



Contemporânea

Contemporary Journal
3(11): 21976-22003, 2023
ISSN: 2447-0961

Artigo

A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DOS IMIGRANTES, NO CONTEXTO BRASILEIRO, À LUZ DOS DIREITOS HUMANOS

THE LINGUISTIC EDUCATION OF IMMIGRANTS, IN THE BRAZILIAN CONTEXT, IN THE LIGHT OF HUMAN RIGHTS

DOI: 10.56083/RCV3N11-104

Recebimento do original: 13/10/2023

Aceitação para publicação: 17/11/2023

Tania Beatriz Trindade Natel

Pós-Doutora em Direitos Humanos

Instituição: Escola Municipal de Ensino Fundamental Jean Piaget

Endereço: Av. Maj. Manoel José Monteiro, 1, Rubem Berta, Porto Alegre - RS, CEP: 91170-570

E-mail: bnatel99@gmail.com

RESUMO: Partindo do Discurso Internacional dos Direitos Humanos, este trabalho analisa como a educação linguística dos imigrantes está intimamente relacionada ao direito humano à educação, mostrando como essa relação contribuiu para que tais Direitos se difundam e consolidem. Este estudo trata, mais detalhadamente, do caso da realidade de um grupo que vem chamando a atenção, que é o dos imigrantes que vivem no Brasil, os quais encontram barreiras linguísticas que afetam toda a sua inclusão no novo país. Além disso, entendidas como um contributo para os direitos linguísticos, são propostas notas pedagógicas com o intuito de contribuir para o ensino da Língua Portuguesa como língua de acolhimento a imigrantes. A metodologia utilizada nesta pesquisa é qualitativa e engloba uma abordagem multimetodológica a partir de fontes primárias e secundárias, uma vez que foram utilizadas pesquisas bibliográficas, análise documental e Análise Crítica do Discurso (ACD). Igualmente, a experiência profissional da pesquisadora foi levada em consideração. A investigação realizada evidencia que o direito à educação e os direitos humanos estão intimamente vinculados, pois o direito à educação linguística é fulcral para que os imigrantes possam acessar, inclusive, outros direitos fundamentais.

21976



PALAVRAS-CHAVE: Direitos Humanos, Direitos Linguísticos, Educação, Imigrantes, Língua de Acolhimento.

ABSTRACT: Starting from the International Human Rights Discourse (UN), this work analyses how immigrants linguistic education is intimately related to the human right to education, showing how this relation contributes for Human Rights to spread and consolidate. This study deepens in more detail the case of Brazilian reality, where a group that has been attracting attention is the immigrants, people who encounter language barriers that affect their entire inclusion in the new country. Furthermore, understood as a contribution to linguistic rights, pedagogical notes are proposed with the intent to contribute to the teaching of Portuguese as a welcoming language for immigrants. The methodology used in this research is qualitative and covers a multimethodological approach, from primary and secondary sources, since it applies bibliographic research, document analysis as well as the Critical Discourse Analysis (CDA). Likewise, the researcher's professional experience was also taken into account. The investigation carried out shows that the right to education and the human rights are intimately linked, for the right to the linguistic education is crucial for the immigrants to access even other fundamental rights.

KEYWORDS: Human Rights, Linguistic Rights, Education, Immigrants, Welcoming Language.



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

1. Introdução

Os direitos humanos carregam uma história marcada por lutas, protestos, reivindicações e mobilizações da sociedade civil. Um direito conquistado nem sempre é sinônimo de um direito consolidado, pois, muitas vezes, as concepções em relação a determinados temas, como idade mínima para trabalhar, preconceito de raça, classe social, religião, tratamento dispensado àquele que vem de outro país, ameaçam direitos que, aparentemente, pareciam consolidados.



A educação como um direito atrela-se às próprias concepções de direitos humanos, sendo regida pelos princípios da igualdade, fraternidade e liberdade, basilares do pacto civilizatório. Observa-se que, no ordenamento jurídico brasileiro, o princípio da igualdade é apresentado de forma isonômica, ou seja, a igualdade recai sobre as possibilidades, pois, nas palavras de Boaventura Santos, "temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza" (Santos, 2003, p. 53).

A construção histórica do direito à educação teve (tem) como grande desafio, exatamente, a oferta de possibilidades para grupos nos quais a "diferença" impediria a permanência no país e o acesso à educação de qualidade. Um grande grupo para o qual aqui se propõe um olhar atento é formado por sujeitos em situação de imigração. Isso se faz ainda mais necessário por vivermos em uma época de intensos processos migratórios e também de movimentos políticos com a ascensão da extrema-direita, o que tem apontado para violações de Direitos Humanos, com crescimento de violências – reais e simbólicas - contra as minorias, contra "os diferentes".

Em diversos países, partidos políticos de extrema direita, com um discurso abertamente agressivo em relação à imigração, instigam uma atitude hostil aos imigrantes. Esse movimento anti-imigração, extremamente forte em países da América do Norte e da Europa, ao impossibilitar a entrada de imigrantes, acaba alterando o fluxo migratório, colocando a América Latina, principalmente países como o Brasil, nessa rota.

Ressalta-se que, conforme dados do Conare (Comitê Nacional para os Refugiados), no ano de 2020, houve 28.899 mil imigrantes que solicitaram proteção legal no Brasil. Destes, 60,2% são venezuelanos, 22,9% haitianos e 4,7% cubanos. As grandes movimentações, na área de trabalho e em solo nacional, de indivíduos de outras nacionalidades envolvem, cada vez mais, haitianos, venezuelanos, paraguaios, argentinos e bolivianos (Cavalcanti,



Oliveira, 2020). Em escolas brasileiras, o número de matrículas de alunos de outras nacionalidades, segundo dados do Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - Ministério da Educação -, entre 2008 e 2016, cresceu de 34 mil para 73 mil.

No Rio Grande do Sul, em números totais, o Sistema de Registro Nacional Migratório (Sismigra) indica que, entre 2018 e 2020, o Estado contou com 29.357 registros de imigrantes, o que revela um aumento na entrada de imigrantes a partir de 2018, em que 10.657 pessoas buscaram o registro, seguido por 2019, com 10.931 solicitações, com queda em 2020, em função da pandemia, para 2.860 (Governo do Rio Grande do Sul, 2021). Na capital gaúcha, Porto Alegre, em 2021, estão vivendo 30 mil pessoas de outros países revela um estudo do Centro de Referência ao Imigrante (Governo do Rio Grande do Sul, 2021).

A lei nº 13.445/17 (Lei de Imigração) garante, a esses grupos, o acesso igualitário à educação, à proteção ao trabalho, à moradia. Porém, observa-se que a primeira barreira para a inclusão dos imigrantes no novo país é a comunicação, na qual a linguagem é a ferramenta essencial que permite as interações. Segundo Grosso (2010), como a comunicação na língua-meta e o conhecimento das leis do novo país são essenciais para a integração, é primordial o ensino-aprendizagem da língua de acolhimento, entendida como um direito, pois a proficiência no novo idioma interliga-se à realidade socioeconômica e político-cultural em que o sujeito se encontra.

Dessa forma, a barreira linguística impede o acesso dos imigrantes aos postos de trabalho, uma vez que não conseguem participar de seleção para uma vaga de emprego, nem validar seus documentos e títulos. Eles também não conseguem acessar as políticas públicas do país e acabam integrando os bolsões de miséria. Ou seja, esses fatores impedem a concretização dos próprios direitos humanos.



Frente a esse cenário e partindo da premissa de que a educação linguística é um direito fundamental e está totalmente atrelada aos direitos humanos, a pretensão deste estudo é analisar essa vinculação e examinar de que forma pode ser efetivado o acesso à educação linguística para os imigrantes que estão vivendo no Brasil e quais os instrumentos que podem contribuir para o referido acesso.

Com base nessas pretensões e questionamentos, a proposta aqui empreendida aborda a educação linguística, entendida como ensino de português como língua de acolhimento a imigrantes, como uma prática orientada para a ação em que “ensinante e aprendente cooperam e aprendem juntos (...) e integram-se pelo bem-estar e pela confiança” (Grosso, 2010, p. 71) Isso corrobora com a ideia de que o ensino de línguas precisa de um ambiente “em que a colaboração mútua ocorra e as diferenças sejam respeitadas”, concebendo a linguagem “como um instrumento de comunicação, que serve para interagir socialmente de forma colaborativa” (Natel, 2014, p. 17).

A fim de contribuir tanto para o acolhimento como para a diminuição da barreira linguística enfrentada por sujeitos adultos imigrantes, esta pesquisa propõe-se a elaborar importantes Apontamentos Metodológicos com vistas ao ensino de português como língua de acolhimento, baseados em princípios fundamentais em consonância com o Discurso Internacional dos Direitos Humanos. As lentes teóricas construíram-se a partir de fontes primárias, documentos oficiais nacionais e internacionais, tais como: o ordenamento brasileiro, Declaração Universal dos Direitos Humanos, Derechos Linguísticos de las Minorias Linguísticas, Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos, Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, Resolução 47/135, de 18 de Dezembro de 1992, da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, entre outros, e, também, em fontes secundárias, com autores que já se dedicam a estudos



acerca desses temas, como, por exemplo, Derrida e Dufourmantelle (2003), Grosso (2010), Larrosa (2021), Natel (2014) etc.

O percurso metodológico pode ser caracterizado como uma investigação qualitativa, através de uma abordagem multimetodológica, na qual foram utilizados, igualmente, levantamento bibliográfico, análise de fontes primárias e secundárias, assim como a Análise Crítica do Discurso (ACD), que, conforme Fairclough e Melo (2012), é uma forma de ciência social crítica e projetada para mostrar problemas enfrentados pelas pessoas em razão das formas particulares de vida social, fornecendo recursos para que se chegue a uma solução. Igualmente a experiência profissional da pesquisadora foi levada em consideração.

Este artigo está dividido em duas partes, além desta introdução. Na primeira, “O direito humano à educação e a educação linguística dos imigrantes”, aborda-se o direito à educação, através de documentos nacionais e internacionais, analisando sua vinculação com os Direitos Humanos e discutem-se os conceitos de língua de acolhimento e direito à educação linguística para os sujeitos imigrantes.

Na segunda parte deste estudo, denominada “Apontamentos Metodológicos para o Ensino de Português como Língua de Acolhimento a Migrantes”, proponho, a partir da análise realizada e em consonância com o Discurso Internacional dos Direitos Humanos e dos estudos realizados em pesquisa de doutorado, alguns apontamentos metodológicos que devem nortear o ensino de português como língua de acolhimento e que serão úteis a imigrantes de qualquer nacionalidade, ainda que eu me centre mais detalhadamente no caso da realidade brasileira. Embora este artigo tenha o adulto como público-alvo, a proposta realizada também contempla, os adolescentes.

Por último, exponho as principais conclusões e considerações finais extraídas da pesquisa.



1.1 O Direito Humano à Educação e a Educação Linguística dos Imigrantes

Marco inicial dos direitos fundamentais do ser humano, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1948, em seu primeiro artigo, afirma que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (Organização das Nações Unidas [ONU],1948).

Signatário da Declaração, somente 40 anos depois, o Brasil promulga a Constituição Federal/1988, na qual figuram os princípios contidos na DUDH, tais como: dignidade da pessoa humana, igualdade, função social da propriedade. A educação, como condição indispensável para a efetivação dos demais direitos, é explicitada no artigo 26 da DUDH, asseverando ser o seu objetivo “o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais” (ONU, 1948). Também, no artigo 26, tem-se que:

Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito (ONU, 1948).

Em 1960, em Paris, a Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, 11ª sessão, aprovou, em 14 de dezembro, a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino. A Convenção, no artigo 1º, reconhece como discriminação as distinções ou mesmo a exclusão fundamentada em raça, cor, sexo, língua, religião, origens nacional ou social, assim como condição econômica. Em 1976, entra em vigor o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas



desde 1966, que, no seu artigo 13, diz que “A educação deve orientar-se para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e deve fortalecer o respeito pelos direitos humanos e às liberdades fundamentais” (Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais [PIDESC], 1976).

Na Carta da Organização dos Estados Americanos (OEA), tratado interamericano que criou a OEA, aborda-se, em seu capítulo VII, o Desenvolvimento Integral do indivíduo, que abarca os “campos econômico, social, educacional, cultural, científico e tecnológico, nos quais devem ser atingidas as metas que cada país definir para alcançá-lo” (Carta da Organização dos Estados Americanos [OEA], s.d.).

Como está sendo abordada neste estudo, a educação é indissociável da dignidade da pessoa humana, considerada como bem maior do ser humano, um direito humano, e, no Brasil, um direito constitucionalmente assegurado, um direito social, preconizado no art. 6º da Carta Magna, a qual expressa os princípios contidos na DUDH: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, [...]” (Brasil, 1988). Para consolidar o direito fundamental à educação, no art. 205, é estabelecido que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Porém, mesmo com o compromisso legal de oferta de ensino básico gratuito e de qualidade, constata-se que o Brasil ainda tem uma dívida educativa muito importante com a sua população e com os sujeitos que escolhem o país para morar, visto que há muitos indivíduos sem acesso à educação, direito que lhes assiste e ferramenta extremamente eficiente para promover o desenvolvimento integral da pessoa. Isso significa formar



cidadãos responsáveis pelo coletivo, bem informados, bem formados, educados, competentes, solidários, sociáveis e felizes. Nesse sentido, Freire (1970) defende as conexões entre a educação do povo e a autorrealização, em consequência do aprendizado e do exercício dos direitos humanos.

Insiste-se em considerar a educação como uma ferramenta essencial no combate às desigualdades sociais e proporcionar educação de qualidade é a tarefa mais importante de todas as nações. Muñoz (2014, p. 4) afirma que: “A pobreza e o limitado acesso à educação e serviços de saúde contribuem à negação dos direitos econômicos, sociais e culturais dos grupos historicamente discriminados”.¹

É pertinente lembrar que o Brasil faz parte dos 193 membros da ONU que assumiram o compromisso de adotar a intitulada Agenda Pós-2015, uma agenda comum para o desenvolvimento ambiental, social e econômico. Todos os países integrantes da ONU comprometeram-se a implementar a Agenda 2030, cujo plano de ação, expresso em 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas, visa à erradicação da pobreza em suas diversas formas e dimensões e a um equilíbrio das três dimensões do desenvolvimento sustentável: a econômica, a social e a ambiental, e, assim, a busca à concretização dos direitos humanos.

Em total conformidade com a DUDH, os 17 ODS incluem novas facetas, tais como mudança climática, consumo sustentável, entre outras. Infere-se que os objetivos estão interligados, sendo uns as chaves do sucesso de outros. Tal interligação pode ser notada, por exemplo, no objetivo 4 – Educação de qualidade – no qual se prevê a garantia à educação inclusiva e equitativa de qualidade e promove-se oportunidades de aprendizagem durante toda vida para todos, pois, no momento em que se alcança uma

¹ Tradução livre: “*La pobreza y el limitado acceso a la educación y servicios de salud contribuyen a la negación de los derechos económicos, sociales y culturales de los grupos históricamente discriminados*”.



educação de qualidade, aumenta-se a probabilidade de se aproximar do que preveem os objetivos (3) Saúde e bem-estar; (5) Igualdade de gênero; (9) Inovação infraestrutura; (16) Paz, justiça e instituições eficazes.

Seguindo nessa linha de raciocínio e entendendo, dentro do objetivo 4 – Educação de qualidade –, o ensino de uma língua de acolhimento, pode-se expandir um pouco mais, pois, sem o domínio básico do idioma do local onde se vive, nem o objetivo (8) Trabalho decente e crescimento econômico, nem o objetivo (10) Redução das desigualdades, seriam alcançados.

Enfatiza-se que, para garantir os direitos humanos dos imigrantes, é necessário proporcionar o conhecimento e o acesso às políticas públicas brasileiras, assim como a existência de políticas públicas voltadas para o acolhimento e a integração desse grupo, o que perpassa pelo direito assegurado à aprendizagem da língua portuguesa, um direito linguístico.

O direito linguístico das pessoas pertencentes a minorias étnicas, religiosas ou mesmo linguísticas foi reafirmado, em 1992, na Resolução Número 47/135, da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, inspirada no Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos, considerando que a promoção e proteção desses grupos contribui para a estabilidade política e social dos Estados em que vivem (ONU, 1992).

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, também conhecida como Declaração de Barcelona, assinada em 1996 com o apoio e patrocínio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), elenca, na sua introdução, as conquistas acerca dos direitos humanos, iniciando com a citação do preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, quando esta demonstra a convicção "na fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor da pessoa humana e na igualdade dos direitos dos homens e das mulheres" (UNESCO, 1996), e segue fazendo referência a outros documentos que reafirmam as conquistas legais e normativas desses direitos, encerrando com o relatório da Comissão



dos Direitos Humanos do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, de 20 de Abril de 1994, sobre o texto provisório da Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas, declaração em que os direitos individuais são considerados à luz dos direitos coletivos (UNESCO, 1996). Finalmente, então, se refere essencialmente às comunidades linguísticas e assume o papel de reforçar as instituições internacionais, objetivando elaborar um panorama de organização política da diversidade linguística alicerçado no respeito, na convivência e no benefício recíproco.

A Declaração sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas (1992), ratificada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, na resolução 47/135, de 18 de dezembro de 1992, no seu artigo 4, logo depois da indicação do dever dos Estados de adotar as medidas necessárias para garantir que os sujeitos relacionados a minorias tenham a capacidade em exercer plena e eficazmente todos os seus direitos humanos e liberdades fundamentais sem sofrerem nenhum tipo de discriminação, diz que:

3. Os Estados deverão adotar as medidas adequadas para que, sempre que possível, as pessoas pertencentes a minorias tenham a possibilidade de aprender a sua língua materna ou receber instrução na sua língua materna.

4. Os Estados deverão, sempre que necessário, adotar medidas no domínio da educação, a fim de estimular o conhecimento da história, das tradições, da língua e da cultura das minorias existentes em seu território. Às pessoas pertencentes a minorias deverão ser dadas oportunidades adequadas para adquirir conhecimentos relativos à sociedade em seu conjunto (ONU, 1992, grifo nosso).

Observa-se que as expressões que flexibilizam o direito das minorias linguísticas é “sempre que possível” e “sempre que necessário”. As redações desses dois artigos deixam em aberto as opções para as autoridades governamentais, dando-lhes liberdade de cumprir ou não seu papel no que se refere ao ensino das línguas das minorias, bem como o direito de receber instrução em suas línguas maternas. Resta inquirir se não é extrema, cabível



para os olhares de nações que recebem grupos de imigrantes de línguas diferentes a situação de desconhecimento da língua do país em que o indivíduo está vivendo?

Hamel (2003) advoga que os direitos linguísticos fazem parte dos direitos humanos, tanto individuais como coletivos, e se sustentam nos princípios universais da dignidade dos humanos e da igualdade de todas as línguas. Esse artigo acrescenta, ainda, que o direito à educação, na sua forma de direitos linguísticos, proporciona que se dê ênfase à Educação em Direitos Humanos, preconizada no discurso internacional dos Direitos Humanos.

A Declaração do Recife de 1987, documento citado também na introdução da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos 1996, recomenda, para as Nações Unidas, que se tomem as medidas necessárias com o propósito de adotar e aplicar uma Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996). Em 1991, a Declaração da Assembleia Geral da Federação Internacional de Professores de Línguas Vivas (Hungria) recomenda que os direitos linguísticos devam ser considerados como direitos fundamentais da pessoa (UNESCO, 1996).

No momento atual e de forma mais concreta para a realidade brasileira, os desafios que devem nortear a educação linguística giram em torno de corrigir os desequilíbrios linguísticos, impedir que ainda ocorram esses desequilíbrios, incentivar a utilização de todas as línguas e trabalhar no sentido de que se estabeleça, segundo a UNESCO, que vem realizando um trabalho intenso promovendo e ampliando o compromisso internacional em favor da diversidade linguística e do plurilinguismo, uma paz linguística planetária justa e equitativa, principalmente como fator principal da convivência social (UNESCO, 2010 e UNESCO, 1996). Como já abordado ao longo da argumentação, as minorias linguísticas, os imigrantes, ao terem



que enfrentar as barreiras linguísticas do novo país, sentem-se (são) excluídos. Nas palavras de Cabete (2010):

de facto, o desconhecimento da língua poderá representar um obstáculo à comunicação com o outro, ao conhecimento dos seus direitos e deveres enquanto ator social e criar uma desigualdade onde o imigrante se torna mais vulnerável. A barreira linguística leva, da mesma forma, ao afastamento daqueles que não o compreendem e a aproximar-se, naturalmente, de quem partilha os mesmos códigos linguísticos (Cabete, 2010, p. 58).

A relevância da aprendizagem da língua oficial do novo país do imigrante, relacionando-a com a inclusão desses sujeitos na sociedade, é consenso entre os autores, como, por exemplo, Oliveira e Silva (2017), que enfatizam que a aprendizagem da língua oficial do país que acolhe o imigrante é um de seus direitos fundamentais.

Oliveira e Silva (2017, p. 136) chegam a afirmar que as barreiras linguísticas, decorrentes da falta de políticas linguísticas para o imigrante que está no Brasil, podem-se constituir em violação dos direitos humanos. Os autores baseiam-se no princípio da dignidade humana, instituído por Alanen (2009), e a partir da noção de que a dignidade humana presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos é um dos princípios fundamentais das leis internacionais, porém, se o indivíduo perde a habilidade de se fazer entender e compreender o que acontece à sua volta, esse princípio é anulado e seus direitos são violados. Assim, argumentam “que o acesso linguístico é indivisível e indispensável à dignidade humana e aos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais”, pois “compreender e ser compreendido é um pré-requisito para que se tenha acesso e consciência sobre tais direitos” (Oliveira, Silva, 2017, p. 136 e 137).

Na Europa, um estudo realizado por Villarreal e Chahin sobre políticas de integração linguística desenvolvidas por países da União Europeia assim informa:



Uma preocupação básica da maioria dos Estados membros é que os imigrantes sejam capazes de falar a língua do país de acolhida. Como diversos estudos demonstram, o nível de conhecimento do idioma está estreitamente ligado ao grau de inclusão e exclusão das pessoas na sociedade² (Villarreal, Chahin, 2009, p. 9).

Observa-se, em tom de denúncia, que o Brasil é desprovido de políticas linguísticas oficiais que assegurem ao imigrante o direito de aprender a língua portuguesa, aqui entendida e proposta como língua de acolhimento. Nessa mesma linha, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)³, também alerta, a partir dos resultados da pesquisa Migrantes, Apátridas e Refugiados: subsídios para o aperfeiçoamento de acesso a serviços, direitos e políticas públicas no Brasil, de 2015, que elencam três tipos de obstáculos enfrentados pelo imigrante no acesso a serviços e direitos no Brasil. Obstáculos:

(1) normativos, como a criação de novas formas de regularização migratória por meio de regulamentação legislativa e a adoção ou adaptação de políticas públicas para os imigrantes; (2) estruturais, como a ausência ou inadequação da moradia e questões de trabalho (ausência, discriminação, exploração ou até mesmo trabalho escravo); (3) institucionais, em que figura o idioma como obstáculo básico e primordial na busca por acesso aos serviços públicos e às informações (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada [IPEA], 2015, p. 151).

² Tradução livre: “*Una preocupación básica en la mayoría de los Estados miembros es que los inmigrantes sean capaces de hablar la lengua del país de acogida. Como diversos estudios demuestran, el nivel de conocimiento del idioma está estrechamente ligado al grado de inclusión y exclusión de las personas en la sociedad.*”

³ O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) é uma fundação pública federal vinculada ao Ministério da Economia. As pesquisas desenvolvidas por esse órgão oferecem suporte técnico e institucional para as ações governamentais, com vistas a formular e reformular as políticas públicas e programas de desenvolvimento brasileiros. Seu diretor, na época, era José Celso Pereira Cardoso Junior. Ele é economista pela Universidade de São Paulo (FEA/USP), com mestrado em Teoria Econômica e doutorado em Desenvolvimento pelo Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas (IE/UNICAMP). A partir de seu trabalho foram produzidos estudos, pesquisas aplicadas e assessoramento governamental direto em temas do Trabalho e Proteção Social, além de Estado, Instituições e Planejamento Estratégico Governamental.



O IPEA, com base nesses dados, detecta a necessidade de uma revisão completa da acolhida e proteção aos imigrantes, com várias recomendações para que o Brasil “revise seu marco jurídico, político e institucional migratório para que o mesmo seja pautado nos direitos humanos”, assim como “Que se assegurem todos os direitos humanos a todos os imigrantes independentemente de seu status migratório e de sua regularidade migratória no Brasil”. Destaca-se, também, a necessidade de:

- 9ª) que o atendimento ao imigrante e o acesso a informações seja possível em outros idiomas, bem como que haja pessoal especializado no domínio de outras línguas para a realização do atendimento;
- 10ª) que haja recursos para contratação de pessoal para atendimento;
- 12ª) que se incentivem pesquisas e estudos com ênfase nos imigrantes (sujeitos) e não apenas nas migrações (fenômeno), a fim de aproximar a temática e a lógica dos direitos humanos das questões migratórias e permite a proteção integral aos imigrantes; e
- 13ª) que se envidem esforços de capacitação em temas migratórios e de direitos humanos (IPEA, 2015, p. 152).

Para Bizon e Camargo (2018), a omissão do Estado favorece a prática do voluntariado, o que pode ser atestado por grupos que se mobilizam na oferta do ensino de português a imigrantes. Tem-se, por exemplo, em Porto Alegre, a Associação Beneficente São Carlos – Centro Ítalo Brasileiro de Assistência e Instrução às migrações (CIBAI Migrações), que cumprem um papel importante na promoção da acolhida, alimentação e ensino de português aos imigrantes e refugiados, porém não se pode, de forma alguma, eximir o Estado brasileiro de sua responsabilidade de promover políticas linguísticas de ensino da língua portuguesa aos imigrantes.

Torna-se imprescindível que a comunidade nacional e internacional estejam atentas para exigirem que o Brasil cumpra com os preceitos de seu ordenamento jurídico, em consonância com o Discurso Internacional dos Direitos Humanos, sendo signatário de diversos documentos que afirmam e reafirmam os direitos humanos, Direitos Humanos esses que se encontram



em constante ameaça no Brasil. Com a ascensão da extrema-direita ao poder, houve um retrocesso em termos de políticas públicas, com a quase extinção do ministério da Educação, redução do orçamento da Educação, cortes significativos de verbas na educação superior, comprometendo o funcionamento de serviços das 69 instituições de ensino mantidas pela União. Isso afetou sobre maneira o ensino, a pesquisa e a extensão, ocasionando corte de bolsas e suspensão das atividades de extensão.

Insiste-se que, para que os direitos humanos sejam respeitados, a compreensão da língua portuguesa é uma ferramenta indispensável para o acolhimento e a inclusão dos imigrantes que decidiram se estabelecer no Brasil, e, também, serve como um ato de resistência ao desmonte em relação à educação que vem ocorrendo no Brasil. A seguir, serão propostos apontamentos metodológicos para o ensino de português como língua de acolhimento a imigrantes.

2. Apontamentos Metodológicos para o Ensino de Português como Língua de Acolhimento a Imigrantes

Como já anunciado na introdução, entende-se língua de acolhimento, conforme concepção proposta por Grosso, como uma experiência orientada para o desempenho dos estudantes, na qual professores e aprendizes colaboram e aprendem conjuntamente, inserem-se pelo prazer e pela confiança, graças a uma cultura de ensino que favorece a participação e que se “propõe a abrir-se à compreensão do outro” (Grosso, 2010, p. 74).

Ao questionar-se sobre quais instrumentos podem contribuir para efetivar o acesso à educação linguística para os imigrantes que estão vivendo no Brasil, agora, se acrescenta um local específico, Porto Alegre, e se apresentam apontamentos metodológicos que podem contribuir para ensinar português como língua de acolhimento, de forma que traga para o ensino da



população de imigrantes os princípios do ensino colaborativo, os quais perpassam pela noção de mediação de Vygotsky, alinhados aos preceitos dos direitos humanos.

Tendo como base a tese “*Tarefas Colaborativas e Interculturalidade no Ensino de Espanhol a Aprendizizes de uma Escola Pública*” (Natel, 2014), em que se abordou o ensino de espanhol a adolescentes brasileiros falantes de português, com uma metodologia de ensino baseada na prática de sala de aula com tarefas colaborativas, tendo como principal suporte teórico a teoria sociocultural vygotskyana, propõem-se algumas possibilidades para o ensino de português como língua de acolhimento que serão úteis a imigrantes de qualquer nacionalidade, adultos e adolescentes.

De acordo com Vygotsky (1978), desde o início da vida da criança, para que seu desenvolvimento aconteça, ela precisa interagir com membros mais competentes da sociedade. Assim, na teoria sociocultural, a interação é tida como origem do desenvolvimento mental do ser humano e traz como resultado o progresso cognitivo dos indivíduos, que, ao se apoiarem mutuamente, trabalham na sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Segundo Peterson (2012), a visão sociocultural de aprendizagem de Vygotsky agrega, ao conceito de ZDP, o papel da interação colaborativa na realização de tarefas, denominada andaimento por Wood, Bruner e Ross (1976), que definem andaimento como uma assistência orientada que possibilita a um aprendiz resolver um problema, conduzir uma tarefa ou alcançar um objetivo que seria difícil de atingir, mesmo com muito esforço, sem o amparo de alguém.

O primeiro apontamento a ser anotado é exatamente: **a mediação acolhedora**, pois, no ensino de português como língua de acolhimento, é imprescindível haver uma mediação acolhedora, que proporcione interações tanto entre aluno x aluno, como entre aluno x professor. A mediação acolhedora começa a ser realizada em um “antes”, pois é preciso que os



professores levem em consideração o idioma e a cultura desses novos alunos, cultura entendida aqui, conforme Fennes e Hapgood (1997), como sendo o modo pelo qual os relacionamentos de um grupo são estruturados e delineados e também a maneira como eles são experienciados, entendidos e interpretados. Em outras palavras, para que haja uma mediação acolhedora, é necessário que o docente possua um conhecimento prévio da língua e da cultura diária do novo estudante. Estas são perguntas que devem ser previamente feitas: Quais são os seus hábitos alimentares? Como se vestem? Como se cumprimentam? Como demonstram sentimentos?

O segundo apontamento metodológico é a atenção à **tradução cultural**. Dentro da educação linguística, tem que haver intensos processos de tradução cultural, pois comportamentos podem não ser compreendidos dentro do espaço de aprendizagem, o que pode levar ao constrangimento dos alunos. Há relatos de estudantes imigrantes que enxergam os aprendizes brasileiros se comportando de forma “estranha”, em que “tudo parece confuso”, muitos, inclusive, têm dúvidas a respeito de quando podem falar.

Ensino Colaborativo é o outro apontamento metodológico, pois este artigo entende que é através do ensino colaborativo que o português pode ser ensinado como língua de acolhimento. Dessa forma, faz-se necessário retomar alguns princípios linguísticos para o ensino colaborativo:

- a) **a colaboração** - os trabalhos em pares ou pequenos grupos. Brown (2001) afirma que essa troca colaborativa de pensamentos, sentimentos ou ideias entre dois ou mais participantes, a interação, produz um efeito recíproco entre os aprendizes, visto que aprender uma língua é, assim, uma forma de estar no mundo e interagir socialmente com alguém.
- b) **a língua**, que, para Storch (2002), favorece o desenvolvimento cognitivo do aprendiz por ser uma ferramenta semiótica que medeia a interação entre o estudante proficiente e o não proficiente (Vygotsky,



2000; Wertsch, 1979). Além disso, a pesquisadora acrescenta que tal mediação possibilita tanto ao aluno proficiente como ao não proficiente planejarem, coordenarem e reverem suas ações.

c) **o andaimento**, que conforme Hall (2001), envolve a atenção dos aprendizes focada na tarefa, a qual deve ser direcionada para eles a fim de mantê-los motivados. Ainda, segundo Hall, no andaimento, o papel do aprendiz mais capaz não é meramente dizer para o menos hábil o que ele tem de fazer, mas, ao contrário, é colaborar com todos os participantes experientes e inexperientes, ativos no processo.

d) **o estímulo da ZDP**, que é a negociação no trabalho em pares. Por exemplo, Pica (1994) afirma que têm sido referidas como negociação a modificação e a reestruturação da interação que ocorrem quando os aprendizes e seus interlocutores antecipam, percebem, ou experienciam dificuldades na compreensão da mensagem. Para essa autora, é por meio da negociação que a compreensibilidade é alcançada, e isso ocorre mediante a repetição e a reconstrução das frases dos interlocutores através da conversa com seus pares.

Pondera-se que, frente aos princípios de uma educação linguística de mediação acolhedora, como o aqui proposto, enfrenta-se, ainda, dentro das escolas públicas, a barreira do próprio ensino baseado na gramática normativa, nos saberes dados como prontos, sem haver possibilidade de reflexão e negociação dos conteúdos. Essa prática gera uma incapacidade de ler as compreensões dos indivíduos que estão na sala de aula, os quais já não têm mais “seu” país e, muitas vezes, deixaram famílias, amigos, referências, e, como o que lhes resta é a língua, não querem correr o risco de perdê-la. Ultrapassar a gramática normativa é agregar, aos princípios da educação linguística, os princípios humanitários.

A hospitalidade, proposta por Derrida e Dufourmantelle (2003), e a experiência, por Larrosa (2021), são os princípios humanitários que se



agregam a esta discussão, pois, para esses autores, os processos migratórios deviam entrar em uma ideia de hospitalidade, no qual aquele que chega sempre encontra a porta aberta na hora da comida, não importando quem seja, pois haverá sempre um lugar para ele à mesa. É um acolher sem exigências, sem esperar a reciprocidade, é abrir a casa para o desconhecido. A língua estará presente, já que ela é “encontrada de mil maneiras implicadas na hospitalidade”, uma vez que “a acolhida passa pela língua ou pelo endereçamento ao outro” (Derrida, Dufourmantelle, 2003, p. 117).

Derrida & Dufourmantelle (2003) prosseguem, elucidando a relação existente entre acolhedor e acolhido, na qual:

[...] o estrangeiro é, antes de tudo, estranho à língua do direito na qual está formulado o dever de hospitalidade, o direito ao asilo, seus limites, suas normas, sua polícia, etc. Ele deve pedir a hospitalidade numa língua que, por definição, não é a sua, aquela imposta pelo dono da casa, o hospedeiro, o rei, o senhor, o poder, a nação, o Estado, o pai, etc. Estes lhe impõem a tradução em sua própria língua, e esta é a primeira violência. A questão da hospitalidade começa aqui: devemos pedir ao estrangeiro que nos compreenda, que fale nossa língua em todos os sentidos do termo, em todas as extensões possíveis, antes e a fim de poder acolhê-los entre nós? (Derrida, Dufourmantelle, 2003, p. 15).

Assim, conforme os autores, a hospitalidade implica a abertura para o estrangeiro, o que perpassa pelo esforço maior ou menor que se faça para compreender sua língua. A negação da hospitalidade tira do estrangeiro sua condição fundamental de ser humano. E, junto a Derrida e Dufourmantelle (2003), cita-se, também, como apontamento metodológico, a **abertura à hospitalidade**. No ambiente escolar, a necessidade de “arrumar a casa” significa preparar o espaço para receber o aluno e procurar conhecer os costumes, hábitos linguísticos característicos de quem vai ser o hóspede.

Essa abertura também se dá na troca de experiência, como entendido por Larrosa (2021), pertencente aos princípios da existência, ou seja, a experiência não está baseada na informação, nem na acumulação de



conhecimentos, mas, sim, no que acontece ao ser humano, naquilo que o toca. Na própria palavra experiência, Larrosa entende que:

A experiência tem o ex de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o ex de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que, simplesmente, “ex-iste” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente (Larrosa, 2021, p. 27).

Existir, deixar-se tocar, experienciar, ser acolhido com hospitalidade, entrar em contato com a língua do país em que se vive, de forma acolhedora, através de uma mediação acolhedora, aprendendo de forma colaborativa, exercendo e exercitando direitos que tornam as pessoas mais humanas é tudo o que uma pessoa imigrante quer encontrar no novo país que “escolheu” para fixar residência.

3. Considerações Finais

Como foi abordado nesta investigação, os direitos humanos não “surgiram”, mas, sim, foram (são) uma construção civilizatória, através de embates, lutas, conquistas. Não existe, dessa forma, a segurança de que alguns direitos estabelecidos em documentos legais estejam sendo consolidados no cotidiano das realidades das cidades, o que faz com que se esteja sempre em estado de alerta.

A investigação realizada evidencia que o direito à educação e os direitos humanos estão intimamente vinculados, pois o direito à educação permite promover e difundir os outros Direitos Humanos, e, sem adquirir esse direito, outras áreas, outros direitos ficam totalmente desassistidos. A educação pública e de qualidade, direito garantido à população do Brasil, por exemplo, necessita de atenção. A realidade brasileira vê-se mais colorida, diversificada, com a entrada, comprovada por dados, de populações de



imigrantes, os quais necessitam de acolhimento para a adaptação ao novo país. Os direitos humanos referentes aos imigrantes foram apresentados, assim como o direito linguístico, que se fazia presente na própria concepção do direito à educação, como também foi abordado, através de fontes primárias e secundárias.

Para que o direito linguístico dos imigrantes seja consolidado, defendeu-se o ensino do português como língua de acolhimento, assim como se elencaram apontamentos metodológicos para que se obtenha êxito nessa prática: (1) mediação acolhedora, através da teoria sociocultural de Vygotsky, entendendo-se que, para o ensino de português como língua de acolhimento, é necessário que a mediação, entre o aluno/imigrante e a língua, seja acolhedora.

Para uma mediação acolhedora, argumentou-se que há necessidade de apoiar-se na língua dos imigrantes e de atender à tradução cultural, para dar início à abertura para o acolhimento e derrubar algum preconceito existente. Defendeu-se, também, que uma mediação acolhedora é uma mediação colaborativa.

Com base nisso, propõe-se que as salas de aula sejam orientadas pelo ensino colaborativo, onde, por meio da interação, ocorra a mediação colaborativa, a qual facilitará sobremaneira a aprendizagem da língua portuguesa por parte dos grupos imigrantes. É conveniente enfatizar que, nessa simbiose colaborativa, todos aprendem, inclusive os estudantes brasileiros sobre a língua e a cultura dos imigrantes.

Natel (2014) conceitua o trabalho colaborativo como sendo uma atividade comunicativa baseada nas vivências dos aprendizes que promove o engajamento comunicativo e linguístico na língua estrangeira, por meio da compreensão, criatividade, manipulação, interação e produção na língua-alvo, com a finalidade de compreender e/ou resolver um problema social. Natel (2014) propõe, então, que o ensino de línguas seja calcado no respeito



às diferenças, na capacidade de ser solidário com outras pessoas, independentemente de cor, opinião, raça, crença ou língua falada, ou seja, levar em consideração e apoiar-se no idioma dos imigrantes e respeitar as diferenças culturais, oportunizando aos alunos uma aprendizagem intercultural.

É preciso que a sala de aula de línguas estrangeiras seja um espaço de negociação, de trocas significativas e de sensibilização para o respeito às diferenças. Além disso, precisa ser um lugar em que a colaboração mútua ocorra e as diferenças sejam respeitadas, pois a aprendizagem de língua de acolhimento é concebida, neste estudo, como uma ferramenta de comunicação que serve para interagir socialmente de forma colaborativa. Entende-se que os preceitos da mediação colaborativa poderão funcionar como uma mola propulsora no ensino de português como língua de acolhimento, favorecendo a mediação acolhedora de aprendizes de qualquer nacionalidade e faixa etária, imersos na experiência, norteados pela hospitalidade acolhedora, conforme preceitos escritos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, e referendado em documentos posteriores.



Referências

Alanen, J. "Language Access is an Empowerment Right: Deprivation of Plenary Language Access Engenders an Array of Grave Rights Violations". *ILSP Law Journal*, 2009, 93, 1, pp. 93-118. <<http://www.corteidh.or.cr/tablas/r23523.pdf>.> [17 septiembre 2021].

Bizon, A. C. C., y Camargo, H. R. E. "Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: Por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades". En Baeninger, R. et al. (orgs.). *Migrações Sul-Sul*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2018, pp. 712-726.

Branco, R. A. (org.). *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. [S. l.]: Campos das Letras, 2001.

Brasil. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>.> [10 enero 2022].

Brasil. LEI Nº 13.445, DE 24 DE MAIO DE 2017: Institui a Lei de Migração. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm.> [11 junio 2021].

Brown, H. D. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. (2. ed.) New York: Pearson Education, 2001.

Cabete, M. A. C. S. da S. *A aprendizagem da língua de acolhimento: A perspectiva do Portugal Acolhe*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, 2010. <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4090/1/ulfl081236_tm.pdf.> [14 septiembre 2021].

Carta da Organização dos Estados Americanos [OEA]. <https://www.oas.org/dil/port/tratados_A41_Carta_da_Organiza%C3%A7%C3%A3o_d_s_Estados_Americanos.htm#ch7.> [10 mayo 2021].

Cavalcanti, L., y Oliveira, W. F. de. "Um panorama da imigração e do refúgio no Brasil: reflexões à guisa de introdução". En Cavalcanti, L. et al. (orgs.). *Imigração e refúgio no Brasil: Relatório anual 2020*. Brasília: OBMigra, 2020, pp. 247-276.

Centro Ítalo Brasileiro de Assistência e Instruções às Migrações [CIBAI Migrações]. <<https://cibaimigracoes.org/sobre-nos/>.> [13 abril 2021].



Derrida, J., y Dufourmantelle, A. Da hospitalidade. São Paulo: Escuta, 2003.

Natel, T. B. T. Tarefas Colaborativas e Interculturalidade no Ensino de Espanhol a Aprendiz de uma Escola Pública. Tese de Doutorado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2014. <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3096>.> [10 marzo 2021].

Fairclough, N., y Melo, I. F. de. "Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica". *Linha D'Água*, 2012, 25, 2, pp. 307-329. <<https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v25i2p307-329>.> [18 septiembre 2021].

Fennes, H., y Hapgood, K. Intercultural learning in the classroom: Crossing borders. London: Cassel, 1997.

Freire, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

Governo do Rio Grande do Sul. Dados sobre a imigração no RS. [S. l.]: [s. e.], 2021. <<https://estado.rs.gov.br/estudo-mostra-predominio-de-homens-jovens-e-mais-escolarizados-entre-os-imigrantes-do-rs>.> [12 agosto 2021].

Grosso, M. J. R. "Língua de acolhimento, língua de integração". *Horizontes de Linguística Aplicada*, 2010, 9, 2, pp. 61-77. <<https://doi.org/10.26512/rhla.v9i2.886>.> [17 mayo 2021].

Hall, J. K. Methods for teaching foreign languages: Creating a community of learners in the classroom. Hoboken, NJ: Prentice-Hall, Inc, 2001.

Hamel, R. E. "Direitos Linguísticos como Direitos Humanos: Debates e perspectivas". En Oliveira, G. M. de. (org.). *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. São Paulo: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil [ALB]; IPOL, 2003, pp. 47-80.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Migrantes, apátridas e refugiados: subsídios para o aperfeiçoamento de acesso a serviços, direitos e políticas públicas no Brasil. Ministério da Justiça; Secretaria de Assuntos Legislativos [SAL]; Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada [IPEA], 2015. <http://pensando.mj.gov.br/wp-content/uploads/2015/12/PoD_57_Liliana_web3.pdf.> [14 octubre 2021].

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. Censo Escolar de 2019. [s. l.]: [s. e.], 2019. <<https://www.gov.br/inep/pt-b>.> [17 julio 2021].



Larrosa, J. Tremores: escritos sobre experiência. Antunes, C., Geraldi, J. W. (trad.). Belo Horizonti: Autêntica, 2021.

Lei Orçamentária Anual [LOA]. (2021). <<https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/leis-orcamentarias/loa>> [14 agosto 2021].

Medeiro, C. Corte de R\$ 1 bi restringe assistência e extensão de universidades federais [en-línea]. [s. l.]: UOL, 2021. <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/05/05/corte-de-r-1-bi-restringe-assistencia-e-extensao-de-universidades-federais.htm>> [10 junio 2021].

Muñoz, V. "El derecho humano a la educación". Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, 2014, 42 p. 1-10. <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99829581003>> [12 abril 2021].

Natel, T. B. T. Tarefas Colaborativas e Interculturalidade no Ensino de Espanhol a Aprendiz de uma Escola Pública. Tese de Doutorado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2014. <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3096>> [10 marzo 2021].

Oliveira, G. M., y Silva, J. I. "Quando barreiras linguísticas geram violação de direitos humanos: Que políticas linguísticas o Estado brasileiro tem adotado para garantir o acesso dos imigrantes a serviços públicos básicos?". Gragoatá, 2017, 22, 42, pp. 131-153. <<https://doi.org/10.22409/gragoata.v22i42.33466>>. [10 marzo 2021].

Organização das Nações Unidas [ONU]. Declaração Universal dos Direitos Humanos. [S. l.]: s. e., 1948. <<https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20niversal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>> [12 febrero 2021].

Organização das Nações Unidas [ONU]. Declaração sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas. [S. l.]: [s. e.], 1992] <<https://www.oas.org/dil/port/1992%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20os%20Direitos%20das%20Pessoas%20Pertencentes%20a%20Minorias%20Nacionais%20ou%20%C3%89tnicas,%20Religiosas%20e%20Lingu%C3%ADsticas.pdf>> [17 octubre 2021].

Organização das Nações Unidas [ONU]. Resolução 49/184: Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos - 1995-2004. [S. l.]: [s. e.], [s. d.].

22001



<http://direitoshumanos.gddc.pt/pdf/serie_decada_1_b.pdf.> [15 julio 2021].

Organização das Nações Unidas para a Educação [UNESCO]. Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino. [S. l.]: [s. e.], 1960.

<<https://www.oas.org/dil/port/1960%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20relativa%20%C3%A0%20luta%20contra%20a%20discrimina%C3%A7%C3%A3o%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>.> [10 marzo 2021].

Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais [PIDESC]. [S. l.]: [s. e.], 1976. <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/pacto_internacional.pdf.> [10 enero 2022].

Peterson, M. "Task-based Language Teaching in Network-based CALL: An Analysis of Research on Learner Interaction in Synchronous CMC". En Thomas, M., Reinders, H. Task-Based Language Learning and Teaching with Technology. London/New York: Continuum. 2012, pp. 41-62.

Pica, T. "Research on negotiation: What does it reveal about second language learning conditions, processes, outcomes?". *Language Learning*, 1994, 44, 3, pp. 493-527. <<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01115.x>>. [10 marzo 2021].

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Objetivos do Desenvolvimento Sustentável [en-línea]. [S. l.]: [s. e.], 2022. <<https://www1.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>.> [22 septiembre 202].

Santos, B. de S. Reconhecer para libertar: Os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

Silva, G. J. et al. Refúgio em Números. (6. ed.). Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/Comitê Nacional para os Refugiados. Brasília: OBMigra, 2021. <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/refugio/anexos/copy8_of_resumoexecutivo_6edicao.pdf.> [9 mayo 2021].

Storch, N. "Patterns of interaction in ESL pair work". *Language Learning*, 2002, 52, pp. 119-158. <<https://doi.org/10.1111/1467-9922.00179>>. [16 abril 2021].



UNESCO. Conferencia Mundial de Derechos Lingüísticos: Declaración de Barcelona. Paris: [s. e.], 1996. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000104267_spa> [18 septiembre 2021].

UNESCO. Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural: informe mundial de la UNESCO. [S. l.]: [s. e.], 2010. <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187828>> [20 noviembre 2021].

Villarreal, F., y Chahin, A. Enseñanza de la Lengua a Inmigrantes: Estudio de políticas de integración lingüística en tres países europeos y retos para el caso español. Madrid: Fundación Luis Vives, 2009.

Vygotsky, L. S. Mind in society: The development of higher psychological processes. London: Harvard University Press, 1978.

Vygotsky, L. S. A formação social da mente. (6. ed.) São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Wertsch, J. V. "From social interaction to higher psychological processes: A clarification and application of Vygotsky's theory". Human Development, 1979, 22, pp. 1-22. <<https://doi.org/10.1159/000272425>>. [20 noviembre 2021].

Wood, D., y Bruner, J. S., y Ross, G. "The role of tutoring in problem solving". Journal of child psychology and psychiatry, 1976, 17, pp. 89-100. <<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>>. [21 agosto 2021].