

O QUE OS DOCUMENTOS OFICIAIS – BNCC, PCN E DIRETRIZES CURRICULARES DE CRICIÚMA – ABORDAM SOBRE MIGRANTES EM SALA DE AULA

WHAT THE OFFICIAL DOCUMENTS – BNCC, PCN AND CRICIÚMA CURRICULUM GUIDELINES – TALK ABOUT MIGRANTS IN THE CLASSROOM

Angela Cristina Di Palma Back¹
acb@unesc.net
Renata Zapelini dos Santos²
renata_zap@hotmail.com
Ruana Rodrigues³
ruanaprudencio@gmail.com
Talita Mariani Goulart Piazza⁴
talitamariani@hotmail.com

RESUMO

A presente pesquisa propõe à problematização de uma análise exploratória dos documentos oficiais de educação: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Diretrizes Curriculares de Criciúma, com intuito de verificar a existência de propostas de inclusão relacionadas à migrantes em situação de vulnerabilidade, quando pensadas no âmbito escolar, especificamente quanto ao ensino de português como língua não-materna. A metodológica mapeou quaisquer tópicos ou discussões que passassem por “migrantes”, “migrantes em situação de vulnerabilidade social”, “migração contemporânea”, “ensino de língua não-materna”, não necessariamente como conteúdos, mas como tópicos que versassem ou dessem visibilidade a estas questões. O locus de investigação fez o recorte junto ao componente curricular de Língua Portuguesa, sempre traçando um paralelo com objetivo principal deste estudo exploratório, que foi o de compreender em que medida há políticas públicas de inclusão dos migrantes vulneráveis, tomando para isso o ensino de português como língua de acolhimento (PLA). Os resultados apontam para a necessidade de avançar para dar visibilidade junto aos documentos, pois não se registrou, por meio de menções, a exploração de políticas que promovam a inclusão desses sujeitos na escola por meio do ensino de PLA. É fato que há ausência mesmo para a inclusão dos migrantes que não se encontram em situação de vulnerabilidade.

PALAVRAS CHAVES: Migrantes; Refugiados; Documentos oficiais.

¹ Doutora em Linguística pelo Programa de Linguística (UFSC), Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (UNESC) e do curso de Letras (UNESC).

² Graduada em Letras Português/Inglês pela Unesc, Pedagogia pela Uninter, Especialista em Orientação, Supervisão e Inspeção Escolar pela Sociesc/Tupy, professora da rede pública municipal de ensino de Criciúma e rede pública estadual de SC, professora supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

³ Graduada em Letras Língua Portuguesa, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

⁴ Graduada em Letras Língua Portuguesa, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

ABSTRACT

The present research proposes to problematize an exploratory analysis of official education documents: National Curricular Parameters (PCN), National Curricular Common Base (BNCC) and Curricular Guidelines of Criciúma, in order to verify the existence of inclusion proposals related to migrants in situation of vulnerability, when thought of in the school environment, specifically regarding the teaching of Portuguese as a non-mother language. The methodology mapped any topics or discussions that went through “migrants”, “migrants in situations of social vulnerability”, “contemporary migration”, “non-mother language teaching”, not necessarily as content, but as topics that deal with or give visibility to those questions. The locus of investigation made the cut along the curricular component of Portuguese Language, always drawing a parallel with the main objective of this exploratory study, which was to understand to what extent there are public policies for the inclusion of vulnerable migrants, taking for that the teaching of Portuguese as the host language (PLA). The results point to the need to move forward to give visibility to the documents, as there was no record, through mentions, of the exploration of policies that promote the inclusion of these subjects in school through the teaching of PLA. It is a fact that there is an absence even for the inclusion of migrants who are not in a vulnerable situation.

KEYWORDS: Migrants; Refugees; Official documents.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente encontra-se um considerável número de migrantes no Brasil, principalmente em situação de refugiados (CORTEZ e BACK, 2022). De acordo com o Ministério da Justiça e Segurança Pública (2019), publicado na página da UFJF, entre os anos de 2010 e 2018 foram registrados mais de 700 mil migrantes apenas no Brasil, o que levando em consideração todo o transtorno mundial relacionado à pandemia, pode-se supor que o número já tenha aumentado. Nessa mesma publicação, há o relato de Maria Hilda Marsiaj, ex-secretária Nacional de Justiça, segundo a qual a migração e os solicitantes de refúgio no país

traz desafios não somente para os formuladores e gestores das políticas públicas migratórias, mas também aos diversos atores da sociedade civil que cumprem papel histórico na acolhida de imigrantes e refugiados. partindo disso, pode-se dizer que é um desafio também para profissionais da educação considerando que muitos migrantes estão matriculados nas escolas (MARSIAJ, 2019).

Portanto, uma abordagem de acolhimento e inclusão que caminhe para discussões, cujo intuito seja a inserção destes em sociedade, não pode prescindir de se orientar pelo que já está previsto em lei, a exemplo da Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Pensando nas políticas públicas, porém, em se tratando do contexto escolar, questiona-se se há diretrizes que orientem

pedagogicamente os professores de língua portuguesa, dando-lhe subsídios para a apropriada educação linguística daqueles que não têm o português como língua materna.

Diante disso, este artigo tem como principal intuito verificar, por meio de análise documental, o que os Parâmetros Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular e Diretrizes Curriculares de Criciúma apresentam no que diz respeito a orientações curriculares para inserção e acolhimentos de alunos migrantes, em situação de vulnerabilidade, no contexto escolar. A pesquisa foi exploratória com vistas a buscar ao longo dos documentos discussões pontuais acerca do acolhimento do migrante associada a práticas pedagógicas no ensino de língua, tendo como componente um ensino sensível às emoções, aos conflitos vividos diante da situação de diáspora, portanto o lócus de investigação metodológica foi a área de língua portuguesa nesses documentos, contendo essas especificidades que não se esgotam em conteúdos.

A discussão em tela organiza-se, além desta introdução, em uma breve fundamentação teórica, seção primeira, com base na qual passamos às discussões da segunda seção, em que se percebe uma problematização, não exaustiva, dos documentos associados aos fundamentos teóricos apresentados.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta fundamentação está organizada em duas seções: a primeira referindo-se à concepção de sujeito migrante e a segunda parte referindo-se ao contexto dos migrantes na educação. Vale a pena ressaltar que a concepção de ensino de língua da qual se parte é o de português como língua de acolhimento, em que o movimento de ensino leva em conta os integrantes da turma para a qual se destina a prática pedagógica. Junto às práticas pedagógicas, aspectos emocionais, levando em conta a situação conflituosa presente no contato desses sujeitos migrantes com a sociedade que deve(ria) acolhê-los fazem parte da concepção de ensino de língua que ora se defende: Português como língua de acolhimento. Essa prática é (re)elaborada sempre em consonância com o diagnóstico, de modo a respeitar as identidades presentes, de modo que contribua para sua superação.

2.1 CONCEPÇÃO DE SUJEITO MIGRANTE

Dizer que o termo ou a prática de migração é algo novo é extremamente falho, já que, de acordo com Bauman (2017), essa prática se dá, principalmente em massa, desde o princípio da modernidade. De acordo com o autor, “a migração em massa não é de forma alguma um fenômeno recente. Ele tem acompanhado a era moderna desde seus primórdios” (BAUMAN, 2017, p. 7). Assim, mesmo que as políticas relacionadas a essa concepção já tenham evoluído e expandido, ainda há fragilidades no sistema quando se trata de pensar a condição desses sujeitos enquanto migrantes em situação de vulnerabilidade social. Uma das características a considerar na concepção do sujeito migrante são os aspectos que o fazem sair de seu país de origem, os quais podem variar desde questões que envolvam a falta de trabalho, educação até questões relacionadas ao quesito familiar. No entanto, o que se deve compreender de antemão é que, quando mencionado somente o termo “migrante”, faz-se referência a indivíduos que por “vontade própria” quiseram se deslocar para outra região. A compreensão disso é de extrema importância, uma vez que, de acordo com o ACNUR - Alto-comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (2015), há diferença na condição de “migrante” e “refugiado”, pois nem sempre aquele que migra se encontra em uma situação de refúgio, mas o refugiado sempre é migrante. Para Amado (2013), refugiado é aquele que necessita se deslocar para salvar sua vida ou preservar sua liberdade. ACNUR ainda menciona o fato principal que distingue ambos os grupos:

(...) a migração não é um deslocamento propriamente forçado, única alternativa possível para quem está com sua vida ameaçada. Devido a circunstâncias específicas, os refugiados precisam de proteção internacional. Frequentemente, migrantes optam por deixar seus países de origem por razões relacionadas com questões econômicas, oportunidades de emprego, acesso à educação, entre outras. Eles têm a possibilidade de retornar ao país quando quiserem – o que não é o caso dos refugiados (ACNUR, 2015).

Percebe-se, portanto, que os refugiados são caracterizados por se encontrarem em situação de vulnerabilidade, pois escaparam de conflitos ou situações extremas relacionados à região que habitavam, já migrantes saem, geralmente, em busca de uma vida melhor, por uma decisão consciente e opcional podendo assim retornar ao seu país de origem, se assim o desejar, e tendo proteção do governo de origem.

Dessa forma, a concepção de sujeito migrante aqui adotada é a que se relaciona com aqueles que se encontram principalmente em situação de vulnerabilidade, por conta da mudança regional, que envolve muito mais do que somente se deslocar de seu lugar, mas também as dificuldades referentes à língua, cultura e outros fatores de adaptação ao local de destino. Isso

reflete de maneira decisiva no contexto escolar do país, visto que muitos migrantes nessas condições estão nas escolas pelo Brasil e, assim como os demais alunos, devem ser incluídos nas atividades e em todo o processo de ensino; afinal, esse é um direito garantido por lei, como segue junto aos artigos 3^o e 4^o da Lei 13.445, especificamente na Seção II, que trata da proteção do apátrida e da redução da apatridia

§ 3^o Aplicam-se ao apátrida residente todos os direitos atribuídos ao migrante relacionados no art. 4^o.

§ 4^o O reconhecimento da condição de apátrida assegura os direitos e garantias previstos na Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas, de 1954, promulgada pelo Decreto nº 4.246, de 22 de maio de 2002, bem como outros direitos e garantias reconhecidos pelo Brasil.

Em síntese, com base na construção conceitual esboçada acima, o recorte para o debate em tela se dá aos imigrantes em situação de vulnerabilidade, que precisam adentrar as escolas, junto às comunidades das quais fazem parte.

2.2. CONTEXTO DOS MIGRANTES NA EDUCAÇÃO

Um dos direitos do cidadão migrante, previsto pelo artigo 4 da Lei nº 13.445, é o de ter acesso a educação básica, sendo esta pública e prescrita que não haja nenhum tipo de preconceito por sua condição, língua ou cultura. Mesmo que se tenha criado uma lei mencionando os direitos do migrante, deve-se levar em consideração todos os aspectos que dificultam a integração destes em sociedade, tendo como um dos principais obstáculos, principalmente quando se trata no contexto escolar, a dificuldade de compreensão da língua materna da região de refúgio.

De acordo com Diniz e Neves (2018), há entre estes migrantes, muitos indivíduos em idade escolar. Isso intensifica para a criança migrante, o desafio de estar em um lugar desconhecido, pois a utilização da língua se dá, em partes, de forma distinta entre adultos e jovens/crianças, já que estes adultos utilizam a língua como forma socialização e o público mais jovem acaba tendo que além de socializar, utilizar dessa nova língua para o desenvolvimento intelectual no âmbito escolar.

Em um relatório intitulado “Vozes das pessoas refugiadas no Brasil”(ACNUR, 2020), cuja função foi diagnosticar a participação dos refugiados no país estimulando-os a pontuar os principais desafios encarados na situação em que vivem, encontram-se relatos,

principalmente de jovens, que atentam para a complexidade de compreender o conteúdo em sala de aula, atribuindo esse problema majoritariamente à dificuldade em aprender a língua portuguesa e à falta de acesso a ferramentas e informações que auxiliem em um desenvolvimento eficaz.

Além disso, o Observatório das Migrações Internacionais - OBMIGRA, baseando-se no Censo Escolar (2019), verificou que, em se tratando do ensino fundamental, houve entre os anos de 2010 a 2019, um aumento significativo de 132,5% nas matrículas de indivíduos de outras nacionalidades, e tendo como principal acolhedor desse público as escolas públicas. Dessa forma, com o acréscimo destes indivíduos no ambiente escolar e toda sua trajetória histórica, emocional, psicológica trazida com estes migrantes, é necessário pensar em alternativas que venham agregar e facilitar sua introdução e desenvolvimento neste ambiente.

A alternativa mais viável, segundo o Unibanco (2018), instituto que desenvolve e apoia soluções com o intuito de melhorar a educação pública, quando se pensa no migrante em sala de aula é a de adaptações nas práticas pedagógicas, visando sempre a aprendizagem tanto relacionada à língua quanto ao acompanhamento e assimilação das propostas nos demais componentes curriculares. Para fora da sala de aula, mas ainda dentro do âmbito escolar, é proposto a interação da comunidade e dos familiares, assim socializando diferentes línguas e culturas.

Ademais, toda pessoa em processo de migração passa por um desafio pessoal, afinal, se adaptar a uma nova cultura, costumes, leis, além de todo o processo de acomodação e mudanças é cansativo e burocrático. Esse desafio é ainda maior quando o migrante está em situação de vulnerabilidade, muitas vezes sem dominar a língua materna do país em que está inserido. Infelizmente, essa é a realidade de muitas pessoas, somente em Criciúma, de acordo com os dados de uma pesquisa feita pelo G1, em 2015, há mais de 3 mil pessoas nessas condições, e por ser uma pesquisa antiga, de 6 anos atrás, os números certamente aumentaram.

Partindo dessas informações sobre a realidade dos migrantes em condição de vulnerabilidade em sala de aula, convém saber o que os documentos oficiais que norteiam o ensino nas escolas do Brasil têm a dizer sobre o assunto, se há menção. Além disso, considera-se relevante para o professor saber lidar com todos os seus alunos, de maneira que esses se sintam incluídos, e para isso é importante que órgãos públicos responsáveis instrua esses profissionais.

No tópico a seguir, discutiremos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Criciúma tratam da questão da inserção e acolhimento dos alunos migrantes, no tocante ao ensino de língua portuguesa.

3 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS

Todo professor licenciado, independente da área de atuação, há de ter o conhecimento dos documentos que norteiam e envolvem o ensino nas escolas do Brasil, sejam essas públicas ou privadas. Esses documentos servem para uma melhor organização e planejamento no que diz respeito à educação no país, há muitos, todos com sua devida importância, seguindo critérios e valores, com intenção de servir como uma bússola para a criação de livros didáticos, planos de ensino, planos de aula, etc. Ou seja, há muita informação contida nessas escritas que, por sua vez, tem o propósito de regulamentar, orientar e garantir um ensino que inclua os alunos como seres participantes na sociedade, garantindo então, um ambiente de ensino que seja democrático e educativo para além do conteúdo, com discussões sobre aceitação, direitos humanos e respeito por si e pelo próximo.

Partindo dessas informações/regimento/princípios, a presente seção tem por objetivo analisar o que os documentos oficiais da educação abordam sobre a inclusão de migrantes nas salas de aula – se abordam – e o que é sugerido fazer para criar dentro da sala de aula um ambiente de respeito e inclusão social, tendo em vista que, atualmente, muitos migrantes, crianças e adolescentes, estão nas escolas brasileiras, e muitas sem ter o domínio da língua portuguesa. Para isso, analisaremos os seguintes documentos: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Criciúma.

3.1 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – PCN

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCNs, formam um documento norteador que serve para orientar a prática docente, são divididos em ciclos, cada ciclo se refere a dois anos, sendo quatro ciclos ao todo. No total, há 10 livros, sendo eles: Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia, Ciências, Artes, Educação Física, Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Aqui, analisaremos apenas o documento de língua portuguesa.

Em um primeiro momento, o documento descreve como um dos objetivos, sendo esse válido para todos os ciclos o posicionamento contra qualquer discriminação, incluindo a de outros povos e nações, sendo descrito de tal forma:

conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1998, p. 5).

Além disso, é possível afirmar que o PCN de Língua Portuguesa se preocupa com o respeito mútuo em sala de aula, partindo dos alunos e professores. No entanto, na maior parte das vezes, ao abordar sobre preconceito, está se referindo ao preconceito linguístico em relação a outras culturas nacionais, regiões do Brasil, não citando nações migrantes. Evidentemente, que a diversidade linguística, quando abordada em sala de aula, com suas peculiaridades, deve abranger línguas que não se esgotam nas variedades padrão e não-padrão da língua portuguesa. Esses conteúdos que passam pela discussão de variação linguística, concepção de “erro”, multilinguismo, bilinguismo, necessariamente devem fazer parte da formação docente, com base na qual emergem discussões pertinentes àqueles de outras nacionalidades. O que talvez cause estranhamento junto ao documento é a ausência de discussões pontuais acerca de que conteúdos abordar junto a esses migrantes. Seriam eles de base eminentemente lexicais? Ou entraria em cena os mecanismos sonoros, como a pronúncia de determinados fonemas? Discussões como estas seriam preciosas ao ensino de português como língua não-materna.

Muito embora o documento não deixe claro a questão dos migrantes, o professor de língua portuguesa, pode, levando sempre em consideração o currículo em que a educação se embasa, cogitar ideias que incluam algumas referências culturais destes migrantes, o que,

talvez, venha a ocasionar uma participação e, muito provavelmente, sensação de pertencimento e acolhimento destes.

Para além do que um documento possa sugerir em termos de práticas pedagógicas, é importante a seleção de didáticas que auxiliem o desenvolvimento dos integrantes do grupo, e é recomendável que os demais alunos tenham conhecimento de informações do país de origem, da cultura, tradições etc. Práticas como estas passam a serem significativas na medida em que se vai positivando atitudes, comportamentos linguísticos que fazem parte dos usos do cotidiano, e assim, por um lado, introduzindo o migrante no seio da escola, e, por outro, sendo incluídos por aqueles que já dominam a variedade sociolinguística local. Essa atitude pedagógica por parte da escola não é desejável apenas à criança migrante em situação de vulnerabilidade, mas também aquelas que não estão, aquelas que pertencem as outras variedades do português, como aquelas que não gozam de prestígio social: as não-padrão; de modo a respeitar e sem que ocorra a anulação do sujeito em si. De acordo com Geraldi (1999, p. 101)

(...) não é necessário anular o sujeito. Ao contrário, é abrindo-lhe o espaço fechado da escola para que nele ele possa dizer a sua palavra, o seu mundo, que mais facilmente se poderá percorrer o caminho, não pela destruição de sua linguagem, para que surja a linguagem da escola, mas pelo respeito a esta linguagem, a seu falante e ao seu mundo, conscientes de que também aqui, na linguagem, se revelam as diferentes classes sociais.

É possível entender, com a citação de Geraldi, que dentro de uma escola há lugar para todos, há opções que não incluem anular o sujeito, mas sim, de incluí-lo. Isso significa que o aluno migrante não precisa modificar-se para fazer parte da escola, pelo contrário, a escola deve adaptar-se à singularidade daquele aluno, afinal, cada ser é único e todas as singularidades devem ser respeitadas. O respeito deve ser reforçado neste ambiente, e se necessário, estratégias devem ser usadas para a inclusão de todos, podendo essas serem palestras, grupos de leituras, discussão em grupo, etc.

Por fim, deve-se reiterar que, ao longo do documento, não se percebe a realidade migrante dentro da vida escolar pressuposta nesse documento, sobretudo do migrante em situação de vulnerabilidade. Essa percepção não se resume a conteúdos, mas a discussões acerca do como acolher, do ponto de vista do ensino de língua, esses sujeitos. As discussões sobre o respeito à multiculturalidade estão presentes, mas não há centralidade na previsão do acolhimento por meio de uma prática pedagógica para o ensino de língua, que seja significativa,

considerando essa realidade que cada vez mais se apresenta na escola brasileira: multiétnica, multicultural e, portanto, multilíngue.

Em virtude disso, a análise do PCN de Língua Portuguesa se encerra demonstrando uma lacuna no documento no que se refere ao ensino de português como língua não-materna, por meio da qual se poderia vislumbrar a inclusão de migrantes na sala de aula. Essa lacuna pode estar relacionada à data do documento, que é de 1998: há 23 anos, em que, à época, ainda não havia todos os dados e informações da realidade dos migrantes em sala de aula, pelo menos tão tanto quanto atualmente.

3.2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC

A Base Nacional Comum Curricular é um documento recente, do ano de 2017, que foi criado com o propósito de ser basilar ao planejamento escolar em todo o território nacional, ou seja, todos os conteúdos descritos no documento podem e devem estar inclusos no planejamento dos demais documentos ‘menores’, como por exemplo, as diretrizes de um estado e/ou cidade, numa espécie de efeito cascata. Além disso, a BNCC aborda todos os anos escolares, desde o ensino infantil até o ensino médio, sendo assim um documento muito amplo e abrangente em relação ao conteúdo e de cumprimento obrigatório em todas as unidades escolares em território nacional.

A organização do documento acontece da seguinte forma: são divididos por etapas de ensino, ou seja, ensino infantil, ensino fundamental – anos iniciais e anos finais – e ensino médio, e dentro de cada etapa tem todas as disciplinas e seus respectivos conteúdos, com exceção do ensino infantil, pois esse não é dividido em disciplinas, sendo as aulas lecionadas por professoras pedagogas. Mediante a área de estudo das autoras deste artigo, a análise do documento será feita somente do ensino fundamental e médio, e atentar-se-á, especificamente, à área de linguagens e língua portuguesa.

Logo na introdução da área das linguagens, há um reconhecimento do documento sobre a diversidade cultural, e das diversas línguas que existem no nosso país, incluindo línguas de imigração e LIBRAS, que junto com o português é uma das línguas oficiais do Brasil, sendo caracterizada, de acordo com a Lei nº 10.436, como a forma de comunicação e expressão, em

que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria. O documento descreve:

Assim, é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico.” (BRASIL, 2017, p. 70).

Na etapa de ensino médio, é possível dizer que segue com os mesmos princípios de ter a língua como um instrumento para desenvolver respeito aos direitos humanos, valorização cultural e reforçar conceitos de variação linguística, a fim de combater o preconceito linguístico, como citado na seção anterior. Esses princípios são descritos desde a introdução na área das linguagens, assim como também é demonstrado pelo documento um reconhecimento pela realidade dos diferentes contextos socioeconômicos dos alunos

Partindo das concepções descritas na introdução, o documento reforça mais uma vez seus princípios nas competências específicas de linguagens e suas tecnologias, sendo citada a seguir a competência número 4:

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 490).

É perceptivo que, por diversas vezes, o documento intensifica as convicções sobre o respeito ao próximo e luta contra o preconceito de qualquer natureza, isso porque, ainda que, nas seções de conteúdos, como a importância de alguns gêneros discursivos característicos do cotidiano brasileiro ou especializados da escola, ou, ainda, da discussão, durante a prática pedagógica, da dimensão sonora (fonéticas, fonêmicas e fonológicas) da linguagem, não esteja descrito como um mobilização específica ao ensino de língua não-materna, em especial como português como língua de acolhimento, visando à inclusão dos migrantes em sala de aula; mesmo assim o professor teria à liberdade e autonomia para buscar estratégias para inclui-lo(s).

3.3. DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE CRICIÚMA

As diretrizes de Criciúma são o documento mais atual dos três analisados, homologado no ano de 2020. As diretrizes no geral servem para orientar o planejamento das escolas no que diz respeito ao currículo, nesse caso, o documento aqui analisado é o da cidade de Criciúma – SC. Junto ao documento, encontram-se importantes temas sociais, como étnico-racial, indígenas nas instituições de ensino e competências socioemocionais.

As seções 6 e 7 do documento "Educação para a diversidade étnico-racial" e "temática indígena nas instituições de ensino", respectivamente, são temas interdisciplinares; portanto, entraram como material de análise. Isso ocorre porque, como também não há menção à condição de migrantes, pode-se obter a partir do que já foi pensado para as temáticas, nas seções mencionadas, sugestões que, em uma possível atualização do documento.

Ao iniciar a leitura do capítulo 6 do referido documento, Educação para diversidade étnico-racial, com foco junto aos reforços sobre discussões relacionados à diversidade, considerando principalmente a dimensão étnico-racial, pode-se visualizar que a ideia de mobilização em prol do tema vai além de somente diálogos sobre, contudo não se percebe, novamente neste documento, uma problematização pontual acerca das migrações contemporâneas, que trazem consigo não mais os arianos europeus de antes. As discussões étnico-raciais são deveras importantes, mas não considera por um lado o ensino de língua aos migrantes multiétnicos, e por outro, aqueles em situação de vulnerabilidade social. O encaminhamento dado, enquanto sugestão feita pelo documento, de unir discussão com ação (no caso do currículo de língua portuguesa, a ação baseia-se à estudar escritores, musicistas e influências afros, escrever sobre temas relacionados, etc.) é de extrema importância, e pode apontar, mesmo que de modo marginal, para ações em que os migrantes se identifiquem; pois, esses recortes podem prever discussões que abarquem o contexto de multiculturalidade que se reforça com a presença dos alunos de várias nacionalidades, e, por conseguinte, venha para a superfície da interação a faceta multilinguística, provendo o professor com reflexões para lidar com práticas pedagógicas significativas para os envolvidos.

Um fato interessante, que vale ressaltar, é que parte significativa dos refugiados, principalmente quando vindos do sul global, são negros, o que, pelo menos no Brasil, ocasiona mais um obstáculo a se enfrentar por este grupo. A hipótese de que saem de lugares, como já

mencionado, que a população majoritária é negra, levanta uma questão considerável: discussões sobre assuntos raciais, principalmente ligados ao preconceito, já foram pauta em seu país de origem.

Na sequência, o capítulo 7 trata de assuntos relacionados à forma de abordagem sobre aspectos indígenas, considerando a história e cultura destes. A seção refere-se a uma carta de revolta, enviada por professores indígenas e indigenistas dos 3 povos que vivem no estado de Santa Catarina. Na carta, mencionam o fato de o currículo ser alcunhado ao abordar a temática indígena, já que, ao pôr em prática, são tidos como um povo “primitivo”, e, por muitas vezes, antiquados, dando visibilidade a um conceito muito ultrapassado da compreensão do que sejam os povos originários e consequente concepção de mundo e valores que os cercam.

Na tentativa de qualificar as discussões acerca das minorias, pode-se fazer um paralelo com a ideia de que se tem dos indígenas com os migrantes, pois se encontra em ambos os casos um pré-conceito. Quando se trata dos migrantes, a perspectiva que se tem, talvez pelo deslocamento forçado e pela situação em que muitos se encontram, parece carregar certo estigma, de uma perspectiva pejorativa, principalmente por serem utilizados como mão de obra em fábricas. O que muitos desconhecem é o fato de que, conforme Marques (2019): “mais de 30% dos migrantes e refugiados têm ensino superior completo e não atuam em sua área de conhecimento pela dificuldade de validação dos certificados.”

Junto às diretrizes de Criciúma, menção alguma foi registrada enquanto tópico que assegura a inclusão dos migrantes em situação de vulnerabilidade às escolas por meio de um ensino de português sensível àqueles que precisam interagir em uma língua que não é a sua materna, seja por meio de conteúdos eminentemente linguísticos voltados às singularidades de uma língua não-materna (a exemplo de contornos fonéticos, fonológicos etc). A entrada que pudemos fazer, de modo mais qualificado, se deu junto às seções acima problematizadas. Considerando esses tópicos, em especial ao que trata dos indígenas, podemos dizer que, após toda resistência feita por meio da carta, o documento se atentou a referenciar as sugestões dos três especialistas indígenas, portanto fica à disposição do professor, em função inclusive da autonomia que lhe é pertinente, utilizar com propriedade e valorizar a importância de cada material proposto. Levando em consideração os assuntos abordados anteriormente e finalizando a análise das Diretrizes Curriculares de Criciúma, pode-se concluir que também se nota a invisibilidade do migrante, na medida em que não se percebe uma voz para eles em termos de ensino de português como língua não-materno, materializado no documento quando

se trata especificamente de migrantes em sala de aula, um fato interessante para se pensar é que este é o documento analisado mais recente, portanto a migração de refugiados já era uma realidade. Por fim, dar visibilidade a propostas em documentos oficiais significa tirar das sombras questões importantes, já que Criciúma, em tese, se orgulha de sua identidade multiétnica, já que possui um monumento aos imigrantes na praça da prefeitura, uma praça chamada de “Praça do Imigrante”, lembrando da diversidade que compôs a história da cidade. Parece-nos que hodiernamente é preciso voltar a olhar para a migração contemporânea com vistas a construir novas rotas de políticas públicas que incluam uma política linguística que impacte as escolas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises feitas nos três documentos, observou-se que temáticas importantes foram abordadas e sugeridas, como por exemplo: inclusão social, respeito aos direitos humanos, discussões e ações em prol da vivência e estudos relacionados às diversidades. Contudo, a ausência de tópicos que deem visibilidades aos migrantes por meio de propostas pedagógicas de ensino de língua não-materna preponderou, apontando para a necessidade de se planejar de modo a construir intencionalmente políticas linguísticas que impactem os espaços de ensino formal, a escola; e por que não também impactar os espaços de ensino não-formais. Como consequência dessa invisibilidade, não há orientações ou mesmo diretrizes que tratam do ensino de língua não-materna, que prioriza questões sensíveis que perpassam as comunidades migrantes, muitas vezes em situação de diáspora.

REFERÊNCIAS

AMADO, Rosane de Sá. **O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados**. Revista Siple. Brasília, v. 4, n. 2, p. 6-14. 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos à nossa porta**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 2. ed., v. 2., 2000.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; MACEDO, M., Imigração e Refúgio no Brasil. Relatório Anual 2020. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2020

CORTEZ, Dayane. **Políticas linguísticas em Criciúma: Promoção e ensino da língua portuguesa como língua de acolhimento.** 2018. 322 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-graduação em Educação, Criciúma, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/7009>. Acesso em 14 jul. 2021.

CORTEZ, Dayane et al. Programa de ensino-aprendizagem de português como língua de acolhimento: construindo um projeto de extensão integrador. **Anais do Seminário de Educação, Conhecimento e Processos Educativos**, v. 3, 2019. Disponível: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/seminarioECPE/article/view/5523/4917> Acesso em: 28 set. 2022.

CORTEZ, Dayane et al. PLAc: EXPERIÊNCIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EXTENSÃO. **Revista Linguagem, Ensino e Educação-Lendu**, v. 5, n. 1, p. 29-48, 2021. Disponível:<https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/lendu/article/view/6444>. <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/seminarioECPE/article/view/5523/4917> Acesso em: 28 set. 2022.

CORTEZ, Dayane; BACK, Angela Cristina Di Palma. Considerações sobre o Português Língua de Acolhimento e seus impactos na política linguística. **Revista Teias**, v. 23, n. 69, p. 218-229, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/65967>. Acesso em: 28 set. 2022.

CRICIÚMA. **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Criciúma.** Criciúma: SME, 2020

CRICIÚMA abriga 3 mil imigrantes e teme não poder receber mais pessoas. **G1.** Criciúma. 27 de maio de 2015. Disponível em <http://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2015/05/criciuma-abriga-3-mil-imigrantes-e-teme-nao-poder-receber-mais-pessoas.html> Acesso em: 06 de jun. de 2021.

EDWARDS, Adrian. **Refugiado ou Migrante? O ACNUR incentiva a usar o termo correto.** Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2015/10/01/refugiado-ou-migrante-o-acnur-incentiva-a-usar-o-termo-correto/>. Acesso em: 24 set. 2021.

GOV. **Brasil registra mais de 700 mil migrantes entre 2010 e 2018.** Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/justica-e-seguranca/2019/08/brasil-registra-mais-de-700-mil-migrantes-entre-2010-e-2018>. Acesso em: 24 set. 2021.

UNIBANCO, Instituto. **O Papel da Gestão no Acolhimento de Alunos Imigrantes.** Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/38/>. Acesso em: 24 set. 2021