



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE LETRAS

DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO

LÍNGUAS ESTRANGEIRAS APLICADAS AO MULTILINGUISMO E À SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

ADRIELLE DE MORAIS MOURA

PORTFÓLIO ACADÊMICO

**DESAFIOS DAS CRIANÇAS IMIGRANTES NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO
FEDERAL: A INTEGRAÇÃO LINGUÍSTICA**

Brasília, DF

2022

ADRIELLE DE MORAIS MOURA

PORTFÓLIO ACADÊMICO

DESAFIOS DAS CRIANÇAS IMIGRANTES NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO
FEDERAL: A INTEGRAÇÃO LINGUÍSTICA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Línguas Estrangeiras Aplicadas ao Multilinguismo e à Sociedade da Informação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a María Carolina Calvo Capilla.

Brasília, DF

2022

ADRIELLE DE MORAIS MOURA

PORTFÓLIO ACADÊMICO

DESAFIOS DAS CRIANÇAS IMIGRANTES NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO
FEDERAL: A INTEGRAÇÃO LINGUÍSTICA

Trabalho de conclusão de curso submetido à comissão examinadora identificada abaixo, como requisito para obtenção do grau de Bacharel em Línguas Estrangeiras Aplicadas ao Multilinguismo e à Sociedade da Informação (LEA-MSI).

Brasília, maio de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a María Carolina Calvo Capilla (orientadora)

Prof.^a Dr.^a Susana Martínez Martínez

Prof. Dr. Marcos de Campos Carneiro

AGRADECIMENTOS

Agradeço aquele que trouxe sentido e razão à minha existência, Jesus Cristo. Definitivamente, sem Ele eu não estaria aqui; tampouco, chegaria aonde ele me levou a chegar. Quero honrá-Lo através deste trabalho que testemunhou ainda mais que nada posso sem Ele. Reconheço o grande privilégio que é poder contar com Sua misericórdia e bondade durante todos os dias da minha vida. Devo salientar o quanto sou grata por conseguir enxergá-Lo em todo meu processo universitário, desde muito antes de conhecer este curso pelo qual tanto me apaixonei.

Agradeço também à toda minha família. Sem dúvidas, seu apoio e colaboração foram fundamentais para que eu concluísse mais uma etapa da minha vida. Em especial, agradeço à minha mãe e irmã por toda ajuda, paciência e compreensão que tiveram comigo durante todo esse período. De igual forma, quero agradecer meu pai por ter me proporcionado acesso ao ensino que me trouxe até aqui.

Agradeço, também, a todos meus irmãos e amigos que de inúmeras formas cooperaram com minha trajetória. Não posso deixar de expressar quão agradecida sou por poder contar com pessoas que ensinaram que sozinha não vou a lugar algum. Como é bom estar rodeada de tantas mulheres e homens de caráter ímpar que me fazem ser quem nasci para ser!

Com o mesmo carinho, quero registrar minha gratidão aos colegas e professores que participaram do meu percurso na UnB. Principalmente, à Carolina que me orientou e me acompanhou tão de perto, ensinando-me através de seu excelente e excepcional exemplo. Sem ela, este TCC seria apenas um T, pois eu não conseguiria concluir curso algum. Muito obrigada aos componentes do BRINCS por deixarem meus dias na universidade mais alegres e coloridos. Sempre me lembrarei com muita afeição dos nossos encontros que nada tinham a ver com política ou economia.

Finalmente, agradeço a todos os envolvidos que trouxeram, desenvolveram e continuam desenvolvendo este curso tão necessário para o mundo em que vivemos. Sinto-me honrada em poder ingressar e concluir um curso com o qual tanto me identifico. Obrigada por todo esforço e dedicação! Tenho certeza de que o trabalho de vocês continuará abrindo portas para muitas outras pessoas além de mim.

“Am I a part of the cure or am I part of the disease?”
(Coldplay)

RESUMO

Os objetivos principais deste portfólio acadêmico são discorrer sobre o projeto de iniciação científica do qual participei durante minha graduação e avaliar sua contribuição e os impactos gerados em minha formação acadêmica e profissional. Busca-se, portanto, apresentar o projeto de iniciação científica “Desafios das Crianças Imigrantes nas Escolas Públicas do Distrito Federal: a Integração Linguística” ao descrever sobre todas suas etapas, motivações e expectativas. Além disso, pretendo refletir sobre os conhecimentos e aprendizados desenvolvidos no decorrer da elaboração de um projeto de pesquisa pela primeira vez.

Palavras-chave: iniciação científica, projeto de pesquisa, contribuição, impactos.

ABSTRACT

The main objectives of this academic portfolio are descant on the scientific initiation project in which I participated during my degree and evaluating its contribution and its impacts generated in my academic and professional formation. Therefore, we aim to present the research project “Immigrant Children Challenges in Federal District Public Schools: The Linguistic Integration” by describing all its stages, motivations and expectations. Furthermore, I intend to reflect on the knowledge and learning developed throughout the elaboration of a scientific project for the first time.

Keywords: scientific initiation, research project, contribution, impacts.

LISTA DE SIGLAS

CAIC - Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

CEF - Centro de Ensino Fundamental

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

EC - Escola Classe

GCL - Grupo de Competência Limitada

GDN - Grupo de Domínio Nativo

IOM - Organização Internacional para as Migrações

LEA-MSI - Línguas Estrangeiras Aplicadas ao Multilinguismo e à Sociedade da Informação

OBMigra - Observatório das Migrações Internacionais

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UnB - Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
1.1. Projeto de Iniciação Científica	9
1.2. Expectativas e motivações	10
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	11
2.1. Plano de trabalho	11
2.1.1. Problema	11
2.1.2. Objetivos	12
2.1.3. Justificativa.....	13
2.1.4. Metodologia.....	13
2.1.5. Referências Bibliográficas	14
2.2. Glossário	14
2.2.1. Criança Tradutora	14
2.2.2. Integração.....	14
2.2.3. GDN e GCL.....	15
2.2.4. Imigrantes de Segunda Geração	15
2.3. Atividades e tarefas.....	15
2.4. Dados coletados.....	16
3. RESULTADOS	19
3.1. Resultados detalhados	19
3.1.1. Criança 3 e Criança 7.....	20
3.1.2. Criança 9	20
3.1.3. Criança 2, Criança 4 e Criança 8	21
3.1.4. Criança 1, Criança 5 e Criança 6	22
3.1.5. Documentário	22
3.2. Conhecimentos desenvolvidos	22
3.3. Retorno da avaliação continuada.....	23
3.4. Expectativas satisfeitas e insatisfeitas.....	24
3.5. Autoavaliação	25
3.6. Impactos em meu projeto profissional	25
4. CONCLUSÃO.....	26
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	27

1. INTRODUÇÃO

O presente portfólio aborda o desenvolvimento do projeto de pesquisa “Desafios das Crianças Imigrantes nas Escolas Públicas do Distrito Federal: a Integração Linguística”, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) produzido por mim sob a orientação da Profa. Dra. María Carolina Calvo Capilla. O projeto teve seu começo em agosto de 2019 e foi finalizado em novembro de 2020.

O trabalho discorrerá sobre o projeto de pesquisa gerador de aprendizagem para minha jornada acadêmica, as motivações que me levaram a escolher participar do projeto e o quadro teórico em que a pesquisa se fundamenta. A seguir será apresentado um glossário, a fim de explicar conceitos importantes para o entendimento do texto, assim como as tarefas e atividades realizadas durante o projeto.

Em seguida, tratarei dos resultados, não só do projeto em si, mas também dos gerados por essa experiência em minha vida acadêmica e profissional. Portanto, pontuarei os dados obtidos, os conhecimentos desenvolvidos durante o percurso, as orientações e conselhos que recebi para obter um melhor desempenho, as expectativas satisfeitas e insatisfeitas, uma autoavaliação com base na discussão desenvolvida ao longo do texto e os impactos em meu projeto profissional.

Logo, concluirei as discussões outrora apresentadas a fim de completar o pensamento desenvolvido ao longo do trabalho e, por fim, apresentarei a bibliografia que serviu de fundamentação teórica para a pesquisa.

1.1. Projeto de Iniciação Científica

Como mencionado acima, o presente trabalho é uma abordagem do Projeto de Iniciação Científica em que participei durante minha graduação. Tal programa consiste em apresentar o meio científico aos universitários interessados em produções acadêmicas através da experiência de desenvolver um artigo científico, sob devida orientação, durante 1 ano.

Em sua dissertação, Garcia (2019, p. 15) ressalta que os ciclos migratórios são impulsionados por diversos fatores e pontua que, como afirma a Organização Internacional para as Migrações (2018, p. 1), eles são benéficos tanto para os Estados quanto para as comunidades envolvidas independentemente de como se dão. De acordo com o relatório da Organização Internacional para as Migrações de 2019 (IOM, 2019, p. 2), o número de pessoas que são consideradas migrantes internacionais chega a 272 milhões.

Tendo em vista a Lei de Refúgio n. 9.474/97 e a Lei de Migração n. 13.445/17 que estabelecem os direitos e deveres dos refugiados e migrantes, dentre eles, o direito à educação pública, considero indispensáveis a averiguação e investigação acerca de seu cumprimento nos domínios escolares. Uma vez que o Estado promete acessibilidade, é preciso o provimento dos recursos necessários para se garantir tal acesso.

O Relatório Anual do OBMigra 2019 (CAVALCANTI et al., 2019, p. 3) afirma que “durante o período 2010-2018, foi significativa a chegada de imigrantes no país, especialmente composta por novos fluxos migratórios”. No mesmo relatório (ibid., p. 48), o Distrito Federal aparece como a Unidade da Federação que mais concedeu autorizações de residência a imigrantes em números absolutos durante os anos de 2016 a 2018. Além disso, em 2018, o EDUCACENSO contabilizou 2.780 matrículas de crianças estrangeiras nas escolas do DF.

O grupo infantil, enquanto lida com a necessidade de deixar seus hábitos para se moldar à nova cultura, precisa se adaptar ao novo sistema de ensino ao passo em que se desenvolve no novo idioma (CUNHA, 2015, p. 21172). Diante disso, é imprescindível que as crianças imigrantes sejam assistidas durante seu processo de inclusão escolar e de integração à comunidade receptora.

A língua que falamos, além de fazer parte de quem somos e de como nos vemos, está ligada à nossa construção social (GARCIA, 2019, p. 49). Isso significa que ao abandonar nosso idioma, abandonamos parte da nossa identidade, da nossa visão do mundo e de como o mundo nos vê. Sendo assim, não se pode ignorar o que diz a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996, p. 5) que em seu artigo 3º considera como “inalienável o direito ao uso da língua própria no âmbito público ou privado”. Portanto, examinei se esse direito é assegurado em meio a todo o processo de acolhimento da criança. Do mesmo modo, observei se as escolas possuem, de fato, os mecanismos necessários para garantir o acesso das crianças imigrantes ao sistema de ensino brasileiro.

1.2. Expectativas e motivações

Depreendi que a experiência de realizar um artigo científico pela primeira vez foi um processo que me proporcionou uma vasta gama de aprendizagens. Ao longo desse período, pude experienciar a esfera acadêmica de forma ativa e prática. Portanto, familiarizei-me com as produções universitárias e com suas implicações na academia.

Escolhi desenvolver o PIBIC após participar de um seminário do Grupo de Pesquisa MOBILANG. Durante as palestras, foram apresentados os enfoques de estudo do grupo. Dentre

eles, estava o tema em que meu trabalho está inserido: contato de línguas em contextos migratórios.

São de meu interesse questões relacionadas à comunicação, pessoas e idiomas desde a infância; portanto, assim que fui introduzida ao trabalho do grupo, desejei me envolver de alguma forma. Conforme os temas de pesquisa foram sendo apresentados, pude conhecer e comprovar aqueles com os quais eu mais me identificava. Foi dessa forma que optei participar da linha de pesquisa coordenada pelas Professoras Doutoras Maria Carolina e Sabine Gorovitz a fim de me aprofundar e atuar efetivamente no campo das migrações.

Vale ressaltar que o MOBILANG é um grupo de pesquisa (certificado pelo CNPq) e de extensão da Universidade de Brasília que se dedica a estudar e examinar os fenômenos linguísticos presentes nos contextos de mobilidade humana através da perspectiva da Sociolinguística. O grupo conta com 8 linhas de pesquisa e já contribuiu com os estudos migratórios com mais de 20 publicações. Atualmente, há dois projetos de extensão sendo desenvolvidos: um da UFPB e outro da UnB, que é responsável pela criação do Banco de Intérpretes, um trabalho voluntário que auxilia o contato entre os órgãos públicos e os migrantes, indígenas ou pessoas com deficiência auditiva. Mais informações podem ser encontradas no seguinte endereço eletrônico: <http://mobilang.unb.br/>.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

De forma a introduzir as áreas de conhecimento com as quais tive mais contacto no decorrer do projeto, apresentam-se a seguir o plano de trabalho, o quadro teórico, as atividades realizadas e os dados coletados.

2.1. Plano de trabalho

O Plano de Trabalho do Projeto de Iniciação Científica sobre crianças imigrantes nas escolas públicas do Distrito Federal (MOURA, 2020) foi desenvolvido e estruturado em cinco partes: 1) Problema; 2) Objetivos; 3) Justificativa; 4) Metodologia e 5) Referências Bibliográficas.

2.1.1. Problema

Na primeira parte, discuti sobre o problema, ou seja, o contexto em que a pesquisa está inserida. Observei que por diversos fatores, como guerras, conflitos políticos e desastres naturais, o cenário migratório mundial se intensificou nos últimos anos. Tomei como exemplo

os refugiados do Oriente Médio e os venezuelanos na América Latina que foram forçados a deixar seus países de origem em busca de segurança e melhores condições de vida.

Considere o fato de o Brasil ser signatário da Declaração de Direitos Humanos e receber milhares de imigrantes e refugiados que buscam acolhimento. Uma vez que a Constituição Brasileira assegura igualdade legislativa entre brasileiros e estrangeiros, cabe ao Estado providenciar os mecanismos necessários para que o estrangeiro tenha o mesmo acesso à saúde, educação e trabalho garantido ao brasileiro. Levei em conta que ao chegar no Brasil, a língua pode se tornar um obstáculo para a garantia dos direitos previstos na Constituição. Levando ainda em consideração o artigo 3º da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos de 1996 (ibid., p. 5), questionei se há preparação nas instituições brasileiras para receber e orientar os imigrantes de forma efetiva e eficiente.

No tocante às crianças imigrantes, ponderei que ainda na fase de aprendizagem de sua respectiva língua materna (L1), surge a necessidade de iniciar o aprendizado em uma segunda língua (L2). Como tentativa de uma suposta prevenção a atrasos no aprendizado da L2, alguns professores solicitam aos pais que evitem a interação familiar na L1 (CALVO CAPILLA, 2016; MOTA, 2016). Contudo, há estudos (ZENTELLA, 2008; CAVALCANTI, 1999) que atestam a efetividade de um aprendizado em L2 sem prejuízo dos conhecimentos na L1. Sendo assim, as crianças conseguem se adaptar, em diversas situações, até mesmo mais rapidamente em comparação aos adultos. Manifesta-se, aqui, então, a possibilidade de a criança se tornar responsável por estabelecer a interação entre a família e a sociedade receptora. Nesses casos, por consequência, a criança acaba desempenhando o papel da chamada “criança tradutora” (DAUMER, 2014, p. 3) ou “mediadora” (FUSARO, 2019, p. 92).

2.1.2. Objetivos

Propus-me a observar a situação sociolinguística das crianças imigrantes nas escolas públicas do Distrito Federal e os desafios da sua integração linguística. Estabeleci como objetivo geral a investigação do quanto o direito à L1 é cumprido nas escolas públicas do DF com base nos seguintes questionamentos: é solicitado o abandono da L1 no meio familiar? Recebem apoio na L2, a saber, o português?

Como objetivos específicos, estabeleci: a) examinar como se produz a interação família-escola em relação à L1 e a L2; b) recolher possíveis pedidos da escola para evitar o uso da L1 no meio familiar alegando um possível prejuízo ou retardamento na aprendizagem da L2; c) observar se a língua materna é preservada nas interações familiares; d) observar se existem

interações mediadas por “crianças tradutoras”; e) produzir um curto documentário para sensibilizar a população sobre os desafios das crianças imigrantes.

2.1.3. Justificativa

O contexto migratório citado anteriormente compõe um cenário mais do que propício para responder os questionamentos já descritos e para o estudo do contato de línguas. A iniciativa do projeto surgiu da crescente necessidade de apreender as situações de mobilidade e de contatos culturais e linguísticos decorrentes da presença cada dia maior no Brasil de populações oriundas de diversos países.

Tendo em vista que a participação ativa da sociedade receptora é essencial para o desenvolvimento do processo de integração da comunidade imigrante, é necessário que a população esteja conscientizada e sensibilizada às necessidades de tal grupo. Portanto, vi o documentário como uma opção de divulgação para se alcançar essa sensibilidade.

Da mesma forma, como estudante de Línguas Estrangeiras Aplicadas, considero que o conhecimento e aprofundamento em questões migratórias ajudam a entender, de fato, a aplicação das línguas estrangeiras nos mais variados contextos.

2.1.4. Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa em que tomei o levantamento bibliográfico como primeiro passo para o desenvolvimento do projeto. Dessa maneira, conseguiria produzir o desenho da pesquisa e os questionários a serem aplicados nas escolas e às famílias imigrantes. Os dados seriam coletados durante as entrevistas estruturadas através de gravações, filmagens e anotações.

Após realizadas as entrevistas, poderia iniciar a análise dos dados para extrair as informações necessárias para responder às perguntas propostas. Posteriormente, seria concluído o embasamento teórico à luz da análise dos dados por meio de pesquisa bibliográfica e a redação do artigo científico, poderia, por fim, ser iniciada.

Por último, utilizando algumas partes das gravações realizadas durante a pesquisa de campo, daria início à produção do pequeno documentário para sensibilização sobre os desafios das crianças imigrantes.

2.1.5. Referências Bibliográficas

As referências bibliográficas foram variadas e exploradas dentro dos campos da Linguística, Sociolinguística, Estudos Migratórios e dentro dos âmbitos jurídicos. A literatura examinada, além de ter proporcionado a fundamentação teórica, serviu como espelho e direcionou todo o procedimento do trabalho.

2.2. Glossário

Atentando para um melhor entendimento do presente trabalho, vê-se necessária a apresentação dos seguintes termos e conceitos.

2.2.1. Criança Tradutora

A criança tradutora ou mediadora tem a função de “processar, decodificar e traduzir o novo ambiente para seus pais, assim como intermediar relações entre eles e diversos outros agentes e espaços públicos” (FUSARO, 2019, p. 92).

Daumer (2014, p. 4) também discorre sobre o peso da tarefa que exerce a criança tradutora:

Não são mais seus pais que lhe apresentam e lhe explicam o mundo exterior, é a criança que apresenta e explica o mundo aos seus pais, um mundo que não é o deles e ao qual ela pertence parcialmente. A criança tradutora encontra-se situada entre seus pais e a instituição escolar na urgência do intercâmbio, em uma situação concreta que ela deve enfrentar e da qual ela é o objeto/assunto (tradução nossa).

Dessa forma, posso concluir que a criança tradutora apoia seus pais no contato com a nova sociedade, desempenhando tarefas de intérprete que não lhe deveriam ser atribuídas por causa da sua idade.

2.2.2. Integração

Para Moreno Fernández (2009, p. 131), a integração é um processo dinâmico “pelo qual grupos étnicos ou sociais diferentes chegam a compartilhar valores dentro de uma comunidade e a estabelecer relações de interdependência”. Segundo Munaro (2012, p. 4), nesse processo há “manutenção da identidade e busca de contato”. Portanto, vejo a integração como uma via de mão dupla que depende tanto da comunidade receptora quanto da comunidade estrangeira, permitindo ainda que a cultura e a identidade do imigrante sejam preservadas.

2.2.3. GDN e GCL

Percebo que é imprescindível definir os termos Grupo de Domínio Nativo (GDN) e Grupo de Competência Limitada (GCL). Para isso, apresento os conceitos dados por Moreno (2009, p. 129). GDN é o “conjunto de indivíduos cuja capacidade de usar uma língua determinada se corresponde com a daqueles que a adquirem desde a infância”, enquanto o GCL é o “conjunto de indivíduos cuja capacidade de usar uma língua determinada está limitada linguística, sociolinguística ou estilisticamente” (tradução nossa).

2.2.4. Imigrantes de Segunda Geração

Para melhor entendimento dos que são imigrantes de segunda geração, utilizei o conceito do estudo realizado por Soto (2017, p. 410). Dessa forma, entendo que os imigrantes de segunda geração são os filhos nascidos no país de destino que têm pais estrangeiros.

2.3. Atividades e tarefas

Para a produção do Projeto de Iniciação Científica, foi preciso a realização de uma densa leitura e pesquisa bibliográfica que pudesse servir como embasamento teórico do trabalho. A partir da literatura da dissertação de Calvo Capilla (2007, p. 130-135), pude elaborar as perguntas que compuseram os questionários para a realização das entrevistas aos funcionários das escolas e às famílias estrangeiras.

A próxima etapa foi entrar em contato com a Secretaria de Educação para verificar em quais escolas havia presença de alunos imigrantes. Com as devidas informações e autorizações, entrei em contato com as escolas sugeridas pela Secretaria e assim, pude contatar as famílias estrangeiras.

Conforme o consentimento das escolas e famílias, dei início à etapa das entrevistas estruturadas. Com o auxílio da câmera de vídeo e do gravador de voz disponibilizados pela universidade, pude extrair os dados não somente através de anotações, mas também através de registros audiovisuais, recurso que me permitiu rever as entrevistas e captar detalhes antes não percebidos.

O projeto contou com a participação de 3 escolas públicas, a saber, Caic Professor Walter José de Moura na Areal, Centro de Ensino Fundamental 19 (CEF 19) em Taguatinga e Escola Classe 34 (EC 34) na Ceilândia. Ao todo, 14 pessoas foram entrevistadas. Sendo 3 representantes de cada equipe pedagógica das escolas; 1 pai palestino com 3 filhos também

palestinos; 1 pai nigeriano com 2 filhos brasileiros (imigrantes de segunda geração) e 1 mãe ganesa com 3 filhos também ganeses.

Após o contato com os entrevistados, iniciei a análise dos dados coletados. Para isso, assisti às gravações e reli as anotações feitas durante as entrevistas. À medida em que revisava o conteúdo coletado, pude comparar os dados obtidos com os resultados dos artigos que havia lido na primeira etapa do projeto.

Por conseguinte, iniciei a escrita do artigo com base no embasamento teórico à luz da análise dos dados. Após as inúmeras revisões e correções, concluí a redação do artigo e pude dar início à produção do vídeo-documentário.

Para a realização do documentário, tomei por base as leituras do trabalho de Bauer e Gaskell (2002, p. 152-154) e do livro de Flick (2004, p. 164-179). Em seguida, contei com as ferramentas oferecidas por um aplicativo de edição de vídeo. Selecionei as cenas mais explicativas e informativas de forma que eu alcançasse o objetivo de sensibilizar e incentivar o GDN a contribuir para o processo de integração do GCL de alguma forma.

2.4. Dados coletados

Os seguintes dados descritos foram os principais para conseguir alcançar os objetivos estabelecidos. Os dados referentes aos estudantes estrangeiros foram obtidos a partir das respostas de 15 perguntas-chave. A tabela informativa abaixo contabiliza os dados referentes aos estudantes na respectiva ordem: criança entrevistada; idade; país de nascimento; língua(s) materna(s); ano de chegada ou ano de nascimento e a escola onde estuda (Tabela 1).

Tabela 1 - Dados das crianças imigrantes e de segunda geração.

Criança	Idade	País de nascimento	Língua(s) materna(s)	Ano de chegada / Ano de nascimento	Escola
C1	5	Gana	Inglês e Twi	2019	Caic Areal
C2	5	Palestina	Árabe	2019	Caic Areal
C3	7	Brasil (Pai Nigéria)	Português	2012 (nascimento)	Escola Classe 34
C4	7	Palestina	Árabe	2019	Caic Areal
C5	7	Gana	Inglês e Twi	2019	Caic Areal
C6	9	Gana	Inglês e Twi	2019	Caic Areal
C7	9	Brasil (Pai Nigéria)	Português	2010 (nascimento)	Escola Classe 34
C8	9	Palestina	Árabe	2019	Caic Areal
C9	12	Colômbia	Espanhol	2018	CEF 19

Fonte: MOURA (2020).

Em relação aos motivos de vinda para o Brasil, as respostas variaram entre motivo familiar ou de segurança e busca por melhores condições de vida. Através das respostas sobre os idiomas de interação familiar e escolar, constatei que a língua materna é a escolhida para as comunicações familiares e o português, escolares. Nenhuma das crianças imigrantes estudou a L2 antes de vir para o Brasil.

Com exceção da colombiana, que aprendeu português com a família em casa e afirmou conseguir se comunicar na L2, as crianças vindas da Palestina e Gana relataram aprender português na escola com ajuda dos professores e colegas e conseguem estabelecer uma comunicação bem básica em português. Entretanto, todas afirmaram ter dificuldades para entender o que o professor fala em sala de aula. Dessa forma, elas disseram que contam com a ajuda dos colegas, com o uso de figuras e no caso das ganesas, com o uso do inglês em certos momentos.

Identifiquei o uso de 5 línguas: português, espanhol, árabe, inglês e twi. Todas as crianças sabem falar os idiomas do progenitor estrangeiro, exceto os filhos do pai nigeriano que não falam inglês (língua materna do pai segundo declarado no questionário).

A respeito da língua familiar, todas as crianças consideram importante a sua manutenção. De igual maneira, todas, com exceção das ganesas que em algumas situações interagem com os colegas em inglês, afirmaram que a escola não as ajuda a manter a L1. Contudo, todas avaliam a escola como um espaço muito importante para conseguirem se adaptar ao novo país. Da mesma forma, todas afirmaram que nunca sofreram discriminação por serem estrangeiras.

Ademais, todas relataram que já ajudaram os pais a se comunicarem com o GDN através da tradução de palavras, expressões, gestos e até mesmo na hora de realizar tarefas da escola. Por fim, as crianças palestinas declararam frequentar uma mesquita que as ajuda no aprendizado da L2, a realizar as atividades escolares e a manter o idioma nativo e as tradições de seu país de origem.

Os imigrantes de segunda geração, filhos de pai nigeriano e mãe brasileira, relataram que aprenderam o português em casa através do convívio familiar e que não aprenderam a língua materna do pai. Afirmaram, ainda, que o fato de o pai ter nascido em outro país em nada interferiu na criação e no desenvolvimento deles aqui no Brasil. Sendo assim, não houve necessidade de realizar grande parte das perguntas-chave.

Em se tratando dos dados obtidos a partir das entrevistas com as equipes pedagógicas, selecionei 9 perguntas-chave. Ambas as escolas que receberam as crianças estrangeiras

avaliaram o processo de acolhê-las como desafiador por causa da barreira cultural e linguística, da vulnerabilidade das crianças e, no caso da colombiana, do comportamento dos colegas de sala que ridicularizavam seu sotaque. Este dado é incongruente com a afirmação anterior de não ter sofrido discriminação por ser estrangeira. No entanto, ao se tratar de autoavaliação é possível interpretar que a estudante colombiana não quis reconhecer a atitude negativa ou não se sentiu discriminada por este motivo.

Quanto ao processo de integração dos estudantes, a escola Caic o avalia como ótimo ao afirmar que eles foram muito bem recebidos; já o CEF 19 avalia o processo como normal e pontua que a aluna se afastava dos colegas devido a brincadeiras e comentários sobre sua forma de falar.

Concernente aos idiomas de interação entre a família e a escola, o CEF 19 informa ser utilizado somente o português, enquanto o Caic acrescenta o inglês se referindo a um período em que puderam contar com a ajuda de um monitor bilíngue que fazia estágio na escola.

Ao ser questionado sobre a ocorrência de situações em que as crianças ajudaram os pais a se comunicarem com a escola, o CEF 19 afirma não ter havido; porém, o Caic confirma o relato dado pelas crianças que contaram ter ajudado com palavras e gestos.

A declaração das escolas divergiu na questão acerca das estratégias utilizadas para facilitar o aprendizado da L2. O Caic lançou mão do uso do *Google* tradutor, recursos visuais, elaboração de rotinas na L1 e estudo da cultura dos países de origem dos alunos; deste modo, apoiavam aos alunos para que pudessem entender melhor o cronograma das atividades escolares e à equipe pedagógica para que, a partir do entendimento da outra cultura, pudesse escolher as melhores formas de lidar com o choque cultural e, assim, promover uma interação mais saudável. Já o CEF 19 recorreu à uma atenção redobrada e até mesmo à uma mudança de turma como tentativa de acabar com as gozações sofridas pela estudante colombiana.

Ambas as equipes confirmaram as dificuldades dos alunos com o português para o entendimento das explicações em sala. Para os estudantes vindos da Palestina e Gana, a equipe pontuou que as dificuldades surgiam em decorrência da distância cultural e linguística entre os países de origem e destino. Para a estudante colombiana, a equipe identificou um obstáculo gramatical em que a aluna se confundia e misturava a L1 e a L2.

As escolas Caic e CEF 19 afirmaram que não oferecem nenhum suporte para a manutenção da língua nativa das crianças por falta de profissionais e de interesse. Por último, o Caic relata que os alunos palestinos costumavam associar o sinal da escola com os bombardeios vivenciados por eles em seu país natal e se escondiam debaixo da cadeira toda vez

que o ouviam tocar. Em adição, a escola cita a existência de uma sala de apoio criada para auxiliar os imigrantes que chegavam. A sala, entretanto, não estava em funcionamento.

Tendo em vista que os alunos imigrantes de segunda geração brasileiros não tiveram que passar por nenhum processo de adaptação cultural e/ou linguística, a escola afirma não ter havido diferença entre o desenvolvimento escolar deles e dos outros estudantes também nascidos no Brasil.

Os dados referentes aos pais foram extraídos de sete perguntas-chave. Os motivos de vinda variaram entre questões de segurança, financeira e profissional. Quanto aos idiomas de interação familiar e escolar, as famílias palestina e ganesa se comunicam entre si em seus idiomas maternos e com a escola usam seus conhecimentos básicos da L2. Já o pai nigeriano, comunica-se com seus filhos e com a escola em português fluente.

Todos os pais afirmaram achar importante a manutenção do idioma nativo presente na família e nenhum deles chegou a estudar português antes de vir para o Brasil (contudo, o pai nigeriano, apesar dessa afirmação, não falava a língua nativa com os filhos). Do mesmo modo, todos confirmaram que a escola é um meio essencial para a integração dos filhos. Finalmente, todos relataram já terem sido ajudados pelos filhos através de correção e/ou tradução de palavras e em alguns casos, através de gestos.

3. RESULTADOS

Esta seção está dedicada aos resultados, tanto do projeto em si, quanto dos gerados por essa experiência em meu processo de aprendizagem acadêmico e profissional. Para isso, registrarei a seguir os dados obtidos, os conhecimentos desenvolvidos durante o percurso, as orientações e conselhos que recebi para obter um melhor desempenho, as expectativas satisfeitas e insatisfeitas, uma autoavaliação com base na discussão desenvolvida ao longo do texto e os impactos em meu projeto profissional.

3.1. Resultados detalhados

Foi constatado que as famílias imigrantes mantêm suas respectivas línguas maternas nas interações intrafamiliares e utilizam o que sabem do português para se comunicarem com as escolas. Além disso, constatei que em nenhum caso houve pedidos para se evitar o uso da

L1 por parte das escolas. Entretanto, identifiquei situações de ridicularização e de choque cultural envolvendo traumas sofridos antes da vinda ao Brasil.

Igualmente, identifiquei que todas as crianças imigrantes conseguem se comunicar em seus idiomas nativos. Por outro lado, atestei que as escolas não oferecem nenhum suporte para contribuir com a preservação da L1 dos estudantes estrangeiros.

Averigui que cada escola adotou um método diferente para a adaptação das crianças no âmbito escolar. Uso de figuras, recursos visuais, tradutores virtuais e atenção redobrada foram algumas das diversas ferramentas utilizadas pelas equipes pedagógicas. Verifiquei, também, que todas as famílias experienciaram eventos em que os filhos desempenharam a função das chamadas crianças mediadoras ou tradutoras.

3.1.1. Criança 3 e Criança 7

Dado que os estudantes brasileiros não tiveram nenhuma influência pela cultura nigeriana do pai, concluí “que o fato de terem pai imigrante em nada interferiu na integração e educação dos alunos de segunda geração na escola” (MOURA, 2020, p. 6). Considero fundamental reproduzir a observação de Martiny (2017, p. 304) acerca dos casos em que os pais são de etnias diferentes: “a atitude em relação aos idiomas e culturas envolvidas pode não ser compartilhada pelo casal”. Logo, observo que a fala do pai ao considerar importante a manutenção e transmissão da língua mãe à segunda geração não se alinha à atitude que teve com os filhos em razão de as crianças só terem tido contato com o português.

3.1.2. Criança 9

Analisadas as falas da representante da equipe pedagógica acerca da mistura feita por C9 entre o espanhol e o português, atentei-me ao estudo de Calvet (2002, p. 45-51) que prevê esse fenômeno ocasionado pelo contato simultâneo com dois diferentes idiomas. Considero, então, uma reação normal, posto que a aluna se comunica em espanhol em casa e em português na escola. Além disso, é “esperado que esse fenômeno ocorra com maior frequência também devido à aproximação da língua portuguesa com a língua espanhola” (MOURA, 2020, p. 6).

Percebi uma incongruência nas falas da aluna e da representante ao serem questionadas sobre o acontecimento de algum ato discriminatório contra a estudante. Enquanto C9 afirma não ter sofrido discriminação, a representante relata situações de zombaria por parte dos colegas

em detrimento do sotaque da aluna. Para tentar evitar que a estudante continuasse se isolando, a escola preferiu trocá-la de sala.

Notei mais uma discrepância nas respostas de ambas. Apesar da afirmação da escola de não ter havido necessidade do auxílio da criança para se comunicar com seu pai, a estudante confirma que já foi preciso traduzir palavras ou expressões para que a comunicação fosse estabelecida entre a família e a equipe pedagógica.

Ao fim, constatei que C9 é a criança com maior desenvoltura na língua portuguesa. Ainda assim, ela apresenta dificuldades para compreender as explicações do professor em sala e recorre aos colegas para tirar dúvidas.

3.1.3. Criança 2, Criança 4 e Criança 8

A família das crianças C2, C4 e C8 revelou que deixou a Palestina por questões de segurança. Dentre todos os dados coletados acerca das crianças palestinas, houve um relato dado pela diretora da escola que mais nos causou impacto. A representante conta que nos primeiros momentos das crianças aqui no Brasil, toda vez que o sinal do recreio e de fim de aula tocava, os alunos se escondiam debaixo das cadeiras por assimilarem o barulho com a sirene que avisava os bombardeios recorrentes em seu país de origem.

Tal como C9, as crianças palestinas já tiveram que ajudar o pai a se comunicar através de gestos e palavras, mesmo possuindo elas mesmas um nível básico de conhecimento do português. Deste modo, elas também apresentam dificuldades para entender a fala do professor e contam com a ajuda dos outros alunos. No entanto, elas não têm o suporte linguístico familiar que C9 possui (pai e irmã a ajudam no aprendizado da L2). À vista disso, a escola acaba sendo o lugar de convívio em que elas entram em contato com o português e, assim, conseguem desenvolver seu aprendizado na L2.

Além da ajuda escolar, os estudantes contam com o auxílio prestado pela mesquita que frequentam. Mediante a convivência com outros árabes, eles podem preservar o contato com o idioma e a cultura de seu país, além de poderem contar com a ajuda dos outros imigrantes, que já possuem maiores habilidades na L2, para a realização de atividades escolares.

Ademais, havia um monitor falante de inglês na escola no período em que os estudantes palestinos chegaram. Ele foi o responsável pelos primeiros contatos da família com a escola uma vez que o pai das crianças conseguia se comunicar em inglês. Por fim, a diretora comentou sobre uma sala de apoio para auxiliar no processo de integração do GCL no ambiente escolar. Todavia, a sala não estava funcionando mais.

3.1.4. Criança 1, Criança 5 e Criança 6

As crianças ganesas, C1, C5 e C6, são falantes de twi e inglês e interagem com a família nos dois idiomas. Assim como as outras crianças, elas não aprenderam a L2 antes de chegar no Brasil. Outrossim, contam com a ajuda da escola e dos colegas para entender as explicações e para conseguirem se expressar em português. Bem como na situação dos palestinos, os alunos ganeses puderam contar com profissionais falantes de inglês em determinados momentos.

No que concerne à experiência que mais me impactou durante as entrevistas, posso citar um comentário de uma das crianças sobre o medo que sentia quando morava em Gana a ser assassinada juntamente com sua família por algum ladrão.

Os estudantes ganeses também já vivenciaram circunstâncias em que se viram na função de crianças mediadoras e se tornaram responsáveis por auxiliar a comunicação em português entre seus pais e a comunidade receptora.

3.1.5. Documentário

O documentário serviu como um produto complementar à pesquisa. Procurei selecionar as cenas mais informativas e impactantes com o intuito de transmitir com o máximo de clareza possível os obstáculos e dificuldades que as crianças imigrantes enfrentam durante o processo de integração nas escolas públicas do DF.

O vídeo, em 3 minutos e 49 segundos, apresenta o contexto em que os alunos se encontram e explica quais são as principais implicações no exercício dos direitos dos imigrantes assegurados no Artigo 5º da Constituição Brasileira de 1988 e no artigo 4º da Lei nº 13.445/2017, também chamada de Lei de Migração.

O videodocumentário pode ser encontrado no seguinte endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=MwAZ71QerDY&t=20s>.

3.2. Conhecimentos desenvolvidos

Com a experiência de desenvolver este projeto, pude me imergir em um campo até então pouco explorado por mim: o âmbito acadêmico. De início, aprendi conceitos e termos relevantes, como pesquisa quantitativa e entrevista estruturada; a estruturação dos textos

acadêmicos e como eles são formulados e pensados. Além disso, aprendi a lidar com a grande demanda de ler e estudar para diversos trabalhos acadêmicos. Aprendi a efetuar leituras mais técnicas e aprofundadas a fim de interligar as ideias expostas em cada texto.

Nesta etapa, participei de um grupo de leitura e debate acerca de assuntos migratórios juntamente com alunos de outros cursos. Vale ressaltar que o grupo teve grande importância para o meu desenvolvimento em virtude da enriquecedora troca de conhecimento que experimentamos ali.

De igual forma, aprendi a organizar e estruturar um plano de atividades para a realização de um projeto científico. Dessarte, pude destrinchar as tarefas a serem concluídas em um cronograma de execução. A partir disso, consegui visualizar o passo a passo de uma produção científica.

Através da elaboração dos questionários, aprendi quais critérios devem ser levados em consideração para se chegar nos objetivos pré-estabelecidos. Deparei-me com questionamentos acerca da relevância das informações coletadas para o desenvolvimento da pesquisa.

Em sequência, pude dar início ao meu aprendizado de realizar, de fato, uma pesquisa de campo e visitar escolas para contatar pessoas por motivos científicos. Após as saídas ao campo, iniciei meu aprendizado de analisar os dados obtidos e finalmente, de redigir um artigo e produzir um documentário pela primeira vez. Por consequências trazidas pela pandemia, tive que aprender também a adaptar o plano da pesquisa e submetê-lo a condições completamente novas em que eu não poderia visitar mais escolas nem, conseqüentemente, contatar mais famílias e crianças e coletar mais dados.

Nesse processo, tive que aprender a lidar com as frustrações de não cumprir com todas as expectativas iniciais e compreender que os trabalhos científicos são ilimitados e contínuos, ou seja, sempre precisarão ser continuados.

3.3. Retorno da avaliação continuada

Durante todo o projeto, fui acompanhada e orientada pela Profa. Dra. Maria Carolina Calvo Capilla. Logo após a decisão de iniciar a pesquisa, fui orientada a estudar e analisar diversos trabalhos acadêmicos com o propósito de me habituar ao tema proposto, a saber, os contextos de mobilidade e contato entre línguas.

Para a realização dos estudos, fui aconselhada a sempre registrar em forma de anotação as informações que eu avaliava como pertinentes para o entendimento das discussões investigadas.

As principais instruções e direcionamento que recebi ao longo do processo de produção foram as seguintes: atentar a todos os detalhes dos procedimentos burocráticos que envolvem a pesquisa, ter cuidado ao utilizar termos que podem gerar algum desconforto ou confusão por parte dos imigrantes, procurar entender e respeitar o espaço e vontade dos participantes durante as abordagens e entrevistas, evitar a utilização de conceitos que não são bem aceitos na área acadêmica e sempre buscar ter fundamentação teórica para confirmar e defender meus posicionamentos.

3.4. Expectativas satisfeitas e insatisfeitas

As expectativas relacionadas ao contexto de línguas em contato foram satisfeitas uma vez que em apenas 3 escolas pude investigar a presença de 5 diferentes línguas em contato, sendo elas português, inglês, espanhol, árabe e twi. De igual modo, a hipótese de manutenção das línguas familiares foi confirmada. Posso atribuir o fato de não ter sido relatados casos em que o uso da L1 fosse evitado como outro ponto que contribuiu para a satisfação da pesquisa.

No que diz respeito ao número de participantes da pesquisa, identifiquei que os efeitos da COVID-19 impossibilitaram a execução de mais contatos, ou seja, de mais entrevistas. Dessa maneira, não obtive tantos dados quanto gostaria. Eu esperava contar com a participação de mais escolas e mais famílias tanto para a redação do artigo quanto para a execução do documentário. Contudo, a pesquisa baseou-se nos dados de 14 entrevistados e o documentário, de 8 participantes.

Como vimos na fundamentação teórica, o papel da escola no processo de integração do aluno imigrante vai muito além da matrícula (SOUZA; SENNA, 2016, p. 57) e a inadequação curricular, ou seja, um currículo voltado aos estudantes monolíngues e brasileiros, é um dos aspectos que prejudicam sua inserção na comunidade de acolhida (PIMENTEL; TAMI, 2011, p.1). Em este ponto, percebi que minhas expectativas foram contrariadas em razão do despreparo das escolas ao receber e acolher as crianças estrangeiras. De fato, eu esperava testemunhar um suporte escolar apropriado e condizente às reais necessidades dos estudantes imigrantes.

3.5. Autoavaliação

Devido à intensa movimentação migratória dos últimos anos, considera-se necessária a investigação desses movimentos juntamente com suas consequências e manifestações. Desse modo, a pesquisa pôde contribuir para os estudos dos fenômenos sociolinguísticos desse cenário de mobilidade.

O fato de a pandemia ter impossibilitado visitas a outras escolas pode ser considerado como uma expectativa insatisfeita haja vista que a intenção inicial era examinar os contextos sociolinguísticos de mais escolas e incluir, portanto, mais famílias e crianças, ou seja, mais participantes.

Em contrapartida, a presença de um videodocumentário como complemento adicional do projeto se caracteriza como uma qualidade. Constatei não ser muito usual a produção audiovisual na esfera acadêmica em que a pesquisa está integrada. Portanto, considero tal aspecto como um diferencial inovador e bastante relevante, especialmente no âmbito do curso LEA-MSI, já que um recurso audiovisual permite a produção de legendagem em diferentes línguas, em libras, audiodescrição para cegos, e, assim, possibilita maior abrangência de público ao se levar a temática para fora da academia.

3.6. Impactos em meu projeto profissional

Participar do Projeto de Iniciação Científica durante minha graduação foi uma experiência que me propiciou bastante conhecimento. Como já foi exposto, pensar e elaborar um projeto científico desde os primeiros passos de execução me permitiu, além de conhecer, participar ativamente do mundo acadêmico. De tal modo, verifiquei que as pesquisas acadêmicas me oferecem diversas oportunidades de crescimento profissional.

Ademais, tive meu pensamento modificado ao experimentar um pouco da infinidade acadêmica. Outrora eu acreditava que uma pesquisa concluída era o suficiente para se solucionar o problema indicado. No entanto, percebi que quanto mais se investiga, mais se precisa investigar. De igual maneira, pude refletir sobre dar continuidade à minha trajetória científica e concluir que é possível conciliar minha participação em projetos acadêmicos com ocupações externas à universidade.

A escolha do tema a ser estudado foi outro fator impactante à minha experiência. Sempre me identifiquei com assuntos relacionados a idiomas, culturas e comunicação, bem

como, por gosto pessoal, sempre procurei me envolver com atividades relacionadas à interação com crianças. Portanto, ter a oportunidade de conciliar meus estudos com todos esses interesses pessoais incentivou minha disposição e desejo de cooperar. Haja vista que fui ainda mais instigada a colaborar com os imigrantes após as descobertas feitas durante o processo, vejo-me altamente propensa a buscar meios de ajudar a essa comunidade através de ensino, acolhimento ou com aquilo que estiver ao meu alcance.

4. CONCLUSÃO

Perante os resultados, é possível inferir que as crianças imigrantes das escolas participantes não se encontram em um ambiente devidamente apropriado e habilitado para recebê-las e acompanhá-las. Vi também que cada equipe pedagógica construiu seu próprio método para auxiliar no desenvolvimento dos estudantes. Além disso, observei que não há adequação curricular para que os alunos possam melhor absorver o aprendizado.

Considero, pois, mais que do necessário a criação e aplicação de políticas linguísticas que envolvam a capacitação dos profissionais da educação e a adequação dos currículos escolares como indicado no estudo de Gelatti (2016, p. 17). Assim como Oliveira e Silva (2017, p. 132), aponto a barreira linguística como a dificuldade principal no ato de acolhida dos imigrantes. Entretanto, não identifiquei uma assistência linguística plausível por parte das instituições educacionais.

Confirmei o uso e a preservação dos idiomas nativos dentro das interações familiares imigrantes. Todavia, verifiquei que as organizações públicas educacionais não estão equipadas e capacitadas para amparar a perpetuação da diversidade linguística nos domínios escolares. Assim como observado na pesquisa feita por Araújo (2016, p. 985), reconheço a carência de uma educação e ensino interculturais que zelam pelas culturas e línguas presentes nas escolas.

Atribuo ao presente projeto discorrido um caráter significativo, dado que através dele foi possível desenvolver outro trabalho acadêmico que testemunhou minha evolução profissional. Ao descrever minha trajetória durante a experiência, inferi que minha modesta contribuição científica para o grupo de pesquisa MOBILANG em muito potencializou meus conhecimentos acadêmicos adquiridos.

Além disso, pude perceber o valor de pensar e refletir acerca do meu progresso durante a realização do projeto de iniciação científica. De fato, é essencial examinar os caminhos que

percorremos a fim de avaliar nossa evolução e assim, poder continuar buscando nos aprimorar e fundamentar ainda mais os alicerces que construímos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, D. P.; CONTRERAS, H. S. H. A criança imigrante e a escola: adaptação social e curricular. In: XIII Congresso Nacional de Educação. 2017, Curitiba. **Anais eletrônicos**. Curitiba: PUCPR, EDUCERE, 2017. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26852_14063.pdf>. Acesso em: 14 de abr. 2022.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9474, 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.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a lei da migração. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 25 mai. 2017.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; MACEDO, M., Imigração e Refúgio no Brasil. **Relatório Anual 2019**. 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, 2019.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre a educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias no Brasil. In: **DELTA**, vol. 15. São Paulo: 1999, p. 385-371.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CALVO CAPILLA, María Carolina. **Espanhol e português em contato: o atrito da L1 de imigrantes espanhóis no Brasil**. 2007. 135 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) —Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

CALVO CAPILLA, M. C. **La atrición en las lenguas de contacto: el caso de los inmigrantes españoles en Brasil**. 2016. Tese. Doutorado-Universidade Complutense de Madri, Madri, 2016.

CUNHA, M. A. O problema do aluno imigrante: escola, cultura, inclusão. In: EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação. 2015, Curitiba. **Anais Eletrônicos**. Curitiba: PUCPR, 2015. p. 21170-21178. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20781_10323.pdf>. Acesso em: 20 abril. 2022.

DAUMER, Nathalie. **L'impact de la place de traducteur chez les enfants de migrants dans le cadre institutionnel**. 2014, Université Paris 8, Ilha de França, 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/270761149_L%27impact_de_la_place_de_traducteur_chez_les_enfants_de_migrants_dans_le_cadre_institutionnel>. Acesso em: 12 de abr. 2022.

DINI, Nádya Pinheiro. Pesquisas por amostragem: política de divulgação de estimativas com baixa precisão amostral. In: CONFEST – II Encontro Nacional de Produtores e Usuários de Informações Sociais, Econômicas e Territoriais. 2016, Rio de Janeiro. **Anais Eletrônicos**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/confest_e_confefe/pesquisa_trabalhos/CD/mesas_redondas/294-1.pdf>. Acesso em: 14 de abr. 2022.

FLICK, Uwe. **Introducción a la Investigación Cualitativa**. 1. ed. Madrid: Morata, 2004.

FUSARO, Karin de Peci. **Infância refugiada: mediação e agência de crianças sírias no Distrito Federal**. 2019. 116 f. il. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)—Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

GARCIA, Fernanda de Deus. **O papel do intérprete comunitário na entrevista de solicitação de refúgio**. 2019. 126 f., il. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução)—Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

GELATTI, Liane S. **Imigrantes na escola: uma reflexão sobre políticas linguísticas e ensino de português**. 2016. 42 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciada em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

IOM. **World Migration Report 2018**. Geneva: International Organization for Migration, 2017.

IOM. **World Migration Report 2020**. Geneva: International Organization for Migration, 2019.

MARTINY, F. M. Atitudes linguísticas em torno da língua de imigração e a sua (não) transmissão. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 7, p. 297-313. 2017.

MOBILANG. **Mobilang**, c2022. Página inicial. Disponível em: <<http://mobilang.unb.br/>>. Acesso em: 15 de abr. de 2022.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. Integración sociolingüística en contextos de inmigración: marco epistemológico para su estudio en España. **Lengua y Migración**, n.1-1, p.121-156. Universidad de Alcalá, 2009.

MOTA, K. M. S. M. Imigrantes brasileiros: esforços de preservação da língua materna. **Revista do GELNE**, v. 4, n. 2, p. 1-7. 2016.

MOURA, Adrielle de Moraes. "Desafios das crianças imigrantes nas escolas públicas do Distrito Federal: a integração linguística" **Congresso de Iniciação Científica da Unb e Congresso de Iniciação Científica do DF (2020)**: n. pág. Web. 13 abr. 2022.

MUNARO, Jacqueline Graff. O processo de integração dos alunos imigrantes: atitudes dos pares, aculturação e identidade étnica. **Anais do IX ANPED SUL**, Caxias do Sul, 2012. p. 1-15.

OLIVEIRA, Gilvan M.; SILVA, Julia 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, pp. 131- 153, 2017.

PIMENTEL, C. J.; TAMI, J. A Chegada dos Imigrantes. **Revista Educação [on line]**. Edição 174. 27/set/2011. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/a-chegada-dos-imigrantes/>>. Acesso em: 13 abr. 2022.

SOTO, Iskra Pavez. Infância e Juventude. In: CAVALCANTI, L. Et al. (orgs.) **Dicionário crítico de migrações internacionais**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017; p. 409-413.

SOUZA, Janaína Moreira P.; SENNA, Luiz Antonio Gomes. Desafios para inclusão de imigrantes em escolas de regiões fronteiriças. **Revista Textos e Debates**, Boa Vista, n. 30, p. 55- 68, jul./dez. 2016.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. 1996. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf>. Acesso em: 19 de abr. de 2022.

ZENTELLA, A. C. Preface. In: NIÑO-MURCIA, M.; ROTHMAN, J. (Eds.). **Bilingualism and Identity. Spanish at the Crossroads with other Languages**. Amsterdam/Philade: John Benjamins, 2008. p. 3-9.