

Dossiê Especial
Migrações Internacionais e o Direito à Educação:
Desafios para o Enfrentamento de Desigualdades pelas Políticas dos
Sistemas de Ensino

arquivos analíticos de
políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngue



aapae | epaa

Arizona State University

Volume 29 Número 70

24 de mayo de 2021

ISSN 1068-2341

Direito à Educação Linguística de Alunos Migrantes e
Refugiados: Reflexões Sociopolíticas, Sociolinguísticas e
Educativas em Torno dos Casos Brasileiro e Alemão

Tatyana Scheila Friedrich

Universidade Federal do Paraná
Brasil

Sílvia Melo-Pfeifer

Universidade de Hamburgo
Alemanha



Bruna Ruano

Universidade Federal do Paraná
Brasil

Citação: Friedrich, T., Melo-Pfeifer, S., & Ruano, B. (2021). Direito à educação linguística de alunos migrantes e refugiados: Reflexões sociopolíticas, sociolinguísticas e educativas em torno dos casos Brasileiro e Alemão. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(70).

<https://doi.org/10.14507/epaa.29.5711> Este artigo faz parte do dossiê especial, *Migrações Internacionais e o Direito à Educação: Desafios para o Enfrentamento de Desigualdades pelas Políticas dos Sistemas de Ensino*, editada por. Ana Lorena de Oliveira Bruel, Isabelle Rigoni e Maitena Armagnague.

Resumo: O presente artigo tem por objetivo abordar o direito à educação linguística como especificidade do direito mais amplo à educação das populações migrantes, com fundamento na teoria dos Direitos Humanos Linguísticos (Skutnab-Kangas & Phillipson, 1995; também Hamel, 1995; Oliveira, 2003). Segundo tal abordagem, aos estudantes migrantes e refugiados deve ser reconhecido não somente o direito à educação formal, como também o direito à educação linguística, a partir de seu contexto e peculiaridades. Com base em pesquisa bibliográfica e documental, utiliza-se o método dedutivo e, principalmente, o método comparativo, com vistas a analisar as similaridades e as diferenças entre indivíduos, fenômenos e fatos envolvidos. Compreendendo os alunos migrantes e refugiados enquanto população escolar de extrema heterogeneidade linguístico-cultural, procura-se refletir, com base na apresentação de políticas linguísticas brasileiras e alemãs, acerca de como o direito à educação linguística pode consubstanciar-se em práticas concretas de ensino e aprendizagem. Nesse âmbito, a implementação de abordagens plurais no ensino de línguas parece ser uma via pedagógica promissora para assegurar aquele direito. **Palavras-chave:** Direito à educação; direito à educação linguística; direitos humanos linguísticos; políticas educacionais; abordagens plurais das línguas e das culturas; migrantes e refugiados

Migrant and refugee students' right to linguistic education: Sociopolitical, sociolinguistic and educational reflections on Brazilian and German cases

Abstract: In this contribution, we reflect upon migrants' right to linguistic education as a specific dimension of their right to education. Based on the Linguistic Human Rights approach (Skutnab-Kangas & Phillipson, 1995; also Hamel, 1995; Oliveira, 2003), we will argue that migrant and refugee students should see their right to linguistic education acknowledged in parallel to their right to education. Based on bibliographic and documentary research, we use the deductive and, mainly, the comparative method, in order to analyze the similarities and differences between individuals, phenomena and facts involved. Since the migrant and refugee school population is extremely heterogeneous, from a linguistic and cultural perspective, we will reflect upon concrete language policies and practices that can be developed in the Brazilian and German contexts in order to ensure the right to linguistic education. We argue that the implementation of pluralistic approaches to language learning and teaching might be a pedagogical tool to assure that right.

Keywords: Right to education; right to linguistic education; linguistic human rights; educational policies; pluralistic approaches to languages and cultures; migrants and refugees

El derecho de los estudiantes inmigrantes y refugiados a la educación lingüística: Reflexiones sociopolíticas, sociolingüísticas y educativas sobre los casos brasileño y alemán

Resumen: En esta contribución, reflexionamos sobre el derecho de los inmigrantes a la educación lingüística como una dimensión específica de su derecho a la educación. Basándonos en el enfoque de los Derechos Humanos Lingüísticos (Skutnab-Kangas y Phillipson, 1995; también Hamel, 1995; Oliveira, 2003), argumentaremos que los estudiantes migrantes y refugiados deben ver reconocido su derecho a la educación lingüística en paralelo a su derecho a la educación. Basándonos en la investigación bibliográfica y documental, utilizamos el método deductivo y, principalmente, el comparativo, con el fin de analizar las similitudes y diferencias entre los individuos, los fenómenos y los hechos implicados. Dado que la población escolar migrante y refugiada es extremadamente heterogénea, desde una perspectiva lingüística y cultural, reflexionaremos sobre las políticas y prácticas lingüísticas concretas que pueden desarrollarse en los contextos brasileño y alemán para garantizar el derecho a la educación lingüística. Argumentamos que la implementación de enfoques pluralistas en el aprendizaje y la enseñanza de idiomas podría ser una herramienta pedagógica para asegurar ese derecho.

Palabras-clave: Derecho a la educación; derecho a la educación lingüística; derechos humanos lingüísticos; políticas educativas; enfoques pluralistas de las lenguas y culturas; migrantes y refugiados

Direito à Educação Linguística de Alunos Migrantes e Refugiados: Reflexões Sociopolíticas, Sociolinguísticas e Educativas em Torno dos Casos Brasileiro e Alemão

O volume humano implicado nos deslocamentos forçados dos últimos anos, originados e potenciados por motivos de ordem política (por exemplo, os conflitos bélicos armados), ambiental, econômica e social, tem sido contínuo, atingindo, na atualidade mundial, mais de 270 milhões de migrantes (OIM, 2019) e 70 milhões de refugiados, solicitantes de asilo e deslocados internos (ACNUR, 2020). Em alguns casos, são pessoas de procedência recente, tal como o número de migrantes e refugiados venezuelanos, no Brasil, ou sírios, na Alemanha.

No caso do Brasil, o país finalizou o século XX com forte fluxo de emigração, sobretudo para os Estados Unidos (anos 80), Europa (anos 90, em especial para Portugal, Itália e Espanha), Japão (final dos anos 90), além dos países vizinhos, como foi o caso do Paraguai, sobretudo para o trabalho na agricultura. Entretanto, o início do século XXI foi marcado pelos processos de imigração, inicialmente mais modesto, com migrantes advindos da América do Sul, com ênfase nos refugiados da Colômbia; da Europa Ocidental, principalmente dos PIIGS (Portugal, Irlanda, Itália, Grécia e Espanha) a partir de 2008, além de Estados Unidos, China, Coreia do Sul, Japão e Angola. O maior número de imigrantes ocorreu posteriormente, com a chegada dos haitianos a partir de 2011, sírios após 2012 e venezuelanos de 2015 em diante. Dados apontam que, de 2010 a 2018, foram registrados 774,2 mil imigrantes no Brasil (Cavalcanti, 2019), considerando todos os amparos legais, o que se mostra um grande número na perspectiva migratória do país, mas que é muito diminuto em comparação com o fluxo migratório contemporâneo mundial e com a população brasileira, que é em torno de 209 milhões de habitantes.

Em relação a cada um desses 3 fluxos mais recentes, o Brasil, com maior ou menor velocidade e complexidade, resolveu a questão documental migratória. No entanto, essa regularização documental do migrante não foi acompanhada por políticas públicas voltadas às suas necessidades e especificidades. O acesso aos serviços públicos universais como saúde e educação lhes foi garantido, sem entretanto ter havido conscientização dos agentes públicos, sensibilização da sociedade em geral e planejamento e execução de ações especiais para garantir a permanência digna (Gediel et. al, 2014, p.237).

Na Alemanha, por sua vez, o acolhimento de grandes números de migrantes e refugiados não é uma situação nova tendo em vista que o país conheceu diferentes ondas de acolhimento, desde o fim da Segunda Grande Guerra, incluindo os “Gastarbeiter” da Turquia, da Itália, da Grécia e de Portugal (nos anos 50, para a reconstrução do país), ou os refugiados da Guerra da Jugoslávia (sobretudo nos anos 90 do século passado, que levaram ao desmantelamento do país e à fundação de vários estados independentes). No entanto, a cada nova chegada de populações migrantes e refugiadas, o país revive e recupera o discurso do acolhimento e de necessidade de adaptação do sistema educativo à nova (ou renovada) realidade sociolinguística e educativa. Neste país, que entre 1990 e 2015 recebeu 3,2 milhões de refugiados e entre 2015 e 2017 mais de 1 milhão, sobretudo da Síria, do Afeganistão, do Irã e do Iraque, a maioria dos pedidos de asilo e refúgio chega de uma população abaixo dos 40 anos, sendo a faixa etária mais presente a das crianças e jovens com menos de 15 anos¹ (Markmann & Osburg, 2016). A partir de 2015, sobretudo com o agravamento da guerra

¹ Fonte: <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/flucht/218788/zahlen-zu-asyl-in-deutschland>

civil na Síria, a chegada abrupta de uma grande população em idade escolar, num contexto em que a educação de crianças e jovens é obrigatória independentemente do seu estatuto no país, trouxe alguns desafios às estruturas educativas locais, como sendo os que são colocados pela diversidade linguística e cultural nas escolas.

Na Alemanha já havia, mesmo antes do influxo de refugiados sírios, por exemplo, uma estrutura montada de ensino-aprendizagem da língua alemã, seja para os adultos (os “Integrationskurs”), seja para as crianças (com aulas suplementares de alemão no sistema de ensino). Além dessa estrutura, também havia muito trabalho avançado de investigação em torno da pedagogia e didática de “DaZ: Deutsch als Zweitsprache” (por exemplo, Kniffka & Siebert-Ott, 2009) e os cursos de formação de professores incluíam, se bem que nem sempre sistematicamente, módulos de formação acerca de pedagogias sensíveis para acolher o plurilinguismo das crianças em sala de aula. No entanto, como os estudos comparativos internacionais vieram mostrar (fala-se muito do choque “PISA”), tais iniciativas, a par da existência de um estrutura escolar que parece criar e reproduzir desigualdade educativa e social, designada por discriminação institucional (Gomolla & Radke, 2009), não contribuíram, a longo prazo, para uma integração escolar bem sucedida de crianças com *background* migratório e de refúgio.

Esse relato das situações brasileira e alemã apresenta semelhanças e diferenças, a que se voltará durante esta contribuição. No entanto, pode-se indicar, desde já, em termos de semelhanças, a diversidade dos percursos escolares e a heterogeneidade de competências prévias dos aprendentes (potencializada pelos trajetos escolares interrompidos), a diversidade de culturas educativas e de práticas de co-educação escola-famílias e as diferentes tradições de ensino e de aprendizagem. Essas problemáticas implicam dificuldades na capacidade institucional de tornar o currículo escolar acessível a todos, nos dois contextos.

Em relação às diferenças fundamentais entre os dois países, pode-se indicar três âmbitos: a) a proveniência linguística da maioria dos migrantes e refugiados acolhidos nos dois países atualmente: no caso do Brasil, de falantes sobretudo da mesma família de línguas, situadas no *contínuum* das línguas românicas (Espanhol e Português, por exemplo); no caso da Alemanha, de falantes de línguas tipologicamente afastadas (Árabe ou Farsi, por exemplo, e Alemão), implicando, em alguns casos, a aquisição de um novo alfabeto; b) a localização geográfica do país de acolhimento em relação aos principais países de origem: o Brasil recebe, na sua maioria, migrantes e refugiados originários de países vizinhos (no caso atual, da Venezuela), estando estes concentrados num Estado Federal (Roraima) próximo do país de origem, sendo que a Alemanha não é um país fronteiriço dos refugiados mais numerosos no país²; c) tradição de acolhimento e de integração de crianças e jovens migrantes e refugiados nos dois países, mais recente no caso brasileiro do que no caso alemão, implicando, nesse sentido, potenciais diferenças (e estágios de desenvolvimento) legislativas e estruturais em termos de educação.

Essa breve apresentação dos casos brasileiro e alemão justifica, na opinião das autoras deste estudo, a tomada dos dois países como objeto de comparação, um na América Latina e outro na Europa. Na verdade, conforme ficou claro, os dois países consubstanciam as questões que se colocam quanto ao direito à educação, em geral, e à educação linguística, mais particularmente, num mundo linguístico e culturalmente hiperdiversificado. Com base neste embasamento contextual, teórico e ideológico, procurar-se-á responder às seguintes questões de investigação: a) como poderá o direito à educação linguística ser equacionado no contexto da hiperdiversidade linguística atual e dos cenários migratórios mundiais, considerando o direito à educação na(s) língua(s) de herança e na(s) língua(s) de acolhimento? b) que medidas têm sido levadas a cabo no Brasil e na Alemanha

² Convém assinalar que os países que mais recebem refugiados Sírios, por exemplo, são países vizinhos, como a Turquia ou o Paquistão.

para transformar aquele direito em práticas educativas reais? Com que dificuldades se debatem esses dois contextos? Quais as suas potencialidades?

Na seção mais marcadamente empírica deste estudo, partindo da apresentação sociolinguística e da paisagem migratória dos dois países (Brasil e Alemanha) nesta introdução, evoca-se e analisa-se criticamente algumas políticas e práticas de educação linguística em curso naqueles países, da escolaridade primária à educação universitária. Para estruturar a síntese da análise, e porque a perspectiva dos Direitos Humanos Linguísticos ainda está pouco explorada nestes dois contextos nacionais (veja-se Oliveira, 2003; Pertille & Pertille, 2018 e Rodrigues, 2018 para exceções no Brasil), efetuar-se-á uma análise SWOT (*Strengths, Weaknesses, Opportunities e Threats*) das medidas que pretendem dar corpo ao direito à educação linguística assim como da sua implementação nos terrenos educativos dos dois países. A análise poderá facilitar a compreensão das potencialidades e limitações de dois contextos com duas abordagens aparentemente divergentes em relação ao desenvolvimento e implementação de medidas de educação linguísticas: uma predominantemente *bottom-up* (Brasil) e outra estruturada sobretudo no formato *top-down* (Alemanha).

Direito à Educação, Direitos Linguísticos e Direito à Educação Linguística

O Direito à educação está consolidado atualmente, tendo passado por um amplo processo evolutivo no plano internacional. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (de 1948), apesar de seu caráter não-vinculante, inaugurou a formalização jurídica internacional do direito à educação como um direito humano universal, ao instituir que “todo ser humano tem direito à educação”. Entretanto, sua previsão apresentou-se restritiva, diminuindo sua obrigatoriedade e acessibilidade conforme as etapas de avanço da educação fundamental para a educação superior (art. 26). Ainda em termos de declaração, a Declaração Universal dos Direitos da Criança (de 1959) manteve a ideia do direito da criança a receber educação de modo gratuito e compulsório, embora tenha mantido a limitação “pelo menos no grau primário”. Seu mérito está em ir além e definir os parâmetros da educação infantil, como aquela “capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade”. (ONU, 1959) Além disso, propõe o princípio do “melhor interesse da criança” e prevê a responsabilidade dos pais, da sociedade e das autoridades públicas.

No tocante aos instrumentos normativos vinculantes, o Pacto Internacional dos Direitos econômicos, sociais e culturais (1966) destaca o direito de toda pessoa à educação, propondo um conceito amplo e, finalmente, prevê a necessidade de os Estados garantirem a gratuidade progressiva e a acessibilidade a todos os níveis educacionais, sendo que novamente existe a previsão de que a “educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos” (art. 13). As Convenções que se lhe seguiram, focadas em identidades com vulnerabilidades, também fizeram a previsão do direito à educação, sempre com vistas à igualdade de oportunidades, tal como previsto na Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher (ONU, 1979), Convenção relativa aos povos indígenas e tribais em países independentes (OIT, 1989), Convenção sobre os direitos da criança (ONU, 1989), Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (ONU, 2006), e inclusive na Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial (ONU, 1965), que lhe é anterior.

Em relação ao tema do direito à educação dos migrantes e refugiados, a Convenção sobre o Estatuto dos Refugiados (1951), amplamente ratificada pelos Estados da comunidade internacional, prevê que os Estados ofereçam aos refugiados o mesmo tratamento que aos nacionais em relação ao ensino primário (art. 22.1) e “um tratamento tão favorável quanto possível, e em todo caso não menos favorável do que o que é dado aos estrangeiros em geral, nas mesmas circunstâncias, quanto

aos graus de ensino além do primário e notadamente no que concerne ao acesso aos estudos, ao reconhecimento de certificados de estudos, de diplomas e títulos universitários estrangeiros, à isenção de direitos e taxas e à concessão de bolsas de estudo” (art. 22.2). Já os tratados relativos aos direitos dos migrantes, raramente ratificados pelos Estados, também trazem previsão sobre a educação, tal como a Convenção Internacional sobre a Protecção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros das suas Famílias (1990) que define que o “filho de um trabalhador migrante tem o direito fundamental de acesso à educação em condições de igualdade de tratamento com os nacionais do Estado(...)”, não podendo ser discriminado do acesso à escola.

Pensar no direito à educação da criança migrante, no sentido mais amplo para o qual o conceito internacional evoluiu, pressupõe reconhecer, como ponto de partida, que os seus contextos e circunstâncias de educação são potencialmente diferentes dos não-migrantes. Assim, cabe pensar quais desses contextos e circunstâncias diferem esses dois públicos escolares.

Uma diferença poderá ser o contexto de vida familiar, que geralmente está transplantada num outro país, com várias possíveis consequências como o desprestígio social, econômico e profissional quando comparado com o estatuto no país de origem. Em algumas situações de deslocamento forçado, marcadas pela vivência direta da pobreza, de privações mais ou menos simbólicas e da violência armada, são questões emocionais que a Escola necessita endereçar, através da mobilização de pessoal especializado (Inal, 2017). Outra diferença será a vivência e socialização numa língua estrangeira, pelos diferentes membros da família, com as crianças geralmente a desenvolver melhores competências na língua de acolhimento, influenciando a participação na vida escolar dos seus filhos. Estudos recentes demonstram que famílias migrantes têm altas aspirações educativas e vêem o acesso à educação e o sucesso educativo como potenciais elevadores sócio-econômicos (Lagemann & Winker, 2019; Nauck & Genomi, 2019). No entanto, barreiras institucionais, em geral, e barreiras linguísticas institucionalizadas, mais particularmente, tendem a afetar negativamente, ou melhor dizendo, a representar como negativo, o desempenho escolar de crianças com *background* migratório e refugiado, de que decorrem desiguais oportunidades de acessos a vias educativas mais ou menos qualificadas³.

A mesma situação pode ser transposta para o caso da formação de adultos migrantes e refugiados, em que a educação é vista como um aspecto fundamental para a inclusão e integração (Ferede, 2010; Hannah, 1999; Lenette & Ingamells, 2013). Do ponto de vista dos migrantes e refugiados, a educação universitária faz parte de suas aspirações e significa a concretização de suas esperanças (Earnest et al., 2007), além de um instrumento para a recuperação da dignidade pessoal e da segurança (UNHCR, 2015). Entretanto, apesar de não serem mais crianças, também enfrentam os diversos obstáculos como língua de escolarização, cultura educacional, recursos financeiros, documentação escolar prévia e seu reconhecimento (Shakya et al., 2010; Mangan & Winter, 2017), os quais repercutem em sua assiduidade e aproveitamento escolar em geral, além de aumentar os índices de evasão.

Nesta contribuição, reflete-se especificamente acerca do direito à educação linguística como especificidade do direito mais alargado à educação das populações migrantes. Com efeito, parte-se do posicionamento, com base na abordagem dos Direitos Humanos Linguísticos (Skutnab-Kangas & Phillipson, 1995; também Hamel, 1995 e Oliveira, 2003), de que aos alunos migrantes, em que

³ No caso da Alemanha, que tem um sistema de ensino altamente diferenciado, crianças com *background* migratório estão em maior número em vias de ensino profissionalizante e, concomitantemente, menos representadas em vias de ensino de acesso à universidade. E mesmo nas vias profissionalizantes, jovens com *background* migratório e refugiados têm mais dificuldades em encontrar uma vaga de formação (Seeber et al., 2019). No Brasil também há um decréscimo no número de matrículas, conforme a progressão do ensino fundamental para o ensino superior, conforme será tratado na sequência.

estão incluídos os alunos refugiados, não só deve ser reconhecido o direito à educação formal, como também o direito à educação linguística, como uma das suas especificidades. Na verdade, os direitos humanos linguísticos e o direito à educação estão fortemente interligados já que populações que não vêm os seus direitos humanos linguísticos reconhecidos podem não poder usufruir de outros direitos, como o anteriormente citado direito à educação.

A abordagem dos Direitos Humanos Linguísticos implica compreender (Phillipson et al., 1995, p.2): a) em *nível individual*, que cada sujeito tem o direito a identificar-se positivamente com a(s) sua(s) língua(s) materna(s) e ser respeitado por todos por essa identificação, independentemente do estatuto dessa(s) língua(s); isto implica ter o direito a aprender e usar a(s) sua(s) língua(s) materna(s), assim como o direito a aprender e usar a(s) língua(s) do país de acolhimento; b) em *nível coletivo*, que as minorias linguísticas têm direitos e, sobretudo, o direito à existência, designadamente na paisagem social e escolar, incluindo o direito a transmitir a(s) sua(s) língua(s) intergeracionalmente por meio de instituições educativas e de iniciativas de caráter associativo.

Em termos de educação linguística, os alunos migrantes devem ter acesso a uma educação linguística holística e integrada, que dê conta dos seus percursos linguísticos biográficos e se sirva deles para a aquisição de conhecimentos na língua majoritária da sociedade de acolhimento (e eventualmente nas línguas estrangeiras curriculares). Desse modo, o direito à educação linguística deverá envolver a dupla hélice de educação na(s) língua(s) de herança, isto é, na(s) língua(s) que alimenta(m) os seus laços afetivos e identitários com o país de origem e com as suas trajetórias de vida, e na(s) língua(s) do país de acolhimento, enquanto via de acesso à integração escolar social e à participação nas dinâmicas políticas e democráticas no novo contexto. Conforme Shohamy (2006), muitos imigrantes gostariam de manter as suas línguas de herança e maternas, mas não dispõem de dispositivos, estruturas ou de legislação específica para o fazerem, ficando “confinados” à língua do país de acolhimento.

Como visto, o direito universal à educação está, de certa forma, já aceite e interiorizado nas políticas educativas. Ora, se todas as crianças devem ir à escola, isso significa que todas elas estão expostas a políticas linguísticas educativas nesses ambientes, quer seja através da promoção da norma da língua de escolarização do país de acolhimento, quer da promoção de determinadas línguas estrangeiras, quer da autorização ou não do uso de outras línguas, designadamente das suas línguas de herança ou maternas (por exemplo, para socializar com outras crianças falantes das mesmas línguas, nos pátios das escolas). Conforme refere Shoamy,

language education policy (LEP) refers to a mechanism used to create de facto language practices in educational institutions, especially in centralized educational systems. LEP is considered a form of imposition and manipulation of language policy as it is used by those in authority to turn ideology into practice through formal education. Yet, at times, LEP is also used as a bottom-up, grassroots mechanism to negotiate, demand and introduce alternative language policies. (2006, p. 76)

Dito isto, as políticas linguísticas educativas, âmbito em que se situam também as reflexões presentes nesta contribuição, poderão promover ou não os direitos linguísticos e o direito à educação linguística das crianças migrantes e refugiadas, na dupla hélice que se referiu anteriormente: aquisição da língua predominante do país de acolhimento e aquisição (e manutenção, se for o caso) da L1 (designada como materna ou de herança, por exemplo). Ora, seria utópico pensar que o Estado pode oferecer todas as línguas maternas como línguas veiculares de ensino ou até sequer como língua estrangeira ou língua de herança nos seus currículos educativos. A par de constrangimentos curriculares, poder-se-ia citar outros, de natureza econômica, humana, material e logística. Alguns Estados (como a Suécia, a Finlândia ou a Alemanha) favorecem e (co-)financiam o ensino-

aprendizagem da língua de herança, envolvendo-se até na sua organização administrativa e coordenando a oferta com os países de origem.

A questão que se coloca, então, é a de saber, como, no quadro dos limites práticos do ensino das diversas línguas, da hiperdiversidade linguística dos públicos escolares e da dispersão geográfica das suas comunidades, fomentar os direitos à educação linguística das crianças migrantes e refugiadas. É a esta questão, aparentemente paradoxal, que se pretende responder na seção seguinte, através da apresentação dos princípios e pressupostos empíricos das abordagens plurais para o ensino de línguas.

As Abordagens Plurais no Ensino-Aprendizagem de Línguas: uma Via de Acesso ao Direito à Educação Linguística

Skutnabb-Kangas e Philippon (1995, p. 102) distinguem direitos linguísticos necessários (que designam de direitos humanos linguísticos) e direitos linguísticos “enrichment-oriented”. Nos primeiros incluem o direito à aprendizagem, uso e transmissão da LM e a aprendizagem da língua majoritária (veja-se seção 1 desta contribuição), sendo estes considerados direitos humanos linguísticos inalienáveis e fundamentais. Nos segundos, incluem a aprendizagem de línguas estrangeiras, como direito linguístico adicional (mas não necessário). A promoção das abordagens plurais no ensino de línguas parece estabelecer uma ponte entre esses dois tipos de direitos linguísticos. Nesta seção, pretende-se analisar como essa ligação pode ser conceitualizada.

As abordagens mais comuns em termos de acolhimento de migrantes e de refugiados postula uma rápida aprendizagem da língua predominante do país de acolhimento, com objetivos funcionais e pragmáticos. Nesta abordagem, pouco espaço é dado, quer aos repertórios linguísticos e comunicativos prévios dos aprendentes (sobretudo se forem adultos), quer à sua competência metalinguística (capacidade de reflexão sobre fenômenos linguísticos), metacognitiva (capacidade de reflexão sobre os processos de aprendizagem) e metacomunicativa (capacidade de reflexão sobre os processos de comunicação). Pouco espaço pedagógico é dado a oportunidades de reflexão acerca do uso das línguas, através de atividades de comparação interlinguística, em que os repertórios prévios poderiam servir de trampolins afetivos e cognitivos para a nova língua. Dito de outra forma, estas práticas não costumam ser “linguisticamente apropriadas” (Chumak-Horbatsch, 2019), porque não colocam a norma monolíngue (uso de uma só língua em sala de aula) e monoglóssica (uso e aprendizagem separados de cada língua) em questão.

Ora, se a aprendizagem da língua com fins meramente utilitários, sobretudo em contextos de imersão, ocorre de forma relativamente rápida, a aprendizagem da língua para fins acadêmicos é mais morosa. sendo necessários cerca de cinco anos para desenvolver competências acadêmicas nessa mesma língua (Cummins, 2000). Ou seja, adquirir fluência conversacional não é o mesmo que desenvolver proficiência nos registos de língua necessários para o sucesso acadêmico (também Cummins & Schecter, 2003). Isto implica repensar algumas políticas linguísticas planejadas e executadas para as populações migrantes, que costumam limitar temporalmente os programas de educação linguística. Na Alemanha, por exemplo, os programas de acolhimento de crianças migrantes e refugiadas nas escolas preveem, nos formatos mais típicos, um período entre 6 a 12 meses de aprendizagem intensiva do Alemão, antes da integração nas aulas regulares, o que parece manifestamente insuficiente. Os cursos de integração para adultos costumam ser financiados até ao nível de utilizador intermediário, insuficiente para a integração em ambientes acadêmicos, que costumam solicitar o nível utilizador independente. Os estudos de Cummins comprovaram ainda que as competências na(s) língua(s) de herança e a sua utilização como recurso sistemático em contexto escolar facilitam, não só a aquisição de conhecimentos linguísticos na nova língua, como

também dos conteúdos escolares/acadêmicos (Cummins, 2005). Para além disso, criam uma ponte afetiva e emocional entre as diferentes fases da biografia linguística dos sujeitos. No entanto, a hipótese de interdependência de Cummins prevê que uma influência recíproca da língua de herança na aquisição da nova língua dependa de um nível de proficiência suficientemente desenvolvido nas duas línguas.

No âmbito desta problemática, as abordagens plurais das línguas e das culturas (Candelier et al, 2012), designadamente a Didática Integrada e a abordagem intercultural, poderão ter um papel importante de trampolim afetivo e cognitivo, não só para a manutenção da(s) língua(s) de herança, mas também para as novas aquisições linguísticas e disciplinares, ao mesmo tempo que fortalecem a identificação positiva dos aprendente com as suas línguas (Cummins, 2001 e 2005; Melo-Pfeifer, 2018a). Seguindo a linha de Candelier, anteriormente citado, as abordagens plurais são entendidas como abordagens pedagógico-didáticas que tomam a diversidade linguística e cultural e a competência plurilingue dos aprendentes como recursos cognitivos, afetivos e processuais no ensino de línguas. Estas abordagens têm uma orientação retrospectiva e prospectiva: por um lado, orientam-se para os repertórios adquiridos ao longo da biografia linguística; por outro, orientam-se para os repertórios a desenvolver numa nova língua. Por este motivo, as abordagens plurais são abordagens focadas no desenvolvimento de competências de transferência interlinguística e postulam o direito à educação linguística para todos, já que todos os cidadãos (autóctones e migrantes, monolíngues e plurilíngues) poderão beneficiar dos efeitos cognitivos, emocionais e até económicos do desenvolvimento de competências diversificadas em várias línguas (comumente designada por “competência plurilingue” no quadro das políticas linguísticas do Conselho da Europa). São quatro as abordagens plurais do ensino de línguas atualmente descritas: Despertar para as Línguas, Intercompreensão entre Línguas Vizinhas, Abordagem Intercultural e Didática Integrada. Focaremos a nossa atenção nestas duas últimas, por nos parecerem particularmente importantes no quadro da promoção do Direito à Educação Linguística.

A abordagem intercultural visa o desenvolvimento de uma competência (de comunicação) intercultural, baseado na educação para os valores (curiosidade, respeito, tolerância, etc) e para a convivência entre línguas e culturas, que passa pelo desenvolvimento de competências de comunicação, numa ou mais línguas, mediadora, assente na capacidade de compreender o posicionamento do outro e de interrogar os próprios posicionamentos, reconhecendo uns e outros como influenciados por experiências de socialização em grupos específicos. De acordo com M. Byram (1997), esta competência (de comunicação) intercultural passa pelo desenvolvimento de cinco “savoirs”: o “savoir-être”, o “savoir-faire”, o “savoir apprendre”, o “savoir comprendre” e o “savoir s’engager”.

A Didática integrada de línguas é uma abordagem pedagógico-didática particularmente desenhada para cenários de aprendizagem escolar de línguas que incluam mais do que uma língua estrangeira. Implica reconhecer que o aprendente de uma segunda ou terceira língua estrangeira não é uma tábula rasa no processo de aprendizagem de um novo idioma, já que possui experiências prévias de contato com estratégias de aprendizagem, métodos de ensino, organização da progressão dos conteúdos, materiais pedagógicos, formatos de interação e tarefas, etc. Dito isto, o aprendente de uma segunda ou terceira língua estrangeira tem vantagens cognitivas (porque é mais velho, tem mais maturidade e já desenvolveu repertórios prévios) e processuais (porque já consegue incluir o ensino-aprendizagem de uma nova língua num horizonte de expectativas). A didática integrada explica, por isso, fundamentalmente, porque a aprendizagem de uma nova língua é potencialmente diferente entre crianças e jovens e adultos, por um lado, e entre sujeitos monolíngues, bilingues e plurilíngues, por outro lado (De Angelis, 2007; Melo-Pfeifer, 2018a).

Apesar das abordagens plurais no ensino de línguas terem um foco que as situa claramente no domínio da educação em línguas, consideramos que estas abordagens poderão servir como

recursos pedagógicos também para o professor de conteúdos designados não linguísticos (Geografia, Direito, etc), para tornar essas matérias mais facilmente apreensíveis e a sala de aula como um espaço linguístico acolhedor, democrático e integrador. Em ambos os casos – disciplinas designadas como linguísticas e não linguísticas –, tal recurso implicaria considerar estratégias de comparação interlinguística e foco na forma como estratégias pedagógicas capazes de favorecer a aquisição de línguas e/ou conteúdos disciplinares. Deste modo, a mobilização de recursos linguísticos e semióticos diversificados, o recurso a estratégias de ensino e de aprendizagem baseadas em práticas de *translanguaging* (Garcia & Li Wei, 2014), que, em ambos os casos se apoiam nas abordagens plurais, seriam práticas comunicativas de sala de aula sensíveis em relação às crianças recém-chegadas e inclusivas das suas vivências prévias, favorecendo: a construção do sentido (através de um input mais compreensível), a aquisição de novos conhecimentos (através do foco na língua como recurso) e a consciência plurilingue (através da análise e comparação de línguas, por exemplo; ver Cummins & Schecter, 2003, p.10).

O Direito à Educação Linguística no Brasil e na Alemanha: Potencialidades e Limitações

A presente seção tratará, num primeiro momento, do levantamento de instrumentos de política linguística e instrumentos reguladores que estabelecem o direito à educação linguística de crianças e jovens migrantes e refugiadas, no Brasil e na Alemanha, para, posteriormente, apresentar uma análise SWOT (*Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats*) dos dois contextos. A apresentação sistematizada mas detalhada das situações brasileira e alemã servirá de base para a sistematização SWOT, que colocará a tónica nas diferenças estruturais entre os dois países.

A opção por este tipo de análise, que não é original do campo da Educação mas antes da Gestão (em contextos empresariais), deve-se ao fato de permitir sistematizar a situação atual dos dois países de forma comparável, assinalando diferenças e confluências, e de permitir diagnosticar áreas de investigação e de atuação a carecer de desenvolvimento. Já que o direito à educação linguística não pode ser concebido e analisado num vácuo, apresentar-se-á aqui notas de natureza sociopolítica, sociolinguística e educativa que permitem abordar esse direito de forma caleidoscópica.

O Direito à Educação Linguística no Brasil

Tem-se acompanhado, nos últimos anos, um crescimento significativo em relação aos estudantes migrantes matriculados no ensino básico no Brasil. De acordo com o Atlas Temático do Observatório das Migrações em São Paulo (2020, p. 46), no ano de 2019, foram registrados 130.067 alunos migrantes inscritos no sistema educativo brasileiro, sendo a rede pública de ensino a que acolhe a maior parte desse público. Os estados com maior porcentagem de matrículas de estrangeiros em suas escolas são, conforme a tabulação realizada pelo Instituto Unibanco⁴ (2020), o estado de São Paulo (34,5%), Paraná (10,7%) e Minas Gerais (10,6%). Embora esse número não seja tão expressivo ao levar-se em conta a população brasileira, ele é três vezes maior do registrado em 2010 (43.400). Conforme aponta o ATLAS (2020, p. 46), a maior parte dos migrantes matriculados em escolas brasileiras encontra-se no Ensino Fundamental: 40.851 no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e 34.467 no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). Já a Educação infantil contabiliza 17.338 das matrículas dessa população, seguida do Ensino Médio com 15.672,

⁴ Tabulação efetuada pelo Instituto Unibanco (2018) a partir de dados do Censo Escolar 2016, realizado pelo Instituto nacional de Educação de Pesquisa (INEP).

além de registros em Cursos Técnicos, Cursos de Educação para Jovens e Adultos (EJA), entre outros.

As nacionalidades mais expressivas presentes nas escolas brasileiras são a venezuelana, a haitiana, a boliviana e a paraguaia, nesta ordem (ATLAS, 2020, p.47). Contudo, embora a maioria dos alunos seja proveniente de países latinos, não se pode ignorar a heterogeneidade, em todos os aspectos, do público migrante inserido no sistema educativo brasileiro. Conforme os dados levantados pelo Instituto Unibanco (2018), só nas escolas do estado de São Paulo, por exemplo, há mais de 80 nacionalidades presentes.

Embora a legislação brasileira⁵ determine que as comunidades migrantes tenham acesso à educação da mesma forma que crianças e jovens brasileiros e que, inclusive a falta de documentação não pode ser um impedimento para garantir sua matrícula nas escolas, as instituições de ensino do país não estão preparadas para receber essas comunidades. Na tentativa desta construção, começam a surgir, recentemente, alguns documentos de orientação⁶, mas ainda muito preocupados com questões de ordem burocráticas, os quais, muitas vezes, “limitam-se basicamente às questões normativas, não trazendo orientações de caráter pedagógico ou relacionadas ao acolhimento desses alunos e que seriam de grande valia para gestores e professores” (Instituto Unibanco, s/p).

No que concerne à Educação Linguística de grupos minoritarizados, tanto em nível da educação básica, quanto na esfera do Ensino Superior, observa-se, atualmente, iniciativas isoladas que funcionam, na maioria das vezes, sem apoio do Estado. No tocante ao ensino de português como língua adicional, por exemplo, Diniz e Neves (2018) apontam ser praticamente inexistentes as políticas linguísticas destinadas a essa população e indicam a “necessidade imperativa de políticas linguísticas direcionadas a discentes cuja língua materna não é o português” (Diniz & Neves, 2018, p.90). Segundo os autores, essa ausência de políticas públicas leva alunos migrantes, muitas vezes, ao “fracasso escolar” (Diniz & Neves, 2018, p. 90). Contudo, apesar da omissão do estado frente a essa temática, constata-se algumas iniciativas interessantes as quais propõem-se a dar visibilidade, de alguma forma, à presença da diversidade linguística e cultural das comunidades escolares, bem como apoiar o aprendizado da língua de escolarização.

Com base nas abordagens plurais discutidas na seção anterior, pode-se citar, por exemplo, o documento orientador disponibilizado pelo Governo do Estado de São Paulo em 2018: “*estudantes imigrantes: acolhimento*”⁷, no qual uma das seções é destinada à intercompreensão como uma possível ferramenta para o trabalho com esse público. Outra proposta significativa nesse sentido, diz respeito à confecção e distribuição do material *Trilhas de Aprendizagem*⁸, que mobiliza, além do português, o espanhol, o francês e o inglês e foi idealizado em uma parceria entre a Organização Internacional para as Migrações (OIM), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Prefeitura da cidade de São Paulo. Uma outra iniciativa que vislumbra trazer luz às práticas plurilingues a partir de

⁵ Como: a Constituição Federal (artigos 5º e 6º), o Estatuto da Criança e do Adolescente (artigos 53º ao 55º), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (artigos 2º e 3º), a Lei da Migração (artigos 3º e 4º) e a Lei dos Refugiados (artigos 43º e 44º; Instituto Unibanco, 2018).

⁶ Como exemplo pode-se citar o Documento Orientador CGEB/NINC “Estudantes Imigrantes: Matrícula e Certificados”, publicado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2018. Disponível em www.educacao.sp.gov.br.

⁷ Para ler o documento na íntegra, acessar: https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/ACOLHIMENTO_FINAL-compressed.pdf

⁸ Mais informações sobre a publicação “Trilhas de Aprendizagem” estão disponíveis em: <https://nacoesunidas.org/sao-paulo-se-une-a-onu-para-apoiar-criancas-migrantes-na-educacao-a-distancia/>. Acesso: 17/10/2020.

no que concerne à efetividade e continuidade dos programas elencados. Isso pelo motivo de que, na maioria das IES analisadas, “não estão previstas nas resoluções políticas de permanência vinculadas a bolsas, moradia ou auxílios” (Rossa & Menezes, 2017, p.11), fatores que comprometem a adaptação e a permanência desses estudantes nas universidades e que podem desencadear uma evasão acadêmica - influenciando o sucesso dos programas.

Diante deste panorama, a Universidade Federal do Paraná configura-se atualmente como o programa mais diverso de ações de extensão para a comunidade de migrantes humanitários e refugiados, e mais amplo de ações afirmativas para o ingresso e permanência dessa população nos cursos de graduação e pós-graduação, além de revalidação de seus diplomas obtidos nos países de origem. Desde 2013, dezenas de projetos vêm sendo implementados por essa instituição, sendo que seu Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão publicou nesse período algumas resoluções específicas para esse público, sendo as principais: Resolução 13/14, que estabelece um sistema de ocupação de vagas remanescentes para aqueles que iniciaram a graduação em seu país e não puderam concluir; Resolução 63/18, que prevê a criação de 10 vagas suplementares anuais em processo seletivo especial para ingresso nos cursos de graduação, para aqueles que finalizaram o ensino médio; Resolução 56/19, que institui o “Programa de Formação Suplementar: Ciclo de Acolhimento Acadêmico para Estudantes Refugiados (PFS-Refugiados)”, para os alunos ingressantes pelas duas resoluções anteriores; além da Resolução 02/16, que estabelece um sistema especial de revalidação de seus diplomas, o qual permite compensar a falta de documentação através de realização de exames de conhecimento.

Desde a aprovação das Resoluções supracitadas, destinadas exclusivamente à população migrante humanitária e refugiada na Universidade Federal do Paraná, a Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVVM), através do Programa Política Migratória e Universidade Brasileira (PMUB), vem refletindo sobre a importância da efetivação de políticas afirmativas que deem condições a esses estudantes não apenas de (re)ingressar nesta instituição, mas também de permanecer e concluir suas trajetórias acadêmicas com sucesso. O maior exemplo dessa preocupação foi a criação e implantação da resolução 56, cuja proposta foi redigida pela própria CSVVM com base nas principais demandas sinalizadas pelos estudantes ao longo do Programa. O documento abarca disciplinas especiais que foram desenhadas especificamente para esse público nas áreas de Direito, Psicologia e Letras, além de atividades de Informática e acompanhamento dos discentes via Programa de Tutoria. Importante ressaltar que, além dessas ações institucionalizadas, desde 2016, os alunos participam também do Curso de Acolhimento Linguístico Acadêmico, um curso em formato intensivo, com carga horária de 60h, que antecede o ingresso formal destes estudantes na UFPR.

A partir desse contexto, foram criadas, no ano de 2019, quatro disciplinas de Português para fins Acadêmicos (60h/cada), ofertadas pelo Departamento de Polonês, Alemão e Letras Clássicas (DEPAC) e destinadas a migrantes e refugiados calouros, matriculados em diversos cursos de graduação da Universidade Federal do Paraná. O objetivo das disciplinas, além do aprimoramento linguístico acadêmico, é também fornecer um maior entendimento da estrutura institucional e cultural de diversas esferas da universidade na qual esses alunos estão inseridos. Por outro lado, na proposta inicial da Resolução, foi sugerida a implementação de uma disciplina intitulada “Línguas e Culturas”, destinada à prática de atividades relacionadas à valorização das múltiplos repertórios linguístico-culturais presentes neste ambiente de ensino. Na versão final do documento esta proposta foi incorporada pelas disciplinas de português acadêmico que também acabam por se configurar como um espaço para explorar as narrativas dos migrantes, por vezes em suas próprias línguas maternas, justamente por entender que as experiências dos aprendizes se tornam uma ferramenta importantíssima para a elaboração e ressignificação de suas próprias trajetórias.

Como dois exemplos concretos, pode-se citar, primeiramente, o espetáculo teatral *Vozes e Culturas*, concebido coletivamente durante uma das disciplina de português acadêmico para o evento

comemorativo da Semana do Migrante e Dia do Refugiado – *Encontros inesperados: culturas, povos e exílio*.

Uma segunda atividade cultural, que visa a valorização das línguas e culturas desses estudantes, construída no âmbito do Programa PMUB, diz respeito ao projeto *Literatura de Refúgio*, idealizado no ano de 2016 e que já organizou, até o presente momento, 11 edições. O objetivo central do projeto é promover a reflexão sobre o migrar, por meio da experiência estética da literatura (Ruano & Cursino, 2019; Cursino, 2020). Para tanto, os alunos migrantes e refugiados, em conjunto com a equipe do *Literatura de Refúgio*, selecionam diferentes textos poéticos que abordam a temática das migrações para a leitura em uma apresentação pública.

Já no caso das crianças e jovens em idade escolar, conforme elucidado anteriormente, diferente do caso alemão, as escolas brasileiras todavia não dispõem de dispositivos institucionalizados para o ensino da língua de escolarização, no caso, o português e, tampouco, de propostas de valorização das línguas e culturas migrantes que coexistem em algumas regiões no sistema educativo brasileiro. O que se tem, atualmente, são iniciativas isoladas, de ONGs, fundações, e da própria sociedade civil que tentam, ainda de forma incipiente, dar seus primeiros passos nessa direção.

Diante do exposto, fica claro que as iniciativas brasileiras no tocante à educação de migrantes e refugiados, em qualquer dos níveis do ensino formal, são isoladas e não decorrem de uma política educacional planejada e implementada para responder às necessidades e demandas dessa população. Os estudos e ações realizadas, levando em consideração a interculturalidade e o plurilinguismo, decorrem de pessoas e instituições, privadas ou públicas, que decidem enfrentar a temática e propor construções e soluções para a nova realidade da sociedade local, que garantam a participação do próprio migrante e refugiado em todas as suas etapas e que busquem a sua emancipação cidadã.

O Direito à Educação Linguística na Alemanha

A Alemanha e sobretudo as suas grandes cidades, como Berlim ou Hamburgo, e especialmente algumas escolas de bairros de maior concentração de população migrante e refugiada¹³, têm experimentado a observação de Cummins & Schecter que, já em 2003, afirmavam que “in many school systems, monolingual and monocultural students are the exception rather than the rule” (2003, p. 1)¹⁴. Na Alemanha, 33% das crianças em idade escolar tem origem migratória (50% se considerarmos crianças até aos 6 anos). Este número indica, como avançamos na Introdução, que o país já está acostumado à presença de crianças com *background* migratório há algumas décadas. Às escolas alemãs chegam continuamente crianças imigrantes e refugiadas. Cerca de 45% desses jovens são provenientes da Síria, do Afeganistão e do Iraque. Seguem-se duas nacionalidades europeias: Bulgária e Romênia. Outras comunidades com grande presença nas comunidades escolares incluem a Albânia, a Eritreia, o Kosovo e a Sérvia. Os refugiados no sistema escolar alemão caracterizam-se por ser uma população majoritariamente masculina, sobretudo na faixa etária dos 16 aos 24 anos.

¹³ Concentração que alguns autores chamam de discriminação institucional e guetização.

¹⁴ Note-se que o elevado número de crianças e jovens migrantes e refugiados na Alemanha tem sido acompanhado de forma positiva na opinião pública: num estudo de 2018 sobre a opinião dos alemães sobre como acham que os seus conterrâneos veem migrantes e refugiados, 71% julgaram que os alemães consideram migrantes bem-vindos, e 56% acreditam que os alemães consideram refugiados bem-vindos (Hodali, 20019). Não obstante, apenas em 2018, as autoridades registraram 2 mil crimes contra centros de acolhimento de refugiados e solicitantes de asilo, ao mesmo tempo que marchas anti-imigração da designada extrema direita aumentaram.

A frequência da escola na Alemanha é obrigatória, sendo esta obrigatoriedade reforçada por medidas como a imposição de multas aos pais no caso de seus educandos não frequentarem a escola e mesmo a proibição de “homeschooling”. Dentre os objetivos desta obrigatoriedade, um deles tem relação direta com o direito à educação linguística: pretende-se que as crianças socializem e aprendam o Alemão, língua oficial do país (ainda que não oficialmente consignada na constituição). O direito à educação e à igualdade de oportunidades podem ser considerado contemplado no artigo 3 da Constituição Alemã que “ninguém pode ser prejudicado ou beneficiado devido ao gênero, descendência, raça, língua, pátria e origem, credo, concepções religiosas e políticas”¹⁵. Em termos gerais, a escolaridade é obrigatória, incluindo para crianças e jovens refugiados. Todavia, se são imediatamente integrados no sistema de ensino ou se têm que esperar (por vezes meses) até poderem fazê-lo depende muito da legislação vigente em cada Estado Federado. Em alguns Estados, como Berlim, Bremen, Hamburgo e Sarre, a obrigatoriedade de frequência do ensino começa já no momento de demanda do asilo. Em outros, como a Baviera ou a Turíngia, o aluno pode ter que esperar 3 meses (ou mesmo 6, em Baden-Württemberg). Finalmente, mister salientar que a escolaridade só é obrigatória até o indivíduo atingir 18 anos.

Na seção sobre os direitos linguísticos ficou claro que estes se podem dividir em direito a aprender a língua predominante do país de acolhimento, da L1 e, em direito adicional, referente a línguas estrangeiras.

Em termos de aprendizagem do Alemão, foram desenvolvidas ofertas educativas desde o Kindergarten (não obstante a falta de lugares continuar a ser insuficiente na atualidade), incluindo vagas especiais e formação profissional. Em termos de suporte linguístico (Essomba et al., 2017), seja para as crianças seja para as suas famílias e para o pessoal das escolas, foram oferecidas aulas de alemão e aulas de línguas estrangeiras para os membros das escolas (assim como cursos de mediação intercultural). Uma outra medida com impacto no desenvolvimento da língua de escolarização foi o alargamento da designada “Ganztagsschule” (escola durante todo o dia e não apenas da parte da manhã, como era a tradição). Esta modalidade permite ao aluno recém-chegado, para além de contactar com outras crianças e jovens durante os tempos curriculares, prolongar esse contato em situações não-formais e lúdicas (em aulas de música, esporte e artes), favorecendo processos de socialização e a integração escolar. No entanto, alunos refugiados permanecem afastados ou sub-representados nestas atividades: 75% dos alunos sem *background* migratório e 58% com *background* migratório participam em atividades “da tarde” (sendo que apenas 33% dos alunos refugiados o faz). As razões podem ser variadas, mas podem ir da falta de informação, devido a questões de barreira linguística, dificuldades logísticas (por exemplo, distância entre a escola e o centro de acolhimento) e a falta de recursos financeiros.

Outras medidas introduzidas para favorecer a aquisição do Alemão incluíam a presença de profissionais de outras áreas para o trabalho multidisciplinar nas escolas (incluindo psicólogos, terapeutas, mediadores interculturais e tradutores-intérpretes), o desenvolvimento de programas de profissionalização e de formação contínua dos professores, geralmente ao nível de competências para o ensino de DaZ, o desenvolvimento de programas e materiais educativos (bilíngues e/ou adaptados) e o suporte de ações de voluntariado (programas de tutoria e de mentoria).

A fim de monitorizar a presença e a continuidade das crianças nas escolas e evitar o abandono escolar, foi estabelecida uma política educacional de monitorização e avaliação contínua ancorada na legislação, dando conta, por exemplo, de novas matrículas, mudanças de escola e taxas

¹⁵ “(3) Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden” (tradução nossa).

de desistência das novas populações escolares. O objetivo destas políticas era orientada para a situação presente e para a previsão de necessidades (Essomba, Tarrés & Franco-Guillén, 2017, p.35).

Em termos de dispositivos escolares de acolhimento e integração dos alunos recém-chegados, migrantes e refugiados, podemos distinguir 5 modelos (Panesar et al, 2016), com diferentes graus e frequência de implementação, mas que têm em comum uma diferenciação e separação dos espaços de aprendizagem linguística:

1. “Modelo imersivo”: as crianças recém-chegadas são integradas nas chamadas aulas regulares e têm suporte linguístico suplementar, com outras crianças com dificuldades linguísticas (a filosofia de base é a de que todas as crianças podem ter dificuldades nesta área específica, independentemente de terem ou não *background* migratório);
2. “Modelo integrativo”: as crianças são integradas em aulas regulares e têm apoio linguístico específico para elas;
3. “Modelo integrativo parcial”: as crianças frequentam aulas de DaZ (em “*IVK: Internationale Vorbereitungs-klassen*” ou aulas de preparação internacionais) e integram, aos poucos, as aulas regulares;
4. “Modelo paralelo”: as crianças frequentam aulas de DaZ (em “*IVK: Internationale Vorbereitungs-klassen*”) durante 6 a 18 meses¹⁶ antes de integrar a 100% as aulas regulares;
5. “Modelo de graduação paralela”: as crianças têm aulas nas suas línguas maternas.

Como se pode ver, alguns destes dispositivos focalizam o direito a aprender a língua do país de acolhimento (modelos de 1 a 4) e outros focalizam o direito a aprender *a e na* sua língua materna. Para além desta oferta de “graduação” e escolarização paralela, que permite o contacto com a LM, outras iniciativas oficiais podem ser nomeadas: a frequência de escolas bilíngues (por exemplo turco-alemão ou árabe-alemão, em que o currículo é planejado de forma bilíngue, sendo as diferentes disciplinas ensinadas numa ou noutra língua¹⁷) e o apoio à aprendizagem das línguas de herança, como ofertas extracurriculares (muitas vezes co-financiadas ou/e co-organizadas pelas autoridades educativas dos diferentes Estados Federados)¹⁸. Este apoio e incentivo à aprendizagem das línguas de herança nota-se, adicionalmente, por disposições educativas legais em alguns Estados Federados em que os alunos podem realizar um teste de proficiência na sua língua materna, contando a avaliação nesta língua para a nota final do ano letivo ou mesmo para substituir uma nota em língua estrangeira em que o aluno não tenha tido tanto sucesso, melhorando a média de acesso à universidade.

Em termos de direito à educação linguística nos programas de línguas estrangeiras, note-se que estes incluem, seguindo normativas nacionais (do Kultusministerkonferenz, que se poderia

¹⁶ Aqui vale lembrar das conclusões de Cummins a este respeito (seção 2). Adicione-se que muitas crianças e jovens, devido às circunstâncias da necessidade de refúgio, chegam em situação de analfabetismo ao país de acolhimento e que outros nunca aprenderam o alfabeto romano, pelo que têm maiores dificuldades, necessitando de permanecer nestes cursos durante mais tempo. Por outro lado, a permanência excessiva nesses cursos também pode ser prejudicial à socialização com crianças e jovens das mesmas idades.

¹⁷ Também existem outras combinações de línguas, menos associadas a movimento migratórios e de refugiados: inglês-alemão, francês-alemão ou ainda português-alemão. Estas iniciativas não estão, todavia, acessíveis em todas as cidades da Alemanha, nem em todas as línguas das comunidades migrantes.

¹⁸ Convém assinalar que estas duas medidas já existiam, fazendo parte da tradição de acolhimento de crianças migrantes e refugiadas de outras fases da história alemã.

traduzir por “Conferência de Ministros da Educação”), princípios de promoção do plurilinguismo e valorização dos repertórios linguísticos de todos os alunos, designadamente com *background* migratório. Assim, por exemplo, em Hamburgo, os programas de línguas estrangeiras (exceto nos níveis mais avançados que seguem uma lógica mais monolíngue), de 2009, incluem o que designam por “princípio do plurilinguismo”, em que se estabelece que os professores devem fazer uso dos repertórios prévios dos seus aprendentes, estimulando a sua capacidade de comparação interlinguística. Tal uso poderia favorecer o recurso às abordagens plurais, tal como apresentadas na seção 2 da presente contribuição (designadamente, à Didática Integrada). Assim, afirma-se que “na aula das segunda e terceira línguas estrangeiras na escola secundária far-se-á uso do eventualmente presente plurilinguismo do grupo de alunos. A aula de línguas estrangeiras usa a diversidade linguística dos aprendentes, de forma a proporcionar experiências de contato plurilingues”¹⁹. Note-se, num apontamento crítico, que a aula de Inglês, geralmente primeira língua estrangeira *de fato* no currículo alemão (exceto no Sarre) é deixada de fora deste esforço curricular via ao plurilinguismo, atribuindo-lhe um estatuto “diferente” das restantes línguas. Do mesmo modo, em aulas de língua estrangeira de nível avançado (Gymnasiale Oberstufe), o “princípio do plurilinguismo” deixa de ser citado, como se o plurilinguismo dos alunos deixasse de ser relevante. Acerca destas metodologias plurilingues, os professores expressam geralmente atitudes positivas (Melo-Pfeifer, 2018b; Wilken, 2020), ainda que refiram dificuldades de implementação práticas, geralmente relacionadas com problemas de ordem estrutural das instituições educativas (o peso da avaliação sumativa dos alunos, limitações curriculares, falta de materiais específicos e falta de tempo) ou com falta de formação inicial e contínua e de competência para o fazerem.

Finalmente, uma nota de otimismo. Tal como no Brasil, o número de alunos refugiados no Ensino Superior aumentou de forma substancial: de 205 em 2015/16 para 3.788 em 2018/19. Números mais recentes apontam para que 32.000 jovens com histórico de refúgio estejam escritos na universidade. A Síria está entre os principais países de origem dos estudantes (com 13.000 inscritos). Em termos numéricos, os estudantes sírios só são ultrapassados pela Áustria (cerca de 11.500) e a Rússia (cerca de 10.500), que não têm o mesmo estatuto.

Comparando Cenários através da Abordagem SWOT

Conforme vimos ao longo desta contribuição, os dois países têm vivido experiências de chegada e integração de um novo fluxo de refugiados e migrantes em anos recentes. No caso da Alemanha, estas alterações correspondem ao que poderíamos chamar de ciclos, com picos de migração e refúgio depois do final da Segunda Guerra Mundial; no Brasil, ainda que o país tenha conhecido outros momentos de chegada de migrantes e refugiados, o momento atual é bastante peculiar. Em ambos os casos, no entanto, a opinião pública e a cobertura mediática tendem a tematizar o acolhimento e integração escolar de jovens migrantes e refugiados como um “problema” novo, uma emergência, no duplo sentido da palavra: algo que emergiu subitamente e algo a que compete dar uma resposta célere, por ser uma situação crítica. Assim, não obstante as diferenças em termos de tradição de acolhimento de imigrantes e refugiados entre os dois países, o “framing” (forma de cobertura) e o “ethos” (conjunto de crenças e atitudes circulantes na sociedade) acerca do direito à educação (linguística) tendem a ser semelhantes e positivos.

¹⁹ No original: “Im Unterricht der zweiten und dritten Fremdsprache im Gymnasium wird an die eventuell vorhandene Mehrsprachigkeit in der jeweiligen Lerngruppe angeknüpft. Der Fremdsprachenunterricht nutzt die sprachliche Vielfalt der Lerngruppe, indem mehrsprachige Begegnungserlebnisse geschaffen werden”. (URL <https://www.hamburg.de/contentblob/2376246/88d3c96514dbce63bf89b3af37cbea4cc/data/neuere-fremdsprachen-gym-seki.pdf>, p. 14; nossa tradução).

Tentando resumir o que foi explicitado anteriormente, apresentamos, na sequência, um quadro-síntese dos aspectos referidos (Tabela 1), analisando os dois cenários nacionais em termos de confluências e afastamentos. O estado atual das políticas linguísticas educativas e do direito à educação linguística são resumidos nos itens forças e fraquezas, enquanto as forças externas são concetualizadas em termos de oportunidades e ameaças.

Tabela 1

Síntese da análise SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities e Threats)

	Brasil	Alemanha
Strengths / pontos fortes	<ul style="list-style-type: none"> - escolaridade de todas as crianças, independentemente do seu estatuto no país, obrigatória e gratuita; - legislação nacional bastante favorável; - envolvimento da sociedade civil nas iniciativas de acolhimento; - envolvimento das IES nas políticas de acolhimento e nas iniciativas de oferta de aulas de Português, inclusive como Língua de Acolhimento; - flexibilidade para a criação de programas de acolhimento, com margem de discricionariedade jurídico-burocrático; - atuação constante de estudantes de graduação e pós-graduação nas políticas e ações de acolhimento, formando futuros profissionais mais sensíveis e especializados na temática migratória. 	<ul style="list-style-type: none"> - escolaridade de todas as crianças, independentemente do seu estatuto no país, obrigatória; - legislação nacional bastante favorável, quer quanto à educação, quer em termos de proteção legal a minorias linguísticas; - iniciativas de monitorização da presença e continuidade de crianças migrantes e refugiadas no sistema de ensino; - desenvolvimentos substanciais no ensino-aprendizagem do Alemão como língua de acolhimento (DaZ); - programas de línguas incluem referência à necessidade de integrar as competências linguísticas das crianças; - grande número de iniciativas de acolhimento da sociedade civil;
Weaknesses / pontos débeis	<ul style="list-style-type: none"> - falta de articulação entre as prefeituras (responsáveis pelo ensino fundamental), os Estados (responsáveis pelo ensino médio) e o governo Federal (responsável pelo ensino superior); - falta de oportunidades de aprendizagem de línguas de herança ou materna, somente se estas forem o Inglês ou Espanhol, ensinados como Língua Estrangeira; - um sistema de ensino pouco inclusivo e acolhedor da diversidade 	<ul style="list-style-type: none"> - nem sempre a coerência e articulação entre os Estados Federados é visível ou mesmo possível; - oportunidades de aprendizagem das diferentes línguas de herança e maternas bastante desiguais, dependendo, nomeadamente, da representatividade numérica das diferentes comunidades linguísticas; - a persistência de um <i>mindset</i> monolíngue na educação; - um sistema de ensino ainda pouco inclusivo e acolhedor da diversidade

	Brasil	Alemanha
	<p>linguística (discriminação institucional);</p> <ul style="list-style-type: none"> - aprendizagem do Português como Língua de Acolhimento apenas em algumas IES ou cursos oferecidos pela sociedade civil à comunidade em geral; - a referência aos repertórios prévios das crianças no ensino de línguas estrangeiras desaparece nos níveis mais avançados; - falta de docentes para aulas especiais para migrantes e refugiados; - falta de iniciativas de formação de professores para a capacitação frente a essa realidade; - falta de materiais didáticos especializados para o trabalho com esse público; - trabalho protagonizado por voluntários, comprometendo a sua continuidade e estabilidade. 	<p>linguística (discriminação institucional);</p> <ul style="list-style-type: none"> - um foco na aprendizagem do Alemão como Língua de Acolhimento (DaZ); - a referência aos repertórios prévios das crianças no ensino de línguas estrangeiras tem tendência a desaparecer nos níveis mais avançados; - falta de docentes para aulas especiais para imigrantes e refugiados.
Opportunities / oportunidades	<ul style="list-style-type: none"> - aumento do interesse de professores e diretores de escola na temática migratória; - reformulação das orientações curriculares que regem as diretrizes educacionais; - proposição de novas ações e políticas junto aos órgãos competentes; - organização de cursos de formação de professores dentro de uma perspectiva plurilíngue. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>ethos</i> de acolhimento (ainda) bastante favorável; - crescimento do número de professores com <i>background</i> migratório; - cursos de formação de professores e de educadores já com princípios de abordagens plurais e didática do plurilinguismo, ao nível de várias disciplinas; - atitudes predominantemente positivas dos docentes em relação à diversidade linguística, às metodologias multilíngues e às abordagens plurais.
Threats / perigos	<ul style="list-style-type: none"> - (percepção de) aumento da xenofobia; - crescimento da extrema direita; - congelamento de investimento na educação; - início de processo de retirada da autonomia universitárias das IES. 	<ul style="list-style-type: none"> - crescimento da extrema direita.

Da leitura da tabela 1 e relembrando as descrições das seções 3.1. e 3.2, podemos referir que os dois países parecem ter duas abordagens diferentes no acolhimento e integração (linguística) de crianças e jovens migrantes e refugiados.

De um lado, o Brasil, que parece ter implementado ações de tipo sobretudo *bottom-up*, ancoradas nas iniciativas da sociedade civil e das instituições educativas, para as quais os quadros legais vão emergindo e sendo negociados *à posteriori*. Não existe no país um desenvolvimento paulatino de políticas educacionais pensadas na população migrante ao longo da história ou mesmo diante dos fluxos migratórios. A legislação é avançada, mas com pouca implementação prática no tocante à Educação, seja de crianças, seja de adultos migrantes, o que resulta em praticamente nenhum investimento especial do governo. As crianças e jovens nas escolas e os adultos nas universidades sofrem com o isolamento, a xenofobia social e institucional e a falta de capacitação dos recursos humanos, incluindo os técnicos, os professores e os que detêm os cargos de direção educacional. Praticamente não existem ações curriculares e extracurriculares planejadas para enfrentar os desafios do ambiente em que há múltiplas línguas e culturas, gerando a sua desvalorização e desconsideração - quando em verdade deveria haver um grande aproveitamento dessas características. No âmbito de políticas linguísticas de ensino-aprendizado da língua majoritária do país e de sensibilização do repertório linguístico-cultural de alunos migrantes, o que se tem observado são iniciativas protagonizadas por Instituições de Ensino Superior, Organizações não Governamentais e da própria sociedade civil. Porém, em muitos casos, sem recursos e sem profissionais especializados, sendo esses trabalhos conduzidos por voluntários, acarretando, muitas vezes, em uma falta de continuidade e em uma grande instabilidade institucional.

Na Alemanha, eventualmente devido a uma mais larga experiência de acolhimento (mesmo com as limitações que fomos apontando ao longo da contribuição; ver quadro 1, “pontos débeis”), as ações tendem a ser mais de tipo *top-down*, com os quadros legais e legislativos em matéria de educação e de ensino a guiarem muitas das ações no terreno (aulas de DaZ para crianças nas escolas, cursos de integração para adultos, etc), cujo financiamento é assegurado pelos instrumentos reguladores. Como forma de conclusão, é importante salientar que o cenário alemão apresentado não é livre de tensões: assim, apesar de os instrumentos reguladores da política linguística e os programas de ensino expressarem visões positivas da diversidade linguística e cultural e incitarem ao uso dos repertórios linguísticos prévios em sala de aula (designadamente de línguas, mas também na escola primária) e, ao mesmo tempo, os professores expressarem atitudes positivas em relação à diversidade linguística, a metodologias plurilingues e às abordagens plurais, na prática, as escolas e as salas de aula continuam caracterizadas por um persistente *mindset* monolíngue e monoglóssico. Isto vê-se, por exemplo, a nível macro, como a promoção da língua predominante do país de acolhimento, da LM e das LE é feita de forma (aparentemente) pouco articulada. Da mesma forma, disparidades em termos de acesso a diferentes vias de ensino e índices de literacia linguística e matemática desfavoráveis a populações escolares migrantes e refugiadas continuam a ser assinalados nos grandes estudos comparativos internacionais.

Considerações Finais

Como referia I. Piller, “schools have maintained their traditional monolingual institutional habitus in the face of students' (and, increasingly, teachers') multilingualism” (2016, p.100), partindo, muitas vezes, do falso pressuposto de que a manutenção das línguas de herança constrange a aprendizagem da língua de acolhimento e dificulta a integração. Desta discrepância entre a evolução sociodemográfica e linguística da população escolar e a perenidade de sistemas educativos erigidos para dar resposta às necessidades de estados-nações caracterizados pela sua suposta identidade linguística decorrem várias situações de discriminação linguística e de desrespeito pelos direitos à

educação linguística da criança e do jovem, alimentando injustiças educativas que são, afinal também, injustiças sociais. Ora, conforme demos conta, as abordagens plurais para o ensino de línguas (que se podem consubstanciar em práticas linguisticamente apropriadas de ensino de outras matérias) têm potencial para ajudar a inverter esta tendência. Mais ainda: ao colocarem as línguas das estudantes no centro das aprendizagens, as abordagens plurais podem contribuir para o abrandamento da “perda linguística” das populações migrantes e refugiadas, protegendo, por essa via, os seus direitos linguísticos:

By encouraging and supporting home languages, multilingual teaching plays a role in averting or slowing down children’s language loss. In classrooms filled with languages, newcomer and bilingual children take pride in their home languages. When they see that their languages are affirmed, encouraged and included, they have a reason to continue learning them. (Chumak-Horbatsch, 2019, p.16)

Assim, se pensarmos ainda em três possibilidades de encarar a diversidade linguística postuladas por Ruiz (1988) - língua como problema, língua como direito e língua como recurso - parece que, ainda que em alguns contextos e situações a representação de “língua como problema” ainda prevaleça, dando origem a políticas e práticas linguísticas assimilacionistas que não respeitam o direito à manutenção da língua de origem, a análise SWOT que realizamos parece dar indícios já das dimensões “língua como direito” e “língua como recurso”, ainda que na primeira sejam reconhecidos, mesmo em termos legais, os direitos das minorias linguísticas autóctones (por exemplo visível no direito ao ensino *da e na* língua materna), mas geralmente não das línguas das comunidades migrantes e refugiadas. Daqui decorre que, quer “língua como problema” quer “língua como direito”, nos termos a que referimos até aqui, possam ser consideradas perspetivas divisivas e hostis, ao recomendarem políticas específicas para grupos linguísticos particulares, não favorecendo a sua convivência. Por seu turno, a perspetiva “língua como recurso” tem um potencial mais unificador e produtivo, ao valorizar as línguas presentes em cada comunidade e ao colocar os recursos linguísticos ao serviço de todos, designadamente da aprendizagem de línguas.

A diversidade linguística não é apenas um recurso que deve ser partilhado e democratizado: a diversidade linguística deve ser pensada como ponto de partida para a aprendizagem de novas matérias (nomeadamente linguísticas) e como objetivo da aprendizagem. As abordagens plurais podem responder a este repto tridimensional de ver as línguas como recurso, como base e como objetivo das aprendizagens (linguísticas) escolares (Fürstenau, 2011), fazendo a ponte entre vários direitos linguísticos. Como poderíamos postular ainda, toda a criança e jovem tem o direito a (querer) tornar-se plurilingue e, corolariamente, políticas linguísticas educativas favorecedoras do plurilinguismo deverão ser pensadas para todos (Benson & Elorza, 2015, p. 557).

Convém ainda esclarecer, ao retomarmos a designação “língua como direito”, a que anteriormente nos referimos na tipologia de Ruiz (1988), que a perspetiva advogada pelas autoras deste texto não se limita aos direitos dos falantes das minorias linguísticas reconhecidas politicamente e protegidas pelas diferentes legislações nacionais, mas vê a língua como direito em termos também individuais, compreendendo as línguas dos falantes migrantes e refugiados (Grin, 1995).

De acordo com a pesquisa realizada, a análise apresentada e a literatura disponível, torna-se importante, ao nível da formação de agentes educativos e de políticas educativas, em geral, e de professores, mais particularmente, desenvolver comportamentos linguísticos e pedagógicos sensíveis e uma postura de acolhimento em relação aos percursos desta nova população escolar (Dewitz & Massumi, 2017, p. 35), consciente em relação às chamadas “barreiras institucionais e institucionalizadas” (Panagiotopoulou et al., 2018). Ora, muitos dos comportamentos sensíveis e das barreiras institucionalizadas passam pelo acolhimento (ou não) das línguas dos alunos recém-

chegados e pelas possibilidades de apropriação da nova língua, pelo que as abordagens plurais de ensino e aprendizagem poderão se apresentar como alternativas a práticas de ensino e de aprendizagem monolíngues e monolingualizantes, reconhecendo a identidade linguística e cultural das crianças e das suas famílias e estimulando a manutenção das suas línguas.

Referências

- Atlas Temático. (2020). *Núcleo de Estudos de População Elza Berquó – NEPO (Unicamp). Tabulações Observatório das Migrações em São Paulo*.
<https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/atlas2020/atlas2020.pdf>
- ACNUR. (2020). *Relatório tendências globais 2019*. <https://www.unhcr.org/5ee200e37/>
- Benson, C., & Elorza, I. (2015). Multilingual education for all (MEFA): Empowering non-dominant languages and cultures through multilingual curriculum development. In: D. Wyse, L. Hayward & J. Pandya (Eds.), *The SAGE handbook of curriculum, pedagogy and assessment* (pp. 557-574). SAGE.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meißner, F.-J., Schröder-Sura, A., Noguerol, A. & Molinié, M. (2012). *Le CARAP - Un Cadre de Référence pour les Approches plurielles des langues et des cultures – Compétences et ressources*. Conseil de l'Europe.
<http://carap.ecml.at/>
- Cavalcanti, L., Oliveira, T., Macêdo, M., & Pereda, L. (2019). *Resumo Executivo. Imigração e Refúgio no Brasil. A Inserção do imigrante, solicitante de refúgio e refugiado no mercado de trabalho formal*. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra2019. <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>.
- Chumak-Horbatsch, R. (2019). *Using linguistically appropriate practice. A guide for teaching in multilingual classrooms*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education empowerment in a diverse society*. (2a ed.). California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2005). A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *The Modern Language Journal*, 89(4), 585-592.
- Cummins, J., & Schecter, S. (2003). Introduction. School-Based language policy in culturally diverse contexts. In: S. Schecter & J. Cummins (Eds.), *Multilingual Education in Practice: Using diversity as a resource* (pp. 1-16). Heinemann.
- Cursino, C. (2020). Formação de professores numa perspectiva plurilíngue para o acolhimento linguístico de estudantes migrantes / refugiados. *Calidoscopio*, 18(2).
<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.182.09/60747878>.
- De Angelis, G. (2007). *Third or additional language acquisition*. Multilingual Matters.
- Dewitz, N., & Massumi, M. (2017). Schule im Kontext aktueller Migration. In: N. McElvany, A. Jungermann, W. Bos & H. G. Holtappels (Eds.), *Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung* (pp. 27-40). Waxmann.
- Diniz, L. R. A., & Neves, A.O. (2018). Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no Ensino Básico brasileiro. *Revista X*, 13(1), 87-110.
<https://doi.org/10.5380/rvx.v13i1.61225>.

- Earnest, J., Housen, T., & Gillieatt, S. (2007). *A new cohort of refugee students in Perth: Challenges for students and educators*. In A. Goody & R. Atkinson (Eds.), *Proceedings of the Teaching and Learning Forum 2007*. The University of Western Australia.
<http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf2007/refereed/earnest.html>.
- Essomba, M. A., Tarrés, A., & Franco-Guillén, N. (2017) *Migrant education: Monitoring and assessment*. European Union.
http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/585903/IPOL_STU%282017%29585903_EN.pdf.
- Ferede, M. K. (2010). Structural factors associated with higher education access for first-generation refugees in Canada. *Refuge*, 27(2), 79–88.
- Fürstenau, S. (2011). Mehrsprachigkeit als Voraussetzungen und Ziel schulischer Bildung. In: S. Fürstenau & M. Gomolla (Eds.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (pp. 25-50). VS. Verlag.
- Gediel, J. A. P., & Friedrich, T. S. (2014). Refúgio, migrações e hospitalidade: lições jurídicas e experiência em projeto de pesquisa e extensão na Universidade Federal do Paraná. *Revista da Faculdade de Direito da UFRGS*, 32, 229-244.
<https://seer.ufrgs.br/revfacdir/issue/view/3003/showToc>. Acesso em 20 out.2020.
- Gediel, J. A. P., Friedrich, T. S., & Balotin, F. (2019). Public Education and the Welcoming of Migrants and Refugees in a Brazilian University. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 21, 235-244.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.
- Gomolla, M., & Radke, F.-O. (Eds.) (2009). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grin, F. (1995). Combining immigrant and autochthonous language rights: A territorial approach to multilingualism. In: T. Skutnab-Kangas & R. Phillipson (Eds.), *Linguistic human rights. Overcoming linguistic discrimination* (pp. 31-48). Mouton de Gruyter.
- Hamel, R. H. (1995). Derechos lingüísticos como derechos humanos: debates y perspectivas. *Revista Alteridades*, 5(10), 11-23.
- Hannah, J. (1999). Refugee students at college and university: Improving access and support. *International Review of Education*, 45(2), 151–164.
- Hodali, D. (2019). Cultura das boas-vindas continua em alta na Alemanha. *Deutsche Welle*.
<https://p.dw.com/p/3Oi1J>.
- Instituto Unibanco. (2018). O papel da gestão no acolhimento de alunos imigrantes. *Aprendizagem em Foco*, 38. <http://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/38>
- Kniffka, G., & Siebert-Ott, G. (Eds.) (2009). *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen*. Verlag Ferdinand Schöningh.
- Lageman, M., & Winker, P. (2019). Soziale Aspirationen bei Sekundarstufenschüler(innen) ohne und mit Migrationshintergrund: Wenn die eigenen Aspirationen nicht denen der Freundinnen und Freunde entsprechen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 34, 47-69.
- Lenette, C., & Ingamells, A. (2013). From 'chopping up chicken' to 'cap and gown': A university initiative to increase migrant and refugee pathways to ^{SEP} employment. *Advances in Social Work and Welfare Education*, 15(1), 63–78.
- Mangan, D., & Winter, L. A. (2017). (In)validation and (mis)recognition in higher education: The experiences of students from refugee backgrounds. *International Journal of Lifelong Education*, 36(4), 486-502.

- Melo-Pfeifer, S. (2018a). The multilingual turn in foreign language education. Facts and fallacies. In: A. Bonnet & P. Siemund (Eds.), *Foreign language education in multilingual classrooms* (pp. 192-211). John Benjamins.
- Melo-Pfeifer, S. (2018b). Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen aus der Perspektive künftiger Lehrerinnen und Lehrer der romanischen Sprachen. In: S. Melo-Pfeifer & D. Reimann (Eds.), *Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland. State of the art, Implementierung des REPA und Perspektiven* (pp. 205-225). Narr Verlag.
- Nauck, B., & Genomi, A. (2019). Status transition in the educational system and well-being of migrant adolescents in cross-national comparison. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 34, 47-69.
- Oliveira, G. M. (Ed.) (2003). *Declaração universal dos direitos linguísticos*. IPOL.
- OIM. (2019). *Relatório de migração global 2020*. <https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2020>
- ONU. Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959. <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>
- Panagiotopoulou, J., Rosen, L., & Karduck, S. (2018). Exklusion durch institutionalisierte Barrieren. Einblicke in die pädagogische Praxis einer sogenannten Vorbereitungsklasse für geflüchtete Kinder und Jugendliche in einem marginalisierten Quartier von Köln. In: R. Ceylan M. Ottersbach & P. Wiedemann (Eds.), *Neue mobilitäts- und migrationsprozesse und sozialräumliche segregation* (pp. 115-131). Springer.
- Pasenaar, R. et al. (2016). Lernchancen für alle! Schulentwicklung als Strategie zur Integration von Schülerinnen und Schülern mit Fluchterfahrung. In: G. Markmann & C. Osburg (Eds.), *Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung in der Schule* (pp. 161-176). Schneider Verlag.
- Pertille, Th. S., & Pertille, M. C. B. (2018). Direitos Humanos Linguísticos: o idioma como instrumento de manutenção da dignidade humana do imigrante. *Revista Videre*, 10 (19), 135-147. <https://doi.org/10.30612/videre.v10i19.6246>
- Phillipson, R., Rannut, M., & Skutnabb-Kangas, T. (1995). Introduction. In: T. Skutnabb-Kangas & R. Phillipson (Eds.), *Linguistic human rights. Overcoming linguistic discrimination* (pp. 1-22). Mouton de Gruyter.
- Piller, I. (2016). *Linguistic diversity and social justice. An introduction to Applied Sociolinguistics*. Oxford University Press.
- Rodrigues, F. C. R. (2018). A noção de direitos linguísticos e sua garantia no Brasil: Entre a democracia e o fascismo. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, 42. <http://www.revistalinguas.com/edicao42/artigo2.pdf>
- Rossa, L. A., & Menezes, M. A. (2017). *Imigração e refúgio no Brasil e os programas especiais de acesso ao ensino superior: levantamentos iniciais dos programas implementados até 2016*. Encontro Nacional sobre Migração da Associação Brasileira de Estudos Populacionais (ABEP), 1, Natal (RN). <https://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/imigracao-e-refugio-no-brasil-e-os-programas-especiais-de-acesso-ao-ensino-superior-levantamentos-iniciais-dos-programas-implementados-at-2016-27593>.
- Ruano, B. P., & Cursino, C. (2019). Multiletramentos e o second space no ensino-aprendizagem de PLAc: da teoria à prática. In: L. C. Ferreira, C. Perna, R. Gualda & E. Fraga Leurquin (Eds.), *Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo* (pp. 41-62). Mosaico.
- Ruano, B., Cursino, C., Lucchesi, G., Lubke, L., Abreu e Lima, L., Melo-Pfeifer, S., Cruz, T. V., & Friedrich, T. (2021). Será que a pandemia levou embora? O Direito à Educação de crianças migrantes e refugiadas: Uma análise multidisciplinar sobre os desafios da sua realização. In:

- T. Friedrich, Th. Moreira & A. Ramos (Eds.), *Direitos humanos dos migrantes e pandemia* (pp. 98-127). Instituto Memória.
- Ruiz, R. (1988). Orientations in Language Planning. In: S. McKay & S. Wong (Eds.), *Language diversity: Problem or resource?* (pp. 3-25). Newbury Haus.
- Seeber, S., Busse, R., Michaelis, Ch. & Baethge, M. (2019). Migration in der beruflichen Bildung: Herausforderungen für die Integration von zugewanderten schutz- und asylsuchenden Jugendlichen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 34, 71-99.
- Shakya, Y. B., Guruge, S., Hynie, M., Akbari, A., Malik, M., Htoo, S., Khogali, A., Mona, S. A., Murtaza, R., & Alley, S. (2010). Aspirations for higher education among refugee youth in Toronto: Expectations, challenges and strategies. *Refuge: Canada's Journal on Refugees*, 27(2), 65-78.
- Skutnabb-Kangas, T., & Phillipson, R. (1995). Linguistic human rights, past and present. In: T. Skutnab-Kangas & R. Phillipson (Eds.), *Linguistic human rights. Overcoming linguistic discrimination* (pp. 71-110). Mouton de Gruyter.
- Skutnab-Kangas, T., & Phillipson, R. (Eds.) (1995). *Linguistic human rights. Overcoming linguistic discrimination*. Mouton de Gruyter.
- Shohamy, E. (2006). *Language policy. Hidden agendas and new approaches*. Routledge.
- UNHCR. United Nations High Commissioner for Refugees. (2015). *Education*. www.unhcr.org/pages/49c3646cda.html.
- Wilken, A. (2020). *Professionalisierung durch Schüler*innen-Mehrsprachigkeit? Englischlehrer*innen im Spannungsfeld zwischen Habitus und Norm*. (PhD Thesis). Universidade de Hamburgo.

Sobre o Autoras

Tatyana Scheila Friedrich

Universidade Federal do Paraná

tatyana@ufpr.br

<https://orcid.org/0000-0002-9786-7959>

Tatyana Scheila Friedrich, doutora, é professora de Direito Internacional Privado na Universidade Federal do Paraná onde Coordena a Cátedra Sérgio Vieira de Mello e o Programa Política Migratória e Universidade Brasileira.

Sílvia Melo-Pfeifer

Universidade de Hamburgo, Alemanha

silvia.melo-pfeifer@uni-hamburg.de

<https://orcid.org/0000-0002-7371-3293>

Sílvia Melo-Pfeifer é Professora Associada de Didática de Línguas Românicas na Faculdade de Ciências de Educação, da Universidade de Hamburgo (Alemanha). É licenciada em Ensino de Português e Francês e doutorada em Didática de Línguas pela Universidade de Aveiro (Portugal).

Bruna Ruano

Universidade Federal do Paraná

bruna.ruano@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3595-8158>

Bruna Pupatto Ruano é atualmente Professora Substituta do Curso de Letras da Universidade Federal do Paraná e responsável pelo acolhimento linguístico e acadêmico de migrantes e refugiados

desta instituição. É licenciada em Letras (Português e Alemão) e doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná (Brasil).

Sobre o Editoras

Ana Lorena Bruel

Universidade Federal do Paraná

analorena@ufpr.br

<https://orcid.org/0000-0001-7978-5805>

Professora pesquisadora no Núcleo de Políticas Educacionais e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (Brasil). Professora visitante na Universidade de Bordeaux (França) entre 2018 e 2019 com financiamento CAPES Processo nº 88881.172843/2018-01.

Isabelle Rigoni

Institut National Supérieur de Formation et de Recherche pour l'Éducation des Jeunes Handicapés et les Enseignements Adaptés (INSHEA, Grhapes)

isabelle.rigoni@inshea.fr

Professora de Sociologia no INSHEA (França), pesquisadora no Laboratório Grhapes e especialista da Comissão Europeia.

Maitena Armagnague

Univerisité de Genève (Unige, FPSE, EduMiJ)

maitena.armagnague@gmail.com

Professora de Sociologia no INSHEA (França) e professora associada na Univerisité de Genève (Suíça), pesquisadora no Laboratório Grhapes e pesquisadora associada ao Centre Émile Durkheim e ao MIGRINTER.

Dossiê Especial
Migrações Internacionais e o Direito à Educação:
Desafios para o Enfrentamento de Desigualdades pelas Políticas dos
Sistemas de Ensino

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 29 Número 70

24 de mayo 2021

ISSN 1068-2341



Este artigo pode ser copiado, exibido, distribuído e adaptado, desde que o(s) autor(es) e *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* sejam creditados e a autoria original atribuídos, as alterações sejam identificadas e a mesma licença CC se aplique à obra derivada. Mais detalhes sobre a licença Creative Commons podem ser encontrados em <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* é publicado pela Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University. Os artigos que aparecem na AAPE são indexados em CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (Espana), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Sobre o Conselho Editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/about/editorialTeam>

Para erros e sugestões, entre em contato com Fischman@asu.edu

EPAA Facebook (<https://www.facebook.com/EPAAAPE>) Twitter feed @epaa_aape.