



UNICAMP

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

HELENA REGINA ESTEVES DE CAMARGO

**DIÁLOGOS TRANSVERSAIS:
NARRATIVAS PARA UM PROTOCOLO DE
ENCAMINHAMENTOS ÀS POLÍTICAS DE ACOLHIMENTO A
MIGRANTES DE CRISE**

**CAMPINAS
2019**

HELENA REGINA ESTEVES DE CAMARGO

**DIÁLOGOS TRANSVERSAIS: NARRATIVAS PARA UM PROTOCOLO
DE ENCAMINHAMENTOS ÀS POLÍTICAS DE ACOLHIMENTO A
MIGRANTES DE CRISE**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do Título de Doutora em Linguística Aplicada, na área de Linguagem e Educação.

Orientadora: PROF^a DR^a ANA CECÍLIA COSSI BIZON (UNICAMP)

Este exemplar corresponde à versão final da Tese defendida pela aluna Helena Regina Esteves de Camargo e orientada pela Prof^a Dr^a Ana Cecília Cossi Bizon.

CAMPINAS
2019

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem
Leandro dos Santos Nascimento - CRB 8/8343

C14d Camargo, Helena Regina Esteves, 1980-
Diálogos transversais : narrativas para um protocolo de encaminhamentos às políticas de acolhimento a migrantes de crise / Helena Regina Esteves de Camargo. – Campinas, SP : [s.n.], 2019.

Orientador: Ana Cecília Cossi Bizon.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Desreterritorialização. 2. Migração de crise. 3. Políticas públicas. 4. Português como língua de acolhimento. I. Bizon, Ana Cecília Cossi, 1966-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Transversal dialogues : narratives for directions to welcoming policies for crisis migrants

Palavras-chave em inglês:

Desreterritorialization

Crisis migration

Public policy

Portuguese as a welcoming language

Área de concentração: Linguagem e Educação

Titulação: Doutora em Linguística Aplicada

Banca examinadora:

Terezinha de Jesus Machado Maher

Leandro Rodrigues Alves Diniz

Rosana Aparecida Baeninger

Paolo Parise

Data de defesa: 25-06-2019

Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-3963-8760>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/3645553210380366>



BANCA EXAMINADORA:

Ana Cecilia Cossi Bizon

Paolo Parise

Leandro Rodrigues Alves Diniz

Rosana Aparecida Baeninger

Terezinha de Jesus Machado Maher

**IEL/UNICAMP
2019**

Ata da defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria de Pós Graduação do IEL.

EPÍGRAFE

Queria que você (...) soubesse o que é a verdadeira coragem, em vez de pensar que coragem é um homem com uma arma na mão. Coragem é fazer uma coisa mesmo estando derrotado antes de começar — prosseguiu Atticus. — E mesmo assim, ir até o fim, apesar de tudo. Você raramente vai vencer, mas às vezes vai conseguir.

Harper Lee, O sol é para todos, 1960.

DEDICATÓRIA

Ao meu pai, Leonelo Fernando de Camargo, que emigrou desta vida e me ensinou outras formas de estar próximo, para além do espaço-tempo.

À Ana Cecília Cossi Bizon, que, para me orientar, precisou me desorientar primeiro. Foi nesse desvio que me encontrei.

AGRADECIMENTOS

À CAPES, pela bolsa de estudos concedida a mim para desenvolver minha pesquisa de doutorado. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

À Antonieta Megale, pelo imenso incentivo à minha trajetória acadêmica, incluindo a ajuda na elaboração de meu projeto de pesquisa inicial.

À minha grande amiga Adriana de Rezende, pelo companheirismo constante.

Ao meu grande amigo Ricardo Saito, interlocutor paciente, por todos os momentos em que compartilhamos pensamentos, reflexões e o teto nessa trajetória acadêmica que acabou nos aproximando ainda mais em amizade.

Ao querido amigo André Storto, o *Tchitcher*, pelo compartilhamento de inquietações, pelas discussões e interlocuções, pelo apoio e incentivo em todos os momentos.

À minha mãe, Vera, por todas as velas acesas com a intenção de iluminar meus caminhos.

À minha amiga de infância, Daniela Castillo Mansilla, pelo regresso à minha vida e por ter estado presente em momentos importantes, até mesmo da minha pesquisa. É confortante saber que os afetos não conhecem fronteiras e que não há movimento migratório que os possa dissolver.

Ao Bruno Albanese, pelas interlocuções e pela representatividade discente na universidade.

À Naiara Siqueira Silva, a Naná, por todos os momentos compartilhados, que, certamente, fizeram essa trajetória mais prazerosa.

Às amigas Gabriela Claudino Grande, Mônica Vicentini e Nayara Natália Barros, pela amizade sólida que iniciaram comigo no mestrado.

À Margarida de Biase, por todos os anos em que me acompanhou e me fortaleceu. Sem ela, a academia nunca teria deixado de ser só um sonho.

À professora Rosane Amado, pela generosidade em me encaminhar à Missão Paz e pelas iniciativas de pesquisa e atuação na área de PLAc.

À professora Marilda Cavalcanti, pelo acompanhamento de meu trabalho e pelas contribuições a ele.

À professora Daniela Palma, pelos ricos ensinamentos e pela oportunidade de realizar parte de meu estágio docente em sua disciplina.

À Josicleide Barbosa, pelo acolhimento, pela oportunidade de ensinar português a migrantes e por todos os ensinamentos. Foi com ela que realmente entendi o que é a sociedade civil e seu papel.

À Elisângela Janoni, por todos os compartilhamentos que tanto me ensinaram nessa trajetória e pela linda amizade com a qual me presenteou.

À Rocio Quispe, pelo exemplo de coragem e pela honra de me permitir fazer parte do Projeto PertenSer, meu sopro de esperança.

À Danielle Yura, pela força que exerce com tanta doçura, pela confiança que deposita em mim e pela possibilidade de atuação no Projeto PertenSer.

À Ana Paula Lopez, pelo encontro comigo nessa trajetória acadêmica. Que a amizade nascida dele se cultive sempre.

À Regina Araújo, pela compreensão, pelo incentivo e pelo carinho com que me recebeu na escola onde leciono.

À família de ícones que construí com meus irmãos e irmãs de orientação, Bruna Frazatto, Danielle Lins, Elaine Medeiros Philipe (*mi vida*), Gabriel Dangió, Glauber Heitor Sampaio, Izabel Silva, Raquel Bastos, Renata Franck Anunciação, Tatiana Gabas e Tiêgo Alencar. Que continuemos entrelaçados nas/pelas linhas de fuga que construímos uns para os outros. Que eles saibam que são meu porto seguro.

À Teca Maher, minha eterna orientadora, pela permanência em minha trajetória acadêmica e por todos os ensinamentos que, quase sempre, excederam a academia. Que ela saiba que representa uma grande fonte de coragem e de esperança para mim.

Ao Elias Ribeiro da Silva, por quem eu tenho grande admiração e carinho, pela disposição de ajudar, pela escuta atenta e pela sugestão de um protocolo de encaminhamentos para políticas de acolhimento, que iniciou o projeto de pesquisa para esta tese.

Ao Leandro Rodrigues Alves Diniz, pela leitura cuidadosa de meu trabalho e pelos encaminhamentos preciosos que sempre me sugeriu.

À Rosana Baeninger, pela generosidade, disposição e humildade ao me introduzir nos estudos das migrações e por todo o incentivo ao meu trabalho.

Ao Padre Paolo Parise, pela possibilidade de atuação no contexto de acolhimento que me proporcionou na Missão Paz.

Ao professor Luís Renato Vedovato, pelos esclarecimentos jurídicos que gentilmente me concedeu.

À Rose, à Raiça, ao Miguel e, sobretudo, ao Cláudio, pela competência e disposição em ajudar, sempre de forma muito generosa.

Aos integrantes da banca de defesa desta tese — Teca Maher, Leandro Diniz, Rosana Baeninger e Paolo Parise — e aos professores suplentes — Rosane Amado, Marilda Cavalcanti e Daniela Palma — por aceitarem ler e contribuir para este trabalho.

A todos os participantes da pesquisa, protagonistas corajosos das políticas de acolhimento a migrantes de crise, pela luta empreendida incessantemente, pela inspiração que representam e pela esperança que não deixam morrer.

À Ana Cecília Cossi Bizon, por ter aceitado fazer mais do que me (des)orientar, me levando a processos de desterritorialização que mudaram minha vida significativamente. Obrigada por ter me apontado as linhas de fuga que andava buscando.

RESUMO

Esta tese insere-se no contexto das migrações transnacionais do século XXI do qual o Brasil é tanto destino quanto rota. Para os fins deste trabalho, considerou-se a face perversa da globalização como fator estrutural da mobilidade humana, que se impõe a muitas pessoas em materializações de crise, verificadas em forma de desemprego, aumento da pobreza, retorno de doenças extirpadas, fome e desabrigo, entre alguns exemplos. Tais crises também são encontradas no atual contexto brasileiro, com um agravante: o país encontra-se despreparado para acolher migrantes pela ineficiência ou carência de instrumentos jurídicos disponíveis e, também, pelas políticas constituídas a partir desses instrumentos, tanto nas verticalidades quanto nas horizontalidades. Considerando que o município de São Paulo (i) é um dos principais centros de concentração de populações migrantes no Brasil e (ii) foi pioneiro ao aprovar uma lei que regulamenta a política municipal para a população migrante, a Lei Municipal nº 16.478/16, antecipando-se à aprovação da nova legislação federal de migração, Lei nº 13.445/17, os objetivos gerais desta tese foram: (1) proceder à análise documental da legislação migratória vigente; (2) ouvir dez atores das políticas públicas de acolhimento a migrantes de crise, empreendidas pela sociedade civil e pelo Estado no município de São Paulo. Mais especificamente, objetivou-se compreender, a partir das narrativas desses atores, (a) como as políticas públicas, incluindo as linguísticas, são narradas por seus protagonistas e (b) quais encaminhamentos para as políticas públicas de acolhimento emergem nessas narrativas. Para tanto, foram gravadas em áudio conversas com os seguintes participantes: um assistente da Coordenação de Políticas para Imigrantes e Promoção do Trabalho Decente (CPMig), vinculada à prefeitura de São Paulo, uma coordenadora pedagógica da Educação Básica municipal, uma assistente social de uma instituição religiosa que presta serviços a migrantes no município, uma servidora pública migrante de uma instituição federal de ensino, uma coordenadora de um coletivo de migrantes, dois professores de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), duas professoras da Educação Básica municipal e um migrante de crise. Este trabalho faz parte de um estudo qualitativo, cuja abordagem é interpretativista e de cunho etnográfico, e insere-se no campo da Linguística Aplicada Indisciplinar, Crítica e Transgressiva, de viés poscolonialista, que se compromete a gerar conhecimento responsivo às demandas sociais a partir de vozes tradicionalmente marginalizadas. Os participantes frequentemente narraram a importância das políticas públicas de educação, do ensino/aprendizado do português e do acolhimento linguístico a migrantes na Educação Básica nos processos de reterritorialização de migrantes de crise. Suas narrativas também apontaram para ausência de políticas verticais que visem a informar migrantes das possíveis trajetórias educacionais, para a necessidade de incluir migrantes na elaboração e na execução de políticas públicas e para algumas estratégias desenvolvidas horizontalmente para acolher crianças migrantes na Educação Básica. Assim, os encaminhamentos que emergiram das narrativas dos

participantes foram compilados em um protocolo, que, espera-se, possa contribuir com políticas de acolhimento atuais e/ou futuras, que se estruturam no atravessamento dos eixos horizontais e verticais, considerando os migrantes como agentes de transformação social.

PALAVRAS-CHAVES: Des(re)territorialização. Migração de crise. Narrativas. Políticas Públicas. Português como Língua de Acolhimento (PLAc).

ABSTRACT

This thesis is contextualized within the transnational migrations of the 21st century, of which Brazil is both destination and route. For the purposes of this study, the perverse face of globalization has been considered as a cornerstone of human mobility, which is imposed on many people as crises, such as unemployment, increase of poverty, return of eradicated diseases, hunger, and homelessness, to quote a few examples. Such crises are also found in the Brazilian scenario, with one aggravating factor: the country is unprepared to welcome migrants due to the inefficiency or lack of available legal instruments and, also, due to the policies that are both horizontally and vertically grounded on those instruments. Considering that the city of São Paulo (i) is one of the main concentration centers of migrant populations in Brazil and (ii) pioneered the passing of a law that regulates the city policy for migrant population, *Lei Municipal nº 16.478/16*, even before the new federal migration law was approved, *Lei nº 13.445/17*, the general objectives of this thesis were: (1) to conduct a documental analysis of the current migration laws; (2) to listen to 10 actors within the public welcoming policies for crisis migrants, which are employed by the civil society and the State in the city of São Paulo. More specifically, this study aimed to understand, based on the actors' narratives, (a) how the public policies, including the linguistic ones, are narrated by their protagonists and (b) the directions for public welcoming policies that rise from these narratives. In order to do so, conversations with the participants were audio recorded: 1 assistant of the Coordination of Policies for Immigrants and Promotion of Decent Employment – *CPMig*, which is linked to the City Hall of São Paulo, 1 middle school education coordinator at a city public school, 1 social worker at a religious institution that serves migrants in the city, 1 migrant federal employee at a federal school, 1 coordinator of a migrant collective, 2 Portuguese as a Welcoming Language (*PLAc*) teachers, 2 city public middle school teachers, and 1 crisis migrant. This work is part of a qualitative study, whose approach is interpretative and ethnographic. It is found in the field of INdisciplinary, Critical and Transgressive Applied Linguistics, with a postcolonial bias, which is committed to fostering knowledge that responds to social demands from voices that have traditionally been marginalized. Frequently, the participants narrated the importance of public policies aimed at education, adult teaching/learning of Portuguese, and migrants' linguistic welcoming at schools. Thus, the directions that rose from the participants' narratives were compiled in a protocol, which is expected to be able to contribute to current and/or future welcoming policies that are structured in the interconnection of the horizontal and vertical axes, considering migrants as agents of social transformation.

KEY-WORDS: Des(re)territorialization. Crisis migration. Narratives. Public Policies. Portuguese as a Welcoming Language.

RESUMEN

Esta tesis se inserta en el contexto de las migraciones transnacionales del siglo XXI, de las cuales Brasil es tanto destino como ruta. Para los fines de este trabajo, se ha considerado la cara perversa de la globalización como un factor estructural de la movilidad humana que se impone a muchas personas en la materialización de crisis, expuesta en forma de desempleo, aumento de la pobreza, el retorno de las enfermedades erradicadas, el hambre y la falta de vivienda entre algunos ejemplos. Tales crisis también se encuentran en el contexto brasileño actual con un factor agravante: el país no está preparado para acoger a los migrantes debido a la ineficiencia o carencia de instrumentos legales disponibles, y también por las políticas constituidas a partir de estos instrumentos, tanto en las verticalidades como horizontalidades. Considerando que el Municipio de São Paulo (i) es uno de los principales centros de concentración de poblaciones migrantes en Brasil y (ii) que fue un pionero en aprobar una ley que regula la política municipal para la población migrante, Ley Municipal 16.478 / 16, anticipándose a la aprobación de la nueva legislación federal sobre migración, Ley No. 13.445 / 17, los objetivos generales de esta tesis fueron: (1) proceder al análisis documental de la legislación migratoria vigente; (2) escuchar a 10 actores de políticas públicas para acogida de migrantes de crisis, emprendida por la sociedad civil y por el Estado en la ciudad de São Paulo. Más específicamente se objetivó el comprender a partir de las narraciones de estos actores, (a) cómo las políticas públicas incluidas las lingüísticas, son narradas por sus protagonistas y (b) qué referencias a las políticas públicas de acogida surgen en estas narrativas. Con este fin, se grabaron conversaciones en audio con los siguientes participantes: 1 asistente de la Coordinación de Políticas para Inmigrantes y Promoción del Trabajo Decente - CPMig, vinculado a la ciudad de São Paulo, 1 coordinador pedagógico de Educación Básica municipal, 1 trabajador social de una institución religiosa que brinda servicios a los migrantes en el municipio, 1 funcionario público migrante de una institución educativa federal, 1 coordinador de un colectivo de migrantes, 2 profesores de Portugués como Idioma de Acogida (PIA), 2 profesores de educación básica municipal y 1 migrante de crisis. Este trabajo forma parte de un estudio cualitativo, cuyo abordaje es interpretativo y de impronta etnográfica, y se inserta en el campo de la Lingüística Aplicada Indisciplinar, Crítica y Transgresora, con sesgo pos colonialista, que se compromete a generar conocimiento sensible a las demandas sociales de voces tradicionalmente marginadas. Los participantes frecuentemente narraron la importancia de las políticas públicas de educación, de la enseñanza / aprendizaje del portugués y de la acogida lingüística a los migrantes en la educación básica en los procesos de re-territorialización de los migrantes en crisis. Sus narrativas también señalaron la ausencia de políticas verticales destinadas a

informar a los migrantes sobre posibles trayectorias educativas, la necesidad de incluir a los migrantes en el diseño y la implementación de políticas públicas, y algunas estrategias desarrolladas horizontalmente para acomodar a los niños migrantes en la educación básica. Por lo tanto, las referencias que surgieron de las narrativas de los participantes se compilaron en un protocolo que, se espera, puede contribuir a las políticas de recepción actuales y / o futuras que se estructuran en los ejes horizontal y vertical, considerando a los migrantes como agentes de transformación social.

Palabras clave: Des(re)territorialización. Migración de crisis. Narrativas. Políticas Públicas. Portugués como Idioma de Acogida (PIA).

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações de Mestrado	37
Quadro 2 – Teses de Doutorado	38
Quadro 3 – Casas de Acolhida para Migrantes no município de São Paulo	55
Quadro 4 – Migrantes internacionais registrados segundo município de residência entre 2000 e 2016	57
Quadro 5 – Pistas indexalizadoras	59
Quadro 6 – Protocolo de encaminhamentos para as políticas públicas de acolhimento aos migrantes de crise	231

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Geração de registros em áudio	68
Tabela 2 – Número de alunos migrantes matriculados na Rede Municipal de SP ..	106
Tabela 3 – Comparação do acesso da população global e população em refúgio à educação.....	151

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição do número de matrículas de estudantes estrangeiros por estado	105
---	-----

LISTA DE RECORTES

Recorte 1 – Paula.....	144
Recorte 2 – Lia.....	151
Recorte 3 – Paula.....	157
Recorte 4 – Tainá.....	159
Recorte 5 – Paula.....	161
Recorte 6 – Paula.....	163
Recorte 7 – Íris.....	164
Recorte 8 – Lia.....	166
Recorte 9 – Lia.....	169
Recorte 10 – Paula.....	172
Recorte 11 – Júlia.....	174
Recorte 12 – Íris.....	176
Recorte 13 – Íris.....	183
Recorte 14 – Júlia.....	186
Recorte 15 – Laura.....	188
Recorte 16 – Íris.....	190
Recorte 17 – Paula.....	194
Recorte 18 – Elisa.....	201
Recorte 19 – Áurea.....	204
Recorte 20 – Elisa.....	205
Recorte 21 – Júlia.....	206
Recorte 22 – Elisa.....	208
Recorte 23 – Áurea.....	210
Recorte 24 – Áurea.....	214
Recorte 25 – Tainá.....	214
Recorte 26 – Elisa.....	217
Recorte 27 – Douglas.....	222
Recorte 28 – Paula.....	223
Recorte 29 – Louis.....	228

LISTA DE SIGLAS

AC – Acre

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

Cami – Centro de Apoio e Pastoral do Imigrante

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CMI – Conselho Municipal de Imigrantes

CNIg – Conselho Nacional de Imigração

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CPMIg – Coordenação de Políticas para Imigrantes e Promoção do Trabalho Decente

Conare – Comitê Nacional para os Refugiados

CRAI – Centro de Referência e Atendimento para Imigrantes

DIDH – Direito Internacional dos Direitos Humanos

DOU – Diário Oficial da União

DRE – Diretoria Regional de Educação

Emef – Escola Municipal de Ensino Fundamental

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

Etec – Escola Técnica Estadual

Fapesp – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FFLCH – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

IES – Instituição de Ensino Superior

IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

IMDH – Instituto Migrações e Direitos Humanos

LA – Linguística Aplicada

Mercosul – Mercado Comum do Sul

MG – Minas Gerais

MS – Mato Grosso do Sul

NEPO – Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó”
NLM – Nova Lei de Migração (nº 13.445/17)
NYCID – New York City ID
OBMigra – Observatório das Migrações Internacionais
ONG – Organização Não Governamental
PBMIH – Português Brasileiro para Migração Humanitária
PL – Projeto de Lei
PLA – Português como Língua Adicional
PLAc – Português como Língua de Acolhimento
PLE – Português como Língua Estrangeira
PPT – Português para Todos
PUC – Pontifícia Universidade Católica
RN – Resolução Normativa
RNE – Registro Nacional de Estrangeiro
Sefras – Serviço Franciscano de Solidariedade
Sincre – Sistema Nacional de Cadastros e Registros
SMADS – Secretaria Estadual de Assistência e Desenvolvimento Social
SMDHC – Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania
SME – Secretaria Municipal de Educação
SP – São Paulo
SYP – Coletivo Sí, yo puedo!
UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UnB – Universidade de Brasília
Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

Unifesp – Universidade Federal de São Paulo

Unila – Universidade Federal da Integração Latino-Americana

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE CONVENÇÕES

CONVENÇÕES UTILIZADAS NAS TRANSCRIÇÕES DE REGITROS ORAIS	
,	Pausa de menos de 02 segundos
?	Entonação indicando pergunta
!	Entonação indicando exclamação
MAIÚSCULAS	Entonação indicando tom enfático
::	Alongamento de vogal
...	Pausa de mais de 02 segundos
(...)	Supressão de trecho de fala
((INC))	Trecho incompreensível
/	Marca de corte sintático abrupto
[Fala simultânea sobreposta
(risos)	Explicação do transcritor
é, ah, hum, ahã	Pausa preenchida
“	Marca de citação

Baseado em proposta de Marcuschi (1999).

SUMÁRIO

ANTES DO INÍCIO, ERAM AS LINHAS DE FUGA	25
Uma pesquisa em movimento.....	25
1 INTRODUÇÃO	32
1.1 Contextualizando a pesquisa	32
1.2 Objetivos e perguntas de pesquisa	36
1.2.1 Objetivos gerais	36
1.2.2 Objetivos específicos e perguntas de pesquisa	36
1.3 Justificativa da pesquisa	37
1.4 Organização da tese	42
2 METODOLOGIA.....	44
2.2 O cenário da pesquisa: o município de São Paulo e suas migrações.....	49
2.3 Abordagem teórico-metodológica para geração de registros e análise de dados	57
2.4 Participantes da pesquisa	61
2.4.1 A pesquisadora	62
2.4.2 As participantes primárias.....	64
2.4.3 Os participantes secundários.....	66
2.4.4 Procedimentos metodológicos.....	67
3 ACOLHIMENTO COMO POLÍTICA DE RETERRITORIALIZAÇÃO.....	69
3.1 Território e territorialidade	69
3.2 A organização das políticas: as verticalidades e as horizontalidades.....	76
3.3 Políticas linguísticas como parte da política de acolhimento	85
3.3.1 Políticas linguísticas: o cenário nacional.....	86
3.3.2 Português como Língua de Acolhimento (PLAc)	90
3.3.3 O programa <i>Portas Abertas: Português para Imigrantes</i>	99

3.3.4 PLAc na Educação Básica: por uma política linguística integrada	102
4 A MIGRAÇÃO NAS LEGISLAÇÕES	114
4.1 Lei Municipal de Imigração nº 16.478/16: a autodeclaração da cidade como equipamento multicultural	114
4.2 A nova Lei de Migração — nº 13.445/17 — e seus vetos	127
5 NARRATIVAS DE ACOLHIMENTO: ENCAMINHAMENTOS PARA POLÍTICAS PÚBLICAS.....	142
5.1 “Cara, cadê essa galera que não tá nas universidades?": políticas públicas para acesso à educação	142
5.2 “Em muitos casos, a língua é abordada de uma maneira colonizadora”: ensino/aprendizado de português para adultos	169
5.3 “Nossa! Mas no intervalo, tem TANTO aluno imigrante, né? que que tá acontecendo aqui?": apontamentos para um acolhimento linguístico na Educação Básica	200
5.4 Uma última palavra sobre acolhimento	227
5.5 Protocolo de encaminhamentos para as políticas públicas, atuais e/ou futuras, voltadas ao acolhimento de migrantes de crise	230
CONSIDERAÇÕES (SEM) FINAIS	234
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	246
ANEXO	270

ANTES DO INÍCIO, ERAM AS LINHAS DE FUGA

Uma pesquisa em movimento

Não poderia apresentar esta tese sem, antes, chamar atenção para o caráter inquieto da pesquisa que a antecedeu, típico de tudo aquilo que se constitui por — e em — movimentos. O primeiro movimento está refletido no tema maior a que a pesquisa aqui descrita se relaciona: as migrações internacionais recentes no Brasil. A partir desse tema mais amplo, a pesquisa assume o compromisso de ouvir algumas pessoas que se deslocaram para o Brasil, os migrantes, bem como agentes das políticas de migração, todas coincidentemente mulheres e, em maioria, também migrantes, com o fim de contribuir para a continuidade e/ou futura implementação de ações para o acolhimento dessas populações.

Considerando que toda *imigração* é ao mesmo tempo *emigração* (SAYAD, 2000) marcada por dinâmicas em contínua transformação, já que ninguém sai de um lugar sem chegar a outro e, ao chegar, não necessariamente permanece, opto por retirar os prefixos que especificam as direções do movimento para me referir às pessoas que se deslocam de outros países para o Brasil como migrantes. Acredito que o termo *migrante*¹ traduza melhor o dinamismo dos processos migratórios atuais, indicando que o Brasil é também rota e não somente destino (BAENINGER; PERES, 2017). Também prefiro não utilizar o adjetivo *internacionais* para qualificar os migrantes de outros países, pois entendo que, por estarem envolvidos simultaneamente em ambas as sociedades (de origem e de destino), muitos migrantes são *transnacionais* (GLICK-SHILLER, 1999; LEVITT; GLICK-SHILLER, 2004, ênfase minha).

Embora haja duas classificações jurídicas principais para qualificar os migrantes nas leis brasileiras — refugiados e imigrantes —, para os fins desta tese, considerarei as migrações que são forçadas por problemas econômicos, políticos, civis, religiosos e humanitários como “migrações de crise” (SIMON,

¹ Utilizo o termo *migrante* no lugar de *imigrante*. No entanto, respeito o uso de termo *imigrantes* quando aparece em citações diretas, documentos oficiais, instituições ou políticas públicas.

1995; CLOCHARD, 2007), em uma concepção estendida e aprofundada por Baeninger e Peres (2017, p. 122). Nessa ampliação, são consideradas, no escopo teórico-conceitual da migração de crise, todas as pessoas que se deslocam devido a alguma crise em seu país de origem, tais como pessoas em situação de refúgio, solicitantes de refúgio, com visto humanitário, deslocados ambientais e aqueles que não encontram condições socioeconômicas favoráveis em seus países também. Utilizei o termo *migrantes de crise*, pois, além de indicar a presença da crise nos países de origem dessas pessoas, o termo aponta para a existência de uma crise também no país de destino, frequentemente despreparado para receber os fluxos migratórios (BAENINGER; PERES, 2017), evidenciando, assim, “o caráter bilateral da crise” (BIZON; CAMARGO, 2018, p. 712). Ao englobar várias categorias migratórias na concepção de migrantes de crise, contudo, não pretendi apagar as causas e condições diversas de seus deslocamentos. Considerei apenas a necessidade de diferenciar aqueles migrantes que são demandantes de políticas públicas daqueles que se deslocam subsidiados por suas empresas multinacionais, universidades ou outras condições que lhes possibilitem ter acesso a bens comuns, como educação, saúde e segurança, de formas que não sejam unicamente dependentes de políticas sociais.

O segundo movimento inerente à pesquisa apresentada nesta tese está no fato de ela ter sido realizada em um período marcado por crises humanitárias e econômicas que recrudesceram os deslocamentos humanos, impulsionando novos fluxos migratórios para o Brasil e incitando mudanças nas legislações migratórias nacionais. A título de exemplo da dinamicidade do período, além da implementação de uma lei municipal de migração em São Paulo (Lei nº 16.478/16) e da mudança da antiga legislação federal para a atual (Lei nº 13.445/17), aponto outras duas mudanças legislativas. A primeira é a Resolução Normativa (RN) nº 125/17, publicada no Diário Oficial da União (DOU) no dia 22 de fevereiro de 2017 (Conselho Nacional de Imigração, 2018a), que dispõe sobre a concessão de residência temporária aos nacionais de países fronteiriços que ingressem no Brasil por via terrestre, por até dois anos. Essa RN foi cancelada pelo Conselho Nacional de Imigração (CNIg) no dia seguinte e, posteriormente, no dia 3 de março do mesmo ano, foi substituída pela RN 126/2017 Conselho

Nacional de Imigração, 2018b), que dispõe sobre a concessão de residência temporária aos nacionais de países fronteiriços que ingressem no Brasil por via terrestre, por até dois anos, ou seja, a mesma decisão da RN anterior. A segunda é a Portaria Interministerial nº 11, de 3 de maio de 2018 (BRASIL, 2018b), que dispõe sobre a obrigatoriedade do exame Celpe-Bras como comprovação de conhecimento da língua portuguesa para os casos de naturalização ordinária e especial, substituída pela Portaria Interministerial nº 16, de 3 de outubro de 2018, que altera o artigo 5º da Portaria anterior, ampliando as formas de comprovação de conhecimento da língua portuguesa nos casos de naturalização ordinário e especial (BRASIL, 2018c).

Por fim, para ser realizada, esta pesquisa impulsionou um movimento pessoal, um deslocamento de uma área de pesquisa à qual me vinculei na realização do mestrado — a saber, os estudos de bilinguismo de elite (CAVALCANTI, 2011; MAHER, 2007b) — para a área de Português como Língua Adicional (doravante PLA), com especial atenção às políticas linguísticas a ela relacionadas. Vale esclarecer que, no mestrado, investiguei as marcas culturais de brasilidades em discursos de adolescentes bilíngues ao falarem em inglês. Ao iniciar meus estudos de doutorado, pelas mãos da minha orientadora, Ana Cecília Cossi Bizon, encontrei um meio possível de cruzar as fronteiras dos estudos das linguagens para realizar um desejo antigo de atuar nas políticas migratórias. Tal atitude não só é permitida como é encorajada pela vertente indisciplinar, crítica e transgressiva (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2001; 2006) da Linguística Aplicada à qual me filio. Esse desejo foi conduzido pelas inquietações que me levaram a elaborar um novo projeto de pesquisa e a me tornar professora de PLA para migrantes, algo que me possibilitou atuar politicamente em minha cidade, São Paulo, uma vez que os cursos de PLA para migrantes, também denominados Português como Língua de Acolhimento (doravante PLAc) (AMADO, 2013; CABETE, 2010; GROSSO, 2010; LOPEZ, 2016; NEVES, 2018, entre outros), são, em sua maioria, iniciativas da sociedade civil organizada em ONGs, coletivos de migrantes e instituições religiosas, ou de professores da rede pública que “se

viram” para ensinar português em salas altamente diversas, em uma política que, em geral, configura-se como horizontal (SANTOS, 2001)².

Desde então, já atuei voluntariamente como professora de PLAc em uma instituição religiosa que se dedica a assistir e acolher migrantes de crise no centro de São Paulo e, hoje, sou voluntária em um projeto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, contribuindo para a formação de docentes no campo de ensino para crianças migrantes. Também participo de grupos de estudos sobre migração e de eventos na área. Essa minha atuação, que é política no sentido de visar a compatibilizar interesses para o bem comum, intensificou meu envolvimento com a busca por equidade entre brasileiros e migrantes, levando-me a transitar por bairros e instituições que desconhecia, a frequentar eventos que promovem informação e diálogo com as diversas instâncias das políticas migratórias, a conhecer pessoas e movimentos sociais que me eram invisíveis e a ampliar meu conhecimento dos projetos e programas sociais voltados para a população migrante.

Ao transitar por esses lugares, conheci meus participantes de pesquisa de uma forma encadeada, como quem passava por um fio de condução que se conecta a outros fios que se conectam a mais outros, infinitamente, formando, assim, um rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 2000 [1980]). Na relação rizomática que construímos, cada um de nós somos uma multiplicidade, devidamente tratada como substantivo, sem “sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mudem de natureza” (DELEUZE; GUATTARI, 2000 [1980], p. 15). Mudamos à medida que nos conectamos uns aos outros. E é através da mudança e da transformação que obtemos nossa continuidade.

O resultado de todo esse deslocamento, para além desta pesquisa, é refletido em minha relação com a minha cidade, um território que, como tal, é mais do que um espaço físico — é também simbólico, imbricado por múltiplas relações de poder, que pode ser o mais material das relações econômico-políticas como

² Milton Santos (2001) entende que a construção dos espaços sociais estrutura-se em dois eixos superpostos e complementares: o vertical e o horizontal. O autor refere-se ao eixo horizontal como representação das políticas informais produzidas pela sociedade civil, ao passo que o eixo vertical representa as políticas produzidas pelas instâncias empresariais e governamentais. Esses conceitos são aprofundados na seção 2.2 do capítulo 2 desta tese.

também o mais simbólico das relações de ordem mais estritamente cultural (HAESBAERT, 2004). Noto que tal deslocamento pressupõe um movimento concomitante de des(re)territorialização (HAESBAERT, 2004) encadeado por uma inter-relação entre mim, os migrantes e aqueles que me receberam em seus projetos e ações voltados para a população migrante. Explico. Se a territorialização é um processo compreendido “ao mesmo tempo como dominação político-econômica (sentido funcional) e apropriação ou identificação cultural (sentido simbólico)” (HAESBAERT, 2014, p. 312), é possível estarmos territorializados em sentido funcional, como por meio do acesso a direitos sociais assegurado a brasileiros e migrantes, enquanto estamos desterritorializados em sentido simbólico, como quando a língua e a “cultura interacional” (MAHER, 1998), que marcavam nosso pertencimento a uma sociedade, precisam se hibridizar, por exemplo. Cabe pontuar que a desterritorialização nunca aparece dissociada de sua contraparte, a territorialização, em um movimento incessante de des(re)territorialização. Ao se desterritorializarem vindos de seus países para o Brasil, os migrantes buscam sua territorialização concreta e simbólica nesse novo lugar, e uma das maneiras de efetivarem esse processo é pela aprendizagem da língua portuguesa, espaço onde alguns me encontraram. E, nesse encontro, ao ajudar o Outro a se reterritorializar, acabei eu mesma me desterritorializando de lugares teóricos e de atuação profissional para me reterritorializar na área de PLAc. O resultado dessa des(re)territorialização, além desta pesquisa, é uma transformação em minha relação com minha cidade, que, hoje, mais do que nunca, é meu território, no sentido descrito por Milton Santos (2001, p. 96), como “o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence”. É a tomada de consciência de que “fazer por eles é fazer por mim”, como disse Paula, uma das participantes da pesquisa, em uma conversa comigo (conversa informal, 29 jul. 2018).

Ações como migrar, deslocar e mudar precedem o estranho e o desconhecido ao mesmo tempo que anunciam o novo. Acredito ser necessário ter coragem para embarcar nesses movimentos e seguir, incessantemente, até que a mudança desejável seja feita. Assim, importa remeter-me à epígrafe que abre esta tese. Quando Atticus, personagem da obra *O sol é para todos*, de Harper Lee, aceitou a incumbência de defender Tom Robson, um homem negro, de uma

acusação de estupro de uma mulher branca, ele sabia da improbabilidade de sua vitória, apesar da convicção da inocência de seu cliente. No Alabama da década de 1930, Robson já havia sido julgado e condenado pela sociedade antes de entrar no tribunal. O desafio de Atticus consistia mais em convencer uma comunidade inteira de que um homem negro era passível de inocência do que em apresentar provas concretas e fazer uma argumentação plausível e convincente ao juiz. É nesse sentido que entendo a coragem: o ímpeto de fazer o que se crê necessário sem a pretensão de triunfar, mas com a esperança de somar esforços para que, futuramente, haja alguma mudança desejável. Notamos, então, que coragem sempre pressupõe a esperança no devir. Atticus não conseguiu inocentar Robson, tampouco foi capaz de evitar seu assassinato. No entanto, a sentença atribuída a Robson pelo juiz foi mais branda do que a usual nos julgamentos de homens negros, abrindo precedente para julgamentos futuros.

Da mesma forma, esta tese não tem a pretensão de mudar a realidade dos migrantes de crise em São Paulo. Até o momento de fechamento deste trabalho, a situação política do Brasil estava conflituosa e anunciava o cerceamento dos direitos conquistados pelos grupos minoritarizados. Vivia-se também o prelúdio do silenciamento das expressões de contestação às opressões causadas por políticas que não visam a garantir a segurança e o bem social do povo, de modo geral. Nesses tempos, observava-se uma crescente preocupação com a segurança nacional e uma tendência a interpretar os “estranhos” como assustadoramente imprevisíveis, materializada em várias formas de incerteza — “se a pessoa é aquilo que ela diz ou parece ser, quantas pessoas desse ou daquele tipo existem em um dado território, quantos deles estão entre nós” — que “criam uma ansiedade intolerável sobre o relacionamento de muitos indivíduos com os bens proporcionados pelo Estado [...] já que esses direitos estão ligados a quem ‘você’ é e, portanto, a quem ‘eles’ são” (APPADURAI, 2009, p. 16). Em outras palavras, eram tempos de crise e, em tempos de instabilidade econômica e política, a diferença raramente é tolerada ou vista como uma contribuição ao desenvolvimento do Estado; ao contrário, a diferença se torna alvo de rejeição e ódio, pois é interpretada como a causa da desestabilidade (APPADURAI, 2009).

Assim, esta tese também pode ser vista como uma forma de resistência; a resistência de Atticus: um movimento contrário às forças opressoras

impulsionado pela coragem. Coragem exalada por todos os participantes desta pesquisa, que, em suas ações diárias, empreendem seus esforços para acolher migrantes de crise da forma mais eficaz possível a despeito de qualquer preconceito ou hostilidade que possam sofrer por isso, simplesmente porque é algo que precisa ser feito. Coragem que nos remete à ideia de que,

num livro, como em qualquer coisa, há linhas de articulação ou segmentaridade, estratos, territorialidades, mas também linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação. As velocidades comparadas de escoamento, conforme estas linhas, acarretam fenômenos de retardamento relativo, de viscosidade ou, ao contrário, de precipitação e de ruptura. Tudo isto, as linhas e as velocidades mensuráveis, constitui um *agenciamento* (DELEUZE, GUATTARI, 2000 [1980]).

Iniciei a escrita desta tese movida pela esperança de que, para toda e qualquer situação, traçam-se linhas de fuga. E as linhas de fuga nunca se podem arrematar.

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualizando a pesquisa

A pesquisa aqui apresentada insere-se no contexto das migrações transnacionais do século XXI (BAENINGER; PERES, 2017). Nesse cenário, importa considerarmos a face perversa da globalização (SANTOS, 2001) como fator estrutural da mobilidade humana, que se impõe a um grande número de pessoas pelo mundo em materializações de crises, tais como: desemprego, retorno de doenças extirpadas, aumento da pobreza, generalização da fome e do desabrigo, manutenção da mortalidade infantil, promoção de males espirituais e morais (como os egoísmos, cinismos e a corrupção) e diminuição do acesso à educação de qualidade. Nessa direção, importa observar que os avanços tecnológicos possibilitados pela globalização, tais como as tecnologias de comunicação, informação e transporte, por exemplo, ainda são desfrutados por uma minoria, aumentando as desigualdades e criando “zonas de pobreza”, onde se pode verificar a formação de um verdadeiro “exército reserva de mão de obra” migrante (HOBSBAWM, 2007, p. 4 *apud* BLOMMAERT, 2010, p. 3).

Como não há sinais indicando a diminuição do crescimento exponencial tanto da economia quanto da desigualdade dentro dos países (HOBSBAWM, 2007 *apud* BLOMMAERT, 2010, p. 3), faz-se imprescindível considerarmos a migração como **possibilidade futura de todas as nações**, em vez de apenas a entendermos como uma crise presente ou como parte constituinte da nossa formação enquanto Estado-nação reservada ao passado.

O dinamismo dos movimentos migratórios é observado por Assis (2018), para quem o Brasil experimentou um período de estabilidade econômica e política no início do século XXI, que durou aproximadamente até 2014, projetando uma visibilidade internacional positiva. Essa projeção deu-se em um momento em que muitos países, sobretudo os considerados desenvolvidos, acirravam o controle de suas fronteiras³, dando continuidade a uma tendência que já vigorava, desde o 11 de setembro, de impor restrições à migração internacional,

³ Cf. Bauman (2017) para exemplos de ações tomadas por alguns países europeus em relação ao controle da entrada de migrantes e refugiados.

principalmente à migração internacional ilegal (FERNANDES; FARIA, 2016). A esse fato, somam-se a participação do Brasil nos principais tratados de Direitos Humanos, como a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948⁴, e da Declaração de Pequim, de 1995 (ONU, 1995), e em missões de paz da Organização das Nações Unidas⁵. Outro fator que merece atenção é o fato de o país destacar-se por seu Estatuto dos Refugiados, sob a lei nº 9.474, de 1997, considerada, à época, “pela própria ONU como uma das leis mais modernas, mais abrangentes e mais generosas do mundo” (BARRETO, 2010, p. 19), propiciando proteção e direitos sociais a todos aqueles que solicitam refúgio no país, inclusive durante o tempo de espera do deferimento do pedido.

A combinação desses fatores resultou na inserção do Brasil na rota das migrações Sul-Sul (BAENINGER, 2018), ou seja, movimentos migratórios cuja origem e destino são países periféricos ou semiperiféricos (WALLERSTEIN, 1974). A chegada de migrantes haitianos, africanos e europeus, estes fugindo da Europa em crise, somada ao aumento das solicitações de refúgio nas primeiras décadas do século XXI, “colocaram na ordem do dia, seja na política governamental, nos jornais, na televisão e nas produções acadêmicas a questão da política migratória brasileira” (ASSIS, 2018, p. 609).

Contudo, para os migrantes demandantes de políticas públicas, o Brasil se configura como um destino em crise. Tal crise se observa materializada no despreparo em acolhê-los e vinculada aos instrumentos jurídicos disponíveis, bem como às políticas constituídas a partir desses instrumentos — ou da falta deles. Tais políticas podem estar organizadas tanto nas verticalidades — que são o espaço hegemônico, as políticas oficiais/institucionalizadas — quanto nas horizontalidades — que representam o espaço banal, as políticas informais produzidas pela sociedade civil (SANTOS, 2001).

Frente ao cenário apresentado, está o interesse manifesto nesta tese em focalizar as narrativas de variados atores acerca das políticas de acolhimento, verticais e horizontais. Por se tratar do maior centro industrial e financeiro do país e do maior polo de migração externa e interna desde o início do século XX,

⁴ Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.html. Acesso em: 31 dez. 2018.

⁵ Dentre as diversas missões de paz de que o Brasil participou desde a criação da Organização das Nações Unidas, em 1945, Baeninger e Peres (2017) destacam a presença militar brasileira no Haiti, no início do século XXI, como um dos fatores que colocou o Brasil na rota da migração haitiana após o terremoto de 2010.

interessaram, para este trabalho, as políticas desenvolvidas e vivenciadas no município de São Paulo, por atores que também são seus residentes.

A necessidade de investigar as políticas de acolhimento se faz mais premente ao considerarmos as mudanças no marco regulatório das migrações que se iniciaram em 2016, juntamente à pesquisa vinculada a esta tese, com a aprovação da Lei Municipal nº 16.478/16, que regulamentava a Política Municipal para a População Migrante na cidade de São Paulo. Essa lei, que antecedeu a Lei de Migração federal nº 13.445, representa uma ação pioneira no Brasil, na medida em que pretende garantir aos migrantes o acesso a direitos sociais independentemente de sua situação migratória documental. A lei municipal, nos quatro parágrafos de seu artigo 1º, estabelece os objetivos de garantir aos migrantes o acesso a direitos sociais e a serviços públicos, de promover o respeito à diversidade e à interculturalidade, de impedir violações de seus direitos e de fomentar a participação social dos migrantes, desenvolvendo ações coordenadas com a sociedade civil. Para assegurar o atendimento qualificado à população migrante no âmbito dos serviços públicos municipais, a referida lei, em seu artigo 4º, considera a necessidade de formar os agentes públicos atuantes para a sensibilização quanto à realidade da imigração em São Paulo, o que inclui orientação sobre direitos humanos, direitos dos migrantes, legislação concernente, interculturalidade e aprendizagem de línguas. A lei ainda estipula a contratação de agentes públicos migrantes e prevê a criação, no âmbito da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC), do Conselho Municipal de Imigrantes, possibilitando aos migrantes certa representatividade na elaboração das políticas do município.

Ainda no mesmo ano, o Projeto de Lei (PL) nº 2.516/15, que propunha uma nova lei federal de migração em substituição ao Estatuto do Estrangeiro, Lei nº 6.815/80, aguardava ser votado no Plenário da Câmara dos Deputados. Desde então, o projeto recebeu alterações no texto e foi aprovado em sua versão substitutiva na Câmara dos Deputados (VEDOVATO; ASSIS, 2018), enviado ao Senado, aprovado e sancionado pelo então presidente Michel Temer em maio de 2017, com vinte vetos.

É necessário reconhecer que o cenário político brasileiro vem se caracterizando por muita instabilidade e retrocessos desde o ano de início desta

pesquisa, a começar pelo *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, que marcou o processo de retomada de uma política conservadora, pautada na “redução dos avanços alcançados no processo de redemocratização do país e de agendas voltadas para interesses internos, decorrentes da participação da sociedade civil” (BAPTISTA, 2018). Assim, as transições regulatórias, que, a princípio, pareciam sinalizar políticas migratórias enviesadas pelos direitos humanos, não vêm se concretizando dessa forma, haja vista a retirada do Brasil do Pacto Global de Migrações da ONU⁶, oficializada na primeira semana do governo do atual presidente da República.

Esta tese filia-se à perspectiva teórica da Linguística Aplicada Indisciplinar⁷ (MOITA LOPES, 2006), Crítica (PENNYCOOK, 2001) e Transgressiva (PENNYCOOK, 2006), comprometida com o desenvolvimento de pesquisas que visem responder às demandas sociais contemporâneas, focalizando sujeitos sócio-historicamente concebidos, isto é, sujeitos heterogêneos, suscetíveis “à história e às práticas discursivas em que atuam e que os constituem” (MOITA LOPES, 2006, p. 25). Portanto, para a realização desta pesquisa, foram ouvidos os seguintes participantes: uma assistente social de uma instituição religiosa que atende a população migrante em vários setores de serviço; dois educadores voluntários da mesma instituição que ministram aulas de português para migrantes; a coordenadora de um coletivo de migrantes; uma servidora pública de uma instituição federal de ensino; uma assessora da Coordenação de Políticas para Imigrantes e Promoção do Trabalho Decente da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania de São Paulo; uma coordenadora pedagógica de uma escola de Ensino Fundamental da rede municipal de São Paulo cujo contingente de alunos migrantes é significativo; duas professoras da mesma escola, sendo uma delas professora no projeto Portas Abertas⁸ sediado pela escola; e um migrante crise.

⁶ O Pacto Global das Migrações é um acordo organizado pela Organização das Nações Unidas (ONU) para reforçar a cooperação internacional com a finalidade de melhor gerenciar as migrações internacionais, enfrentar seus desafios e fortalecer os direitos dos migrantes (PORTAL G1, 2019).

⁷ Moita Lopes (2006) emprega o termo “indisciplinar” para atribuir dois sentidos à Linguística Aplicada, a saber: (i) aquela que pretende ir além dos limites de uma única disciplina, sendo também *interdisciplinar*, e (ii) aquela que é “indisciplinada” porque se recusa a seguir o paradigma de pesquisa dominantes, isto é, conduz pesquisas que não favorecem apenas os grupos sociais de maior poder socioeconômico.

⁸ Projeto pioneiro realizado pela Prefeitura de São Paulo, em uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania, que oferece um curso de PLA aos migrantes da comunidade.

1.2 Objetivos e perguntas de pesquisa

1.2.1 Objetivos gerais

De modo geral, os objetivos da pesquisa em questão foram: (i) proceder à análise documental da legislação migratória municipal (SP) e federal e (ii) analisar como os atores envolvidos na elaboração, na execução e no recebimento das políticas de acolhimento direcionadas aos migrantes de crise, no município de São Paulo, percebem essas políticas. Objetivou-se buscar, 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, conseqüentemente, poderia subsidiar o planejamento de um protocolo de encaminhamentos a essas políticas.

1.2.2 Objetivos específicos e perguntas de pesquisa

Nesse processo, busquei, primeiramente, compreender que ações são narradas pelos diferentes participantes de pesquisa como imprescindíveis para a efetivação dos processos de (re)territorialização, apropriação de espaços e construção de pertencimento, inclusive do ponto de vista sociolinguístico, por esses migrantes. Mais especificamente, procurei refletir, da perspectiva dos entrevistados, sobre qual é a importância da língua portuguesa e sua aprendizagem, bem como de outras línguas para que se sintam territorializados em São Paulo.

Considerando os objetivos acima expostos, procurei, na análise dos dados, responder às perguntas de pesquisa que seguem:

- Como os participantes narram as políticas de acolhimento, incluindo as políticas linguísticas, empreendidas pelo Estado ou pela sociedade civil, voltadas aos migrantes de crise no município de São Paulo?
- Que encaminhamentos para as políticas de acolhimento emergem nessas narrativas?

Tendo apresentado os objetivos que nortearam a pesquisa aqui descrita, sigo com a justificativa para a sua realização.

1.3 Justificativa da pesquisa

A pesquisa aqui descrita se justifica quando consideramos que, a despeito da alta relevância atual das políticas linguísticas, como parte das políticas públicas para o acolhimento de migrantes de crise, a literatura especializada sobre o tema ainda é inicial no Brasil (AMADO, 2013; LOPEZ, 2016; ANUNCIAÇÃO, 2017). A escassez de pesquisas que focalizam as políticas linguísticas, incluindo o ensino de PLAc, e de acolhimento para migrantes de crise pode ser evidenciada pelo levantamento das teses e dissertações defendidas em alguns dos maiores centros de estudos linguísticos e de educação do país, disponíveis em seus portais digitais. O quadro a seguir traz alguns desses trabalhos:

Quadro 1 – Dissertações de Mestrado

Dissertações de Mestrado				
	Autor	Título	Ano de defesa	Instituição
1.	NEVES, Amélia de Oliveira	Política linguística de acolhimento a crianças imigrantes no Ensino Fundamental brasileiro: um estudo de caso	2018	UFMG
2.	TEIXEIRA, Augusto Francisco	Língua Portuguesa como língua de acolhimento para um grupo de haitianos em Nova Andradina – MS	2018	UEMS
3.	SILVA, Naiara Siqueira	“Eu falo boliviano e brasileiro”: a educação linguística de filhos de imigrantes brasileiros em uma instituição de educação infantil da rede pública do município de Carapicuíba, região metropolitana de São Paulo	2018	Unicamp
4.	JANONI, Elisângela Nogueira	Formação de professores para relações étnico-raciais no contexto de uma escola com estudantes bolivianos	2018	PUC-SP
5.	ANUNCIAÇÃO, Renata Franck Mendonça	Somos mais que isso: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento	2017	Unicamp

6.	LOPEZ, Ana Paula de Araújo	Subsídio para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil	2016	UFMG
7.	MANDALÁ, Paola de Souza	Aspectos fonético-fonológicos e culturais da produção textual de alunos brasileiros e bolivianos de uma escola pública paulistana	2015	USP

Quadro 2 – Teses de Doutorado

Dissertações de Mestrado				
	Autor	Título	Ano de defesa	Instituição
1.	VIEIRA, Maria Eta	Ensino e aprendizagem de português língua estrangeira: os imigrantes bolivianos em São Paulo – uma aproximação sociocultural	2010	USP
2.	BIZON, Ana Cecília Cossi	Narrando o exame Celpe-Bras: e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização	2013	Unicamp
3.	SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral	Português como Língua de Acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil	2016	UFSCar
4.	PEREIRA, Giselda Fernanda	Práticas para o ensino de português como língua de acolhimento em contexto escolar não formal: uma pedagogia intercultural	2016	Mackenzie
5.	MOLINARI, Simone Garbi Santana	Imigração e alfabetização: alunos bolivianos no município de Guarulhos	2016	PUC-SP

Apesar de outros contingentes de migrantes já serem expressivos antes de 2010, ano que marca a intensificação dos movimentos migratórios para o Brasil com a chegada dos haitianos (BAENINGER et al., 2016), o levantamento realizado, que não se pretende exaustivo, evidencia que as pesquisas no âmbito dos estudos linguísticos e da educação são recentes, havendo muito ainda a ser investigado. A seguir, faço uma breve revisão dos temas abordados nas pesquisas elencadas.

A maioria das pesquisas focalizou, embora não somente, o ensino de PLA para migrantes de crise adultos. Vieira (2010) buscou identificar, analisar e apresentar propostas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem de

Português Língua Estrangeira (PLE) para falantes de espanhol, sobretudo, para bolivianos residentes em São Paulo. Bizon (2013) analisou como quatro estudantes congolezes conveniados ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) narram o programa e o exame Celpe-Bras, discutindo como essas duas políticas públicas atuam no processo de (re)territorialização desses estudantes, vindos de países periféricos, no ambiente acadêmico e fora dele. Pereira (2016) discutiu práticas para o ensino de português para refugiados adultos a partir de uma visão pedagógica-interculturalista que considera a informalidade e a falta de formação em Letras dos educadores voluntários que ministram aulas de português em diversas ONGs no estado de São Paulo. A pesquisa-ação de São Bernardo (2016), inserida em um curso de português para imigrantes e refugiados na Universidade de Brasília, objetivou contribuir para a consolidação do conceito de língua de acolhimento e com as práticas desse ensino. Lopez (2016) propôs princípios que pudessem subsidiar o planejamento de cursos de PLAc a partir da análise de registros gerados por meio da aplicação de questionários para professores, coordenadores e alunos de dois cursos de PLAc em Belo Horizonte e para coordenadores e professores de outras iniciativas em PLAc no Brasil. A partir das experiências de migrantes haitianos e refugiados sírios, alunos do projeto de extensão Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH) da Universidade Federal do Paraná, Anunciação (2017) trouxe uma compreensão acerca de como esses migrantes representam sua agentividade no novo contexto social, cultural e político da sociedade receptora. Teixeira (2018) buscou compreender a percepção de migrantes haitianos em Nova Andradina, MS, acerca dos objetivos da aprendizagem de Língua Portuguesa.

As outras pesquisas elencadas focalizaram crianças migrantes na Educação Básica da rede pública. Molinari (2016) investigou a escolarização e a alfabetização de crianças migrantes bolivianas matriculadas em duas escolas da rede municipal de Guarulhos (SP), e Silva (2018), a partir de um estudo de caso, investigou algumas das implicações da inserção de cinco crianças brasileiras, filhas de migrantes bolivianos, matriculadas na educação infantil de uma escola da rede municipal de Carapicuíba (SP), com o objetivo de evidenciar os perfis familiares e sociolinguísticos dessas crianças e de seus pais e analisar as

implicações e pertinência de algumas das representações, dos posicionamentos e das práticas pedagógicas de suas professoras. Também no contexto da migração boliviana, Mandalá (2015) analisou a produção textual de alunos brasileiros e migrantes bolivianos, de turmas do 8º ano de uma escola da rede municipal no centro de São Paulo, com o intuito de apontar e descrever aspectos linguísticos e culturais que pudessem retratar as especificidades dos grupos formadores das turmas interculturais. Janoni debruçou-se sobre uma análise dos resultados da formação continuada para as relações étnico-raciais oferecida aos professores da escola municipal de Ensino Fundamental que coordena, localizada na Zona Norte do município de São Paulo. Nessa investigação, a pesquisadora verificou a existência de ressonâncias dessa formação que atingem o grande contingente de alunos migrantes (sobretudo bolivianos) de sua escola, por meio da realização de projetos voltados à diversidade e à interculturalidade. Constatou-se que tais projetos conduziram à maior participação dos alunos migrantes nas atividades e à melhoria da comunicação e do clima escolar. Neves (2018) realizou um estudo de caso com uma criança síria matriculada na rede municipal de Belo Horizonte com o fim de analisar a política linguística implementada, explícita ou implicitamente, pela escola para o acolhimento da menina.

Nota-se que todas as pesquisas se centraram em migrantes, professores e coordenadores que atuam, de alguma forma, no contexto de ensino de português para migrantes. Nenhuma pesquisa, ainda, focalizou políticas verticais e horizontais de acolhimento e como seus atores as percebem por meio de suas narrativas. O protocolo de encaminhamentos para políticas linguísticas voltadas aos migrantes de crise pretendido nesta tese busca apresentar uma interpretação da percepção desses atores sobre ações que vêm auxiliando nos processos de reterritorialização de migrantes e ações que poderiam ser modificadas e/ou incluídas nas políticas de acolhimento, sobretudo as linguísticas. Dessa forma, esse protocolo de encaminhamentos poderia apresentar-se como uma ferramenta de apoio para a formação de professores e de outros profissionais que atuam ou desejem atuar com migrantes de crise, fornecendo potenciais subsídios para o desenho de metodologias de ensino, materiais didáticos e currículos específicos para o ensino de PLAc, bem como para uma formação de

tradutores, de intérpretes e de outros servidores mais sensível às questões da migração no país.

A pesquisa em pauta também se justificou pela possibilidade que ofereceu aos participantes e a outros membros da comunidade de migrantes de crise em São Paulo de avaliarem as políticas sociais e de línguas voltadas à inserção dessa população, hoje em prática. Acredito que a avaliação dessas políticas por parte daqueles nelas diretamente envolvidos possa ser um instrumento para o planejamento de políticas linguísticas voltadas aos migrantes de crise.

Dessa forma, a grande aspiração deste trabalho é contribuir com o que Maher (2007a) chama de “educação do entorno”, no sentido de apoiar o fortalecimento político dos grupos sociais destituídos de poder, evidenciando suas vozes. Da mesma forma, espero que esta pesquisa favoreça o que Cavalcanti (2013) denomina “visão de educação linguística ampliada”, a qual engloba outros conhecimentos além daquele sobre a língua alvo de ensino. A visão de educação linguística ampliada é necessária no contexto atual em que as questões relacionadas à diáspora, às migrações e à mobilidade social vêm rompendo com as formadas noções de espaço, tempo e fronteiras e abalando noções tradicionais de língua, cultura e identidade. Entendo que são essas duas características da educação que podem contribuir para afastar preconceitos, racializações, exclusões e desterritorializações desses migrantes.

Por fim, a pesquisa aqui apresentada justifica-se por seu potencial em proporcionar subsídios para projetos que objetivem afinar e complementar as legislações referentes ao acolhimento de migrantes de crise, que são, em geral, criadas sem a participação dos migrantes.

A expectativa, como também a esperança, é que, a partir das narrativas dos atores ouvidos, este trabalho possa auxiliar na elaboração de um protocolo para o aprimoramento das políticas de acolhimento — que englobam as políticas linguísticas — atuais e/ou futuras voltadas aos migrantes de crise.

1.4 Organização da tese

Além desta introdução, em que apresento o contexto das migrações de crise **em que se insere a pesquisa desenvolvida para este trabalho, seus objetivos e sua justificativa, esta tese contém três capítulos e uma seção com considerações finais.**

No capítulo 2, discorro sobre a filiação à vertente da Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), Crítica (PENNYCOOK, 2001) e Transgressiva (PENNYCOOK, 2006), de viés poscolonialista⁹ (BHABHA, 1998; CAVALCANTI, 2006; MOITA LOPES, 2006; SPIVAK, 2010; SOUSA SANTOS, 2006). Também descrevo o município de São Paulo a partir da apresentação de um panorama de alguns movimentos migratórios observados nessa cidade, de modo a inscrevê-la como contexto da pesquisa aqui descrita. Em seguida, caracterizo a pesquisa como qualitativa, cuja abordagem é interpretativista e de cunho etnográfico (ERICKSON, 1984; 1989), e debruço-me sobre os conceitos de narrativa (WORTHAM, 2001; DE FINA; GEORGAKOPOULOU, 2008), entextualização (BAUMAN; BRIGGS, 1990; BLOMMAERT, 2005; GUIMARÃES; MOITA LOPES, 2017) e indexicalidade (SILVERSTEIN, 2003), como base teórico-epistemológica para a geração e análise dos registros. Por fim, apresento os participantes da pesquisa e os procedimentos de geração de registros.

No capítulo 3, apresento os pressupostos teóricos que alicerçam esta tese. Inicialmente, discorro sobre os conceitos de território e territorialidade (SANTOS, 2000, 2001, 2002, 2017 [1996]; HAESBAERT, 2004, 2007, 2016), bem como de des(re)territorialização (HASBAERT, 2004, 2007; BIZON, 2013) para, então, discorrer sobre as concepções de verticalidade e de horizontalidade (SANTOS, 2000, 2001, 2017 [1996]; BLOMMAERT, 2007, 2010) como eixos estruturantes das construções sociais. Prossigo apresentando o entendimento de políticas linguísticas (SHOHAMY, 2006; MAHER, 2013) assumido nesta tese o cenário nacional dessas políticas e o conceito de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Finalizo esse capítulo com a apresentação da primeira política pública institucionalizada de ensino/aprendizado de PLAc no município de

⁹ Assim como Patel e Cavalcanti (2013), adoto o termo poscolonialista sem hífen para indicar anticolonialismo e antineocolonialismo e não o período após o tempo colonial.

São Paulo, o programa *Portas Abertas: Português para Imigrantes*, e com algumas observações da legislação vigente concernente às políticas linguísticas de ensino/aprendizado de PLAc na Educação Básica. Para tanto, mobilizo os conceitos de “educação do entorno” (MAHER, 2007a), de “educação linguística ampliada” (CAVALCANTI, 2013), de “translinguismo” (GARCÍA, 2009; WEI, 2017) e de “práticas translíngues” (CANAGARAJAH, 2013).

No capítulo 4, realizo uma análise documental da legislação que regulamenta uma política municipal para a migração em São Paulo, Lei nº 16.478/16 (SÃO PAULO, 2016a), e da legislação migratória federal vigente, Lei nº 13.445/17 (BRASIL, 2017b), e alguns de seus vetos. No capítulo 5, analiso as narrativas produzidas pelos participantes, a fim de responder às perguntas de pesquisa propostas.

Nas Considerações Finais, expresso alguns pensamentos e questionamentos que emergiram a partir das interpretações dos textos das leis analisadas e das narrativas construídas pelos participantes. Também aponto alguns encaminhamentos para ações e pesquisas futuras que visem a focalizar o acolhimento a migrantes de crise.

2 METODOLOGIA

2.1 A perspectiva da pesquisa

*Onde tu vês a teimosia
 Alguém vê a ignorância,
 E outro compreende as limitações do
 companheiro, percebendo que cada um caminha no
 seu próprio passo e que é inútil querer apressar o
 passo do outro, a não ser que ele deseje isso.
 Cada um vê o que quer, pode ou
 consegue ver.
 Porque eu sou do tamanho do que vejo
 E não do tamanho da minha altura.
Tudo são maneiras de ver, Fernando
 Pessoa*

Esta tese, como já mencionado, afilia-se a uma vertente da Linguística Aplicada (doravante LA) que se posiciona como Indisciplinar¹⁰ (MOITA LOPES, 2006), Crítica (PENNYCOOK, 2001) e Transgressiva (PENNYCOOK, 2006), assumindo um viés poscolonialista (BHABHA, 1998; CAVALCANTI, 2006; MOITA LOPES, 2006; SPIVAK, 2010; SOUSA SANTOS, 2006).

Importa esclarecer que o poscolonialismo, no entendimento de Sousa Santos (2006), é um conjunto de correntes teóricas e analíticas, hoje presente em todas as ciências sociais, que buscam explicar ou compreender o mundo contemporâneo a partir das relações desiguais entre o Norte e o Sul¹¹. O autor explica que o colonialismo está historicamente implicado nas bases da construção dessas relações e que, embora tenha terminado enquanto relação política, prevalece “enquanto relação social, enquanto mentalidade e forma de sociabilidade autoritária e discriminatória” (SOUSA SANTOS, 2006, p. 28). O colonialismo é, assim, responsável pela imposição da ciência moderna ocidental como único conhecimento válido e pela dizimação de outros saberes e culturas

¹⁰ Moita Lopes (2006) considera a Linguística Aplicada Indisciplinar por dois motivos: (1) porque pretende ir além dos limites de uma única disciplina — é interdisciplinar e (2) porque ela é “indisciplinada” no sentido de se recusar a seguir o paradigma de pesquisa dominante, isto é, conduz pesquisas que não favorecem apenas os grupos sociais de maior poder social e econômico.

¹¹ Na concepção de Sousa Santos (2010, p. 34), o Sul não é geográfico, é político e econômico, significando “o Sul global, criado pela expansão da Europa”.

que passam a ser considerados marginais, locais, selvagens ou primitivos e, portanto, não credíveis.

Apoiado em Venn (2000), Moita Lopes (2006, p. 87) pontua que “a episteme colonialista destruiu outras lógicas de vida e outras formas de produzir conhecimento” e “criou outridades com base em um olhar ocidentalista”, sendo um instrumento importante para compreender tanto as sociedades não ocidentais, vitimizadas pelo colonialismo, como as sociedades ocidentais com os padrões de discriminação que nela vigoram. Assim, é relevante frisar que a perspectiva poscolonialista, conforme postulada por Sousa Santos (2006, p. 28), “parte da ideia de que a partir das margens, ou das periferias, as estruturas de poder e de saber são mais visíveis”. Portanto, importa problematizar por quem, para quem e em que contexto o conhecimento é produzido. Nesse sentido, cabe considerar a “ecologia de saberes” (SOUSA SANTOS, 2002; 2006), ou seja, o entendimento de que outros conhecimentos e outros critérios de rigor operam credivelmente nas práticas sociais e, portanto, podem ser dotados de legitimidade para participar de debates epistemológicos com o saber científico.

Ressoando as palavras de Fernando Pessoa que abrem esta seção, entendo que existem várias maneiras de ver, e toda maneira de ver é também uma maneira de não ver. Sousa Santos (2006) argumenta, e eu concordo, que não há saber nem ignorância que sejam absolutos; todo conhecimento pressupõe a superação de uma ignorância particular, assim como toda ignorância é ignorante de um saber em particular. A ignorância, ocasionalmente, pode resultar do esquecimento ou da desaprendizagem gerados por um processo de aprendizagem, apresentando-se como uma forma desqualificada dos saberes esquecidos ou desaprendidos em detrimento da aquisição do novo conhecimento.

Assim, sob a perspectiva adotada para esta pesquisa, recorro à *sociologia das ausências*, de Sousa Santos (2002, 2006), cujos preceitos buscam denunciar a produção de inexistências e visibilizar os saberes desacreditados pela ciência ocidental e pelo capitalismo global, de modo a transformar as ausências em presenças. A sociologia das ausências, que se desenvolve a partir da desconstrução das monoculturas e do avivamento da ecologia dos saberes, ancora-se na dilatação do presente “pela expansão do que é considerado contemporâneo (...) de modo a que, tendencialmente, todas as experiências e

práticas que ocorrem simultaneamente possam ser consideradas contemporâneas” (SOUSA SANTOS, 2006, p. 105). Isso posto, a ecologia dos saberes propõe que novos e estranhos saberes sejam aprendidos sem que os anteriores e próprios sejam esquecidos sob o que o autor denomina “utopia do interconhecimento” (SOUSA SANTOS, 2006, p. 106). A dilatação do presente também é propiciada por meio da contração do futuro, algo que é obtido pela *sociologia das emergências* (SOUSA SANTOS, 2002; 2006). O futuro, em vez de ser um tempo linear e em constante devir, é transformado em um fator de ampliação do presente. O conceito que precede a sociologia das emergências é o “ainda não”, conforme proposto por Ernest Bloch (1947 [1995]), categoria complexa porque não se refere à falta, mas exprime o que existe apenas como tendência ou movimento latente. O “ainda não” é o modo como o futuro se inscreve no presente e o dilata; é capacidade (potência) e possibilidade (potencialidade) que levam a mudança a incluir o componente de incerteza e de acaso e remete a não desperdiçar a oportunidade única de uma transformação específica que o presente oferece. Ou seja, “ainda não” há, mas deve/pode ser possível haver.

Sob o viés teórico-metodológico adotado para a pesquisa em foco, a LA é, em todos os seus contextos, uma relação recíproca entre teoria e prática que leva a um entrelaçamento de ambas em vez da aplicação da primeira à segunda (PENNYCOOK, 2001; RAJAGOPALAN, 2006; MOITA LOPES, 2006). A primordialidade da ruptura entre teoria e prática nas pesquisas em LA comprometidas em formular conhecimento responsivo à vida social é destacada por Moita Lopes (2006, p. 101), tendo em vista dois motivos principais:

Por um lado, conhecimento que não considera as vozes daqueles que vivem a prática social não pode dizer nada sobre ela; e, por outro, em LA, temos de produzir conhecimento em que não haja distinção entre teoria e prática, mesmo porque, como diz Boaventura Santos (2001: 18), a contingência, a velocidade e o inesperado da contemporaneidade têm feito com que ‘a realidade pareça ter tomado a dianteira sobre a teoria’. Daí a necessidade de dizer não ‘à distância crítica’ e procurar ‘a proximidade crítica’, o que só é possível se apagarmos a distinção entre teoria e prática (SANTOS, 2001, p. 4).

Entendo que aproximar as pesquisas das práticas sociais propondo-se a ouvir as vozes de seus atores remete ao desafio de criar inteligibilidades sobre a vida social e abrir caminhos para novas “emancipações sociais” (SOUSA SANTOS, 2002; 2006) — ou seja, para alternativas à lógica competitiva e excludente do capitalismo globalizado apresentadas como uma forma de “globalização contra hegemônica” (SOUSA SANTOS, 2002; 2006). Globalização esta pautada no surgimento de novos protagonistas e novos interesses, corporificados por novos movimentos sociais com capacidade para se organizarem internacionalmente.

Assim, percebo um alinhamento entre a perspectiva teórico-metodológica da LA que rege a pesquisa aqui apresentada e a sociologia das ausências e das emergências, devido ao seu potencial de permitir a identificação de possíveis associações construídas a partir da interação entre os diferentes saberes e práticas dos diferentes atores envolvidos nas políticas de acolhimento aos migrantes de crise em São Paulo. Ao focalizar as vozes daqueles que estão atuando diretamente, a partir de suas distintas posições, na elaboração e na execução das políticas de acolhimento, acredito que este trabalho pode configurar-se como uma forma de resistência à desigualdade e à exclusão como sistemas de pertença (SOUSA SANTOS, 2006) e, sobretudo, como um fazer político (CAVALCANTI, 2006; MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006; MAHER, 2010).

Subjacente ao viés Indisciplinar, Crítico ou Transgressivo da LA, está sua concepção como uma área de pesquisa e de atuação que é “semiautônoma e interdisciplinar” (PENNYCOOK, 2001), ou seja, um campo que se serve, sem, contudo, ser dependente, de outras áreas de conhecimento, tais como a Antropologia, a Sociologia, a História, a Geografia, o Direito Internacional e os Estudos Culturais, para citar alguns exemplos relevantes para esta tese. Cabe pontuar que a concepção de interdisciplinaridade assente nessa perspectiva teórico-metodológica está relacionada a movimento, à fluidez e à mudança, conforme destacado por Pennycook (2006). Por serem domínios dinâmicos do conhecimento, as disciplinas podem se engajar tão profundamente umas com as outras a ponto de transformarem-se. Assim, ao transgredir os limites que separam as disciplinas, a LA se hibridiza e produz outros modos de pensar.

Considerando o caráter híbrido da perspectiva da LA assumida neste trabalho, importa tecer algumas considerações metodológicas provenientes das áreas da Sociologia e dos Estudos de Migrações. Partindo do fenômeno social total representado pelos migrantes, que são simultaneamente emigrantes e imigrantes (SAYAD, 2000), é essencial que tanto a origem quanto o destino sejam considerados nos estudos que abordem a temática das migrações. Nesse sentido, Glick-Schiller (1999) propõe o paradigma da “migração transnacional” ou “transmigração”. A autora explica que a transmigração consiste em um padrão de migração em que as pessoas continuam mantendo conexões sociais dentro de seus países de origem ao mesmo tempo que estabelecem conexões sociais e se assentam no país de destino. Ao viverem por entre as fronteiras, os transmigrantes estabelecem campos sociais transnacionais por meio de suas relações familiares, econômicas, políticas, religiosas e sociais.

O paradigma da transmigração permite pensar os migrantes como agentes sociais em mais de um Estado e, assim, rompe com as ideologias do “nacionalismo metodológico” (WIMMER; GLICK-SCHILLER, 2003 *apud* BAENINGER; PERES, 2017, p. 121) — perspectiva que só considera o Estado-nação e a formação dos espaços nacionais, gerando categorias como o estrangeiro/estranho, aquele que ameaça a nação provedora de direitos e que, portanto, precisa ser assimilado para pertencer a um determinado Estado-nação (BAENINGER; PERES, 2017).

A esse paradigma da transmigração e do entendimento do migrante como fenômeno social total subjaz a percepção de que a presença dos migrantes em determinado lugar tem implicações políticas, econômicas e sociais tanto no destino quanto na origem. Deriva dessa concepção que seja imprescindível considerar as duas pontas do “projeto migratório” (PEREIRA, 2012), a origem e o destino, bem como o próprio projeto migratório, a fim de obter uma compreensão mais abrangente das dimensões da migração. Uma dessas dimensões é a das práticas linguísticas, que englobam o ensino/aprendizado da língua portuguesa. Assim, considerar os projetos migratórios e as práticas transnacionais linguísticas nas quais os migrantes se engajam pode apontar dados relevantes para a organização de cursos de português, incluindo o tempo de dedicação ao aprendizado da língua e para quais finalidades esse aprendizado será direcionado

(cursar o ensino superior, oferecer serviços, supervisionar os estudos dos filhos, para citar alguns exemplos).

Apesar de reconhecer a importância de considerar a origem, insiro este trabalho em um recorte metodológico que focaliza apenas o destino, qual seja, o município de São Paulo. Reconheço que tal recorte impõe limitações ao entendimento de certas práticas, inclusive linguísticas, que estão no destino, mas trazem traços de práticas que vêm da origem, caracterizando-se como práticas transnacionais.

No que segue, apresento o destino, a cidade de São Paulo, como cenário da pesquisa.

2.2 O cenário da pesquisa: o município de São Paulo e suas migrações

O foco desta tese são as percepções dos atores envolvidos nas ações empreendidas como políticas de acolhimento aos migrantes de crise na cidade de São Paulo. Assim, nesta seção, apresento um panorama de alguns movimentos migratórios observados na cidade para inscrevê-la como contexto da pesquisa aqui descrita.

O município de São Paulo tem um vínculo histórico com as migrações, tanto as internacionais quanto as internas. Como parte de um cenário nacional de políticas de incentivo à migração internacional, o município destaca-se como centro de recebimento, concentração e distribuição de trabalhadores estrangeiros, principalmente a partir das últimas décadas do século XIX (BASSANEZI; BAENINGER, 1986; BAENINGER, 2012). Entre 1872 e 1929, período que abrange o contexto da “grande imigração” (SEYFERTH, 2008, p. 9), entraram no Brasil 4,1 milhões de migrantes, observando-se uma proporção gradativa de migrantes que se dirigiram ao estado de São Paulo, passando de 7%, em 1872, para 44%, em 1900, e mantendo-se em torno de 55% até a década de 1940 (LEVY, 1974, *apud* BAENINGER, 2012a).

Foi nesse período também que o governo adquiriu um prédio no município de São Paulo para abrigar os migrantes que aguardavam ser redirecionados para as fazendas de café no interior do estado, a princípio, no

bairro do Bom Retiro e, posteriormente, no bairro do Brás, onde a Hospedaria de Imigrantes foi inaugurada, em 1888. As observações de Bassanezi e Baeninger (1986) revelam que, inicialmente, a função da Hospedaria era alojar os migrantes que desembarcavam no porto de Santos e chegavam a São Paulo até conseguirem colocação. Posteriormente, a Hospedaria passou a ser uma espécie de ponto de encontro entre migrantes e fazendeiros para a contratação de mão de obra. No momento de transição da imigração de povoamento para uma de força de trabalho livre¹², sobretudo destinada à lavoura cafeeira paulista, a Hospedaria¹³ tornou-se “a espinha dorsal do programa imigratório e transformou São Paulo num centro de troca de força de trabalho, num grande **mercado de homens**” (BASSANEZI; BAENINGER, 1986, n.p., grifo original). Todos os migrantes subsidiados, ou seja, aqueles introduzidos pelo governo, passavam obrigatoriamente pela Hospedaria, assim como muitos migrantes espontâneos, aqueles que bancavam os custos de suas passagens integralmente ou a preço reduzido em vista a um contrato com o governo (BASSANEZI; BAENINGER, 1986). Importa salientar que as principais nacionalidades que compunham esse mercado de homens eram, em sua maioria, europeias de origem latina, a saber, italianos, portugueses e espanhóis, e, em menor escala, poloneses, russos, romenos, japoneses e judeus (BAENINGER, 2012a; SEYFERTH, 2008). Longe de ser uma coincidência, o maior subsídio para as imigrações de europeus latinos alicerçava-se em uma ideologia que, de acordo com Truzzi (2001, p. 143), era (e ainda é) “erigida em uma quase doutrina oficial, mas também amplamente difundida na sociedade, a respeito da assimilação de grupos étnicos: quanto mais rapidamente esta se processar, melhor”. O fato de essas três nacionalidades majoritárias compartilharem traços culturais (como a religião católica e as línguas próximas) e étnico/raciais (“brancos”) ia ao encontro da ideia de unidade e homogeneidade nacional, embutida na construção do Estado-Nação brasileiro, e determinava o perfil do migrante ideal (SEYFERTH, 2008; TRUZZI, 2001).

¹² É relevante pontuar que as políticas incentivadoras da imigração em massa, entre o final do século XIX até 1930, marcam a passagem de uma sociedade escravocrata, com o fim do tráfico de escravos em 1850 e a posterior abolição da escravidão em 1888, para uma sociedade primário-exportadora. Essa transição foi um fator imprescindível para a formação do capitalismo moderno, que, já consolidado na Europa, criava um excedente populacional estimulado a migrar para outros países (BAENINGER, 2012).

¹³ No prédio da Hospedaria de Imigrantes de São Paulo, hoje funcionam o Museu da Imigração do Estado de São Paulo e o centro de acolhida para adultos em situação de rua Arsenal da Esperança, onde muitos migrantes do sexo masculino são abrigados.

Com o fim do subsídio do governo para as imigrações em 1927, a crise do café de 1929 (e o conseqüente aumento do desemprego) e o crescente nacionalismo da década de 1930, iniciou-se uma nova fase das migrações no país, marcada pela redução significativa no volume de entrada dos migrantes internacionais, principalmente os europeus. A partir da década de 1930, as migrações internas¹⁴, sobretudo do Nordeste, ultrapassaram as internacionais (SANTOS, 2006), e os migrantes brasileiros passaram a suprir a necessidade de mão-de-obra nacional. Essa transição refletiu a passagem de um modelo econômico “Primário Exportador (de crescimento para fora) para a Industrialização (crescimento para dentro)” (BAENINGER, 2012a, p. 23), que ampliou o setor urbano industrial, deslocando um grande contingente de pessoas das zonas rurais para os grandes centros urbanos.

Isso não quer dizer, contudo, que os fluxos migratórios internacionais cessaram, apesar de eles nunca mais terem se aproximado dos fluxos das décadas mais intensas do final do século XIX. No período pós-Segunda Guerra Mundial, houve a entrada expressiva de europeus, sobretudo espanhóis, devido a acordos bilaterais de alocação de mão de obra para a indústria, de japoneses, de gregos, de sírio-libaneses e, inclusive, de apátridas (refugiados de guerra), conforme apontam registros da Hospedaria dos Imigrantes de São Paulo entre 1947 e 1960 (BAENINGER, 2012a; 2016).

Assim como as migrações de massa ocorridas nas décadas finais do século XIX e iniciais do XX, as migrações contemporâneas¹⁵ podem se constituir em ampla escala. Contudo, diferentemente das primeiras, não resultam de ações políticas públicas dirigidas à sua promoção, muito embora, frequentemente, elas possam decorrer de outras políticas ou mesmo da ausência de políticas referentes ao desenvolvimento social, econômico e cultural (TASSARA; RABINOVICH, 2007, n.p.). A imigração coreana no município de São Paulo, a partir da década de 1960,

¹⁴ Baeninger (2012) contabiliza que a vertente da industrialização de São Paulo resultou em um êxodo rural em nível nacional de 3 milhões de pessoas nos anos de 1940.

¹⁵ As autoras classificam os movimentos migratórios observados na cidade de São Paulo em outros dois momentos, além das migrações contemporâneas. São eles: (i) as migrações iniciais — as decorrentes da ocupação do Brasil pelos portugueses, constituindo-se, principalmente, de funcionários da Coroa, missionários e população escravizada da África, implicando direta ou indiretamente a política de ocupação do território e construção do estado Brasileiro; (ii) as migrações de massa — aquelas ligadas diretamente às ações de políticas públicas dirigidas especialmente à promoção e à implementação de movimentos migratórios em grande escala, a exemplo da “grande migração” (SEYFERTH, 2008) das décadas finais do século XIX e iniciais do XX.

é um exemplo de movimento migratório contemporâneo, que se iniciou em função de um acordo bilateral entre Brasil e Coreia: de um lado, o governo coreano estimulou a emigração como solução para os altos índices demográficos e de desemprego no país; de outro, o governo brasileiro promoveu a imigração de coreanos para zonas agrícolas ao viabilizar a venda de terras aos migrantes (SAKAGUCHI, 2010). A dificuldade de adaptação no campo e o desenvolvimento industrial experimentado pela capital paulista fizeram com que, cerca de três anos depois de sua chegada ao país, 90% dos coreanos tivessem se mudado para o município de São Paulo (SAKAGUCHI, 2010).

Outro exemplo é o das imigrações chinesas. Apesar de datarem no Brasil desde 1810 e de a população chinesa ter aumentado no país entre 1960 e 2000, esse movimento migratório China-Brasil se intensificou mais exponencialmente na primeira década do século XXI, coincidindo com o fortalecimento do desenvolvimento econômico e das cooperações entre os dois países (AMORIM, 2016).

Oliveira e Baeninger (2012) observam que movimentos sul-americanos, principalmente da Argentina, Bolívia, Paraguai, Peru e Uruguai, passaram a compor o cenário das migrações internacionais em São Paulo a partir da década de 1950, quando alguns bolivianos vieram estudar na cidade estimulados pelo programa de intercâmbio cultural Brasil-Bolívia (SILVA, 2006; 2012). É possível notar que a imigração boliviana, de acordo com dados do Censo Demográfico de 2000, dobrou os números atingidos entre 1970 e 1979, 3.263 migrantes, para 7.700 migrantes a partir de 1990 (BAENINGER, 2012b), refletindo um provável efeito da criação do Mercosul, em 1991. A manutenção do fluxo migratório boliviano em São Paulo pode ser verificada pelos números de Registros Nacionais de Estrangeiro (RNE) contabilizados entre 2000 e 2015, que registram 88.604 bolivianos nos municípios do estado, de um total de 183.837 migrantes provenientes da América Latina e do Caribe (BAENINGER; FERNANDES, 2017). Esses números endossam, e mantêm atualizada, a afirmação de Silva (2006, p. 160) de que os bolivianos são “o grupo mais numeroso entre os hispano-americanos que vivem na cidade”.

A partir da segunda década do século XXI, o cenário das migrações internacionais passou a ser fortemente marcado pelas migrações Sul-Sul

(BAENINGER, 2018), e o Brasil entrou na rota de novos percursos. Por um lado, muitos países do Norte global acirraram a proteção às suas fronteiras, dando continuidade a uma tendência que já vigorava, desde o 11 de setembro, de impor restrições à imigração, principalmente à imigração ilegal (FERNANDES; FARIA, 2016). Além disso, fatores como a Primavera Árabe, a crise financeira atual, crises políticas e econômicas em diversos países da África e desastres naturais, como o terremoto no Haiti em 2010, configuraram-se como elementos ocasionadores da “expulsão” (SASSEN, 2014) de inúmeras pessoas, levando o número de refugiados a atingir proporções maiores que as da Segunda Guerra Mundial¹⁶. Por outro lado, o Brasil desfrutou dos resultados de uma sucessão de governos democráticos por quase 20 anos, levando-o à posição de país emergente de destaque como a sexta maior economia do mundo (PATARRA, 2012), passando a exercer um forte poder de atração imigratória. Importa ressaltar que parte desse poder de atração migratória também se deve à participação do Brasil nos principais tratados de direitos humanos e em missões de paz da Organização das Nações Unidas, destacando-se a presença militar brasileira no Haiti, no início do século XXI, a qual, conforme Baeninger e Peres (2017), contribuiu para colocar o país na rota das migrações haitianas.

Conforme relata Parise (2016), até o início de 2014, os haitianos passavam por Brasileia (AC) para seguirem ao sul do país. No entanto, devido às cheias no Acre, o trajeto terrestre entre o estado e Rondônia ficou obstruído, obrigando um número expressivo de migrantes, em sua maioria haitianos, a permanecer ali, em condições precárias, no abrigo instalado na cidade. As autoridades do Acre decidiram, então, deslocar os migrantes emergencialmente para outros estados do país. A Defesa Civil, com recursos públicos e sob a coordenação da Secretaria da Justiça e Direitos Humanos do Acre, organizou um traslado para São Paulo, realizado em parte por via aérea e em parte por via terrestre. Ao contrário do que as autoridades pensaram, os migrantes não se dispersaram para outras partes do país, permanecendo em São Paulo, onde

¹⁶ Lima et. al. (2017) relatam que, em 2016, 65 milhões de pessoas foram forçadas a deixar seus lares, dentre as quais 21 milhões são refugiados residindo fora de seus países de nacionalidade ou de residência habitual por motivo de perseguição, ou fundado temor de perseguição, por raça, grupo social, opinião política, religião ou nacionalidade ou por decorrência de graves violações de direitos humanos.

foram acolhidos na Casa do Migrante e, quando a capacidade da casa se esgotou, em um salão improvisado da Missão Paz¹⁷.

Diante da situação de emergência, a Missão Paz começou a cobrar ações por parte do poder público, o que propiciou uma integração entre os governos federal e municipal e outras organizações da sociedade civil para a tomada de medidas (PARISE, 2016). Assim, a Prefeitura de São Paulo recebeu recursos do Governo Federal para abrir um abrigo emergencial¹⁸ nas imediações da Missão Paz, para onde parte dos migrantes foi transferida, enquanto a outra parte permaneceu na Casa do Migrante. Após pouco mais de três meses de funcionamento, o abrigo emergencial fechou devido a dificuldades na gestão desse espaço (superlotação, falta de limpeza e carência de funcionários), mas a Prefeitura, em parceria com o Serviço Franciscano de Solidariedade (Sefras)¹⁹ em convênio com a Secretaria Estadual de Assistência e Desenvolvimento Social (SMADS), inaugurou o Centro de Acolhida para Imigrantes da Bela Vista, onde também funciona a sede do Centro de Referência e Atendimento para Imigrantes (CRAI), inaugurado em novembro de 2014.

A situação se estabilizou até o início de 2015. No entanto, no final de janeiro desse ano, o governo do Acre voltou a embarcar haitianos em ônibus fretados para São Paulo, chegando a enviar uma média de cinco ônibus por dia no final de fevereiro (PARISE, 2016). Mais uma vez, a Missão Paz mobilizou o poder público por meio de uma petição on-line dirigida à presidente Dilma Rousseff, aos Ministros do Trabalho e Emprego, da Justiça e do Desenvolvimento Social, ao então governador do estado, Geraldo Alckmin, e ao prefeito à época, Fernando Haddad²⁰. Foi assim que o governo federal, o estado do Acre e os principais estados e municípios de destino coordenaram uma ação para encaminhar os migrantes, progressivamente, em 23 ônibus, para São Paulo,

¹⁷ A Missão Paz pode ser entendida como um centro integrado de apoio ao migrante, localizado no centro de São Paulo, formado pelo Centro Pastoral e de Mediação dos Migrantes, a Casa do Migrante, o Centro de Estudos da Migração (CEM) e as paróquias Nossa Senhora da Paz, Paróquia Pessoal dos Latinos Americanos e Paróquia Pessoal dos Italianos. A instituição acolhe, orienta e auxilia todos os tipos de migrantes por meio dos eixos Capacitação e Cidadania, Trabalho, Documentação e Jurídico, Saúde e Comunidade. Essa estruturação da Missão Paz foi modelada, ao longo de sua história, pelas demandas da população migrante.

¹⁸ Durante seu funcionamento, de 8 de maio de 2014 a 28 de agosto de 2014, o Abrigo Emergencial registrou 2.349 migrantes de 20 nacionalidades diferente (PORTAL DA PREFEITURA DE SÃO PAULO, 2018).

¹⁹ O Sefras é uma rede de Assistência Social para crianças, idosos, refugiados, catadores de reciclados, jovens e mulheres apenados, pessoas em situação de rua e com HIV/AIDS.

²⁰ O texto da petição na íntegra está disponível em Parise (2016, p. 415-416).

Curitiba, Porto Alegre e outras cidades. Com essa ação conjunta do poder público, a acolhida improvisada nas dependências da Missão Paz deixou de ser necessária. No entanto, a chegada contínua dos haitianos lotou rapidamente as casas de acolhida destinadas aos migrantes, sendo elas a casa do Sefras e a Casa da Penha, esta exclusiva para mulheres. Como resultado, alguns haitianos passaram a ser encaminhados para os abrigos comuns.

Os acontecimentos descritos desvelam o despreparo da cidade em acolher seus migrantes. Também apontam para uma forma “reativa”, e não “proativa”, de fazer políticas migratórias, já que retratam casos em que a sociedade civil teve de dar atendimento emergencial aos migrantes em vez de o Estado ter feito um planejamento que previsse a demanda por serviços que deveriam ser de sua competência (PARISE, 2016). A resposta do Estado só veio mediante as pressões da sociedade civil. Os resultados do levantamento que realizei acerca dos centros de acolhida para migrantes no município de São Paulo, os quais disponibilizo no quadro a seguir, refletem a reatividade da resposta do Estado.

Quadro 3 – Casas de Acolhida para Migrantes no município de São Paulo

CASAS DE ACOLHIDA PARA MIGRANTES NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO			
PREFEITURA ²¹			
Nome da Instituição	Entidade Conveniada	Capacidade	Data de abertura/início do convênio ²²
Centro de Acolhida para Imigrantes – Bela Vista	SEFRAS	110 vagas	28/08/2014 ²³
Centro de Acolhida para Imigrantes – Belém ²⁴	CRDC- Centro de Recreação e Desenvolvimento da Criança Especial	Até 150 vagas, para mulheres e crianças, preferencialmente migrantes	2017

²¹Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/migrantes/crai/index.php?p=186982. Acesso em: 12 nov. 2018.

²² As datas foram verificadas nas respectivas páginas na internet e confirmadas por telefone ou por e-mail entre 13 e 14 nov. 2018.

²³ Dado disponível em: <http://www.sefras.org.br/novo/servicos/sao-paulo/sefras-migrante/>. Acesso em: 13 nov.2018.

²⁴ A listagem de Centros de Acolhida do *site* da prefeitura registra o Centro Bom Retiro, conveniado ao Instituto Lygia Jardim. No entanto, ao contatar a referida instituição para confirmação das informações, foi-

Centro de Acolhida para Imigrantes – Pari	Missão Scalabriniana	200 vagas	25/10/2015 ²⁵
Centro de Acolhida para Imigrantes – Penha	Associação Palotina	80 vagas, exclusivas para mulheres e crianças	A partir de 2015 ²⁶
Arsenal da Esperança	Associação ASSINDES – SERMIG	1.150 vagas, exclusivas para homens migrantes ou não	2008
ESTADO²⁷			
Nome da Instituição	Entidade conveniada	Capacidade	Data de abertura/início do convênio
Casa de Passagem para Migrantes Estrangeiros Terra Nova	CROPH - Coordenação Regional das Obras de Promoção Humana	50 vagas, especialmente para vítimas de tráfico de pessoas e solicitantes de refúgios	10/2014
SOCIEDADE CIVIL			
Nome da Instituição	Entidade Vinculada	Capacidade	Data de abertura
Casa do Migrante ²⁸	Missão Paz	110 vagas	1978

Podemos notar que, à exceção da Casa do Migrante, vinculada à Missão Paz, e do Arsenal da Esperança, que manteve convênio com o Estado por doze anos e, a partir de 2008, foi conveniado à prefeitura, todos os outros centros existiam sob a gestão e manutenção da sociedade civil e passaram a ser conveniados ao poder público durante os períodos de crise relatados por Parise (2016).

A abertura de centros de acolhida e a criação do CRAI são ações primordiais no âmbito das políticas públicas e refletem a posição de polo de

me informado que o convênio havia sido disponibilizado a outra instituição. Após contatar a prefeitura por e-mail, obtive o nome e o contato da nova instituição conveniada e confirmei as informações no dia 5 dez. 2018.

²⁵ Dado disponível em: <http://www.a12.com/redacaoa12/igreja/scalabrinianas-abrem-novo-centro-de-acolhida-a-imigrantes-em-sao-paulo>. Acesso em: 13 dez. 2018.

²⁶ Dado confirmado por conversa telefônica com a instituição em 13 dez. 2018.

²⁷ Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/oportunidades-em-sp-refugiados-da-casa-de-passagem-terra-nova-conseguem-emprego/>. Acesso em: 12 nov. 2018.

²⁸ Disponível em: <http://www.missaospaz.org/menu/casa-do-migrante>. Acesso em: 12 nov. 2018.

migração internacional mantida pelo município, conforme ilustram dados compilados por Baeninger e Fernandes (2017):

Quadro 4 – Migrantes internacionais registrados segundo município de residência entre 2000 e 2016

Migrantes internacionais registrados segundo município de residência entre 2000 e 2016	
São Paulo	281.293
Guarulhos	7.118
Santo André	2.595
São Bernardo do Campo	2.413
Carapicuíba	2.019
Mogi das Cruzes	1.206
Cotia	801
Cajamar	434
Caieiras	295

Fonte: Sistema Nacional de Cadastros e Registros – SINCRE/Polícia Federal – Ministério da Justiça/OBMigra – Ministério do Trabalho/PUCMinas. Tabulações *Observatório das Migrações em São Paulo* – NEPO/UNICAMP – Fapesp/CNPq.

Tendo contextualizado as migrações no município de São Paulo, onde a pesquisa para esta tese foi realizada, explico os processos de geração de registros e de análise dos dados na próxima subseção.

2.3 Abordagem teórico-metodológica para geração de registros e análise de dados

A pesquisa aqui descrita mobiliza narrativas como aporte teórico-metodológico, assumindo, assim, um compromisso com a necessidade de compreender as práticas sociais a partir da “renarração ou redescrição” daqueles que as vivem (MOITA LOPES, 2003, p. 90). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cuja abordagem é interpretativista e de cunho etnográfico (ERICKSON, 1984; 1989), que buscou ouvir o Outro em sua geração de registros, adotando uma perspectiva que considera toda produção de conhecimento como provisória e

como uma construção discursiva (MOITA LOPES, 2006) e não como algo unívoco e passível de generalizações.

Para os fins desta tese, 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 prévios e, portanto, 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.

O entendimento das narrativas assumido nesta tese 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 reinseridos em outros contextos, mobilizando processos amplos de mudança na construção de significados. Ao serem renarrados, remodulados e reenquadrados, ou seja, ao serem reentextualizados, 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, ressoando Guimarães e Moita Lopes (2017, p. 17), “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”.

Para a análise das narrativas que compõem o *corpus* desta 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 indexicalizadoras”, 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 nesta tese, destacam-se as pistas *referência* e *predicação*, *descritores metapragmáticos*, *modalização epistêmica*, *citação* e *citação de autoridade*, propostas por Wortham (2001), assim como *protagonização do interlocutor* e *uso de figuras de linguagem*, propostas por Bizon (2013), as quais seguem explicadas no seguinte quadro:

Quadro 5 – Pistas indexicalizadoras

<p>Referência e predicação</p>	<p>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, o(a)s narradore(a)s 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.</p>
---------------------------------------	---

Descritores metapragmáticos	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”).
Citação	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	Desdobramento da pista de citação 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.
Modalização epistêmica	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.
Protagonização do interlocutor	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	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.

Adaptado de Worthan (2001) e Bizon (2013).

Cabe pontuar que, além de reconhecer a autonomia dos participantes ao se posicionarem, importa considerar o protagonismo dos pesquisadores nas interações com seus participantes, uma vez que

o pesquisador não registra, simplesmente, o que as pessoas dizem. Nós somos agentes cruciais na micropolítica de elicitación de dados porque nossa própria presença determina, mesmo que em parte, o que os sujeitos pesquisados nos dizem. Além disto, nossa seleção do que é relevante para análise, assim como essa em si, estão contaminadas pela nossa história pessoal, por nosso posicionamento ideológico (MAHER, 2010, p. 39).

É nesse sentido que Flick (2009) adverte que o pesquisador poderá ter acesso às informações da mesma forma que poderá permanecer privado delas, a depender de sua postura nas interações com os participantes da pesquisa. É nesse sentido também que Denzin e Lincoln (2006, p. 24) postulam a não neutralidade das escolhas do pesquisador, já que

qualquer olhar é sempre filtrado pelas lentes da linguagem, gênero, classe social, raça e etnia, [não havendo] nenhuma observação objetiva, apenas observações socialmente situadas nos mundos do observador e do observado (DENZIN; LINCOLN, 1998, p. 24).

Assim, assumo minha participação em campo, minha subjetividade e a dos meus participantes de pesquisa como parte evidente da produção do conhecimento, e não como uma variável a interferir no processo (FLICK, 2009). Ao apontar meus posicionamentos teórico-epistemológicos e políticos em minhas escolhas durante as interações com os participantes e durante a seleção dos registros para análise, retomo o entendimento de que a pesquisa científica é um fazer político (CAVALCANTI, 2006; MOITA LOPES, 2006; MAHER, 2010) e, portanto, pode ser um instrumento que propicie visibilidade e, esperançosamente, mudanças positivas para as políticas de acolhimento direcionadas aos migrantes de crise.

2.4 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa em pauta são atores das políticas, organizadas tanto verticalmente, por empresas e governo, quanto horizontalmente, pela sociedade civil, voltadas para migrantes de crise no

município de São Paulo. Todos os participantes fazem parte dessas políticas, como elaboradores, como beneficiários ou ainda como os dois.

Além da pesquisadora, participaram nove atores, os quais foram divididos em dois grupos: cinco participantes primárias e cinco participantes secundários. Como critério para a classificação no grupo primário, considerei as ações desempenhadas como macropolíticas, no sentido de serem pensadas para atingir a população migrante de forma geral. No grupo secundário, considerei as ações empregadas pelos participantes como micropolíticas, no sentido de serem mais pontuais.

Para que fosse preservado o anonimato dos participantes, os nomes aqui utilizados são fictícios. Os nomes de algumas instituições onde eles atuam também foram omitidos.

Na continuidade, traço um breve perfil de cada um dos participantes da pesquisa, a começar com a participante coadjuvante, esta pesquisadora, prosseguindo com as cinco participantes primárias e, em seguida, os 8 secundários.

2.4.1 A pesquisadora

Um ano antes de terminar a graduação em Letras com habilitação em Tradução e Interpretação, em 2001, deixei de dar aulas de inglês para trabalhar em um escritório de realocação de estrangeiros em São Paulo. Motivada por meu próprio projeto migratório, para o qual eu necessitava ganhar um salário melhor do que aquele que as escolas de idiomas me pagavam na época, aceitei exercer um cargo que se aproximava muito do de despachante, ajudando expatriados de empresas multinacionais a obterem a documentação necessária para trabalharem e residirem no Brasil. Esse foi meu primeiro contato com a legislação migratória.

Assim que terminei a graduação, embarquei para os Estados Unidos, onde iria viver com uma família estadunidense por dois anos em um programa Au

Pair²⁹. Eu já havia morado em Michigan dois anos antes, onde havia iniciado meus estudos em uma Community College³⁰, e, por sorte, a família com que eu iria viver morava na mesma região. Assim, pude retomar e concluir meus estudos na mesma instituição, adquirindo um Associate's Degree em pré-comércio exterior, área em que eu nunca atuei. Terminada essa graduação, obtive uma permissão de trabalho de um ano do governo estadunidense e pude trabalhar como professora de português e de inglês em uma empresa global de educação de idiomas e também como intérprete por telefone em uma companhia de telecomunicações. Vivi um total de três anos e meio como migrante e sofri restrições, como ter sido escolhida para ocupar um cargo em uma empresa sem poder ser contratada devido ao tipo de visto que tinha. Além disso, minha estada no país sempre precisou estar condicionada a alguma universidade, à qual eu pagava tarifas mais altas do que os estadunidenses por ser estrangeira. Essas restrições e o vislumbre de melhores oportunidades no Brasil me fizeram regressar em 2006.

Desde então, trabalhei como professora de inglês em escolas de idiomas e também em escolas da rede privada. Essa atuação me despertou um interesse pelo bilinguismo e pela educação bilíngue, foco de minha pesquisa de mestrado (CAMARGO, 2014). Interessou-me, à época, investigar como adolescentes bilíngues enunciam sua brasilidade quando falam inglês, apontando que práticas translíngues e marcas locais de uso do inglês são evidência da competência e da criatividade dos falantes no uso de seu repertório linguístico.

Ao iniciar meus estudos de doutorado, conforme já explicitiei, comecei a atuar como professora voluntária de PLAc e a me envolver em ações para a promoção de inserção de migrantes de crise.

²⁹ *Au Pair* é um programa de intercâmbio que emprega jovens (mulheres e homens) entre 18 e 26 como babás em casas de famílias nos Estados Unidos e na Europa, onde o programa esteja regulamentado pelo governo. As famílias anfitriãs são responsáveis por sua remuneração, hospedagem, alimentação e custeio de algum curso durante sua estada no país. A remuneração e os direitos trabalhistas, como jornada máxima de trabalho semanal e direito a férias remuneradas, por exemplo, variam entre os países.

³⁰ São instituições de ensino superior que oferecem cursos de dois anos, período que vale como crédito acadêmico para cursos em faculdades e universidades. Ao término desses dois anos, o estudante recebe um *Associate's Degree* e, caso tenha interesse, pode estudar mais dois anos em uma faculdade ou universidade para obter o diploma de bacharel (*Bachelor's Degree*).

2.4.2 As participantes primárias

As cinco participantes principais, à época, com idades entre 27 e 38 anos, atuam em segmentos variados que lidam com políticas públicas para migrantes de crise em São Paulo. Três dessas mulheres, além de agentes de políticas, são migrantes, duas das quais são irmãs.

A seguir, um breve relato de cada uma das agentes:

PAULA

Migrante boliviana naturalizada brasileira, fundadora de um coletivo de migrantes em São Paulo e militante pelos direitos dos migrantes. Paula veio para o Brasil ainda pequena com sua família no início da década de 1990. Frequentou o ensino público desde a educação primária até o ensino superior e a pós-graduação. Paula precisou interromper seus estudos em decorrência da Resolução nº 9 (SE-09/90), de 8 de janeiro de 1990, de acordo com a qual os estabelecimentos de ensino do 1º e 2º graus deveriam exigir a Carteira de Identidade do Estrangeiro (CIE) dos migrantes que quisessem se matricular. Incomodada com o fato de não ver estudantes andinos e/ou latinos como ela nos ensinos técnico e superior públicos que cursou, decidiu dedicar parte de seu tempo livre, após haver terminado seu doutorado, a informar a comunidade boliviana e migrante, de modo geral, sobre os procedimentos de regularização documental e de acesso à educação. Posteriormente, organizou cursinhos preparatórios para o exame de seleção das Escolas Técnicas Estaduais (Etecs), para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e também cursos de português para migrantes. Paula atua na área de sua formação, a da saúde, tendo se naturalizado para poder ser contratada como funcionária pública. Foi apresentada à Paula por sua irmã, Lia, a qual descrevo a seguir.

LIA

Irmã mais nova de Paula, Lia também é migrante boliviana e servidora pública em uma instituição federal de ensino em São Paulo, embora não tenha se

naturalizado. Lia traçou uma trajetória de estudos diferente de Paula, obtendo sua formação escolar e profissional em uma área técnica das Ciências Exatas por meio do ensino público e das políticas públicas dirigidas à educação a partir do início da década de 2000, como o Ensino de Jovens e Adultos (EJA), o Programa Universidade para Todos (Prouni) e a expansão das Etecs e dos Institutos Federais. Além de membro do coletivo de migrantes, Lia também coordena um curso para crianças migrantes na instituição onde trabalha. Conheci Lia em uma mesa redonda proporcionada por uma instituição de ensino para qual nós duas fomos convidadas a participar em 2017.

JÚLIA

Assistente social com pós-graduação na área, Júlia é migrante interna e funcionária de uma instituição religiosa que se dedica a atender migrantes no município de São Paulo. Ela é responsável pelo atendimento inicial dos migrantes que procuram a instituição e pelo encaminhamento aos diversos setores de acordo com as suas necessidades. Também é responsável pela criação e manutenção do curso de português ofertado pela instituição. Júlia e eu nos conhecemos na instituição religiosa em que trabalha, onde iniciei minha atuação como professora voluntária de PLAc em 2016.

ELISA

É 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 é composto por cerca de 20% de alunos bolivianos e migrantes de outras nacionalidades. Conheci Elisa em um grupo de estudos sobre migração do qual fazíamos parte, em uma universidade privada de São Paulo, no final de 2017. À época, Elisa realizava sua pesquisa de mestrado profissional na mesma universidade.

ÍRIS

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. Conheci Íris em meados de 2017, enquanto ela fazia a divulgação do programa *Portas Abertas: Português para Imigrantes* em uma praça, onde é realizada uma feira cultural boliviana.

2.4.3 Os participantes secundários

DOUGLAS

Quando nos conhecemos, em 2016, Douglas tinha graduação em Relações Internacionais e iniciava sua pesquisa de mestrado em Ciências Sociais. Douglas é professor voluntário de PLAc desde 2015 e dá aulas particulares de Inglês e de Francês há mais tempo. Além dessas duas línguas, ele também fala um pouco de italiano e, recentemente, aprendeu crioulo haitiano, interesse que adquiriu em decorrência de sua atuação como professor voluntário na instituição religiosa em que Júlia trabalha, onde o conheci.

LAURA

Laura tem formação em Letras e é professora de Português e de Inglês em uma escola privada de EJA. Ela também é professora voluntária na mesma instituição religiosa onde Júlia e Douglas atuam, lugar em que a conheci.

TAINÁ

Professora de ciências na Emef coordenada por Elisa, tem formação em Biologia e também ministrou as aulas de PLAc do programa *Portas Abertas: Português para Imigrantes*, do qual sua escola foi um dos polos. Conheci Tainá quando fui visitar sua escola para gravar uma conversa com Elisa.

ÁUREA

Professora de Geografia na mesma Emef de Tainá e Elisa, tem mestrado na área e é muito entusiasmada com a educação étnico-racial. Também conheci Áurea quando fui visitar sua escola para gravar uma conversa com Elisa.

LOUIS

Migrante haitiano, professor polivalente, chegou ao Brasil em 2016 buscando oportunidades de trabalho. Deixou sua esposa e sua filha no Haiti. Louis foi aluno no curso de português da instituição religiosa de Júlia, onde nos conhecemos, e, terminados os dois módulos, começou a atuar como professor voluntário.

2.4.4 Procedimentos metodológicos

Após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)³¹, contatei os participantes e agendei data e horário para uma conversa gravada em áudio. A gravação em áudio dessas conversas ocorreu entre abril e agosto de 2018.

Considero registros primários as narrativas geradas nas conversas gravadas em áudio. Cabe ressaltar que as conversas foram solicitadas e agendadas antecipadamente, mas não seguiram um roteiro previamente elaborado. Apenas solicitei que me contassem um pouco sobre suas trajetórias e ações como atores de políticas de acolhimento como um disparador de conversa. Excepcionalmente para a participante da SMDHC, por exigência da instituição, que solicita o envio prévio das perguntas por *e-mail*, foi empregada uma entrevista semiestruturada. Também importa frisar que todos os participantes leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual apresentava os objetivos, a justificativa e os aspectos éticos da pesquisa.

Além dos registros primários, também foi importante a geração de registros secundários por meio dos seguintes instrumentos:

- i. produção de diário reflexivo;

³¹ Projeto de pesquisa aprovado em 19/04/2018, sob o parecer de número 2.608.667. Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) número 74971717.1.0000.5404.

- ii. trocas de e-mail e de mensagens por redes sociais com algumas participantes primárias (Messenger e WhatsApp).

Os registros foram gerados nos locais de trabalho (nem sempre remunerado) dos participantes ou nos locais de sua escolha. O tempo de duração de cada conversa variou de acordo com a disponibilidade e disposição de cada participante, conforme discriminado na tabela a seguir:

Tabela 1 – Geração de registros em áudio

GERAÇÃO DE REGISTROS EM ÁUDIO (Abril a Agosto de 2018)				
TIPO DE REGISTRO		DATA DO REGISTRO	TEMPO DE REGISTRO	TOTAL ACUMULADO
Conversa gravada em áudio	Júlia	2/5/2018	35 min	35 min
	Laura	2/5/2018	23 min	58 min
	Áurea	5/5/2018	28 min	1 h 26 min
	Elisa	5/5/2018	47 min	2 h 13 min
	Tainá	9/5/2018	58 min	3 h 11 min
	Bia	25/7/2018	2 h 19 min	5 h 30 min
	Paula	29/7/2018	45 min	6 h 15 min
	Íris	24/8/2018	23 min	6 h 38 min
	Louis	15/8/2018	26 min	7 h 4 min
	Douglas	9/9/2018	16 min	7 h 20 min

Todas as conversas foram transcritas integralmente e enviadas aos participantes por *e-mail* ou pelo Messenger para sua revisão. Solicitei aos participantes que me sinalizassem caso não quisessem que algum trecho da conversa fosse analisado. Em caso positivo, respeitei as indicações dos participantes e não considerei os trechos apontados em minhas análises.

3 ACOLHIMENTO COMO POLÍTICA DE RETERRITORIALIZAÇÃO

Intitulo este capítulo a partir da perspectiva que defendo sobre acolhimento. A meu ver, o acolhimento deve, necessariamente, estar vinculado às políticas públicas para migrantes visando à sua reterritorialização. Construo essa ideia, primeiro, explicitando os conceitos de território e de territorialidade que adoto nesta tese. Em seguida, explico como as políticas se organizam nos eixos vertical e horizontal. Tendo explicado a organização das políticas no espaço social, teço algumas considerações sobre políticas linguísticas. Em seguida, explico a perspectiva de acolhimento assumida neste trabalho, a partir da qual o Português como Língua de Acolhimento (PLAc) deve ser compreendido e, depois, descrevo e comento a primeira política linguística para ensino de PLAc institucionalizada no município de São Paulo: o programa *Portas Abertas: Português para Imigrantes*. Por fim, discorro sobre a falta de uma política de PLAc na Educação Básica e discuto algumas questões relevantes ao papel das Instituições de Ensino Superior (IES) na formação docente para esse contexto.

3.1 Território e territorialidade

O importante não é a casa onde moramos. Mas onde, em nós, a casa mora.
Avô Mariano – **Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra**, Mia Couto

Na área de Geografia, são várias e distintas as abordagens acerca do conceito de território (HAESBAERT, 2004). Assim, faz-se necessário explicitar a noção de território com a qual dialogo, com base nos geógrafos Milton Santos (2000, 2001, 2002, 2017 [1996]) e Rogério Haesbaert (2004, 2007, 2016).

Em consonância com Santos e Silveira (2006), refuto a discussão acerca das questões de precedência entre espaço e território e compreendo as duas entidades em uma relação de inextricabilidade. Essa relação transmite a compreensão do espaço geográfico como sinônimo de território usado, constituído

por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá. No começo era a natureza selvagem, formada por objetos naturais, que ao longo da história vão sendo substituídos por objetos fabricados, objetos técnicos, mecanizados e, depois, cibernéticos, fazendo com que a natureza artificial tenda a funcionar como uma máquina. Através da presença desses objetos técnicos: hidroelétricas, fábricas, fazendas modernas, portos, estradas de rodagem, estradas de ferro, cidades, o espaço é marcado por esses acréscimos, que lhe dão um conteúdo extremamente técnico (SANTOS, 2017 [1996], p. 63, grifos meus).

São três os elementos principais que constituem o território, a saber, os sistemas de objetos, os sistemas de ação e as técnicas, conceitos que valem uma explanação. Os objetos são 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 úteis a esses grupos e organizando-se em forma de sistemas, em vez de coleções. A ação depende do objetivo e da finalidade com os quais é praticada, atributos exclusivamente humanos. Cabe apontar que as ações humanas não se limitam aos indivíduos, podendo estender-se às empresas e às instituições, ainda que os propósitos relativos a elas sejam realizados por meio dos indivíduos (SANTOS, 2017 [1996], p. 82). Em outras palavras, as pessoas podem desempenhar ações direcionadas a servir à economia dominante, os interesses das corporações, em detrimento da atenção devida aos interesses da população (SANTOS, 2001). O território é dinâmico e transforma-se à medida em que, na interação compulsória entre os dois sistemas, “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). Tal interação não deve, contudo, ser entendida como uma dialética entre forças produtivas e relações de produção. A interdependência entre as forças produtivas e as relações de produção hoje, na visão de Santos (2017 [1996]), é muito intensa, levando uma parte a influenciar e definir a outra cada vez mais, a ponto de uma ser também a outra.

Toda ação supõe o emprego de técnicas, entendidas, à luz de Santos e Silveira (2006, p. 24), como “formas de fazer e de regular a vida”. É pelas técnicas que tornamos o tempo material, assimilando-o, assim, ao espaço, que não existe sem materialidade. Santos (2017 [1996]) ressalta, assim, o caráter

unificador das técnicas, sendo elas o meio pelo qual os humanos, no trabalho, unem tempo e espaço. São os grupos ou sistemas de técnicas que marcam o desenvolvimento da história, uma vez que cada etapa histórica é possibilitada pela evolução de cada técnica. As técnicas são, portanto, “uma medida de tempo: o tempo do processo direto do trabalho, o tempo da circulação, o tempo da divisão territorial do trabalho e o tempo da cooperação” (SANTOS, 2017 [1996], p. 54). Tomemos como exemplo as Revoluções Industriais marcadas, consecutivamente, pelas seguintes técnicas: a máquina a vapor, os equipamentos de informática e os robôs e o avanço das tecnologias da informação. Podemos perceber que o espaço do trabalho, em cada uma das épocas, é impactado drasticamente pelas técnicas, que funcionam como autorizações para realizar essas e não outras ações, de certas maneiras, segundo uma ou outra ordem de sucessão, em determinados ritmos. Todos esses elementos se configuram como tempo. A transformação do espaço é também a transformação do tempo, daí a inseparabilidade dos dois construtos. Nos tempos atuais, a técnica da informação regulamenta nosso espaço-tempo por meio de duas ações principais: a primeira é que ela interconecta as diversas técnicas existentes de forma inédita, e a segunda é que ela converge os momentos, assegurando que ações ocorram simultaneamente em diversos lugares. O espaço-tempo hoje é fluido, mas devemos atentarmo-nos para o fato de que as pessoas não são igualmente seus atores. Embora esse espaço-tempo exista potencialmente para todos, socialmente, ele exclui e assegura privilégios para poucos (SANTOS, 2001). Deriva daí o mito do “espaço-tempo contraído” e da “aldeia global” (SANTOS, 2001, p. 41), já que o domínio do conjunto de técnicas mais novas é prerrogativa dos atores hegemônicos, enquanto os não hegemônicos continuam valendo-se dos conjuntos menos atuais e menos poderosos, tornando-se atores de menor importância.

Nota-se, portanto, que a noção de território abarca também a imbricação de múltiplas relações de poder. Poder este que varia entre o mais material, referente às relações econômico-políticas, ao mais simbólico, referente às relações de ordem mais estritamente cultural (HAESBAERT, 2004; 2007). Como nos faz ver Bizon (2013, p. 121), essas relações de poder marcam o território, “tanto no que diz respeito a um sentido de dominação, quanto de

apropriação, conforme teorizado por Lefebvre (1974 [1986])”. A autora ainda explica que a dominação e a apropriação são dois movimentos que ocorrem em níveis distintos, mas não necessariamente separados. Enquanto a dominação está relacionada ao nível material, concreto e funcional, remetendo à ideia de posse e propriedade, a apropriação ocorre no nível simbólico, remetendo às experiências do vivido e aos valores de uso. Ao contrário do que possa parecer, o território não deve ser interpretado apenas como aquele que está lá para ser possuído e apropriado por alguém, como um objeto ou um sujeito da passiva. Quando entendemos território no sentido de território usado, utilizado por uma dada população, devemos entendê-lo como “a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais da vida, sobre os quais ele influi” (SANTOS, 2001, p. 96). Território é construído e transformado por nós, mas nossas ações sobre ele dependem da sua própria constituição. Nesse sentido, apoio-me em Santos (2002, p.100), para quem se faz necessário

reconhecer a inseparabilidade estrutural, funcional e processual entre sociedade e espaço geográfico, no presente, como no passado e no futuro. Desse modo, o território é visto como um palco, mas também como um figurante, sociedade e território sendo simultaneamente ator e objeto da ação.

Reconhecer a agentividade do território é essencial para os fins desta pesquisa, uma vez que algumas das ações empreendidas pelos participantes são condicionadas pelo território, como a parceria entre um instituto federal de ensino e um coletivo de migrantes, que se concretizou sobretudo porque o instituto está localizado em frente a um tradicional centro de sociabilização e convivência desses migrantes em São Paulo.

À luz de Haesbaert (2004, p. 95-96), podemos verificar que o território, permeado por relações de dominação e de apropriação, “desdobra-se ao longo de um *continuum* que vai da dominação político-econômica mais ‘concreta’ e ‘funcional’ à apropriação mais subjetiva e/ou ‘cultural-simbólica’. Em meu entender, as ideias de propriedade e de apropriação remetem ao conceito de *territorialidade*, a dimensão mais simbólica do território, “sinônimo de pertencer àquilo que nos pertence” (SANTOS, 2006, p.19). 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. Nas palavras de Haesbaert (2007, p. 25),

a territorialidade, no nosso ponto de vista, não é apenas ‘algo abstrato’, num sentido que muitas vezes se reduz ao caráter de abstração analítica, epistemológica. Ela é também uma dimensão imaterial, no sentido ontológico de que, enquanto ‘imagem’ ou símbolo’ de um território, existe e pode inserir-se eficazmente como uma estratégia político-cultural, mesmo que o território ao qual se refira não esteja concretamente manifestado — como no conhecido exemplo da ‘Terra Prometida’ dos judeus, territorialidade que os acompanhou e impulsionou através dos tempos, ainda que não houvesse, concretamente, uma construção territorial correspondente.

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*. É nesse sentido que recorro ao seguinte pronunciamento:

Temos que pensar a desterritorialização como uma potência perfeitamente positiva, que possui seus graus e seus limiares (epistratos) e que é sempre relativa, tendo um reverso, uma complementaridade na reterritorialização (DELEUZE; GUATTARI, 2000 [1980]).

Ao ser vista como “linha de fuga”, a desterritorialização não acarreta uma conotação exclusivamente negativa, contendo também um sentido positivo por seu potencial transformador e criador, de “devir” (DELEUZE; GUATTARI, 2000

[1980]), manifestado na reterritorialização. Se territorializar-se envolve sempre uma relação de poder ao mesmo tempo material e simbólica, reterritorializar-se pode ser compreendido como a resistência inerente a toda e qualquer forma de poder. Isso posto, importa atentarmos para quem delimita ou controla o espaço de quem e para as consequências desse processo, dado que

deter o controle seria territorializar-se. Quando somos nós que definimos o território dos outros, de forma imposta, eles não estão de fato se territorializando, pois ser “territorializado” por outros, especialmente quando completamente contra nossa vontade e sem opção, significa desterritorializar-se. Assim, “reterritorialização” implica um movimento de resistência — à desterritorialização imposta pelo movimento de territorialização comandado por outros (HAESBAERT, 2004, p. 262).

Compreendendo que os processos de desterritorialização estão vinculados “a uma noção de território ao mesmo tempo como dominação político-econômica (sentido funcional) e apropriação ou identificação cultural (sentido simbólico)” (HAESBAERT, 2004, p. 312) sempre associados a processos de reterritorialização, é reconhecível a possibilidade de estarmos territorializados no sentido funcional ao mesmo tempo que nos encontramos desterritorializados no sentido simbólico, ou vice-versa. Da mesma forma, podemos estar territorializados em mais de um território e em dimensões diferentes. Apoiado nas teorizações de Deleuze e Guattari (2000 [1980]) de que a existência se constitui pelo/no movimento incessante de desterritorialização e reterritorialização, Haesbaert (2004, 2007) defende a impossibilidade de uma desterritorialização total, havendo, na verdade, o que autor compreende como “multiterritorialidade”.

Haesbaert (2016, p. 121) esclarece que, “se os territórios são espaços de exercício de poder, de relações de poder feitas (no/pelo) espaço, esse poder, contudo, tem múltiplas faces” ou, nos termos de Blommaert (2010), múltiplas escalas. Importa, assim, questionar como o poder é exercido e atentar para as formas territoriais por meio das quais ele é produzido. Nos tempos atuais, a técnica da informação permite que a organização dos territórios se dê muito mais em redes do que em zonas. Em vez de ser marcada apenas por uma superposição espacial e pelo deslocamento físico, a multiterritorialidade hoje caracteriza-se, em

parte, pela interação a distância, o que possibilita influenciar e integrar outros territórios.

Isso posto, quando pensamos nas migrações como os movimentos de deixar um território e chegar a outro, devemos vê-las como processos dinâmicos de des(re)territorialização. O migrante pode vivenciar distintos níveis de des(re)territorialização, a depender se está deixando um emprego mal remunerado para conseguir outro com remuneração mais justa, se está sendo perseguido ou sobrevivendo a uma guerra em seu país e procura proteção em outro ou, ainda, em casos mais favoráveis, se está buscando oportunidade de investimento em uma país diferente. Cada uma dessas situações proporciona ao migrante diferentes possibilidades de controle de seu espaço no destino — sua reterritorialização —, sem deixar de incluir a relação que ele continua mantendo com sua origem (HAESBAERT, 2004).

Ao migrarem, os grupos culturais constroem e vivenciam uma complexa multiterritorialidade pelo mundo, esta sendo diferente daquela construída pelas empresas globais por se referir a uma maior multiplicidade de poder, fato que pode ser explicado da seguinte forma:

Esse migrante globalizado pode estar ligado a territorialidades locais (um bairro numa grande metrópole), regionais (a região e a língua ou dialeto no país de origem ou de destino), nacionais (o Estado-nação em que se situa e o de onde partiu) e globais (o próprio território-rede da diáspora a que pertence). A multiterritorialidade que ele constrói pelo acionamento — simultâneo e/ou sucessivo — dessas múltiplas territorialidades é composta não só pela 'funcionalidade' que o leva, por exemplo, a estabelecer toda uma rede de auxílio financeiro transnacional, mas também pela identificação que ele cria com uma grande multiplicidade de territórios, permitindo, inclusive, se for um grupo mais aberto, a construção de territorialidades híbridas com outras etnias e/ou nacionalidades. Bem ao contrário da multiterritorialidade meramente funcional dos grandes executivos de empresas multinacionais que, por mais que frequentem diferentes territórios ao redor do mundo, acabam recriando sempre suas 'bolhas' de segurança, no convívio entre iguais, que os impede de dialogar com territorialidades efetivamente distintas (HAESBAERT, 2016, p. 123-124).

O autor ainda pontua que

esses migrantes em diáspora podem, ao mesmo tempo, ser o núcleo de territorialidades múltiplas, abertas, em constante reconstrução pelo trânsito por diversos territórios 'alheios', e ser objeto também de formas de reclusão ou confinamento, como ocorre quando da formação de guetos — sejam 'guetos voluntários', quando se encontram apenas entre seus semelhantes (reproduzindo traços de alguns grupos hegemônicos), sejam 'guetos efetivos', quando, enquanto grupos subalternos, são forçados a se fechar em espaços mais precarizados no interior das cidades (HAESBAERT, 2016, p. 124).

De forma a evitar a reterritorialização precária dos migrantes de crise, fazem-se necessárias políticas públicas de acolhimento a essas populações. Por entender que território sempre supõe materialidade e territorialidade, advogo que as políticas de acolhimento devem contemplar ações que viabilizem a apropriação do espaço, processo realizado por meio do acesso aos direitos sociais, tais como saúde, educação e proteção, e aos direitos linguísticos (HAMEL, 2003)³², como o de compartilhar suas línguas e construções culturais manifestadas nelas e de aprender a língua dominante da sociedade acolhedora.

Tendo conceituado o território como uma questão fundamental para a nossa existência no mundo, sendo, assim, extremamente relevante para o desenvolvimento de políticas de acolhimento, discorro, na seção seguinte, acerca da organização das políticas no território.

3.2 A organização das políticas: as verticalidades e as horizontalidades

As concepções de verticalidade e de horizontalidade são cruciais para a compreensão da noção de território que adoto neste trabalho. Nesta seção, apresento essas concepções à luz de dois autores principais: o geógrafo Milton Santos (2000, 2001, 2017 [1996]) e o sociolinguista Jan Blommaert (2007, 2010).

As noções de apropriação e propriedade ecoam a divisão entre *território como abrigo* e *território como recurso* proposta por Santos (2001).

³² O autor explica que, "no âmbito individual, eles [os direitos linguísticos] referem-se ao direito de cada pessoa a 'identificar-se de maneira positiva com a sua língua materna, e que esta identificação seja respeitada pelos demais' (PHILLIPSON; SKUTNABB-KANGAS; RANNUT, 1994, p. 2 *apud* HAMEL, 2003). Isso implica, como direitos fundamentais, o direito de cada indivíduo a aprender e desenvolver livremente sua própria língua materna, a receber educação pública através dela, a usá-la em contextos oficiais socialmente relevantes, e a **aprender pelo menos uma das línguas oficiais do seu país de residência**" (HAMEL, 2003, p. 51, grifo meu).

Enquanto recurso, o território é explorado pelos atores hegemônicos como garantia de realização de seus interesses particulares. Como abrigo, o território é o espaço onde os atores hegemônizados buscam constantemente se adaptar ao mesmo tempo que recriam estratégias que garantam sua sobrevivência nos lugares (SANTOS, 2000, p. 12-13). A mesma fração de território pode ser abrigo e recurso, pode permitir a coexistência de racionalidades ao mesmo tempo que pode condicionar as ações mais pragmáticas, anunciando que o território é permeado por verticalidades e horizontalidades (SANTOS, 2001, 2017 [1996]), eixos superpostos e complementares que estruturam a construção dos espaços sociais.

À luz do autor, as verticalidades — ou espaço hegemônico, políticas oficiais/institucionalizadas — são representadas pelas instituições do Estado e pelas empresas. Nesse eixo, um espaço de fluxos é formado por um conjunto de pontos adequados às tarefas produtivas hegemônicas características das atividades econômicas que comandam nosso período histórico, tais como a industrialização, o fluxo de capitais e mercadorias e as leis, por exemplo. Nas verticalidades, os atores hegemônicos costumam atuar sob uma racionalidade única em que, prevalecendo o tempo da produção e a unicidade da técnica do momento, ações e políticas são produzidas preponderantemente para fazer prevalecer os interesses corporativos sobre os interesses públicos.

As horizontalidades são representadas pelo espaço-tempo vivido, pelo entorno, ou seja, pelas pessoas em suas agências cotidianas. Nesse eixo, em vez de redes, formam-se extensões contínuas criadoras de um “espaço banal” (SANTOS, 2001, p. 108) onde os processos de produção ocorrem e onde se atendem aos interesses de todos os atores (empresas, instituições, pessoas, vivências) considerados em sua contiguidade. Nesses espaços, portanto, há uma variedade de racionalidades e tempos, ampliando as possibilidades de que as produções sejam voltadas aos interesses locais e realizadas dentro de uma área que também constitui um fator de produção, já que as atividades exercidas nele são criadas e alimentadas por ele mesmo.

Como já apontado em trabalho anterior (BIZON; CAMARGO, 2018), o horizontal e o vertical não se apresentam em uma relação dicotômica, como se fossem duas partes homogêneas de uma simetria. Ambos os eixos estão

imbricados em relações de poder que produzem diversas escalas e diferentes tipos de relação entre agentes, espaço e produção. Nessa direção, Blommaert (2007, 2010) entende que as horizontalidades representam a materialidade do espaço, em forma de bairros, cidades e países, enquanto as verticalidades referem-se às camadas e às estratificações que organizam o território. Blommaert (2007, 2010) ainda afirma que todo espaço horizontal (aspecto material) é também espaço vertical (aspecto simbólico), indicando uma concepção de território que se aproxima à de Milton Santos, sendo um espaço imbricado por relações de poder onde ocorrem todos os tipos de distinções social, cultural e politicamente salientes. No entanto, embora ambos os autores compreendam o jogo dos eixos como um cruzamento, algo que endosso neste trabalho, Milton Santos não diferencia as horizontalidades das verticalidades em termos de materialidade física e ordem simbólica, uma vez que ambos os termos estão presentes nos dois eixos. Para o geógrafo, a diferenciação entre os eixos verifica-se em termos de relações exclusivamente institucionais (verticais) e humanas e híbridas (horizontais). É esse entendimento dos eixos que assumo neste trabalho ao referir-me às horizontalidades e às verticalidades.

Contudo, o entendimento de “espaço vertical” de Blommaert (2007, 2010) é de extrema relevância para esta pesquisa, pois, para o autor, as distinções sociais, culturais e políticas que ocorrem no território são *indexicais* e projetam “diferenças linguísticas minuciosas em padrões estratificados de atribuição de valor social, cultural e político” (BLOMMAERT, 2010, p. 5)³³. Isso quer dizer que as referidas distinções, materializadas na linguagem, constroem posições e ajudam a fixar certos lugares sociais para tudo. Nos ambientes globalizados, é possível notar que os recursos linguísticos de algumas pessoas têm um valor muito baixo (pensemos em línguas e variantes minoritizadas, como o francês haitiano e o português caipira, por exemplo) ao passo que os de outras têm um valor alto (norma dita padrão do português), resultando em um problema de voz e mobilidade (BLOMMAERT, 2010). Isso quer dizer que as pessoas conseguem ou não produzir sentido em seus contextos e que seus recursos linguísticos e comunicativos podem ser móveis ou podem

³³ No original: “[...] which project minute linguistic differences onto stratified patterns of social, cultural and political value-attribution.”

carecer de mobilidade social, pois o valor indexical que recursos linguísticos específicos possuem em certos espaços e situações varia. Em outras palavras, as distinções sociais, culturais e políticas “convertem diferenças linguísticas e semióticas em desigualdades sociais” (BLOMMAERT, 2010, p. 6), estas sendo acerbadas pelos processos intensificados de globalização.

A mobilidade de pessoas e de mensagens ocorre por entre o que Blommaert chama de “escalas”, quais sejam: “‘níveis’ ou ‘dimensões’ (LEFEBVRE, 2003, p. 136-150) onde formas particulares de normatividade, padrões de uso da língua e expectativas a partir dessas formas e desses padrões são organizados” (BLOMMAERT, 2010, p. 36)³⁴, podendo variar entre níveis que vão do estritamente local (micro) ao global (macro) em termos de temporalidade, localidade, pessoalidade, contextualidade, subjetividade, entre outros. As escalas, portanto, semiotizam o território e revelam uma sociedade estratificada e desigual na medida em que “*performances* identitárias” (GUIMARÃES; MOITA LOPES, 2017) de gênero, raça/etnia, nacionalidade e classe social são realizadas pela mobilização de recursos linguísticos e semióticos que as indexalizam. Cabe apontar que esses recursos exercem um papel ponderoso na movimentação entre as escalas, uma vez que a movimentação na interação social acontece por meio de operações gramaticais e estilísticas bem como pelo emprego de formalidades linguísticas capazes de dificultar ou, até mesmo, impossibilitar a compreensão de sentidos, sendo possível para alguns grupos de pessoas e não para outros. Perceba-se que o movimento entre escalas, principalmente em direção ascendente, depende do acesso a recursos discursivos que indexam certos níveis de escala, tornando o conhecimento da língua dominante um aspecto muitas vezes relevante para a mobilidade social. No entanto, tal acesso não é distribuído igualmente entre as pessoas, convertendo-se, assim, em um objeto de desigualdade. É nesse sentido que as escalas criam contextos onde o acesso à mobilidade é regulado (BLOMMAERT, 2010), configurando-se, portanto, em um espaço de luta e, conseqüentemente, um espaço de formação de resistência.

A passagem de uma escala a outra — da individual para a coletiva, da temporariamente situada para a transtemporal, da singular para a comum, do

³⁴ No original: “[...] ‘levels’ or ‘dimensions’ (LEFEBVRE, 2003: 136-150) at which particular forms of normativity, patterns of language use and expressions thereof are organized”.

específico para o geral etc. — pode ser identificada por práticas de entextualizações contínuas (BLOMMAERT, 2010), nas quais a entextualização é compreendida como “o processo de tornar um discurso extraível, de fazer um trecho de produção linguística uma unidade (um texto), que pode ser levada para fora de seu cenário interacional”³⁵ (BAUMAN; BRIGGS, 1990, p. 73 *apud* GUIMARÃES; MOITA LOPES, 2017, p. 13). Conforme esses textos são citados, comentados, compartilhados e narrados, eles se tornam um novo texto para além do seu contexto “original” (BAUMAN, BRIGGS, 1990 *apud* GUIMARÃES; MOITA LOPES, 2017, p. 13), indicando a possibilidade de observar **a ressonância de certos discursos** em contextos que extrapolam a fronteira da fala-em-interação (FABRÍCIO, 2012, grifo meu).

Creio ser possível afirmar, portanto, que Blommaert ressoa o entendimento de que todo espaço é sempre performativo (BUTLER, 2010 [1990]) e, dessa forma, é (re)construído discursiva e politicamente nas relações sociais, trazendo, assim, os recursos linguísticos e semióticos como elementos constituintes do território. É por meio desses elementos que o território é construído e **apropriado** e, sendo assim, esses elementos também são componentes dos processos de (re)territorialização. A meu ver, de maneira aproximada à perspectiva de Milton Santos, Blommaert demonstra a compreensão de que o território é perpassado pelos eixos vertical e horizontal. Embora as verticalidades pareçam mais determinantes na organização das políticas públicas, as horizontalidades criam formas de convivência e de regulação a partir do próprio espaço, por meio de microagências que podem mudar a realidade. É no atravessamento dessas agências que podemos resistir aos processos de reterritorialização precária (HAESBAERT, 2004), criando possibilidades de apropriação (LEFEBVRE, 1974) dos espaços, ou seja, possibilidades de pertencimento. É também nesse atravessamento que políticas linguísticas (SHOHAMY, 2006; MAHER, 2010, 2013), compreendidas aqui não apenas como ações planejadas e executadas de cima para baixo (pelos agentes verticais), mas também de baixo para cima (a partir dos agentes horizontais),

³⁵ No original: “the process of rendering discourse extractable, of making a stretch of linguistic production into a unit-a-text-that can be lifted out of its interactional setting”.

podem ser pensadas e efetivadas, alçando ao protagonismo agentes não hegemônicos.

Conforme analisado por Camargo e Bizon (2018), um exemplo de política produzida no atravessamento de verticalidades e horizontalidades é o projeto *Construção de Interculturalidade com Crianças Migrantes*, realizado por uma parceria entre o coletivo *Sí, yo puedo!* (doravante SYP), uma organização da sociedade civil que oferece informação e cursos preparatórios para o Enem, para os processos seletivos das Etecs e cursos de português para migrantes, e o Instituto Federal de São Paulo (IFSP). O projeto, iniciado em 2016, a princípio, era direcionado às crianças migrantes hispano-falantes, com faixa-etária entre 11 e 14 anos, e objetivava oferecer um reforço de português a essas crianças por meio de uma metodologia pautada na ludicidade. Uma das idealizadoras desse projeto é membro atuante do coletivo SYP. Durante as aulas do cursinho preparatório oferecidas pelo SYP, foi identificada a pouca familiarização com a língua portuguesa como causa para a dificuldade de compreender o conteúdo das diversas disciplinas ensinadas. Assim, com o intuito de prevenir a defasagem na compreensão, interpretação e produção da modalidade escrita da língua portuguesa, o coletivo e alguns servidores se mobilizaram e o Instituto organizou o projeto, nomeado à época, *Cultura Brasileira para Estudantes Hispano-Falantes*, aprovado pelo Edital nº 823/2017302³⁶. No decorrer do projeto, os participantes notaram que o conhecimento da língua por parte daquelas crianças não era muito diferente daquele apresentado por crianças não migrantes da mesma faixa-etária (MANDALÁ, 2015), mas havia outras necessidades latentes, sendo a principal delas conhecer a cidade onde moram e reconhecer-se como detentores de direitos sobre tudo o que ela tem a oferecer a seus habitantes. Em outras palavras, territorializar-se.

Visando a auxiliar as crianças migrantes em seus processos de (re)territorialização, são pensados temas mensais, como sensações e emoções, migrações, folclore e profissões, para citar alguns, e as aulas são planejadas e ministradas por dois bolsistas, alunos matriculados no IFSP e selecionados por meio de edital, com a supervisão e acompanhamento das coordenadoras, de

³⁶ Disponível em: http://sigproj1.mec.gov.br/edital_blank.php?id=1453. Acesso em: 3 set. 2017.

docentes voluntárias³⁷ e de uma docente do instituto. A exploração dos temas abarca diferentes áreas do conhecimento, como linguagens, ciências, história etc., e prevê um passeio por mês, atividade que proporciona o conhecimento de diferentes partes da cidade às crianças, de instrumentos públicos e privados de lazer e cultura bem como a verificação empírica do que foi trabalhado em sala de aula. A carga total da ação é de 123 horas, divididas entre 81 horas/aula e 42 horas de planejamento para os bolsistas. Os encontros acontecem aos sábados, pois os alunos frequentam a escola durante a semana e, por serem menores de idade, precisam de um adulto responsável para acompanhá-los no trajeto de ida e volta do campus do IFSP.

O projeto conta ainda com a parceria de uma escola estadual, que deve se encarregar de oferecer informações sobre o progresso dos alunos participantes à coordenação do projeto. Vale ressaltar que, apesar de ser uma política oficial do IFSP e de ter seus próprios servidores atuando nessa iniciativa, o projeto também conta com ações voluntárias de membros do coletivo SYP e de outros agentes que contribuem com coordenação pedagógica e oficinas de formação para os bolsistas, por exemplo.

Por ser uma política vertical com muitas características das microagências (necessidade apontada pelo coletivo, atenção a interesses sociais, possibilidade de atuação de atores diversos), o projeto *Construção de Interculturalidade com Crianças Migrantes* poderia ser caracterizado como uma política de atravessamentos, por se encontrar imbricada entre os eixos vertical e horizontal de atuação. Essa imbricação evidencia o fato de que cada eixo parece existir em sua relação com o outro e não como uma oposição de totalidades, e que essa relação pode ser efetivada de modo a deslocar hierarquizações que impedem que o acolhimento se efetive sob bases mais inclusivas e plurais.

Sendo o espaço geográfico um ator principal nessa articulação de políticas, uma vez que ele uniu o coletivo SYP e o IFSP em uma mesma sede, poderia me arriscar a dizer que temos, aqui, um exemplo do que seria compreendido por Santos (2001, p. 96) como território: “chão mais a população,

³⁷ Desde abril de 2018, eu sou uma das docentes voluntárias do projeto, encarregada de supervisionar os planos de aula dos bolsistas, auxiliar no planejamento das atividades e acompanhar as crianças nos passeios pela cidade de São Paulo.

isto é, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence”. Território de pertencimento que, na verdade, se dá na ação de se construir: territorialização.

Para os fins desta tese, que buscou gerar conhecimento para a construção de um protocolo de encaminhamentos para as políticas de acolhimento a partir das narrativas de variados atores dessas políticas, importa focalizar o conceito de **entextualização** (BAUMAN; BRIGGS, 1990) como ferramenta de análise de dados, pois, conforme pontuam Guimarães e Moita Lopes (2017, p. 13)

a discussão é sobre como signos repetidos, que viajam de um evento interacional a outro, estabelecem conectividade entre encontros comunicativos temporal e espacialmente diferentes, assim como produzem novas condições para contextualização.

Acredito que essa “viagem de signos repetidos” entre as narrativas dos diversos participantes da pesquisa em foco possa sinalizar as ações que devem compor o protocolo de encaminhamentos para as políticas de acolhimento aos migrantes de crise.

Da mesma forma, também importa considerar como instrumentos de análise dos registros desta tese os conceitos de **indexicalidade** (SILVERSTEIN, 2003) e de **posicionamento** (DAVIES; HARRÉ, 1999; LANGENHOVE; HARRÉ, 1999). De acordo com Silverstein (2003), as formas linguísticas são indexicais, ocorrendo em padrões que oferecem percepções de similaridade e de estabilidade e apontando aspectos sociais e culturalmente compartilhados entre interlocutores. Como exemplo de “ordem indexical” (SILVERSTEIN, 2003), Blommaert (2010) menciona o caso do registro, ilustrado por Guimarães e Moita Lopes (2017), no uso das formas de tratamento *senhor/senhora*, em vez de *você*, no chamado português do Brasil. De acordo com os autores, essas formas “expressariam indexicalmente um nível de respeito e distanciamento na relação entre interlocutores, em que um deles/as pode ser mais velho ou ocupar posição social superior”, podendo ainda sinalizar “gentileza” e “boa educação” (GUIMARÃES; MOITA LOPES, 2017). Blommaert (2010, p. 37) ainda pontua que “falar ou escrever por meio de tais registros envolve inserção em repertórios

reconhecíveis (normativos) de ‘vozes’: fala-se *como* um homem, um advogado, um europeu de meia idade, um solicitante de refúgio”³⁸, sendo possível perceber-se falando *como tal* (AGHA, 2005).

É nesse sentido que os interlocutores, ao narrarem uma história ou um evento, podem mobilizar recursos semióticos para *posicionarem* a si mesmos e aos outros, produzindo, assim, diferentes identificações para os indivíduos (WORTHAM, 2001). Assim, em consonância com Davies e Harré (1999, p. 52), compreendo posicionamento como “aquilo que é criado na fala e por meio da fala quando os falantes e os ouvintes se assumem como pessoas”³⁹. Para os autores, as práticas discursivas são centrais para as formas como os interlocutores se constituem e aos outros, sendo também um recurso por meio do qual eles podem negociar novas posições. **A depender das maneiras como os participantes da pesquisa em cena narram as políticas de acolhimento, indexando identificações para si e para os outros por meio de recursos linguísticos e semióticos, posicionamentos para migrantes de crise podem ser ressignificados e/ou reforçados, ressoando a “estreita relação entre narrativas e ação”** (BIZON, 2013, p. 92), evidenciada nas palavras de Langenhove e Harré (1999, p. 16):

Posicionamento é entendido como a construção discursiva de histórias pessoais que tornam as ações das pessoas compreensíveis e relativamente determinadas como atos sociais e dentro dos quais os membros de uma conversação têm lugares específicos⁴⁰.

Apoiados em Austin (1961), Langenhove e Harré (1999), Davies e Harré (1999), assim como Butler (2010 [1990]), ao falarem de ação, consideram que os atos de fala são tripartidos em atos locucionários, ilocucionários e perlocucionários, interessando mais aos autores focalizar a diferença entre a força ilocucionária do enunciado (alcançada no momento em que se faz uma pergunta,

³⁸ No original: “Speaking or writing through such registers involves insertion in recognizable (normative) repertoires of ‘voices’: one then speaks as a man, a lawyer, a middle-aged European, an asylum seeker [...]”.

³⁹ No original: “[...] position é what is created in and through talk as the speakers and hearers take themselves as persons”.

⁴⁰ No original: “[...] positioning can be understood as the discursive construction of personal stories that make a person’s actions intelligible and relatively determinate as social acts and within which the members of the conversation have specific locations”.

dá-se uma informação, pede-se um conselho etc.) e sua força perlocucionária (alcançada pelo efeito do que se diz ou foi dito) (BIZON, 2013). Isso se explica porque “é na força ilocucionária e perlocucionária do discurso que o posicionamento, um fenômeno em grande parte conversacional, efetiva-se” (BIZON, 2013, p. 93). Assim, observar os posicionamentos dos migrantes de crise pode auxiliar a compreensão de processos de (re)territorialização.

3.3 Políticas linguísticas como parte da política de acolhimento

Por ser de fulcral importância na reterritorialização dos migrantes, o acesso à aprendizagem da língua majoritária do país, o português, deve estar no rol das ações a serem pensadas para compor as políticas de acolhimento à essa população, inserindo-se como pauta primordial das políticas linguísticas, aqui entendidas como se referindo a

objetivos e intervenções que visam afetar, de uma maneira ou de outra, os modos como as línguas se constituem — no que diz respeito a suas gramáticas, suas ortografias etc. —, ou os modos como elas são utilizadas ou, ainda, transmitidas (MAHER, 2013, p. 119).

Ainda em consenso com Maher (2013), não distingo políticas linguísticas (*language policies*) de planejamento linguístico (*language planning*), pois concordo que qualquer plano ou meta que vise a modificar as línguas em um dado contexto deve necessariamente contemplar modos factíveis de atingir as mudanças desejáveis.

Nesta seção, subdividida em quatro subseções, discorro acerca de algumas políticas linguísticas no cenário nacional, engendradas de forma explícita e implícita, tanto vertical quanto horizontalmente. Em seguida, conceituo a acepção de acolhimento assumida neste trabalho e discuto o termo empregado para se referir ao ensino/aprendizado e pesquisa de Português como Língua Adicional (PLA) no contextos das migrações de crise, Português como Língua de Acolhimento (PLAc) (GROSSO, 2010; AMADO, 2013; LOPEZ, 2016; LOPEZ; DINIZ, 2019; SÃO BERNARDO, 2016; NEVES, 2018). Na terceira subseção,

apresento e discuto a primeira política linguística institucionalizada no município de São Paulo, o programa *Portas Abertas: Português para Imigrantes*. Por fim, teço algumas considerações a respeito da necessidade de inclusão do PLAc na Educação Básica e sobre a formação docente para atuação nesse contexto.

3.3.1 Políticas linguísticas: o cenário nacional

A comunicação entre grupos humanos sempre envolveu múltiplas línguas e linguagens engajadas em estratégias para criar sentidos que variam de acordo com as expectativas contextuais. Essas práticas translíngues (CANAGARAJAH, 2013) puderam ser notadas com a chegada dos portugueses ao Brasil, que encontraram aqui cerca de 1.200 línguas indígenas (BEREMBLUM, 2003 *apud* MAHER, 2013, p. 121) e trouxeram inúmeras línguas africanas com seus falantes em seus navios negreiros. Desde então, várias políticas linguísticas foram implementadas/impostas para “sanar” a imensa diversidade linguística que se contrapunha ao projeto de Estado-nação⁴¹ até chegarmos à crença de que só se fala português no Brasil (CAVALCANTI, 1999; MAHER, 2007b, 2010, 2013). Observa-se, portanto, que a partir da emergência de unidades políticas, sobretudo do Estado-nação, mas também das colônias, a língua deixa de ser um meio de comunicação para os grupos humanos e, junto a outros elementos, como bandeira e hino, passa a ser um símbolo de identidade nacional e política, bem como um identificador de pertencimento (SHOHAMY, 2006; MAHER, 2013).

Longe de ser um processo natural, foi por meio de políticas linguísticas que o português foi consolidado como língua majoritária, com o *status* de língua oficial declarado no artigo 13 da Constituição Federal de 1988. As políticas linguísticas podem ser explícitas ou implícitas (SHOHAMY, 2006; CAVALCANTI, 2011; MAHER, 2013), ou seja, podem estar declaradas em documentos oficiais (como na referida Constituição Federal), em leis, em currículos escolares e em outros tipos de documentos que explicitam qual língua (e qual variante dela) deve exercer quais funções, mas também podem derivar implicitamente de uma

⁴¹ Para uma leitura mais aprofundada sobre as várias políticas linguísticas de apagamento de línguas e de imposição da língua portuguesa no Brasil, ver, por exemplo, Campos (2006), Maher (2013), Cavalcanti e Maher (2018), Oliveira (2018).

variedade de práticas cotidianas locais, como em contextos familiares⁴² e escolares, onde planos para alterar uma situação sociolinguística podem ser estabelecidos e executados mesmo sem serem explicitados (MAHER, 2013). Observa-se que, frequentemente, mas nem sempre, as políticas linguísticas explicitamente declaradas são aquelas engendradas pelo Estado ou por instituições autorizadas a regulamentar as línguas, como as instituições elaboradoras de exames de proficiência e de vestibular, por exemplo, enquanto as políticas linguísticas implícitas têm uma base local e informal. Nesse sentido, entendo que as políticas linguísticas explícitas e implícitas, como todas as políticas, podem ser verticais ou horizontais.

Cavalcanti (2011) nota que as políticas linguísticas no Brasil são estruturadas mais frequentemente no eixo horizontal, pois parece não haver muito espaço ou interesse para discussão sobre essa questão. Além da oficialização da língua portuguesa declarada na Constituição Federal, Cavalcanti (2011) e Maher (2013) observam dois marcos de proibição de uso de línguas proclamados em políticas verticais no país, a saber:

- 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.

Em relação a uma política implícita vertical, as autoras citam a separação dos membros das famílias escravizadas e a misturas das diferentes etnias nos navios negreiros e nas diferentes capitânicas para favorecer a aprendizagem compulsória do português ao mesmo tempo que se tolhia a possibilidade de continuarem falando as línguas africanas.

Por meio de políticas linguísticas que visaram a cultivar uma condição de país monolíngue no Brasil, as línguas indígenas, as africanas, as de migrantes, a Libras e as línguas que se formaram a partir das práticas translíngues entre os diferentes contingentes populacionais (como o *nheengatu*, por exemplo) foram classificadas como línguas minoritárias. Línguas minoritárias são conceituadas a

⁴² A respeito de políticas linguísticas familiares, conferir o trabalho de Gabas (2016), que analisou as ações e os discursos de mãe coreanas na Região Metropolitana de Campinas, São Paulo, a fim de entender como as línguas dos repertórios de suas famílias são organizadas e hierarquizadas no âmbito doméstico.

partir de seu *status* político, muito mais do que de sua representatividade numérica ou *status* social, sendo compreendidas como “línguas ou variedades usadas à margem ou ao lado de uma língua (majoritária) dominante” (ALTENHOFEN, 2013). Um aspecto importante a ser considerado a respeito do *status* majoritário ou minoritário de quaisquer línguas é seu dinamismo, pois o valor das línguas no “mercado linguístico” varia de acordo com o contexto de uso e o ponto de vista que se adota (ALTENHOFEN, 2013). Notamos que o português é língua majoritária no Brasil, mas tem diferentes valores em outros contextos, a saber:

(...) língua oficial no Mercosul, no contexto latino-americano. No sistema global das línguas (DE SWAAN, 2001), configura uma língua supercentral, com cerca de 202 milhões de falantes. Apesar disso — conforme o contexto e o ponto de vista — o português pode ocupar um espaço próximo do de uma língua minoritária, como sugere, por exemplo, o contexto de plurilinguismo da Comunidade Europeia. Em países vizinhos do Paraguai e Argentina (Província de Misiones), por outro lado, é pertinente identificar no português a condição de “língua de imigração”. Em contextos como no norte do Uruguai, o português subsiste como língua minoritária remanescente de um estágio anterior de territorialidade (ALTENHOFEN, 2013, p. 96).

Por ser a língua oficial do país, o português é 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, conseqüentemente, 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 descritas anteriormente, julgo que a aprendizagem da língua portuguesa deva ser reputada como um dever do Estado. Para endossar meu argumento, cito as seguintes palavras de Oliveira e Silva (2017, p. 147, grifo meu.):

conhecer a língua oficial do país acolhedor não só é um fator fundamental no processo de inclusão e empoderamento social dos imigrantes, como também é um **direito** deles.

A despeito disso, o ensino da língua nacional para os migrantes de crise nunca foi pauta das políticas públicas e continua não sendo na legislação migratória federal atual. A negligência desse direito ratifica, conforme alertado por Maher (2013, p. 124, grifos originais), **“o fato de que a ausência de uma política linguística de Estado constitui, em sim mesma, uma política linguística de Estado!”**. Essa não política incita duas ponderações: (i) se as políticas linguísticas, para além da manipulação pura e simples de uma dada situação sociolinguística, almejam atuar nas identidades dos falantes de determinadas línguas, tanto para enaltecê-las quanto para denegri-las (MAHER, 2013) e (ii) se o conhecimento da língua majoritária do país está, em parte, relacionado à participação dos migrantes como residentes e/ou cidadãos na sociedade (SKUTNAB-KANGAS, 2006 *apud* SHOHAMY, 2006, p. 146), a omissão do direito de acesso à aprendizagem do português pode ser percebida como uma política racializadora na medida em que “o racismo institucional é perpetuado por meio da língua(gem) como um marcador de diferença” (EREL; MURJI; NAHABOO, 2016, p. 1346). Ao não assegurar aos migrantes o direito à aprendizagem da língua majoritária, o governo brasileiro possibilita a racialização dessas pessoas pela língua⁴³.

Cabe pontuar ainda que as políticas linguísticas de acolhimento devam encarar o conhecimento da língua portuguesa como um “ativo do qual o indivíduo pode lançar mão para melhorar sua condição de vida e/ou diminuir sua vulnerabilidade, pois aumenta sua capacidade de resposta” (LOPEZ, 2018, p. 20), e não como a única, nem mesmo a melhor, forma de promover reterritorializações.

Na próxima subseção, discorro acerca da acepção de acolhimento assumida neste trabalho e teço algumas considerações acerca do PLAc e prática de ensino de PLA/PLE para o público oriundo de migrações de crise.

⁴³ 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, pra citar alguns exemplos, podem nem precisar utilizar a língua portuguesa em suas práticas diárias, não sendo submetidos à racialização por não utilizarem o português.

3.3.2 Português como Língua de Acolhimento (PLAc)

Considerando que *acolhimento* é o termo que designa as políticas voltadas aos migrantes de crise, defendo uma acepção do termo atrelada a políticas e a direitos e não aos discursos de fraternidade que autorizam o lugar do voluntariado nesse contexto e “compreendem o Outro fundamentalmente como vulnerável, como aquele que não tem, a quem tudo falta” (BIZON; CAMARGO, 2018, p. 715). O “discurso da falta”, como vem sendo denominado na literatura recente sobre políticas linguísticas para migrantes de crise (LOPEZ, 2016, 2019; DINIZ; NEVES, 2018), refere-se a

um discurso essencialista e totalizador que, a partir de uma posição etnocêntrica, significa certos sujeitos por aquilo que supostamente ‘não são’, ‘não fazem’, ‘não sabem’ e ‘não conhecem’, apagando, conseqüentemente, suas vivências, suas agências, seus saberes e seus conhecimentos — que, cabe ressaltar, não integram os repertórios daqueles que os enxergam como um conjunto de lacunas a serem preenchidas (DINIZ; NEVES, 2018, p. 101).

A representação dos migrantes de crise como incompletos reduz o acolhimento à benevolência e ao amparo circunstancial, conferindo ao agente acolhedor o papel de determinar o que o Outro necessita para prover-lhe. Conforme observado por Bizon e Camargo (2018, p. 715), essa pré-determinação cria uma hierarquização das relações em que ao migrante é delegada uma posição inferior, que pode diminuir ou até mesmo interditar “a possibilidade de relações efetivamente interculturais e, portanto, mais igualitárias”. Colocado de outra forma, essa hierarquização inviabiliza o diálogo intercultural necessário em políticas pautadas em uma perspectiva de Direitos Humanos que considere os migrantes como sujeitos de direito. Sem o diálogo intercultural, alimenta-se a falsa ideia de que abrir as portas ao Outro já é acolher.

Por isso, defendo que

são fundamentais ações em direção à institucionalização de políticas de acolhimento que, necessariamente, considerem o migrante como uma voz efetiva do processo de inserção, não apagando as particularidades

de seu deslocamento e das construções culturais e sociolinguísticas que o constituem. Implica também empreender o que Maher (2007) chama de ‘educação do entorno’ — quer dizer, um projeto de educação social que seja culturalmente sensível às diferenças (BIZON; CAMARGO, 2017, p. 713).

Assim, adoto uma perspectiva de acolhimento ancorada na relação pensada e operacionalizada multilateralmente, “ou seja, no atravessamento dos eixos vertical e horizontal (SANTOS, 2001) que estruturam a construção dos espaços sociais” (BIZON; CAMARGO, 2018, p. 716). Sob essa ótica, acolhimento é concebido como

uma perspectiva, uma atitude que se constrói no diálogo possível entre os agenciamentos verticais e horizontais — sem, no entanto, apagar as tensões e relações de poder inerentes a qualquer diálogo (BIZON; CAMARGO, 2018, p. 716).

Importa chamar atenção para o fato de que essa acepção de acolhimento não é observada na política migratória implementada em Portugal, origem do termo Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Grosso (2010, p. 69) pontua que a Carta Social Europeia de 1996 estabeleceu como um de seus objetivos o de “favorecer e facilitar o ensino da língua nacional do Estado de acolhimento”⁴⁴. Com o intuito de atender tal objetivo, em 2001, o Estado português implementou o programa *Portugal Acolhe*, criado pelo Ministério do Trabalho, com a finalidade de

facultar junto da população imigrante residente em Portugal, que comprovasse não possuir nacionalidade portuguesa e que apresentasse uma situação devidamente regularizada, o acesso a um conjunto de conhecimentos indispensáveis a uma inserção de pleno direito na sociedade portuguesa, promovendo a capacidade de expressão e compreensão da língua portuguesa e o conhecimento dos direitos básicos de cidadania, entendidos como componentes essenciais de um adequado processo de integração dos imigrantes (CABETE, 2010, p. 56).

⁴⁴ *Carta social europeia*, 3 de maio de 1996, subscrita por Portugal nesse ano e ratificada em 2001: *Diário da República*, n. 241/17, out. 2001.

O programa era composto por duas frentes. A primeira, o Guia de Acolhimento dos imigrantes, estava disponível em cinco línguas diferentes e continha informações do cotidiano, incluindo “um modelo de contrato, contatos úteis e expressões de uso frequente” (CABETE, 2010, p. 56). A segunda, chamada de “formação”, era dividida em duas partes: Cidadania e Português Básico para Estrangeiros (CABETE, 2010, p. 57). Em 2007, observou-se uma necessidade de ampliar o *Portugal Acolhe* de forma a rentabilizar o investimento, a abranger uma maior diversidade de contextos e de promotores e de inserir a formação em língua portuguesa para fins específicos, bem como a produção de materiais de apoio em contexto plurilíngue (CABETE, 2010). Assim, desde 2008, o *Portugal Acolhe* foi expandido e incorporado ao programa *Português para Todos* (PPT), em uma iniciativa conjunta entre a Presidência do Conselho de Ministros, o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e o Ministério da Educação (CABETE, 2010). O programa conta com material didático, currículo padronizado e divisão dos percursos de formação por “áreas de competência” (CABETE, 2010), compreendidas como língua portuguesa, cidadania e português técnico. A área de competência relativa à língua portuguesa é ainda subdividida em A e B, em correspondência ao Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas. Ao concluírem os cursos, os migrantes e refugiados, para quem o programa se direciona, obtêm uma certificação de língua portuguesa, que condiciona a permissão à nacionalidade, à residência permanente e/ou ao status de residente de longo prazo (nível A2)⁴⁵.

Como pode ser percebido, a política portuguesa condiciona o acesso a direitos à conclusão dos cursos oferecidos no *Português para Todos* e obtenção de certificação em língua portuguesa, algo que não corresponde à perspectiva de acolhimento adotada neste trabalho. Quando consideramos as quatro áreas de atividade profissional a que se destinam os cursos de português técnico do programa português, a saber, comércio, restauração, cuidados de beleza e construção e engenharia civil, podemos notar uma pré-determinação daquilo que o Outro pode ser no novo território, ou seja, uma territorialização imposta ao Outro,

⁴⁵ Disponível no site do Alto Comissariado para as Migrações do Governo português: <http://www.acm.gov.pt/-/programa-ppt-portugues-para-todos>. Acesso em: 23 out. 2017.

o que pode vir a se configurar como uma reterritorialização precária (HAESBAERT, 2004). Assim, o programa *Português para Todos* parece representar uma política de assimilacionismo, em que o ensino-aprendizagem da língua portuguesa é utilizado como um mecanismo de seleção e, conseqüentemente, de exclusão daqueles que não incorporam a língua e as construções culturais locais. Portanto, a simples transposição do conceito de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) ao contexto brasileiro de migração é problemática (ANUNCIAÇÃO, 2017), sendo fundamental que as políticas brasileiras se pautem em uma perspectiva mais inclusiva e humanitária de acolhimento, em que o Outro também possa se **posicionar** em relação ao que necessita e/ou deseja.

Uma perspectiva assim implica que as diferenças sejam entendidas como “recurso legítimo e enriquecedor das práticas linguísticas e dos processos sociais” (BIZON; CAMARGO, 2018, p. 717). Implica, portanto, que os migrantes de crise sejam vistos como agentes de transformação social, em vez de serem definidos predominantemente por sua vulnerabilidade, como comumente acontece na literatura sobre migrações internacionais, de forma geral, mas também naquela que concerne ao PLAc (LOPEZ, 2018), termo que merece algumas ponderações.

Entendo que o termo PLAc refere-se a contextos de ensino/aprendizado e pesquisa de PLA/PLE para o público composto por migrantes de crise, na atual conjuntura das migrações transnacionais do século XXI (BAENINGER; PERES, 2017), tratando-se, portanto, de um público heterogêneo. Apesar de reconhecer a heterogeneidade do público para o qual se direcionam as ações do PLAc, Grosso (2010) crê ser possível delinear algumas variações para caracterizar esse grupo, a saber:

1. variação do nível da proficiência em língua portuguesa, principalmente quando da chegada a Portugal;
2. variação de conhecimentos da sua língua materna e da sua própria cultura, o que se refletirá de forma significativa na aprendizagem da língua portuguesa;
3. variação de conhecimento e de uso de outras línguas, destacando-se entre estas as línguas europeias, e neste grupo as línguas novilatinas, as quais facilitarão certamente uma aprendizagem

mais rápida, por meio do *transfer* de estratégias de comunicação e de aprendizagem;

4. (...) a variação socioeconômica, com a subvariação profissional, nomeadamente a profissão exercida no contexto de origem e no de acolhimento (GROSSO, 2010, p. 67-68).

A autora ainda considera outros fatores que, como as variações elencadas, podem influenciar a aprendizagem da língua majoritária do país, como “a atitude em relação à cultura, à língua-alvo e aos seus falantes” (GROSSO, 2010, p. 68). Contudo, como vem sendo pontuado (LOPEZ, 2016; LOPEZ; DINIZ, 2019), esses fatores e variações não são exclusivos do PLAc, podendo também ser observados em outros contextos de ensino/aprendizado de PLA/PLE — inclusive para outros grupos de migrantes que poderiam ser incorporados à classificação *migrantes de crise*, apesar de terem visto de estudante, como é, frequentemente, o caso de candidatos ao Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)⁴⁶, por exemplo (LOPEZ, 2018).

Lopez (2018) também suscita uma ponderação acerca da segunda variação listada por Grosso (2010), referente à “variação de conhecimento de sua língua materna e da sua própria cultura”. Ao se propor a possibilidade de mensurar o conhecimento de alguém acerca de uma dada “língua” ou “cultura”, Lopez (2018, p. 14) identifica que esses conceitos estão sendo tomados “como coisas pré-determinadas que seriam compartilhadas pelos membros de uma mesma comunidade”, ressoando a ideia equivocada de que existam representantes “autênticos” (MAHER, 2007a) dessa língua e dessa cultura, de forma a essencializá-las. Caberia questionar ainda, segundo Lopez, como e por quem seria feita essa determinação.

Frente a essa discussão, endosso a reflexão de Lopez (2018, p. 14) de que caberia acrescentar ao conjunto de características do público de PLAc proposto por Grosso (2010) outra especificidade: “variação dos percursos

⁴⁶ O convênio PEC-G é firmado pelo Ministério das Relações Exteriores com países em desenvolvimento, sobretudo da América Latina e da África. Sob preenchimento de alguns requisitos — dentre os quais a apresentação de documentos que atestem condições financeiras para se sustentarem no país, nota mínima 6,0 no histórico escolar de Ensino Médio ou equivalente e aprovação no Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) —, estudantes entre 18 e 25 anos podem concorrer a uma vaga que lhes dá o direito de se matricularem gratuitamente em um curso de graduação em uma universidade brasileira, sem terem de passar pelo exame vestibular ou pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) (BIZON, 2013, p. 29).

migratórios”. A inclusão desse quesito subjaz o entendimento de que o termo “migrantes de crise”, embora sirva para designar todos os movimentos migratórios impulsionados por uma crise na origem e confrontados com outra crise no destino — esta materializada no despreparo em acolhê-los (BIZON; CAMARGO, 2018) —, considera que se trata de um grupo heterogêneo com percursos migratórios diversos, que variam quanto às motivações, migrações anteriores e redes de acolhida, por exemplo (LOPEZ, 2018). Considerar a variação dos percursos migratórios como um aspecto que pode influenciar o aprendizado da língua majoritária do país está em consonância com a opinião de Amado (2013, n.p.), para quem os fatores extralinguísticos decorrentes dos processos de migração de crise

podem gerar barreiras para o aprendiz da língua do país de acolhida. As perspectivas individuais sobre a língua-alvo, a sua autoimagem, os planos para o futuro, como a necessidade urgente de aprendizagem para inserção no mercado de trabalho e integração na sociedade, podem criar dificuldades no processo de aprendizagem. A própria tensão do movimento migratório de fuga, somada, muitas vezes, ao afastamento dos laços familiares e linguístico-culturais, também pode contribuir para essa situação.

Não considerar o posicionamento do Outro em relação ao que necessita e/ou ao que espera pode levar a concepções de PLAc que parecem se pautar em uma lógica “multicultural liberal”, verificada em duas versões (MAHER, 2007a). Na primeira, não se consideram os fatores sócio-políticos que determinam e condicionam as escolhas dos indivíduos, tais como “questões de raça, classe, gênero e nacionalidade, razão pela qual a assimilação se transforma em mecanismo e pré-requisito para a sobrevivência na e à sociedade e aos seus poderes regulatórios” (ANUNCIAÇÃO, 2018, p. 43). Na segunda, tomam-se as diferenças como “essências” que totalizam o Outro em versões “autênticas” idealizadas, promovendo “*apartheids* culturais” (MAHER, 2007a, p. 7). As consequências de tal lógica verificam-se na seguinte constatação:

se na primeira versão liberal de multiculturalismo as culturas minoritárias são fetichizadas, nessa última, elas são santificadas, beatificadas. E enquanto aquela primeira postura preconiza a assimilação plena dos

grupos minoritários, essa outra, em contrapartida, tende a promover o separatismo, a guetização (MAHER, 2007a, p. 7).

Assim, é preciso estarmos atentos às acepções de PLAc que essencializem os migrantes como vulneráveis e que concebam a língua como instrumento apaziguador das diferenças, a residência como único propósito das migrações e a adaptação à sociedade receptora como finalidade do ensino da língua majoritária e sinônimo de pertencimento, como se pode observar na seguinte definição:

O conceito de PLAc transcende a perspectiva linguística e cultural e refere-se também ao prisma emocional e subjetivo da língua e à relação conflituosa presente no contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhimento, a julgar pela situação de vulnerabilidade que essas pessoas enfrentam ao chegarem a um país estrangeiro, com intenção de permanecer nesse lugar. Semelhantemente, nos referimos ao papel do professor, cuja função é tentar amenizar o conflito inicial entre aprendente e língua, permitindo que o/a mesmo/a comece a vê-la como instrumento de mediação entre ele/a e a sociedade que o/a recebe, bem como percebê-la como aliada no processo de adaptação e de pertencimento ao novo ambiente, que não é o seu lugar, sua casa. Adicionalmente, a língua pode ser usada como instrumento de luta e de transgressão (SÃO BERNARDO, 2016, p. 66, grifos meus).

A lógica “multicultural liberal” (MAHER, 2007a) pode ser verificada na maneira como a autora pressupõe que todo migrante se encontra vulnerável ao chegar ao país estrangeiro, que é apenas de destino, e não também uma rota. Além disso, o migrante é percebido como alguém que precisa se adaptar à sociedade receptora e, para tanto, precisa utilizar a língua como instrumento de mediação, remetendo à ideia de “imposição ocultada pela necessidade” (LOPEZ, 2018).

Observar as possíveis angústias e ansiedades, bem como os possíveis traumas dos migrantes de crise como fatores que podem afetar a aprendizagem da língua majoritária do país significa compreender o PLAc como **um** dos elencos de ações contemplados nas políticas de acolhimento, que devem englobar não só direitos sociais básicos, como educação, saúde, moradia e acesso à informação, como também programas que visem ao bem-estar psicoemocional dos migrantes. Como elucida Anunciação (2017, 2018), apoiada em Butler e Athanasiou (2013),

os migrantes de crise podem passar por processos de “desposseção” e de “não reconhecimento”⁴⁷ que antecedem à questão da língua, sendo, assim, **agravados** pela falta do conhecimento da língua majoritária do país, mas **não causados** por ela. Dessa forma, não podemos esperar que a sala de aula de PLAc dê conta de proporcionar todos os instrumentos necessários aos processos de reterritorialização dos migrantes de crise, que ela seja a solução para a crise verificada no despreparo do país em acolher.

Acredito que uma acepção do termo PLAc mais condizente ao contexto das migrações transnacionais atuais deve ser pautada pelo reconhecimento dos migrantes de crise como detentores de conhecimento, o que engloba outras línguas, outras formas de compreender o mundo e de construir relações. Ao concedermos igualdade de oportunidades a esses saberes, sem desconsiderar os critérios de hierarquia existentes entre eles, podemos contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática (SOUSA SANTOS, 2006, p. 20). Nesse sentido, os migrantes devem ser reconhecidos como agentes de transformação social também nas conceituações de PLAc. O não reconhecimento do caráter agentivo dos migrantes pode levar a uma política assimilacionista e violenta de ensino/aprendizado de PLA, uma que obrigaria a população migrante a “conhecer e praticar a cultura e a língua do país receptor”, adaptando “seus comportamentos, corpos e linguagem (...) para poderem ser reconhecidos como indivíduos que desfrutam de direitos e de recursos materiais e simbólicos” (ANUNCIAÇÃO, 2017, p. 38).

Também é importante elencar o PLAc como **uma** das políticas linguísticas possíveis, não como a única nem como a melhor, impondo a língua portuguesa como uma obrigatoriedade, ocultada pelo discurso da necessidade (LOPEZ, 2018). A esse respeito, Oliveira e Silva (2017) nos lembram que aprender uma nova língua leva tempo, do qual os migrantes não dispõem no momento de chegada ao Brasil, onde se deparam com processos burocráticos em português para a regulamentação de sua situação jurídica (OLIVEIRA; SILVA, 2017). Além disso, importa considerar, segundo observou Anunciação (2017, p. 96-97) em sua

⁴⁷ Anunciação (2018) explica que, para Butler e Athanasiou (2013), os processos de desposseção referem-se às perdas materiais (imóveis, dinheiro) e simbólicas (não reconhecimento de sua qualificação profissional e/ou acadêmica, falta de acesso às línguas prestigiadas em um determinado lugar) bem como às “violências simbólicas ocasionadas por racialização e marginalização de grupos étnicos e pela normatização homogeneizante e assimilacionista de modos de ser e de saber” (ANUNCIAÇÃO, 2018, p. 5).

investigação de mestrado, que o acolhimento linguístico se efetiva, frequentemente, nas próprias línguas dos migrantes, deslocando o conceito de “língua de acolhimento” para o de “acolhimento em línguas” (BIZON; CAMARGO, 2018, p. 717). Cabe apontar ainda a existência de relações de poder entre nacionalidades e línguas, já que, muitas vezes, “migrantes de países/nacionalidades prestigiadas — e que falam línguas de prestígio (CAVALCANTI, 1999) — conseguem ocupar posições profissionais de notoriedade mesmo com baixa proficiência em português” (LOPEZ, 2018, p. 24).

Assim, por não se apresentar como uma “superpolítica” que possa dar conta de abarcar todos os aspectos inerentes ao acolhimento de migrantes de crise, o PLAc deve ser entendido também como uma especialidade transdisciplinar, conforme conceituação de Lopez e Diniz (2019, n.p.):

Entendemos *PLAc* como a ramificação da subárea de Português como Língua Adicional (PLA) — integrante, portanto, da área de Linguística Aplicada — que se dedica à pesquisa e ao ensino de português para imigrantes, com destaque para deslocados forçados, que estejam em situação de vulnerabilidade e que não tenham o português como língua materna. Seu objetivo é a produção e circulação de saberes linguístico-discursivos que, em última instância, contribuam para “produzir e democratizar mobilidades e multiterritorialidades”, fazendo face a processos de “reterritorialização precária” (BIZON, 2013, p. 123). Daí a necessidade imperativa de um olhar sempre problematizador, que lance dúvidas sobre certezas que facilmente podem ir se construindo na especialidade em questão. O PLAc não pode ser visto como uma mera “adaptação” de saberes já produzidos para um novo contexto de ensino-aprendizagem. Ao contrário, professores e pesquisadores necessitam se interrogar, a todo momento, quem são esses sujeitos migrantes, quais são as relações que estabelecem com os diferentes territórios e línguas que (os) constituem e como se pode dar o ensino de português para esse público. Interrogações que, junto a outras, se alimentam de — ao mesmo tempo em que podem fomentar — discussões na LA de maneira mais geral, e no PLA de maneira particular. Nesse sentido, o PLAc é uma especialidade transdisciplinar, que demanda um contínuo diálogo com diferentes campos — a exemplo da Antropologia, da Ciência Política, das Ciências Sociais, do Direito, da Geografia, da História, da Linguística, da Psicologia, da Psicanálise e das Relações Internacionais —, bem como com distintas entidades da sociedade civil [...].

Acredito que mais importante do que buscar definições precisas para o termo PLAc seja pensá-lo como uma área de ensino-aprendizagem e pesquisa

atrelada ao contexto atual das migrações transnacionais, em que o dinamismo dos movimentos migratórios insta que

a todo momento, professores e pesquisadores se interroguem sobre as práticas identitárias desses sujeitos migrantes, as relações que estabelecem com os diferentes territórios e línguas que (os) constituem e os modos como se pode dar o ensino de português para esse público. Esse movimento deve, em última instância, abrir espaço para o questionamento da própria designação “Português como Língua de Acolhimento” (LOPEZ; DINIZ, 2019, s/p).

Para os fins deste trabalho, adoto o termo PLAc como uma bandeira política, empregando-o, sobretudo, “por reconhecer que ele favorece a visibilização de certos grupos minoritarizados, que necessitam estar na agenda de ações da área de PLA” (LOPEZ; DINIZ, 2019, n.p.).

A seguir, teço algumas considerações sobre a política pioneira de PLAc no município de São Paulo, o programa *Portas Abertas*.

3.3.3 O programa *Portas Abertas: Português para Imigrantes*

Conforme já comentado, o movimento migratório sul-sul do qual o Brasil faz parte, tanto como rota quanto destino, intensificou a presença de migrantes de diversas bagagens culturais e linguísticas, sobretudo no município de São Paulo. Em vista da negligência do governo, como observa Amado (2011, 2013), as necessidades linguísticas dos migrantes recém-chegados vêm sendo supridas pela sociedade civil, por meio de políticas linguísticas implícitas e horizontais que promovem o ensino de português⁴⁸ e serviços voluntários de intérprete, por meio da Cáritas⁴⁹, a essa população. Contudo, a partir da vigência

⁴⁸ A Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania da Prefeitura de São Paulo, por meio da Coordenação de Políticas para Imigrantes (CPMig) e da Organização Internacional do Trabalho (OIT), fez um mapeamento das organizações não governamentais, associações e pastorais que oferecem cursos de português aos migrantes de crise. O mapeamento está disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secre/tarias/upload/direitos-humanos/Mapeamento%20cursos%20de%20portugues.pdf>. Acesso em: 1 set. 2017.

⁴⁹ A Cáritas é um organismo da Igreja Católica Apostólica Romana presente em 200 países e territórios que age em parcerias com organismos nacionais e internacionais com o objetivo de promover a defesa dos direitos humanos em uma perspectiva ecumênica. Importa ressaltar que a Cáritas detém o status “Consultivo Geral” atribuído pelo Conselho Socioeconômico da Organização das Nações Unidas (ONU).

da Lei Municipal nº 16.478/16, alguns autores (OLIVEIRA; SILVA, 2017; BIZON; CAMARGO, 2018; CAMARGO, 2018) chamam atenção para o início da institucionalização de uma política linguística voltada ao ensino de português para migrantes oriundos de migração de crise: o projeto *Portas Abertas: Português para Imigrantes*.

Esse projeto pioneiro, que teve sua portaria aprovada e as aulas iniciadas em agosto de 2017, é uma parceria intersecretarial entre a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC) e a Secretaria Municipal de Educação (SME), a qual reflete o compromisso da prefeitura, instituído pela Lei nº 16.478/16 (São Paulo, 2016a), de implementar políticas públicas voltadas à população migrante. Nesse primeiro momento, foram abertas 600 vagas, em 10 escolas localizadas no centro, na Zona Leste e na Zona Norte de São Paulo. O acesso ao curso é facilitado, podendo os interessados matricular-se mediante apresentação de qualquer documento, sendo também suficiente preencher uma autodeclaração de residência, traduzida em espanhol, inglês e francês, em substituição ao comprovante de residência. A simplificação da exigência de documentos é condizente com os parágrafos 1º e 2º do artigo 7º do Decreto nº 57.533 (SÃO PAULO, 2016b), de acordo com os quais

§ 1º Para fins de inscrição em editais e concessão de benefícios, como gratuidade no transporte público, os sistemas de cadastro deverão ser adaptados para atender ao disposto no “caput” deste artigo, sem prejuízo de outros requisitos específicos para a concessão do benefício ou acesso ao edital.

§ 2º O Poder Público Municipal deverá zelar para que exigências burocráticas no cadastro não obstem o atendimento à população imigrante.

O *Portas Abertas* é uma ação de grande relevância nos processos de reterritorialização dos migrantes de crise, uma vez que os insere na comunidade escolar, onde têm direito a participar de suas atividades e a usufruir de seus benefícios, como a gratuidade do transporte público cedida aos estudantes da Rede Pública de Ensino. Vale apontar também que a escola é um espaço de sociabilização por excelência, podendo promover a criação de laços de amizade, de redes de contatos de emprego e de resolução de conflitos. Não quero dizer

com isso que a escola seja o “paraíso na Terra”; ela também é o espaço da exclusão, do preconceito e da xenofobia. Ainda assim, tal como a residência e o trabalho, a escola é “quadro de vida que tem peso na produção do homem” (SANTOS, 2017 [1996], p. 328). Tendo sido um território reconfigurado pela presença dos migrantes, a escola dispõe de muito potencial para a reterritorialização desses migrantes, pois ela pode abraçar a participação deles na construção de sua história. A escola pode ser o espaço onde,

ultrapassado um primeiro momento de espanto e atordoamento, o espírito alerta se refaz, reformulando a ideia de futuro a partir do entendimento novo da nova realidade que o cerca. O entorno vivido é lugar de uma troca, matriz de um processo intelectual (SANTOS, 2017 [1996], p. 328).

Um ponto crucial para uma política linguística de ensino de português para migrantes de crise seria a formação docente em PLA/PLE, não exigida para ministrar as aulas de português no *Portas Abertas*. Os professores são efetivos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, especialistas em qualquer disciplina e/ou pedagogos. A única exigência quanto ao preparo desses docentes é um curso de formação específico para o ensino de português para migrantes ofertado pela SMDHC e SME. A capacitação dos professores e a elaboração dos materiais didáticos⁵⁰ utilizados nos cursos são apoiados pelo Centro de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP). A formação docente especializada é aconselhável, pois, considerando que, em geral, os migrantes não são falantes de português como língua materna, as metodologias, nesse contexto, devem considerar as especificidades do ensino de língua adicional e possibilitar, por meio da aprendizagem de saberes linguístico-discursivos,

um movimento de apropriação material e simbólica do território, concebido não apenas em sua dimensão física/geográfica/material, mas também como ator e objeto das políticas, resultado constante de atos ou agenciamentos (LOPEZ, 2016, p. 37).

⁵⁰ Cf. o livro didático produzido no projeto (REINOLDES; MANDALÁ; AMADO, 2017).

Nesse sentido, não basta simplesmente adaptar os saberes já produzidos na área de Português como Língua Adicional (PLA) para um novo contexto de ensino-aprendizagem (LOPEZ; DINIZ, 2019); é necessário considerar os fatores linguísticos e extralinguísticos que compõem o conjunto de especificidades do PLAc, como o fato de muitos migrantes de crise serem (bi)plurilíngues, o contexto de migração de crise, as motivações e o tempo reduzido para o desenvolvimento linguístico e os diferentes graus de escolaridade dos migrantes (AMADO, 2013; COSTA; SÁ, 2018).

Reconheço a relevância do pioneirismo do programa *Portas Abertas* assim como a atuação da sociedade civil, por meio de ONGs e de instituições religiosas, na elaboração e execução de políticas linguísticas de acolhimento, tão necessárias nos tempos atuais. Contudo, essas políticas visam a atender um público composto por migrantes adultos, e pouca atenção é dispensada à educação linguística de seus filhos, que frequentam escolas regulares brasileiras. Assim, em consonância com Neves (2018) e Diniz e Neves (2018), identifiquei uma lacuna no que se refere ao PLAc na Educação Básica para atender crianças e adolescentes migrantes. A próxima subseção tem o objetivo de contribuir com algumas pontuações sobre políticas linguísticas que visem à inserção do PLAc na Educação Básica.

3.3.4 PLAc na Educação Básica: por uma política linguística integrada

Como se pode verificar, o direito à educação está assegurado, por uma política vertical, a todas as crianças e adolescentes, independentemente de sua origem ou situação documental, conforme as seguintes legislações federais:

Constituição Federal de 1988: Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (BRASIL, 2016a [1988]).

Estatuto da Criança e do Adolescente 8069/90: Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência,

discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (BRASIL, 1990).

No âmbito estadual de São Paulo, os seguintes documentos oficiais asseguram o direito à educação aos migrantes:

Parecer CEE 633/2008 – afirma que “é inadmissível qualquer discriminação a crianças, adolescentes e jovens no que se refere ao seu direito de escolarização. A educação é um direito de todos e a escola ‘não deve ser um local onde os registros escolares ou a documentação de alunos sirvam de pretexto para qualquer tipo de controle ou fiscalização a ser exercida sobre seus pais’” (SÃO PAULO [ESTADO], 2017).

2.1 a alteração nos programas do sistema GDAE (Gestão Dinâmica de Administração Escolar), de tal forma que os alunos estrangeiros em cursos, na situação descrita neste Parecer, possam ser devidamente cadastrados ainda que não disponham de numeração de RG ou RNE. Evidentemente as soluções técnicas competem aos órgãos próprios da Secretaria (SÃO PAULO [ESTADO], 2017).

A Resolução SE nº 10/95, da Secretaria da Educação, ao garantir a matrícula na rede estadual de ensino ao aluno estrangeiro, independente de documentação, fundamentou-se neste entendimento, sendo sua validade indiscutível. Impor condição para efetivação de matrícula a criança proveniente de outro país, é criar uma discriminação intolerável pela ordem constitucional que garante a todos igual acesso à educação e permanência na escola (SÃO PAULO [ESTADO], 2017).

Em nível mais local, a Portaria nº 6.837/14 assegura a educação às crianças e aos adolescentes migrantes no município de São Paulo:

Art. 29 – O aluno estrangeiro terá assegurado o direito à matrícula e continuidade de estudos na Rede Municipal de Ensino, sem qualquer discriminação e independentemente de sua situação legal no país (SÃO PAULO, 2014).

Nota-se, contudo, que a legislação não aborda os direitos linguísticos das crianças e adolescente migrantes, um dos quais se refere a “aprender pelo menos uma das línguas oficiais do seu país de residência” (HAMEL, 2003, p. 51).

A ideia que parece estar implícita nessa negligência é a de que basta garantir acesso à educação na língua majoritária para que o contato com essa língua por si só conduza as crianças a sua aprendizagem, em um processo similar à osmose.

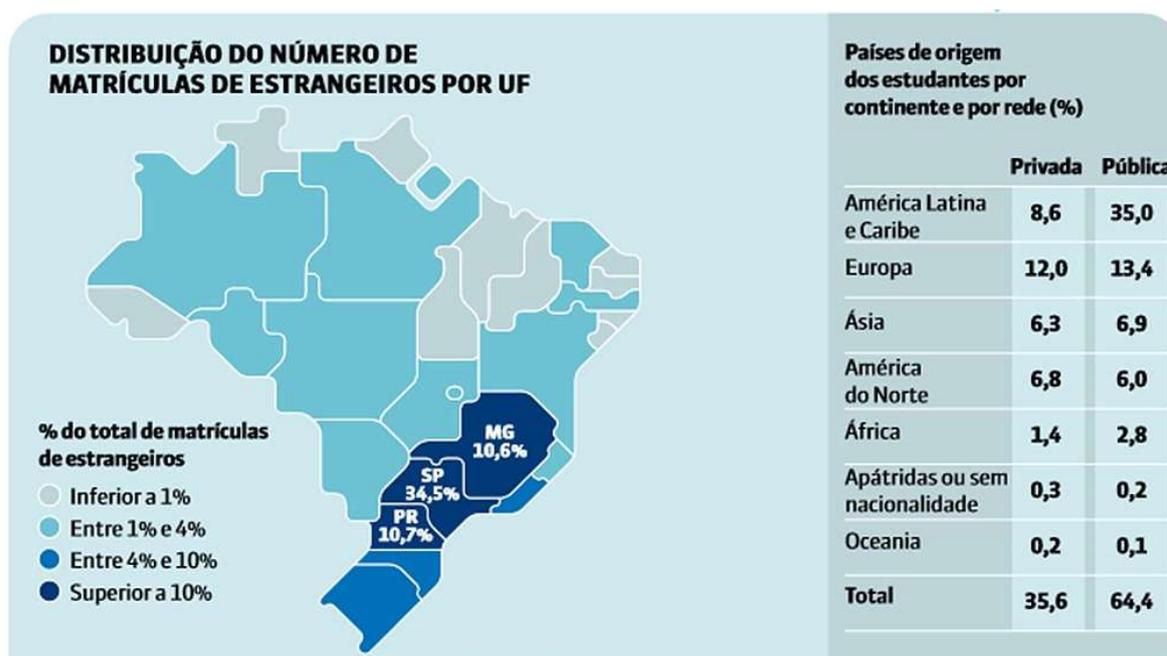
Tal negligência está assente na crença do monolinguismo no Brasil, que não reconhece o bilinguismo de minorias linguísticas, ou, mais bem colocado, reconhece-o como um problema, e não como um atributo (MAHER, 2007b). Quando o bilinguismo de alunos indígenas, surdos e migrantes, entre outros, é visto sob essa ótica, a meta dos programas de educação é fazer o aluno abdicar da sua língua materna e tornar-se monolíngue em português, única língua de instrução utilizada nas escolas regulares. Por não terem com quem interagir em sua língua materna, os alunos são forçados a abandoná-la e a aprender o português (MAHER, 2007b) de maneira análoga à expressão “afundar ou nadar” (*sink or swim*), que batiza a abordagem de educação bilíngue empregada em programas conhecidos como *Submersão, Imersão Estruturada ou Modelo Assimilacionista de Submersão* (MAHER, 2007b; MELLO, 2010). Note-se que, embora esses programas, frequentemente, resultem no **bilinguismo** dos alunos, eles não proporcionam uma **educação bilíngue**, já que as instruções acadêmicas são dadas apenas em uma língua. As escolas que recebem alunos migrantes, mesmo que não tenham esse dado esclarecido em seus documentos oficiais, praticam o modelo de submersão de educação bilíngue, que conduz ao que Maher (2007a, p. 68) chama de “bilinguismo compulsório”, uma vez que a esses alunos não é dada a opção de aprender a língua majoritária do país, eles são obrigados.

No modelo de submersão, a falta de alternativas para se comunicar e se expressar é vista como uma forte motivação para aprender a língua majoritária. Com esse modelo, negligenciam-se a manutenção e o desenvolvimento das línguas minoritárias na escola, resultando em um bilinguismo subtrativo, cuja finalidade é transformar o aluno bilíngue em monolíngue pela remoção de sua língua materna. Contudo, esse modelo não garante a aprendizagem da língua majoritária, sendo, na realidade, bastante ineficiente (ROMAINE, 1989; BAKER, 1993) (CUMMINS, 2001; CRAWFORD, 2004 *apud* MAHER, 2013). Conforme advertem Diniz e Neves (2018, p. 90), a falta de momentos em que o português é ensinado como adicional pode conduzir à “produção de casos de fracasso escolar”, fato ratificado por Elisa, coordenadora de Ensino Fundamental de uma

escola municipal e participante desta pesquisa, que me relatou, em uma conversa informal, sua constatação de que há mais retenções entre alunos migrantes do que entre nacionais, sobretudo no terceiro ano do Fundamental I, quando se verifica que as crianças ainda estão em processo de alfabetização⁵¹.

A necessidade de cursos de PLAc nas escolas pode ser percebida pelo fato de que, entre 2008 e 2016, houve um aumento significativo do número de estudantes cuja primeira língua não é o português nas escolas do Ensino Básico (112%); a maioria faz parte da Rede Pública de ensino (64%)⁵². A figura a seguir traz alguns dados referentes à distribuição de alunos migrantes por estado. Como pode ser notado, São Paulo é o que concentra o maior contingente de alunos migrantes.

Figura 1 – Distribuição do número de matrículas de estudantes estrangeiros por estado



Fonte: Tabulação realizada pelo Instituto Unibanco a partir de dados do Censo Escolar feito pelo Inep/MEC em 2016

Considerando os dados acima e o fato de que o município de São Paulo registrava, somente em 2016, 24.319 migrantes residentes, o que contabiliza

⁵¹ Conversa realizada em 14 dez. 2018 e registrada em diário retrospectivo.

⁵² Dados tabulados pelo Instituto Unibanco (2018) a partir do Censo Escolar de 2016, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (DINIZ; NEVES, 2018, p. 89).

aproximadamente 1/3 dos migrantes que residem no país (879.505 registros até 2015)⁵³ (BAENINGER; FERNANDES, 2017), arrisco afirmar que a maioria dos alunos migrantes está registrada nas escolas da Rede Pública dessa cidade. Apesar de se referirem apenas à rede municipal, os registros da tabela apresentada por Janoni (2018) mostram números significativos de alunos matriculados na Educação Básica:

Tabela 2 – Número de alunos migrantes matriculados na Rede Municipal de SP

Posição	País de origem	Nº de alunos migrantes
1º	Bolívia	2.413
2º	Angola	613
3º	República do Haiti	360
4º	Japão	188
5º	Paraguai	156
6º	Peru	130
7º	Argentina	124
8º	Congo	102
9º	Colômbia	58
10º	Síria	47
11º ao 76		391
Total		4.582

Fonte: Dados da Secretaria Municipal de Educação de abril de 2017.

Considerando os dados apresentados e o entendimento de que, com o Decreto nº 57.533 (SÃO PAULO, 2016b), o direito ao ensino da língua portuguesa na cidade de São Paulo tenha passado a ser social, sendo assegurado pelo Município, identifiquei uma abertura para a expansão de políticas linguísticas com foco no ensino de PLAc, de forma a contemplar também os alunos migrantes do ensino básico da Rede Pública e a integrar a formação dos professores de PLAc bem como logísticas para sua inserção na rede de ensino público.

Ressalto que, quando pontuo a necessidade de políticas linguísticas que contemplem a oferta de cursos de PLAc nas escolas, não estou defendendo a oferta desses cursos em todas as escolas da rede pública. Sendo elaborada de forma integrada a várias instituições locais de educação e de promoção dos direitos humanos e da cidadania, como as Diretorias Regionais de Educação (DRE), as Secretarias Municipal/Estadual de Educação, a Coordenação de

⁵³ Esses números não contam os migrantes registrados nos municípios adjacentes e conurbados, como Osasco, Carapicuíba e Guarulhos, por exemplo, que, como muitos de seus residentes, podem depender dos serviços sociais oferecidos em São Paulo.

Políticas para Imigrantes e Promoção do Trabalho Decente (CPMig), as universidades e as próprias escolas, defendendo que seria possível, a partir de um mapeamento das matrículas de alunos migrantes por região, estabelecer escolas-polo, a exemplo do *Portas Abertas*, onde os alunos migrantes de determinadas áreas poderiam se concentrar no contraturno para as aulas. Uma ação dessa amplitude poderia inserir, na rede pública de ensino, a partir do estágio, os professores que se especializam em PLA/PLE, nas quatro universidades que oferecem essa licenciatura em seus cursos de Letras, a saber: a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), a Universidade de Brasília (UnB) e, desde 2017, a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)⁵⁴, que, por conta da proximidade geográfica, poderia prover docentes especializados para o município de São Paulo.

É preciso reconhecer, contudo, que, a exemplo da NLM, a assinatura de leis não é garantia de políticas efetivamente inclusivas e respeitadas aos direitos humanos, sendo necessário haver atenção às orientações ideológicas que as embasam (OLIVEIRA; SILVA, 2017). Isso porque a forma como a lei é regulamentada e como as ações derivadas dela são elaboradas pode revelar posicionamentos autoritários e até mesmo neocolonizadores (DINIZ, 2015; DINIZ, BIZON, 2015) por parte do país receptor, não apenas por impor a língua majoritária e as construções culturais locais como obrigatórias, como também, direta ou indiretamente, por apagar as línguas e construções culturais dos migrantes, a exemplo das políticas linguísticas que impuseram o português no Brasil comentadas anteriormente.

Assim, considero que as políticas linguísticas de PLAc, ou de acolhimento, na Educação Básica devem conter, em seu bojo, dois aspectos fundamentais: o primeiro é o reconhecimento da diversidade linguística constitutiva do Brasil, e o segundo é a verificação dessa diversidade como realidade das escolas. Embora o plurilinguismo não seja novidade no contexto escolar brasileiro, Maher (2007b, p. 67) nos faz ver que o aumento de fluxos migratórios e de políticas públicas para a democratização das escolas enquanto instituição resultaram em uma “inclusão do ‘diferente’ cada vez mais evidente nas

⁵⁴ Outras instituições de ensino superior (IES) oferecem disciplinas no curso de Letras – em geral, optativas – voltadas para a formação de professores de PLA. Centros de línguas e projetos de extensão das IES também têm, frequentemente, um papel importante na formação desses profissionais.

salas de aula brasileiras”, sendo impossível “tentar entender nossas escolas sem levar em conta as diferenças em seu interior”. Enquanto o primeiro aspecto encontra-se contemplado verticalmente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2016c) — documento oficial que norteia os currículos e as propostas pedagógicas da Educação Básica em todo o país, homologada para o Ensino Fundamental e Médio em dezembro de 2017 —, Diniz e Neves (2018, p. 95) constatam que o referido documento não discorre sobre “as realidades locais da diversidade linguística, em que diferentes idiomas podem estar presentes, inclusive nas famílias e escolas dos estudantes”. Os autores ainda chamam atenção para algumas lacunas da BNCC, como a falta de diretrizes para a valorização do que o documento caracteriza como “patrimônio linguístico e cultural” e a negligência com as necessidades educacionais específicas dos estudantes do Ensino Básico cuja língua materna não é o português, destacando que o momento para cobrir essas lacunas teria sido propício, uma vez que a NLM⁵⁵, que institui a Lei de Migração, antecedeu-se à homologação da BNCC.

A respeito da formação de professores, Cavalcanti (1999) constata que os cursos de magistério de Letras não preparam docentes para atuar em contextos plurilíngues. Sobre o distanciamento das escolas da realidade do contexto sócio-histórico, a autora esclarece que

os cursos de formação de professores dentro da conjuntura atual de políticas linguísticas (muitas vezes não explícitas) e de políticas educacionais devem arcar com essa culpa sobre o status quo. A diversidade linguística e cultural precisa ser parte da sala de aula, das comunidades envolvente, dos cursos de formação (CAVALCANTI, 1999, p. 403).

Mesmo quando questões acerca do plurilinguismo são discutidas na sala de aula e nos cursos de formação de professores, Cavalcanti (2011) observa uma limitação à diversidade linguística e, raramente, alguma referência ao Documento Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 2016a [1988]). Portanto, é possível afirmar que são escassas as possibilidades de

⁵⁵ Entre os princípios e diretrizes que regem a política migratória, previstos no artigo 3º, está o “acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social” (BRASIL, 2017).

formação de professores para a atuação em contextos plurilíngues, como se configuram as salas de aula com alunos migrantes na Educação Básica do Brasil, mesmo nas universidades localizadas em regiões fronteiriças, de contingente de populações indígenas e/ou migrantes e outros contextos de plurilinguismo (DINIZ; NEVES, 2018).

Não que as universidades brasileiras sejam negligentes em relação aos migrantes de crise. Como nos mostram Lopez e Diniz (2019), as instituições de ensino superior (IES) de diferentes regiões do país vêm desenvolvendo várias iniciativas visando acolher esse público, como ações de ensino, pesquisa e extensão da área do PLAc⁵⁶, organização de processos seletivos específicos para o ingresso de imigrantes em cursos de graduação e pós-graduação e simplificação dos processos de revalidação dos diplomas, por exemplo. Contudo, as IES precisam reconhecer seu papel imprescindível para a formação de professores para a área do PLAc, sobretudo as faculdades e os institutos que ofertam a licenciatura em PLA/PLE. Formação que deve estar assente no entendimento de que

não se trata, apenas, de abrir novas perspectivas profissionais para aqueles que podem se interessar pelo trabalho com discentes cuja língua materna não é o português, por exemplo, em Centros Culturais Brasileiros, em escolas de idiomas, em multinacionais ou em ONGs que acolhem imigrantes e refugiados. Trata-se de formar professores de PLA para o próprio Ensino Básico, tendo em vista brasileiros e estrangeiros que não têm o português como língua materna, invisibilizados nos próprios documentos oficiais (DINIZ; NEVES, 2018, p. 98).

Tal entendimento ecoa a necessidade, na formação dos professores de línguas, de uma “educação linguística ampliada” (CAVALCANTI, 2013), a qual

vai exigir muito mais do(a) professor(a) em formação ou em serviço do que a educação do conteúdo linguístico. Demanda uma sofisticação que depende de estudo e dedicação para poder ser sensível aos alunos e a sua produção linguística. E essa sofisticação inclui também a

⁵⁶ Como alguns exemplos de universidades que têm oferecido cursos de PLAc, os autores citam a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade de São Paulo (USP) em parceria com a Missão Paz, instituição religiosa que acolhe imigrantes, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade Federal do Paraná (UFPR).

predisposição para aprender com as novas gerações, o estar pronto para a observação constante do que acontece ao redor, seja em relação ao modo de falar das pessoas, seja em relação às atitudes preconceituosas que precisam ser apontadas/problematizadas e/ou trabalhadas. Inclui ainda o observar o próprio discurso para pinçar seus próprios preconceitos e atitudes condescendentes. Para isso, o(a) professor(a) precisa saber muito mais do que aquilo que vai ensinar e precisa vivenciar o que ensina (CAVALCANTI, 2013, p. 215).

Por se tratar de ensino de uma língua adicional a falantes que já têm outra(s) língua(s) em seu repertório linguístico (BUSCH, 2012), entendo que essa formação superior deva contemplar, além de concepções de linguagem que subsidiem metodologias de ensino, aspectos teóricos relacionados ao bilinguismo e ao sujeito bilíngue. Esse conhecimento, conforme constata Silva (2018), falta às professoras de Educação Infantil que têm alunos multilíngues em suas salas de aula da rede municipal de Carapicuíba, região metropolitana de São Paulo. Assim, o conhecimento sobre o funcionamento das línguas em contextos plurilíngues também poderia beneficiar os graduandos dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas em Línguas Estrangeiras, auxiliando-os a desenvolverem ações informadas que possam promover um acolhimento linguístico significativo e respeitoso aos alunos que aprendem uma língua adicional.

Das especificidades do sujeito bilíngue que devem ser levadas em consideração, destaco o fato de que o funcionamento discursivo do bilíngue prevê o translanguismo (*translanguaging*) (GARCÍA, 2009), isto é, práticas discursivas múltiplas que envolvem todas as língua(gen)s contidas em seu repertório linguístico em negociações de sentido. Sob a ótica do translanguismo, além dos recursos linguísticos, “os recursos semióticos do repertório ou da sociedade de um indivíduo interagem, formam parte de um recurso integrado e ampliam um ao outro” (CANAGARAJAH, 2013, p. 8). Ao passarem por esse processo, as línguas se misturam de maneira transformadora, gerando novos sentidos e novas gramáticas. Assim, conforme aponta Wei (2017), translanguismo é tanto prática quanto processo:

uma prática que envolve o uso dinâmico e funcionalmente integrado de diferentes línguas e variedades, mas, mais importante, *um processo de*

construção de conhecimento que vai além da(s) língua(s) (WEI, 2017, p. 7, grifos originais).

A perspectiva do translinguismo marca, como observa Busch (2012, p. 4), “um deslocamento da visão de língua que centraliza estrutura, sistema e regularidade para abordagens que reconhecem a fluidez e a criatividade nas práticas linguísticas”. Subjacente a essa ideia, está a percepção de que o translinguismo retira o foco das línguas e coloca-o nos falantes, com seus discursos e repertórios, ressoando o entendimento de que língua é um sistema que se constrói pelo contexto social, e não somente pela cognição, que a comunicação depende muito mais da prática comunicativa do que da gramática e que a forma não está isolada de sua inserção ecológica (CANAGARAJAH, 2013). Portanto, as línguas não devem ser entendidas inquestionavelmente como categorias estáveis. Considerando a instabilidade da língua, observada em uma diversidade imensa de comportamentos linguísticos que variam de acordo com a procedência, a escolarização, a faixa etária, o gênero, entre outros fatores (MAHER, 2007b), pode-se atestar a inexistência de uma falante nativo com uma certa competência. É nesse sentido que a ideia de “intercompreensão entre línguas”, entendida, aqui, à luz de Cavalcanti (2013, p. 215), como “um exercício de interação em que há comunicação entre interlocutores e não entre um par que sabe mais e outro que ‘fala tudo errado’”, encontra relação com as práticas translíngues, podendo ser vista como uma competência possível de ser desenvolvida por meio dessa práticas.

Por possuir um repertório mais amplo que o de um monolíngue, “o bilíngue dispõe de recursos que não estão acessíveis aos monolíngues para constituir atividades verbais socialmente significativas” (AUER 1995, *apud* GARCÍA, 2009, p. 48). Portanto, não é que o bilíngue tenha dois repertórios linguísticos, cada qual com seu sistema estrutural e lexical, mas sim um repertório constituído por línguas sem delimitações claramente definidas, um contínuo linguístico para ser acessado, dispondo, assim, de mais escolhas linguísticas para a criação de sentidos. Essa “visão heteroglóssica de língua” (GARCÍA, 2009), que considera as línguas como entidades cambiáveis, permeáveis e multimodais, permite que as “misturas de línguas” sejam compreendidas em sua acepção

positiva de potencial criativo, como práticas translíngues, em vez de serem interpretadas negativamente como interferência de uma língua sobre a outra ou como competência insuficiente em ambas as línguas, reverberando a noção de semilinguismo⁵⁷ (MAHER, 2007b).

O entendimento de sujeito bilíngue que deve ser adquirido a partir do translanguismo como parte constituinte de suas práticas discursivas centra-se em dois argumentos principais apresentados por Wei (2017, p. 10):

- 1) Multilíngues não pensam unilinguamente em uma entidade linguística politicamente nomeada, mesmo quando eles estão em um 'modo monolíngue' e produzindo uma língua nomeável somente para um trecho específico de fala ou texto.
- 2) Seres humanos pensam além da língua, e pensar requer o uso de uma variedade de recursos modais, semióticos e cognitivos dos quais a língua em seu sentido convencional de fala e escrita é somente um.

A formação de professores de PLAc, ou de qualquer docente para atuar em contexto plurilíngue, portanto, deve considerar que seus futuros alunos, ao se apropriarem da língua portuguesa, vão moldá-la morfológica, sintática, semântica e pragmaticamente, para se enunciarem nela (MAHER, 2011), dado que o conhecimento cultural combinado que afeta o uso da língua (GARCÍA, 2009) também é uma característica do translanguismo. Assim, ainda que as produções linguísticas desses alunos possam ser reconhecidas como língua portuguesa em sua materialidade, elas podem conter marcas discursivas que projetam outras “culturas interacionais” relacionadas às suas identidades migrantes, surdas, indígenas etc. (MAHER, 1998). Taxar essas marcas de erro ou de “português ruim”, portanto, pode ser visto como uma postura assimilacionista, que engendra uma política linguística racializadora, qual seja, a inferiorização de um grupo humano com base em seu modo de utilizar a língua.

Entendo que, ao proporcionarem uma formação que inclua o conhecimento sobre bilinguismo e sujeito bilíngue, as IES contribuem para um projeto maior de “educação do entorno” (MAHER, 2007a) e de “educação linguística ampliada” (CAVALCANTI, 2013), sendo potencialmente capazes de

⁵⁷ Semilinguismo é uma definição de bilinguismo construída a partir da concepção de falante nativo ideal como referência. Segundo essa definição, o bilíngue deve demonstrar o mesmo conhecimento de suas línguas que um monolíngue. Caso contrário, é considerado que ele não sabe nem uma língua nem a outra.

formar educadores sensíveis às diferentes linguaculturas e abertos a formas linguísticas híbridas. Uma língua que se pretenda acolhedora precisa ser maleável, passível de ser moldada pela interação com o Outro, receptível a recriações, e não impositora de formas rígidas. É uma língua que recebe bem as “práticas translíngues” (CANAGARAJAH, 2013), permitindo-se alterar em suas normas, em seu léxico, em seus sons, lembrando que, para acolher, é necessário fazermos um movimento em direção ao Outro, e não só esperar/aceitar que o Outro se movimente a nós, ainda que nos empenhemos para ensiná-lo. Isso, a meu ver, é acolhimento linguístico. Quando o ensino de PLA para migrantes de crise for pensado e empreendido nessa perspectiva, entendo que a língua portuguesa poderá ser considerada uma **língua de acolhimento**.

Cabe pontuar, ainda, que, embora a formação ofertada pelas IES seja voltada à atuação na Educação Básica, ela não está limitada somente a esse âmbito do ensino de PLAc, pois os licenciandos poderiam atuar nas diversas instâncias que oferecem cursos de PLAc, como ONGs, instituições religiosas, secretarias específicas de políticas para migrantes e futuros programas institucionalizados de ensino de PLAc, como o *Portas Abertas*. Ainda que os documentos oficiais que regem a educação no Brasil não passem a considerar o plurilinguismo como uma realidade interna das escolas, os efeitos dessa formação também poderiam ser percebidos em políticas linguísticas horizontais, elaboradas e executadas localmente nas escolas pelos professores, coordenadores e diretores.

4 A MIGRAÇÃO NAS LEGISLAÇÕES

A intensificação dos fluxos migratórios para o país sobrecarregou a sociedade civil, levando-a a cobrar ações por parte do poder público para essa população. Nota-se, assim, a interlocução entre os atores das macro e das micropolíticas para a população migrante, que, embora nem sempre possa ser harmonioso, tem promovido alguns resultados, como, por exemplo, a Lei Municipal de Migração nº 16.478/16 e a Lei Federal de Migração nº 13.445/17. Tendo resultado de uma longa pressão da sociedade civil, por intermédio da Cáritas, da Missão Paz, do Serviço Franciscano de Solidariedade (Sefras), do Instituto Migrações e Direitos Humanos (IMDH)⁵⁸ e coletivos de migrantes, ambas as leis podem ser vistas como exemplos notáveis de políticas criadas no atravessamento das verticalidades com as horizontalidades. Dada a sua relevância, dedico este capítulo a realizar uma análise documental das duas leis.

4.1 Lei Municipal de Imigração nº 16.478/16: a autodeclaração da cidade como equipamento multicultural

Oomen (2017) aponta que o status legal de cidadão, com direitos e responsabilidades relacionados a ele, tem sido formalizado, cada vez mais, por outras autoridades políticas e não unicamente pelo Estado-nação. A partir da percepção de que existe uma “comunidade mundial” que garante direitos a todos os indivíduos por meio de um sistema expansivo dos tratados internacionais de Direitos Humanos e que, cada vez mais, as autoridades locais formalizam a garantia de direitos às pessoas que vivem dentro de suas fronteiras, criando uma espécie de “cidadania urbana” (OOMEN, 2017, p. 57), podemos entender que as políticas que definem e reconhecem os direitos dos migrantes estão articuladas em uma interação entre as escalas local, nacional, regional e internacional do governo (OOMEN, 2017). Tal interação é denominada “constitucionalismo multi”, na área do Direito, e de “pluralismo constitucional”, no campo da Antropologia

⁵⁸ O IMDH é uma entidade social sem fins lucrativos, filantrópica, cuja missão é promover o reconhecimento da cidadania plena de migrantes e refugiados.

(OOMEN, 2017, p. 57). Nota-se que a dimensão espacial adicionada à cidadania é um elemento crucial para entender sua relação com a migração. A cidadania moldada pela interação entre as diferentes escalas, na qual a cidade se autodenomina como órgão regulador da inserção social, é chamada por Oomen (2017, p. 58) de “cidadania glocal”. Sob essa ótica, as cidades formam o espaço onde a cidadania, em forma de direitos sociais, de fato acontece. A esse respeito, Oomen (2017) cita os exemplos de algumas cidades europeias, das quais se destaca Paris, que introduziu uma espécie de “cartão do cidadão” (*carte citoyenne*), que provê acesso aos serviços municipais a todas as pessoas que vivem na cidade, independentemente de seu status legal. A política parisiense seguiu o modelo da cidade de Nova Iorque, que instituiu um cartão (New York City ID – NYCID) para proporcionar a todos os seus habitantes, incluindo migrantes indocumentados e moradores de rua, acesso à interação com a polícia, caso seja necessário reportar algum crime; à abertura de conta bancária; aos serviços públicos; e a museus. Por meio dessas políticas locais que não distinguem nacionais de migrantes, as cidades promovem a cidadania glocal, possibilitando o exercício de direitos políticos, sociais e econômicos.

As cidades também moldam a cidadania local por meio da integração de normas cosmopolitas, tais como Direito Internacional dos Direitos Humanos, aos princípios que norteiam sua posição em relação à migração. A esse respeito, Oomen (2017) cita o exemplo da cidade de Palermo, na Itália, cujo prefeito é um ávido defensor do reconhecimento da mobilidade como um direito humano inalienável e onde o Estatuto Municipal de Mobilidade Humana Internacional assegura o acolhimento a migrantes e refugiados. A autora ainda cita os exemplos de Graz (Áustria), Barcelona (Espanha) e Nuremberg (Alemanha), que estabeleceram escritórios de monitoramento dos direitos humanos.

Observa-se, assim, uma tendência, de âmbito internacional, de aumento das cidades que “embasam suas políticas urbanas nos direitos humanos, frequentemente, tomando medidas mais progressistas do que os governos nacionais” (OOMEN, 2017, p. 60). Nessa esteira, podemos observar um movimento de autoridades locais na direção da cidadania glocal quando, em 2013, a gestão municipal de Fernando Haddad criou a Política Pública para a População Imigrante, desenvolvendo uma série de programas sociais, que incluem o CRAI-

SP (Centro de Referência e Atendimento para Imigrantes), e culminando na elaboração da Lei Municipal nº 16.478/16 (SÃO PAULO, 2016a), sancionada em julho de 2016 e regulamentada no mesmo ano pelo Decreto nº 57.533 (SÃO PAULO, 2016b).

O município de São Paulo, assim, destaca-se por seu pioneirismo na aprovação de uma lei que regulamenta uma política municipal para a migração e, nas palavras de Paula, participante desta pesquisa, autodeclara-se “um equipamento multicultural”. Tal iniciativa, que se antecipou à Nova Lei de Migração — Lei nº 13.445/17 (BRASIL, 2017), sancionada em 25 de maio de 2017 — é um gesto importante rumo à oficialização de políticas públicas que já vêm sendo (ou virão a ser) implementadas na cidade de São Paulo, podendo mesmo ser um exemplo para outros municípios. A Lei nº 16.478/16 institui a Política Municipal para a População Imigrante em São Paulo, anunciando sua implementação de forma transversal às políticas e serviços públicos, sob articulação da SMDHC, com os seguintes objetivos:

- I – garantir ao imigrante o acesso a direitos sociais e aos serviços públicos;
- II – promover o respeito à diversidade e à interculturalidade;
- III – impedir violações de direitos;
- IV – fomentar a participação social e desenvolver ações coordenadas com a sociedade civil (SÃO PAULO, 2016a).

O atravessamento das verticalidades com as horizontalidades imbuído nessa lei pode ser verificado pelo seu processo elaborativo, que foi realizado sob a ótica do migrante por meio do Comitê Intersetorial da Política Municipal para a População, formado pelo mesmo número de representantes do poder público e de integrantes da sociedade civil, em um total de 26 membros. Após serem elaboradas pelo Comitê, as propostas foram transformadas em um anteprojeto de lei e validadas por meio de consulta pública, seguindo para discussão na Câmara Municipal e, por fim, para a sanção do então prefeito Fernando Haddad.

A imbricação dos eixos vertical e horizontal também pode ser observada nas ações prioritárias das quais dispõe a lei municipal, destacando-se

duas: (i) o compromisso em prover atendimento qualificado à população migrante nos órgãos dos serviços públicos, assegurado no artigo 4º, e (ii) a criação do Conselho Municipal de Imigrantes, promulgado em seu artigo 5º. A meu ver, essas ações têm potencial para encaminhar o que Maher (2007a) denomina “educação do entorno” e para estabelecer o que estou chamando de “diálogo intercultural”.

O compromisso com o atendimento qualificado à população migrante no âmbito dos serviços públicos, firmado no artigo 4º da lei 16.478/16, rege-se pelas seguintes ações:

I - formação de agentes públicos voltada a:

a) sensibilização para a realidade da imigração em São Paulo, com orientação sobre direitos humanos e dos imigrantes e legislação concernente;

b) interculturalidade e línguas, com ênfase nos equipamentos que realizam maior número de atendimentos à população imigrante;

II - contratação de agentes públicos imigrantes, nos termos da Lei nº 13.404, de 8 de agosto de 2002;

III - capacitação dos conselheiros tutelares para proteção da criança e do adolescente imigrante;

IV - designação de mediadores culturais nos equipamentos públicos com maior afluxo de imigrantes para auxílio na comunicação entre profissionais e usuários (SÃO PAULO, 2016a).

A meu ver, os incisos I, II e IV supracitados traduzem uma preocupação do poder público com a “educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo” (MAHER, 2007a), ou seja, um projeto de educação social culturalmente sensível às diferenças e que abarca os diversos atores envolvidos nos diversos serviços públicos, encarregados de prover aos migrantes regularização, documentação, educação, saúde e assistência social, para citar alguns direitos. Contudo, ainda que uma política vertical que contemple os grupos minoritários com direitos seja primordial, ela não basta para garantir seu cumprimento. Como Maher (2007a) sabiamente adverte, o estabelecimento de legislações favoráveis a esses grupos é apenas um dos três cursos de ação necessários ao seu fortalecimento político, precisando somar-se à politização desse grupo e também à educação do seu entorno, pois

sem que o entorno aprenda a respeitar e a conviver com diferentes manifestações linguísticas e culturais, mesmo que fortalecidos politicamente e amparados legalmente, estou convencida que os grupos que estão à margem do *mainstream* não conseguirão exercer, de forma plena, sua cidadania (MAHER, 2007a, p. 4).

Colocado de outra forma, é necessário que as pessoas em suas ações cotidianas conheçam e incorporem a legislação para que ela, de fato, possa ter valia. O texto da lei precisa ser transformado em ações para garantir efetivamente o cumprimento dos direitos dos migrantes. Como já mencionado anteriormente, as ações, sempre dependentes do objetivo e da finalidade com que são praticadas, são uma prerrogativa do humano (SANTOS, 2017 [1996]), nesse caso, dos agentes públicos que trabalham nos diferentes equipamentos públicos municipais, que devem zelar pelo cumprimento dos direitos de qualquer cidadão, inclusive os migrantes, como os hospitais e as escolas, para citar alguns exemplos.

Ao apontar a interculturalidade e as línguas como ações voltadas aos agentes públicos que realizam maior número de atendimentos à população migrante, a alínea *b* do inciso I parece ir ao encontro da constatação de Oliveira e Silva (2017) sobre o ensino da língua portuguesa aos migrantes. De acordo com os autores, apesar de ser fundamental pela possibilidade de oportunizar o conhecimento e o exercício de seus direitos e deveres sociais, o ensino da língua portuguesa não deve ser visto como a única, nem mesmo como a melhor, política linguística possível. Os autores nos lembram de que esse raciocínio remete a “uma visão de sociedade linguisticamente homogênea e tem raízes históricas” (OLIVEIRA; SILVA, 2017, p. 148), já que obrigar o uso de uma língua e proibir o de outras foram medidas adotadas para enfatizar a unidade nacional no processo de formação do Estado brasileiro (cf. CAMPOS, 2006), propagando o mito do monolinguismo no Brasil (CAVALCANTI, 1999; MAHER, 2013). A aprendizagem do português vista como única política linguística compreende, portanto, uma imposição dessa língua aos migrantes de crise, “ocultada pela *necessidade*” que esses teriam em aprendê-la (LOPEZ, 2018, p. 20). Contudo, ao reger-se pelas ações elencadas na alínea *b* do inciso I, em seu artigo 4º, a lei municipal parece

abrir caminhos para a proposição de políticas linguísticas plurais, desvencilhando-se do raciocínio de homogeneidade linguística.

A lei municipal, portanto, vai ao encontro do que venho argumentando (CAMARGO, 2018): para inserir os migrantes de crise socialmente, ou, em outros termos, para auxiliá-los em seus processos de reterritorialização, uma das ações necessárias seria, idealmente, a inclusão de suas línguas nos atendimentos públicos. Na medida em que as barreiras linguísticas impedem o acesso aos direitos sociais, Oliveira e Silva (2017) indicam a falta de tradutores e intérpretes nos serviços públicos como uma violação dos direitos humanos. A falta de servidores falantes das línguas dos migrantes também poderia ser compreendida da mesma forma, sinalizando a iminente necessidade de “um plano de capacitação de membros e servidores de forma multidisciplinar, inclusive com o aprendizado instrumental mínimo de línguas estrangeiras” (SILVA ANUNCIAÇÃO, 2018, p. 633), algo que, agora, está previsto na lei. Contudo, é necessário ponderar que as línguas faladas pelos migrantes são muito variadas e nem sempre são línguas majoritárias, de forma que a capacitação de servidores com aprendizado instrumental mínimo de línguas estrangeiras poderia não ser tão eficaz, assim como não seria possível ao poder público ofertar serviços em todas as línguas dos migrantes. Ainda que seja viável ao poder público contratar migrantes para ofertar serviços nas línguas mais faladas pela população migrante no município, é necessário ressaltar que a demanda linguística acompanha o dinamismo dos movimentos migratórios. Portanto, a necessidade que se tem de um servidor falante de determinada língua hoje pode não ser verificada no futuro.

A despeito das ressalvas, **creio que uma maneira de suprir a demanda de atendimento em algumas das línguas dos migrantes seria a elaboração de programas das prefeituras com as licenciaturas, em que licenciandos pudessem fazer o trabalho de intérprete como parte de seu estágio, em um regime de credenciamento rotativo.** Um exemplo de ação similar é o *Projeto Mobilang*, realizado pelo Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília (UnB) em parceria com a Secretaria Nacional de Justiça. O projeto é fruto de um acordo firmado entre as duas instituições, no final de 2017, que propôs a criação de um banco de intérpretes para ajudar solicitantes de refúgio nas entrevistas junto ao Comitê para

Refugiados (Conare). O banco de intérpretes é composto por voluntários, residentes em Brasília e arredores, que tenham disponibilidade de horário e conhecimento avançado em inglês, francês, espanhol e árabe. Os intérpretes voluntários selecionados devem cursar oficinas sobre migração, refúgio, gênero, tradução e interpretação, bem como sobre os perfis migratórios (condições nos países de origem e motivos do traslado, trajetória, aspirações etc.) (NEPPE, s.d.). Até o momento de finalização da escrita desta tese, os voluntários do projeto interpretavam as entrevistas de solicitação de refúgio, que ocorriam no Ministério da Justiça (GRUPO MOBILANG, s.d.).

Cabe, ainda, ressaltar que falar as línguas dos migrantes nos equipamentos públicos pode não ser garantia de comunicação bem-sucedida. Agar (1994) nos faz ver que a comunicação eficaz entre falantes envolve muito mais do que o conhecimento de sua gramática e de seu léxico. Notamos, frequentemente, a ineficácia das ferramentas de tradução, assim como também é comum o desentendimento entre falantes da mesma língua. Isso ocorre porque o sentido é sempre construído a partir das representações atreladas à linguagem por determinada comunidade e das especificidades dos contextos enunciativos. Língua, muito além de **sistemas abstratos** utilizados por **falantes idealizados**, é discurso, ou seja, é uma **prática entre usuários e interlocutores sempre sócio-historicamente situados e contextualizados** (SOUZA, 2004). Língua também é um sistema de representações, por meio do qual utilizamos a fala, a escrita e imagens para expressarmos como interpretamos o mundo, ou seja, como atribuímos sentido a todos os tipos de objetos, pessoas e eventos ao nosso redor (HALL, 1997). Compreendemo-nos uns aos outros melhor quando compartilhamos não só a mesma língua, mas também essas construções de sentidos, que podemos chamar de cultura.

Esse pensamento respalda a compreensão de que utilizar uma língua extrapola sua materialidade e envolve todo tipo de conhecimento prévio e informação local, indissociando língua de cultura no que Agar (1994) denominou *linguacultura*. Sob essa compreensão, o autor argumenta que a maioria dos problemas de comunicação não está relacionada à não observância de regras sintáticas e lexicais, mas, sim, ao significado que conecta essas regras ao mundo. São os “pontos ricos” (AGAR, 1994), isto é, sinalizadores de que há diferenças

culturais, que frequentemente barram a compreensão de/em uma língua. Note-se que ter a mesma nacionalidade e/ou falar a mesma língua não implica homogeneidade cultural, conforme preconizado pelo Estado-nação, uma vez que as diferenças culturais são imbricadas por questões de poder (MAHER, 2007a). Essas questões de poder podem apresentar-se como fronteiras entre as linguaculturas, e sua extensão determina a quantidade de trabalho de **tradução intercultural** entre elas. Pensemos em quem teria mais diferenças culturais: duas estudantes brancas, de classe média, uma do Brasil e outra da Argentina, ou uma estudante negra e outra branca do Brasil? Essa tradução intercultural está na base da prevenção de processos assimilacionistas e de reterritorializações precárias (HAESBAERT, 2004). Cabe, agora, explicar o que entendo por diálogo intercultural.

Para conceituar o diálogo intercultural, amparo-me no trabalho de tradução conforme postulado por Sousa Santos (2002, p. 262):

A tradução é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis, reveladas pela sociologia das ausências e a sociologia das emergências. Trata-se de um procedimento que não atribui a nenhum conjunto de experiências nem o estatuto de totalidade exclusiva nem o estatuto de parte homogênea. As experiências do mundo são vistas em momentos diferentes do trabalho de tradução como totalidades ou partes e como realidades que se não esgotam nessas totalidades ou partes. Por exemplo, ver o subalterno tanto dentro como fora da relação de subalternidade.

Esse trabalho de tradução está assente no entendimento de que o mundo é uma “totalidade inesgotável” e que as totalidades são “necessariamente parciais, o que significa que todas as totalidades podem ser vistas como partes e todas as partes como totalidades” (SOUSA SANTOS, 2002, p. 261). Tal entendimento ecoa a teoria das multiplicidades postulada por Deleuze e Guattari (2000 [1980]), segundo a qual a realidade é múltipla e, sendo assim, não supõe uma unidade, não entra em uma totalidade e não remete a um sujeito, embora as unificações, as totalizações e as subjetivações produzam-se e apareçam nas multiplicidades. Portanto, as dicotomias (norte/sul; homem/mulher; corpo/alma) são refutadas sob dois argumentos: para Deleuze e Guattari, em vez de uma

relação dicotômica, o que há entre esses elementos é simbiose e aliança; para Sousa Santos, os termos de qualquer dicotomia existem de forma independente fora dela.

O trabalho de tradução proposto por Sousa Santos (2002, 2006) objetiva a criação de uma conversa transcultural, posto que ele não eleva nenhuma experiência ao estatuto de totalidade homogênea e permite ver o subalterno tanto dentro quanto fora da relação de subalternidade. A tradução é, portanto, um trabalho que visa a propiciar inteligibilidade entre as práticas e saberes diferenciados para, assim, ampliar a capacidade de transformação do disponível em possível. À medida que a sociologia das ausências e a sociologia das emergências recrudescem as experiências sociais disponíveis e possíveis, o trabalho de tradução faz-se necessário, pois não há um princípio único que rege a transformação social. Há, na verdade, diferentes articulações e hierarquias entre as diferentes experiências sociais, diversas concepções de transformação social e variadas opções estratégicas para colocá-la em prática. É a inteligibilidade entre os diferentes saberes e as diversas práticas sociais que pode levar à transformação social (SOUSA SANTOS, 2006).

A meu ver, essa inteligibilidade está em consonância com a perspectiva de interculturalidade aqui assumida, ou seja, a inter-relação entre diferentes grupos culturais promovida pelo debate das diferenças de forças existentes entre os grupos e o preparo para conviver com as diferenças da maneira mais informada e respeitosa possível, o que não supõe tranquilidade nem harmonia (MAHER, 2007a). Nesse sentido, o diálogo intercultural seria, em primeiro lugar, um processo de verificação das diferenças, consideradas como saberes e práticas sociais legítimas, com o intuito de criar inteligibilidade entre os grupos culturais, algo que pressupõe uma tradução cultural (SOUSA SANTOS, 2002, 2006). Como em toda tradução, nem sempre há uma equivalência de sentidos, o que faz com que haja perdas em certas passagens que podem ou não ser compensadas em outras. Muitas vezes, os termos são inexistentes para a outra parte ou referentes a um contexto histórico/político de apenas uma das partes, e as notas de rodapé, embora incômodas, são essenciais. Isso posto, entendo o diálogo intercultural como a criação de novos sentidos para a vida em sociedade a partir das diferenças.

A criação de novos sentidos, a meu ver, é algo que poderia evitar a imposição de saberes e práticas sociais hegemônicas da sociedade receptora aos migrantes, conduzindo a uma ressignificação do conceito de assimilação, pautada nos processos de convergência entre grupos. Dessa forma,

ao contrário de uma concepção estreita de assimilação, na qual um grupo adota os traços culturais de outro, em um processo convergente, o impacto de culturas étnicas minoritárias sobre o *mainstream* pode ocorrer pela ampliação do que é considerado comportamento normativo pelo *mainstream*, portanto elementos de culturas minoritárias podem ser incorporados à cultura central para criar uma cultura composta. Tal processo refaz o repertório de atitudes, valores, gostos e preferências, preconceitos, elementos de cultura popular, mitos etc., que passam a ser incrementalmente incorporados e refazem o *mainstream* (TRUZZI, 2012, p. 536).

Acredito que, ao propiciar a convergência entre as culturas, a tradução intercultural também possa evitar o que Haesbaert (2004) entende por reterritorializações precárias, ou seja, aquelas impostas por outros agentes que definem e controlam o território dos migrantes.

A presença de agentes públicos migrantes, conforme estipulado no inciso II do artigo 4º da Lei nº 16.478/16, e de mediadores culturais, estabelecida no inciso IV da mesma lei, a meu ver, representa um grande potencial para a tradução intercultural. Resta averiguar, contudo, se/como a formação desses agentes está sendo conduzida e se há, efetivamente, editais sendo abertos para a contratação de agentes públicos migrantes.

A lei municipal ainda referenda o atravessamento dos eixos vertical e horizontal e demonstra potencial para a tradução intercultural na medida em que institui a criação, no âmbito da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania, do Conselho Municipal de Imigrantes (doravante CMI), possibilitando aos migrantes opinarem na elaboração das políticas do município. Conforme rege o artigo 6º do Decreto nº 57.533 (SÃO PAULO, 2016b), a composição do conselho será formada pelo mesmo número de membros do poder público e da sociedade civil, a saber:

- I - 1 (um) representante da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania – SMDHC, que responderá pela Secretaria Executiva;
- II - 1 (um) representante da Secretaria Municipal de Coordenação das Subprefeituras - SMSP;
- III - 1 (um) representante da Secretaria Municipal de Cultura - SMC;
- IV - 1 (um) representante da Secretaria Municipal do Desenvolvimento, Trabalho e Empreendedorismo - SDTE;
- V - 1 (um) representante da Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social – SMADS;
- VI - 1 (um) representante da Secretaria Municipal de Educação - SME;
- VII - 1 (um) representante da Secretaria Municipal de Habitação - SEHAB;
- VIII - 1 (um) representante da Secretaria Municipal da Saúde - SMS;
- IX - 8 (oito) representantes da sociedade civil.

O CMI pode ser interpretado como o canal do diálogo entre o eixo vertical, representado pelos membros das Secretarias Municipais, indicados pelos representantes das respectivas pastas, e o horizontal, representado pelos membros da sociedade civil, eleitos por voto direto e secreto, a partir de critérios estabelecidos em regimento interno, entre membros de coletivos, organizações e associações compostas por migrantes ou de apoio a migrantes, podendo ou não estar formalizados juridicamente. O CMI é presidido por um de seus membros, eleito pelo próprio colegiado, com presidência rotativa entre sociedade civil e poder público e mandato de um ano. Integram a gestão atual, cuja vigência é de agosto de 2018 a julho de 2020, três migrantes de nacionalidades chinesa, coreana e síria, eleitos como pessoas físicas, outros três de nacionalidades chilena, peruana e senegalesa, eleitos como representantes de organizações de migrantes ou de apoio a migrantes — Cami⁵⁹, Presença de América Latina e Associação Senegalesa de São Paulo — e dois brasileiros que representam organizações de apoio a migrantes — Missão Paz e Cáritas (DELFIM, 2018).

⁵⁹ O Centro de Apoio e Pastoral do Migrante (CAMI) é uma organização de assistência social da sociedade civil, localizada no município de São Paulo, que tem como finalidade atuar na promoção dos direitos humanos, na inserção social, na prevenção contra formas de trabalho análogas à escravidão e na prevenção contra o tráfico de pessoas. Entre as ações desenvolvidas pelo centro, destacam-se a promoção de encontros de formação para a cidadania, cursos de informática e de português e o trabalho de incidência política para a construção de políticas públicas para migrantes de crise. Disponível em: http://camimigrantes.com.br/site/?page_id=438. Acesso em: 14 abr. 2019.

Importa frisar, ressoando as palavras de Maher (2007a, p. 7), que “os grupos humanos são constituídos por relações desiguais de diferentes naturezas” e, ainda que integrem um mesmo grupo, seus membros não são isentos de contradições e equívocos, uma vez que “as culturas só são monolíticas quando vistas de fora ou de longe” (SOUSA SANTOS, 2002, p. 269). Isso vale tanto para os membros que compõem a população migrante de forma geral quanto para os membros de cada população migrante classificada por sua nacionalidade. O diálogo possibilitado pela legislação municipal, podendo ser entendido como um diálogo entre as culturas, presentes nos dois eixos, pode propiciar negociações de poder que conduzam a construções de relações de poder menos desiguais em um trabalho de tradução intercultural. No entanto, há de se atentar para o fato de que esse diálogo “é competitivo, é tenso, é difícil” porque, além de relações de poder estarem em jogo, “diferenças de valores e de comportamentos podem ser, em muitos momentos, ininteligíveis ou inegociáveis” (MAHER, 2007a, p. 12).

Assim, para que o diálogo intercultural ocorra, é necessário que os diferentes atores nele envolvidos entendam que suas culturas não são fixas, unívocas nem irredutíveis. Ao contrário, conforme postulado por García-Canclini (2001, p. 19), todas as culturas passam por “hibridação”, ou seja, processos socioculturais nos quais elementos de uma cultura são ressignificados pelos membros de outra gerando, assim, novas culturas. Cabe esclarecer que as culturas que se combinam para gerar outras também passaram por hibridação, o que põe por terra a noção de pureza. Respeitar a cultura do outro vai além de simplesmente aceitar e/ou tolerar suas formas de interpretar e significar tudo o que lhe cerca e de agir diante do mundo e dos acontecimentos (MAHER, 2007a). Para atingirmos o respeito indispensável ao convívio com o outro, precisamos buscar o diálogo intercultural, o que implica nos vermos como “mestiços culturais” e, a partir daí, “aprender a aceitar o caráter mutável do outro” e “aprender a destotalizar o outro” (MAHER, 2007a, p. 15).

Frente ao que foi analisado até aqui, entendo que a Política Municipal para a População Imigrante, instituída pela Lei nº 16.478/16 (SÃO PAULO, 2016a) e por seu Decreto nº 57.533/16, pode ser entendida como uma resposta proativa às demandas apresentadas pela sociedade civil frente ao novo contingente de migrantes de crise no município de São Paulo, pois não é uma medida tomada

em caráter emergencial para remediar, temporariamente, a situação. Ao contrário, graças a essa lei, a referida Política deverá ser considerada na formulação dos Programas de Metas do Município, nos Planos Plurianuais, nas Leis de Diretrizes Orçamentárias e nas Leis Orçamentárias Anuais (SÃO PAULO, 2016a), assegurando verba e planejamento para ações contínuas voltadas à população migrante. Assim, observando que a formação intercultural e o CMI estão embasados em planejamento e assegurados por uma lei, reafirmo a constatação feita por Bizon e Camargo (2018, p. 723) de que, nesse caso, há “uma transição do caráter reativo das políticas migratórias apontado por Parise (2006) para um mais proativo”.

Também é possível notar, conforme salienta Duda da Silva (2017), que a atual política pública para a população migrante do município de São Paulo não faz distinção entre migrantes, refugiados e apátridas, respaldando o entendimento do conceito de direitos humanos como direitos irrestritos a todos os seres humanos, independentemente de sua condição migratória, seguindo a tendência de outras cidades do mundo, conforme apontado por Oomen (2017). A concepção do “*sujeito migrante* como um sujeito de *direitos*” (SILVA, E. D., 2017, p. 37, grifos originais) que embasa a política municipal pode ser percebida no próprio título, que se refere a uma política **para a população migrante**, e não **de migração** nem **migratória**. O entendimento implícito passado por tal escolha, a meu ver, é de que as ações políticas é que devem atender às pessoas, respeitando suas práticas sociais, em vez de impor que as pessoas obedeçam a normas a despeito de suas necessidades e/ou possibilidades. **É assim que um território se autodeclara um equipamento multicultural e abre caminho para um diálogo intercultural.**

A antecipação de São Paulo, com sua política progressista para a população migrante, ao governo federal, que ainda não havia substituído o retrógrado Estatuto do Estrangeiro pela Lei nº 13.445/17 (BRASIL, 2017a), pode ser interpretada, para além de uma tendência internacional das cidades, conforme aponta Oomen (2017), como uma forma de pressionar a necessária mudança de paradigma na legislação migratória nacional, intenção que não foi concretizada, como pretendo mostrar na subseção seguinte.

4.2 A nova Lei de Migração — nº 13.445/17 — e seus vetos

A criação da Lei nº 13.445/17 (BRASIL, 2017a), a Nova Lei de Migração (NLM), reflete uma longa pressão da sociedade civil, por meio da Missão Paz, do Instituto Migrações e Direitos Humanos (IMDH), Conectas⁶⁰ e Cáritas, para citar algumas instituições (VEDOVATO, ASSIS, 2018), sobre o poder público. Dessa forma, a NLM pode ser compreendida como um diálogo entre os eixos vertical e horizontal.

Após uma longa trajetória, que consiste na votação do Projeto de Lei (PL) nº 2.516/15 no Plenário da Câmara dos Deputados⁶¹, na alteração de seu texto, na aprovação de sua versão substitutiva na Câmara dos Deputados e no seu encaminhamento para votação no Senado, o então projeto Substitutivo da Câmara dos Deputados — SDC nº 7/2016 — (BRASIL, 2016b) foi aprovado, não sem antes ter incitado uma “grande batalha ideológica no Senado”, uma vez que “vários grupos buscaram se valer do combate à lei para o alcance de dividendos políticos” (VEDOVATO, ASSIS, 2018, p. 598). Logo em seguida, a despeito da consulta popular on-line realizada no site do Senado à época, o projeto seguiu para sanção presidencial. Em meio a pequenas manifestações violentas contrárias à Nova Lei de Migração, sobretudo as ocorridas na Avenida Paulista, em São Paulo⁶², a Lei nº 13.445/17 foi sancionada pelo presidente Michel Temer, em 24 de maio de 2017, e regulamentada pelo Decreto nº 9.199 (BRASIL, 2017b), em 20 de novembro de 2017, regendo a política nacional migratória pelos seguintes princípios e diretrizes:

- I - universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos;
- II - repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas de discriminação;
- III - não criminalização da migração;

⁶⁰ A Conectas é uma ONG, sediada em São Paulo, que, desde 2001, dedica-se a proteger, efetivar e ampliar os direitos humanos. Desde janeiro de 2006, a Conectas tem *status* consultivo junto à ONU e, desde maio de 2009, dispõe de *status* de observador na Comissão Africana de Direitos Humanos e dos Povos. Além disso, a ONG também participa ativamente de conselhos da sociedade civil que monitoram a aplicação de políticas públicas de direitos humanos. Disponível em: <https://www.conectas.org/quem-somos/>. Acesso em: 7 jun. 2019.

⁶¹ Nota de diário retrospectivo de 16 set. 2016.

⁶² Matéria sobre protesto da direita antilei de migração (DAL COL, 2017). Na ocasião dessa manifestação, eu e alguns colegas de pesquisa e estudo escrevemos uma nota de repúdio que foi publicada no Facebook.

- IV - não discriminação em razão dos critérios ou dos procedimentos pelos quais a pessoa foi admitida em território nacional;
- V - promoção de entrada regular e de regularização documental;
- VI - acolhida humanitária;
- VII - desenvolvimento econômico, turístico, social, cultural, esportivo, científico e tecnológico do Brasil;
- VIII - garantia do direito à reunião familiar;
- IX - igualdade de tratamento e de oportunidade ao migrante e a seus familiares;
- X - inclusão social, laboral e produtiva do migrante por meio de políticas públicas;
- XI - acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social;
- XII - promoção e difusão de direitos, liberdades, garantias e obrigações do migrante;
- XIII - diálogo social na formulação, na execução e na avaliação de políticas migratórias e promoção da participação cidadã do migrante;
- XIV - fortalecimento da integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, mediante constituição de espaços de cidadania e de livre circulação de pessoas;
- XV - cooperação internacional com Estados de origem, de trânsito e de destino de movimentos migratórios, a fim de garantir efetiva proteção aos direitos humanos do migrante;
- XVI - integração e desenvolvimento das regiões de fronteira e articulação de políticas públicas regionais capazes de garantir efetividade aos direitos do residente fronteiriço;
- XVII - proteção integral e atenção ao superior interesse da criança e do adolescente migrante;
- XVIII - observância ao disposto em tratado;
- XIX - proteção ao brasileiro no exterior;
- XX - migração e desenvolvimento humano no local de origem, como direitos inalienáveis de todas as pessoas;
- XXI - promoção do reconhecimento acadêmico e do exercício profissional no Brasil, nos termos da lei; e
- XXII - repúdio a práticas de expulsão ou de deportação coletivas. (BRASIL, 2017a)

Conforme apontam Vedovato e Assis (2018), a NLM substitui as restrições pelos princípios e a segurança nacional pelos direitos humanos, amenizando o caráter de ameaça sob o qual o migrante era compreendido, sem, contudo, eliminá-lo completamente.

A esse respeito, cabe apontar que as crises provocadas pelo capitalismo global tendem a abalar as noções de soberania econômica e política

dos Estados-nação. As incertezas que surgem desse abalo criam uma ansiedade sentida pelos indivíduos em relação aos direitos sociais proporcionados pelo Estado (acesso a trabalho, previdência social, saúde, segurança etc.), uma vez que o acesso a esses direitos está ligado “a quem ‘você’ é e, portanto, a quem ‘eles’ são” (APPADURAI, 2009 [2006], p. 16). As incertezas e ansiedades são intensificadas à medida que cresce o movimento de pessoas em larga escala, fazendo parecer que são os migrantes a causa, e não as vítimas, das referidas crises. Nesse sentido, os migrantes são representados como uma ameaça à estabilidade política, econômica e social, que se percebe ainda mais abalada em tempos de crise no país. A reação contida em algumas medidas governamentais contra a suposta ameaça é a tentativa de reconstruir o Estado a partir da reafirmação do “*ethnos* nacional” (APPADURAI, 2009 [2006], p. 14), ou seja, da crença de que sua população é homogênea e de caráter excepcional, corporificando no Outro o medo gerado pela ansiedade em um processo de “racialização” (BIZON; CAVALCANTI, 2018). De acordo com as autoras, a racialização

envolve construção discursiva do Outro como inferior/subalterno. A metáfora subjacente ao conceito poderia ser a da “biologização”, anexando status e valores a características físicas/fenotípicas, que passam a definir o Outro. Conforme aponta Butler (2004, p. 259), na racialização, “a ênfase não é apenas social em um sentido restrito, mas em um imaginário socialmente articulado, a produção especular de expectativas raciais e o distanciamento visual e o funcionamento visceral do significante racial” (BIZON; CAVALCANTI, 2018, p. 228).

A consequência dessa reação, como se pode notar, é o fechamento das fronteiras, principalmente dos países considerados desenvolvidos, que notadamente empenham seus esforços em garantir a segurança de seu território e, conseqüentemente, defender os poucos bens sociais assegurados aos seus nacionais, empregando políticas de “securitização” (BAUMAN, 2017 [2016]). Em meio às diversas causas da crise nos países, como a falta de educação gratuita de qualidade, o desemprego, a carência de assistência à saúde e de acesso à moradia, os governos empregam as políticas de securitização com o intuito de desviar a preocupação da população com os referidos problemas que são

incapazes de solucionar — ou estão desinteressados em fazê-lo —, para a chegada de migrantes, frequentemente noticiada como “invasão” pela mídia. Dessa forma, os governos justificam suas medidas para acirrar o controle das fronteiras, seja impedindo ostensivamente a entrada com muros, cercas, prisões e expulsões de migrantes, em uma política *fencing*⁶³, seja restringindo o acesso a direitos (sociais e/ou políticos), em uma política *gatekeeping*⁶⁴ (TRIANDAFYLLIDOU, 2014, p. 10).

Políticas *fencing* foram amplamente aplicadas durante o governo de Barack Obama e endurecidas no atual mandato de Donald Trump nos Estados Unidos. Esse fato pode ser observado nas ações empreendidas para a duplicação da vigilância das fronteiras, a deportação de mais de 2,4 milhões de migrantes e o encarceramento em centros de detenção privados de mulheres e crianças da América Central em busca de refúgio, que renderam ao presidente Obama o título de “deportador em chefe” (DAKWAR, 2016). O atual presidente Donald Trump intensificou essas políticas *fencing* com a oficialização, em maio de 2018, de uma política chamada de “tolerância zero”, que determina que todos os adultos que tentem entrar no país irregularmente sejam enviados a presídios federais, onde a lei não permite que crianças permaneçam⁶⁵, separando, assim, os menores de seus pais ou acompanhantes.

Políticas *gatekeeping* são procedimentos que condicionam a entrada, a permanência, a residência, o acesso a serviços públicos e o exercício de direitos políticos e civis de estrangeiros em um território nacional ao preenchimento de critérios estabelecidos pelo Estado. São exemplos de políticas de *gatekeeping* o estabelecimento de cotas anuais de entrada de estrangeiros na Itália e na Grécia (TRIANDAFYLLIDOU, AMBROSINI, 2011) e o Decreto nº 25.681/18 assinado em 1º de agosto de 2018 pela então governadora do estado de Roraima, exigindo que migrantes venezuelanos apresentassem passaportes válidos para terem acesso a serviços públicos de competência estadual.

⁶³ Proibição de entrada em um país.

⁶⁴ Seleção dos indivíduos considerados adequados e aptos a entrar e/ou permanecer em um país.

⁶⁵ O Acordo Flores (*Flores Settlement*), estabelecido em 1997, determina o limite de tempo e as condições em que crianças podem ser mantidas em centros de detenção imigratória. Algumas obrigações impostas por esse acordo incluem o limite máximo de 20 dias de detenção, a entrega das crianças a seus pais, parentes adultos ou programas licenciados e o provimento de uma certa qualidade de vida, que inclui comida, água potável, atendimento médico, vasos sanitários, pias, controle de temperatura, supervisão e o máximo de separação de adultos sem grau de parentesco possível (ELKIN; SMITH, 2018).

Cernadas (2016) aponta que toda política de securitização se apoia no uso generalizado de eufemismos que escondem a realidade da detenção migratória tanto em seu sentido jurídico, por não apresentar essas práticas como uma privação de liberdade, quanto em seu sentido fático, por não descrever como acontece de fato. Assim, as políticas *fencing* e *gatekeeping* são legitimadas por meio do uso de eufemismos, que as apresentam como uma medida de proteção (ou, pelo menos, não de coerção) frente à migração discursivamente construída como ameaça. O argumento do autor é endossado pela concepção de privação de liberdade segundo o Direito Internacional dos Direitos Humanos (DIDH):

Segundo a Comissão Interamericana de Direitos Humanos, o conceito “privação da liberdade abrange qualquer forma de detenção, encarceramento, institucionalização ou custódia de uma pessoa (...) ordenada por ou sob o controle de fato de uma autoridade judicial ou administrativa ou qualquer outra autoridade, seja em instituição pública ou privada, na qual não se possa dispor de sua liberdade ambulatorial. Entende-se entre essa categoria de pessoas, não apenas as pessoas privadas por delitos ou por infrações e descumprimento da lei (...) mas também as pessoas que estão sob a custódia e responsabilidade de certas instituições, tais como: (...) centros para migrantes, refugiados, requerente de asilo ou refúgio, apátridas e indocumentados; e qualquer outra instituição similar destinada à privação de liberdade de pessoas” (CERNADAS, 2016, p. 100).

Alguns exemplos de eufemismos empregados para mascarar situações de privação de liberdade de uma pessoa por razões migratórias são “detenção, retenção, asseguramento, alojamento, estadia, apreensão cautelar, internação, albergar, acomodar”; no que se refere aos lugares onde essas medidas são aplicadas, os eufemismos incluem “centro de recepção, estação migratória, centro de apreensão/acolhimento temporário, albergue e centro de internação de estrangeiros” (CERNADAS, 2016, p. 100). **Na medida em que todos esses termos remetem a uma situação na qual os migrantes se encontram em um estabelecimento por decisão de uma autoridade pública, no âmbito de um procedimento migratório, e não podem sair de lá voluntariamente, eles também se referem a processos de desterritorialização e reterritorialização precária (HAESBAERT, 2004).**

Apesar do avanço que a NLM representa na luta por direitos igualitários entre nacionais e migrantes, pois, baseada nos Direitos Humanos, encoraja a regularização migratória, os vetos⁶⁶ feitos pelo então presidente Michel Temer levantam algumas preocupações quanto às possibilidades de interpretá-la por um viés ancorado nas políticas *gatekeeping* ou *fencing*, a começar pelo veto do inciso I do parágrafo 1º do artigo 1º, que trata do conceito de migrante. Tendo como referência o caráter extremamente dinâmico dos fluxos migratórios atuais e entendendo que os Direitos Humanos são inalienáveis a qualquer pessoa, o referido inciso conceituava por migrante “a pessoa que se desloca de país ou região geográfica ao território de outro país ou região geográfica, incluindo o imigrante, o emigrante, o residente e o apátrida” (BRASIL, 2017c). O veto foi justificado sob o argumento de que

o dispositivo estabelece conceito demasiadamente amplo de migrante, abrangendo inclusive o estrangeiro com residência em país fronteiriço, o que estende a todo e qualquer estrangeiro, qualquer que seja sua condição migratória, a igualdade com os nacionais, violando a Constituição em seu artigo 5º, que estabelece que aquela igualdade é limitada e tem como critério para sua efetividade a residência do estrangeiro no território nacional (BRASIL, 2017d).

A lei, portanto, limita o status de “imigrante” à pessoa de outro país ou apátrida que se estabelece temporária ou permanentemente no Brasil por meio de residência no país, o que coloca o assentamento no território nacional como condição *sine qua non* para a obtenção de igual acesso a direitos sociais que os brasileiros, configurando-se como uma medida *gatekeeping*. Tal condicionamento também evidencia a manutenção das ideologias que permearam a política imigratória de meados do século XIX ao início do século XX e construíram a imagem do imigrante desejável como aquele que vem povoar o território e, muito provavelmente, somar à força de trabalho do país (SEYFERTH, 2008). Além disso, classificar quem pode se igualar aos brasileiros no acesso aos bens providos pelo Estado remete ao *ethnos* nacional e às incertezas provocadas pela perda do controle político e econômico do Estado-nação, que são a base da xenofobia e de processos de racialização.

⁶⁶ Cf. Vedovato e Assis (2018) para uma descrição comentada dos vetos.

Outro veto que parece indicar uma medida *gatekeeping* é o que se refere aos parágrafos 2º e 3º do artigo 4º e à alínea *d* do inciso II do artigo 30:

§ 2º Ao imigrante é permitido exercer cargo, emprego e função pública, conforme definido em edital, excetuados aqueles reservados para brasileiro nato, nos termos da Constituição Federal.

§ 3º Não se exigirá do migrante prova documental impossível ou descabida que dificulte ou impeça o exercício de seus direitos, inclusive o acesso a cargo, emprego ou função pública.

d) tenha sido aprovada em concurso público para exercício de cargo ou emprego público no Brasil (BRASIL, 2017c).

O veto é justificado sob o seguinte argumento:

Os dispositivos possibilitariam o exercício do cargo, emprego ou função pública por estrangeiro não residente, em afronta à Constituição e ao interesse nacional. Além disso, trata em diploma relativo ao tema migratório de matéria reservada à regulação de provimento de cargo público, cuja iniciativa é privativa do Presidente da República, a teor do artigo 61, § 1º, II, 'c', da Constituição. Ademais, reserva a edital de concurso a definição, concessão ou restrição de direitos, o que configura-se inadequado à sua função de apenas direcionar a fiel execução da lei para acesso a carreiras públicas (BRASIL, 2017c, grifos meus).

A respeito das justificativas do veto, primeiramente, lanço o seguinte questionamento: uma vez que o status de migrante está condicionado à residência no Brasil, como seria possível que os dispositivos permitissem o provimento de cargos públicos por estrangeiros não residentes? Quanto à inadequação da função dos editais apontada na justificativa, não encontro base textual nos dispositivos vetados que a explique, uma vez que o texto dispõe sobre a permissão aos migrantes de exercerem cargo público, excetuando-se os reservados aos brasileiros natos, e atribui aos editais a função de definir quais cargos, empregos e funções públicas estão abertos para concurso público. Os dispositivos simplesmente transformam em lei a possibilidade de provimento de cargos públicos por migrantes, obrigando os editais a cumprirem com a legislação ao serem abertos aos migrantes. Vetar essa permissão, além de restringir o

acesso à cidadania para os migrantes, parece ser contrário ao artigo 5º da Constituição Federal, o qual rege que

todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (BRASIL, 2016a [1988]).

O veto também está em incongruência com a Lei Municipal de Migração nº 16.478/16 (SÃO PAULO, 2016a) e com a Lei Municipal nº 13.404/02 (SÃO PAULO, 2002), esta instituindo o provimento ou a admissão de migrantes em cargos, funções e empregos públicos e aquela recomendando a contratação de agentes públicos migrantes nos termos da primeira lei. Portanto, endosso a observação de Vedovato e Assis (2018) sobre alguns dos vetos estarem em desacordo com interpretações constitucionais já antigas.

É relevante pontuar que muitos migrantes fazem toda sua formação acadêmica e profissional no Brasil e que a educação é um direito assegurado a eles em igualdade com os brasileiros. Não é justo que o mesmo direito de ocupar postos de trabalho públicos não lhes seja dado nos mesmos termos. A exemplo de Paula, uma das participantes desta pesquisa, muitos migrantes se veem obrigados a se naturalizarem brasileiros, frequentemente abdicando de sua nacionalidade original, para atenderem seu desejo de trabalhar servindo o público brasileiro. Um processo de naturalização nesses termos pode ser compreendido como uma imposição e, como tal, um processo de desterritorialização. Claro que a conquista do cargo desejado também pode ser vista como a resistência inerente a toda desterritorialização, mas as marcas que esse processo pode deixar por conta da perda da nacionalidade original talvez enfraqueçam a possibilidade de uma reterritorialização efetiva.

Um último veto, do total de vinte, que merece atenção por se configurar como uma medida de política *fencing*, é o que se refere ao parágrafo único do artigo 37 e ao inciso IV do artigo 40:

Parágrafo único. A concessão de visto ou de autorização de residência para fins de reunião familiar poderá ser estendida, por meio de ato fundamentado, a outras hipóteses de parentesco, dependência afetiva e fatores de sociabilidade.

IV - seja criança ou adolescente que esteja acompanhado de responsável legal residente no País, desde que manifeste a intenção de requerer autorização de residência com base em reunião familiar (BRASIL, 2017c).

O argumento de justificativa do veto é de que

Os dispositivos poderiam possibilitar a entrada de crianças sem visto, acompanhadas de representantes por fatores de sociabilidade ou responsável legal residente e, com isso, facilitar ou permitir situações propícias ao sequestro internacional de menores (BRASIL, 2017).

Uma primeira consideração a ser feita sobre esse veto encontra respaldo na crítica de Assis (2018), que o considera um retrocesso na medida em que o referido veto não contempla os múltiplos arranjos familiares, que ultrapassam os laços consanguíneos e jurídicos e abrangem relações entre pessoas com longa convivência familiar. A esse respeito, importa a compreensão da noção de família como sendo relacional, ou seja, como uma “categoria nativa” (SARTI, 2004, p. 13), cujo sentido lhe é atribuído por aqueles que a vivem por meio da linguagem (SARTI, 2004). Por ser uma noção construída no/pelo discurso, dentro dos parâmetros coletivos que ordenam as relações de parentesco (ou seja, culturalmente), a definição de família não pode se antecipar à realidade dos grupos humanos (SARTI, 2004). Outro fator relevante para a conceituação de família, conforme notado por Fonseca (2005), é a categoria social à qual os grupos humanos pertencem. Com base nas reflexões do antropólogo brasileiro Luis Fernando Duarte (1994), Fonseca (2005, p. 51) observa que a noção de família varia entre “linhagem”, para as pessoas da elite, “família nuclear”, para as camadas médias, e “atividades domésticas cotidianas” e “redes de ajuda mútua”, para os grupos populares. Nota-se, portanto, que o entendimento de família pode estar relacionado a patrimônio, a relações consanguíneas e jurídicas, mas também à partilha constante de recursos, variando de acordo com a categoria social com a qual se está lidando, algo que o parágrafo vetado parecia considerar.

Nota-se também, conforme observaram Vedovato e Assis (2018), que o combate ao sequestro internacional pode ser feito pelos mecanismos já existentes e, portanto, a restrição da entrada de menores migrantes no Brasil para integrarem configurações familiares diversas não traz maior segurança para as crianças e os adolescentes. Além disso, o veto não explica em que situações os menores poderão estar mais bem protegidos com o texto vetado, tratando-se exclusivamente de uma medida restritiva à migração, apoiada em uma preocupação com a segurança, ou seja, uma política de securitização.

Dentre os avanços trazidos pela Lei nº 13.445/17, destacamos o artigo 14, que possibilita a concessão do visto temporário ao migrante com o intuito de estabelecer residência temporária no país por motivo de acolhida humanitária. Conforme esclarecido no parágrafo 3º desse artigo,

o visto temporário para acolhida humanitária poderá ser concedido ao apátrida ou ao nacional de qualquer país em situação de grave ou iminente instabilidade institucional, de conflito armado, de calamidade de grande proporção, de desastre ambiental ou de grave violação de direitos humanos ou de direito internacional humanitário, ou em outras hipóteses, na forma de regulamento” (BRASIL, 2017b).

Incluir a acolhida humanitária no rol dos motivos para a concessão de vistos temporários pode ser visto como uma reação favorável às demandas lançadas pelas migrações de crise. Além disso, é uma medida que deverá diminuir as solicitações de refúgio, acelerando o processo de análise para seu resultado final, pois alguns “projetos migratórios” (PEREIRA, 2012), ou seja, os arranjos familiares, o acionamento e as formas de acesso às redes de migrantes e as formas de ingresso e permanência no destino, implicam solicitar a condição de refúgio, a despeito da situação do migrante classificá-lo sob a definição de refugiado ou não. Isso porque o Brasil tem uma das leis de refúgio consideradas mais avançadas: a Lei nº 9.474/97 (BRASIL, 1997). Qualquer pessoa que chegue ao território brasileiro, ainda que sem documento e por ingresso irregular, ao solicitar refúgio, tem, segundo a lei, direito à permanência no território brasileiro, ao trabalho, à educação, à facilitação do reconhecimento de diplomas e certificados, dos requisitos para a obtenção da condição de residente e do ingresso em instituições acadêmicas de todos os níveis. Como o deferimento do

pedido de refúgio não é requisito para a garantia desses direitos, que podem ser desfrutados pelo solicitante de refúgio enquanto ele aguarda a decisão do Comitê Nacional para Refugiados (Conare), muitos migrantes adotam a solicitação de refúgio como estratégia.

É o que se verificou quando o fluxo migratório haitiano começou a chegar ao Brasil pelas fronteiras terrestres em 2010 (BAENINGER; PERES, 2017) e, mais recentemente, com a imigração venezuelana. A partir de então, o Conselho Nacional de Imigração (CNIg), órgão misto relacionado ao Ministério do Trabalho e Emprego, estabeleceu e renovou, até outubro de 2017, a Resolução Normativa nº 97 (BRASIL, 2012), que concede os vistos em caráter humanitário aos haitianos, e a Resolução Normativa nº 126 (BRASIL, 2017c), que permite concessão de residência temporária para migrantes que tenham ingressado por fronteira terrestre e sejam naturais dos países fronteiriços.

A inclusão do visto humanitário na ampliação do conjunto de vistos permitidos pela nova política migratória brasileira é reconhecidamente um avanço. Contudo, esse é um dos principais pontos que ainda necessitam ser regulamentados, pois o Decreto nº 9.199/17 (BRASIL, 2017b) não o aborda de forma precisa e delega a definição da acolhida humanitária para uma portaria interministerial, que ainda não foi publicada (VEDOVATO; BAENINGER, 2018). Houve apenas a publicação da Portaria Interministerial nº 9, em março de 2018 (BRASIL, 2018a), que traz um avanço com relação à Resolução Normativa nº 126 (BRASIL, 2017c), permitindo uma autorização de residência temporária de dois anos aos nacionais de países fronteiriços, que poderá ser transformada em autorização por prazo indeterminado, caso não haja antecedentes criminais no Brasil e comprove condições de subsistência. Vedovato e Baeninger constata a perda de uma oportunidade inestimável, no referido decreto, de se determinar precisamente em quais casos se configura a acolhida humanitária e qual autoridade, ou órgão, está encarregado de reconhecê-la. A não regulamentação da acolhida definida no artigo 14, parágrafo 3º, da NLM,

pode ser vista como um erro ou como uma opção política, em ambas as situações, no entanto, precisa ser logo superada, pois incompatível com

as bases de direitos fundamentais da NLM, além de desconectada da realidade mundial, que exige uma parcela significativa de contribuição dos países, parcela que o Brasil tem totais condições de oferecer, além de poder significar um impulso ao crescimento cultural, social e econômico da nação, tendo em vista a contribuição histórica de migrantes na construção dos países pelo mundo (VEDOVATO, BAENINGER, 2018, n.p., grifo meu).

A opção política a que se referem os autores pode se justificar pelo distanciamento de uma visão de direitos humanos que a política migratória brasileira parece vir tomando atualmente, haja vista a desassociação do Brasil do Pacto Global pela Imigração da ONU sob o seguinte argumento do atual Ministro das Relações Exteriores, Ernesto Araújo:

(O acordo) é um instrumento inadequado para lidar com o problema. A imigração não deve ser tratada como questão global, mas sim de acordo com a realidade e soberania de cada país. A imigração é bem-vinda, mas não pode ser indiscriminada. Tem de haver critérios para garantir a segurança tanto dos migrantes quanto dos cidadãos no país de destino. A imigração deve estar a serviço dos interesses nacionais e da coesão de cada sociedade (GALHARDO, 2018, grifos meus).

A interpretação da migração como um problema e, o que é ainda pior, que não envolve todos os países, remete à visão do migrante como ameaça e fortalece o *ethos* nacional. Também oculta o entendimento de que as crises humanitárias têm o capitalismo e a face perversa da globalização (SANTOS, 2001) como seus fatores estruturais, que promovem uma nova divisão internacional do trabalho regida pelas grandes empresas transnacionais. Nessa conjuntura, o papel político das empresas na regulação da vida social é ampliado enquanto as funções sociais e políticas do Estado diminuem, ocasionando o aumento do desemprego, generalização da fome e do desabrigo, a proliferação de novas e velhas enfermidades, a permanência da mortalidade infantil — a despeito dos avanços da medicina e das tecnologias da informação — e a falta de acesso à educação de qualidade.

A política de securitização está anunciada no pronunciamento do chanceler na medida em que discorre sobre estabelecer “critérios que visem

garantir a segurança dos nacionais e dos migrantes”, que podem ser entendidos como um eufemismo para “normas de restrição de entrada dos migrantes”. Não há acolhimento humanitário quando a migração é entendida como algo que deve servir aos interesses nacionais. Ao contrário, essa visão remete às políticas migratórias seletivas dos séculos XIX e XX, impondo um grande risco de racializações de grupos humanos com base em critérios falsos que determinam “quem serve/não serve para juntar-se a nós”, em uma irredutível ilusão de coesão nacional.

Embora a elaboração da NLM com a participação da sociedade civil tenha sido um avanço para a promoção de reterritorializações mais dignas aos migrantes, não podemos considerá-la uma vitória devido à sua dependência de uma regulamentação que deverá interpretá-la e condicionar as formas como ela será posta em prática. O teor nacionalista e securicista que anuncia a interpretação da política migratória nacional, a meu ver, suspende a virada hermenêutica que a NLM pareceu preludiar e que a Lei Municipal nº 16.478/16 esperou encaminhar. Conforme advertiram Vedovato e Assis (2018), os vetos e suas justificativas levantavam um alerta de que os vários dispositivos da NLM que demandam regulamentação poderiam não receber uma interpretação em conformidade com os direitos e, mais do que isso, que os direitos humanos poderiam não ser o parâmetro para a norma regulamentadora. Sem uma visão de direitos humanos para a regulamentação da NLM, correríamos o risco de retrocedermos a um contexto de tratamento do migrante como desafio de segurança nacional. Infelizmente, é o que pode ser notado no Decreto nº 9.199 de 20 de novembro de 2017, que regulamenta a NLM, que mantém termos como “imigrante clandestino” e prevê, em seu artigo 211, a possibilidade de prisão para migrantes em situação irregular por solicitação da Polícia Federal (BAPTISTA, 2018). Cabe ressaltar que essa postura é totalmente contrária ao artigo 123 da NML, que determina que “ninguém será privado de sua liberdade por razões migratórias” (BRASIL, 2017a). Nota-se, assim, uma postura autoritária de um governo que, nas palavras de Asano, assistente da Conectas, citadas por Baptista (2018, p. 140), desconsiderou “pontos amplamente negociados e aprovados de modo suprapartidário e participativo pelo Congresso” e ainda demonstrou não entender que “um ato normativo como um decreto não pode contrariar uma lei”.

A NLM pode ser descrita como resultado de uma política feita na imbricação dos eixos vertical e horizontal, pois se apresenta como

uma conquista fruto de anos de trabalho e articulação das organizações da sociedade civil e coletivos de migrantes, com o ambiente acadêmico, organismos internacionais, órgãos governamentais e parlamentares, inspirada nas reformas pioneiras e no desenho de uma política de Estado para as migrações que abandone o paradigma da segurança nacional e promova uma série de princípios de Direitos Humanos, adequando-se à Constituição Federal de 1988, orientando-se pelo princípio da igualdade e não pela discriminação (BAPTISTA, 2018, p. 141).

Os retrocessos que se impõem à NLM e a todo o avanço democrático representado por sua criação na forma de políticas conservadoras e discriminatórias apresentadas pelo Decreto nº 9.199/17, pelo pronunciamento do atual ministro ou qualquer outro veículo, notabilizam a relevância da 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. Conforme vem nos mostrando o cenário político, observado até o momento de conclusão desta tese, direitos conquistados podem ser revogados, daí a necessidade da continuidade da luta social para mantê-los e fazê-los valer. Importa salientar que a politização dos grupos minoritários é um trabalho que pode ser feito por meio da participação não só dos membros desses grupos, mas também de todos que zelam por uma sociedade democrática, na luta social.

Essa luta deve ser empreendida em ações cotidianas por atores verticais e horizontais, como a sociedade civil, a academia, os legisladores, os juristas, entre outros, objetivando expandir as formas de se pensar a realidade, ampliando o presente e contraindo o futuro. Dessa forma, acredito que

um mundo verdadeiro se definirá a partir da lista completa de possibilidades presentes em certa data e que incluem não só o que já existe sobre a face da Terra, como também o que não existe, mas é empiricamente factível (SANTOS, 2001, p. 160).

Tendo concluído a análise da política vertical que rege a migração no município de São Paulo e no Brasil, as legislações, prossigo com a análise das narrativas dos atores das políticas verticais e horizontais, a fim de interpretar suas visões sobre essas políticas e apontar possíveis encaminhamentos para elas.

5 NARRATIVAS DE ACOLHIMENTO: ENCAMINHAMENTOS PARA POLÍTICAS PÚBLICAS

A análise das narrativas produzidas por uma coordenadora de um coletivo de migrantes, uma migrante servidora federal e membro do coletivo de migrantes, uma assistente social de uma instituição religiosa, uma integrante da SMDHC, uma coordenadora pedagógica de Emef, dois professores voluntários de PLAc e duas professoras do Ensino Fundamental II da rede municipal foi realizada com o propósito de responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- Como os participantes narram as políticas de acolhimento, incluindo as políticas linguísticas, empreendidas pelo Estado e/ou pela sociedade civil, voltadas aos migrantes de crise no município de São Paulo?
- Que encaminhamentos para as políticas de acolhimento emergem nessas narrativas?

5.1 “Cara, cadê essa galera que não tá nas universidades?”: políticas públicas para acesso à educação

Nesta seção, trago excertos relevantes dos significados construídos pelos atores das políticas de acolhimento para migrantes de crise a respeito do acesso da comunidade desses migrantes às políticas públicas de educação. Nesses recortes de conversas, a educação é narrada como um forte possibilitador dos processos de reterritorialização. Contudo, a maneira como as políticas públicas vêm sendo divulgadas para a população oriunda das migrações de crise não parece ser tão eficaz quanto poderia/deveria ser, pois os atores migrantes das políticas horizontais não são consultados para a elaboração dessa estratégia.

Os recortes que abrem esta seção referem-se às narrativas de Paula, migrante boliviana naturalizada brasileira, coordenadora de um coletivo de migrantes, e de sua irmã, Lia, migrante boliviana e servidora federal, participantes primárias da pesquisa. Os outros recortes são trechos das narrativas de outra participante primária, Íris, integrante da SMDHC, e de uma participante

secundária, Tainá, professora de ciências de uma Emef, em que índices linguísticos das narrativas das participantes primárias são entextualizados, reforçando a relevância de certas indicações para um possível protocolo de encaminhamentos para as políticas públicas, incluindo as políticas linguísticas, atuais e/ou futuras voltadas aos migrantes de crise.

A conversa com Paula ocorreu em um final de semana, em um local de socialização da comunidade latina, sobretudo boliviana, em São Paulo, onde Paula divulga e empreende as ações do coletivo do qual faz parte. Nessa ocasião, estavam presentes, por coincidência, duas pesquisadoras da área da saúde do Chile, uma das quais nasceu e viveu no Brasil até sua adolescência, e Elisa, outra participante primária da pesquisa, coordenadora pedagógica de uma Emef de São Paulo, onde há uma porcentagem significativa de alunos migrantes. A fala de Paula, portanto, não foi dirigida apenas a mim, pesquisadora, e, em alguns momentos, referiu-se especificamente à Elisa. A conversa com Lia foi realizada na praça de alimentação de um shopping de São Paulo com a presença de sua filha adolescente. Esses fatos contextuais merecem consideração na análise das narrativas, pois influenciam o “arcabouço topical e contextual” (MOITA LOPES; FREITAS, 2017, p. 309) levantado pelas narradoras. Nesse sentido, importa esclarecer que as narradoras não se limitaram a responder às perguntas ou aos comentários da pesquisadora, expandindo a noção de tópico para que não seja meramente “aquilo sobre o que se está falando” (BROWN; YULE, 1983 *apud* MOITA LOPES, FREITAS, 2017, p. 309).

Como parte relevante do arcabouço topical e contextual dos eventos narrativos de Paula e Lia, está o fato de as irmãs terem migrado de La Paz, na Bolívia, para São Paulo quando tinham sete e quatro anos, respectivamente, iniciando sua trajetória de educação formal nesta cidade. Essa trajetória, embora tenha sido diferente para cada uma, 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.

Uma informação relevante acerca da trajetória escolar das duas irmãs migrantes é o fato de elas terem sido impedidas de estudar por conta da Resolução Normativa nº 9 (SE-09/90), emitida pela Secretaria de Educação do

Estado de São Paulo em 8 de janeiro de 1990, determinando que os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus exigissem a Carteira de Identidade do Estrangeiro (CIE) como condição para os migrantes efetuarem suas matrículas. Paula e Lia, à época, estavam indocumentadas e somaram-se à cerca de 400 crianças e adolescentes em situação irregular que foram proibidos de frequentar a escola no estado de São Paulo (WALDMAN, 2012 *apud* NEVES, 2018). Assim, elas foram retiradas da escola em que estudavam e proibidas de retornar até terem sua documentação regularizada. Conforme relata Neves (2018), passaram-se cinco anos até que uma nova lei, a Resolução nº 10 (SE-10/95), fosse publicada e desse término à Resolução nº 9/90.

A meu ver, essa contextualização é relevante, pois ambas as irmãs iniciaram suas narrativas, cujo disparador foi um pedido para que falassem sobre como chegaram às suas atuações como coordenadora do coletivo (Paula) e como servidora pública (Rocio), descrevendo sua trajetória escolar. Nessas narrativas, observa-se que as irmãs avaliam a sucessão dos acontecimentos dessa trajetória como surpresa, algo não intencional, um “empurrão”, e sinalizam a falta de clareza (ou a ausência) das informações sobre o acesso de migrantes à educação.

As observações apontadas acima podem ser verificadas no recorte da narrativa de Paula:

Recorte 1 – Paula

1 P: Eu retomei os estudos de novo, fiz o ensino técnico, fiz universidade, né? Só que sempre
2 tendo pessoas que meio que me empurravam, falavam “Paula, sabia que tem escola técnica?
3 Sabia que tem universidade pública?” E eu, “é?” “Tem que fazer cursinho!” Eu: “ah, tá, onde
4 tem cursinho?” “LÁ!” “Lá, então tá bom, eu vou!” E eu ficava também levando isso um pouco
5 pra minha casa falava, “Ah o pessoal falou que é pra fazer universidade, agora”, sem saber
6 direito o que que era isso... aí é:: foram as coisas acontecendo e qua::ndo eu tomei
7 consciência ME::SMO de que educação acabou mudando a minha vida, eu já tava na
8 faculdade, eu era parte do movimento estudantil... e eu comecei a viajar um pouco pelo Brasil
9 e foi aí que me bateu uma coisa, falei assim, “ge::nte!” Não via um boliviano, um andino e nem
10 migrantes assim, nem de outros países. Que que aconteceu, né? Porque apesar de eu não

11 ser segunda geração, eu nasci na Bolívia, mas eu me considero um pouco segunda geração,
 12 porque já tinha gente da minha idade que já nasceu aqui... e eu falei “cara, cadê essa galera
 13 que não tá nas universidades?” Eu sabia de pouca gente que tava estudando ou tinha se
 14 formado em alguma coisa e aí, nas conversas com a minha mãe, eu percebi que faltava
 15 muita informação, muita gente por exemplo como meus pais, são pessoas, né, antigas assim
 16 na comunidade... As pessoas chegavam e falavam assim “no::ssa, mas como você
 17 naturalizou tua filha pra ela estudar?”, né... “como é que ela estuda em escola, em
 18 universidade pública?” E aí minha mãe falava, “mas ela não se naturalizou!” Então eu
 19 comecei a perceber, eu falei “nossa, gente!” Então assim, além da questão do ciclo, da
 20 repetição, né, que:: na nossa comunidade é muito forte, então, filhos de pessoas que têm
 21 oficina de costu::ra, né, ficam adultos e montam uma oficina de costura, ou então filhos de
 22 quem tem uma barraca na feirinha ficam adultos e vão ter outra barraca na feirinha. Então
 23 é esse ciclo, além disso, tinha a questão de que não tava entrando informação, de outras
 24 possibilidades

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. A narrativa de Paula parece sinalizar 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”, para indicar que contou com o apoio de pessoas do seu convívio para seguir em frente: *“Eu retomei os estudos de novo, fiz o ensino técnico, fiz universidade, né? Só que sempre tendo pessoas que meio que me empurravam, falavam ‘Paula, sabia que tem escola técnica? Sabia que tem universidade pública?’ E eu, ‘é?’, ‘Tem que fazer cursinho!’ Eu ‘ah, tá, onde tem cursinho?’, ‘LÁ!’, ‘Lá, então tá bom, eu vou!’”* (linha 1 à 4).

Paula utiliza a expressão “sabia que” (linhas 2 e 3), que é uma modalização epistêmica e um descritor metapragmático, já que é uma expressão formulaica comumente empregada para anunciar algo que se supõe desconhecido pelo interlocutor, seguida da construção impessoal com o 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. Ao empregar essa expressão em sua narrativa, Paula indica seu desconhecimento 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 a própria pergunta também a nova informação. A desinformação de Paula também é marcada pela maneira como ela predica a universidade como algo que ela não sabia direito o que era: “*Ah o pessoal falou que é pra fazer universidade, agora’, sem saber direito o que que era isso*” (linhas 5 e 6). Assim, é possível notar que a divulgação de informações sobre as possíveis trajetórias educacionais precisa ir além de simplesmente comunicar a existência de IES 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 parece apontar 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 nacionais que dependeriam da escola para obter informação sobre trajetórias educacionais ao ensino superior. 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 é:: foram as coisas acontecendo*” (linha 6).

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**: “*Eu retomei os estudos de novo, fiz o ensino técnico, fiz universidade, né? Só que sempre tendo pessoas que meio que me empurravam, falavam “Paula, sabia que tem escola técnica?”*” (linhas 1 e 2). Tal construção de linguagem, pode-se dizer, ajuda a construir uma avaliação do processo como algo que ocorreu 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*” (linha 3) e “*é pra fazer*” (linha 5), 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” (SANTOS, 2001), os quais são referidos por Paula como “*pessoas*” (linha 2) e “*o pessoal*” (linha 5), 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, conforme evidenciado no trecho que vai da linha 9 à 15 da narrativa de Paula. 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 (“*ge::nte!*”, linha 9) 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: “*ge::nte!*” *Não via um boliviano, um andino e nem migrantes assim, nem de outros países. “Que que aconteceu, né?”* (linhas 9 e 10).

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*” (linha 9). 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 (linha 10 à 14), algo que é demonstrado como surpresa em sua pergunta “*cara, cadê essa galera que não tá nas universidades?*” (linhas 13 e 14). 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” (PORTES et al., 2005 *apud* OLIVEIRA, 2014, p. 218). Tal inferência é reforçada pela referência recorrente ao “*ciclo*” (linha 20 à 24) e à “*repetição*” (linha 21), fortemente presentes na comunidade de migrantes de Paula: “*comecei a perceber, eu falei ‘nossa, gente!’ Então assim, além da questão do ciclo, da repetição, né, que:: na nossa comunidade é muito forte, então, filhos de pessoas que têm oficina de costu::ra, né, ficam adultos e montam uma oficina de costura, ou então filhos de quem tem uma barraca na feirinha ficam adultos e vão ter outra barraca na feirinha. Então é esse ciclo*”. 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 ‘no::ssa, mas como você naturalizou tua filha pra ela estudar?’*, né... ‘*como é que ela estuda em escola, em universidade pública?*”, linha 16 à 18), 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 *gatekeeping* de nossas legislações migratórias⁶⁷.

É possível verificar que esse discurso é replicado, por exemplo, na relação entre migração internacional e invasão, frequentemente estabelecida pela mídia, e nas atitudes dos governos locais em relação aos migrantes de crise, que contabilizam deportações de venezuelanos durante os primeiros anos de sua chegada (NIÑO, 2018), transferência compulsória de haitianos do Acre para São Paulo em 2014 e 2015 (PARISE, 2016) e na crise materializada em despreparo para acolher os migrantes de crise (BIZON; CAMARGO, 2018). A repetição do discurso “Brasil para brasileiros” parece posicionar os migrantes como causa dos problemas socioeconômicos do país, pois 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 ser pensado, pela comunidade migrante, como algo que prescindia da naturalização de Paula.

Se, por um lado, o discurso “Brasil para brasileiros” posiciona os migrantes de crise como problema e como ameaça, por outro, ele os posiciona como pobres coitados e, dessa forma, autoriza o lugar do voluntariado nesse

⁶⁷ 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.

contexto, “o que pode reduzir o acolhimento à benevolência e ao amparo circunstancial” (BIZON; CAMARGO, 2018, p. 715). Percebe-se, assim, que os brasileiros são indexicalizados como definidores das carências e necessidades dos migrantes, em uma escala hierárquica que inferioriza os migrantes.

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 ME::SMO de que educação acabou mudando minha vida, eu já tava na faculdade*” (linhas 7 e 8). Nessa direção, Paula predica a educação como “*outras possibilidades*” (linhas 24 e 25), 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 territorializado 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 vividos aqui. É possível notar, ainda, um salto da escala municipal para a nacional, em relação a sua territorialização, quando Paula referencia 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 crise⁶⁸ 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 ilustrado na Tabela 3, que traz

⁶⁸ Cabe retomar a concepção de migrantes de crise adotada nesta tese, já exposta no prólogo, que engloba todos os movimentos migratórios impulsionados por uma crise na origem e confrontados com outra crise no destino, incluindo, pessoas em situação de refúgio.

uma “comparação entre o número de matrículas da população mundial – dados referentes a 2014 (Unesco) – e o número de matrículas da população em refúgio – dados referentes a 2015 (ACNUR)” (NEVES, 2018, p. 62):

Tabela 3 – Comparação do acesso da população global e população em refúgio à educação

Acesso à educação		
	População global (2014)	Refugiados (2015)
Ensino Fundamental	90%	50%
Ensino Médio	84%	22%
Universidade	34%	1%

Fonte: ACNUR (2016, p. 4 *apud* NEVES, 2018)

Neves (2018, p. 62) ainda pontua que, de acordo com o relatório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (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 potencial linha de fuga.

A necessidade de se incluir a divulgação e a orientação das trajetórias educacionais como pauta das políticas públicas de educação também é evidenciada na narrativa de Lia, irmã de Paula, fato que reforça esse argumento. Lia interrompeu seus estudos quando estava no primeiro ano do Ensino Médio, retomando sua trajetória educacional com sua inscrição no EJA, na mesma escola onde havia cursado o Ensino Médio anteriormente. A narrativa dessa retomada é feita com a explicitação de três personagens principais: a própria narradora, o professor de educação física de sua antiga escola e o território:

Recorte 2 – Lia

1 L: A escola onde: eu larguei era perto da:: feirinha da madrugada e teve um dia que eu me perdi,
2 sabe quando você vai anda::ndo, anda::ndo e já passa da quadra? Foi o que aconteceu, eu

3 passei da quadra e fui lá parar na minha escola, fui dar meia volta pra voltar pra casa, quando
 4 eu vejo uma placa lá escrito EJA, e aí eu falei “No::ssa! Legal! EJA, que será?” Eu sabia né,
 5 mais ou menos... “Que será que precisa?” Aí eu entrei, eu vejo, ãh, um professor, careca,
 6 atendendo no balcão da secretaria, professor careca, barrigudo sabe? Ve:lho, eu olhei pra ele
 7 e falei “Nossa! nem acredito”, esse era o professor de educação física que todas as meninas
 8 pagavam pau, pro professor de educação física (rindo) (...)

9 H: Seus colegas da escola eram só brasileiros ou tin/?

10 [eram só brasileiros e aí, ãh, EU olhei pra
 11 ele e não sei se ele me reconheceu, nunca mais vi esse professor... não sei se ele me
 12 reconheceu, não sei se foi DEUS, não sei que que foi, ele olhou pra minha cara, ãh, eu falei
 13 pra ele “Que precisa pra fazer a inscrição no EJA? Ele olhou pra minha cara e falou “Onde
 14 você estudou?” Ele não falo:u tipo “Você estudou aqui, né” , NÃO! “Onde você estudou?” Eu
 15 falei “Ah estudei aqui”... aí foi lá pro fundo nos prontuários mexer, naquela época eu não
 16 sabia o que era prontuário, eu tô me imaginando com o conhecimento que eu tenho hoje, foi
 17 no prontuário pegou minha pa::sta lá no

18 H: [sem você dizer seu no::me?

19 L: Nã/ eu escrev/ foi lá, ele foi lá no arquivo no prontuário, pegou a pasta, olhou pra minha
 20 foto, era eu né? Aí ele falou “assina aqui”, eu assinei, aí ele falou “ah pode vir tal dia, as aulas
 21 começam tal hora” ... Eu, eu “COMO? Não precisa trazer CPF, RG, comprovante de
 22 residência?” Falou “não, tá tudo aqui!”. Eu não PEDI pra me inscrever, eu PERGUNTEI, e aí
 23 eu assinei ... eu tinha assinado a ficha de inscrição né? A renovação lá no histórico que você
 24 assina ... e aí eu vim pra casa (INC) aí eu voltei pra casa e falei que eu me inscrevi no EJA,
 25 baita mentira! (rindo) foi sorte! Eu não teria me inscrito ... tenho certeza certe::za eu não
 26 teria me inscrito ... porque assim, QUANDO você passa por problemas emocionaa::is, é,
 27 violência emocionaa::l, você não consegue falar o que você quer, você fala o que que você
 28 quer? Você não conse::gue falar, você gostaria de alguma coisa? Você não gostaria de
 29 na::da, você tá lá:: vivendo, tentando:: se levantar e eu não tava em condição ainda de me
 30 levantar, acho que eu teria ficado lá uns do::is, três anos e talvez eu já teria me envolvido
 31 com o comércio e talvez, já não há mais necessidade pra voltar a estudar por exemplo, ãh,
 32 ou teria feito outra coisa, mas NUNCA teria voltado a estudar, eu tenho certeza absoluta

<p>33 disso, porque tudo o que aconteceu depois disso foi assim, um empurrão atrás de outro, um</p> <p>34 empurrão atrás/ foi assim, “faz isso, faz aquilo”</p>

Conversa gravada em áudio em 25 jun. 2018.

Se, hoje, Lia desfruta da estabilidade de um cargo público, sua narrativa parece indicar que isso se deve ao acaso, referenciado pelos seguintes acontecimentos narrados: (i) ter se perdido no caminho para casa (linha 1); (ii) ter se deparado com uma placa anunciando o EJA em sua antiga escola (linha 4); (iii) ter sido coincidentemente atendida por um professor conhecido (linha 5 à 8); (iv) ter sido inscrita no EJA por esse professor apesar de não ter manifestado sua vontade. Note-se que Lia não parece ver a retomada de seus estudos como uma iniciativa própria, o que pode ser observado pelo emprego do descritor metapragmático “*mentira*” (linha 25), enunciado com risos, ao se referir ao momento em que conta aos seus familiares que se inscreveu no EJA. Dessa forma, Lia encara sua volta à escola como uma coincidência fortuita, algo que só aconteceu porque ela se perdeu ao se distrair no caminho do trabalho para casa e porque ela encontrou um antigo professor que, possivelmente, a reconheceu. Ou isso ou a intervenção divina, referida no trecho “*não sei se foi DEUS*” (linha 12). De toda forma, Lia referencia e avalia a retomada de seus estudos, marcada por sua inscrição no EJA, como “*sorte*” (linha 25), fato que reforça a predicação de sua trajetória educacional como casualidade, indicando uma insuficiência/deficiência de divulgação e orientação sobre educação nas políticas públicas.

Na narrativa de Lia, importa ressaltar o papel de ator exercido pelo território. Lia faz referência à Feirinha da Madrugada (linha 1), espaço de comercialização de roupas populares e de outros produtos, como acessórios e eletrônicos, que se estabeleceu, a partir de 2005, no Pátio do Pari e nas ruas adjacentes do bairro do Brás (FREITAS, 2014). A Feirinha da Madrugada tem possibilitado a muitosicineiros bolivianos comercializarem parte ou toda produção de suas oficinas de costura (FREITAS, 2014), bem como tem possibilitado empregos formais e informais nos setores de comércio e de serviços a migrantes de crise de várias nacionalidades, sobretudo, bolivianos. A localização da Feirinha da Madrugada é um fator que não pode ser relegado à

mera casualidade, uma vez que também é a região de residência e de convívio social de uma grande parcela da comunidade boliviana de São Paulo. Assim, a região da Feirinha da Madrugada pode ser entendida como “território usado” e, dessa forma, como “a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais da vida, sobre os quais ele influi” (SANTOS, 2001, p. 96). A população migrante transformou esse território ao se assentar lá, conferindo-lhe sentido cultural e social, o que se nota com a lembrança de Lia de sua escola, onde havia esse professor de educação física que era cobiçado por suas amigas, e onde também estava uma fase de sua vida, interrompida no passado, sem, no entanto, deixar de representar uma alternativa à sua vida de trabalhadora da Feirinha; sem deixar de ser uma possível “linha de fuga” (DELEUZE; GUATARRI, 2000 [1980]).

Lia, sua casa, a Feirinha e a escola são partes integradas desse território. Essa integração pôde ser sentida por mim quando Lia me incluiu no evento narrado ao me convidar para visualizar a cena em que caminha distraidamente pelas ruas de seu bairro — *“A escola onde:: eu larguei era perto d::a feirinha da madrugada e teve um dia que eu me perdi, sabe quando você vai anda::ndo, anda::ndo e já passa da quadra?”* (linhas 1 e 2). Eu pude me colocar no lugar da narradora caminhando distraidamente por ruas familiares. Tão familiares que não havia necessidade de pensar o caminho, como se o trajeto fosse algo automático. O uso do verbo “andar” no gerúndio e sua repetição sinalizam que a narradora caminhava desatenta tanto em relação ao tempo quanto à distância que deveria levar até sua casa. Contudo, ainda que descuidada, Lia parece não ficar à deriva porque os caminhos da região lhe são familiares, o que possibilitaria entender que as ruas a conduzem, de certa forma, a determinados lugares daquele bairro, como a escola. A meu ver, ao narrar o evento que descreve a retomada de sua trajetória educacional como algo tão independente de sua iniciativa e tão casual, Lia posiciona o território como ator e a si mesma como objeto das ações. É como se a escola tivesse surgido no seu caminho, assim como a placa que anunciava o EJA apareceu em sua frente quando ela ia dar meia volta para se dirigir para casa — *“fui dar meia volta pra voltar pra casa, quando eu vejo uma placa lá escrito EJA”* (linhas 3 e 4). É quase como se o território quisesse que ela tivesse ido à escola naquele dia e não quisesse que ela fosse embora dali sem se matricular no EJA, o que reflete a visão

de território “como um palco, mas também como um figurante, sociedade e território sendo simultaneamente ator e objeto da ação” (SANTOS, 2002, p. 100).

Note-se que alguns elementos da narrativa de Paula são repetidos na de Lia, como a metáfora do **empurrão** e a avaliação das orientações como ordem, verificada também em citação direta, “*faz isso, faz aquilo*”: “*foi assim, um empurrão atrás de outro, um empurrão atrás/ foi assim, ‘faz isso, faz aquilo’*” (linhas 33 e 34). A repetição desses elementos linguísticos, a meu ver, **aponta a necessidade sentida pelos migrantes de orientações mais detalhadas e mais direcionadoras, em vez de serem apresentadas como uma lista de opções.** E essas orientações, algumas vezes, precisam vir **acompanhadas de alguma ação para além do verbal**, de um **empurrão** inicial, para desencadear as ações dos migrantes e deslocá-los, levando-os, assim, a processos de des(re)territorialização. No caso de Lia, esse empurrão inicial foi dado pelo seu território, que a levou à escola, e pelo professor de educação física, que, sem ela pedir, fez sua inscrição no EJA — “*Eu não PEDI pra me inscrever, eu PERGUNTEI, e aí eu assinei ... eu tinha assinado a ficha de inscrição né? A renovação lá no histórico que você assina ...*” (linha 22 à 24). Embora a narrativa indique que Lia não manifestava vontade explícita de se inscrever no EJA, fato indicado pela ênfase no verbo *pedir*, a continuação da frase predica essa ação impetuosa do professor como algo fortuito e bem-vindo, por meio da palavra *sorte*, sem a qual Lia tem certeza de que não teria se inscrito — “*aí eu voltei pra casa e falei que eu me inscrevi no EJA, baita mentira! (risos) foi sorte! Eu não teria me inscrito... tenho certeza certe::za eu não teria me inscrito...*” (linha 24 à 26). A narrativa ainda nos permite ver que essa ação do professor foi imprescindível para sua trajetória educacional até o ensino superior; trajetória essa que continuou prescindindo que outros atores das horizontalidades se aproximassem dela e lhe indicassem o que fazer, algo que é sinalizado pela repetição da metáfora do empurrão — “*tudo o que aconteceu depois disso foi assim, um empurrão atrás de outro um empurrão atra/ foi assim ‘faz isso, faz aquilo’*” (linhas 33 e 34).

Uma possível justificativa para essa necessidade de condução sentida pelos migrantes pode ser percebida quando Lia menciona problemas emocionais e violência emocional (linhas 26 e 27) que podem afetar os migrantes de crise. Essas condições psicossociais da migração, frequentemente associadas ao

caráter crítico das migrações de crise, tais como as dificuldades financeiras, as tensões do movimento migratório, a carência de políticas de acolhimento no país receptor etc., são fatores que podem imobilizar as ações dos migrantes e compeli-los a repetir as experiências da geração anterior. Essa ocorrência, por sua vez, acaba por delinear um ciclo difícil de ser quebrado, conforme notado na narrativa de Paula (narrativa 1, linhas 20 e 21) e retomado na de Lia, quando ela levanta a hipótese de que teria continuado a trabalhar na Feirinha da Madrugada por mais alguns anos e, possivelmente, teria se envolvido com o comércio de tal maneira que não veria mais necessidade de voltar a estudar (linha 30 à 32).

Tal imobilização é verificada nas orações “você não consegue falar” e “você não gostaria de nada” (linhas 27 e 28) e repetida em uma protagonização do interlocutor por meio de perguntas em que o pronome de tratamento “você” é utilizado como sujeito. Dessa forma, Lia coloca seu interlocutor — eu, pesquisadora — como personagem na conversa e aproxima-o da posição de alguém que se encontra fragilizado e estagnado e, assim, suscetível a repetir o ciclo de sua comunidade: *“Você não conse::gue falar o que quer, você gostaria de alguma coisa? Você não gostaria de na::da, você tá lá:: vivendo, tentando:: se levantar e eu não tava em condição ainda de me levantar”*. Cabe lembrar que a territorialização inclui resistência a possíveis processos de controle dessa territorialização (HAESBAERT, 2004), portanto, a impotência na tomada de decisões sobre a própria vida caracteriza um processo de desterritorialização. Nesse sentido, os problemas emocionais e a violência emocional presentes na narrativa de Lia podem ser compreendidos como fatores desterritorializantes para os migrantes. **Uma política pública que vise a acolher migrantes de crise, no sentido de auxiliar seus processos de reterritorialização, deveria ser sensível às condições socioemocionais da migração.** Ao que as narrativas de Paula e de Lia parecem indicar, uma forma de prover esse auxílio é informar/orientar os migrantes de crise de forma mais vigorosa.

A necessidade sentida pelos migrantes de orientações mais pontuais e mais direcionadoras também é verificada na narrativa de Paula sobre a divulgação do programa *Portas Abertas: Português para Imigrantes*, realizada pela prefeitura de São Paulo com auxílio do coletivo de Paula:

Recorte 3 – Paula

1 P: Quando teve a, ãh, ai, como é que chama mesmo o projeto... da prefeitura?

2 H: Portas Abertas...

3 P: Portas Abertas? Quando ele começou a divulgação, tinha DUZENTAS escolas

4 lá no mapinha né? só que aí::, a ma::ioria eram durante a semana, que a gente sabe que

5 prejudica um pouco o acesso né... dos nossos alunos. E a maiori::a, ãh, não tava muito cla::ro

6 como é que ia ser a inscrição, se era pessoalmente, se não e::ra, então a gente divulgou,

7 lógico, a gente acabou abraçando mais as escolas que a gente sabia que eram aqui

8 pró::ximas, por exemplo, (...), o (...), que são coisas que a gente já conhece aqui, a gente

9 acabava encaminhando porque é muito diferente quand/ quem você/ né? O NOSSO público,

10 ele recebe informação toda mastigada meio que tipo, “ai, cê vai aqui, aqui, nessa ponte, ALI,

11 você vai perguntar na primeira janela”, e aí ele, “ok”, porque, por exemplo, quando começou

12 a inscrição das primeiras turmas aqui no (...), o pessoal chegava na portaria e ia embora, a

13 gente teve que fazer

14 H: [Por quê?

15 P: Porque eles têm me::do, é equipamento pú::blico, eles nunca entra::ram, eles não tão

16 acostumados, eles já NÃO falam português né? Então assim, não DÁ pra fala::r que “ah, a

17 gente tá falando, se inscrevam” não funciona assim pro nosso público!

18 H: Precisa ter alguém agenciando o contato...

19 P: Si::m e não é uma questão de::/ tem gente que fala assim “ai é tutela” ... Eu às vezes

20 discordo, assim, não é questão de TUTELA, é questão de FACILITAR e realmente você

21 conseguir acolher. Então, por exemplo, quando teve a inscrição que a minha irmã já era

22 funcionária e ela montou a BARRACA na frente, foi o primeiro ano que lotou, foi a primeira

23 turma que lotou o número de vagas, só por ela ter vindo naquele sábado na barraca em

24 frente ao portão, né? Então assi::m, eu acho que, tá, e tá bacana né? Eu fico muito feliz que

25 já tem o Portas Abertas, mas eu acho que:: ah, eu sinto que às vezes eles desconsideram

26 toda a experiência, por exemplo que os outros cursinhos, né? Por exemplo, NINGUÉM veio

27 me perguntar, né, como é que começou aqui:: e como é que eu achava que talvez, minhas

28 impressões a respeito de como seria melhor divulgar as inscrições e TODO mundo me

29 conhece naquela prefeitura! TODO mundo me conhece no CRAI!

Conversa gravada em áudio em 29 jun. 2018.

Paula abre a narrativa com um pedido pelo nome do “projeto da prefeitura”, o *Portas Abertas*, do qual não se lembrava ou não sabia — “*Quando teve a, ãh, ai, como é que chama mesmo o projeto... da prefeitura?*” (linha 1). Ao que se segue, a narradora descreve o processo de divulgação do programa e aponta alguns motivos pelos quais essa iniciativa pode não ser responsiva às demandas de sua comunidade de migrantes. Apesar da grande quantidade de escolas onde a divulgação do programa estava prevista, reforçada pelo uso de hipérbole — “*tinha DUZENTAS escolas lá no mapinha né?*” (linhas 3 e 4) —, a narradora prevê que a adesão ao curso de português ofertado seria baixa em decorrência de dois fatores: (i) as aulas seriam realizadas majoritariamente durante a semana e (ii) as instruções para a efetivação das inscrições não estavam claras (linha 4 à 6). Note-se que Paula utiliza a locução pronominal “*a gente*” (linha 4), que tem o valor semântico de “nós” e indica um grupo do qual o enunciador também faz parte, posicionando-se como membro da comunidade de migrantes e, portanto, como alguém com autoridade para falar. Essa autoridade é reforçada pelo descritor metapragmático “*sabe*” (linha 4), empregado no presente do indicativo. Ao dizer que sabe que oferecer aulas de português durante a semana prejudica um pouco o acesso dos alunos migrantes, Paula avalia como fato comprovado que **o curso de português para migrantes precisa ser ofertado aos finais de semana.**

Paula indica, mais uma vez, **a necessidade sentida pelos migrantes de orientações mais detalhadas e mais direcionadoras**, dessa vez, pelo emprego da metáfora “*mastigada*” (linha 10). “Mastigar” a informação pode ser um ato compreendido como elencar precisamente todos os passos, incluindo a especificação dos lugares aonde se deve ir, conforme a citação direta, que vozeia e exemplifica uma possível interação entre quem dá a informação e o migrante que a recebe: “*ai, cê vai aqui, aqui, nessa ponte, ALI, você vai perguntar na primeira janela*”, e *aí ele, “ok”* (linhas 11 e 12). O nível de especificação das instruções pode ser percebido no emprego de advérbios de lugar (“*aqui*” e “*ali*”, linha 10), ênfase em um advérbio de lugar (“*ALI*”, linha 10) e pontos de referência

(ponte, janela, linhas 10 e 11). O detalhamento dessas especificações pode ser observado pelo emprego do pronome demonstrativo “*nessa*” e do numeral adjetivo “*primeira*”. A narradora não emprega o imperativo “pergunte” para indicar essa ordem em seu vozeamento de instrução a um migrante. Em vez disso, Paula utiliza a locução verbal “*vai perguntar*”, precedida do pronome pessoal de tratamento “*você*”, possivelmente, apontando a necessidade de menos formalidade nessas interações.

Algo que já vem “mastigado” (minuciosamente explicado) é algo que já está pronto para ser “engolido e digerido” (compreendido e consolidado). Nessa direção, é possível interpretar que a narrativa de Paula sinaliza que a eficácia das políticas de acolhimento para migrantes de crise depende muito não só de sua divulgação para a comunidade de migrantes, mas também da maneira como essa divulgação é feita. A mesma interpretação pode ser feita da narrativa de Tainá, professora de ciências da Emef, sobre políticas que poderiam ser melhoradas.

Recorte 4 – Tainá

- 1 **H:** Você teria assim/ você sente falta de alguma política que poderia melhorar ainda mais?
 2 **T:** Eu sinto falta sim! PorquE eu tô falando pros alunos dos direitos que eles têm, mas eu tô
 3 só dizendo, e eu acho que em algumas situações, a gente tinha que pegar na mão da pessoa
 4 e levar ela, “olha, é AQUI que você pode ir!”

Conversa gravada em áudio em 9 mai. 2018.

Tainá também emprega uma metáfora em sua narrativa, dizendo que sente a necessidade de “*pegar na mão*” (linha 3) do migrante e conduzi-lo, guiá-lo pelos procedimentos necessários. Apesar de ser uma metáfora diferente, o sentido estabelecido por “pegar na mão” é o mesmo percebido em “mastigar”, ou seja, passar informação de forma minuciosa, característica que é reforçada pela ênfase dada a “*aqui*” na citação direta que vozeia uma possível interação entre quem se dispõe a acolher e o migrante (linha 4). “Pegar na mão”, ainda, remete a um ato físico e ressoa a necessidade, também implícita na metáfora do “empurrão”, de essas orientações precisarem vir **acompanhadas de alguma ação para além do verbal** por parte do acolhedor. Na narrativa de Tainá (linhas

2 e 3), assim como na de Paula e na de Lia, fica explícito que não basta dizer que certas coisas existem, como ensino público e direitos dos migrantes. É necessário, além disso, que os agentes das políticas de acolhimento também desempenhem ações que antecedam algum pedido do migrante, como inscrevê-los no EJA, assim como feito pelo professor de Lia, ou levá-los até onde está o posto de informações, como faz o coletivo em que Paula é atuante.

Ainda voltando ao recorte 3, a narrativa de Paula parece indicar que a desconsideração às demandas de divulgação de informação pode impedir o migrante de acessar qualquer política realizada em equipamento público, seja essa política horizontal, como os cursos oferecidos pelo coletivo, seja vertical, como o programa *Portas Abertas* da prefeitura. Conforme narrado por Paula, os migrantes não passavam da portaria do instituto de educação onde o coletivo oferece cursos porque têm medo de equipamento público (linhas 15 e 16). Esse medo pode ser justificado pelo fato de ser algo novo para eles, ao qual não estão acostumados (linhas 14 e 15), mas que é antecipado pelo fato de não falarem português (linha 16), indicado pelo emprego da expressão “já não” — “*eles já NÃO falam português né?*” (linha 16), que os posiciona, de antemão, como a quem falta algo (nesse caso, a língua portuguesa).

O não conhecimento do idioma majoritário do país, portanto, é referenciado como um *gatekeeper*, ou seja, como um agente que obstrui o acesso aos equipamentos públicos, onde são realizados serviços sociais aos quais migrantes também têm direito. O que é pior é que o faz por meio da instigação do medo. Se o aprendizado do português é um elemento necessário à reterritorialização dos migrantes e se há políticas, horizontais ou verticais, destinadas a isso, creio ser inaceitável que os migrantes não as acessem porque as informações não lhes são passadas de maneira eficaz, ou seja, não se consideram algumas de suas especificidades culturais. Daí ser tão relevante conhecer as demandas da comunidade de migrantes para informá-los de maneira que eles se sintam seguros quanto ao que fazer, o que esperar, aonde ir, quem procurar etc. Caso contrário, conforme Paula relatou sobre o preenchimento das vagas dos cursos ofertados nessa instituição federal, em um outro momento de sua narrativa, pode ser dada a falsa impressão de que não há demanda por cursos para a comunidade migrante:

Recorte 5 – Paula

P: (...) Acho que É, é relevante você fazer questão de entender a realidade do outro pra saber qual é a melhor estratégia de divulgar, porque senão, a política pública acaba sendo eh não totalmente efetiva, se não é preenchida, fica parecendo que não há demanda mesmo né? e demanda há!

Conversa gravada em áudio em 29 jun. 2018.

O recorte 3 da narrativa de Paula parece apontar, ainda, uma lacuna nas políticas públicas para que elas sejam mais eficazes: **a presença de migrantes na elaboração e divulgação dessas políticas**. Cabe frisar, no recorte 3, que Paula posiciona a presença física de sua irmã, Lia, migrante boliviana, como fator responsável pelo inédito preenchimento total das vagas dos cursos oferecidos pelo coletivo de migrantes na instituição federal (linha 21 à 24). É possível observar, também, o posicionamento de Paula como representante de políticas públicas horizontais quando ela menciona a experiência dos outros cursinhos, em referência às iniciativas do coletivo — *“mas eu acho que ah, eu sinto que às vezes eles desconsideram toda a experiência, por exemplo que os outros cursinhos, né?”* (linhas 25 e 26) —, e quando critica as instituições verticais (prefeitura e CRAI) por não terem lhe perguntado sobre a trajetória de sua atuação e não terem lhe consultado a respeito da forma de divulgação do programa *Portas Abertas*: *“Por exemplo NINGUÉM veio me perguntar, né, como é que começou aqui: e como é que eu achava que talvez, minhas impressões a respeito de como seria melhor divulgar as inscrições”* (linha 26 à 28).

Nota-se, assim, que os migrantes parecem ser, algumas vezes, menosprezados pelo poder público no que se refere à elaboração e divulgação das políticas públicas voltadas a eles. O rechaço aos migrantes, predicado pelo verbo “desconsiderar”, nas tomadas de decisões das políticas públicas pode ser evidenciado pelas absolutizações presentes na fala da narradora, em tom enfático, “ninguém” e “todo mundo”: *e TODO mundo me conhece naquela prefeitura! TODO mundo me conhece no CRAI!* (linhas 28 e 29). Ao mesmo tempo em que, nas instituições verticais, como a prefeitura e o CRAI, todos

conhecem Paula e sabem de sua atuação nos cursos desenvolvidos e ofertados aos migrantes, ninguém a considera, ninguém se interessa em ouvir o que ela tem a dizer como alguém que é, ao mesmo tempo, beneficiária e agente das políticas para migrantes. Nota-se que a narrativa de Paula indexicalizar os migrantes — ela própria e todos os migrantes que ela representa — como um grupo sem voz. Em sua fala, os migrantes aparecem posicionados pelos agentes verticais, a prefeitura e o CRAI, como desprovidos de conhecimento. A narrativa de Paula, portanto, parece indexicalizar dois pontos relevantes para o protocolo: **(i) a urgência do reconhecimento dos migrantes como agentes e consultores de políticas públicas e (ii) a necessidade de um atravessamento do eixo vertical com o horizontal na realização de políticas públicas para migrantes de crise.**

Ao responder que sim à minha pergunta (linha 19) e logo dizer que discorda de que a intermediação do contato entre o equipamento público e os migrantes seja **tutela**, mas sim uma **facilitação** para que, realmente, seja possível **acolher**, Paula refuta a vulnerabilidade frequentemente atribuída aos migrantes. Nota-se que, em outros momentos, Paula frisa fatos que podem indicar uma certa vulnerabilidade do foco de sua narrativa, os migrantes — como quando diz que a comunidade migrante não tem acesso à informação e que tem medo de equipamentos públicos. Creio que ela assim o faça como parte de um jogo em que, em determinados momentos, é preciso lançar mão do que Spivak (2010) chama de “essencialismo estratégico”, ou seja, um jogo que sustenta a adesão provisória de grupos a uma essência que lhes pode resultar estrategicamente útil. A meu ver, a narrativa de Paula ressoa o entendimento de acolhimento como uma política necessariamente ancorada no diálogo intercultural, ou seja, em um processo de verificação das diferenças, consideradas como saberes e práticas sociais legítimos, com a finalidade de criar inteligibilidade entre os grupos culturais. A tradução cultural (SOUSA SANTOS, 2002; 2006), inerente a esse diálogo, poderia fazer com que o que normalmente é negativamente compreendido como paternalismo seja percebido como facilitação pelo poder público, como um atendimento às demandas específicas de um determinado grupo cultural. Para haver essa tradução cultural, importa considerar os migrantes como detentores de conhecimento, o que engloba outras línguas, outras formas de compreender o mundo e de construir relações. Nessa direção, reforça-se a

urgência de se reputarem **os migrantes como consultores e participantes do desenho das políticas públicas.**

Cabe chamar atenção para o fato de Paula indicar que acredita que a presença de migrantes nos serviços públicos deve ser entendida como uma estratégia inicial, mas não como uma condição para o atendimento eficaz aos migrantes, conforme evidenciado da linha 1 à 5 do recorte a seguir:

Recorte 6 – Paula

1 Eu NÃO defendo que tenha que se colocar SEMPRE migrantes, eu NÃO defendo isso, porque
 2 eu acredito que, na verdade, se a gente pensa numa transformação de pensamento, em que
 3 o direito de migrar seja... considerado um direito huma::no, você não pode começar a
 4 especificar tipo, ah imigrante só atende imigrante né? Eu não concordo, mas, INICIALMENTE,
 5 eu acho que é uma estratégia que funciona, por isso que eu tô/ que eu falei, entendeu? Então,
 6 se o pessoal tivesse perguntado em algum momento assim, “olha, a gente conseguiu o projeto
 7 Portas Abertas, a gente tá construindo aqui, como é que vai ser a divulgação?”, talvez eu teria
 8 falado assim, “ge::nte! então, vamos começar por bairros?” Tipo, “ai, então tá bom, então
 9 vamos fazer um mapeamento”. Eu não sei como isso seria na questão... mas acho que não
 10 alteraria, a questão até do material, poderia ser por ba::irros, então vamos à feirinha da
 11 Penha, né? Na Penha, a gente sabe que lá tem quatro escolas, então, nesse bairro a gente
 12 vai divulgar quatro escolas, na feirinha da Penha, “ah, agora vamos no:: centro que é aqui
 13 dos haitianos!” E aí a gente vai divulgar essas quatro escolas e as outras quatro escolas que
 14 estão ao redor, sabe? Então, tentar ir com presença de IMIGRANTES, porque a galera, entre
 15 eles, né, acaba falando “olha! vai ter o curso, vai ter assim”. Porque se não, gente, se é tipo,
 16 espa::lha os folders por toda uma escola, espa::lha os panfletos e não tem ALGUÉM que
 17 explique, né, não só na questão do seu próprio idioma, mas ENTENDENDO a realidade na
 18 qual o outro né, o outro vive (...)

Conversa gravada em áudio em 29 jun. 2018.

Paula também aponta para a importância da presença de migrantes nos momentos da divulgação das ações, nesse caso, o curso de português do

programa *Portas Abertas*, realizado pela prefeitura de São Paulo (linha 14). A presença de migrantes nesses momentos é avaliada como um elemento capaz de potencializar o alcance da divulgação, uma vez que os membros das comunidades de migrantes conversam (“*porque a galera, entre eles, né, acaba falando ‘olha! vai ter o curso, vai ter assim’*”, linhas 14 e 15). Note-se que a presença de migrantes nos momentos de divulgação das ações é avaliada por Paula como algo importante na comunicação com as comunidades de migrantes não apenas por evitar barreiras linguísticas, mas porque existe empatia entre eles (“*Porque se não, gente, se é tipo, espalha::lha os folders por toda uma escola, espa::lha os panfletos e não tem ALGUÉM que explique, né, não só na questão do seu próprio idioma, mas ENTENDENDO a realidade na qual o outro né, o outro vive*”, linha 15 à 18). Nesse sentido, não bastaria que um servidor brasileiro soubesse espanhol, francês ou crioulo, para citar algumas das línguas faladas pelas comunidades de migrantes que Paula menciona; o que importa é conhecer a condição de ser migrante nesse lugar, algo que, para ser compreensível a um brasileiro, requereria uma tradução intercultural.

A presença de migrantes nos serviços públicos destinados a atendê-los também é avaliada como importante na narrativa de Íris, assessora da Coordenação de Políticas para Imigrantes e Promoção do Trabalho Decente da SDHC da prefeitura de São Paulo:

Recorte 7 – Íris

<p>1 esses atendentes são imigrantes, né, no sentido de também isso que lidam diretamente com</p> <p>2 imigrante então é uma questão inclusive de que o serviço preferencia que os imigrantes</p> <p>3 componham aí a equipe do CRAI porque é necessário, é necessário ter pessoas não só que</p> <p>4 falem a língua, mas também que tenham, que se coloquem nesse lugar de igual pra igual</p> <p>5 porque em muitos casos os imigrantes chegam em situações bastante vulneráveis, então é</p> <p>6 necessário esse olhar e essa empatia que os próprios imigrantes trazem para este serviço.</p>

Conversa gravada em áudio em 24 ago. 2018.

Íris refere-se especificamente ao CRAI, órgão municipal cuja função é oferecer acolhimento e atendimento especializado aos migrantes, tais como

suporte jurídico, apoio psicológico e oficinas de qualificação profissional. Ou seja, é um órgão criado para atender exclusivamente migrantes e, sendo assim, importa que os servidores consigam se comunicar com os migrantes tanto porque falam suas línguas quanto porque lhes têm empatia (*“é necessário ter pessoas não só que falem a língua, mas também que tenham, que se coloquem nesse lugar de igual pra igual”*, linhas 3 e 4).

A meu ver, as narrativas de Paula e de Íris endossam meu argumento de que a presença de agentes públicos migrantes, conforme estipulado no inciso II do artigo 4º da Lei nº 16.478/16, e de mediadores culturais, estabelecida no inciso IV da mesma lei, representa um grande potencial para a tradução intercultural.

Uma última palavra sobre a divulgação de políticas públicas de educação precisa ser dada a respeito do público-alvo pensado para elas. Conforme explicado anteriormente, a Educação Básica é verticalmente assegurada aos migrantes por meio de leis (BRASIL, 2016 [1988], 1990; SÃO PAULO, 2014, 2017). Já a garantia ao acesso à educação superior pode ser subentendida no artigo 5º da Constituição Federal, que versa sobre a igualdade de direitos entre brasileiros e estrangeiros residentes (BRASIL, 2016a [1988]). Mais explicitamente, o artigo 3º da NLM tem, entre seus princípios e garantias, os seguintes parágrafos:

- X - igualdade de tratamento e de oportunidade ao migrante e a seus familiares;
- X - inclusão social, laboral e produtiva do migrante por meio de políticas públicas;
- XI - acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social (BRASIL, 2017).

Em 2009, Lia ingressou no Ensino Superior por meio do Programa Universidade para Todos (ProUni), criado pelo MEC em 2004 para fornecer bolsas de estudo parciais e integrais a estudantes de baixa renda, sem diploma de nível superior, em IES privadas. O intuito do programa é ampliar o acesso à educação de nível superior para a população de baixa renda, tendo como exigência para participação o enquadramento do(a) candidato(a) em alguma das seguintes condições: (a) ter cursado o Ensino Médio em escola pública; (b) possuir alguma

deficiência; (c) ser professor da Rede Pública de Ensino e (d) ter obtido, pelo menos, 450 pontos em cada uma das áreas de conhecimento da prova do Enem, com pontuação acima de zero na redação. Além dos critérios elencados, o(a) candidato(a) ainda precisa comprovar a renda familiar bruta per capita, que não pode passar de 1,5 salário mínimo, para bolsas de 100%, e de três salários mínimos, para bolsas de 50%⁶⁹.

Apesar de a migração ainda ser regida pela Lei nº 6.815/80 (BRASIL, 1980) em 2009, seu artigo 95º garantia aos migrantes todos os direitos reconhecidos aos brasileiros, nos termos da Constituição e das leis. Portanto, o direito à participação em uma programa do governo, como o ProUni, parecia estar assegurado.

A narrativa de Lia, contudo, revela a existência de um mecanismo oculto de seleção no momento de realização da inscrição em seu *site*, uma vez que o sistema não permitia a continuação da inserção dos dados e a finalização da inscrição caso o(a) candidato(a) escrevesse que era estrangeiro(a) (linhas 4 e 5).

Recorte 8 – Lia

- | |
|--|
| <p>1 H: Foi tranquilo pra você se inscrever no ProU::ni?</p> <p>2 L: Não!</p> <p>3 H: Não? Por quê? Teve algum impedimento pelo fato de você não ser BRASILE::IRA?</p> <p>4 L: Então, naquela época, tinha opção, se você escrevesse que você é estrangeira, o:: ProUni</p> <p>5 ele não te mandava pro próximo passo no site, aí eu coloquei que sou brasileira...</p> <p>6 H: Mas o ProUni É pra todo MUNDO!</p> <p>7 L: Naquela época, não tava escrito que era pra todo mundo.</p> <p>8 H: Ah, era só pra brasileiro...</p> <p>9 L: Não tava escrito, não tava escrito mas a opção, tipo, ela não falava “olha como você é</p> <p>10 estrangeiro você não tem direito a”...</p> <p>11 H: Entendi!</p> |
|--|

⁶⁹ Informações disponíveis em: <http://siteprouni.mec.gov.br/>. Acesso em: 3 mar. 2019.

12 L: Entendeu? Se estivesse escrito, talvez eu ah, não é, mas muitas pessoas acreditavam na
 13 época que era só pra brasileiro por causa disso, que, ah, não te::m como você passar e eu
 14 sinceramente menti, coloquei lá brasileira, e aí foi pro próximo passo, coloquei meu RNE,
 15 deveria restringir se não FOSSE, né? E depois de muito tempo, eu vi que:: eu já tava
 16 terminando a faculdade, eu vi que o ProUni agora é pra brasileiros e estrange::iros, mas
 17 MUITAS pessoas não fizeram ProUni por causa disso...

Conversa gravada em áudio em 25 jun. 2019.

O mecanismo oculto de seleção não explicitava a proibição de migrantes, pois o *site* não mostrava um texto em que se lesse essa informação, tampouco explicitava que o programa se dirigia aos migrantes também, conforme relatado pela narradora — “*Naquela época, não tava escrito que era pra todo mundo*” (linha 7). Pela narrativa de Lia, fica claro que havia a opção de se identificar ou como brasileiro ou como estrangeiro, algo que, por si só, já configura uma classificação. O fato de a identificação como estrangeira não permitir a continuidade da inscrição caracteriza esse processo como seletivo e, de alguma forma, acaba avaliando o programa ProUni como racializador. A meu ver, a racialização é reforçada quando Lia diz que pôde prosseguir ao se identificar como brasileira. Nesse sentido, pode-se pensar que o programa acabe por instigar os participantes estrangeiros a mentir — “*eu sinceramente menti, coloquei lá que sou brasileira*” (linhas 14 e 15), algo que, muito possivelmente, nem todos os migrantes pensariam em fazer e, assim, seriam excluídos do programa. O descritor metapragmático “*mentir*”, que caracteriza como algo foi dito e avalia-o, empregado para avaliar o fato de ser brasileira, posiciona Lia como migrante. Como migrante que passou pelo processo de se inscrever no ProUni pelo *site*, Lia tem conhecimento do assunto e autoridade para inferir como outros migrantes foram afetados.

Lia não se deteve quando sua identificação como estrangeira não lhe permitiu ir adiante na realização de sua inscrição no ProUni. Ela arriscou identificar-se como brasileira, apesar de não o ser, finalizou a inscrição e pôde ter acesso ao programa, o que lhe era de direito, assim como era de todos os migrantes. Contudo, Lia sinaliza acreditar que muitos migrantes deixaram de se beneficiar do direito ao acesso ao ensino superior por acreditarem que o programa

era dirigido apenas para brasileiros, apesar de não ser assim. Em sua narrativa, Lia demonstra que o programa, de fato, era para todos, mas escondia uma intenção de selecionar apenas brasileiros, entextualizando o discurso “Brasil para brasileiros”. Não importava qual documentação fosse fornecida desde que o participante se identificasse como brasileiro: “*coloquei lá brasileira, e aí foi pro próximo passo, coloquei meu RNE, deveria restringir se não FOSSE, né?*” (linhas 14 e 15).

A narrativa de Lia parece indexicalizar, portanto, **a indispensabilidade de indicação explícita a migrantes nos programas de educação e em seus sistemas de inscrição**. Tal sinalização ajuda a indexicalizar esses migrantes como excluídos das políticas de educação, reforçando a representação de migrantes, construída pelas políticas imigratórias nacionais dos séculos XVIII e XIX, como mão de obra barata (MORAES, 2014).

As narrativas de Paula e de Lia, de forma geral, avaliam as políticas públicas de educação positivamente, indicando que a educação proporcionou grandes mudanças em suas vidas, incluindo a quebra do ciclo social verificado em sua comunidade de migrantes. Contudo, a divulgação de informação aos migrantes sobre seu direito à educação e sobre os procedimentos para se obter acesso às políticas de educação parece fazer parte de políticas horizontais, a exemplo do trabalho do coletivo de Paula⁷⁰, sendo insuficiente/deficiente nas políticas verticais. Considerando a importância, por parte do poder público, da relevância da educação para os processos de reterritorialização dos migrantes de crise, os itens do protocolo de encaminhamentos para as políticas de acolhimento a serem destacados desta seção são:

- 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.
- Realizar campanhas de divulgação de informação que incluam a participação de migrantes membros das diversas comunidades do município.

⁷⁰ Paula é fundadora de um coletivo de migrantes que se dedica a informar migrantes, sobretudo latinos, sobre educação e também oferece um curso de português, um curso de empreendedorismo para mulheres e cursinhos preparatórios para Etecs e para o Enem.

- Informar e orientar migrantes de maneira detalhada e direcionada, sendo sensível às condições socioemocionais dos processos migratórios.
- Ofertar cursos a migrantes aos finais de semana.
- 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.
- Mencionar explicitamente que os programas públicos são dirigidos aos migrantes, da mesma forma que são para brasileiros, e programar os meios de inscrição de forma que os inclua.

Considerando que o conhecimento da língua oficial do Brasil é imprescindível para o acesso às políticas de educação no país, já que é essa a língua de instrução em nossas escolas e universidades, ao que segue, analiso narrativas que focalizam o ensino e a aprendizagem dessa língua.

5.2 “Em muitos casos, a língua é abordada de uma maneira colonizadora”: ensino/aprendizado de português para adultos

Conforme já comentado, o ensino da língua nacional para os migrantes de crise nunca foi pauta das políticas públicas e continua não sendo na legislação migratória federal atual. Ações para promover o ensino/aprendizado do português vêm sendo desempenhadas, majoritariamente, pela sociedade civil, tendo se tornado mais numerosas apenas recentemente, como evidenciado no recorte de Lia escolhido para abrir esta seção:

Recorte 9 – Lia

- 1 Eu tava na feirinha da MADRUGADA, sem perspectiva de trabalho NENHUM, me dava MUITO
- 2 bem com o comércio... é, tinha uma filha e::, assim, ao mesmo que tempo que era MUITO
- 3 legal eu ser/ eu LIDAR muito bem com o comércio/ eu sabia falar muito bem português porque
- 4 eu fui educada aqui no Brasil ... era muito CHATO, né? Porque as pessoas falavam “nossa,
- 5 mas por que você sabe vender TÃO bem?” Eu tava um PÉ na frente de todo mundo naquela
- 6 época/ “mas por que que você fala tão bem português?”
- 7 H: As pessoas estranhavam você falar bem português?

<p>8 L: A-hã, MUITO! Naquela época não tinha curso de português assim a rodo! (riso)</p>

Conversa gravada em áudio em 25 jun. 2019.

Lia narra como o fato de ela falar português bem causava estranhamento aos outros migrantes membros de sua comunidade por meio de citação direta, desses migrantes bolivianos, da pergunta “*mas por que que você fala tão bem português*” (linha 6) e da ênfase colocada em “muito” (linha 8) ao responder minha pergunta “*As pessoas estranhavam você falar bem português?*” (linha 7). Tal estranhamento é explicado por Lia pelo fato de, à época, não haver uma grande oferta de cursos de português, o que é marcado pelo uso da expressão “a rodo” (linha 8). A aprendizagem do português, para Lia, resultou do fato de ela ter frequentado escolas regulares no Brasil (“*eu sabia falar muito bem português porque eu fui educada aqui no Brasil*”, linhas 3 e 4), onde o português é a única língua de instrução utilizada. Nota-se, assim, a existência de uma abordagem de educação bilíngue, ainda que não denominada como tal, assente em modelos de *Submersão*, *Submersão Estruturada* ou *Modelo Assimilacionista de Submersão* (MELLO, 2010; MAHER, 2007b) na Educação Básica.

A narradora ainda parece contrastar a escassez de cursos do passado com a grande oferta de hoje ao empregar a palavra “*assim*”, que quer dizer “desta forma”, antes de “*a rodo*” (linha 8). Ou seja, Lia parece dizer que, no passado, não havia cursos de português da forma abundante como há hoje, indicando que houve ampliação da oferta de políticas públicas (horizontais e verticais) voltadas para o ensino/aprendizado de português.

A escassez de cursos de português à época em que Lia estava na escola e a relação causal que ela estabelece entre saber falar português e ter sido educada no Brasil, a meu ver, permitem a seguinte inferência: aqueles que migravam para cá após terem passado da idade de frequentar a Educação Básica não teriam oportunidade de falar “bem” o português. De acordo com o perfil da imigração internacional no Brasil, entre 2000 e 2015, levantado no Atlas Temático do Observatório das Migrações em São Paulo, a maioria dos migrantes que chegam ao Brasil têm idade entre 25 e 39 anos (BAENINGER; FERNANDES, 2017), ou seja, idade em que estão economicamente ativos e, teoricamente, já terminaram a escolarização básica. Nessas condições, em que os migrantes

necessitam trabalhar para seu sustento e o de sua família e/ou têm intenção de se aperfeiçoarem em cursos superiores, a língua portuguesa tem uma relevância significativa. Portanto, a ausência de uma política linguística de Estado, materializada na carência de cursos de PLAc para adultos no passado, observada por Lia, pode ser entendida como uma política linguística de Estado (MAHER, 2013), pois se constituía como um mecanismo de segregação dos migrantes, na medida em que limitava seu acesso ao emprego e à educação e, eventualmente, fomentava preconceito linguístico. Cabe pontuar que esse “falar bem”, muito provavelmente, pouco tem a ver com o emprego da norma dita padrão do português. O que possivelmente pode estar subentendido nessa predicação é a aproximação à maneira como brasileiros falam português, ou seja, Lia fala português **como** uma brasileira, o que, na narrativa de Lia, fica claro configurar-se como um ativo, uma vantagem, para os migrantes de sua comunidade.

A língua é, portanto, observada por Lia como um marcador de diferença, algo que a colocava “*um PÉ na frente de todo mundo naquela época*” (linhas 5 e 6). Dessa forma, a narradora posiciona-se como uma migrante mais qualificada que os demais porque fala bem a língua majoritária do país de destino. É interessante notar como Lia parece atrelar sua boa desenvoltura no comércio ao seu conhecimento da língua portuguesa, fazendo um aposto com um corte sintático (“*ao mesmo tempo que era MUITO legal eu ser/ eu LIDAR muito bem com o comércio/ eu sabia falar muito bem português porque eu fui educada aqui no Brasil*”, linha 2 à 4) para explicar que o primeiro atributo tem relação com o segundo. Ou seja, Lia parece dizer que lidava muito bem com o comércio *porque* sabia falar muito bem o português. Na continuação desse período, a narradora lança mão de uma antítese para avaliar esses atributos — lidar bem com o comércio e falar bem português —, tanto positivamente (“*MUITO legal*”, linhas 2 e 3), quanto negativamente (“*... era muito CHATO, né?*”, linha 4). O conhecimento do português e a boa desenvoltura em vendas, que eram benéficos para Lia, incitavam a desconfiança de membros de sua comunidade, o que é avaliado pela narradora como constrangedor (chato). A desconfiança pode ser percebida nas citações diretas “*nossa, mas por que você sabe vender TÃO bem?*” (linhas 4 e 5) e “*mas por que que você fala tão bem português?*” (linha 6). Muito provavelmente, o estranhamento causado pelo fato de uma migrante falar tão bem

o português é indício de sua raridade, ou seja, migrantes raramente se percebem falando bem o português. Daí Lia se destacar e sentir-se constrangida pelo fato de ter o “bem” da língua portuguesa.

Ao evidenciar (i) a relação entre “falar bem português” e obter êxito nas atividades profissionais e (ii) a estranheza/desconfiança causada pelo fato de uma migrante ter os dois atributos, a narrativa de Lia parece indicar que **a escassez de cursos de português atravanca as possibilidades profissionais de migrantes de crise, configurando-se, assim, como um fator importante em seus processos de reterritorialização.** Assim, **aponto como um dos encaminhamentos para as políticas de acolhimento um maior investimento, principalmente por parte do poder público, em cursos gratuitos de PLAc.**

A narrativa de Paula reforça a necessidade da atenção do poder público aos cursos de português para migrantes, conforme o seguinte recorte:

Recorte 10 – Paula

1 **H:** Legal, e você falou do encaminhamento pras aulas de português, mas que você sentiu a
 2 **NECESSIDADE** de abrir o próprio curso AQUI, por quê?
 3 **P:** A demanda é muito GRANDE pra quase NENHUMA iniciativa pública... Se a gente pensar
 4 em termos de política PÚBLICA, posso falar de:: de ações da prefeituu::ra, né? realmente, é
 5 dentro da:: da:: política pública desde::, de 2015? Talvez, né? Desde 2015, então, imagina em
 6 2012 que a gente tava/ o que a gente tinha era o Cami, né? Acho que a gente não tinha mais
 7 nada (Paula conversa com algumas pessoas que passavam pela feira)
 8 **H:** Os professores de português são voluntários?
 9 **P:** ISSO, deixa eu continuar então, tá gravando ainda?
 10 **H:** Tá.
 11 **P:** Então, em termos de política pública, desde 2015 a gente vê essa iniciativa, então imagina
 12 em 2012, onde a gente JÁ tinha mais de 100 mil, né? Bolivianos, principalmente, nosso
 13 curso nunca foi fechado pra hispano falantes ou SÓ pra comunidade boliviana, ele é pra
 14 todos! Mas se a gente considerar o espaço onde ele funciona, o da feira, é o nosso maior
 15 público, e aí imagina toda a galera que circulava aqui quando vê a possibilidade de estudar/

16 de acessar um curso de português, gratuito, né? Porque é CA::RO! Alguém já tentou fazer
 17 um curso de português? (dirigindo-se para as outras pessoas que estavam à mesa conosco)
 18 H: Aas tem curso de português?
 19 P: Ah! com professora particular, é MUITO caro! Então assim, quando o pessoal VIU a
 20 possibilidade de fazer inscrição, veio MUITA gente, a gente teve a::no, teve semestre que
 21 começamos com três turmas de trinta pessoas, sabe? Então assim, é a demanda era muito
 22 grande, não dava! O:: Cami e o CDHIC⁷¹ não davam conta, então a gente falou “então vamos
 23 começar a gente também” ... Teve um ano que a gente teve QUATRO turmas de português
 24 no ano! Assim, não teve INTERVALO! (...)

Conversa gravada em áudio em 29 jun. 2018

Note-se que Paula predica tanto a demanda por cursos quanto a iniciativa pública como dois extremos, algo que fica ainda mais marcado pela ênfase colocada nas palavras “grande” e “nenhuma” (“*A demanda é muito GRANDE pra quase NENHUMA iniciativa pública né?*”, linha 3). Paula também historiciza as iniciativas públicas para os cursos de português mencionando os anos (2012 e 2015), os nomes das organizações da sociedade civil (Cami e CDHIC), a prefeitura e o número de bolivianos que demandariam curso de português (100 mil), mostrando, assim, grande conhecimento da situação. Além disso, ao narrar as ações da prefeitura e da sociedade civil, Paula descreve o contexto que a motivou a oferecer aulas de português em seu coletivo de migrantes. Ao fazer isso, a narradora posiciona-se como membro da comunidade de migrantes pelo uso da locução pronominal “a gente” e do descritor metapragmático “*posso falar*”, empregado em primeira pessoa do singular, atos que também lhe conferem autoridade para falar sobre a escassez de cursos de português para a sua comunidade de migrantes e a morosidade de uma resposta da prefeitura (“*Se a gente pensar em termos de política PÚBLICA, posso falar de:: de ações da prefeituu::ra, né? Realmente, é dentro da:: da:: política pública desde::*”).

⁷¹ Fundado em 2009, no centro de São Paulo, o Centro de Direitos Humanos e Cidadania do Imigrante (CDHIC) é uma organização da sociedade civil cujo objetivo é promover, organizar, realizar e articular ações que visem à construção de uma política migratória respeitosa dos direitos humanos de migrantes e de pessoas em situação de refúgio. As ações da organização envolvem assessoria jurídica, social, regularização migratória e atividades de formação e publicação de material informativo, visando assim promover a sustentabilidade dos empreendimentos das pessoas migrantes e a garantia de condições dignas de trabalho a todos.

de 2015? Talvez, né? Desde 2015, então, imagina em 2012 que a gente tava/ o que a gente tinha era o Cami, né? Acho que a gente não tinha mais nada", linha 3 a 7; "a demanda era muito grande, não dava! O:: Cami e o CDHIC não davam conta, então a gente falou 'então vamos começar a gente também'", linha 21 à 24).

Diante da insuficiência de oferta de cursos de português no âmbito das políticas públicas, alguns migrantes recorrem a aulas particulares ("*Porque é CA::RO! Alguém já tentou fazer um curso de português?*", linhas 16 e 17; "*Ah! Com professora particular, é MUITO caro!*", linha 19). O investimento de quantias significativas de dinheiro que migrantes de crise fazem nesse "bem", que é a língua portuguesa, ratifica a constatação de que **o português é um fator importante nos processos de reterritorialização de migrantes de crise** e, portanto, reforça o encaminhamento de **maior investimento, principalmente por parte do poder público, em cursos gratuitos de PLAc.**

Conforme pode ser entendido pela narrativa de Paula, a sociedade civil não consegue sanar a exigência de cursos de português ("*o:: Cami e o CDHIC não davam conta*", linha 22) e tampouco deve ser a única, ou a principal, instância responsável por essa demanda. A esse respeito, a narrativa de Júlia, assistente social de uma organização religiosa que acolhe migrantes no centro de São Paulo, revalida a convocação do poder público:

Recorte 11 – Júlia

- | |
|---|
| <p>1 Eu entendi que seria importante as aulas acontecerem aqui na (nome da organização), o</p> <p>2 correto seria que ela pudesse, ãh, que estivesse disponível aí, nas esco::las né? E também,</p> <p>3 falando da questão da esco::la, a dificuldade que as mães tinham de:: garantir a matrícula do</p> <p>4 filho, da filha, ãh, porque a escola exigia um documento anterior, mas onde que a gente ia</p> <p>5 conseguir um docume::nto, da escola anterior, né?</p> |
|---|

Conversa gravada em áudio em 2 mai. 2018.

Assim como Paula, Júlia percebeu a necessidade de oferecer aulas na organização religiosa onde trabalha como assistente social, tendo sido a

idealizadora do curso de português lá ofertado. Contudo, a narradora faz uma ressalva predicando como “*correto*”, como a ação ideal a ser tomada, o oferecimento de cursos de português nas escolas (“*o correto seria que ela pudesse, ãh, que estivesse disponível aí, nas escolas né?*”, linhas 1 e 2). A predicação da escola como o lugar ideal (correto) de oferta das aulas de português para migrantes, além de apontar para a responsabilidade de poder público, evidencia que os migrantes não estavam ocupando esses lugares. Outro indicativo da ausência de migrantes nas escola é a menção à “*dificuldade que as mães tinham de:: garantir a matrícula do filho, da filha, ãh, porque a escola exigia um documento anterior*” (linhas 3 e 4), obstáculo que não era colocado pela legislação vigente, conforme já comentado. Se o impedimento do acesso à educação de crianças e adolescentes migrantes acontece apesar de a legislação — federal, estadual e municipal — assegurar esse direito a eles, independentemente de sua origem ou situação documental, podemos inferir que a gestão das escolas ou desconhece tal política vertical ou a ignora. Em outras palavras, **o entorno não está devidamente educado nem sensibilizado para fazer valer os direitos dos migrantes.**

Levando em conta que o acesso à educação começa com a matrícula, mas abarca mais que isso, como prevenção à xenofobia e discriminação social, orientação quanto às trajetórias educacionais e acolhimento linguístico, para citar alguns exemplos, acredito que a oferta de cursos de português nas escolas deva ser parte de uma política pública de acolhimento abrangente, englobando a formação dos servidores e profissionais que atuarão com os migrantes, conforme compromisso firmado no artigo 4º da lei municipal nº 16.478/16⁷². Garantir a matrícula sem considerar o elenco de ações necessárias para que os migrantes, de fato, conduzam seus processos de reterritorialização por meio da educação reverbera a mesma ideia falsa de que abrir as portas ao Outro já é acolher BIZON;

⁷² O referido artigo prevê as seguintes ações:

I - formação de agentes públicos voltada a:

- a) sensibilização para a realidade da imigração em São Paulo, com orientação sobre direitos humanos e dos migrantes e legislação concernente;
- b) interculturalidade e línguas, com ênfase nos equipamentos que realizam maior número de atendimentos à população imigrante;

II - contratação de agentes públicos imigrantes, nos termos da Lei nº 13.404, de 8 de agosto de 2002;

III - capacitação dos conselheiros tutelares para proteção da criança e do adolescente imigrante;

IV - designação de mediadores culturais nos equipamentos públicos com maior afluxo de imigrantes para auxílio na comunicação entre profissionais e usuários (SÃO PAULO, 2016a).

CAMARGO, 2018; LOPEZ; DINIZ, 2019). Embora a assinatura de leis favoráveis aos migrantes seja imprescindível em seus processos de reterritorialização, ela não basta se seus objetivos e princípios não forem colocados em prática. Para que isso aconteça, faz-se necessário que haja iniciativas do poder público para divulgar essas leis e para educar seus servidores a cumpri-las. Essa “educação do entorno” (MAHER, 2007b) está prevista na Lei nº 14.478/16 e engloba uma sensibilização dos servidores quanto à realidade da imigração em São Paulo, o que inclui orientação sobre direitos humanos, direitos dos migrantes, legislação concernente, interculturalidade e aprendizagem de línguas.

Assim, aponto como mais um encaminhamento para as políticas públicas de acolhimento **ações que divulguem, reforcem e efetuem os objetivos e princípios da Lei Municipal nº 16.478/16.**

Considerando que o PLAc deva ser pensado como **um** dos elencos de ações das políticas de acolhimento, faz-se necessário pensar em 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 reterritorializarem. 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 12 – Íris

- | |
|--|
| <p>1 I: O Portas, ele vem a compor um CURSO de português para imigrantes que:: tem uma</p> <p>2 metodologia bastante, ãh, SENSÍVEL, né? A questão da CIDADANIA, porque, é, em muitos</p> <p>3 casos, a língua é, ãh, ABORDADA de uma maneira:: ãh ... colonizadora, né? Eu não quero/</p> <p>4 não gostaria de usar essa palavra</p> |
|--|

5 H: [Não, é ESSA palavra mesmo! A gente usa (risos)]

6 I: [No sentido de::, bom, se o imigrante tá AQUI, 7 ele precisa falar a nossa língua, ponto e acabou! E aí você compõe um lugar ali do outro 8 MUITO mais marcante e, neste caso, o Portas, na verdade, COMPÕE ali um LEQUE, né? 9 Um leque de:: ãh de metodologi::a, de formas de ação, de instrumentalização, porque nós 10 temos aí a portaria, então:: um dos princípios BÁSICOS do Portas é:: não só a isonomia do 11 tratamento, mas também a interculturalidade e essa interculturalidade ela perpassa todos os 12 órgãos e os 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 relação com 14 o imigrante, através da língua portuguesa, ela de maneira nenhuma precisa ser, neste 15 sentido negativa, de colonizado::r e etecetera, mas que é um caminho, é uma ponte para 16 que este imigrante chegue até o serviço, chegue até, é, a inserção laboral, chegue, então, a 17 uma integração, é, no sentido de:: criar REDES ali com a escola, criar ãh vínculos, né? Com 18 pessoas, com imigrantes de outra nacionalida::de

19 H: [O que é SUPER importante, né? O fato de 20 eles FREQUENTAREM um luga::r

21 I: [E um espaço público, né?

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

23 I: Exatamente! entã::o, essa interculturalidade, é, tem como::, como:: é ... um princípio aí 24 também, correla::to, né? A autonomia, então, é a língua precisa ser vista/ é uma ferramenta 25 de autonomia desse imigrante, né? Apenas uma ferramenta para ele poder acessar esses 26 serviços/ poder/ mas ele também tem que:: é, ãh, digamos, se apropriar deste mecanismo 27 pra seguir a vida, né? Então acho que, é, são elementos que compõem aí de maneira muito:: 28 inovadora, né? Um curso de português que:: tem aí material, onde todos os módulos, eles 29 são pensados para que se estabeleça um diálogo com os imigrantes a partir de situações 30 cotidianas, mas que ao mesmo tempo possam ser momentos de reflexão sobre os seus 31 próprios direitos. Então tem lá, ah, é uma situação cotidiana, um exemplo bem simples, 32 como pega::r ou como transita::r pela cidade, direito ao transporte, direito à mobilidade na 33 cidade, então:: vamos pensar o direito à mobilidade! Vamos pensar essa situação cotidiana 34 a partir dessa ótica também! Então, é ISSO, de maneira mais geral, assim, o Portas, ãh, essa

35 política também, ela:: traz várias novidades, né? De que o imigrante que passa fazer parte,
 36 é... deste curso, que tem um teor profissionalizante, mas que na verdade é uma ferramenta
 37 BÁSICA pra que ele possa então ter mais autonomia::a, ter mais ferramentas ali e ter mais
 38 acesso à informação pra que ele possa, né? Seguir na sua caminhada, é o primeiro curso
 39 de português pra imigrantes na rede municipal de ensino, é um curso que dá acesso, né?
 40 Não só à escola como equipamento público, mas também a acolhimento, né? Que é dado
 41 através de alimentação que é ofertada nas esco::las, que é dada também a partir do
 42 momento que ele passa a:: poder usufruir, por exemplo, de:: é, benefícios como o bilhete
 43 de estudante, é... porque ele é ligado/ ele passa a ser um aluno, né? Da rede municipal de
 44 ensino, então, por conta desta institucionalidade, dá esse acesso a essas outra::s janelas,
 45 né? Esses outros serviços, e:: é isso, né?

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*, ao qual ela chama de “*Portas*” (linha 1). 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*” (linha 2). Íris explica que essa “*metodologia sensível*” se refere à “*questão da cidadania*” (linha 2), 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: “*um curso de português que:: tem aí material, onde todos os módulos, eles são pensados para que se estabeleça um diálogo com os migrantes a partir de situações cotidianas, mas que ao mesmo tempo possam ser momentos de reflexão sobre os seus próprios direitos. Então tem lá, ah, é uma situação cotidiana, um exemplo bem simples, como pega::r ou como transita::r pela cidade, direito ao transporte, direito à mobilidade na cidade, então:: vamos pensar o direito à mobilidade! Vamos pensar essa situação cotidiana a partir dessa ótica também!*”, linha 28 à 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” (linha 3), de modo que obrigue o migrante a falar nossa língua simplesmente porque se encontra em nosso território (“*se o imigrante tá AQUI, ele precisa falar a nossa língua, ponto e acabou!*”, linhas 6 e 7). Note-se que Íris se refere ao fato de o curso de português não se limitar a ensinar os aspectos estruturais da língua, mas considera a vida prática e a conscientização dos direitos dos migrantes como parte da metodologia desse ensino. Nesse sentido, dizer que o poder público não defende que o migrante precisa falar a nossa língua significa que ele não precisa *apenas* falar a nossa língua (precisa de conhecimento além da língua), algo indicado pela expressão “ponto e acabou” (linha 7). Além do CRAI e dos consulados, os órgãos públicos não oferecem atendimento em outras línguas, portanto, aprender a língua local pode ser visto como algo 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).

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, algo que pressupõe tempo. Assim, deve-se cuidar para que as definições de PLAc não limitem o ensino/aprendizado de português no contexto das migrações de crise ao seu “contato inicial com a sociedade de acolhimento” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 66) ou a um 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 o PLAc deve ser pensando 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.

Não há dúvida de que o conhecimento de direitos e deveres bem como o entendimento de informações e orientações são fundamentais nos processos de reterritorialização dos migrantes de crise. Contudo, não se pode esperar que o ensino/aprendizado da língua portuguesa, no momento de chegada desses migrantes, possa dar conta de toda essa instrução. Assim, endosso o argumento de Oliveira e Silva (2018), para quem ver a aprendizagem da língua como única política linguística possível é algo a ser problematizado pelos seguintes motivos:

em primeiro lugar, porque para qualquer pessoa, aprender uma nova língua não é um processo rápido ou simples. Em segundo lugar, porque esse processo é ainda mais penoso se pensarmos que muitos desses imigrantes possuem níveis baixos de letramento até mesmo em suas línguas maternas, devido à falta de acesso à educação em seus países de origem. Em terceiro lugar, porque muitos imigrantes, sejam eles econômicos ou refugiados, possuem jornadas de trabalho desgastantes, e trabalham em condições precárias (OLIVEIRA; SILVA, 2018, p. 149).

Em consonância com os autores, aponto **o oferecimento de serviços de tradução e interpretação nos equipamentos públicos de atendimento a migrantes como um dos encaminhamentos para as políticas públicas de acolhimento.**

Cabe lembrar que a conversa com Íris foi gravada em seu local de trabalho, ou seja, na própria sede da SDHC da prefeitura de São Paulo, durante seu expediente, e que, por exigência da SDHC, a conversa só foi agendada após as perguntas norteadoras terem sido enviadas e aprovadas. Talvez, por esse motivo, Íris tenha me passado a impressão de estar um pouco hesitante durante a conversa, algo que pode ser interpretado pela quantidade de pausas, de pausas preenchidas (“é”, “ãh”) e do uso de “né”, frequentemente empregado para preencher pausas ou para buscar a confirmação do interlocutor. Em sua narrativa sobre o *Portas Abertas*, Íris faz referência à Portaria Intersecretarial SMDHC/SME nº 002, de 18 de agosto de 2017 (“*porque nós temos aí a portaria*”, linhas 9 e 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*” (linha 24). Ela também diz que o curso tem um “*teor profissionalizante*” (linha 36) (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*” (linhas 24 e 25) e “*ferramenta básica*” (linhas 36 e 37) que os migrantes podem utilizar para terem maior “*autonomia*” (linha 37), “*mais acesso a informação*” (linha 38) e, dessa forma, conseguirem se reterritorializar na cidade (“*seguir na sua caminhada*”, linha 38). 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 [MUNICÍPIO], 2017, grifos meus).

Importa chamar a atenção para a maneira como Íris predica o *Portas Abertas*: “Neste caso, o *Portas*, na verdade, COMPÕE ali um LEQUE, né? Um leque de:: ãh de metodologia::a, de formas de ação, de instrumentalização” (linhas 8 e 9). Note-se que Íris diz que o *Portas* “compõe um leque”, o que poderia 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”, “abarcara” 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 predicar 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.

Como já argumentei, a sala de aula de português não pode se apresentar como uma política que dê conta de abarcar todos os aspectos inerentes ao acolhimento de migrantes de crise. É por isso que o PLAc, idealmente, deve ser entendido como parte componente de uma política de acolhimento integrada, importando, assim, convocar outros atores verticais responsáveis por promover a cidadania, algo que o *Portas Abertas* parece fazer. Por ser uma política vertical, o *Portas Abertas* proporciona o ensino/aprendizado do português aos migrantes e, também, outros elementos importantes para o acesso a esse ensino/aprendizado, como a gratuidade do transporte e da alimentação, por exemplo.

Ao falar sobre o acesso a outros serviços sociais proporcionado pelo *Portas*, Íris avalia positivamente a dimensão que a verticalização das políticas alcança: “por conta dessa institucionalidade, dá esse acesso a outras janelas, né? Esses outros serviços, e:: é isso, né?” (linhas 44 e 45). 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 ser reconhecido como um aluno da rede municipal pode ocasionar:

“é um curso que dá acesso, né? Não só à escola como equipamento público, mas também a acolhimento, né? Que é dado através de alimentação que é ofertada nas escolas, que é dada também a partir do momento que ele passa a poder usufruir, por exemplo, de: é benefícios como bilhete de estudante, é porque ele é ligado/ ele passa a ser um aluno, né? da rede municipal de ensino” (linha 39 à 44). Note-se que Íris emprega a palavra “benefícios” (linha 42) para se referir ao bilhete de estudante, possivelmente, porque ela o entende como algo benéfico e não como um privilégio, uma vez que o bilhete de estudante é um direito social garantido aos estudantes de escolas cadastradas na SPTrans⁷³.

Dessa forma, a narrativa de Íris me parece sinalizar a existência de uma política de acolhimento ampla, da qual o PLAc, dentro do projeto *Portas Abertas*, é parte fundamental. Tal postulação fica mais evidente em um outro momento da conversa com Íris, quando ela menciona os consulados, com o papel de divulgar o projeto, a Secretaria de Transporte, a Secretaria de Cultura, com destaque para a biblioteca Mário de Andrade, e a Secretaria de Educação, responsável pelo provimento do espaço, da estrutura, da mão-de-obra e da formação e remuneração dessa mão de obra:

Recorte 13 – Íris

1 I: Os consulados são uma porta de entrada também pra muitas informações, e:: temos aí
 2 outras secretarias também, que nos auxili::am, a própria Secretaria de Transporte, a
 3 Secretaria de Cultura, com seu equipamento, por exemplo, a biblioteca Mário de Andrade,
 4 que é bastante frequentada, e outros equipamentos também da cidade, é a própria Secretaria
 5 de Educação, porque, sem ela, nada disso seria possível, né? NADA do Portas seria possível
 6 sem a sala de aula, sem as escolas, sem os professores que são PAGOS pela rede municipal
 7 de ensino né? São professores da REDE, e:: tem também uma questão de formar e informar
 8 e capacitar esses professores pra tarem no curso, e terem essas/ tentar, nesses momentos
 9 de formação, criar um olhar sensível e criar a/ e ofertar também, né? Mecanismos e

⁷³ Para ter direito ao bilhete único, o estudante precisa frequentar cursos regulamentados e morar a mais de um quilômetro de distância da escola. Ainda é necessário que haja oferta de transporte no percurso escola/casa e vice-versa desse estudante e que a escola esteja cadastrada na SPTrans. Disponível em: <<http://bilheteunico.sptrans.com.br/>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

10 ferramentas para os professores também irem trabalhando tudo isso que é proposto na
 11 política, na sala de aula...

Conversa gravada em áudio em 24 ago. 2018.

Creio merecer destaque o trecho em que Íris pontua que a concretização do *Portas* dependeu dessa integração de atores verticais. Note-se que a narradora enfatiza a palavra “nada” (“*NADA do Portas seria possível sem a sala de aula, sem as escolas, sem os professores*”, linha 5). O que se pode concluir a partir da narrativa de Íris, representante do eixo vertical das políticas públicas para migrantes, é que o sucesso da institucionalização do PLAc está atrelado ao envolvimento mútuo de variados atores verticais (as secretarias, os consulados, a biblioteca), uma vez que não basta apenas ofertar o curso, mas, também, divulgá-lo e viabilizá-lo por meio de acesso ao transporte, à alimentação e ao material, para citar alguns exemplos. Além disso, na continuação do trecho, Íris menciona o fato de os professores serem remunerados, algo que pode ser interpretado como sendo significativo para o sucesso do projeto devido à ênfase com que a palavra “pagos” (linha 6) é pronunciada pela narradora. 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: “*tem também uma questão de formar e informar e capacitar esses professores pra terem no curso, e terem essas/ tentar, nesses momentos de formação, criar um olhar sensível e criar a/ e ofertar também, né? Mecanismos e ferramentas para os professores também irem trabalhando tudo isso que é proposto na política, na sala de aula*” (linha 7 à 11). A formação docente para atuação no contexto de PLAc⁷⁴ 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 tornar os professores “capazes” de terem um olhar sensível 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. Íris, assim, posiciona os professores da rede municipal como desconhecedores do contexto das migrações

⁷⁴ Abordarei essa questão mais profundamente mais adiante nesta seção.

de crise e, portanto, sem um olhar tão sensível a ele e ignorantes da política que é voltada aos migrantes.

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*” (linha 42, recorte 12) — pelos migrantes. Retomando meu argumento de que a escola é 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, endosso a importância atribuída por Íris ao *Portas Abertas*. Cabe lembrar 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 a 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, apontada nas narrativas de Lia (recorte 9) e de Paula (recorte 10), o dever das escolas de proporcionar cursos de português, evidenciado na narrativa de Júlia (recorte 11), e a avaliação da primeira política vertical de PLAc como um forte potencializador de reterritorializações, feita por Íris (recorte 12), indico **a continuação e (possível) 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.**

Chama-me atenção, contudo, que, apesar do aparente papel central da aprendizagem da língua portuguesa nos processos de reterritorialização de migrantes de crise, Íris a predica como algo de importância pequena, como “apenas uma ferramenta para ele poder acessar esses serviços”, linhas 23 e 24).

A redução do *status* da língua pode ser notada pela repetição (três vezes) da metáfora “ferramenta” (linhas 23 e 34) e pelo emprego do adjetivo “*básica*” para qualificar essa ferramenta (linha 35). A narrativa de Íris, a meu ver, reforça uma visão funcional da língua, dado que remete ao “uso da língua portuguesa como *ferramenta de defesa pessoal*” e pode ser um indicativo de que os migrantes de crise estão passando por processos de reterritorialização precários, “uma vez que se sentem oprimidos e compelidos ao aprendizado da língua para conquistarem um mínimo de dignidade na sua estadia no país” (LOPEZ, 2016, p. 199, ênfase original). Dessa forma, a narrativa também entextualiza o “discurso da *obrigatoriedade*, ocultada pela ‘evidência’ da *necessidade* que o imigrante deslocado forçado teria em aprender a língua portuguesa” (LOPEZ, 2018, p. 20, ênfase original).

Nas escolhas lexicais feitas por Júlia, assistente social de uma instituição religiosa que se dedica a prestar atendimento a migrantes de crise em São Paulo, é possível notar a mesma indexicalização do português como algo funcional, tanto como uma capacitação para exercer um trabalho quanto para se defender em relação ao que está no âmbito desse trabalho:

Recorte 14 – Júlia

1 **J**: Tem a capacitação e tem as aulas de língua portuguesa, esse é o trabalho que eu faço com
 2 os migrantes, claro! Ele vem aqui, ele fala ãh, conversando comigo, ele fala muito POUCO, a
 3 língua portuguesa, é, tem essa dificuldade na comunicação, e ele traz uma demanda do
 4 jurídico, de repente::, ali, no diálogo, ele:: apresenta que:: ele tava trabalhando, que o patrão
 5 não pagou pra ele, ãh é uma demanda do jurídico, né? Então, eu oriento ele quanto ao jurídico,
 6 ou outros serviços, seja na saúde, seja no traba:lho e:: ãh, REFORÇO a necessidade, a
 7 importância da participação dele nas aulas de língua portuguesa, ele PRECISA, é importante
 8 que ele tenha consciência, que ele tenha essa:: percepção do quanto ele necessita de
 9 aprender falar a língua portuguesa. E o foco aqui da língua portuguesa da (nome da instituição)
 10 não é:: o DOMÍNIO, não é:: proficiência, é a COMUNICAÇÃO, ele precisa/ é importante que
 11 ele se comunique lá fora, é, ele se comunicando BEM, né? Isso também é um resguardo
 12 pra ele, ãh, pensando:: na questão de trabalho, nessa formalização de trabalho do ponto de

13 vista legal, tudo isso, ele vai assinar documentos, ele vai assinar contratos, né? Então, é
 14 importante que ele tenha plena ciência, que ele tenha conhecimento do que ele tá assinando
 15 e que aquilo pode, é, trazer como consequências, na vida dele...

Conversa gravada em áudio em 2 mai. 2018.

Para Júlia, que orienta migrantes de crise quanto as mais variadas situações diariamente (linhas 5 e 6) e, portanto, tem autoridade para falar sobre as demandas dessas populações, a língua pode ser entendida como “*um resguardo*” (linha 11). Da posição de alguém que conhece as situações pelas quais os migrantes de crise passam, como “*assinar documentos*” e “*assinar contratos*” (linha 13) na formalização de trabalho, Júlia “*reforça*” enfaticamente (linha 6) tanto a necessidade quanto a importância de participar das aulas de português. Em seu entendimento, é a língua que pode garantir aos migrantes “*plena ciência*” e “*conhecimento*” (linha 14) do que está assinando e, assim, possa não se deixar enganar. É como se conhecer a língua, como se saber falar e ler português pudesse garantir o entendimento de qualquer gênero textual, o que sabemos não proceder nem com brasileiros escolarizados. Cabe pontuar que, conforme enfatiza Júlia, o objetivo do curso de PLAc oferecido aos migrantes na instituição religiosa em que trabalha é ensinar as primeiras noções da língua portuguesa, de modo que os migrantes consigam estabelecer alguma comunicação com brasileiros. Ler contratos trabalhistas, dessa forma, não será algo possível de se fazer ainda que os migrantes participem ativamente das aulas de português.

Mais uma vez, fica evidente o dever de uma integração de ações, sendo o PLAc **uma** delas, para compor uma política de acolhimento mais ampla. Não se pode esperar que a língua seja o único, nem o mais viável, instrumento de proteção dos direitos e da integridade dos migrantes, assim como a língua não pode ser interpretada dessa forma para os brasileiros. Contudo, a exemplo do *Portas Abertas*, os cursos de PLAc podem contemplar os direitos e deveres dos migrantes bem como conhecimento das formas de funcionamento da sociedade receptora, conforme já discutido. Para tanto, faz-se necessário formar os docentes que atuarão nesse contexto, seja de forma horizontal ou vertical. Além disso,

reitero que seja indispensável que o ensino/aprendizado de PLAc esteja vinculado a uma rede de ações constituintes de uma política de acolhimento integrada, a fim de suprir as diversas demandas das populações migrantes, como moradia, alimentação, emprego, segurança etc. Em outras palavras, os migrantes precisam saber o que fazer, a qual equipamento público recorrer, mas, mais do que isso, precisam poder contar com o apoio demandado. Esse entendimento de política de acolhimento ecoa os três cursos de ação para o fortalecimento político de grupos minoritarizados apontados por Maher (2007a), a saber: a politização desse grupo, leis favoráveis a ele e a educação do seu entorno.

Como a posição de Júlia lhe confere autoridade para falar sobre as demandas sentidas por migrantes de crise, acredito ser válido considerarmos a leitura de contratos trabalhistas, conforme referido por ela, como uma possível necessidade dessa população. Lembrando que a maioria dos migrantes que chegam ao país tem entre 25 e 39 anos, é provável que alguns queiram buscar aperfeiçoamento profissional por meio do ensino superior, que precisem comprovar proficiência em língua portuguesa por meio do Celpe-Bras para exercerem suas profissões⁷⁵ aqui ou até mesmo para se naturalizarem⁷⁶. A narrativa de Laura, professora de português e de inglês do EJA, voluntária no curso de PLAc oferecido na instituição religiosa onde Júlia trabalha, reforça a demanda da população migrante, subentendida na fala de Júlia (recorte 13), por cursos de português mais avançados e para fins específicos:

Recorte 15 – Laura

- 1 L:** é que é assim, pra ALGUNS, eu acho que não teria problema nenhum, pra aqueles que
- 2** vão usar a língua pro dia-a-dia e tudo o mais, mas o problema é que ali, a gente tem alunos

⁷⁵ O Celpe-Bras é o único exame de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros reconhecido pelo governo brasileiro. É um exame aceito em empresas e instituições de ensino como comprovação de conhecimento da língua portuguesa e, no Brasil, é exigido pelas universidades para ingresso em cursos de graduação e pós-graduação. No Brasil, também é exigido como parte dos requisitos para revalidação de diplomas, como, por exemplo, o de médico.

⁷⁶ A Portaria Interministerial nº 11, de 3 de maio de 2018, que estabelece os procedimentos para em relação à tramitação dos processos de naturalização (ordinária e especial), determinou que a comprovação da capacidade de se comunicar em língua portuguesa, conforme as condições do naturalizando (artigos 65, III, e 69, II, da Lei nº 13.445/17) dar-se-ia por meio da apresentação do Celpe-Bras. Essa portaria foi alterada pela de número 16, de 3 de outubro de 2018, que apresentou outras possibilidades de comprovação de conhecimento de língua portuguesa, além do Celpe-Bras. Apesar dessa flexibilização, nota-se que todas as possibilidades de comprovação estão vinculadas às instituições de Ensino Médio ou Superior, reforçando a demanda por cursos de português para além do nível básico.

3 que querem ir pra universidade.

Conversa gravada em áudio em 2 mai. 2018.

A narrativa de Laura, portanto, reforça meu argumento anterior a respeito de o PLAc englobar, em sua definição, mais do que o contato inicial com a sociedade acolhedora e com a língua portuguesa, não se limitando a uma ação emergencial apenas.

As narrativas analisadas nesta seção até o momento, a meu ver, apontam para a **necessidade de se considerar (i) a diversificação dos objetivos do PLAc, englobando 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 e (ii) a formação docente para atuação em contextos de PLAc como parte do desenho das políticas públicas de acolhimento**. Lembremos que Íris (recorte 13) pontua uma formação para “*criar um olhar sensível*” (linha 9) para que o professor, em sua prática, incorpore os preceitos da política linguística vertical que essa narradora representa, o *Portas Abertas* com sua portaria. Alguns desses preceitos são justamente a “capacitação profissional e a inserção no mercado formal de trabalho” (SÃO PAULO, 2017). Tal capacitação profissional pode incluir a formação superior, como indica a narrativa de Laura (recorte 14), mas não deve limitar-se a isso, podendo englobar, também, a formação continuada.

Um desenho de políticas públicas de acolhimento que contemple a formação docente para atuar em contextos de PLAc deve, idealmente, integrar as IES, inserindo, na rede pública de ensino, a partir do estágio, os professores que se especializam em PLA/PLE nas universidades que oferecem essa licenciatura. Conforme já mencionado, no caso de São Paulo, por conta da proximidade geográfica, a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) poderia prover esses docentes, uma vez que possui uma licenciatura em PLE desde 2017. É claro que esse desenho ideal de política pública de acolhimento prescindiria do reconhecimento, por parte do poder público, da importância de uma formação docente especializada para atuar nesse contexto, qual seja, um contexto plurilíngue e multicultural. E tal contexto “vai exigir muito mais do(a) professor(a)

em formação ou em serviço do que a educação do conteúdo linguístico” (CAVALCANTI, 2013, p. 215), demandando uma constante observação dos modos de falar das pessoas e das atitudes preconceituosas que precisam ser apontadas/problematizadas/trabalhadas bem como uma avaliação do próprio discurso, de modo a identificar seus próprios preconceitos e atitudes condescendentes. Vai exigir, também, conhecimentos teóricos relacionados ao bilinguismo e ao sujeito bilíngue. É a presença dessa “educação linguística ampliada” (CAVALCANTI, 2013) na formação docente que, para mim, poderia caracterizar uma “*metodologia bastante sensível*” (Íris, recorte 12).

Contudo, o poder público não parece (re)conhecer sequer a existência da formação em nível superior em PLA/PLE, quanto mais a sua importância nos contextos de PLAc, conforme mostra a resposta de Íris à minha pergunta sobre uma possível observação da demanda por um docente com formação especializada:

Recorte 16 – Íris

1 H: E da formação desse professor? Porque a gente tem algumas universidades, poucas no
 2 Brasil, são 4 só, a Unicamp é a mais próxima daqui, que oferecem licenciatura em português
 3 como língua estrangeira, ou língua adicional, né? É:: VOCÊS observam a demanda de um
 4 profissional com ESSA formação, pra atuar no ensino de português pros migrantes?
 5 I: NÃO, não, inclusive é uma coisa que a gente prega que é/ é:: pra dentro da formação, a
 6 gente:: traz então um material que é próprio da língui::stica, que é próprio das teorias, ãh, do
 7 ensino de línguas, uma língua pra/ uma segunda língua pros imigra::ntes, uma língua de
 8 resiliência, uma língua de acolhimento, tem vários, né? Várias teorias a respeito do ensino da
 9 língua de/ local pra imigrantes, mas, pro ensino acontecer, a gente:: ãh, na portaria inclusive
 10 tá instituído de que, os professores eles NÃO precisam ser é:: somente da língua portuguesa,
 11 até porque:: o que vai acontecer? O ensino da língua, em sala de aula, para imigrantes, ele
 12 não é uma/ um ensino de línguas funcional, né? Até porque eles estão em imersão
 13 COMPLETA, TOTAL, né? Na cidade eles JÁ estão em contato com a língua constantemente,
 14 o dia inte::iro, todos os dias da vida...

Conversa gravada em áudio em 24 ago. 2018.

Íris é enfática ao responder “não” à minha pergunta, tanto pela ênfase ao pronunciar a palavra quanto pela sua repetição (“*NÃO, não*”, linha 5). Na continuação de sua resposta, pode-se entender que a narradora se refere ao *Portas Abertas*, já que essa é a primeira e única política vertical de ensino/aprendizado de português para migrantes. Note-se como Íris emprega a locução pronominal “*a gente*” (linhas 6 e 9) para se posicionar como parte dos atores dessa política e, portanto, um ator vertical. Íris confere a si mesma autoridade para falar sobre o ensino de português para migrantes valendo-se de uma citação de autoridade, por meio de linguagem da literatura nessa área: “*a gente:: traz então um material que é próprio da linguí::stica, que é próprio das teorias, ãh, do ensino de línguas uma língua pra/ uma segunda língua pros imigra::ntes, uma língua de resiliência, uma língua de acolhimento, tem vários, né? Várias teorias a respeito do ensino da língua de/ local pra imigrantes*” (linha 6 à 9). Apesar de mencionar que são várias as denominações para o ensino/aprendizado de português para migrantes, Íris não faz nenhuma distinção entre elas. Possivelmente, Íris esteja buscando demonstrar que o poder público considera os estudos sobre ensino de língua adicional ou que ela os conhece e, assim, tem credibilidade para fazer asserções a respeito. A meu ver, fica implícito na fala de Íris que, apesar de serem várias as teorias de ensino de língua para migrantes (linha 8), a necessidade de um docente especializado não é apontada por nenhuma delas. Por outro lado, é explícita a desconsideração desse profissional pela portaria que institui o *Portas Abertas*, novamente entextualizada na narrativa de Íris (“*na portaria inclusive tá instituído de que, os professores eles NÃO precisam ser é:: somente da língua portuguesa*”, linhas 10 e 11). A Portaria nº 002, de 18 de agosto de 2017, em seu art. 18, inciso I, versa o seguinte a respeito da seleção de professores: “ser professor efetivo da Rede Municipal de Ensino, preferencialmente ocupante do cargo de Professor de Ensino Fundamental II e Médio – Português” (SÃO PAULO, 2017, ênfase e grifos meus). Nota-se, pelo emprego do advérbio “preferencialmente” no documento oficial, que a licenciatura em Letras-Português é desejável. A entextualização desse documento na narrativa de Íris, no entanto, apaga a predileção por professores de português e enfatiza a não obrigatoriedade desses docentes. Importa ressaltar

que a minha pergunta à Íris se referia à formação em PLA/PLE especificamente, algo que Íris não abordou em sua resposta, apesar de sua demonstração de conhecimento da área de ensino/aprendizado de língua para migrantes.

Ouso apontar, portanto, que o poder público ou não conhece ou não reconhece a adequação necessária aos diferentes contextos de ensino de língua portuguesa que cada tipo de formação pode proporcionar. É válido considerar que o *Portas Abertas* veio como uma resposta a uma demanda antiga e latente das populações migrantes de São Paulo somente no ano de 2016, coincidindo, assim, com os períodos de crises relatados por Parise (2016) — a partir de 2014. Nesse sentido, o *Portas Abertas* poderia ser visto como uma “resposta reativa” (PARISE, 2016), em vez de proativa, do poder público às demandas dos migrantes de crise. Contudo, importa considerar que a formação em PLA/PLE em São Paulo ainda é inicial, tendo uma única universidade no estado, das quatro universidades no país, oferecendo licenciatura em PLA/PLE, apenas a partir do ano de 2017, um ano após o *Portas* ter sido iniciado. Dessa forma, foi necessário que o poder público lançasse mão daquilo que já estava disponível a ele, nesse caso, os professores da rede municipal.

Não se pode deixar de mencionar que o projeto pode ser compreendido como uma iniciativa horizontal que se verticalizou. Conforme descrito no texto de apresentação das autoras do material didático utilizado no projeto, “o *Portas Abertas* é a reunião do trabalho de três grupos de professoras e professores, os quais doaram as partes mais bem-sucedidas de sua experiência para sua confecção” (REINOLDES, MANDALÁ, AMADO, n.p., 2017). As experiências às quais se referem as autoras são o programa *Aprender com Cultura e Extensão* da USP, coordenado pela professora e pesquisadora Rosane Amado, o grupo de professores voluntários que atuam nos cursos de português para migrantes da Missão Paz, da Emef Infante Dom Henrique e do Centro de Línguas da USP e o projeto de extensão MemoRef, da Unifesp. Creio ser relevante destacar a iniciativa horizontal da professora Rosane Amado, que se voluntariou a ensinar português aos migrantes atendidos pela Missão Paz e pela ONG Associação Oásis Solidário. Sua iniciativa pioneira resultou no referido projeto de cultura e extensão da USP (HONORATO, 2017), angariando cinco bolsistas dispostos a ensinar português para migrantes em ONGs, e, posteriormente, em sua

contribuição à formação docente e à elaboração do material do projeto *Portas Abertas*.

O *Portas Abertas* prevê um curso de formação obrigatório para os docentes da rede municipal que quiserem ministrar as aulas de PLAc, conforme exposto nos seguintes artigos da Portaria nº 002, de 18 de agosto de 2017:

Art. 14 - Competirá conjuntamente à SMDHC e à SME:

I - elaborar e ofertar formação inicial e continuada aos profissionais da Rede Municipal de Ensino interessados em atuar no Projeto, por meio de Acordos de Cooperação da SMDHC com o Centro de Línguas da FFLCH – USP e com o Projeto MemoRef da Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP de Guarulhos;

Art. 18 - Serão requisitos para a participação no projeto:

II - ter realizado e concluído curso específico sobre o ensino da língua portuguesa para imigrantes oferecido pela SME e pela SMDHC (SÃO PAULO, 2017, grifo original).

Contudo, esse curso de formação, nas duas últimas ocasiões em que foi realizado (2018 e 2019), teve duração de apenas 20 horas presenciais. As ementas dos cursos, apresentadas nos Comunicados nº 181/18⁷⁷ e nº 687/19⁷⁸, previam a exposição e discussão dos seguintes conteúdos: imigração e fluxos migratórios, refúgio e cidadania, direitos humanos, língua de acolhimento e língua portuguesa. Considerando a complexidade de cada tema, é possível supor que não seria exequível abordar cada um com profundidade em um período de 20 horas. Não que essa formação não seja válida (ao contrário, ela é fundamental), mas a disposição de tão pouco tempo pode ser interpretada como um sinalizador da pouca importância dada a ela pelo poder público, já que ela provavelmente proporciona um conhecimento superficial do contexto das migrações de crise e de metodologias de PLA.

Com base nessas considerações, aponto uma futura possível ação para a rede municipal de ensino: a composição de um corpo docente com

⁷⁷ Comunicado nº 181, de 8 mar. 2019. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/index.php/179-saiu-no-doc/7422-comunicado-n-181-de-08-03-2019-curso-portas-abertas-portugues-para-imigrantes>. Acesso em: 22 abr. 2019.

⁷⁸ Comunicado nº 687, de 18 jun. 2018. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/index.php/179-saiu-no-doc/6281-comunicado-n-687-de-18-07-2018-curso-portas-abertas-portugues-para-imigrantes>. Acesso em: 22 abr. 2019.

formação superior em PLA/PLE que poderia atender às demandas das populações de migrantes de crise e, também, de surdos, indígenas, quilombolas e migrantes históricos, que não têm o português como língua materna. Dessa forma, **sugiro que a política pública de ensino/aprendizado de PLAc existente hoje, o *Portas Abertas*, seja, futuramente, revista para considerar, em seu bojo, a formação docente em PLA/PLE.** Uma política dessa amplitude poderia beneficiar as populações não falantes de português como língua materna na Educação Básica, foco da próxima seção.

Para mais um encaminhamento para as políticas públicas de ensino/aprendizado de português para adultos migrantes, consideremos a seguinte narrativa de Paula:

Recorte 17 – Paula

1 **P:** Uma coisa também que eu e:: o pessoal também defendia muito era a questão da
 2 metodologia meio Paulo Freire, sabe? Da gente fazer um português, NÃO instrumental, mas
 3 um português que fosse do dia a dia, que a gente ensinasse as pessoas a se locomoverem
 4 pela cida::de, então essa coisa/ a Roberta⁷⁹ foi quem falou de tentar formatar o curso nos três
 5 tempos, presente, passado e futuro né? O presente seria pras pessoas aprenderem a se
 6 apresenta::r e falar sobre si::, explica::r mais ou menos como é que tá sua vida naquele
 7 mome::nto. O passado, além de utilizar o verbo no passado, tinha o intuito de também, é, fazer
 8 com que eles valorizassem o seu passado, e entendessem que não há vergonha nenhuma
 9 de eles terem migrado e, enfim, que:: é:: a cultura que eles trazem pra cá é muito RI::CA, né?
 10 E o futuro era a questão do projeto de vida, então assim, foi esses três e::ixos, que a gente
 11 tentou juntar em vários capítulos que tinham uma leitu::ra, um pouco de gramática e
 12 vocabulário, e:: foi sendo colocado e a gente sempre incluía uma música porque a gente
 13 percebe que a nossa comunidade, principalmente a comunidade boliviana, ela tem uma
 14 conexão com a música muito forte. Então a gente falou assim “vamos colocar música”, né?
 15 Então tem uma música em cada capítulo, AGORA, eu não acompanho a turma de português
 16 já tem um ano e meio, porque antes eu tava em TODAS as coisas, que era uma coisa

⁷⁹ Nome fictício.

17 também que eu percebi que fazia muita diferença, às vezes, tem professores que, é, por
 18 mais que se esforçam, eles NÃO VÃO conseguir ver a limitação do idioma no aluno, coisinhas
 19 assim, que às vezes, tipo, tranqui::lo e que, quando é uma pessoa que fala espanhol, fala
 20 assim “gente, ó, por que que é isso assim, assado?” Então TER ALGUÉM, né, fazendo essa
 21 mediação é muito importante, a gente sempre tenta ter alguém fazendo essa parte de
 22 mediação, que fale espanhol, que fale português, pra tentar ajudar a galera, meio um monitor
 23 assim, a gente sempre tenta que seja um EX-aluno, então o ex-aluno voltar e ajudar as outras
 24 pessoas. Então, nesse um ano e meio, disse que o pessoal sentiu falta de algumas outras
 25 coisas na apostila, que aí ela vai ser reformulada, esse ano, mas foi construída pelos
 26 professores...

Conversa gravada em áudio em 29 jun. 2018.

Nesse recorte de sua narrativa, Paula fala sobre a metodologia empregada no curso de português elaborado e ofertado por seu coletivo. Paula faz uma citação de autoridade a Paulo Freire (linha 2), conhecido educador aclamado por instâncias acadêmico-científicas. Em meu entendimento, ao fazer essa citação, Paula busca se posicionar como alguém autorizada a falar sobre a metodologia a ser utilizada nesse contexto de ensino/aprendizado de português. Duas considerações a respeito dessa metodologia merecem destaque, pois são apontadas tanto nessa narrativa de Paula quanto na de Íris (recortes 12 e 16). São elas:

- 1) Não ser um português instrumental, mas um do dia a dia (“*Da gente fazer um português, NÃO instrumental, mas um português que fosse do dia-a-dia*”, Paula, linhas 2 e 3; “*O ensino da língua, em sala de aula, para imigrantes, ele não é uma/ um ensino de línguas funcional, né?*”, Íris, recorte 16, linhas 11 e 12).
- 2) Auxiliar, por meio do ensino da língua, a viver coisas práticas na cidade (“*que a gente ensinasse as pessoas a se locomoverem pela cida::de*”, Paula, linhas 3 e 4; “*é uma situação cotidiana, um exemplo bem simples, como pega::r ou como transita::r pela cidade*”, Íris, recorte 12, linhas 29 e 30).

A presença dessas pontuações nas narrativas da representante de políticas verticais, Íris, e de uma das representantes de políticas horizontais de PLAc, Paula, mostra que há pontos de encontro entre os dois eixos, que há imbricação entre eles. De certa forma, assim como Íris, Paula entextualiza a Portaria Intersecretarial nº 002/17, pois sua visão de metodologia para o PLAc parece refletir o art. 2º do referido documento, referente à organização do Portas Abertas:

O Projeto “Portas Abertas: Português para Imigrantes” visa promover a cidadania por meio do aprimoramento de técnicas de leitura, escrita, escuta e fala da Língua Portuguesa, adotando metodologias que dialoguem com as situações cotidianas dos imigrantes (SÃO PAULO, 2017).

Outro ponto de encontro entre os eixos vertical e horizontal que parece se revelar na narrativa de Paula é “a garantia do reconhecimento e respeito dos valores e saberes das culturas dos países que compõem o espectro de imigração histórica e recente na cidade de São Paulo” (SÃO PAULO, 2017), entextualizada no trecho que vai da linha 4 à 9 sobre o ensino dos tempos verbais no presente, no passado e no futuro. A ideia subjacente à forma de ensinar os tempos verbais, a que Paula se refere como “metodologia”, é fazer com que os migrantes se conscientizem de sua situação atual, possivelmente indicando as questões de ordem prática da vida e de cidadania, que valorizem sua origem, sua trajetória e suas motivações para migrar (afinal, “*não há vergonha nenhuma de eles terem migrado*”, linhas 8 e 9) e que reflitam sobre seu futuro, colocando seus desejos em perspectiva.

Reitero a relevância dessa imbricação para as políticas de acolhimento, uma vez que é justamente esse atravessamento que evidencia a relação de interdependência entre os dois eixos e não de oposição entre eles. É nessa imbricação que hierarquizações que impedem a efetivação do acolhimento podem ser deslocadas para formas de bases mais inclusivas e plurais. Portanto, o diálogo entre os agenciamentos verticais e horizontais, embora, por vezes, tenso, precisa ser constante.

Nesse sentido, considero relevante para esse diálogo um outro apontamento sobre o ensino/aprendizado de português feito por Paula: a presença de professores de PLAc migrantes (*“tem professores que, é, por mais que se esforçam, eles NÃO VÃO conseguir ver a limitação do idioma no aluno, coisinhas assim, que às vezes, tipo, tranqui::lo e que, quando é uma pessoa que fala espanhol, fala assim “gente, ó, por que que é isso assim, assado?” Então TER ALGUÉM, né, fazendo essa mediação é muito importante, a gente sempre tenta ter alguém fazendo essa parte de mediação, que fale espanhol, que fale português, pra tentar ajudar a galera, meio um monitor”*, linha 17 à 22).

Paula aponta a necessidade de um monitor, de alguém que saiba a língua dos migrantes (nesse caso, espanhol) e o português, a partir de sua posição como alguém que viveu a experiência da sala de aula de PLAc, conforme se nota com o emprego da modalização epistêmica *“percebi”* e de outros verbos em primeira pessoa do singular, *“eu não acompanho”*, *“eu tava”*: *“AGORA, eu não acompanho a turma de português já tem um ano e meio, porque antes eu tava em TODAS as coisas, que era uma coisa também que eu percebi que fazia muita diferença”*, linha 15 à 17). Contudo, cabe ressaltar que, embora o senso comum acredite ser imprescindível ter uma língua de mediação no ensino de uma língua adicional, isso é um mito. Obviamente, pode ajudar, mas não é imprescindível. Ainda assim, como já pontuado, acredito que a presença de migrantes nos serviços públicos que se queiram acolhedores a essas populações seja essencial. Portanto, inserir professores migrantes no curso de PLAc oferecido pela prefeitura, o *Portas Abertas*, poderia ser uma maneira de torná-lo uma política acolhedora de inserção laboral de migrantes também. Claro que a contratação de docentes migrantes para atuação no *Portas Abertas* demandaria a revisão dessa política, sendo que uma das ações encaminhadas por essa revisão seria a abertura de editais de concursos públicos que englobassem brasileiros e migrantes. Nessa hipótese, os professores migrantes não necessariamente ensinariam português a alunos migrantes falantes de suas línguas, uma vez que essa combinação de alunos e professores pode não ser viável, dado o dinamismo dos movimentos migratórios e dos assentamentos de migrantes no país. O benefício de ter professores migrantes integrando o curso de PLAc da rede pública seria verificado no compartilhamento da experiência de aprender o português

como uma língua adicional e, sobretudo, no posicionamento de migrantes como autoridades nessa língua, ratificando a seguinte constatação:

A língua é uma instituição imensamente democrática. Aprender uma língua é ter imediatamente direito a ela. É possível se fazer acréscimos, modificações, brincar com ela, criar, ignorar partículas, o que se desejar (CRYSTAL, 2004, p.34).

É esse caráter democrático da língua que, a meu ver, deve permear as concepções de Língua de Acolhimento. Conforme já discutido, uma língua que se pretenda acolhedora precisa ser receptível às intervenções do Outro, estando aberta às “práticas translíngues” (CANAGARAJAH, 2013), ou seja, a negociações de códigos móveis entre linguaculturas em contato. Dessa forma, a língua que acolhe prevê um movimento ao encontro do Outro, e não apenas uma espera de sua chegada.

Sob essa perspectiva de língua de acolhimento, o professor de PLAc não atuaria como “o dono da língua”, julgando o que está certo ou errado a partir de seus próprios modos de usar a língua como parâmetro. Em vez disso, esse professor mediará as possibilidades de sentidos construídos entre a língua portuguesa e as línguas faladas pelos migrantes. Nessa direção, o único exame de proficiência em língua portuguesa reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC), o Celpe-Bras, não poderia ser indicado aos migrantes alunos de PLAc, uma vez que esse exame impõe, na parte escrita, uma exigência de práticas de letramento refinadas que podem não refletir as práticas de uso do português dos migrantes e, na parte oral, considera “interferências de outras línguas” como quesitos de adequação lexical e de pronúncia, ainda que “não se espere uma fala sem sotaques” (BRASIL, 2013).

Importa frisar que, da perspectiva de acolhimento assumida neste trabalho, a exigência do Celpe-Bras ou de qualquer exame de certificação de conhecimento da língua portuguesa para fins de naturalização é implausível. Conhecer a língua portuguesa, sobretudo, em sua forma escrita, não é prerrogativa de um cidadão brasileiro, haja vista os indígenas, quilombolas, surdos e descendentes de migrantes que nascem em território nacional e não têm o português como língua materna. Assim, a exigência de um exame de certificação,

a meu ver, só pode ser entendida como uma política *fencing*. Contudo, considerando que uma certificação em língua portuguesa é exigida por algumas empresas privadas, por universidades brasileiras e, também, como requisito para validar diplomas emitidos no exterior (como o de médicos, por exemplo), e que migrantes de crise buscam essas inserções no país, ousou apontar a necessidade de criação de outros exames de proficiência, além do Celpe-Bras, que possam retratar melhor as práticas de uso, bem como as variedades do português por migrantes de crise.

Dessa forma, os últimos encaminhamento para as políticas públicas que se referem ao PLAc desta seção são **(i) a presença de professores de PLAc migrantes nos cursos ofertados tanto nas horizontalidades quanto nas verticalidades, implicando, também, a inserção de migrantes nos editais de concursos públicos e (ii) a diversificação do exame de proficiência em português brasileiro para contemplar o PLAc, sob a perspectiva das práticas translíngues.**

Os encaminhamentos para as políticas públicas para o ensino/aprendizado de PLAc para adultos, apontados pela análise das narrativas que compuseram esta seção são:

- Realizar ações que divulguem, reforcem e efetuem os objetivos e princípios da Lei Municipal nº 16.478/16.
- Oferecer serviços de tradução e interpretação nos equipamentos públicos de atendimento a migrantes.
- Continuar e (possivelmente) 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.
- Considerar (i) a diversificação dos objetivos do PLAc e (ii) a formação docente para atuação em contextos de PLAc (inclusive, o docente voluntário) como parte do desenho das políticas públicas de acolhimento no bojo das políticas públicas de ensino/aprendizado de português para migrantes de crise.

- 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.
- Inserir migrantes nos editais de concursos públicos para docência na rede municipal de ensino, de forma a incluir professores migrantes no *Projeto Portas Abertas*.
- Diversificar o exame nacional de proficiência em língua portuguesa, sob a perspectiva das práticas translíngues.

Na próxima seção, analiso narrativas que focalizam as ações das protagonistas de políticas públicas, participantes da pesquisa em questão, voltadas para migrantes de crise empreendidas na Educação Básica.

5.3 “Nossa! Mas no intervalo, tem TANTO aluno imigrante, né? que que tá acontecendo aqui?”: apontamentos para um acolhimento linguístico na Educação Básica

A fala que intitula esta seção foi dita por Elisa, coordenadora de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (Emef) em São Paulo, em uma conversa gravada em áudio em 5 de maio de 2018. A Emef coordenada por Elisa se destaca pela presença significativa de alunos migrantes e segunda geração de migrantes, sobretudo, bolivianos. Escolhi essa fala como título porque, a meu ver, a constatação de que “*no intervalo, tem TANTO aluno imigrante*” reflete os dados mostrados na Figura 1 desta tese, referentes à distribuição do número de matrículas de estudantes por estado. De acordo com esses dados, o estado de São Paulo concentra 34,5% dessas matrículas em suas redes pública e privada de ensino, sendo o índice mais alto do país. Além disso, a pergunta que Elisa faz frente ao cenário plural da escola — “*que que tá acontecendo aqui?*” — denota espanto pelo reconhecimento de que a escola tem uma configuração visivelmente diferente, o que ressoa o entendimento de que, com 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).

Dada a relevância de olhar para as diferenças presentes nas escolas a fim de se discutirem caminhos possíveis para aprender a lidar melhor com essa realidade, esta seção é dedicada à análise das narrativas que se referem às ações empreendidas na Educação Básica pelas protagonistas das políticas públicas para migrantes em São Paulo.

Elisa narra sua trajetória de busca por formação, por meio de cursos oferecidos pela prefeitura à época, avaliando-a como algo necessário para atuação no contexto diverso em que se encontram as escolas:

Recorte 18 – Elisa

1 **E:** A temática, tanto das migrações quanto das relações étnico raciais, é que não era uma
 2 temática visível, e isso NÃO quer dizer que os professores ignoravam esses alunos, de
 3 FORMA ALGUMA, eles ERAM vistos, mas, se você não tem clareza dessa situação é... por
 4 exemplo, do que é xenofobia, você vai mediar um conflito tratando como se fosse um conflito
 5 qualquer, como se fosse, no máximo, como se fosse um bullying, né? (...) Eu comecei a me
 6 interessar pelo tema e EU procurar formações, que me dessem subsídios pra trazer elementos
 7 pra contribuição maior da formação dos professores. Então, é, eu fiz um curso naquele ano,
 8 chamado Somos Todos Migrantes, que era um curso relacionado à Secretaria de Direitos
 9 Humanos e Cidadania (...) aí fui fazer um outro curso chamado: Introdução às Relações
 10 Étnico Raciais, fui entender um pouquinho melhor a lei 10.639⁸⁰ e a 11.645⁸¹, que trata dessa
 11 questão da cultura africana, afro-brasileira e indígena dentro do currículo, porque eu não sei
 12 como fazer essa inserção, preciso estudar. E aí foi, um curso foi levando a outro, fiz o
 13 instrumental de: língua espanhol:la e, na verdade, era um instrumental de língua espanhola
 14 junto com o estudo da cultura latino-americana, então já tava bem contextualizado com o
 15 público que a gente tava recebendo. Aí eu já consegui ME organizar pra oferecer uma
 16 formação pros professores em 2015, e aí em 2015, a gente começou o projeto especial de

⁸⁰ A Lei nº 10.630, de 9 de janeiro de 2003, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências (BRASIL, 2003).

⁸¹ A Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" (BRASIL, 2008).

17 ação, é, relações étnico-raciais, com os professores especialistas, só, com os professores
 18 do período da manhã, que davam aula pros alunos do sexto ao nono ano, aí a gente começou
 19 pela lei 10. 639, mas a PRIMEIRA ação MESMO foi fazer um mapeamento da origem
 20 geográfica
 21 [Dos professores?
 22 Não! Dos ALUNOS, a gente começou por aí...

Conversa gravada em áudio em 5 mai. 2018.

Elisa abre a narrativa dizendo que a diversidade não era considerada em sua escola (*“A temática, tanto das migrações quanto das relações étnico-raciais é que não era uma temática visível”*, linhas 1 e 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 (*“e isso NÃO quer dizer que os professores ignoravam esses alunos, de FORMA ALGUMA, eles ERAM vistos”*, linhas 2 e 3). É interessante notar que Elisa remete ao sentido da visão para dizer desse esforço dos professores (*“eles ERAM vistos”*, linha 3), ou seja, os professores viam, percebiam suas diferenças. 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”*, linha 5), como um *bullying* (linha 5).

Elisa admite seu despreparo em lidar com a diversidade que caracterizava sua escola (*“eu não sei como fazer essa inserção, preciso estudar”*, linhas 11 e 12), 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: *“Eu comecei a me interessar pelo tema e EU procurar formações, que me dessem subsídios pra trazer elementos pra contribuição maior da*

formação dos professores. Então, é, eu fiz um curso naquele ano, chamado Somos Todos Migrantes, que era um curso relacionado à Secretaria de Direitos Humanos e Cidadania (...) aí fui fazer um outro curso chamado: Introdução às Relações Étnicas Raciais, fui entender um pouquinho melhor a lei 10.639 e a 11.645, que trata dessa questão da cultura africana, afro-brasileira e indígena dentro do currículo”, linha 5 à 11).

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. Nesse sentido, podemos perceber uma iniciativa do eixo vertical em propiciar políticas públicas direcionadas a um acolhimento de migrantes, mas não limitado a eles. Embora seja 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. Como pode ser observado no caso de Elisa, não adianta o poder público oferecer cursos de formação se o público a quem eles se destinam não se mobilizar para fazê-los. Da mesma forma, de nada adianta o público estar disposto a fazer os cursos de formação se não houver a oferta deles.

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 19 – Áurea

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

Conversa gravada em áudio em 5 mai. 2018.

Chama-me a atenção como Áurea predica a política de Estado, vertical, como sendo uma 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: “*Aí eu já consegui ME organizar pra oferecer uma formação pros professores em 2015, e aí em 2015, a gente começou o projeto especial de ação, é, relações étnico-raciais, com os professores especialistas*”, recorte 18, Elisa, linha 15 à 17). É possível notar que Áurea avalia a política vertical como forte e poderosa pela forma como ela fala das ações isoladas: “*As ações isola::das, elas são muito pouco pra poder fazer frente*”, linhas 3 e 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*” (linha 7) 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).

O resultado da articulação entre as políticas verticais e horizontais promovida por Elisa na Emef que coordena pode ser percebido neste trecho de sua narrativa:

Recorte 20 –Elisa

1 **E:** REPITO, não que não fossem olhados com carinho antes, mas era um outro enfoque, eu
 2 quero conhecer sua histó::ria, saber de onde você vem, eu quero saber de onde os seus pais
 3 vêm e eu quero conhecer a sua cultura, né? Era diferente da forma como eles eram recebidos
 4 antes, antes era, é, “a minha aula é e::ssa, a minha disciplina é e::ssa, a escola funciona
 5 assim e seja bem-vindo aqui”, né? E, agora, a gente tá fazendo o papel inverso, “eu quero
 6 conhecer um pouco mais do que você traz de trajetó::ria, de:: histó::rias, de relações, de
 7 conhecimentos”.

Conversa gravada em áudio em 5 mai. 2018.

Elisa faz questão de reconhecer as microagências dos professores em seus esforços em atentarem para as especificidades de seus alunos migrantes, algo que a narradora predica como “*carinho*” (linha 1). Atrelado ao âmbito afetivo, “*carinho*” pode ser interpretado como um indício de que havia uma política horizontal, organizada pelos professores, voltada ao acolhimento dos alunos migrantes. O salto entre escalas possibilitado pela verticalização dessa política alterou o papel do território (a escola): antes, era o de impositor de normas (“*a minha aula é e::ssa, a minha disciplina é e::ssa, a escola funciona assim e seja bem-vindo aqui*”, linhas 4 e 5) e, agora, é o de acolhedor (“*eu quero conhecer sua história, saber de onde você vem, eu quero saber de onde os seus pais vêm e eu quero conhecer a sua cultura*”, linha 1 à 3). Cabe lembrar a ideia de que, quando o território do Outro é definido por nós, de forma imposta, não há territorialização (HAESBAERT, 2004). Territorialização implica a apropriação material e simbólica de um território, implica a possibilidade de criar territorialidade, ou seja, de “pertencer àquilo que nos pertence” (SANTOS, 2001). A mudança no “*enfoque*” (linha 1) dado à recepção dos alunos migrantes, em meu entendimento, simboliza a disposição da escola em ser transformada pela presença deles e, dessa

maneira, de se permitir pertencer a eles, sendo um espaço viabilizador de processos mais significativos/efetivos de reterritorialização.

Ao tornar-se propícia aos processos de reterritorialização, a escola também pode ser reconhecida como um espaço promotor da ecologia dos saberes, conforme postulada por Sousa Santos (2006), propondo que “novos e estranhos saberes sejam aprendidos sem que os anteriores e próprios sejam esquecidos sob o que o autor denomina ‘utopia do interconhecimento’” (SOUSA SANTOS, 2006, p. 106). Isso porque, ao fazer o papel inverso do que fazia antes da institucionalização de uma política pautada nas questões étnico-raciais, a escola passa a valorizar os saberes dos alunos migrantes: “*E, agora, a gente tá fazendo o papel inverso, ‘eu quero conhecer um pouco mais do que você traz de trajetória, de histórias, de relações, de conhecimentos’*” (recorte 20, Elisa, linha 5 à 7).

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**.

Como as políticas são organizadas e executadas por pessoas de carne e osso que atuam nos dois eixos, pode-se dizer que seu sucesso depende tanto de quem está na gestão da cidade quanto de quem está ocupando cargos de atendimento direto à população. As pessoas que ocupam esses lugares têm a possibilidade de determinar quanto entrosamento pode ocorrer entre os eixos vertical e horizontal. Essa presunção encontra respaldo na seguinte narrativa de Júlia, assistente social de uma instituição religiosa dedicada a atender migrantes de crise em São Paulo:

Recorte 21 – Júlia

1 J: Na gestão anterior, Helena, isso era mais visível aqui dentro ... AQUI, dentro da (nome da
--

2 instituição religiosa), tinha AUDIÊNCIA PÚBLICA, na gestão atual, isso não acontece e seria

3 importante, seria importante essa aproximação SIM, por quê? Às vezes, a pessoa que tá ali

4 em cima, ela desconhece questões sociais que a gente vem lidando no dia a dia e é

5 importante esse diálogo, seria muito rico pra sociedade...

Conversa gravada em áudio em 2 mai. 2018.

Júlia se refere à mesma gestão que promoveu os cursos de formação aproveitados por Elisa e que instituiu a Lei Municipal de Migração nº 16.478/16, a do ex-prefeito Fernando Haddad. Note-se como a referência aos eixos vertical e horizontal podem ser claramente percebidos na fala de Júlia pelas predicções “*ali em cima*” (linha 4) — espaço de onde se regulamenta a vida, as verticalidades — e “*no dia a dia*” (linha 4) — “espaço banal” (SANTOS, 2001), onde as vivências acontecem, as horizontalidades. Note-se, também, como a narradora pontua a importância do atravessamento desses dois eixos, ao qual ela predica como “*aproximação*” (linha 3) e “*diálogo*” (linha 5), pela repetição do adjetivo “*importante*” (linha 3, duas vezes, e linha 5) e pelo uso do adjetivo “*rico*” (linha 5). Tal diálogo, de acordo com Júlia, poderia propiciar o conhecimento necessário ao poder público para desenvolver políticas de acolhimento mais proativas, como contecia antes por meio de audiências públicas com a sociedade civil, mas não vem ocorrendo atualmente. Vale lembrar que a Lei Municipal de Migração foi elaborada nesse diálogo entre a sociedade civil e a prefeitura de São Paulo.

Outro aspecto da formação percebida por Elisa (recorte 18) como necessária para atuar com a diversidade de sua escola é a aprendizagem da língua dos alunos migrantes, nesse caso, o espanhol: “*fiz o instrumental de língua espanhol::la e, na verdade, era um instrumental de língua espanhola junto com o estudo da cultura latino-americana, então já tava bem contextualizado com o público que a gente tava recebendo*”, linhas 13 e 14). Importa observar que Elisa predica a “língua espanhola” como “instrumental” e “instrumental junto com o estudo da cultura latino-americana”, apontando, assim, para uma visão de língua que transcende o conceito de sistema abstrato de código e aproxima-se de uma ideia mais discursiva, qual seja, língua como uma prática entre usuários e interlocutores sempre sócio-historicamente situados e contextualizados (SOUZA, 2004). Para Elisa, foi relevante conhecer aspectos da cultura partilhada por seus alunos migrantes, a latino-americana, já que são esses aspectos que conectam o

código linguístico a algum sentido (AGAR, 1994). Assim, Elisa se posiciona como alguém que desconhece o Outro a quem está acolhendo. Ao se ampliar a escala regional “uma escola no município de São Paulo”, que Elisa representa, para uma nacional englobando as escolas públicas do país em geral, é possível inferir que a comunidade escolar não conhece o Outro a quem precisa acolher, sendo necessários mais movimentos ao encontro do diferente, como o realizado por essa coordenadora. A escolha lexical de Elisa por “*contextualizado*”, em meu entendimento, sinaliza a compreensão de que utilizar uma língua extrapola sua materialidade e envolve todo tipo de conhecimento prévio e informação local e, portanto, é mais do que uma atividade cognitiva; é uma prática. Prática que pressupõe interlocutores, outro elemento que é aparente na escolha lexical de Elisa por “público que a gente tava recebendo”.

Retomando o argumento de Agar (1994) de que a maioria dos problemas de comunicação não está relacionada a não observância de regras sintáticas e lexicais, mas, sim, ao significado que conecta essas regras ao mundo, conhecer os aspectos culturais que permeiam as práticas linguísticas dos alunos migrantes pode ser visto como algo a se considerar para acolhê-los nas escolas. Conforme Elisa continua sua narrativa a respeito do curso de espanhol que fez, podemos notar que conhecer alguns aspectos culturais dos alunos migrantes, segundo a narradora, foi mais relevante do que conhecer os aspectos linguísticos (gramática e léxico) para sua atuação acolhedora:

Recorte 22 – Elisa

1 A questão da língua não foi uma ajuda TÃO marcante quanto a questão da CULTURA, eles
 2 explicarem, por exemplo, é, como é que:: o aluno que fala espanhol entende a hora, se ele
 3 te perguntar que horas são? Então, era uma coisa/ não era LINGUÍSTICA, era uma coisa de
 4 cultu::ra, a gente fala “são vinte pras duas”, e aí ele vai falar é... “são uma e três quartos”, por
 5 exemplo, eu tô dando um exemplo a grosso modo, mas, pra nós isso fez diferença, não era
 6 só uma questão linguística, era pra entender como é que o outro entende ... então, isso, pra
 7 nós, foi bem positivo.

Conversa gravada em áudio em 5 mai. 2018.

Embora Elisa estabeleça uma distinção entre língua e cultura — a questão da língua e a questão da cultura (linha 1) —, o exemplo dado por ela mostra uma relação de interdependência entre língua e cultura: “*como é que:: o aluno que fala espanhol entende a hora, se ele te perguntar que horas são? Então, era uma coisa/ não era LINGUÍSTICA, era uma coisa de cultu::ra, a gente fala ‘são vinte pras duas’, e aí ele vai falar é ... ‘são uma e três quartos’*”, linha 2 à 4). Elisa entende que não bastaria saber dizer os números e algumas palavras em espanhol se a **maneira de dizer as horas** não for inteligível para o seu interlocutor. Nesse sentido, para obter sucesso na comunicação com o Outro, Elisa avalia que o conhecimento dos aspectos culturais importa mais, como se pode notar pelo emprego de um comparativo de inferioridade — “*não tão quanto*” (linha 1) — e do advérbio “*só*” (linha 6) reduzindo a importância da questão linguística. A meu ver, a narrativa de Elisa ressoa a visão de língua e cultura como sendo indissociáveis na medida em que a língua tem a função de transmitir a cultura ao mesmo tempo em que ela mesma é marcada pela cultura (CUCHE, 2002). Portanto, o ensino/aprendizado de línguas no contexto das migrações de crise pode ser subentendido como ensino/aprendizado de “linguaculturas” (AGAR, 1994). Ensinar e aprender linguaculturas remete à ideia, contida na narrativa de Elisa, de que eu aprendo “*pra entender como é que o outro entende*” (linha 6).

“Entender como o outro entende”, ressoa a necessidade de uma mediação, de uma tradução. Uma vez que toda tradução é uma atividade que pressupõe língua(gens), o ensino/aprendizado de linguaculturas também parece se configurar como um valioso recurso para promover o que estou chamando de “diálogo cultural”, ou seja, um processo de reconhecimento das diferenças, consideradas como saberes e práticas sociais legítimas, com o intuito de criar inteligibilidade entre os grupos culturais. Na medida em que esse diálogo está assente na tradução cultural (SOUSA SANTOS, 2002; 2006), e a tradução é um trabalho mais de **criação** do que de **transferência** de sentidos, o diálogo cultural viabilizado pelo ensino/aprendizado de linguaculturas pode levar à geração de novos sentidos para a vida em sociedade a partir das diferenças.

Cabe pontuar que o curso de espanhol instrumental feito por Elisa foi organizado e custeado pela prefeitura de São Paulo, por meio da Diretoria Regional de Educação (DRE), que atentou para o fato de que, na região onde fica

a escola coordenada por Elisa, há um contingente alto de migrantes latinos. Segundo o relato de Elisa (parte da conversa gravada em áudio), o diretor de departamento da divisão pedagógica da DRE à época fez um acordo com um professor de espanhol para ministrar um curso de cerca de 30 a 40 horas aos profissionais de três escolas municipais da região, na biblioteca municipal, para onde Elisa, alguns professores e outros gestores da escola iam a pé fazer as aulas. A forma como esse curso de espanhol foi organizado também ilustra uma política pública construída no atravessamento dos eixos vertical e horizontal, pois, embora institucionalizada, contou com a cooperação e o protagonismo de microatores para ser colocado em prática.

Além de possibilitar o diálogo cultural, há mais motivos para se aprender a linguacultura do Outro sendo apontados:

Recorte 23 – Áurea

- 1 A:** Uma das coisas que eu acho que: EU mesma precisaria é melhor formação linguística, né?
- 2** Aí do ponto de vista técnico mesmo, porque, eu não tenho assim/ o que eu faço? Pego um
- 3** dicionário então, não teria como eu avançar do ponto de vista eh gramatical e nem É ESSE
- 4** o meu objetivo, o meu objetivo é dar visibilidade a outras línguas, que elas são importantes,
- 5** elas têm uma riqueza. Então, que nem uma ideia que eu tô a fim de fazer, é trabalhar o texto
- 6** sensibilização, às vezes no espanhol, então é isso, assim, dar visibilidade pra outras
- 7** línguas, pra cultura e aí que entra o ponto de vista da língua, né?
- 8 H:** E como você vê os alunos brasileiros recebendo essa língua nova?
- 9** Então, no começo, eles começam a ficar reclamando né? Porque tem/ é mais uma coisa pra
- 10** eles fazerem (risos) então assim, MAIS uma, então, “eu já tenho que fazer isso em português,
- 11** agora em espanhol, depois ela vai inventar mais O QUÊ?” Mas depois de um período, eu
- 12** percebo que eles vão gostando, né? Ainda mais que o espanhol também é um espaço
- 13** da música né? O reggaeton, que é um estilo que eles adoram né? Os latinos/ e tá tendo uma
- 14** SUPER abertura no Brasil, então assim, você vai aproveitando esse movimento, né, trazendo
- 15** essa positividade né? “Ó, vocês gostam de reggaeton? Então, é uma música que veio lá: da
- 16** América Central, tá vendo? É espanhol!”, então você vai fazendo essa/ trazendo isso, então

17 assim, o que aparece como uma resistência, vai passando a ser uma coisa comum, uma

18 rotina...

Conversa gravada em áudio em 5 mai. 2018.

Áurea indica sentir falta do conhecimento da linguacultura de seus alunos migrantes. Note-se que a narradora pontua a necessidade de adquirir conhecimento gramatical e lexical da língua (*“Eu mesma precisaria é melhor formação linguística, né? Aí do ponto de vista técnico mesmo”*, linhas 1 e 2) e que, embora ela tente de forma isolada — uma microagência — (*“o que eu faço? Pego um dicionário”*, linhas 2 e 3), não é suficiente (*“não teria como eu avançar do ponto de vista gramatical”*, linha 3). Dessa forma, a narrativa de Áurea pode estar sinalizando uma lacuna a ser preenchida por uma política vertical que proporcione aulas de línguas estrangeiras aos professores de escolas com alto contingente de alunos migrantes. Uma política vertical com esse fim poderia ser realizada a exemplo de como foi organizado o curso de espanhol instrumental feito por Elisa. Ao ser custeado pela prefeitura e oferecido em um espaço público localizado nas redondezas do local de trabalho dos professores, como a biblioteca, esse curso seria viável para os professores, que não despenderiam recursos financeiros próprios nem seriam prejudicados pela dificuldade de locomoção. Outro ponto a ser considerado para o incentivo desse curso seria o cumprimento de tempo das aulas de línguas como parte da carga horária dos docentes da rede municipal de ensino, que, hoje, prevê algumas horas-atividade remuneradas nas diversas jornadas de trabalho estipuladas no art. 7º da Instrução Normativa da Secretaria Municipal de Educação nº 22, de 11 de dezembro de 2018, a saber:

Art. 7º Nos CEIs, CEMEIs, EMEIs, EMEFs, EMEFMs, EMEBSs e CIEJAs os servidores cumprirão suas jornadas de trabalho, na seguinte conformidade:

I - JORNADA BÁSICA – JB: 20 horas-aula, sendo 18 horas-aula em regência + 2 horas-atividade;

II - JORNADA ESPECIAL INTEGRAL DE FORMAÇÃO – JEIF: 40 horas-aula, sendo 25 horas-aula em regência + 15 horas adicionais;

III - JORNADA BÁSICA DO DOCENTE – JBD: 30 horas-aula, sendo 25 horas-aula em regência + 5 horas-atividade;

IV - JORNADA BÁSICA DE 30 HORAS – J 30: 30 horas, sendo 25 horas em regência + 5 horas-atividade;

V - JORNADA DE 40 HORAS – J40: 40 horas/relógio (SÃO PAULO, 2018).

Cabe lembrar que o ensino de línguas é parte do entendimento de formação para a sensibilização quanto à realidade da imigração em São Paulo aos agentes públicos atuantes, conforme prevista no art. 4º, da Lei Municipal de Migração nº 16.478/16. Dessa forma, acredito que **a organização de uma política pública institucionalizada para a oferta de cursos de línguas para os professores da rede municipal de ensino deva ser um dos encaminhamentos para as políticas de acolhimento aos migrantes de crise a compor o protocolo apresentado nesta tese.**

A narrativa de Áurea (recorte 23) parece indicar que há um objetivo em se aprender a linguacultura dos alunos migrantes que vai além de ser capaz de se comunicar em uma mesma língua com esses alunos, estando em consonância com a narrativa de Elisa (recorte 22). Para Áurea, importa que ela, como professora de um contingente significativo de alunos falantes de espanhol, conheça essa língua para poder fazê-la visível aos alunos brasileiros e, dessa forma, valorizar os alunos migrantes (*“o meu objetivo é dar visibilidade a outras línguas, que elas são importantes, elas têm uma riqueza”*, linhas 4 e 5; *“dar visibilidade pra outras línguas, pra cultura e aí que entra o ponto de vista da língua, né?”*, linhas 6 e 7). Áurea pretende trazer a língua dos alunos migrantes para o centro de suas aulas (*“uma ideia que eu tô a fim de fazer, é trabalhar o texto sensibilização::o, às vezes no espanho::l”*, linhas 5 e 6) de forma a incentivar seus alunos brasileiros a valorizarem — ver a *“riqueza”* — as formas de ser do Outro. Possivelmente, ao fazer os alunos brasileiros lerem textos em espanhol, Áurea também promoveria a empatia entre seus alunos, fazendo com que os brasileiros sentissem como é deparar-se com uma língua desconhecida — ou seja, colocando os alunos brasileiros na posição de “diferente”. Assim, a empatia, que também pode ser entendida como “interculturalidade” (MAHER, 2007a) na perspectiva adotada nesta tese, possivelmente promovida por essa ação da professora, resulta do debate das diferenças de forças, e não de sua omissão, entre os alunos migrantes e os brasileiros. Muito embora esse debate possa informar e preparar os grupos para conviverem com suas diferenças da forma mais respeitosa possível, frequentemente, não é tranquilo nem harmônico, como fica evidente na reação dos alunos brasileiros narrada por Áurea: *“Então, no começo, eles começam a ficar reclamando né? Porque tem/ é mais uma coisa pra*

eles fazerem (risos)” (linhas 9 e 10). Contudo, essa professora, em suas microagências, vai criando ações, a partir do senso comum, em que o espanhol é visibilizado e mostrado como algo que tem valor: “*O reggaeton, que é um estilo que eles adoram né? Os latinos/ e tá tendo uma SUPER abertura no Brasil, então assim, você vai aproveitando esse movimento, né, trazendo essa positividade né? ‘Ó, vocês gostam de reggaeton? Então, é uma música que veio lá:: da América Central, tá vendo? É espanhol!*” (linha 13 à 16). Essa observação, a partir das horizontalidades, dos gostos de seus alunos e de onde a língua espanhola está, é a base das microagências de Áurea, que compõe, assim, uma política horizontal de inserção eficaz: “*Mas depois de um período, eu percebo que eles vão gostando, né?*”, (linhas 11 e 12).

Cabe pontuar que, conforme ressalva Maher (2007a, p. 83), “a alocação, no currículo, de espaço para a apresentação (...) de aspectos da cultura material dos alunos”, como o *reggaeton*, por exemplo, não garante o respeito ao pluralismo cultural nas escolas. Tratar a diversidade cultural nas escolas por esse viés (celebração da dança, da gastronomia, da música etc.) não promove o conhecimento, muito menos a valorização, das formas de ser e de pensar do Outro, podendo, em seu resultado mais positivo, promover uma certa “tolerância a uma certa dose de diferença” (MAHER, 2007b, p. 6). Contudo, não é isso o que Áurea parece fazer em suas microagências. É possível notar que, ao trazer a música, o *reggaeton*, em minha percepção, o objetivo da professora é de “traduzir” algo rotineiro em algo extraordinário, aprofundando o conhecimento geográfico e cultural, foco de sua disciplina (Geografia). É como se Áurea usasse a música como uma isca para atrair seus alunos brasileiros para as discussões das diferenças que realmente importam para a promoção da interculturalidade. Fazendo isso, a professora parece proporcionar o que Blommaert (2010, 2019) vem chamando de “salto entre escalas” (*scale-jump*), ou seja, movimentos de “tempo-espço” (WALLERSTEIN, 1997, 2001 *apud* BLOMMAERT, 2010, p. 34) que, nas interações sociais, são convertidos em “declarações que indexalizam a ordem social” (BLOMMAERT, 2010). Considerando que Blommaert (2019, p. 1) atribui um caráter ambivalente à noção de escalas, que se referem simultaneamente a “escopo de comunicabilidade” (imagem horizontal de propagação, dimensão e grau) e a “valor” (imagem vertical de estratificação),

Áurea, a meu ver, em interação com seus alunos, realiza um salto entre escalas, no qual ela, a partir de sua posição de professora, movimenta a língua espanhola falada pelas crianças migrantes de uma escala local e situada para uma translocal e ampla — a de um gênero musical internacionalmente popular e a de momentos relevantes de sua aula de Geografia. Dessa forma, a professora indexicaliza um novo valor à língua das crianças migrantes e, conseqüentemente, ajuda a posicionar essas crianças como notáveis.

Em outro recorte da narrativa de Áurea, podemos ver que sua política de inserção, de fato, parece “abrir” seus alunos brasileiros ao diferente, levando-os a se interessar pela língua falada pelos migrantes:

Recorte 24 – Áurea

- 1 H:** Você sente que tem uma APRECIÇÃO pelo conhecimento da outra língua?
- 2 A:** Olha, pra uma parte sim, até:: que alguns alunos até me procuravam no ano passado
- 3** mesmo, falava/ “eu também faço espanhol!”, aí “eu também!”, então falei “vambora!
- 4** vamos ver esse grupo aí!”. Então tem isso aí, você percebe, vem atrás de você pra falar que
- 5** fala espanhol.

Conversa gravada em áudio em 5 mai. 2018.

A meu ver, Áurea, em sua política horizontal, tem o potencial de promover, além da interculturalidade, o bilinguismo de seus alunos, que a procuram para contar que fazem curso de espanhol.

Outras microagências podem ser percebidas na narrativa de Tainá, professora de ciências e do *Portas Abertas* na escola coordenada por Elisa:

Recorte 25 – Tainá

- 1** Quando cheguei aqui, comecei a perceber, os alunos que eram filhos de imigrantes falavam
- 2** já o português, muito tí::midos, e eu percebi que tinha alguns alunos que TAVAM chegando,
- 3** e aí não falavam português, e isso me ANGUSTIOU porque eu pensei “como faço? Eu não
- 4** falo espanhol, mas eu preciso atender esse aluno”. E aí essa angústia foi se transformando

5 em curiosidade, em querer agir, e até conversei com a coordenadora “Ai! não sei se eu faço
6 um curso de espanhol, a gente precisa de ajuda!” Precisa de ajuda né? Pra acessar esses
7 alunos e aí foram chegando mais alunos, chegou um argentino, super comprometido mas
8 que não fala! e aí eu entregando atividade pra ele bilíngue, pra, né? tentar estimula:
9 H: quem preparava atividade bilíngue?
10 T: Fui eu mesma, no google tradutor, passava pra coordenadora pra ela dar uma olhada
11 porque a filha dela fazia espanhol, faz espanhol

Conversa gravada em áudio em 9 mai. 2018.

É interessante notar, na narrativa de Tainá, o reconhecimento de que a carência não está no migrante, mas, sim, no receptor. Essa lacuna pode ser percebida na citação direta de seu próprio pensamento, em que Tainá constata que “*não sabe*” (falta) falar espanhol, mas “*precisa*” (dever) atender seus alunos migrantes recém-chegados: “*porque eu pensei ‘como faço? Eu não falo espanhol, mas eu preciso atender esse aluno’*” (linhas 3 e 4). A falta sentida por Tainá impede que ela cumpra seu dever de professora, trazendo para uma escala menor a crise materializada no despreparo do país em acolher migrantes. Podemos notar, portanto, que a crise observada na mais macro das escalas, a federal, é refletida na mais micro, a local de uma escola. A partir dessa inter-relação entre as escalas, é possível perceber como Tainá posiciona os professores, de modo geral, como não sendo onipotentes, pois precisam de ajuda (“*a gente precisa de ajuda! Precisa de ajuda, né?*”, linha 6). Sua narrativa, ao indicar a necessidade de expandir políticas de ensino de línguas no país, ajuda a indexicalizar a escola como um território em que há faltas, mas também possibilidades.

Nas horizontalidades, Tainá encontra alguns recursos para superar o despreparo, quais sejam: o auxílio de uma ferramenta tecnológica, o Google Tradutor, e o apoio de uma rede horizontal composta por Elisa e por sua filha, que fazia aulas de espanhol. Na articulação com outros atores das horizontalidades, Tainá cria uma política de acolhimento linguístico que insere a língua do Outro ao lado da língua portuguesa em atividades que ela mesma chama de “*bilíngue*” (linha 8). A professora entende que, ao inserir a língua do aluno migrante nas atividades, ela pode incentivá-los a acompanhar as aulas e/ou a se interessar por

elas: “e aí eu ia entregando atividade pra ele bilíngue né? tentar estimular” (linhas 8). A prática de incorporar ao programa de ensino regular, que é monolíngue, algum tipo de suporte linguístico para crianças que não falam a língua da escola é uma variação da abordagem conhecida como “nadar ou afundar” (*sink or swim*) do programa de educação bilíngue denominado submersão (MELLO, 2010, p. 210). Frequentemente, o que se pretende com essa prática é prover um suporte ao aluno migrante até que ele adquira as habilidades linguísticas necessárias para acompanhar a instrução de conteúdos na língua da sociedade receptora. Portanto, pode ser considerada uma prática assimilacionista que não visa a desenvolver as duas línguas, mas trocar uma pela outra (MELLO, 2010, p. 121). Ainda assim, entendo que, em um primeiro momento, como uma política exclusivamente horizontal, a iniciativa da professora pode ser vista como acolhedora e como uma tentativa de modificar a si para atender o Outro, de se permitir alterar pelo Outro. Pode ser vista como um processo de “assimilação ressignificada” (TRUZZI, 2012), que ocorre “não apenas via mudanças em um grupo tornando-o mais próximo ao outro, mas também via mudanças nos dois (ou mais grupos), que minimizam suas diferenças entre si” (TRUZZI, 2012, p. 536). Por meio de processos dessa natureza, todo comportamento considerado normativo pelo *mainstream* pode ser revisto, ressignificado e ampliado, incorporando elementos de culturas minoritárias à cultura central para criar uma cultura composta (TRUZZI, 2012, p. 536) ou, em outros termos, uma “cultura híbrida” (GARCÍA-CACLINI, 2001).

O fato de as professoras, Tainá (recorte 25) e Áurea (recortes 23 e 24), referirem-se a microagências de inserção da língua de seus alunos migrantes em suas práticas docentes sinalizam a **necessidade de se implementar uma política pública de ensino/aprendizado de português como *Língua Adicional* voltada para crianças e adolescentes migrantes. Também apontam a necessidade de se viabilizarem políticas horizontais de inserção das línguas dos migrantes na Educação Básica, podendo contemplar seu ensino/aprendizado.** Contudo, importa esclarecer que o fato de inserir as línguas dos migrantes no plano pedagógico e político de uma escola não necessariamente a classifica como bilíngue. Embora o termo *educação bilíngue* venha sendo

empregado de maneira abrangente para se referir às suas várias tipologias⁸² sem distinção, sua definição implica que os alunos recebam instrução (ou parte dela) em uma língua diferente da que utilizam em suas casas (MELLO, 2010). Nos casos em que a escola proporciona instrução acadêmica em apenas uma língua a populações multiétnicas, como é o caso de indígenas e de migrantes, por exemplo, os alunos tornam-se bilíngues à medida que usam, na escola, uma língua diferente da que utilizam em casa (MELLO, 2010). Na literatura especializada, esse tipo de programa é conhecido como *Submersão, Imersão Estruturada ou Modelo Assimilacionista de Submersão* (MAHER, 2007b; MELLO, 2010). Portanto, a escola pode fomentar o *bilinguismo*, ainda que não ofereça um programa de *educação bilíngue*.

As narrativas analisadas nesta seção até aqui, a meu ver, vêm indexicalizando a língua como um recurso capaz de viabilizar o entendimento do diferente necessário para se criarem “provimentos para acomodá-lo e acolhê-lo de forma respeitosa na escola” (MAHER, 2007a, p. 68). Nesse sentido, creio que a seguinte narrativa de Elisa merece destaque por demonstrar o que a narradora entende como uma possível política linguística acolhedora:

Recorte 26 – Elisa

1 **E:** Se a gente pudesse ter aulas extras de português pros nossos alunos imigrantes, e
 2 pudéssemos também ter aulas de ESPANHOL pra TODOS os alunos, isso ia criar uma cultura
 3 de valorização, né? e não só de valorização, mas de quebra das barreiras do que é diferente,
 4 porque, agora, quem fala espanhol não é diferente, todo mundo fala espanhol, né? Enquanto
 5 que o inglês NÃO! Na verdade, o que a gente tem hoje em relação à proficiência da língua
 6 inglesa, no Ensino Fundamental, NEM quem fala português fala inglês, NEM quem chega
 7 falando espanhol fala inglês também (risos) então, eu não sei se você consegue fazer essa

⁸² Além dos modelos de submersão, alguns modelos de educação bilíngue elencados por Mello (2010) são:

- Segregacionista, segregação forçada, *sheltered classes* ou *pull-out classes*: o uso da língua materna dos alunos é permitido em sala, embora ela não seja oficialmente utilizada para fins instrucionais.
- Transicional: a língua materna dos alunos, geralmente uma língua minoritarizada, é usada temporariamente até que os alunos adquiram as habilidades linguísticas e necessárias para acompanhar a instrução dos conteúdos na língua majoritária da sociedade receptora.
- Manutenção: a língua materna dos alunos, geralmente uma língua minoritarizada, é usada durante um período mais longo da escolarização com o fim de desenvolver tanto a língua materna dos alunos quanto a língua adicional (a majoritária da sociedade receptora).

8 ponte com as autoridades (risos), mas é uma política que eu acho que é importante também,
 9 PELO MENOS, que não fosse extensiva à rede TODA, que fosse nessas regiões onde se
 10 encontram as maiores concentrações de comunidade imigrante latino-americano.
 11 **H:** Sim, pela lei, a escola não pode mais escolher a língua estrangeira, né?
 12 **E:** Então, você sabe que teve um ano que a gente podia escolher os livros didáticos, e eu
 13 escolhi tanto os de inglês quanto os de espanhol, porque eu falei “se chegar algum professor
 14 aqui que fala o espanhol fluentemente, eu entrego esse material na mão dele e ele vai
 15 trabalhar em forma de PROJETO, mesmo que eu não tenha isso na grade curricular”. Eu
 16 pensei assim, né? Pois você acredita que os livros estão aí até hoje?

Conversa gravada em áudio em 5 mai. 2018.

Na narrativa de Elisa, é possível notar a manifestação de um desejo, pois não é algo que acontece, marcado pela forma subjuntiva do verbo “poder”:
“Se a gente pudesse ter aulas de português pros nossos alunos imigrantes, e pudéssemos também ter aulas de ESPANHOL para TODOS os alunos”, linhas 1 e 2). O desejo de Elisa reflete o conceito de “linguacultura” (AGAR, 1994), pois está embasado na crença de que, por meio da língua, é possível conhecer e entender a cultura do Outro e, assim, valorizá-la: *“isso ia criar uma cultura de valorização, né?”*, linhas 2 e 3). Elisa enfatiza que o ensino de espanhol seria para todos os alunos, migrantes e brasileiros. Como os migrantes falam o espanhol, é provável que iriam se destacar nessas aulas, o que poderia levar os alunos brasileiros a perceberem os migrantes como detentores de conhecimentos e habilidades em vez de caracterizá-los pela falta.

Elisa parece atribuir o papel de apaziguador das diferenças à língua quando diz que o ensino de espanhol poderia levar à *“quebra das barreiras do que é diferente, porque, agora, quem fala espanhol não é diferente”,* (linhas 3 e 4). Quem fala espanhol é o aluno migrante e, por isso, ele é diferente. Contudo, quando o aluno brasileiro aprende o espanhol, a diferença (barreiras) que existia antes é eliminada (quebrada). Elisa reforça, assim, a percepção da língua como um marcador de diferenças, também presente na narrativa de Lia (recorte 9) analisada na seção 5.2 deste capítulo. O que é interessante notar, na fala de Elisa, é que, em vez de ser o português a língua capaz de colocar migrantes e brasileiros

em pé de igualdade, essa posição é conferida ao espanhol, à língua do Outro (“*todo mundo fala espanhol, né?*”, linha 4). O posicionamento que Elisa confere à língua espanhola parece remeter ao mesmo movimento observado na narrativa de Tainá (recorte 25), quando essa professora referencia as atividades bilíngues que prepara: um movimento de encontro ao observado na tentativa de modificar a si para atender o Outro, de se permitir alterar pelo Outro; um processo de “assimilação ressignificada” (TRUZZI, 2012).

Um dado relevante para a análise da narrativa de Elisa é que, no momento em que a conversa foi gravada, dentro da sala da Coordenação Pedagógica da Emef onde trabalha, era a segunda vez que Elisa e eu nos encontrávamos depois de termos nos conhecido em um grupo de estudos sobre migrações em uma universidade privada em São Paulo. Portanto, Elisa me conhecia apenas como uma pesquisadora da Unicamp, fato que pode explicar por que a narradora me posiciona como alguém que, possivelmente, poderia levar sua narrativa ao conhecimento dos atores verticais responsáveis pelas políticas de educação: “*eu não sei se você consegue fazer essa ponte com as autoridades (risos), mas é uma política que eu acho importante também*”, linhas 7 e 8). Ao me posicionar como uma possível “ponte” entre ela e “as autoridades”, Elisa parece não se ver como uma protagonista de políticas verticais, posicionando-se, dessa forma, como um ator das horizontalidades.

Elisa faz referência à obrigatoriedade do ensino da língua inglesa nas escolas da rede pública. Observa-se que o inglês, embora compulsório desde o primeiro ano do Ensino Fundamental II, é posicionado por Elisa como a língua de ninguém: “*Na verdade, o que a gente tem hoje em relação à proficiência da língua inglesa, no Ensino Fundamental, NEM quem fala português fala inglês, NEM quem chega falando espanhol fala inglês também (risos)*”, (linha 5 à 7). Percebe-se, assim, uma crítica à maneira como essa língua vem sendo ensinada, uma vez que é avaliada por Elisa como ineficiente, já que ninguém possui proficiência em inglês. Por isso, cabe fazer uma ressalva quanto à idealização da inclusão no currículo do ensino de espanhol para todos ser uma maneira de incitar a valorização dos alunos migrantes e de promover a interculturalidade. Da mesma forma que o ensino de inglês como língua estrangeira de forma compulsória não vem apresentando resultados favoráveis (ninguém fala inglês), não há garantias

de que o ensino de espanhol, realizado da mesma forma, tornaria os alunos brasileiros falantes dessa língua. No máximo, essa medida poderia retirar um peso dos alunos migrantes, que teriam uma certa vantagem nas aulas de língua estrangeira, o que poderia ter o efeito contrário daquele esperado por Elisa: em vez de levar os alunos brasileiros a valorizarem os migrantes, causaria recalque, podendo incitar raiva e xenofobia.

Ressalto, em conformidade com Maher (2007b), que o apagamento das diferenças não é a premissa da interculturalidade entendida nesta tese. A meu ver, o posicionamento da língua do Outro como um apaziguador das diferenças alinha-se à vertente do Multiculturalismo Liberal, que aposta na universalidade, ou seja, na crença de que “desde que se garanta que todos tenham as mesmas oportunidades acadêmicas e econômicas, todos terão condição de competir, em pé de igualdade e ser bem-sucedidos” (MAHER, 2007b, p. 5). Ensinar espanhol para todos sem considerar os alunos brasileiros e migrantes em suas diferenças, a meu ver, levanta um risco de desestimular os hispano-falantes, já que a modalidade de ensino dessa língua como estrangeira pode apresentar-se ou muito fácil ou infundada para eles. Além disso, a troca do inglês pelo espanhol pode ser percebida por alguns brasileiros como um favoritismo aos migrantes, o que poderia acirrar os conflitos em vez de diminuí-los.

Contudo, concordo que a inserção das línguas dos alunos migrantes nos currículos das escolas que os recebem, como bem enfatizou Elisa (“*que não fosse extensiva à rede TODA, que fosse nas regiões onde encontram as maiores concentrações de comunidade imigrantes latino-americano*”, linhas 9 e 10), pode representar um fator favorável à valorização dos modos de ser do Outro, conforme evidenciado nas narrativas de Áurea (recortes 23 e 24). Também pode ser vista como uma atitude acolhedora no início dos estudos no novo país, conforme a narrativa de Tainá (recorte 25), principalmente se considerarmos as línguas distantes, como o árabe e o chinês, por exemplo. Em meu entendimento, são as políticas horizontais de inserção dessas línguas que precisam ser encorajadas, viabilizadas e elaboradas entre os professores, gestores, alunos e comunidade do entorno. Verticalizar uma política linguística que imponha o ensino das línguas dos migrantes aos brasileiros, nesse contexto, enfraqueceria o protagonismo dos

atores horizontais e a flexibilidade de suas ações, tão necessária para o dinamismo que caracteriza as migrações.

Endossando a imprescindibilidade das políticas horizontais no contexto escolar das migrações de crise, Elisa narra suas microagências para promover uma política linguística acolhedora: *“Então, você sabe que teve um ano que a gente podia escolher os livros didáticos, e eu escolhi tanto os de inglês quanto os de espanhol, porque eu falei ‘se chegar algum professor aqui que fala o espanhol fluentemente, eu entrego esse material na mão dele e ele vai trabalhar em forma de PROJETO, mesmo que eu não tenha isso na grade curricular”* (linha 12 à 15). Elisa explicita como ela, a partir de sua posição como coordenadora, pôde colocar uma política vertical (verba para compra de livros de línguas estrangeiras) a serviço de uma horizontal (escolher livros de espanhol, que não fazem parte do currículo, e entregá-los a um futuro professor fluente em espanhol para que ele ensine essa língua fora da grade curricular). Nas horizontalidades, Elisa encontra uma variedade de racionalidades e tempos, percebida no fato de sua escolha se basear em uma suposição do futuro, o que lhe possibilita ampliar as possibilidades de produzir ações voltadas aos interesses locais. Daí o caráter horizontal ser tão vital para o contexto de acolhimento.

Contudo, cabe frisar que as políticas de acolhimento podem ser mais eficazes quando realizadas no atravessamento dos eixos vertical e horizontal. Nas horizontalidades, é possível executar ações com base em desejos futuros, como fez Elisa. Da mesma forma, é possível que esse desejo demore muito para ser concretizado, ou mesmo que não seja. Como ilustra o desfecho da narrativa de Elisa, até o momento de nossa conversa, os livros continuavam guardados⁸³: *“Pois você acredita que os livros estão aí até hoje?”* (linha 16). Em uma articulação com o eixo vertical, provavelmente, Elisa poderia solicitar esse professor. Mais que isso, as verticalidades poderiam assegurar alguma formação (linguística e metodológica) para esse professor. Nas políticas horizontais de PLAc, que se

⁸³ Creio ser oportuno relatar que, algumas semanas depois da gravação de nossa conversa, chegou um professor de educação física que, com o apoio de uma ONG, iniciou um projeto com os alunos migrantes e brasileiros na Emef coordenada por Elisa. Esse projeto consistia em ensinar o espanhol aos alunos brasileiros e aos migrantes que o acabaram perdendo, dando um lugar de protagonismo aos migrantes, que atuavam como professores. O projeto se manteve durante o ano de 2018 e, no ano de 2019, continuou sob supervisão do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

respaldam no voluntariado, nota-se que a formação docente nem sempre pode ser exigida, algo que parece proceder nessa política horizontal idealizada por Elisa para o ensino do espanhol como língua adicional: “*se chegar algum professor aqui que fala o espanhol fluentemente*” (linhas 13 e 14).

Conforme já comentado, o contexto das migrações de crise em que essas aulas de língua acontecem exige um olhar sensível e atento do professor para os seus alunos e para si mesmo, cuidando para que seu próprio discurso seja o menos preconceituoso e condescendente possível. Não basta simplesmente conhecer uma língua para poder ensiná-la, é necessário ter tido algum tipo de formação para essa atuação. **Também é fundamental que se reconheça a diferença entre ensinar uma língua como materna e como adicional. Caso contrário, o que se produz é mais crise materializada em despreparo.** O trecho da narrativa de Douglas, professor voluntário de PLAc em uma instituição religiosa em São Paulo, a respeito de sua observação de uma aula na mesma instituição antes de iniciar sua atuação lá, ilustra o despreparo docente que pode ser observado no contexto de PLAc. Douglas me relatou que essa aula, que deveria servir como um exemplo para as suas, teve muitos momentos de silêncio e focou inteiramente na diferença entre “mal”, com “l”, e “mau”, com “u”. Cabe lembrar que o curso de português oferecido pela instituição em questão atende, sobretudo, migrantes recém-chegados, e propõe-se a encaminhar as primeiras noções da língua a esses migrantes. O tópico escolhido pela professora, frequentemente ensinado nas aulas de português como língua materna, pareceu inadequado a Douglas, pois, além de não atender às necessidades dos migrantes naquele momento, é algo desconhecido/insignificante até mesmo para brasileiros altamente escolarizados. O que segue é a impressão de Douglas da formação dessa professora voluntária:

Recorte 27 – Douglas

1 D: Ela NUNCA tinha sido professora, ela tinha acabado de chegar aqui também, ela era uma
 2 pessoa MUITO frequentadora da igreja, uma beata de certa forma, uma pessoa jovem, e o
 3 que ela tinha feito, na verdade, foi pegado um LIVRO da/ de gramática da época do colégio
 4 DELA, abriu numa página, selecionou com o dedo, falou “vou dar essa matéria!” E era assim

5 que ela tava escolhendo as aulas, e eu, eu já dava aula de línguas há um tempo, eu era
6 COMPLETAMENTE CONTRA essa metodologia.

Conversa gravada em áudio em 9 set. 2018.

Aparentemente, o que essa professora tinha, segundo Douglas, era uma vontade de ajudar o próximo por meio da caridade (“*ela era uma pessoa MUITO frequentadora da igreja, uma beata de certa forma*”, linhas 1 e 2) e sua própria experiência como aluna de aulas de português (“*o que ela tinha feito, na verdade, foi pegado um LIVRO da/ de gramática da época do colégio DELA*”, linha 2 à 4). Não havia o conhecimento das necessidades dos alunos nem planejamento prévio das aulas, fato que denuncia o despreparo dessa professora voluntária. O despreparo fica evidente na forma como Douglas descreve a progressão das ações dessa professora em aula e marca a maneira aleatória com que as realiza: “*abriu numa página, selecionou com o dedo, falou ‘vou dar essa matéria!’” (linha 4).*

Considerando que alguns alunos migrantes podem falar línguas que são ou pouco difundidas, como algumas línguas indígenas, ou distantes, como o árabe e o chinês, faz-se necessário pensar em outras ações que possam propiciar acolhimento linguístico ainda que não seja possível incluir essas línguas, de alguma forma, nas práticas docentes da Educação Básica. Assim, volto a pontuar a premência da “visão de educação linguística ampliada” (CAVALCANTI, 2013) na formação acadêmica e/ou na formação continuada dos professores e gestores que atuam na Educação Básica. Retomo, também, o meu argumento, levantado no capítulo 3 desta tese, de que essa formação deve contemplar aspectos teóricos relacionados ao bilinguismo e ao sujeito bilíngue. A necessidade do conhecimento desses aspectos na Educação Básica também é apontada por Paula, coordenadora de um coletivo de migrantes, como uma das maneiras de olhar para os migrantes como “quem tem” e não como “a quem falta” algo:

Recorte 28 – Paula

1 P: É: se TODO mundo entender que: a CRIANÇA ou o adulto que chegou aqui, quando ela tá

2 aprendendo o português, não é que ela tá aprendendo a FALAR, ela tá aprendendo o
 3 SEGUNDO idioma. Então, por isso que a gente tenta sempre falar aqui no curso de português,
 4 e eu trouxe dos Estados Unidos essa reflexão, quando eu fui pra lá, porque lá é muito forte
 5 essa coisa inglês né? English as a Second Language, aí eu falei assim “cara, eu comecei a
 6 perceber, é VERDADE!” Porque às vezes a gente fala assim, “aprenda a falar português!” OK!
 7 Tu vai aprender a falar português, mas na verdade tu tá adquirindo um SEGUNDO idioma
 8 porque você já tem uma língua materna, então, por si só, se você entende que aquela criança
 9 tá adquirindo um SEGUNDO idioma, você consegue mostrar pras outras crianças que “putz!
 10 ah, então eu também quero!” Né, que é o que:: o grupo da Áurea falou uma vez né? “GENTE!
 11 não é que ela tá falando errado”, quando as crianças riram que ela tava lendo/ aí ela falou
 12 assim, “gente, não é que ela tá falando errado, ela tá aprendendo o SEGUNDO idioma,
 13 quantos vocês sabem?” Aí todo mundo, “um.” “Gente, ela sabe DOIS, alguém quer saber
 14 dois?” Todo mundo “eeehhh! eu quero saber dois!” É LÓGICO que vai querer mais do que
 15 um né? Então SÓ de conseguir discutir isso, pra mim, já é MUITO importante das boas
 16 práticas da escola.

Conversa gravada em áudio em 29 jun. 2018.

Ao se referir ao fato de todo mundo entender que os migrantes são bilíngues como uma hipótese, marcada pela conjunção “se”, Paula mostra sua percepção de que esse não é um entendimento tão disseminado quanto deveria ser, pois não são todos que os veem dessa forma: “*É: se TODO mundo entender que: a CRIANÇA ou o adulto que chegou aqui, quando ela tá aprendendo o português, não é que ela tá aprendendo a FALAR, ela tá aprendendo o SEGUNDO idioma*” (linha 1 à 3). A falta desse entendimento também se configura como um fator que leva à depreciação dos migrantes, pois são vistos como pessoas que falam “errado” (linhas 11 e 12). O que pode ser subentendido nesse “falar errado”, além de falar uma língua diferente do português, é a referência ao modo bilíngue de falar, que pode ser marcado por sotaque, por “comportamentos discursivos” (MAHER, 2007a) distintos dos de brasileiros e por “práticas translíngues” (CANAGARAJAH, 2013). Ao incorporar uma linguacultura ao seu repertório linguístico, é natural que o migrante se engaje em práticas discursivas diversas lançando mão de todas as língua(gen)s e de todo conhecimento cultural já

presentes em seu repertório. Como essas práticas são diferentes das práticas dos monolíngues, nesse caso, os brasileiros, pois advêm de um repertório mais variado, elas são vistas como “erradas”.

A meu ver, a conotação negativa do vocábulo “errado” atribuída ao modo de falar dos migrantes desvela o estranhamento e a repulsa frente ao diferente, uma tendência etnocêntrica de depreciar tudo aquilo que não é “como eu”, podendo incitar *bullying* e xenofobia nas escolas, como pode ser percebido pela referência ao fato de terem rido de uma criança (provavelmente migrante) enquanto ela lia: “*quando as crianças riram que ela tava lendo*” (linha 11). No evento narrado por Paula, Áurea fez uma intervenção e conseguiu mudar a atitude das crianças que chacoteavam da criança migrante que lia. De uma atitude de deboche, de ridicularização do diferente, as crianças passaram a uma de valorização: “*aí ela falou assim, ‘gente! não é que ela tá falando errado, ela tá aprendendo o SEGUNDO idioma, quantos vocês sabem?’ Aí todo mundo, ‘um.’ ‘Gente, ela sabe DOIS, alguém quer saber dois?’ Todo mundo ‘eeehh! Eu quero saber dois!’*” (linha 11 à 14). A intervenção da professora consistiu em posicionar a criança migrante como alguém que sabe mais do que as brasileiras apontando, com ênfase, que ela falava dois idiomas e perguntando quantos idiomas as brasileiras sabiam, já esperando que a resposta seria inferior (um). Em seguida, a professora faz as crianças vislumbrarem a possibilidade de se equipararem à migrante perguntando quem quer saber dois idiomas. Ao que parece, Paula narra como Áurea, ao falar com as crianças, deslocou-as de suas posições e lhes atribuiu novas: a migrante foi deslocada de sua posição de ignorante — a quem falta — para uma posição de mais sábia — quem tem — que as outras crianças; as crianças brasileiras foram deslocadas de sua posição de sábias para uma de ignorantes de um saber — a quem falta algo — e, por fim, para uma posição de aspirantes do saber da migrante — quem deseja algo que o Outro tem. Paula também parece narrar como Áurea mudou a posição da língua falada pela criança migrante: de uma posição de invisibilidade para uma, não só de visibilidade, como também de alvo de desejo.

Daí a importância de “*se conseguir discutir isso*” (linha 15). Note-se que Paula predica o ato de “discutir” o bilinguismo como simples, marcado pelo uso do advérbio “só”, mas potente, marcado pelo emprego e pela ênfase do advérbio

“muito” e do adjetivo “importante”: “*SÓ de discutir isso, pra mim, já é MUITO importante das boas práticas da escola*” (linhas 15 e 16). Potência que se verifica na capacidade de alterar o “discurso da falta” (LOPEZ, 2016, 2018; DINIZ; NEVES, 2018), ou seja, aquele que “significa certos sujeitos por aquilo que supostamente ‘não são’, ‘não fazem’, ‘não sabem’ e ‘não conhecem’, apagando suas vivências, agências, seus saberes e conhecimentos” (DINIZ; NEVES, 2018, p. 101), para um discurso que poderia ser chamado de “(re)conhecimento”.

A consciência de que crianças e adolescentes migrantes recém-chegados já falam outra(s) língua(s), ao que indica a narrativa de Paula, não é muito ampla no ambiente escolar. Uma matéria veiculada no *site* oficial do Estado de São Paulo publicada em 19 de março de 2017 (BRANDALISE, 2017) também indica essa falta de consciência por parte de docentes e gestores das escolas públicas de São Paulo, relatando o alto número de pedidos de avaliação psicológica a crianças e adolescentes migrantes às Unidades Básicas de Saúde (UBS). Segundo a matéria, o desconhecimento da língua portuguesa e de comportamentos culturais é, muitas vezes, interpretado pelos professores como autismo e *déficit* de aprendizagem (BRANDALISE, 2017, n.p.). Em consonância com Neves (2018), entendo que a vinculação de alunos migrantes a deficiências e/ou problemas é um dos efeitos perversos que o discurso da falta pode surtir.

A possibilidade de alteração do discurso da falta pode ser verificada como um resultado da formação dos profissionais que atuam com alunos migrantes nas escolas. Um dado relevante para essa análise é o fato de Verônica e de Áurea terem participado de um Projeto Especial de Ação (PEA)⁸⁴ oferecido pelo núcleo étnico-racial da prefeitura de São Paulo no ano de 2014, conforme registrado nas conversas gravadas em áudio que compuseram o corpus da pesquisa desta tese. Conforme aponta a referida matéria do Estado de São Paulo, o investimento na formação dos servidores escolares é crucial para a recepção acolhedora de alunos migrantes (BRANDALISE, 2017). Portanto, acredito que a

⁸⁴ Os Projetos Especiais de Ação – PEAs são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que expressam as prioridades estabelecidas no “Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - Mais Educação São Paulo” e no Projeto Político-Pedagógico, voltadas essencialmente às necessidades das crianças, jovens e adultos, definindo as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas e conseqüente melhoria da qualidade social da educação atendendo algumas especificidades. Cf. Portaria no 901, de 24 de janeiro de 2014. Disponível em: <<http://sedin.com.br/new/index.php/portaria-dispoe-sobre-os-projetos-especiais-de-acao-pea/>>. Acesso em: 01/05/2019.

formação continuada de servidores das escolas públicas deve ser uma ação constante a compor as políticas públicas que se destinem aos migrantes de crise.

Considerando os apontamentos de Paula acerca da importância de se discutir o bilinguismo, indico a inserção de conhecimentos teóricos sobre bilinguismo e sobre o sujeito bilíngue como um componente dessa formação continuada como último encaminhamento para as políticas públicas aos migrantes de crise desta seção.

Finalizo o presente capítulo elencando as seguintes ações a comporem o protocolo de encaminhamentos para as políticas públicas de acolhimento a migrantes de crise:

- Manter e ampliar a oferta de cursos de formação continuada voltados às questões étnico-raciais e migratórias oferecidos pela prefeitura.
- Inserir conhecimentos teóricos sobre bilinguismo e sobre o sujeito bilíngue como um componente dessa formação continuada.
- Elaborar campanhas para incentivar os servidores públicos da educação a participarem dos cursos de formação continuada.
- Institucionalizar uma política pública para a oferta de cursos de línguas para os professores da Rede Municipal de Ensino.
- 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.
- Viabilizar políticas horizontais de inserção das línguas dos migrantes na Educação Básica, podendo contemplar seu ensino/aprendizado.

5.4 Uma última palavra sobre acolhimento

Ao longo deste trabalho, defendi uma perspectiva de acolhimento construída “no diálogo possível entre os agenciamentos verticais e horizontais — sem, no entanto, apagar as tensões e relações de poder inerentes a qualquer diálogo” (BIZON; CAMARGO, 2018, p. 716). Sob essa perspectiva, é crucial que se abduque de representações de migrantes de crise como incompletos para

posicioná-los como interlocutores desse diálogo, para que eles possam ser ouvidos como agentes determinantes do acolhimento de que precisam. Para tanto, além de ouvir as vozes protagonistas das políticas de acolhimento, é necessário ouvir aqueles para quem elas são voltadas: os migrantes de crise. Assim, apresento um trecho de minha conversa com Louis, migrante haitiano, professor de Ensino Fundamental, que chegou ao Brasil em 2016. Conheci Louis enquanto ele fazia o curso de PLAc oferecido pela instituição religiosa onde trabalha Júlia, ele como aluno, e eu como professora. Ao terminar os dois módulos do curso, Louis começou a atuar como professor voluntário de PLAc nessa instituição. A seguinte narrativa ilustra um posicionamento assimilacionista de acolhedor construído por mim e apontado por Louis:

Recorte 29 – Louis

1 **H:** Você dá aula de crioulo haitiano na sua folga? Que legal!

2 **L:** Sim! Francês também, eu quero ajudar em francês também, mas ninguém quer, só Júlia

3 (risos)

4 **H:** Eu não tenho esperança no francês!

5 **L:** Você tem! Você tem! Você precisa praticar TODO dia. Você tem, TODO MUNDO tem, se

6 haitiano fala português, você pode falar francês. Se você não praticar, você não vai falar, mas

7 se você praticar TODO dia, você vai falar. É igual porque tem palavra igual. Eu falei pros meus

8 amigos faz vinte minutos, quinze minutos, tem palavra igual, por exemplo, aqui tem

9 alimentação, lá, no Haiti, tem *alimentation* ... Aqui, tem organização, lá, no Haiti, tem

10 *organization*. Você pode falar, você pode falar bem, mas você não quer praticar, você não

11 quer.

Conversa gravada em áudio em 15 ago. 2018.

No recorte de minha interação com Louis, é possível perceber uma inércia de minha parte em direção ao Outro quando digo “*Eu não tenho esperança no francês!*” (linha 1). Como bem pontua Louis, o problema não é minha falta de vocação ou qualquer outra coisa que eu pense me impossibilitar de aprender francês, que é uma de suas línguas, mas minha falta de vontade: “*Você pode falar, você pode falar bem, mas você não quer praticar, você não quer*” (linhas 7 e 8).

Em outras palavras, o que estava dizendo a Louis ao afirmar que não tenho esperança em uma de suas línguas é que eu não via necessidade em aprender francês estando no Brasil. Dessa forma, acabo por assumir um posicionamento assimilacionista de acolhedor, já que estou disposta a ensinar minha língua ao Outro, acreditando que é ele que precisa aprender uma língua adicional para ser acolhido, e não eu que preciso disso para acolher.

Ao revisar essa interação, percebi que, mesmo sendo sensível às questões do acolhimento a migrantes de crise, resvalei por um posicionamento com traços assimilacionistas ao me negar a investir (praticar) na língua do Outro, alegando que não dou conta (não tenho esperança). Outro fato que reforça tal posicionamento é minha surpresa ao saber que Louis dá aula de uma de suas línguas, o crioulo haitiano, que pode ser considerada uma língua minoritarizada, já que, no Haiti, é uma língua usada à margem de uma língua majoritária dominante (ALTENHOFEN, 2013), o francês, e, em escala global, é falada por uma população de *status* político e econômico relativamente baixo. Nota-se que Louis propõe um deslocamento de minha posição ao se colocar em pé de igualdade comigo por meio da seguinte oração condicional: “*se haitiano fala português, você pode falar francês*” (linhas 6 e 7). É significativo notar que Louis se referencia como “haitiano”, e não como “eu”, reforçando seu argumento de que todo mundo tem a capacidade de aprender a língua do Outro: “*Você tem, TODO MUNDO tem*” (linha 5).

Além disso, a partir de minha interação com Louis, pôde ser percebido que, frequentemente, a posição do acolhedor é cômoda, sendo a de quem espera para recepcionar a chegada do Outro, que é quem se movimenta em direção ao acolhedor. Para acolher efetivamente, volto a pontuar a necessidade de se considerar “o migrante como uma voz efetiva do processo de inserção, não apagando as particularidades de seu deslocamento e das construções culturais e sociolinguísticas que o constituem” (BIZON; CAMARGO, 2018, p. 713). Para tanto, importa refletir criticamente acerca dos posicionamentos que são construídos para acolhedores e para migrantes de forma a questioná-los e desestabilizá-los, sempre que necessário. Se acolhimento é concebido como uma atitude que se constrói no diálogo com o Outro, é também um movimento de mão dupla em direção a um encontro. Da mesma forma que o diálogo pressupõe

tensões e relações de poder, esse movimento pode não ser realizado com a mesma velocidade, constância ou linearidade por ambas as partes, mas ele precisa existir, uma vez que é no/pelo movimento que as reterritorializações se efetivam.

Para concluir, aponto a conscientização da necessidade de movimento em direção ao Outro como uma premissa para todos os encaminhamentos feitos nesta tese para políticas de acolhimento. Acredito que essa conscientização possa ser materializada de diversas formas, como pelo aprendizado de línguas adicionais, pela inserção de migrantes nos serviços públicos, pela alteração de legislações e por todos os outros itens elencados neste trabalho.

Acolhimento está atrelado a migrações. Migrações são movimentos de (des)reterritorializações, sempre impulsionando outros movimentos (des)reterritorializantes. Portanto, **acolher é, também, (des)reterritorializar-se de certos posicionamentos e movimentar-se em direção ao encontro com o Outro.** Que nunca paremos de nos mover!

5.5 Protocolo de encaminhamentos para as políticas públicas, atuais e/ou futuras, voltadas ao acolhimento de migrantes de crise

As perguntas de pesquisa às quais se objetivou responder nesta seção foram:

- Como os participantes narram as políticas de acolhimento, incluindo as políticas linguísticas, empreendidas pelo Estado e/ou pela sociedade civil, voltadas aos migrantes de crise no município de São Paulo?
- Que encaminhamentos para as políticas de acolhimento emergem nessas narrativas?

Os atores de políticas públicas que participaram da pesquisa que resultou nesta tese narraram seus posicionamentos acerca das políticas voltadas aos migrantes de crise, empregadas tanto pelas verticalidades quanto pelas horizontalidades. A partir da análise de recortes extraídos dessas narrativas,

apresento o quadro contendo o protocolo de encaminhamentos para as políticas públicas de acolhimento aos migrantes de crise:

Quadro 6 – Protocolo de encaminhamentos para as políticas públicas de acolhimento aos migrantes de crise

- **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.**
- **Informar e orientar migrantes de maneira detalhada e direcionada, sendo sensível às condições socioemocionais dos processos migratórios. Além da barreira linguística, as diferenças socioculturais e possíveis traumas causados pelo deslocamento podem impedir que migrantes de crise tomem certas iniciativas, sendo necessário que as orientações venham acompanhadas de ações para além do verbal.**
- **Ofertar cursos a migrantes aos finais de semana, pois, comumente, migrantes de crise têm jornadas de trabalho muito extensas.**
- **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.**
- **Mencionar explicitamente que os programas públicos são dirigidos aos migrantes, da mesma forma que são para brasileiros, e programar os meios de inscrição de forma que os inclua. A falta dessa explicitação pode levar migrantes ao entendimento de que os programas não são para eles e, portanto, à sua exclusão.**
- **Realizar ações que divulguem, reforcem e efetuem os objetivos e princípios da Lei Municipal nº 16.478/16. Embora a assinatura de leis favoráveis aos migrantes seja imprescindível em seus processos de reterritorialização, ela não basta se seus objetivos e princípios não forem colocados em prática.**

- **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.*
- **Continuar e (possivelmente) 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.** *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.*
- **Inserir migrantes nos editais de concursos públicos para docência na Rede Municipal de Ensino, de forma a incluir professores migrantes no Projeto Portas Abertas.** *A presença de professores migrantes pode contribuir para uma maior compreensão da diversidade sociocultural dos alunos. A inclusão de migrantes nos serviços públicos está prevista nas leis municipais nº 13.404/02 e nº 16.478/16.*
- **Diversificar o exame nacional de proficiência em língua portuguesa, sob a perspectiva das práticas translíngues,** *dado que os migrantes são plurilíngues e podem recorrer a seu repertório linguístico mais diversificado do que o de um monolíngue para construir sentidos.*
- **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 conhecimentos teóricos sobre bilinguismo e sobre o sujeito bilíngue como um componente dessa formação continuada, uma vez que os alunos migrantes são pluri/bilíngues.**
- **Elaborar campanhas para incentivar os servidores públicos da educação a participarem dos cursos de formação continuada, pois, embora enriquecedora para a atuação docente, a participação nos cursos não é obrigatória.**
- **Institucionalizar uma política pública para a oferta de cursos de línguas para os professores da rede municipal de ensino, pois conhecer as línguas dos alunos migrantes é um meio de torná-las visíveis aos alunos brasileiros, valorizando, assim, os alunos migrantes.**
- **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.**
- **Viabilizar políticas horizontais de inserção das línguas dos migrantes na Educação Básica, podendo contemplar seu ensino/aprendizado. Essa inserção pode representar um fator favorável à valorização dos modos de ser do Outro, podendo também ser vista como uma atitude acolhedora no início dos estudos no novo país, principalmente, se nos ativermos a línguas consideradas distantes do português, como o árabe e o chinês, por exemplo, dentre várias outras.**

Fonte: elaboração própria

CONSIDERAÇÕES (SEM) FINAIS

*Lá bem no alto do décimo segundo andar do
Ano
Vive uma louca chamada Esperança
E ela pensa que quando todas as sirenas
Todas as buzinas
Todos os reco-recos tocarem
Atira-se
E
— ó delicioso vôo!
Ela será encontrada miraculosamente
incólume na calçada,
Outra vez criança...
E em torno dela indagará o povo:
— Como é teu nome, meninazinha de olhos
verdes?
E ela lhes dirá
(É preciso dizer-lhes tudo de novo!)
Ela lhes dirá bem devagarzinho, para que não
se esqueçam:
— O meu nome é ES-PE-RAN-ÇA...
Esperança – Mário Quintana*

Ao longo da trajetória de realização desta tese, o cenário político brasileiro sofreu alterações de forte impacto socioeconômico, anunciando um desvio do viés democrático, baseado nos princípios dos direitos humanos, para um viés mais conservador, de cunho neoliberal. A anulação da garantia de direitos trabalhistas e as constantes ameaças aos direitos sociais, a exemplo da Reforma da Previdência⁸⁵ e dos cortes à educação e à pesquisa (Cf. Oliveira, 2019), são medidas austeras que encrudescem a crise já encontrada pelos migrantes no Brasil. Conforme adverte Appadurai (2009 [2006]), quanto mais se intensificam as crises, mais aumentam as incertezas da população e, conseqüentemente, intensifica-se o medo à entrada de mais pessoas no país, entre as quais o pouco dos bens sociais que restam deverá ser compartilhado. Em tempos assim, nota-se uma tendência do Estado a tentar se reconstruir a partir da reafirmação do “*ethos* nacional”, levando as diferenças entre “quem você é” e “quem eles são” a tomarem uma grande relevância para o acesso aos bens sociais (APPADURAI,

⁸⁵ Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/novaprevidencia>. Acesso em: 13 mai. 2019.

2009 [2006]). Nesse contexto, é comum o emprego de políticas de “securitização” (BAUMAN, 2017 [2016]), que visam a fechar ou acirrar as fronteiras nacionais para migrantes de crise, em seu caráter “*fencing*” — com muros, cercas, prisões e expulsões de migrantes, a exemplo do fechamento temporário de nossa fronteira terrestre com a Venezuela em 2018 (EL PAÍS, 2018) — e “*gatekeeping*” — com restrição do acesso a direitos sociais e/ou políticos (TRIANDAFYLLIDOU, 2014).

Nesse cenário austero, a noção de **coragem**, a partir da perspectiva do personagem Atticus, de Harper Lee, foi crucial para a escrita desta tese. Coragem que pude identificar em cada um dos participantes da pesquisa e que, de certa forma, também aflorou em mim. Coragem da minha orientadora em aceitar me conduzir em um grande desvio epistemológico para que eu pudesse me encontrar. Coragem que não se sustenta sem sua parceira *esperança*, pois é preciso acreditar na transformação do *disponível* em *possível* (SOUSA SANTOS, 2002, 2006). Iniciei a escrita desta tese inspirada pela coragem dos atores das políticas públicas, verticais e horizontais, voltadas aos migrantes de crise em São Paulo, e movida pela esperança de ver seu ímpeto transformado em mudança social. Terminei este trabalho convencida de que esta tese não pressupõe término algum. Assim como a Esperança de Mário Quintana, que se joga do décimo segundo andar só para renascer de sua caída, esta tese termina só para iniciar outros movimentos de incessante desejo por mudança social.

No que segue, teço algumas considerações finais acerca da análise documental das legislações migratórias (Lei Municipal de Migração nº 16.478/16 e a Nova Lei de Migração nº 13.445/17) e da análise das narrativas dos atores das políticas de acolhimento a migrantes de crise que participaram da pesquisa realizada para este trabalho. Recordo que os registros gerados para esta pesquisa são qualitativos e a análise feita sobre eles é interpretativista. O protocolo de encaminhamentos para as políticas de acolhimento aos migrantes de crise apresentado nesta tese não pressupõe univocidade e deve ser encarado como uma parte do elenco de ações necessárias e viáveis para fomentar processos de reterritorialização não precários no município. O limite de tempo e de espaço não permitiu que as narrativas construídas pelos participantes fossem analisadas em sua íntegra, sendo necessário estabelecer categorias de análise com base em

alguns tópicos levantados pelos participantes de forma recorrente. Também foi necessário focar nos participantes que atuam como agentes das políticas verticais e horizontais, deixando algumas vozes relevantes para essas políticas ainda por serem ouvidas, como a de variados migrantes de crise, a de crianças migrantes e a de servidores públicos dos diversos órgãos responsáveis pelo atendimento a migrantes, para citar alguns exemplos. Assim, ao tecer minhas considerações finais, traço alguns encaminhamentos para ações e pesquisas futuras que focalizem o acolhimento de migrantes de crise.

A análise realizada da legislação migratória municipal apontou para um alinhamento da gestão municipal a uma tendência, observada internacionalmente, de maior protagonismo das grandes cidades na execução de políticas públicas e em seu embasamento nos direitos humanos, frequentemente, sendo políticas mais progressistas do que as do governo federal (OOMEN, 2017). Tal alinhamento pôde ser observado no pioneirismo de São Paulo ao anteceder o governo federal na aprovação de uma lei que regulamenta uma política migratória própria para o município. Cabe destacar que a lei municipal não faz distinção entre migrantes, refugiados e apátridas, respaldando o entendimento do conceito de direitos humanos como direitos irrestritos a todos os seres humanos, independentemente de sua condição migratória, seguindo a tendência de outras cidades do mundo, conforme apontado por Oomen (2017). Outro indício do caráter progressista da lei municipal é o fato de ela ter sido uma resposta do poder público às demandas da sociedade civil por uma política pública de migração, com especial destaque à Missão Paz. Dessa forma, pode-se dizer que, para ser elaborada, a Lei Municipal de Migração contou com o protagonismo das horizontalidades em um diálogo possível com as verticalidades. Tal movimento, ressalte-se, envolveu o mesmo número de atores da sociedade civil e de representantes do poder público no Comitê Intersetorial da Política Municipal para a População, responsáveis pela elaboração das propostas que resultaram no texto da lei, após terem sido validadas por meio de consulta pública. Em especial, duas das ações prioritárias das quais dispõe a lei municipal demonstram a imbricação dos eixos vertical e horizontal, a saber: (i) o compromisso em prover atendimento qualificado à população migrante nos órgãos dos serviços públicos,

assegurado no artigo 4º, e (ii) a criação do Conselho Municipal de Imigrantes, promulgado em seu artigo 5º.

Apesar do forte potencial para encaminhar o que Maher (2007a) denomina “educação do entorno” e para estabelecer o que estou chamando de “diálogo intercultural”, a lei municipal não pode garantir seu cumprimento apenas pela palavra escrita, sendo necessário politizar o grupo minoritarizado a quem ela favorece e educar o seu entorno (MAHER, 2007a). O texto da lei municipal prevê a presença de agentes públicos migrantes e de mediadores culturais, representando a promoção do diálogo intercultural como parte das políticas de acolhimento. Assim, a lei municipal parece se assentar em uma perspectiva de acolhimento mais inclusiva e humanitária, em que o Outro também pode se posicionar em relação ao que necessita e/ou deseja. Resta averiguar, contudo, se/como a formação desses agentes está sendo conduzida e se há, efetivamente, editais sendo abertos para a contratação de agentes públicos migrantes.

Também cabe lembrar que a Lei Municipal de Migração foi implementada em um cenário político menos conservador e securitista do que se pôde encontrar no momento de término da escrita deste trabalho. Como as ações são dependentes de seus atores, que podem direcioná-las a serviço da economia dominante e dos interesses das corporações, em detrimento da atenção devida aos interesses da população (SANTOS, 2001), faz-se necessário que haja uma constante vigília das formas como a lei está sendo interpretada e cumprida. O texto da lei municipal encaminha ações favoráveis aos migrantes de crise, mas a execução dessas ações com o mesmo direcionamento não pode ser garantida, sobretudo ao considerarmos como a Lei Federal de Migração, que está acima da municipal, foi regulamentada. Nesse sentido, a luta social em forma de protestos, manifestações, participações em assembleias, fóruns, votações de temas públicos e pesquisas comprometidas em responder às demandas sociais, entre outros exemplos, é um curso de ação essencial para o fortalecimento político dos migrantes de crise. Considerando o maior impacto que as mídias sociais podem exercer hoje dia, identifico a mobilização do midiativismo como um forte elemento da luta social.

A legislação migratória federal regente, a Lei nº 13.445/17, reflete a transição de uma perspectiva governamental democrática para uma mais conservadora, dado que sua tramitação se iniciou em 2015, com a votação do PL nº 2.516/15 no Plenário da Câmara dos Deputados, passou por discussões com a sociedade civil e terminou com sua sanção em 2017, contendo 20 vetos. Ao que os princípios e diretrizes da NLM parecem indicar, também havia uma intenção de alinhar a legislação migratória federal à tendência de embasamento das políticas nos direitos humanos. Contudo, os vetos na NLM e o Decreto nº 9.199/17, que a regulamenta, estabeleceram um tom conservador para a sua interpretação, desvelando medidas *gatekeeping*, como o condicionamento de direitos sociais dos migrantes ao seu assentamento no território nacional e a proibição de contratação de migrantes para cargos e funções públicas, por exemplo. Conforme observado, alguns dos vetos estão em incongruência com interpretações constitucionais já antigas (VEDOVATO; ASSIS, 2018) e até mesmo com outras leis municipais, quais sejam a Lei Municipal nº 13.404/02 (SÃO PAULO, 2002) e a Lei Municipal de Migração nº 16.478/16 (SÃO PAULO, 2016a), respectivamente instituindo e recomendando a contratação de agentes públicos migrantes. A análise documental da NLM também revelou que um de seus vetos desvela uma medida *fencing* ao restringir a concessão de visto ou de autorização de residência para fins de reunião familiar à família imediata e ao proibir a entrada de crianças e de adolescentes acompanhados de residente legal no Brasil.

Cabe reconhecer que a inclusão do visto humanitário na ampliação do conjunto de vistos permitidos pela nova política migratória brasileira é um avanço. O visto humanitário responde às demandas lançadas pelas migrações de crise, que colocam em seu rol todas as pessoas que se veem forçadas a se deslocarem por conta de condições socioeconômicas desfavoráveis, perseguições, violação de direitos humanos, guerras, desastres naturais, enfim, qualquer motivo que caracterize uma crise em seu país de origem. Contudo, importa lembrar que o visto humanitário é um dos principais pontos que ainda necessitam ser regulamentados, pois o Decreto nº 9.199 (BRASIL, 2017b) não o aborda de forma precisa e delega a definição da acolhida humanitária para uma portaria interministerial, que ainda não foi publicada (VEDOVATO; BAENINGER, 2018). Até o momento de término da escrita desta tese, não esteve claro em quais

situações seria concedido o visto humanitário, além daquelas definidas por resoluções normativas (RN nº 97/12 para haitianos e RN nº 17/13 para sírios).

A partir do exame das narrativas das participantes primárias da pesquisa, notou-se um maior pronunciamento a respeito de três tópicos relevantes para as políticas públicas de acolhimento a migrantes de crise: (1) acesso à educação, (2) ensino/aprendizado de português para adultos e (3) acolhimento linguístico na Educação Básica.

Uma afirmação possível, a partir da análise das narrativas dos participantes, é que as políticas públicas, de forma geral, e, sobretudo, as de educação, são cruciais para os processos de reterritorialização não precária dos migrantes de crise. As políticas públicas de educação narradas por algumas participantes, como o ProUni, as Etecs, o Enem e a expansão dos Institutos Federais, não foram elaboradas visando ao acolhimento de migrantes, nem o de brasileiros que não têm o português como língua materna. Contudo, a universalidade dos direitos sociais instituída no art. 5º da Constituição Federal (BRASIL, 2016a [1988]) viabiliza que tanto migrantes quanto brasileiros se beneficiem da educação pública, que, como foi possível observar nas narrativas de Paula e de Lia, pode quebrar ciclos e conduzir a processos de reterritorialização não precária. O fato de o ensino, incluindo o superior, ser público é fundamental para seu acesso por migrantes de crise, considerando que a situação financeira característica dos contextos de crise não favorece gastos com educação. Nesse sentido, retomando a perspectiva de acolhimento adotada nesta tese, que relaciona o termo a políticas e a direitos, podemos perceber que igualar migrantes a brasileiros em direitos já é uma ação acolhedora e, portanto, reivindicar direitos para um grupo é, também, reivindicar para o outro. Ao somarem-se à luta pela garantia de direitos sociais, os migrantes não são um “fardo”, conforme a visão que permeia as políticas de “securitização” (BAUMAN, 2017 [2016]), mas agentes de transformação social. Posicionar os migrantes como aliados dos brasileiros nos discursos políticos, incluindo os brasileiros cuja língua materna não é o português, a meu ver, é essencial para a promoção da “virada epistemológica na área de PLA” (BIZON; DINIZ, 2018, p. 3), que se propõe a evidenciar as vozes de fora do eixo norte-ocidental e apresenta-se como forma de resistência ao movimento neoliberal de globalização. É também essencial para

a elaboração de políticas de acolhimento que estejam ancoradas na relação pensada e operacionalizada multilateralmente, no atravessamento dos eixos vertical e horizontal (SANTOS, 2001), e não no “discurso da falta” (LOPEZ, 2016, 2018; DINIZ; NEVES, 2018).

Cabe pontuar que políticas neoliberais dependem de um grande contingente de trabalhadores vulneráveis e, nesse sentido, a entrada cada vez maior de migrantes de crise pode atender aos interesses das empresas em aumentar sua margem de lucro às custas de baixos salários. Uma possível estratégia de resistência a essa lógica opressora seria que trabalhadores brasileiros reconhecessem a si e aos migrantes de crise como classe trabalhadora. Vendo-se como uma categoria, trabalhadores, brasileiros e migrantes poderiam fazer frente contra a crescente perda de direitos trabalhistas das políticas neoliberais.

O conhecimento da língua portuguesa foi narrado pelos participantes como um fator relevante para que a reterritorialização dos migrantes de crise não seja precária. Assim, cursos de PLAc foram apontados como uma necessidade tanto para adultos quanto para crianças e adolescentes que frequentam a Educação Básica em São Paulo. Apesar da iniciativa pioneira da prefeitura de São Paulo em institucionalizar um curso de PLAc para adultos, as horizontalidades ainda demonstram protagonismo na oferta desses cursos para adultos e, também, nas ações para acolher linguisticamente crianças e adolescentes nas escolas de Educação Básica.

Dada a relevância atribuída ao conhecimento do português, a única política vertical de ensino/aprendizagem de PLAc no município de São Paulo, o projeto *Portas Abertas*, foi bem avaliada pelas participantes durante nossas conversas, conforme evidenciado nos recortes das narrativas de Paula e de Íris. O projeto é embasado em uma visão de língua que abrange muito mais do que o código, englobando 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. Essa visão também pôde ser percebida na descrição dos cursos de PLAc oferecidos nas horizontalidades pelo coletivo de Paula e pela instituição religiosa

onde Júlia trabalha, bem como na descrição de Elisa, Áurea e Tainá das ações empregadas em uma escola municipal de São Paulo.

Cabe pontuar que a verticalização de políticas linguísticas, como o programa *Portas Abertas*, viabiliza um maior acesso ao ensino/aprendizado de português porque está articulada com variadas instâncias do poder público. A oferta de cursos de português, como política pública voltada aos migrantes de crise, precisa, conjuntamente, possibilitar o acesso a essas aulas por meio do transporte, de horários favoráveis e de alimentação, por exemplo. Lembrando que a aula de português é **uma** entre as muitas ações necessárias dentro de uma **política ampla de acolhimento**, dado que os migrantes de crise passam por processos de “desposseção” e de “não reconhecimento” que antecedem à questão da língua (ANUNCIAÇÃO, 2017), idealmente, serviços de atendimento psicológico e de auxílio à moradia e ao emprego também deveriam ser ofertados conjuntamente. Uma maneira, possivelmente viável, de se oferecer serviços de intérprete nos órgãos públicos seria por meio da elaboração de programas das prefeituras com as licenciaturas, em que licenciandos pudessem fazer o trabalho de intérprete como parte de seu estágio, em um regime de credenciamento rotativo. Dessa forma, as universidades assumiriam sua responsabilidade social como agentes acolhedores também.

As análises feitas das narrativas de Íris indicaram que o poder público desconhece a formação em PLA/PLE, fato que também pôde ser observado no texto da Portaria Intersecretarial SMDHC/SME nº 002/17, que não faz menção à essa formação específica em seus requisitos para a participação no projeto. Entendo que, por ser uma área ainda incipiente no Brasil, o PLAc é fortemente constituído por ações horizontais, por meio do voluntariado. Em consonância com a perspectiva de acolhimento assumida neste trabalho, qual seja, a de uma atitude construída no atravessamento das horizontalidades com as verticalidades, considero o trabalho do voluntariado no campo de ensino/aprendizado de PLAc de extremo valor. Mais que isso, entendo que o PLAc é uma área de ensino/aprendizado iniciada nas/pelas horizontalidades que vem se verticalizando recentemente. Nesse sentido, a própria atuação como professor de PLAc pode ser compreendida como uma formação docente, endossando a premissa da vertente da LA que subsidia esta tese, qual seja, a inseparabilidade entre teoria e

prática, que leva ao entrelaçamento de ambas em vez da aplicação de uma sobre a outra (PENNYCOOK, 2001; RAJAGOPALAN, 2006; MOITA LOPES, 2006). Por isso, creio que sua verticalização como uma política pública, articulando variados órgãos públicos, chame o reconhecimento, por parte do poder público, da formação em PLA/PLE — a qual pode ser realizada por licenciaturas, por formações continuadas em nível de extensão e especialização e/ou por atuação em campo — e sua inserção nas discussões de elaboração dos cursos e dos materiais didáticos de PLAc.

Pensando o PLAc como uma especialidade transdisciplinar, “que não pode ser vista como uma mera ‘adaptação’ de saberes já produzidos para um novo contexto de ensino-aprendizagem” e que insta docentes e pesquisadores a se interrogarem o tempo todo sobre quem são seus alunos e quais necessidades apresentam (LOPEZ; DINIZ, 2019, n.p.), também creio ser indispensável ouvir os migrantes de crise nas discussões de elaboração de cursos e de material de PLAc. Conforme observado nas narrativas de Paula, a prefeitura não considerou a experiência dos atores horizontais que se anteciparam ao poder público em responder às demandas por ensino/aprendizagem de português. Nesse conjunto de ações e de atores que o PLAc pressupõe, defendo que as vozes daqueles para quem o PLAc se destina, os migrantes de crise, sejam ouvidas nas discussões de elaboração de políticas públicas, fomentando diálogos transversais entre verticalidades e horizontalidades.

Para crianças e adolescentes, ainda não foram identificadas políticas institucionalizadas de ensino/aprendizado de PLAc no município de São Paulo. Contudo, as narrativas examinadas neste trabalho apontaram para um elenco de microagências sendo praticadas por atores horizontais, algumas vezes, em articulações com atores verticais, como a oferta de um curso de espanhol pela DRE, a formação continuada para questões étnico-raciais, a elaboração de atividades bilíngues por uma professora, para citar alguns exemplos.

Ensinar a língua juntamente às formas de funcionamento da sociedade receptora de uma maneira que não se caracterize assimilacionista é algo que prescinde da disponibilidade dos agentes dessas ações (educadores, gestores, servidores etc.) em romperem com as formadas noções de língua, cultura e identidade. Portanto, a atuação no contexto de PLAc requer que seus agentes

recebam uma formação pautada no que Cavalcanti (2013) denomina “visão de educação linguística ampliada”, a qual demanda uma constante observação dos modos de falar das pessoas e das atitudes preconceituosas que precisam ser apontadas/problematizadas/trabalhadas, bem como uma avaliação do próprio discurso, de modo a identificar seus próprios preconceitos e atitudes condescendentes. Por se tratar de ensino/aprendizagem de PLA a migrantes que, frequentemente, possuem mais de uma língua em seu repertório linguístico, essa formação, idealmente, deveria contemplar conhecimentos teóricos relacionados ao bilinguismo e ao sujeito bilíngue, lançando ao conhecimento dos agentes envolvidos o “translinguismo” (GARCÍA, 2009; WEI, 2017) e as “práticas translíngues” (CANAGARAJAH, 2013), tão característicos de falantes plurilíngues e de contextos multiculturais. Tal formação pode ser continuada, por meio de cursos oferecidos a professores, gestores e outros servidores já em serviço, e/ou acadêmica, nas licenciaturas e cursos de pedagogia oferecidos pelas IES.

Em meu entendimento, a “visão de educação linguística ampliada” (CAVALCANTI, 2013) também demanda constante verificação dos interesses daqueles que buscam aprender português. Considerando a heterogeneidade do contexto das migrações de crise, pode-se presumir que seus interesses no aprendizado dessa língua são variados, instando que cursos de PLAc englobem 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.

A respeito da formação acadêmica, importa ressaltar que, a partir de 2017, a Unicamp passou a oferecer a licenciatura em PLE. Até o momento de término da escrita desta tese, essa formação não era exigida/esperada dos docentes que desejem dar aulas de português no programa municipal *Portas Abertas*. Tampouco era exigida para atuação em outros contextos de ensino/aprendizado de PLA, como o da surdez e o indígena, por exemplo. Dessa forma, lanço o seguinte questionamento: para qual mercado de trabalho a Unicamp pretendeu formar esses docentes ao criar a licenciatura em PLE? A meu ver, por se tratar de uma IES pública de excelência, a Unicamp poderia chamar a atenção do poder público para (1) a necessidade da inclusão do curso de PLA na Educação Básica da Rede Pública de Ensino e (2) para a relevância da formação

docente para a atuação nos diferentes contextos de PLA, tanto por meio da licenciatura em PLA/PLE/PLAc quanto por meio de formação continuada.

Conforme já comentado, a abertura ao Outro, identificada como necessária na perspectiva de acolhimento assumida neste trabalho, e a necessidade de um conjunto de atores e de ações que o PLAc pressupõe também apontam para a relevância de se incluírem migrantes de crise na elaboração das políticas e na execução das ações voltadas para eles. Assim, no tocante ao ensino/aprendizado de PLAc embasado na “visão de educação linguística ampliada” (CAVALCANTI, 2013), importa a presença de professores migrantes nas salas de aula de PLAc, que, além de poderem recorrer a uma língua de mediação em algumas ocasiões, também podem ter um melhor entendimento das necessidades de aprendizado, provendo um ensino mais eficaz, conforme apontou Paula. Da mesma forma, a presença de migrantes na divulgação das ações de ensino/aprendizado de PLAc poderia resultar em maior amplitude das políticas de acolhimento. A legislação vigente do município de São Paulo (Lei Municipal nº 13.404/02 e Lei Municipal de Migração nº 16.478/16) permite e, até mesmo, prevê a contratação de agentes públicos migrantes. Contudo, as análises das narrativas apontaram que, frequentemente, migrantes deixam de se inscrever em editais de concursos públicos por não encontrarem informação clara indicando que eles podem se candidatar. O mesmo ocorre com inscrições em programas educacionais, como o ProUni, conforme narrado por Lia. Se, de fato, há o interesse na contratação de servidores públicos migrantes, importaria analisar os editais de concursos públicos a fim de se averiguar como esses instrumentos poderiam ser mais claramente direcionados a essas populações no município.

Sob a perspectiva de acolhimento assumida nesta tese, migrantes são agentes de transformação com os quais é necessário dialogar para elaborar e executar políticas de acolhimento. Considerando que a Linguística Aplicada é, em todos os seus contextos, uma relação recíproca entre teoria e prática que leva a um entrelaçamento de ambas em vez da aplicação da primeira à segunda (PENNYCOOK, 2001; RAJAGOPALAN, 2006; MOITA LOPES, 2006), qualquer pesquisa que se realize nessa área deve estar comprometida em formular conhecimento responsivo à vida social (MOITA LOPES, 2006). Para aproximar as pesquisas das práticas sociais, importa ouvir as vozes de seus atores a fim de

criar inteligibilidades sobre a vida social e abrir caminhos para novas “emancipações sociais” (SOUSA SANTOS, 2002; 2006). Dessa forma, um possível desdobramento desta tese é a apresentação do protocolo gerado neste trabalho aos participantes envolvidos na pesquisa em questão, e a outros agentes das políticas verticais e horizontais de acolhimento, para sua avaliação e possível reformulação. É no diálogo constante entre **protagonistas** — e não entre quem faz (acolhe) e quem recebe a ação (acolhido) — que o acolhimento pode ser construído de forma a levar a reterritorializações não precárias.

É no/pelo movimento e com *esperança*, e não com *espera*, que eixos se entrecruzam, encontros acontecem, diálogos se realizam e mudanças se concretizam.

Campinas, junho de 2019

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADO, R. S. Português como segunda língua para comunidades de trabalhadores transplantados. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (Siple)**, ano 2, ed. 2, n. 1, Brasília, mai. 2011. Disponível em: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=173:7-portugues-como-segunda-lingua-para-comunidades-de-trabalhadores-transplantados&catid=57:edicao-2&Itemid=92. Acesso em: 9 abr. 2016.

AMADO, R. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (Siple)**, ano 4, ed. 7, n. 2, out. 2013. Disponível em: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=309:o-ensino-de-portugues-como-lingua-de-acolhimento-para-refugiados&catid=70:edicao-7&Itemid=113. Acesso em: 8 abr. 2016.

ALTENHOFEN, C. V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. *In*: NICOLAIDES, C. et al. (Orgs.). **Políticas e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes, ALAB, 2013. p. 93-116.

AGAR, M. **Language shock: understanding the culture of conversation**. Nova York: William Morrow, 1994. 284 p.

AGHA, A. Semiosis across encounters. **University of Pennsylvania**, n. 15, p.1-5, 2005.

AMADO, R. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira**, v. 4, n. 2, 2013. Disponível em: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=309:o-ensino-de-portugues-comolingua-de-acolhimento-para-refugiados&catid=70:edicao-7&Itemid=113. Acesso em: 10 set. 2017.

AMORIM, M. S. M. A. O imigrante chinês no Brasil e no Sudeste: uma análise dos dados do Censo demográfico (2010) e SINCRE – Polícia Federal (2000 a 2014).

Caderno de Geografia, Belo Horizonte, v. 26, número especial 1, p. 182-196, 2016.

ANUNCIAÇÃO, R. F. **Somos mais que isso**: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento. 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

ANUNCIAÇÃO, R. F. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de “Português como Língua de Acolhimento”. **Revista X**, v. 13. n. 1, p. 35-56, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60341/36627>. Acesso em: 10 nov. 2018.

APPADURAI, A. **O medo ao pequeno número**. Tradução Ana Goldberger. São Paulo: Editora Iluminuras, 2009 [2006].

ASSIS, G. O. Nova Lei de Migração no Brasil: avanços e desafio. *In*: BAENINGER, R. et al. (Orgs.). **Migrações Sul-Sul**. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018. p. 609-623.

BAENINGER, R. **Fases e faces da migração em São Paulo**. Campinas: Núcleo de Estudos de População (Nepo) – Unicamp. 2012a. 96p.

BAENINGER, R. O Brasil na rota das migrações latino-americanas. *In*: BAENINGER, R. (Org.). **Imigração boliviana no Brasil**. Campinas: Núcleo de Estudos de População - Nepo/Unicamp; Fapesp; CNPq; Unfpa, 2012b. 216 p.

BAENINGER et al. (Orgs.). **Imigração haitiana no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

BAENINGER, R. et al. (Orgs.). **Migrações Sul-Sul**. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018.

BAENINGER, R.; FERNANDES, D. (Coord.). **Atlas Temático: Observatório das Migrações em São Paulo – Migrações Internacionais**. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2017, 430 p.

BAENINGER, R. A.; PERES, R. G. Migração de crise: a imigração haitiana para o Brasil. **Revista Brasileira de Estudos da População**, Belo Horizonte, v. 34, n. 1, p. 119-143, jan./abr. 2017.

BAKER, C. **Foundations of bilingual education and bilingualism**. Clevedon: Multilingual Matters, 1993.

BASSANEZI, M. S. C. B.; BAENINGER, R. Uma fonte para os estudos de população: os registros da Hospedaria dos Imigrantes de São Paulo. **Textos Nepo (Unicamp)**, Campinas, v. 7, p. 25-40, 1986.

BAPTISTA, D. M. T. Governo ilegítimo, direitos humanos e a nova Lei da Migração. *In*: DIAS, L. A.; SEGURADO, R. (Orgs.). **O Golpe de 2016: razões, atores e consequências**. São Paulo: Intermeios, 2018. p. 127-146.

BARRETO, L. P. T. F. A lei brasileira de refúgio - sua história. *In*: BARRETO, L. P. T. (Org.). **Refúgio no Brasil: a proteção brasileira aos refugiados e seu impacto nas Américas**. Brasília: ACNUR, Ministério da Justiça, 2016. p. 2010

BAUMAN, Z. **Estranhos à nossa porta**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2017 [2016]. 119 p.

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.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BIZON, A. C. C. **Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2013.

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. (Orgs.). **Migrações Sul-Sul**. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018.

BIZON, A. C. C.; CAVALCANTI, M. C. Narrating lived experiences from the margins: the voices of two undergraduate students from the Democratic Republic of Congo at a Brazilian university. *In*: CAVALCANTI, M. C.; MAHER, T. M. (Orgs.). **Multilingual Brazil**: language resources, identities and ideologies in a globalized world. New York: Routledge, 2018. p. 225-240.

BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A. Apresentação. **Revista X**, v. 13. n. 1, p. 1-5, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/61248/36626>. Acesso em: 10 nov. 2018.

BLOCH, E. **The principle of hope**. Cambridge: MIT Press, 1995 [1947].

BLOMMAERT, J. Sociolinguistics and discourse analysis: Orders of indexicality and polycentricity. **Journal of Multicultural Discourses**, v. 2, n. 2, p. 115-130, 2007.

BLOMMAERT, J. **The sociolinguistics of globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 213 p.

BLOMMAERT, J. Sociolinguistics scales in retrospect. **Tilburg Papers in Cultural Studies**, p 1-8, 2019.

BRANDALISE, V. H. Autista, não: imigrante. **O Estado De São Paulo**, São Paulo, 19 mar. 2017. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,autista-nao-imigrante,70001705273>. Acesso em: 1 mai. 2017.

BRASIL. Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração. Revogada pela Lei nº 13.445, de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 ago. 1980. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6815.htm. Acesso em 11 ago. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jun. 1990. Retificado em 27 set. 1990.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 jul. 1997, p. 15822. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=22&data=23/07/1997>. Acesso em: 10 set. 2017.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 10.630, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 10 set. 2017.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 10 set. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Imigração. Resolução normativa nº. 97 de 12 de janeiro de 2012. Dispõe sobre a concessão do visto permanente previsto no artigo 16 da Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, a nacionais do Haiti. 2012. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=116083>. Acesso em: 10 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. **Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros**: Guia de Capacitação para Examinadores da Parte Oral do Celpe-Bras. Brasília, 2013a.

BRASIL. Comitê Nacional para os Refugiados. Resolução normativa nº. 17 de 20 de setembro de 2013. Dispõe sobre a concessão de visto apropriado, em conformidade com a Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, e do Decreto nº 86.715, de 10 de dezembro de 1981, a indivíduos forçosamente deslocados por conta de conflito armado na República Árabe da Síria. 2013b. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/resolucao-siria-refugiados.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nºs 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016a. 496 p.

BRASIL. Senado Federal. Substitutivo da Câmara nº 7, de 2016, ao projeto de lei do Senado nº 288, de 2013. 2016b. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3673566&disposition=inline>. Acesso em: 4 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 nov. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Imigração. Resolução normativa nº. 126 de 02 de março de 2017. Dispõe sobre a concessão de residência temporária a nacional de país fronteiriço. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 mar. 2017a. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=338243>. Acesso em: 10 set. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 mai. 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm. Acesso em: 10 set. 2017.

BRASIL. Casa Civil. Decreto nº 9.199, de 20 de novembro de 2017. Regulamenta a Lei de Migração, instituída pela Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 nov. 2017c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9199.htm. Acesso em: 24 dez. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Mensagem nº 163, de 24 de maio de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 mai. 2017d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/msg/vep-163.htm. Acesso em: 22 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Justiça. 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 de atender a interesses da política migratória nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 mar. 2018a. Disponível em: https://lex.com.br/legis_27624738_PORTARIA_INTERMINISTERIAL_N_9_DE_14_DE_MARCO_DE_2018.aspx. Acesso em: 24 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Justiça. Portaria Interministerial nº 11, de 3 de maio de 2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 mai. 2018b. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/12936945/do1-2018-05-04-portaria-interministerial-n-11-de-3-de-maio-de-2018-12936941. Acesso em: 8 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Justiça. Portaria Interministerial nº 16, de 3 de outubro de 2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 out. 2018c. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/43885878/do1-2018-10-04-portaria-

interministerial-n-16-de-3-de-outubro-de-2018-43885761. Acesso em: 8 nov. 2018.

BUSCH, B. The Linguistic Repertoire Revisited. **Applied Linguistics Advance Access**, Oxford, p. 1-22, out. 2012.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010 [1990].

BUTLER, J.; ATHANASIOU, A. **Dispossession**: the performative in the political. Cambridge: Polity Press, 2013.

CABETE, M. A. C. S. S. **O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento**. 2010. 146 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4090/1/ulfi081236_tm.pdf. Acesso em: 18 mai. 2016.

CAMARGO, H. **Duas línguas e uma cultura**: Traços de brasilidade evidenciados em falas de professoras e de adolescentes bilíngues em português e inglês. 2014. 90 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

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

CAMPOS, C. M. **A política da língua na era Vargas**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practice**: global englishes and cosmopolitan relations. Londres; Nova York: Taylor & Francis Group, 2013.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA**., v.15, n. especial, p. 385-417, 1999.

CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em Linguística Aplicada: implicações étnicas e políticas. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 233-252.

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

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 211-226.

CAVALCANTI, M. C.; MAHER, T. M. Contemporary Brazilian Perspectives on Multilingualism: an introduction. *In*: CAVALCANTI, M. C.; MAHER, T. J. M. (Orgs.). **Multilingual Brazil: language resources, identities and ideologies in a globalized world**. New York: Routledge, 2018. p. 1-17.

CERNADAS, P. C. A linguagem como instrumento de política migratória. **Sur - Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 13, n. 23, p. 97-112, jul. 2016.

CLOCHARD, O. Les réfugiés dans le monde entre protection et illégalité. **EchoGéo**, v. 2, 2007.

CONSELHO NACIONAL DE IMIGRAÇÃO. Resolução Normativa nº 125, de 14 de fevereiro de 2017. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 fev. 2017. Disponível em: <http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2017/10994.pdf> Acesso em: 8 nov. 2018a.

CONSELHO NACIONAL DE IMIGRAÇÃO. Resolução Normativa nº 126, de 3 de março de 2017. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 mar. 2017. Disponível em: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2017/11016.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2018b.

COSTA, E.; SÁ, E. M. PLAc, abordagem comunicativa e letramento crítico: pontos de convergência para a inclusão de práticas digitais no contexto brasileiro de ensino-aprendizagem. **Letras & Letras**, v. 34, n. 1, p. 95-121, 2 jul. 2018.

CRYSTAL, D. **A revolução da linguagem**. Tradução Ricardo Quintana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.

DAKWAR, J. Não tão são e salvos. **Sur - Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 13, n. 23, p. 49-60, jul. 2016.

DAL COL, E. S. Protesto da direita anti-lei de migração incorreu em crime, diz especialista. **El País**, 3 mai. 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/05/04/politica/1493851938_726291.html. Acesso em: 25 out. 2018.

DAVIES, B.; HARRÉ, R. Positioning and Personhood. *In*: HARRÉ, R.; LANGENHOVE, L. **Positioning theory**: moral contexts of intentional action. Oxford: Blackwell, 1999.

DE FINA, A.; GEORGAKOPOULOU, A. **Analysing narratives as practices - qualitative research**. Los Angeles, Nova Delhi, Singapura: SAGE Publications, 2008. p. 379-387.

DELEUZE, F.; GUATTARI, G. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. 2. reimpr. São Paulo: Editora 34, 2000 [1980].

DELFIM, R. B. Conheça os eleitos da sociedade civil para o Conselho Municipal de Imigrantes. **MigraMundo**, 5 jul. 2018. Disponível em: <https://migramundo.com/veja-quem-sao-os-eleitos-da-sociedade-civil-para-o-conselho-municipal-de-imigrantes-em-sp/>. Acesso em: 13 dez 2018.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.15-41.

DINIZ, L. R. A. Entre discursos mercadológicos e nacionalistas: apontamentos para o ensino-aprendizagem de português para falantes de outras línguas. **Entremeios**, v. 10, p. 5-8, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.entremeios.inf.br/published/233.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2016.

DINIZ, L. R. A.; BIZON, A. C. C. Discursos sobre a relação Brasil/África “lusófona” em políticas linguísticas e de cooperação educacional. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, n. 36, p. 125-166, jul./dez. 2015.

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

EL PAÍS. Brasil fecha fronteira terrestre com a Venezuela por ordem judicial que veta entrada de novos imigrantes. **El País**, 6 ago. 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/08/07/internacional/1533598969_507654.htm. Acesso em: 15 mai. 2019.

ELKIN, E.; SMITH, E. What is the Flores settlement?. **CNN Politics**, 10 jul. 2018. Disponível em: <https://edition.cnn.com/2018/07/10/politics/flores-settlement-history/index.html>. Acesso em: 21 dez. 2018.

EREL, U.; MURJI, K.; NAHABOO, Zaki. Understanding the contemporary race-migration nexus. **Ethnic and Racial Studies**, v. 39, n. 8, p. 1339-1360, 2016.

ERICKSON, F. What makes school ethnography ‘ethnographic’?. **Anthropology and education quarterly**, v. 15, n. 1, p. 51-66, 1984.

ERICKSON, F. Metodos cualitativos de investigacion sobre la enseñanza. *In*: WITROCK, M. C. (Org.). **La investigación de la enseñanza II: metodos cualitativos y de observación**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1989.

FABRÍCIO, B. F. Trajectories of socialization in school transcontexts: Discourse journeys on gender and sexuality. **Urban Language & Literacies**, p. 1-23, 2012.

FERNANDES, D.; FARIA, A. V. A diáspora haitiana no Brasil: processo de entrada, características e perfil. *In*: BAENINGER, R. et al. (Orgs.). **Imigração haitiana no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. p. 95-111.

FLICK, U. **An introduction to qualitative research**. Thousand Oaks: SAGE Publications Limited, 2009.

FONSECA, C. Concepções de família e práticas de intervenção: uma contribuição antropológica. **Saúde e Sociedade**, v. 14, n. 2, p. 50-59, mai./ago. 2005.

FREITAS, P. T. **Projeto costura: percursos sociais de trabalhadores migrantes, entre a Bolívia e a indústria de confecção das cidades de destino**. 2014. 455 p. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

GABAS, T. **O valor das línguas no mercado linguístico familiar: políticas e ideologias linguísticas em famílias sul-coreanas transplantadas**. 2016. 147 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

GALHARDO, R. Brasil sairá de pacto migratório, diz futuro chanceler. **O Estado de S. Paulo**, 10 dez. 2018. Disponível em: <https://internacional.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-saira-de-pacto-migratorio-diz-futuro-chanceler,70002641026>. Acesso em: 24 dez. 2018.

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century: a global perspective**. Malden: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA-CANCLINI, N. **As culturas híbridas em tempos de globalização**. São Paulo: EDUSP, 2001, 160 p.

GERALDO, E. A “lei de cotas” de 1934: controle de estrangeiros no Brasil. **Cadernos AEL**, v. 15, n. 27, p. 176-207, 2009.

GLICK-SCHILLER, N. Transmigrants and Nation-States: something old and something new in the US immigrant experience. *In*: HIRSCHMAN, C. et al. (Eds.). **Handbook of international migration: the American experience**. Nova Iorque: Russel Sage, 1999. p. 94-118.

GROSSO, M. J. Língua de Acolhimento, Língua de Integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/download/5665/4694>. Acesso em: 1 nov. 2015.

GRUPO MOBILANG. **O que é**. Universidade de Brasília, s.d. Disponível em: http://mobilang.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=661. Acesso em: 7 jun. 2019.

GUIMARÃES, T. F.; MOITA LOPES, L. P. Trajetória de um texto viral em diferentes eventos comunicativos: entextualização, indexicalidade, *performances* identitárias e etnografia. **Alfa**, v. 61, n. 1, 2017. p. 11-33.

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

HAESBAERT, R. **O Mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. 10.ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. 396 p.

HAESBAERT, R. Território e multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia**, ano 9, n. 17, p. 19-45, 2007.

HAESBAERT, R. De la multiterritorialidade a los nuevos muros: paradojas contemporáneas de la desterritorialización. **Locale 01**, ano 1, p. 119-134, 2016.

HALL, S. The work of representation. *In*: HALL, S. (Org.). **Representation: Cultural representation and cultural signifying practices**. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997. p. 15-73.

HAMEL, R. E. Direitos linguísticos como direitos humanos: debates e perspectivas. *In*: OLIVEIRA, G. M. de. (Org.). **Declaração Universal dos Direitos**

Linguísticos. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); Florianópolis: IPOL, 2003.

HONORATO, P. Docente dá aulas voluntárias de língua portuguesa para estrangeiros e refugiados em São Paulo. **Todos pela Educação**, 19 dez. 2017. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/a-professora-dos-imigrantes>. Acesso em: 17 jun. 2019.

JANONI, E. N. **Formação de professores para relações étnico-raciais no contexto de uma escola com estudantes bolivianos**. 2018. 179 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

LANGENHOVE, L.; HARRÉ, R. Introducing positioning theory. In: LANGENHOVE, L.; HARRÉ, R. (Eds.). **Positioning theory: moral context of intentional action**. Oxford: Blackwell, 1999.

LEFEBVRE, H. **La production de l'espace**. Paris: Anthropos, 1986 [1974].

LEVITT, P.; GLICK-SCHILLER, N. Conceptualizing simultaneity: a transnational social field perspective on society. **IMR**, v. 38, n. 3, p. 1002-1039, 2004.

LEVY, M. S. F. O papel da migração internacional na evolução da população brasileira, 1872-1972. **Revista de Saúde Pública** (supl.), jun. 1974.

LIMA, J. B. B. et al. **Refúgio no Brasil: caracterização dos perfis sociodemográficos dos refugiados (1998-2014)**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2017.

LOPEZ, A. P. A. **Subsídios para o planejamento de cursos de Português como Língua de Acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil**. 2016. 260 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

LOPEZ, A. P. A. A aprendizagem de português por migrantes deslocados forçados no Brasil: uma obrigação?. **Revista X**, v. 13, n. 1, p. 9-34, 2018. Disponível em:

<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60301/36623>. Acesso em: 10 nov. 2018.

LOPEZ, A. P. A.; DINIZ, L. R. A. Iniciativas jurídicas e acadêmicas brasileiras para o acolhimento de imigrantes deslocados forçados. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira**, ed. 9, 2019. Disponível em: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=370:iniciativas-juridicas-e-academicans-brasileiras-para-o-acolhimento-de-imigrantes-deslocados-forcados-&catid=79:edicao-9&Itemid=117. Acesso em: 4 jan. 2019.

MAHER, T. J. M. Sendo índio em português. *In*: SIGNORINI, I. (Org.). **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras; Fapesp, 1998. p. 115-137.

MAHER, T. J. M. A Educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. *In*: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística Aplicada**: faces e interfaces. Campinas: Mercado de Letras, 2007a. p. 255-270.

MAHER, T. J. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. *In*: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007b. p. 67-94.

MAHER, T. J. M. Políticas linguísticas e políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 33-48, jan./jun. 2010.

MAHER, T. J. M. De língua vilã, à língua emprestada, à língua aliada: representações acerca da língua portuguesa em discursos sobre políticas linguísticas no Acre indígena. *In*: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - CONLAB, 11, 2011, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2011. p. 1-13.

MAHER, T. J. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. *In*: NICOLAIDES, C, et al. (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 117-134.

MANDALÁ, P. S. **Aspectos fonético-fonológicos e culturais da produção textual de alunos brasileiros e bolivianos de uma escola pública paulistana**. 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MELLO, H. A. B. Educação bilíngue: uma breve discussão. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 1, p. 118-140, 2010.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplica 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.

MOITA LOPES, L. P.; FREITAS, L. F. R. "Sobre feminismo, sobre racismo, sobre xenofobia, sobre tudo": desequilíbrios narrativos em performances heterossexuais de um aluno migrante branco. **Caleidoscópio**, v. 15, n. 2, p. 305-316, mai./ago. 2017. Disponível em:
<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/viewFile/cld.2017.152.08/6177>. Acesso em: 31 jan. 2019.

MOLINARI, S. G. S. **Imigração e alfabetização nas escolas públicas municipais de Guarulhos**. 2016. 282 p. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

MORAES, A. L. Z. A formação da política imigratória brasileira: Da colonização ao Estado Novo. **Revista da Faculdade de Direito da UFRGS**, p. 143-163, v. especial, 2014.

NEVES, A. O. **Política linguística de acolhimento às crianças imigrantes no Ensino Fundamental brasileiro: um estudo de caso**. 2018. 185 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

NIÑO, E. A. L. Questão de segurança ou de direitos humanos? A imigração venezuelana e as mudanças na Política Externa Brasileira. **Mural Internacional**, v. 9, n. 1, p. 122-137, jan./jun., 2018.

NÚCLEO DE ENSINO E PESQUISA EM PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS (NEPPE). **Projeto Mobilang**. S.d. Disponível em: <http://www.neppe.unb.br/br/en/home/126-noticias-es/220-mobilang>. Acesso em: 7 jun. 2019.

OLIVEIRA, G. C.; BAENINGER, R. A segunda geração de bolivianos na cidade de São Paulo. In: BAENINGER, R. (Org.). **Imigração boliviana no Brasil**. Campinas: Núcleo de Estudos de População (Nepo) – Unicamp, 2012. p. 195-210.

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, ano XXII, p. 213-230, jan./jun. 2014.

OLIVEIRA, G. M. From foreign languages to Brazilian languages, from one-language-one-nation ideology to inclusive co-officialization policy: the case of Hunsrückisch and Pommersch. In: CAVALCANTI, M. C.; MAHER, T. J. M. (Orgs.). **Multilingual Brazil: language resources, identities and ideologies in a globalized world**. New York: Routledge, 2018. p. 57-68.

OLIVEIRA, R. Os primeiros efeitos da asfixia financeira de Bolsonaro sobre as ciências do Brasil. **El País** [on-line], 6 mai. 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/02/politica/1556819618_348570.html. Acesso em: 13 mai. 2019.

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**, Niterói, v. 22, n. 42, p. 131-153, jan-abr. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração de Beijing. In: CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA MULHER. **IV Conferência Mundial sobre a Mulher**, Pequim, 1995. Disponível em:

http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2014/02/declaracao_pequim.pdf. Acesso em: 31 dez. 2018.

OOMEN, B. Beyond the Nation State? Glocal citizenship and its consequences for integration. *In*: BAUBÖCK, R.; TRIPKOVIC, M. (Eds.) **The integration of migrants and refugees: An EUI forum on migration, citizenship and demography**. Florence: European University Institute, 2017. p. 57-60.

PARISE, P. A Missão Paz e a acolhida a imigrantes haitianos e haitianas em São Paulo. *In*: BAENINGER et al. (Orgs.). **Imigração haitiana no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. p. 409-425.

PATARRA, N. L. O Brasil: país de imigração?. **Revista eletrônica de estudos urbanos e regionais**, Rio de Janeiro, n. 9, ano 3, jun. 2012.

PATEL, S. A.; CAVALCANTI, M. C. O caso do português em Moçambique. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 274-296.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**. Nova Jersey; Londres: Lawrence Erlbaum Associates. 2001.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PEREIRA, J. C. A. **O lugar desmanchado, o lugar recriado?** Enredos e desenredos de jovens rurais na migração internacional. 2012. 298 p. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

PEREIRA, G. F. **Práticas para o ensino de Português como Língua de Acolhimento em contexto escolar não formal: uma pedagogia intercultural**. 2016. 244 p. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016.

PORTAL DA PREFEITURA DE SÃO PAULO. **Abrigo emergencial da Prefeitura de São Paulo**. 7 jun. 2015. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/imigrantes_e_trabalho_decente/programas_e_projetos/index.php?p=199072. Acesso em: 22 nov. 2018.

PORTAL G1. Entenda o que é o Pacto Mundial para Migração. **G1**, 11 dez. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2018/12/11/entenda-o-que-e-o-pacto-mundial-para-migracao.ghtml>. Acesso em: 14 jan. 2019.

PORTES, A.; HALLEY, W.; FERNANDEZ-KELLY, P. Filhos de imigrantes nos Estados Unidos. **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**, v. 20, n. 1, São Paulo, 2008.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 149-155.

REINOLDES, M.; MANDALÁ, P. S.; AMADO, R. S. **Portas Abertas**: Português para imigrantes. São Paulo: USP, Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania de São Paulo (SMDHC), 2017. Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/migrantes/noticias/index.php?p=247029. Acesso em: 6 ago. 2019.

ROMAINE, S. **Bilingualism**. Nova York: Brasil Blackwell. 1989.

SAKAGUCHI, N. F. **Alfabetizar letrando em português como Língua Estrangeira**: as histórias não contadas por um grupo de crianças coreanas. 2010. 157 pf. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

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. O dinheiro e o território. *In*: SANTOS, M.; BECKER, B. K. et al. **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2006. p. 13-21.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**. 4. ed. 9. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017 [1996]. 392 p.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SÃO BERNARDO, M. A. **Português como Língua de Acolhimento**: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil. 2016. 206 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, 2016.

SÃO PAULO (Município). Prefeitura Municipal. Lei Municipal nº 13.404, de 8 de agosto de 2002. Dispõe sobre o acesso de brasileiros e estrangeiros aos cargos, funções e empregos públicos na Administração Municipal Direta e Indireta, previsto no artigo 37, inciso I, da Constituição Federal, com a redação dada pela Emenda Constitucional nº 19/98, e dá outras providências. **Secretaria do Governo Municipal**, São Paulo, SP, 8 ago. 2002.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 6.837, de 23 de dezembro de 2014. Dispõe sobre normas gerais do Regime Escolar dos educandos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade**, São Paulo, SP, 24 dez. 2014, p. 12-13.

SÃO PAULO (Município). Prefeitura Municipal. Lei Municipal nº 16.478, de 8 de julho de 2016. Institui a Política Municipal para a População Imigrante, dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias, bem como sobre o Conselho Municipal de Imigrantes. **Secretaria do Governo Municipal**, São Paulo, SP, 8 jul. 2016a.

SÃO PAULO (Município). Prefeitura Municipal. Decreto nº 57.533, de 15 de dezembro de 2016. Regulamenta a Lei nº 16.478, de 8 de julho de 2016, que

institui a Política Municipal para a População Imigrante. **Secretaria do Governo Municipal**, São Paulo, SP, 15 dez. 2016b.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania. Secretaria Municipal de Educação. Portaria Intersecretarial SMDHC/SME nº 002, de 18 de agosto de 2017. Institui o Projeto “Portas Abertas: Português para Imigrantes” por meio de parceria entre a SMDHC e a SME. **Diário Oficial da Cidade**, São Paulo, SP, 19 ago. 2017, p. 9.

SÃO PAULO (Município). Instrução Normativa Secretaria Municipal de Educação – SME nº 22, de 11 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a organização das Unidades de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e Médio e dos Centros Educacionais Unificados da Rede Municipal de Ensino para o ano de 2019, e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade**, São Paulo, SP, 12 dez. 2018, p. 15-17.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. São Paulo. **1º Documento Orientador CGEB/NINC: Estudantes Imigrantes**, ano I, n. 1, set. 2017.

SARTI, C. A. A família como ordem simbólica. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 11-18, 2004.

SASSEN, S. **Expulsions**. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University. 2014. 298 p.

SAYAD, A. O retorno: elemento constitutivo da condição do migrante. **Travessia**, São Paulo, v. 13, número especial, p. 7-32, jan. 2000.

SEYFERTH, G. **Imigrantes, estrangeiros**: a trajetória de uma categoria incomoda no campo político. 2008. Trabalho apresentado na 26a Reunião Brasileira de Antropologia, Porto Seguro, 1-4 jun. 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.

SHOHAMY, E. **Language policy**: hidden agendas and new approaches. Londres; Nova York: Routledge, 2006.

SILVA ANUNCIÇÃO, C. A necessidade de reestruturar as agendas dos ministérios públicos estaduais para dar efetividade à Nova Lei de Migração. *In: BAENINGER, R.; et al. (Orgs.). Migrações Sul-Sul*. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018. p. 624-636.

SILVA, E. D. Migração internacional e cidadania: avaliação das políticas públicas para migrantes na cidade de São Paulo na gestão Haddad (2013-2016). **Alabastro: Revista Eletrônica dos Discentes da Escola de Sociologia e Política da FESPSP**, v. 1, n. 9, p. 31-49, 2017.

SILVA, S. A. Bolivianos em São Paulo: entre o sonho e a realidade. **Estudos Avançados**, v. 20, n. 57, 2006. p. 157-170.

SILVA, S. A. Bolivianos em São Paulo. Dinâmica cultural e processos identitários. *In: BAENINGER, R. (Org.). Imigração boliviana no Brasil*. Campinas: Núcleo de Estudos de População (Nepo) – Unicamp, 2012. p. 19-34.

SILVA, N. S. “**Eu falo boliviano e brasileiro**”: a educação linguística de filhos de imigrantes. 2018. 132 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

SILVERSTEIN, M. Indexical order and dialectics of sociolinguistic life. **Language & communication**, University of Chicago, n. 23, 2003. p.193-229.

SIMON, G. **Géodynamique des migrations internationales dans le monde**. Paris: PUF, 1995.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SOUSA SANTOS, B. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 63, p. 237-280, out. 2002.

SOUSA SANTOS, B. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006. 511 p.

SOUZA, L. M. T. M. de. Hibridismo e Tradução cultural em Bhabha. *In: ABDALA JUNIOR, B. (Org.). Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo e outras misturas.* São Paulo: Boitempo editorial, 2004.

TASSARA, E. T. O; RABINOVICH, E. P. Movimentos migratórios na metrópole de São Paulo no século XXI: um estudo qualitativo. **Psicologia para a América Latina**, México, n. 10, jul. 2007. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2007000200013. Acesso em: 12 nov. 2018.

TEIXEIRA, A. F. **Língua portuguesa como língua de acolhimento para um grupo de haitianos em Nova Andradina – MS.** 2018. 150 p Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

TRIANDAFYLLIDOU, A. Multi-levelling and externalizing migration and asylum: lessons from the southern European islands. **Island Studies Journal**, v. 9, n. 1, 2014.

TRIANDAFYLLIDOU, A.; AMBROSINI, M. Irregular immigration control in Italy and Greece: strong fencing and weak gate-keeping serving the labour market. **European Journal of Migration and Law**, v. 13, n. 3, p. 251-273, 2011.

TRUZZI, O. Etnias em convívio: o bairro do Bom Retiro em São Paulo. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 143-166, 2001.

TRUZZI, O. Assimilação ressignificada: novas interpretações de um velho conceito. **Dados - Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 55, n. 2, p. 517-553, 2012.

VEDOVATO, L. R.; ASSIS, A. E. S. Q. Os vetos à Nova Lei de Migração brasileira. A interpretação como um passo necessário. *In: BAENINGER, R. et al. (Orgs.). Migrações Sul-Sul.* Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018. p. 584-608.

VEDOVATO, L. R.; BAENINGER, R. A distante regulamentação da acolhida humanitária. **JOTA**, 28 mar. 2018. Disponível em: [https://www.jota.info/opiniao-e-](https://www.jota.info/opiniao-e)

analise/artigos/distante-regulamentacao-da-acolhida-humanitaria-28032018.

Acesso em: 24 dez. 2018.

VENN, C. **Occidentalism**: modernity and subjectivity. London; Thousand Oaks; Nova Delhi: Sage Publications, 2000.

VIEIRA, M. E. **Ensino e aprendizagem de português língua estrangeira**: os imigrantes bolivianos em São Paulo, uma aproximação sociocultural. Tese (Doutorado). São Paulo: Universidade de São Paulo (USP), 2010.

WALLERSTEIN, I. **The modern world system**: capitalist agriculture and the origins of the European world-economy in the 16th century. v. 1. Nova York: Academic Press, 1974.

WEI, L. Translanguaging as a practical theory of language. **Applied Linguistics**, n. 32, v. 2, p. 1-23, nov. 2017.

WORTHAM, S. **Narratives in action**: a strategy for research and analysis. New York; Londres: Teachers College; Columbia University, 2001.

ANEXO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Verticalidades e horizontalidades das políticas públicas de acolhimento voltadas aos deslocados forçados: Protocolo para políticas de ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc)
Helena Regina Esteves de Camargo
Número do CAAE: 74971717.1.0000.5404**

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

Este estudo tem como objetivo investigar como as políticas públicas de acolhimento e de ensino da Língua Portuguesa voltadas aos imigrantes deslocados forçados são percebidas pelas pessoas envolvidas nelas tanto no âmbito de sua elaboração como na sua recepção. Este estudo é importante para contribuir com o aprimoramento e/ou com a elaboração de políticas públicas de inserção social dos imigrantes deslocados forçados.

Procedimentos:

Se você participar deste estudo, você será entrevistado(a) individualmente por mim. Essa entrevista poderá ser realizada no local de sua preferência, vai durar mais ou menos 01 hora e será gravada em áudio.

Caso você deseje participar deste estudo, mas não possa me encontrar pessoalmente, você poderá responder as perguntas da entrevista por e-mail.

Você terá conversas informais comigo e, sob sua permissão, essas conversas serão gravadas em áudio ou transcritas.

Os áudios e as transcrições das conversas serão relatados no texto final da pesquisa.

Rubrica da Pesquisadora: _____

Rubrica do Participante: _____

Página 1 de 3

Desconfortos e riscos:

Você **não** deve participar deste estudo se você não se sentir confortável em conversar comigo ou com os outros participantes sobre os assuntos propostos. Se você decidir participar, poderá me pedir para parar a gravação sempre que quiser e tiver

vontade. O que você disser na entrevista, na interação em grupo e na conversa informal será transcrito e mostrado para você depois. A transcrição poderá ser enviada por meio eletrônico (e-mail, *Messenger*, *whatsapp* etc.), pelo correio ou entregue pessoalmente, conforme seja melhor para você. Se você não quiser que alguma informação seja incluída na pesquisa, ela será eliminada. Se você concordar com o que foi escrito, mas mudar de ideia depois, aquilo que não quiser que apareça na pesquisa será retirado. Se, depois de olhar o material da entrevista, da interação e da conversa informal, você decidir que quer abandonar a pesquisa, poderá fazer isso sem nenhum problema.

Os riscos que você corre participando desta pesquisa são que algumas perguntas podem trazer à tona sentimentos e emoções intensas, e você poderá lembrar-se de vivências que possuam carga emocional forte, como intensa alegria, saudade, raiva, choro e constrangimento. Para minimizar esses riscos, você poderá indicar que prefere não responder às perguntas que lhe tragam emoções intensas e poderá interromper a gravação a qualquer momento sem nenhum problema.

Benefícios:

Você não terá benefícios diretos participando desta pesquisa. Como benefício indireto, sua contribuição com este estudo deixará mais visíveis as carências e os pontos eficazes nas políticas públicas de acolhimento e de ensino de PLAc, ajudando na elaboração de um protocolo para as mesmas.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que a sua identidade será mantida em sigilo na redação final da tese e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

As gravações serão armazenadas por um prazo de cinco anos, e as transcrições poderão ser usadas em projetos futuros relacionados às políticas de acolhimento direcionadas aos migrantes.

Ressarcimento:

Todas as interações comigo serão no local de sua preferência, assim, você não vai ter nenhum gasto com gasolina, passagem ou alimentação. Entretanto, se você tiver qualquer despesa, você será reembolsado(a).

Indenização:

A Resolução 466/12 (item IV.3) define que “os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no TCLE, têm direito à indenização, por parte do pesquisador, patrocinador e das instituições envolvidas”. A questão da indenização não é prerrogativa da Resolução 466/2, estando prevista no código civil. Portanto, você terá direito à indenização em casos de danos decorrentes da pesquisa.

Material:

- () Eu concordo com a gravação em áudio da entrevista;
- () Eu concordo com a gravação em áudio das minhas conversas informais com a pesquisadora;
- () Eu concordo com a transcrição das minhas conversas informais com a pesquisadora.

() Eu concordo com o relato do meu e-mail no texto final da pesquisa.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato a pesquisadora Helena Regina Esteves de Camargo, IEL/UNICAMP. Rua: Sérgio Buarque de Holanda, 571, tel.: (19) 3521-1506, e-mail: helcamargo@yahoo.com.br.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá também entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP: Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936; fax (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br.

Rubrica da Pesquisadora: _____

Rubrica do Participante: _____

Página 2 de 3

Consentimento livre e esclarecido:

Depois de receber explicação e de ter entendido sobre a pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o desconforto que esta possa acarretar, aceito participar.

Nome do(a) participante:

Assinatura do(a) participante:

Data: ____/____/____

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Nome da pesquisadora:

Assinatura da pesquisadora:

Data: ____/____/____

Rubrica da Pesquisadora: _____

Rubrica do Participante: _____

Página 3 de 3