

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

VERONICA VIZOTTO DOS SANTOS

**Ensino de uma segunda língua para crianças imigrantes no período da alfabetização na  
escola democratizada**

SÃO PAULO  
2023

VERONICA VIZOTTO DOS SANTOS

**Ensino de uma segunda língua para crianças imigrantes no período da alfabetização na escola democratizada**

**Versão Revisada**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Cultura, Filosofia e História da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Maria Cornelia Gottschalk

SÃO PAULO  
2023

Nome: SANTOS, Veronica Vizotto dos

Título: Ensino de uma segunda língua para crianças imigrantes no período da alfabetização na escola democratizada

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr.: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof. Dr.: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof. Dr.: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por tudo que Ele tem me concedido e pela força para tornar este trabalho possível.

Agradeço à minha mãe e ao meu pai que tem me apoiado em tudo e me incentivado a continuar estudando, pelas orações e pelo abraço e palavras de incentivo quando mais precisei. Ao meu irmão Vinícius, por me ajudar a revisar meu projeto que apresentei no processo seletivo para o mestrado e também por revisar o abstract deste trabalho, também agradeço à ele por ter me dado meu primeiro livro das Investigações Filosóficas de Wittgenstein assim que comentei meu interesse pelo autor e pelas conversas sobre a temática.

Agradeço à minha orientadora professora Doutora Cristiane Maria Cornelia Gottschalk que esteve comigo ao longo de vários anos, me guiando e orientando, pelas longas reuniões que muito me ensinaram e por todo o carinho que recebi.

Agradeço também aos membros do grupo FELP que muito contribuíram com seus apontamentos, dicas e sugestões valiosas para este trabalho.

Também agradeço ao professor Doutor Emerson de Pietri que gentilmente aceitou o convite para participar da banca de qualificação e por todas as contribuições feitas naquele momento, ao professor Doutor Paulo Xavier por ter aceitado participar das bancas de qualificação e de defesa, além das importantes referências que compartilhou comigo ao longo dessa jornada. Também agradeço à professora Doutora Leda Rodrigues que também aceitou o convite para participar de minha banca.

## RESUMO

SANTOS, V. V. **Ensino de uma segunda língua para crianças imigrantes no período da alfabetização na escola democratizada.** 2023. Dissertação (Mestrado em Cultura, Filosofia e História da Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

A imigração para o Brasil não é um fenômeno recente: as grandes ondas imigratórias começaram com o tráfico de escravos, a fim de salvaguardar mão de obra contínua para o rentável comércio de açúcar dos séculos XVI e XVII. O tráfico humano de populações negras, patrocinado pela Coroa portuguesa e depois por particulares, propagado desde o século XVI até o final do século XIX, fez do Brasil o país com a maior população negra fora da África. No século XVIII, porém, Portugal tinha ido na contramão dos padrões migratórios europeus; significando que os imigrantes portugueses cruzaram o Oceano Atlântico um século antes do resto da Europa; isso se deveu à descoberta de ouro no Brasil, principalmente o “ouro de aluvião”, que não exigia nenhuma especialização ou capital para sua extração, atraindo, portanto, milhões com a expectativa de enriquecimento fácil e rápido. Após o século XVIII, o Brasil teve um contínuo afluxo de imigrantes brancos europeus de fé católica, que fugiram das grandes convulsões políticas, fome e guerras na Europa. Por fim, nos últimos anos, devido a crises econômicas, guerras e desastres naturais, o Brasil recebeu imigrantes de países fronteiriços, Haiti e Ucrânia. No entanto, a recepção e as relações com cada grupo de imigrantes mudam de acordo com o ideal de nação esperado ao longo dos tempos: se, por um lado, os imigrantes são sinônimo de força de trabalho, por outro, podem representar perigos. E, para atingir os ideais nacionais, foram feitas leis que, em muitas ocasiões, trataram com violência os de línguas e culturas diferentes ou os tornaram “invisíveis”. Não obstante, com a Constituição de 1988, que garantiu educação a todos, e a “Nova Lei de Migração” de 2017, os imigrantes passaram a frequentar as escolas sem conhecer o idioma português. Então, como garantir o direito à educação e cumprir as metas de alfabetização para todas as crianças em idade adequada? Para tentar responder a essa questão, discutiremos questões pedagógicas, culturais e políticas, à luz das ideias de Wittgenstein encontradas em sua obra “Investigação filosófica”, das ideias de Rousseau e de autores contemporâneos que investigam fenômenos de linguagem, cultura e migração. Também baseamos esta pesquisa nas Constituições do Brasil desde 1934 e nos principais documentos sobre migração e educação desde 1930

Palavras-chave: Imigrantes. Educação escolar básica. Direito à educação.

## ABSTRACT

SANTOS, V.V. **The teaching of a second language for immigrant children during the literacy period in a democracy school.** 2023. Dissertação (Mestrado em Cultura, Filosofia e História da Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Immigration to Brazil is not a recent phenomenon: the great migratory waves have started with the Portuguese's traffic of enslaved peoples which brought in African peoples *en masse*, in order to safeguard continuous manpower to the profitable XVI's and XVII's Sugar Trade. The human traffic of black populaces, sponsored by the Portuguese Crown and later by private parties, spanned from the XVI century until the XIX century's late quarter, which made Brazil the country with the most black demographics outside of Africa. In the XVIII century, however, Portugal had gone against the grain of European migratory patterns; meaning Portuguese immigrants have crossed the Atlantic Ocean in flocks one century earlier than the rest of Europe; this was due the discovery of gold in Brazil, particularly "alluvial gold", which did not demand any specialization or capital for its extraction, therefore attracted millions with expectations of attaining easy and quick riches. Following the XVIII century, Brazil had a continuous affluxion of white Europeans immigrants from the Catholic Faith, who fled the great political turmoils, famines and wars in the Old Continent. Finally, in recent years, due to economic crises, wars and natural disasters, Brazil received immigrants from frontier countries, Haiti and Ukraine. Nonetheless the reception and relations with each immigrant group change according to the ideal of nation expected throughout times: if, on one hand, an immigrant is labour power, on the other hand they could represent dangers. And, in order to reach national ideals, laws were made which, on many occasions, treated with violence those with different languages and cultures or made them "invisible". Notwithstanding, with the 1988's Constitution, which ensured education to everyone, and the 2017's "New Law of Migration", immigrants are now going to schools without knowing the Portuguese idiom. Then, how to guarantee the right to education and fulfill the goals of literacy for all children at an appropriate age? To try answering this question, we shall discuss pedagogical, cultural and political matters, under Wittgenstein's ideas found in his work "Philosophical investigation", Rousseau's ideology, and recent authors who investigate language, culture and migration phenomena. We also based this research on Brazil's Constitutions since 1934 and in the main documents about migration and education since 1930.

Keywords: immigrants. Basic school education. Right to education.

## SUMÁRIO

Introdução	7
1. A alfabetização de crianças imigrantes na escola democratizada do Brasil	14
1.1 A alfabetização de imigrantes na escola meritocrática	16
1.2 Língua e cultura	29
1.3 A constituição dos sentidos	36
2 – A alfabetização em língua portuguesa no Brasil	43
2.1 - O processo de alfabetização no Brasil: o que dizem as Constituições	47
2.1.1 A educação na Constituição de 1934	48
2.1.2 A educação nas Constituições de 1937 e de 1946 e as reformas educacionais de 1940-1960	50
2.1.3 A Lei de Diretrizes e Bases de 1961	53
2.1.4 A educação na Constituição de 1967	56
2.1.5 A educação na Constituição de 1988 e os Parâmetros Curriculares Nacionais	60
2.1.6 A Década do Cérebro e o crescimento das neurociências na educação	68
2.1.7 A Base Nacional Comum Curricular	70
2.1.8 Fim da década de 2010, o Política Nacional de Alfabetização e início dos anos 2020	75
2.1.9 As leis de migração e a imagem dos imigrantes na perspectiva do brasileiro	78
3. A educação dos imigrantes no Brasil	87
3.1 Experiências da educação de imigrantes nas escolas do Brasil	90
Considerações finais	100
Referências bibliográficas	103

## **Introdução**

A migração não é um fenômeno recente e acontece por diversos motivos, principalmente pela necessidade que o migrante sente de buscar condições melhores de vida. Nos últimos anos, o Brasil tem recebido diversos imigrantes, especialmente advindos da América, sobretudo a do Sul, e, mais recentemente, da Ucrânia. A quantidade de imigrantes que estão atualmente no país é muito pequena se comparada com a população do país, além disso, essa população está concentrada em centros urbanos, principalmente na cidade de São Paulo, assim como ocorreu com os movimentos migratórios do Nordeste para o Sudeste, e, além dessas cidades serem conhecidas pelo seu nível de desenvolvimento econômico e pela quantidade de empregos que poderia vir a oferecer, os primeiros imigrantes que chegaram se estabeleceram em determinados bairros e comunidades para se fortalecerem, como o bairro do Brás, do Bom Retiro, Perus... etc. Além disso, a forma como as autoridades brasileiras e/ou portuguesas encararam esse movimento migratório foi mudando ao longo das décadas, modificando inclusive as leis para o acolhimento ou não desses migrantes, e a educação foi e é usada como uma ferramenta para a execução dessas leis, além de ser, muitas vezes, a porta de entrada do imigrante no novo país, em especial se este não conhece a língua local.

Um adulto ou jovem migrante já possui a sua língua materna bem consolidada, muitas vezes tendo ensino superior completo, então, a sua motivação para entrar na escola pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) é diferente da dos brasileiros, que estão acessando a escola pela primeira vez, ou porque foram excluídos do sistema durante a idade certa. Essa diferença de perfil pode gerar conflitos entre os alunos de culturas diferentes ou servir como um motivador para a construção de projetos que modifiquem a identidade da escola, conforme os casos citados, ao longo deste trabalho, do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos Perus, da Escola Municipal de Educação Infantil João Mendonça Falcão e da Escola Municipal de Ensino Fundamental Infante Dom Henrique.

Para esse adulto imigrante, o aprendizado da língua portuguesa possibilita adentrar no mercado de trabalho e ser aceito pelos cidadãos brasileiros; entretanto, para uma criança pequena que não tem a sua língua materna consolidada, o aprendizado da língua portuguesa concomitantemente ao da língua de seus familiares – ou não, visto que algumas famílias podem apagar a sua língua para que seus filhos não tenham “prejuízos” na aquisição da língua oficial do país no qual estão vivendo – é mais complexo, pois ela ainda está



aprendendo a utilizar as palavras em determinados contextos e construindo o seu mundo. Neste trabalho, estamos nos referindo à crianças pequenas, aquelas que estão começando a aprender a falar a sua língua materna e àquelas que estão no início do processo de alfabetização, ou seja, até 8 anos de idade.

Além disso, os professores são formados para ensinar a língua portuguesa como primeira língua, havendo, portanto, uma lacuna na formação de professores para o ensino de português como segunda língua. Assim, os professores que recebem essas crianças imigrantes possuem o desafio de alfabetizá-las em uma língua que não é a materna em um momento em que ainda não foi possível alfabetizar todas as crianças, e há o recente problema dos analfabetos funcionais.

Ademais, estamos vivendo um período histórico em que o mercado de trabalho adentrou nas políticas públicas, dentre elas a educação, e passou a gerar a necessidade de certas habilidades e competências que serão essenciais para o futuro, incluindo o domínio da língua inglesa. Logo, estamos, de um lado, com problemas para alfabetizar a todos na idade certa e que esses jovens não sejam analfabetos funcionais, e, de outro, precisando também ensinar inglês para essas mesmas crianças. Além de termos, nesse cenário, as crianças imigrantes, que são compostas majoritariamente por falantes de língua espanhola.

Essa nova exigência do mercado de trabalho fez surgir outro problema para a formação dos professores: atualmente, as licenciaturas separam aquelas que atuam com crianças até o ensino fundamental (ciclo I) – o que corresponde até o 5º ano –, e as que atuam a partir do 6º ano até o 3º ano do ensino médio. Nessa divisão, os pedagogos são formados para lidar com questões do desenvolvimento infantil e do próprio processo de alfabetização, enquanto os licenciados em Letras com habilitação em inglês são formados para lidar com a didática do ensino da língua inglesa. Logo, quem ensinaria a língua inglesa para uma criança pequena? O pedagogo não é formado para dar essas aulas, mesmo que ele domine a língua, e o licenciado em língua inglesa não é formado para lidar com questões de alfabetização.

Além dessas questões, recentemente, passamos pelo isolamento social causado pela Covid-19, que, apesar de não ser o foco desta pesquisa, trouxe à luz várias fragilidades do sistema educacional e aumentou ainda mais as diferenças sociais, de desempenho escolar e de acesso entre as classes sociais, as crianças com deficiência, os indígenas, os quilombolas e os imigrantes. Este último grupo não tinha mais um local para aprender a língua do país formalmente, dificultando a sua integração no país, e teve problemas, inclusive, em migrar de um local para o outro.

Portanto, buscamos investigar questões de natureza cultural, pedagógica e política a partir de uma visão filosófica sobre a linguagem, pois sentimos a falta de pesquisas que investigassem estas três dimensões que propomos, abordando as questões dos imigrantes, sobretudo da perspectiva da filosofia da linguagem.

Apesar da linguística aplicada e da neurociência serem áreas que trabalham comumente com a linguagem, autores importantes da filosofia já debatiam questões sobre a língua, a educação e a cultura, como Jean-Jacques Rousseau, que, em sua obra *Emílio* (2014), lançada em 1762, aborda questões de linguagem e aprendizagem, destacando a educação ideal de uma criança e como a sua educação deveria ser baseada na natureza através de experiências e observações, sem necessidade da palavra e de instruções. Essa abordagem tem influência da concepção de linguagem de Agostinho, em que o significado estaria colado ao próprio objeto, dispensando a necessidade de sinais e palavras para aprender o significado de algo.

O trabalho de Rousseau destaca o papel da infância para o desenvolvimento do ser humano, e que o sujeito que está na infância ou na juventude possui necessidades diferentes das dos adultos e, por isso, precisam de uma educação que contemple o seu desenvolvimento pleno, principalmente o de sua razão. O filósofo genebrino inspirou, desse modo, diversos pensadores, como Jean Piaget, que também acreditava que a razão não é algo inato, mas uma capacidade que pode ou não se desenvolver a depender das atividades que o sujeito executou ao longo da vida e ao ambiente ao qual foi submetido, devido a isso, Rousseau preferiu que Emílio, seu personagem e aprendiz, fosse educado no campo, onde teria contato com a natureza e não teria influência de outras pessoas, podendo pensar por si próprio.

Essas ideias rousseauianas de interação com o meio e com o objeto, além do desenvolvimento da razão – uma vez que o sujeito tem capacidades cognitivas diferentes ao longo da vida –, influenciaram Piaget na elaboração dos fatores do desenvolvimento (maturação, experiência, transmissão social e equilíbrio) e nos estágios de desenvolvimento cognitivo (sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal). Assim, o conhecimento é construído pela criança, e o professor deve mediar esse processo de ensino-aprendizagem, criando condições para que o aluno possa explorar e aprender. Essa teoria foi nomeada de construtivismo, e foi amplamente divulgada no Brasil, constando em diversos documentos educacionais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e possui, atualmente, diversas correntes de pensamento.

Além das reflexões do filósofo genebrino sobre o papel da linguagem no pensamento de cada cultura, a virada linguística contribuiu grandemente para a forma como entendemos a

linguagem hoje em dia, destacando-se a figura de Ludwig Wittgenstein, que rompeu com as próprias ideias ao defender que não há um significado último subjacente às nossas palavras e expressões linguísticas. A inovação que Wittgenstein trouxe foi usar as expressões “jogo de linguagem” e “semelhança de família” para observar que, ao invés de um único significado para as palavras, o que temos são semelhanças nos usos de uma mesma palavra, e que esses usos são estabelecidos pela comunidade de falantes de determinado período histórico e local.

Portanto, trazemos esses dois autores pela contribuição e relevância de ambos para a educação e para a linguagem, havendo alguns pontos de contato entre ambos, sobretudo em relação à constituição dos sentidos linguísticos no interior de uma determinada cultura. Existem outros pensadores que se interessaram em pesquisar a respeito da indissociabilidade de cultura e linguagem, como Martin Heidegger, Hans-Georg Gadamer, Mikhail Mikhailovich Bakhtin, dentre outros, porém, a escolha desses dois autores, Rousseau e Wittgenstein, foi pela busca de uma perspectiva filosófica da linguagem que abarcasse questões pedagógicas a partir de uma investigação filosófica sobre o funcionamento da linguagem<sup>1,2</sup>.

Além disso, a área da neurociência, apesar de contribuir para a educação e outras áreas – tais como as investigações de como uma pessoa neurodivergente aprende –, tem sido usada de forma exacerbada pelos pesquisadores da atualidade, em particular os da educação, ao tentar trazer um ar de modernidade às pesquisas, fazendo com que essas investigações extrapolem o seu escopo de atuação ao prometerem ferramentas para solucionar problemas que são estritamente de natureza social e cultural, e que, na maior parte das vezes, deveriam receber respostas de políticas públicas.

Em contraposição a isso, buscamos investigar como a educação dos imigrantes no Brasil vem ocorrendo e como as necessidades desses grupos foram sendo atendidas ou não por políticas públicas que podem, de fato, garantir o direito da criança de manter a sua identidade cultural mesmo estando em outro país.

---

<sup>1</sup> Também será analisada a obra *Ensaio sobre a origem das línguas* (1998) de Rousseau, em que o filósofo irá abrir o livro com a diferença que separa os homens dos animais e a distinção entre as nações: a língua. “A palavra distingue o homem dentre os animais: a linguagem distingue as nações entre si; somente se sabe de onde é um homem após ele ter falado”. (p.97). Rousseau, ainda nessa passagem, irá questionar o que faz com que uma língua seja de seu país e não a de outro, distinguindo o que é de origem natural, como o gesto e a voz, e o que é cultural e convencionalizado.

<sup>2</sup> Demais membros do grupo *Filosofia, Educação, Linguagem e Pragmática* (FELP) da USP já trabalharam com a alfabetização apoiados nas ideias de Wittgenstein. A saber, Isabel Villalobos Hrdilicka em 2014 escreveu a tese “Análise da fundamentação dos materiais didáticos do Programa Ler e Escrever da Prefeitura de São Paulo/SP” e Cíntia Maria Cardoso abordou a alfabetização matemática em sua tese “Um olhar wittgensteiniano sobre a alfabetização matemática” de 2021.

Nesse panorama, o primeiro capítulo trará dados sobre a alfabetização e o acesso à educação formal no Brasil, chegando quase à universalização de matrículas nas escolas regulares. Vale ressaltar que isso só foi possível pela democratização do acesso para todas as crianças e pelas leis que tornaram a educação um dever e um direito indispensável. Porém, o acesso à educação é algo recente, e o país ainda tem um número significativo de analfabetos. Dos que frequentam a escola, mais da metade dos alunos está no 3º ano do ensino fundamental (ciclo I) – o fim do ciclo de alfabetização –, e apresentam problemas de interpretação de texto e de localização de informações explícitas.

A democratização do acesso às escolas trouxe consigo o sentimento de escola justa e, desse modo, a meritocracia poderia se justificar, uma vez que todos, supostamente, teriam as mesmas condições para adentrar nas escolas. Porém, por mais que a matrícula seja garantida por lei, ainda não conseguimos atingir a universalização do ensino formal, sobretudo de indígenas e crianças com deficiência. Além disso, nem todas as crianças possuem o capital cultural<sup>3</sup> daquelas que tiveram a sua cultura sendo valorizada pela escola, de forma que a permanência de crianças marginalizadas socialmente no sistema escolar seja mais complicada por elas serem geralmente culpabilizadas pelo seu fracasso escolar, sendo legitimadas as desigualdades entre estudantes.

No caso dos imigrantes, muitos chegaram ao novo país sem saber a língua local, e, por não conseguirem se comunicar ou por sofrerem algum estigma quando o fazem, tendem a se calar, podendo esse silenciamento ser confundido com alguma questão neurológica ou psicológica. Essa patologização e o bullying, além dos mecanismos criados pela escola explicitados por Maria Helena Souza Patto (1997), levam à exclusão do sistema escolar. Para

---

<sup>3</sup> “Capital cultural é uma expressão cunhada e utilizada por Bourdieu para analisar situações de classe na sociedade.” (SILVA, G., 1995, p.24). A associação da palavra “capital” que remete à condições financeiras com “cultura” demonstra como esse capital cultural que certas classes possuem ou não, é um recurso de poder. No capítulo *Os Excluídos do Interior* do livro *A Miséria do Mundo* (2001), Bourdieu vai apontar a diferença entre as escolas dos subúrbios e os colégios selecionados, onde as classes mais abastadas estudavam. Antes do final da década de 50, os estabelecimentos de ensino não enfrentavam essa polaridade, pois as crianças vindas de famílias culturalmente desfavorecidas eram excluídas, além de convencer esses alunos e estas famílias de que eles próprios não queriam a escola e que eles não foram feitos para profissões não manuais. Porém, com a obrigatoriedade do ensino até os 16 anos de idade, essa realidade mudou. Com a democratização do acesso, os novos beneficiários das escolas perceberam que o acesso à escola não garantia o sucesso escolar, e mesmo aqueles que conseguiam obter sucesso no ensino secundário, não conseguiam ter acesso às mesmas posições sociais que eram abertas para os que pertenciam às elites. Bourdieu escreve que com essas reformas escolares, o processo de exclusão foi adiado e diluído no tempo. Com o acesso dos mais pobres economicamente e culturalmente aos graus mais elevados do sistema escolar, há uma modificação do valor econômico e simbólico dos diplomas. Assim, a exclusão do sistema de ensino não é mais nítido, ele é diluído dentro da própria escola de maneira mais sutil, ao valorizar uma cultura e valores das elites, dificultando o acesso das outras classes sociais que não tem certos valores interiorizados e nem acesso à bens de cultura produzidos para as elites, por exemplo: acesso a museus, ao teatro, viagens nacionais e internacionais, acesso a livros e uma facilidade linguística. Todos estes elementos são bagagens importantes para o êxito escolar.

além disso, a pandemia também dificultou o ingresso dos que já eram excluídos socialmente, assim, no caso dos imigrantes, a pandemia os afetou também na entrada do país e na colocação e permanência no mercado de trabalho, mercado esse no qual eles só conseguem se inserir quando possuem ferramentas para se comunicar em português.

Grande parte do motivo dos imigrantes recém-chegados procurarem pelas escolas é para aprender a língua portuguesa, o que ocorre normalmente por meio de programas governamentais, como o Portas Abertas, em São Paulo. Contudo, a maior parte dos imigrantes que estão matriculados no Brasil são crianças e jovens em idade escolar; portanto, eles aprendem a língua oficial do país não como língua de acolhimento ou segunda língua, assim como os adultos, mas como língua materna, demonstrando, com isso, questões a serem repensadas: como estamos recebendo essas crianças e como elas aprendem? Quais são as dificuldades que elas irão enfrentar (e não só no quesito língua, mas também nas diferenças culturais e dificuldades em outras matérias, como História, por exemplo)?

Há também problemas na formação dos professores, pois, nos cursos de Pedagogia, a didática de português tende a abordar o ensino da língua oficial como a língua materna, passando brevemente pelos casos excepcionais dos indígenas e dos surdos. Assim, haveria uma necessidade de se trabalhar com o português sob outras perspectivas que não somente como língua materna, conforme o caso das escolas de fronteira, as quais trabalham com o bilinguismo de espanhol e português, pois, nessas regiões, há trocas constantes; porém, há diferenças no poder simbólico dessas línguas, levando muitos brasileiros a não aprenderem o espanhol. Vale ressaltar que somente as escolas bilíngues para surdos, indígenas e de fronteira são hoje regularizadas pelas leis vigentes, assim, o que ocorre nas escolas regulares com a presença dos imigrantes? Como a sua língua é tratada? Por que, atualmente, está ocorrendo um crescimento de escolas bilíngues, dentre elas projetos em escolas públicas, sem que haja regulamentação para tal, sobretudo antes do 6º ano do ensino fundamental? E por que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) coloca a obrigatoriedade da língua inglesa no currículo escolar? Esta última pergunta podemos relacionar ao caráter útil que essa língua carrega, e tal utilitarismo está ligado ao nosso modelo de vida atual: o neoliberalismo, que tem como característica fundamental a entrada do mercado nas políticas, diminuindo, assim, o poder do Estado, e o foco passa a ser na globalização, e não no multiculturalismo.

Outro tópico do Capítulo 1 diz respeito à língua e à cultura. Nesse ponto, introduziremos as ideias de Rousseau que relacionam cultura e linguagem. A língua é um fator identitário e de pertencimento: quando um imigrante aprende uma nova língua, ele não está apenas aprendendo os signos como algo isolado e simplesmente para ser inserido no

mercado de trabalho. Quando se aprende uma nova língua, há uma introdução na cultura local e nos hábitos, e o grau de conhecimento desse imigrante acerca da nova língua é o que irá determinar o quão bem ele poderá ser inserido, para além dos casos de xenofobia e racismo. Todavia, em estudos contemporâneos sobre o processo de aquisição da língua nos casos de alemães no Brasil, franco-canadenses no Canadá e imigrantes nos EUA, pode-se notar algo em comum: as novas gerações reagem à diferença de línguas praticadas por seus familiares e à língua oficial do país, tendendo a apagarem a língua de migração para serem aceitas na comunidade local e se afirmarem como sujeitos daquela nação, desenraizando-se das suas origens e antepassados. Sendo assim, como podemos contribuir para que essa nova geração, seja ela própria imigrante ou descendente, não se envergonhe de suas origens e nem de como seus familiares possam vir a falar o português com sotaque? O projeto desenvolvido pela EMEI João Mendonça Falcão pode vir a inspirar outras práticas, pois teve como primeiro passo o reconhecimento de que todos que estavam lá possuíam origens diversas e, ao longo desse trabalho, buscaram valorizar a cultura e a ancestralidade dessas crianças imigrantes ou filhas de imigrantes.

O último tópico do primeiro capítulo apontará as principais ideias de Wittgenstein na sua segunda fase, enfatizando a importância do ensino explícito e do treinamento, indo além do aprendizado tácito e do gesto ostensivo para aprender novas palavras defendidos por Agostinho e por Rousseau.

O segundo capítulo é dividido em nove subtópicos, e tratará das propostas de educação para os imigrantes e refugiados ao longo das Constituições, mais especificamente a partir da Constituição de 1934 até a de 1988, perpassando por diversas leis e documentos, até 2019, que foram sendo elaborados à medida que mudanças históricas aconteciam e influenciavam o espírito do tempo.

Em muitos desses documentos, podemos observar como a imagem do imigrante foi se modificando: por um lado, o imigrante era visto como um braço trabalhador e alguém que ajudaria o país a se desenvolver. Por outro lado, termos pejorativos eram utilizados para se referir ao imigrante, tais como: “bom elemento” ou “mau elemento”, “reprodutor”, termos que os desumanizava.

A língua desses imigrantes também foi alvo de políticas públicas, sobretudo quando se buscava criar um ideal de nação, e, para tal, a língua oficial deveria ser difundida e adotada por todos, silenciando e negando outras línguas e culturas locais. E, por mais que não existam mais documentos que proibam o uso de outras línguas por parte dos imigrantes, há uma segregação e silenciamento implícitos, especialmente em escolas que não propõem práticas

de acolhimento. Notamos também a falta de formação dos professores para amparar esses alunos e para trabalhar com o português como segunda língua, e não generalizar, nos cursos de didática de língua portuguesa nos cursos de Pedagogia, o português como língua materna.

O último capítulo se divide em dois tópicos. O primeiro focará nas leis e nos decretos sobre educação voltados para os grupos de imigrantes e refugiados, ou na falta deles, e como isso impactou a vida desses grupos. A garantia de direitos à educação para todos foi sendo debatida nos últimos anos no Brasil e, em acordos internacionais desde a década de 1960, já se alertava para a importância da educação dos que estavam migrando e como tratar a diferença de línguas para que ela não fosse um obstáculo para o ingresso e a permanência na escola. O segundo tópico trará algumas experiências da educação de alunos migrantes, como da EMEF Infante Dom Henrique, escolas municipais da cidade de Guarulhos e uma escola municipal do Rio Grande do Sul. Essas experiências são um retrato de como os alunos imigrantes, sobretudo os bolivianos e haitianos, são tratados nas escolas brasileiras, e como muitas vezes a violência no ambiente escolar pode levar ao abandono dos estudos. Por isso a importância dos relatos de projetos inspiradores.

### **1. A alfabetização de crianças imigrantes na escola democratizada<sup>4</sup> do Brasil**

“Quem vive no exterior caminha num espaço vazio acima do solo sem a rede de proteção que o país de origem estende a todo ser humano, onde ele tem família, colegas, amigos, e onde é compreendido sem dificuldade no idioma que sabe falar desde a infância.”

(Milan Kundera)

---

<sup>4</sup> A democratização do ensino será entendida neste trabalho no sentido de Azanha (2004), a saber, como ampliação de oportunidades para as camadas que antes não tinham acesso à escolarização. Para o autor, oportunizar e expandir o acesso, principalmente para os grupos excluídos da sociedade, é o modo como se deveria entender a democratização do ensino. Dubet (2004) afirma que, para assegurar a justiça escolar e permitir que haja uma redução das desigualdades sociais, é preciso garantir a igualdade de acesso à educação para tentar suprimir os privilégios que algumas camadas sociais possuem, “mas não podemos perder de vista que o fator de igualdade essencial é antes de tudo a redução das próprias desigualdades sociais. Nenhuma escola consegue, sozinha, produzir uma sociedade justa.” (p. 545).

Segundo a Constituição Brasileira de 1988, o acesso ao ensino obrigatório e gratuito dos 4 aos 17 anos é um direito público subjetivo. Nesse sentido, o Estado tem realizado esforços para cumprir com o que está disposto no Capítulo III da Constituição.

Em 2018, a percentagem de crianças de 6 a 14 anos matriculadas no ensino fundamental atingiu a marca de 98%, tendo fortes indícios de alcançar a universalização do ensino fundamental de 9 anos até 2024, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC, 2019).

Entretanto, por mais que quase se tenha atingido a universalização do acesso ao ensino fundamental, a PNADC de 2019 estimou a taxa de pessoas analfabetas com 15 anos ou mais em 6,6% (aproximadamente 11 milhões de pessoas), havendo, portanto, uma queda de 0,2% se comparado ao ano anterior. No entanto, não há – ou não estão consolidadas – práticas para que o sujeito possa continuar se desenvolvendo enquanto leitor, mas há questões sobre a distribuição das práticas de letramento e como a falta dela impacta o surgimento de um novo problema para a educação: os analfabetos funcionais. Ainda há defasagem para o cumprimento da Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>5</sup> até a data proposta: mais da metade dos alunos que terminaram o 3º ano, segundo os dados obtidos pela Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) de 2016 (MEC, 2019), apresentou desempenho insuficiente no exame de proficiência em leitura; desse total, cerca de 450 mil estudantes não conseguiam localizar informações explícitas em textos curtos, o que os classificaria como nível 1 na escala de proficiência. E, se comparado com os resultados de 2014, isso revela uma estagnação no desempenho dos alunos.

Ademais, segundo microdados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2017 (IPEA, 2019), apenas 39,5% dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental atingiram nível 4<sup>6</sup> ou maior em língua portuguesa na Prova Brasil, não havendo nenhum aluno que atingiu o nível máximo. Esses dados revelam uma diferença de desempenho entre brancos e negros, mulheres e homens e entre as regiões do Brasil. Todavia, nos últimos anos,

---

<sup>5</sup> Lei nº 13.005/2014, conhecida como Plano Nacional de Educação (PNE), é uma lei criada em 2014, a qual determinou diretrizes, estratégias e 20 metas para a política nacional de 2014 até 2024. Pela Meta 5, há a pretensão de alfabetizar, até 2024, todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental, criando, para tal, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Porém, o PNAIC foi descontinuado na gestão Temer e liquidado no governo Bolsonaro, inclusive, barrando um artigo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) intitulado “avaliação econômica do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, que apontava evidências positivas do programa.

<sup>6</sup> A Prova Brasil é aplicada nos anos ímpares para alunos do 4º e 9º ano do ensino fundamental e contempla as disciplinas de língua portuguesa e matemática. Em língua portuguesa, há uma escala de proficiência que varia de 0 a 8 e, em matemática, varia de 0 a 9. Quando o aluno atinge o nível 4, considera-se que adquiriu uma aprendizagem satisfatória.



houve um crescente número de estrangeiros se matriculando nas escolas regulares de ensino brasileiras, sobretudo nos grandes centros urbanos, e elas não são contempladas nessa amostragem, impossibilitando uma análise de desempenho de estrangeiros nessas avaliações externas. Segundo o Instituto Unibanco, em 2016, o número de alunos estrangeiros matriculados nas escolas públicas brasileiras era de quase 73 mil. Esses estudantes possuem sua própria língua, desafiando os professores da rede regular de ensino a alfabetizarem esses alunos em português e garantirem que, até o 3º ano do ensino fundamental, todos, sejam estrangeiros ou brasileiros, estejam alfabetizados na língua portuguesa, cumprindo, assim, as metas do PNE.

### 1.1 A alfabetização de imigrantes na escola meritocrática

François Dubet (2004), em seu texto *O que é uma escola justa?*, afirma que, quando as sociedades se consolidaram como democráticas, tendo como princípio a igualdade entre todos, o ideal de justiça era – e ainda é – baseado no mérito individual, de modo que o sucesso escolar estaria associado aos esforços de cada um e de seus dons.

Dessa forma, a mobilidade social das classes mais baixas para as abastadas estaria atrelada aos méritos acadêmicos individuais, entretanto, esse é um processo controlado e difícil de se transpor, que ocorre esporadicamente. Dubet (2004) também afirma que, nesses países ricos e modernos, houve um sentimento de que as escolas, ao se universalizar o acesso ao ensino básico, teriam se tornado mais justas por permitirem que todos pudessem “competir” nas sociedades meritocráticas.

No entanto, essa concepção de meritocracia da justiça escolar se depara com várias adversidades, dentre elas, a própria abertura de um espaço competitivo, que não elimina as desigualdades, principalmente ao analisarmos as diferenças de desempenho em um mesmo grupo social e entre aqueles que estão em classes mais favorecidas e que têm a sua cultura sendo valorizada pela escola.

Ademais, uma escola meritocrática justa, que visa dar as mesmas oportunidades para todos, não olha para as diferenças sociais dos estudantes. Dubet também aponta que “as desigualdades sociais pesam muito nas desigualdades escolares.” (2004, p. 542), e essas desigualdades são visíveis na forma como os professores podem interpretar certos comportamentos dos alunos, sobretudo dos imigrantes, tendendo a patologizar o que diverge dos padrões aceitos.

Muitos imigrantes, por possuírem hábitos diferentes, ou por não serem aceitos na comunidade ou não entenderem o idioma, tendem a se calar em sala de aula, podendo receber o estigma de pessoa com deficiência mental, autista, disléxico e/ou tendo déficit de atenção, além do bullying sofrido pelos colegas.

Acerca das consequências que isso possa vir a acarretar, Cummins (1996) aponta que devido a essa rejeição sofrida no ambiente escolar, grande parte dos alunos que sofre bullying acabam internalizando inseguranças acerca de si próprios, o que geralmente interfere em seu desempenho escolar. Em sua narrativa, Poncho [imigrante boliviano] manifesta como consequência dessas atitudes por parte de seus colegas o seu isolamento.

Poncho: “Durante as aulas eu costumava ficar calado, apenas respondia a lista de chamada e muitas vezes sem vontade, porque sempre que eu falava alguma coisa os outros alunos davam risada ou me imitavam da maneira que eu pronunciava as coisas”. (FERRAZ; EVANGELISTA, 2021, p. 171)

Dessa forma, as crianças imigrantes estão sujeitas também a sofrerem estigmas por parte dos professores e colegas, a terem que enfrentar atitudes xenofóbicas e, eventualmente, a serem excluídas do próprio sistema escolar.

Para explicar esse fenômeno, a pedagogia adotou a expressão “profecia autorrealizadora”. Tal expressão, forjada na área da psicologia, traduz como as expectativas de uma pessoa sobre determinados comportamentos de outra contribuem para que ela se comporte conforme o esperado. Assim, mesmo garantindo o acesso ao ensino às classes sociais antes excluídas, dentro da própria escola se cria esse espaço de desigualdade.

Patto (1997), em sua pesquisa intitulada *A produção do fracasso escolar*, ao investigar a reprovação em massa e o aumento do abandono escolar, aponta como a inadequação escolar está ligada ao modo como os profissionais da educação representam de forma negativa a capacidade de seus alunos em virtude da classe social pertencente, e que a própria escola, como o título revela, produz o fracasso de seus alunos apoiada em um discurso que naturaliza o reprovação escolar das crianças e de jovens oriundos de classes sociais mais baixas. Isso legitima as desigualdades sociais, uma vez que, em uma sociedade meritocrática, considera-se que a escola deu, *a priori*, as mesmas oportunidades para todos terem sucesso, culpabilizando o aluno pelo seu fracasso.

Essa distinção entre alunos de maior ou menor prestígio social por parte do magistério também foi constatada por Clark (1963 apud BRITTO e LOMONACO, 1983) nos Estados Unidos, ao apontar que os professores acreditavam que os alunos oriundos dos guetos eram incapazes de aprender. E, em 1968, Rosenthal e Jacobson (apud ibidem), em um trabalho pioneiro, aplicaram o mesmo teste 3 vezes ao longo do ano com os mesmos grupos de

estudantes e chegaram à conclusão de que as crianças que as professoras indicaram que obteriam melhores resultados, de fato, obtiveram.

Uma das consequências do fracasso escolar é a perda da autoestima por parte do aluno e, como resultado, a tendência é o abandono e a evasão. Atualmente, devido ao afastamento social causado pela pandemia de Covid-19, muitos alunos, especialmente os de classes sociais mais vulneráveis, não tiveram acesso às aulas on-line por não disporem de uma rede de internet e/ou de equipamentos como celular ou computador e/ou por não possuírem um espaço adequado para estudo. Além disso, destaca-se a falta de professores ou diminuição do corpo docente na volta às aulas por alguns motivos, tais como: professoras grávidas e professores com comorbidades ou falecidos, sem que fosse possível sua substituição. Assim, supõe-se que haja um aumento no abandono escolar.

No presente momento, não é possível mensurar a quantidade de alunos que abandonaram a escola nesse período; contudo, o desemprego dos pais, a migração, a gravidez na adolescência, a falta de acesso aos conteúdos on-line, a falta de vínculo entre escola e família, além de maiores dificuldades impostas a crianças e jovens com deficiência, são fatores que corroboram essa previsão.

Ainda que a escolarização permaneça sendo obrigatória, nesse novo cenário, a democratização do ensino encontra desafios por não estar alcançando a todos, sendo necessária uma expansão dos meios de acesso e de como utilizar essas ferramentas. Antes da pandemia, com a Agenda 30, já havia uma necessidade de que fossem tomadas ações e medidas para se atingir a universalização do acesso à educação mais voltadas à população indígena, quilombola, ribeirinha e para as crianças com deficiência. Todavia, podemos notar como as adequações das metas globais para a realidade brasileira feitas pela Comissão Nacional dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (CNODS) e das metas do PNE citam apenas esses quatro grupos como sendo o foco das políticas de universalização do ensino, não mencionando os estrangeiros, sobretudo os oriundos de países pobres e/ou em conflito, mesmo que o compromisso com a Agenda 30 seja o de garantir a equidade de ingresso a *todos* em cada nível de ensino.

Segundo o Relatório Anual do Observatório das Migrações Internacionais de 2020, a pandemia afetou os estrangeiros de duas formas: primeiro, ao se fecharem as fronteiras, com as medidas restritivas e políticas de proibição de concessão de vistos, o processo de imigração foi interrompido e houve uma drástica redução nos movimentos de entrada e de

saída, em especial no caso dos venezuelanos, reduzindo a entrada de imigrantes no Brasil em 75%, e em 84% no grupo de refugiados<sup>7</sup>, comparando com o mesmo período em 2019; e, a partir de abril de 2021, segundo o Portal da Imigração (2022), a movimentação de pessoas pelos postos de fronteira vem crescendo, embora o número seja inferior ao período pré-pandemia. Segundo, os imigrantes foram afetados no mercado de trabalho com as medidas de afastamento social. Somente no mês de abril de 2020, mais de 3.000 postos de trabalho não eram mais ocupados por imigrantes. Entretanto, antes da pandemia, os imigrantes já encontravam barreiras para adentrarem no mercado de trabalho, e a principal delas era o não domínio da língua portuguesa. Sendo assim, a matrícula na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma forma desses grupos aprenderem a língua do novo país em que estão residindo e serem incluídos à cultura local. A educação dos jovens e adultos que entram no país e já dominam outra língua também se dá por programas de ensino da língua portuguesa, como o Programa Portas Abertas em São Paulo<sup>8</sup>.

Somente em São Paulo, foram matriculados 30.340 imigrantes, sendo mais de 2.000 matrículas na EJA (NEPO apud INEP, 2020). O CIEJA Perus foi inaugurado em 2016 e, conforme apresentado no XXI Seminário de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa “Língua materna, língua oficial: pertencimento e exclusão”, é a escola municipal com mais imigrantes, especialmente imigrantes do Haiti. Logo em sua inauguração, a escola já recebeu imigrantes que perguntavam sobre o curso de língua portuguesa para imigrantes, mas ainda não abrangia o Programa Portas Abertas: Português para Imigrantes. Porém, com o aumento de imigrantes matriculados, notou-se que havia uma demanda para o ensino de língua portuguesa, principalmente por muitos dos imigrantes já terem o ensino básico, médio ou superior e precisarem aprender a língua portuguesa para adentrar no mercado de trabalho e se inserir na cultura local. Desse modo, a escola incluiu no seu Projeto Político-Pedagógico

---

<sup>7</sup> A partir dos dados do Sistema de Tráfego Internacional – Medidas de Alertas e Restrições Ativas (STI-Mar), o Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra) apontou, em seu relatório de 2020, que os países que mais solicitaram refúgio ao Brasil em 2019 foram: Venezuela, Haiti, Cuba, China, Bangladesh, Angola, Índia, Síria, Colômbia e Senegal. Além desses casos, a partir da Portaria Interministerial MJSP/MRE nº 28, de 3 de março de 2022, concedeu-se um visto ou residência temporária de até 2 anos, a qual poderia ser convertida em residência por prazo indeterminado aos ucranianos e apátridas afetados ou deslocados pelos conflitos armados entre Rússia e Ucrânia.

<sup>8</sup> O programa Portas Abertas: Português para Imigrantes é uma iniciativa conjunta da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC) e da Secretaria Municipal de Educação (SME), que tem como objetivo oferecer o curso de língua portuguesa de forma gratuita e como ferramenta de acolhimento e de garantia de direitos. Esse programa acontece atualmente em 12 unidades escolares da SME: CEU EMEF Profa. Nazaré Neri Lima; CEU EMEF Jambeiro; CEU Lajeado; CIEJA Paulo Emílio Vanzolini; EMEF Arthur Azevedo; EMEF Infante Dom Henrique; EMEF Desembargador Arthur Whitaker; EMEF José Maria Whitaker; EMEF Julio De Grammont; EMEF Paulo Colombo; EMEF Vereador Antonio Sampaio; EMEI Bombeiro José Robson da Costa.

(PPP) uma oficina de língua portuguesa voltada para a comunicação. Essa oficina era aberta para toda a comunidade, não se restringindo somente aos estudantes.

Como essa escola chegou a 70% dos estudantes sendo haitianos, os professores de língua portuguesa, juntamente com universidades parceiras, como a Universidade de São Paulo (USP) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), precisaram se movimentar para entender e ensinar o português não mais como língua materna, mas como segunda língua, e, atualmente, essa comunidade escolar se considera uma escola multilíngue.

Também em São Paulo, o maior número de matrículas no ano de 2019 ocorreu no ensino fundamental, sendo 9.847 matrículas no ensino fundamental II, 6.830 no ensino fundamental I, 4.931 na educação infantil e 4.391 no ensino médio. Chamamos a atenção para esses números pois eles superam o número de matriculados na EJA, e essas crianças imigrantes foram matriculadas na rede regular de ensino, logo, aprenderam apenas a língua oficial do país: a portuguesa, tendo a oportunidade de aprender sua língua materna ou a de seus pais apenas no núcleo familiar, isto se essa língua foi passada adiante, como veremos no próximo tópico.

O ensino bilíngue nas escolas consta na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no Art. 78 (BRASIL, 1996), segundo o qual os povos indígenas têm direito à educação bilíngue e intercultural, sendo seu ensino especificado no Decreto nº 6.861, de 2009:

Art. 3º Será reconhecida às escolas indígenas a condição de escolas com normas próprias e diretrizes curriculares específicas, voltadas ao ensino intercultural e bilíngue ou multilíngue [...]

Art. 4º Constituirão elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

[...]

III - ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas; e [...]

Art. 10. A produção de material didático e para-didático para as escolas indígenas deverá apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos dos povos indígenas envolvidos, levando em consideração a sua tradição oral, e será publicado em versões bilíngües, multilíngües ou em línguas indígenas, incluindo as variações dialetais da língua portuguesa, conforme a necessidade das comunidades atendidas.

Essa modalidade de ensino também aparece na Constituição Brasileira de 1998: “§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurando às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” (BRASIL, 1988). E, recentemente alterada pela Lei nº 14.191 de 2021,

consta na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Capítulo V - A educação bilíngue de surdos, tendo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e, como segunda língua, o português escrito:

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. (BRASIL, 1996)

Outra experiência regulamentada que temos com o ensino bilíngue é o Programa Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF), criado em 2005 em uma parceria entre a Argentina e o Brasil, e que se transformou oficialmente em 2012 no Programa Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF), que se estendeu ao longo dos anos para vários outros países de fronteira. Posteriormente, outros países da fronteira (Paraguai, Uruguai, Venezuela e, mais recentemente, a Bolívia) também participaram, contando atualmente com 32 escolas: 16 em território brasileiro e 16 nas nações limítrofes. De acordo com o Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECT) e o Ministério da Educação (ME), o objetivo principal desse programa é “a construção de uma cidadania regional, bilíngue e intercultural, propugnando uma cultura de paz e de cooperação interfronteiriça.” (2008, p. 6). A difusão do aprendizado do português e do espanhol se dá por meio de sistemas educacionais formais e não formais, e, a partir do ensino da língua do país vizinho, há esforços para um “fortalecimento da identidade regional” (ibidem, p. 6-7).

Nessas regiões fronteiriças, antes mesmo desse programa existir, já havia uma enevoada definição sociolinguística<sup>9</sup> por conta dos falantes dali, que alternavam os códigos com mesclas linguísticas e empréstimos (ibidem) por causa dos meios de comunicação que circulavam para além das fronteiras do país.

Entretanto, para Sturza (2006 apud SOUSA; ALBUQUERQUE, 2019), há uma assimetria do poder simbólico das línguas na fronteira Brasil/Argentina, uma vez que os argentinos valorizam a língua portuguesa em detrimento da língua espanhola, uma situação

---

<sup>9</sup> Essa enevoada definição seria o que Canagarajah (2011, p. 1 apud FERRAZ, EVANGELISTA, 2021, p. 172) definiu como translinguismo: “prática que olha para os recursos verbais como interagindo sinergicamente para gerar novas gramáticas e significados, além de suas estruturas separadas”. Nesse contexto, em um ambiente translíngue, as regras linguísticas e gramaticais evidenciam as negociações e os acordos que o grupo realiza. A escola, em particular a que recebe imigrantes, é um território fértil, segundo Ferraz e Evangelista, pois, ali, pode ocorrer essas trocas colaborativas, e, ao permitir que essas trocas aconteçam, segundo os autores, o processo de aprendizagem se torna ativo e a escola se torna um local mais inclusivo e criativo.

contrária ao cenário internacional. Isso ocorre devido a uma maior variedade de canais de televisão e estações de rádio vindas do Brasil do que da Argentina, além de uma parte dos habitantes das zonas transfronteiriças da Província de Misiones serem descendentes de brasileiros, e a língua materna deles permanecer sendo utilizada em casa; e, também, devido à oferta de serviços nas cidades brasileiras que atrai cidadãos argentinos, uma das principais razões que leva as pessoas a aprenderem a língua de outro país. Porém, Sturza (2006 apud MECT/ME, 2008) destaca que essa assimetria muda conforme o cenário político e momento histórico, como no exemplo dado pelo autor: na década de 1950, muitos brasileiros de fronteira falavam e valorizavam o espanhol. Mas, para além dessa localidade, foi apontada uma dificuldade para a concretização do ensino e da aprendizagem bilíngue, principalmente no Brasil, atualmente:

Enquanto que do lado argentino a presença do português é relativamente constante, fazendo parte do repertório receptivo, e em menor escala, produtivo de uma parte significativa das crianças das escolas de fronteira e de suas famílias, o inverso não é verdadeiro: os dados sobre o lado brasileiro não indicam a presença generalizada de crianças e familiares falantes de espanhol ou mesmo familiarizados com a compreensão daquela língua. Este dado tem consequências diretas para a atuação das escolas do Programa. (MECT/ME, 2008, p. 11)

A partir desse excerto, podemos observar que uma das questões que permite que a aquisição de uma segunda língua ocorra é o uso dessa língua no cotidiano desses alunos, uma vez que os argentinos têm contato com a língua portuguesa em seus lares por conta dos meios de comunicação e valorizam essa língua, enquanto os brasileiros, pelo pouco contato, às vezes só na escola, acabam não valorizando e, conseqüentemente, não aprendendo a língua espanhola. No caso dos estrangeiros, eles estão inseridos na cultura do outro país e aprendendo essa segunda língua na escola, não tendo, muitas vezes, a sua língua sendo valorizada. Com isso, o que pode acontecer com a sua própria língua?

Ainda que no Brasil se fale cerca de 250 línguas, dentre elas: mais de 180 línguas de origem indígena; as de sinais; as crioulas; as afro-brasileiras e mais de 30 de imigração, além das variantes dialetais da língua portuguesa – com grande parte desconhecida pela maioria da população, e algumas com risco de serem extintas –, o Brasil é considerado uma nação monolíngue. “[...] a língua materna de um grupo de falantes não é necessariamente igual à língua nacional, ou oficial desse mesmo grupo. Sequer a língua nacional é necessariamente igual à língua oficial.” (GUIMARÃES, 2005, p. 22). Nesse sentido, a língua portuguesa é a língua oficial do país, e o seu ensino, assim como o de uma segunda língua nas escolas regulares, é determinado pela BNCC.

Para tanto, a BNCC nos anos iniciais se organiza em cinco áreas do conhecimento: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas e Ensino Religioso, e cada uma dessas áreas estabelece competências específicas. No caso da área das Linguagens, ela abrange os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, nos anos finais do ensino fundamental, a partir do 6º ano, especificamente a Língua Inglesa. Nesse documento, os anos iniciais do ensino fundamental devem ter como foco a alfabetização, para que as crianças sejam capazes de se apropriar “do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramento” (BRASIL, 2018, p. 59).

Por mais que a BNCC diga que reconhece a diversidade linguística no país e aponte a necessidade de a escola trabalhar com o reconhecimento e a valorização da diversidade linguística nacional e internacional – analisando, inclusive, o preconceito linguístico –, a escolha da língua inglesa, mesmo que seja hoje reconhecida como uma língua franca internacional, ao nosso ver, não é uma escolha neutra, particularmente no cenário atual, quando estamos recebendo tantos imigrantes.

Recordemos que, nos PCNs do 3º e 4º ciclo do ensino fundamental e no do ensino médio de 1998, falava-se em língua estrangeira moderna, não especificamente o inglês, na qual a escolha do idioma a ser ministrado ficaria a cargo da comunidade local, mediante as possibilidades, o que nos leva a indagar o que pode ter levado a essa mudança de orientação.

Com o crescimento das potências econômicas, iniciando-se com a Inglaterra e, nos dias de hoje, com os Estados Unidos, a língua inglesa foi sendo carregada de poder simbólico, criando no sujeito um *fetichê*, pois quem domina essa língua recebe um prestígio social e até mesmo econômico, quando recebe melhores ofertas de trabalho por conta do seu bilinguismo.

Segundo Renato Ortiz (2004), as pesquisas de dimensões anglocêntricas buscaram responder quais os fatores que poderiam influenciar na difusão do inglês pelo mundo, concluindo que é decorrente das vantagens que esse idioma pode proporcionar: “uma segunda língua é aprendida unicamente quando o *falante* estima que pode obter vantagens em utilizar outro idioma, cujo raio de atuação é mais amplo” (p. 7, grifo nosso).

Para os adeptos do pensamento anglocêntrico, como Fishman, Cooper e Rosenbaum (1977), o estatuto do inglês é de neutralidade (ORTIZ, 2004). Porém, enfatizamos a problematização de se ensinar especificamente esse idioma para crianças que ainda estão



dominando a sua língua materna e, no caso dos imigrantes, que já estão lidando cotidianamente com duas línguas. Essas crianças não *escolhem* a língua inglesa para obter alguma vantagem: ela é imposta na escola, por vezes já nas séries iniciais, como nas escolas bilíngues. Assim, ao nosso ver, essa língua não é carregada de neutralidade, sobretudo quando temos a opção de se trabalhar com o espanhol, língua falada pela maioria dos imigrantes que recebemos nos últimos anos.

Entretanto, é válido enfatizar que trabalhar com a língua espanhola também representa uma disputa de poder: quando o ensino de espanhol se tornou obrigatório para o ensino médio, escolheu-se o espanhol da Espanha, não tendo como princípio, portanto, questões de proximidade territorial, como no caso das escolas de fronteira, mas de questões políticas e de poder, tendo o Instituto Miguel de Cervantes grande interesse na implementação da Lei do Espanhol. Segundo Ariel Novodvorski (2016), a partir de vários textos jornalísticos de diversos países falantes de espanhol, especialmente da Argentina e da Espanha, esta Lei do Espanhol se converteria em uma oportunidade de negócio para a Espanha e também serviria para uma negociação da dívida externa do Brasil com a Espanha:

O projeto obriga as escolas públicas a oferecer o espanhol no horário regular. Para o sistema privado, a lei prevê “diferentes estratégias”, como aulas convencionais ou matrícula em centros de idiomas. Todas as instituições terão cinco anos para se adaptar. [...] A proposta cita como facultativa também a inclusão do idioma nos currículos plenos da 5a à 8a série do ensino fundamental. [...] Para ele [ministro Tarso Genro], a lei também pode facilitar as negociações com a Espanha para conversão de parte da dívida externa em investimentos em educação, uma proposta que Tarso defende (TAKAHASHI apud NOVODVORSKI, 2016, p. 65)

Apesar do interesse econômico em potencial, faltavam professores formados em espanhol para todas as escolas de ensino médio, havendo, com isso, a disposição de escolas como o Instituto Miguel de Cervantes em formar esses novos professores. Assim, o modo como o espanhol foi implementado no ensino médio do Brasil revela os interesses econômicos que os países (Brasil e Espanha) obteriam com essa lei e parceria. Dessa forma, as escolhas pedagógicas acerca do ensino de línguas enfrentam diversas disputas de poder e estão inseridas no contexto neoliberal de um mundo capitalista.

Na BNCC, a primeira competência específica de língua inglesa para o ensino fundamental levantada pode nos revelar quais são as ideias por detrás do texto: “Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa *contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.*” (BRASIL, 2017, p. 246, grifo nosso). Chamamos a atenção para a parte em destaque, pois ela revela um caráter

mercadológico e neoliberal ao demonstrar uma preocupação em formar os sujeitos para o mercado de trabalho, algo que aparece em outros textos legais sobre a educação, mas isso é voltado para o ensino médio, não para o ensino fundamental. Tomemos a Constituição de 1988, que destaca os objetivos do ensino fundamental:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Assim, a BNCC adianta para o ensino fundamental uma preocupação com o mercado de trabalho, guiando os estudantes a procurarem um ensino médio técnico, deixando, assim, o ensino superior para as elites.

Além disso, consideramos que a escolha do idioma de língua inglesa não é uma forma de valorizar a diversidade linguística nacional e internacional, como destacado no texto, mas de inviabilizar as línguas e culturas do povo de maior vulnerabilidade que vive no Brasil em favor da valorização da língua de países que são potências econômicas, tendo o ensino do inglês um caráter prático, e não social ou cultural. Isso porque a maioria das nacionalidades que o Brasil recebeu nos últimos anos foi, em ordem de maior para menor número de imigrantes, de origem venezuelana, haitiana, colombiana, boliviana e uruguaia, todas elas, portanto, majoritariamente de língua espanhola. E, apesar do crescimento do número de falantes de espanhol no território nacional, o ensino desse idioma deixou de ser obrigatório na reforma do ensino médio.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Sancionada em 2005, a Lei nº 11.161 tornou obrigatória a oferta da disciplina de língua espanhola nas escolas do ensino médio e de matrícula facultativa aos alunos. No ensino fundamental, a oferta dessa disciplina era facultativa. Entretanto, com a reforma do ensino médio, essa lei foi revogada pela Lei nº 13.415 de 2017, que tirou a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola, permitindo o ensino de outra língua estrangeira para além do inglês, que é obrigatório, e que fosse preferencialmente o espanhol, mas colocando ressalvas quanto à disponibilidade de oferta, local e horário definidos pelo sistema. Além disso, nessa lei, consta que, no currículo do ensino fundamental, será oferecido o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano.

O movimento da não valorização das línguas dos imigrantes pode ser observado ao destacarmos que algumas escolas<sup>11</sup> no Brasil, inclusive escolas públicas, têm uma língua estrangeira desde os anos iniciais, sem que haja algum documento legal que regularize esse ensino antes do 6º ano da educação, ou que inclua o ensino de português e língua estrangeira moderna como bilíngue. Ali, não se percebe uma preocupação em levar em conta outros idiomas além do inglês, desconsiderando os grupos de imigrantes e refugiados que estariam aprendendo uma terceira língua nessas escolas.

Por exemplo, o estado do Maranhão implementou um projeto piloto de escola em tempo integral bilíngue no ensino fundamental. Apesar desse segmento não ser de responsabilidade estadual, considerou-se propício o ensino de outro idioma, o inglês, junto ao processo de alfabetização na língua materna. Em fevereiro de 2020, iniciou-se a pré-matrícula para o ingresso de estudantes nessa escola, sendo oferecidas inicialmente 80 vagas para o 1º ano do ensino fundamental I, com 3 critérios para o preenchimento das vagas: renda familiar, distância da residência e a ordem cronológica de conexão ao portal. É interessante destacar que um dos critérios para acessar essas vagas é o da renda familiar, pois isso aponta uma preocupação de que os mais vulneráveis socialmente não acessariam o ensino de outro idioma se não pela escola, porém, eles teriam esse contato de forma obrigatória no 6º ano do fundamental, e, segundo Brito, Arruda e Contretas (2015), crianças de comunidades mais carentes têm mais dificuldades para serem alfabetizadas, além da maior probabilidade de reprovação e evasão escolar.<sup>12</sup>

Sendo assim, com os problemas que nosso país enfrenta para alfabetizar todas as crianças na idade certa e cumprir as metas do PNE, seria esse o melhor momento para iniciar um ensino bilíngue e/ou o ensino de uma segunda língua concomitantemente à alfabetização

---

<sup>11</sup> Apesar de não haver uma regulamentação para que o ensino bilíngue ocorra, ou que uma língua estrangeira seja ensinada para crianças da educação infantil ou do ensino fundamental I, segundo a Associação Brasileira do Ensino Bilíngue (ABEBI) (apud MARINI, 2018), cerca de 3% das escolas particulares teriam algum tipo de ensino bilíngue, e isso contabilizava cerca de 1.200 escolas. Vale ressaltar que esses dados foram levantados antes da crise que a pandemia trouxe às escolas particulares. Em outros países, como Argentina, Uruguai e Chile, esse índice chega a 8%. Porém, esses países têm níveis de analfabetismo menores do que o Brasil. Nesta pesquisa, não nos aprofundaremos no ensino bilíngue da rede particular, detendo-nos no recente fenômeno que tem crescido na rede pública.

<sup>12</sup> Algumas das causas para esses fenômenos são: não acesso a livros fora da escola, devido ao preço de mercado; apesar de não ser uma regra, uma parcela dos estudantes faz parte de um grupo de maior vulnerabilidade social, portanto, enfrentam questões como fome, violência, gravidez na adolescência e até trabalho infantil; além do que já foi exposto com a pesquisa de Patto (1997) sobre a estigmatização desse grupo de alunos, que os leva ao fracasso e ao abandono escolar.

em língua portuguesa? Quais são as intenções em antecipar o ensino de uma segunda língua, visto que esse ensino ocorreria de forma obrigatória no 6º ano do ensino fundamental<sup>13</sup>?

Outro exemplo: a rede municipal de Bombinhas, em Santa Catarina, implementou um programa em 2019 para escolas de tempo integral vocacionadas para a economia da região e para o ensino bilíngue de português-espanhol. Esse projeto começou com 10 alunos e 5 professores, e pretendem que, até 2024<sup>14</sup>, metade da escola seja fluente em espanhol. A iniciativa contempla alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e surgiu para sanar a necessidade do comércio local, que atende muitos turistas do Mercosul que são falantes de espanhol. Assim, podemos relacionar com o que a BNCC trouxe – apesar de estar se especificando no ensino de inglês – sobre o ensino de uma segunda língua para o ensino fundamental ter como um de seus objetivos o mercado de trabalho.

Em 2020, o governo do Distrito Federal anunciou a implementação de uma escola bilíngue na rede pública da capital: o Centro Educacional Lago Norte (CEDLAN), na qual seria oferecido o francês para os alunos do ensino médio em tempo integral. Inicialmente, os professores teriam aulas nesse idioma e haveria disciplinas ministradas em francês. Até 2022, esperava-se<sup>15</sup> que as atividades do contraturno e algumas disciplinas no período regular fossem ministradas na língua francesa.

Nesses dois últimos casos, os jovens já possuem uma língua materna bem consolidada e já se alfabetizaram, o que facilitaria o processo de aquisição de uma segunda língua, além de já terem aulas com professores especialistas, diferentemente de um ensino com crianças pequenas, em que fica o questionamento se o pedagogo seria encarregado dessas aulas,

---

<sup>13</sup> A ideia para se adiantar esse ensino vem do imaginário de que “quanto mais cedo, melhor”, pois as crianças possuem mais facilidade para adquirir novas habilidades, o que é recorrente no pensamento ocidental. No caso de uma língua estrangeira, alguns estudiosos como Schütz (2012, apud SUDBRACK, 2013) relatam uma vantagem das crianças, pois os adultos monolíngues teriam uma matriz fonológica bem sedimentada, o que dificultaria na pronúncia de determinadas palavras se houvesse sons que não pertencessem à sua língua materna, enquanto as crianças pequenas ainda estariam se desenvolvendo e, portanto, seriam capazes de expandir a sua matriz fonológica. Essa questão pode levantar o questionamento quanto à importância que se dá ao sotaque, pois todos, mesmo os falantes nativos, possuem sotaques, que são traços de pertencimento. Falar diferente de um nativo pode ser um indício para que esse sujeito seja excluído socialmente, porém, carrega consigo as raízes do indivíduo. Além disso, a neurociência tem se esforçado desde 1950 para tentar compreender se há diferenças no aprendizado de outras línguas entre adultos e crianças, e muito se divulga na grande mídia as expressões “janela de oportunidade” ou “período crítico”, sem que haja comprovações fisiológicas da existência desse chamado período crítico, ocorrendo crítica dos pesquisadores para com outras áreas, como a educação, que tem se apropriado desses conceitos e os tornando “inteligíveis” (GARCIA, 2017). Ainda há muito a se pesquisar nessa área, porém, já se sabe que a idade não é o único fator que garante o sucesso, mas também as oportunidades, prática e *motivação* (SUDBRACK, 2013, grifo nosso).

<sup>14</sup> Dados obtidos antes da pandemia causada pela Covid-19.

<sup>15</sup> Esses dados foram levantados antes do afastamento social provocado pela pandemia causada pela Covid-19.

mesmo não tendo formação para ensinar uma língua estrangeira, ou se seria um especialista em língua estrangeira sem formação para lecionar para crianças pequenas e em processo de alfabetização. Além disso, o ensino de uma língua moderna a partir do 6º ano já é regulamentado pelas leis vigentes, mas não há documentação que trate sobre o ensino bilíngue, como a escola mencionada pretende implementar. Assim, consideramos que esse ensino voltado para adolescentes é menos problemático quando comparado com o ensino para crianças pequenas, e tal diferença é crucial para as análises posteriores neste trabalho.

Com o crescimento do número de escolas bilíngues e escolas de idiomas no país voltadas para crianças, houve um crescimento de pesquisas nesse campo. Segundo Queiroz e Carvalho (2010), passou a ocorrer a divulgação através das mídias sobre as exigências para o futuro mercado de trabalho, dentre elas, a fluência na língua inglesa, e isso despertou nos pais uma necessidade em matricular seus filhos em escolas que os preparassem para esse novo futuro, com o pressuposto de que as crianças teriam mais facilidade para aprender outro idioma.

Com essas novas demandas do mercado, várias escolas estão se tornando bilíngues sem o suporte necessário, sem materiais didáticos de qualidade voltados para a faixa etária e sem que os professores tenham uma formação adequada, e isso pode prejudicar a aprendizagem das crianças, tornando-as desinteressadas e desmotivadas (PIRES, 2004; SOUZA et al, 2008, apud QUEIROZ e CARVALHO, 2010)

Além dessas escolas da rede pública que passaram a se classificar como bilíngues, há programas de ensino de outra língua também no período de alfabetização, como o Projeto *Early Bird*, que propõe o ensino de inglês em algumas escolas estaduais de São Paulo a partir do 1º ano do ensino fundamental, e em algumas escolas do município de São Bernardo do Campo e da cidade de São Paulo, que apresentam o ensino de italiano para alunos, também no 1º ano do ensino fundamental.

Entretanto, como já destacado, o Brasil ainda não cumpriu a meta de alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do ensino fundamental, e o avanço está aquém do esperado para que as metas do PNE sejam cumpridas até 2024, ou até 2030, em relação à Agenda 30. Além disso, deve-se levar em consideração os atrasos que supostamente a pandemia trouxe, e a população mais vulnerável que ainda está fora da escola.

Dessa forma, quais seriam as justificativas para o ensino de uma segunda língua, principalmente que não seja daquela comunidade específica, no período da alfabetização? Esse ensino bilíngue não dificultaria o processo de alfabetização na língua portuguesa? E, no caso de crianças imigrantes, em que o português já seria a sua segunda língua, elas aprenderiam outra e a sua língua materna não correria o risco de ser “apagada” ou mesmo desvalorizada pela escola? Como a língua possui uma forte relação com a cultura, quais seriam os impactos do silenciamento da língua materna?

## 1.2 Língua e cultura

A importância da relação da língua com os costumes de um país já havia sido observada por Rousseau no século XVIII, em seu livro *Emílio ou Da Educação*, quando ele diz:

As cabeças formam-se sobre as linguagens, os pensamentos tomam o aspecto dos idiomas. Só a razão é comum, o espírito em cada língua tem sua forma particular, diferença esta que bem poderia ser em parte a causa ou o efeito dos temperamentos nacionais, e o que parece confirmar esta conjectura é que em todas as nações do mundo a língua segue as vicissitudes dos costumes e se altera ou se conserva com eles (ROUSSEAU, 2014, p. 122)

A partir dessa perspectiva, a língua é um fator identitário, e o ensino da língua nacional do país de entrada representa para os imigrantes, em particular, uma acolhida e uma forma de inseri-los no contexto social e cultural do novo país em que estão residindo. Para Spinassé (2008), além da língua materna agir como manifestação identitária, ela também caracteriza o indivíduo pelo modo como ele usa a língua e a domina, podendo, a partir da fala, deduzir o grau de instrução, a naturalidade e até o nível social do interlocutor. E, para a autora, o aprendizado de uma segunda língua em um país estrangeiro representa o quão profundamente o imigrante pode se integrar e ser aceito ou não pelos nativos.

Outros autores propõem sentidos diferentes para o uso da palavra “cultura”. Herder, por exemplo, opõe *Kultur* de *Zivilisation*, “que representam, respectivamente, o espírito de um povo e um conjunto de conhecimento adquirido. Sob essa perspectiva, nações podem fazer parte da mesma civilização, mas serão sempre, em níveis diversos, distintas culturalmente.” (LOBATO, M.D.; SAVEDRA, M.M.G., 2017, p. 669). O Brasil possui diferenças culturais e linguísticas, mesmo que a língua oficial seja falada majoritariamente, mas fazemos parte da mesma civilização, diferentemente de outras nações, como a Ucrânia, em que uma grande parcela da população fala o russo por ter sido parte da Rússia, mas que

criou medidas por meio da elaboração de leis em que a língua ucraniana deveria ser usada na administração pública, multando funcionários (como médicos, professores, etc) que falassem russo em âmbito público, além de proibir música e livros vindos da Rússia. Inclusive, alguns líderes políticos proibiram o uso da língua russa em diversas regiões do país. Para além dessas perspectivas, Scruton utiliza a expressão “cultura comum”, no sentido de compartilhado por todos, sentido adotado neste trabalho.

Já outros, como

[...] Bauman (2005) e Hall (2011) tratam principalmente da identidade no âmbito do indivíduo, mas também abordam questões sobre “identidade nacional”. O primeiro considera a identidade nacional uma ficção, algo inventado e não naturalmente surgido da experiência humana (BAUMAN, 2005, p. 21). De modo análogo, o segundo trata a cultura nacional, típica do estado moderno no ocidente, como um sistema de representação, e identidade nacional, como uma “comunidade imaginada” (ANDERSON, 1983 apud HALL, 2011, p. 51). Essa comunidade imaginada se apoia em cinco estratégias discursivas principais: a “narrativa da nação”, que abrange os modos de expressão nacionais e representa experiências partilhadas; a crença na identidade nacional como primordial, como parte da natureza e cujos elementos que a constituem permanecem imutáveis no curso da história; a “tradição inventada”, ou seja, um conjunto de práticas que visam difundir determinados valores e normas comportamentais de origem supostamente histórica; o mito de fundação, a história que define tanto a origem da nação e do povo quanto seu caráter nacional; e, por fim, o discurso da pureza e da originalidade do povo (folk). (Ibidem, p. 669-670)

Assim, da perspectiva de Hall, a identidade nacional seria algo inventado, imaginado.

Spinassé (2008) descreve o processo histórico da vinda de alemães para o Brasil e de como eles tiveram que homogeneizar os dialetos do que conhecemos atualmente como o alemão, e como isso garantiu o sucesso das colônias, entretanto, o não contato com a língua portuguesa fazia com que esse povo não pudesse se integrar na sociedade brasileira, criando, assim, uma ilha nesses povoados. Já na década de 1870, com o aumento do comércio com a região sul, quem soubesse falar português era visto como alguém importante dentro da comunidade, uma vez que representava a colônia fora dela, porém, nessa mesma época, imigrantes italianos e até mesmo brasileiros começaram a migrar para essa mesma região, assim, o aprendizado da língua nacional foi se tornando urgente para que pudessem manter os comércios e se inserir na vida política. Esse processo, apesar da autora focar nos alemães, repetiu-se com outras colônias, como as italianas e as japonesas.

Nesse período, os “teuto-brasileiros” questionavam sua identidade, uma vez que falavam alemão, mesmo não sendo alemães, o que provavelmente causava conflito entre as gerações, já que, para os mais velhos, a língua alemã representava um fator identitário e de

pertencimento à pátria alemã, enquanto para os mais jovens, sobretudo os que nasceram em solo brasileiro, a língua alemã os afastava de se tornarem cidadãos brasileiros.

Esse conflito de gerações foi descrito por Lily Wong Fillmore (1991) em seu texto *When Learning a Second Language means losing the first*, e a autora se apoia no que chama de *subtractive bilingualism*, forjado por Wallace Lambert quando o autor percebeu que o ensino de inglês nas escolas no Canadá para filhos de imigrantes e para franco-canadenses resultou não no bilinguismo, mas na erosão ou na perda da língua materna desses grupos. Esse fenômeno também foi observado nos Estados Unidos, tanto por parte dos adultos quanto das crianças, pois esses grupos “perderam” sua língua de origem no processo de se tornarem falantes de inglês. “*Once these children learn English, they tend not to maintain or to develop the language spoken at home, even if it is the only one their parents know.*”<sup>16</sup> (FILLMORE, 1991, p. 324).

No Brasil, a professora Areta Rodrigues, da EMEI João Mendonça Falcão, relata na live “Experiências exitosas de educação para imigrantes e refugiados no Brasil”, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que, antes de iniciarem um projeto de acolhida aos imigrantes em 2018, algumas famílias comentaram que, para se adequarem, ignoraram o próprio idioma em prol de aprenderem a língua portuguesa e, nesse movimento, muitas crianças já não falavam mais o idioma de seus familiares. Devido a isso, essa escola começou uma ação de acolhimento e de identidade com as crianças e com a comunidade.

Iniciaram o projeto com questionários para que os estudantes brasileiros revisitassem o seu passado e descobrissem as suas origens, a fim de saber se os antepassados deles também foram imigrantes. Dessa forma, as crianças passaram a valorizar suas origens e a respeitar o outro.

Assim, a escola conseguiu que a criança imigrante fosse enxergada como diferente e fosse valorizada por isso, ao invés dela ser vista como anormal e excluída, ou que houvesse uma corrida para se adequar aos padrões. Além disso, nessa escola, foram produzidas placas de identificação na língua de origem das crianças, músicas tradicionais foram cantadas nas rodas de conversa, as famílias foram convidadas a irem até a escola levando pratos típicos, ensinando danças, cantigas, conversando com elas sobre a infância delas, entre outras ações.

---

<sup>16</sup> “Uma vez que essas crianças aprendem inglês, elas tendem a não manter ou desenvolver a língua falada em casa, mesmo que seja a única que seus pais conheçam.” (tradução nossa).



A professora Areta Rodrigues apontou também que o projeto só surgiu quando o número de imigrantes se tornou muito alto, tornando urgente a acolhida desse grupo. Mas quantas escolas estão fazendo o mesmo movimento de valorização da cultura e da língua do imigrante e/ou refugiado? E em quantas escolas o número de imigrantes não é significativo e essas famílias, assim como na pesquisa levantada por Fillmore, estão apagando a sua língua materna?

É pela linguagem que interpretamos o mundo e o significamos e formamos nossas cabeças, como foi observado anteriormente por Rousseau. E, por essa razão, a língua não é apenas a porta de entrada para o mundo do trabalho, mas para uma nova cultura, uma nova forma de interpretar e de pensar o mundo e até para exercermos nossa cidadania, como apontado nos PCNs de língua portuguesa: “O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social.” (1997, p. 21). Dominar um idioma e se alfabetizar nele impacta na qualidade de vida das pessoas, pois o mundo em que vivemos é letrado, e muitas famílias que não tiveram acesso à escolarização, ou abandonaram os estudos, recorrem aos seus filhos que frequentam a escola para se inserirem e interagirem na sociedade letrada.

No entanto, o ensino de uma segunda língua para adultos e para crianças requer movimentos diferentes, visto que os adultos já entendem os sentidos que certas palavras possuem, enquanto a criança ainda está sendo introduzida nesses sentidos na sua própria língua.

Consideremos a crítica de Rousseau à moralidade das fábulas de Esopo:

*Mestre corvo, sobre uma árvore pousado,*

Mestre! Que significa esta palavra em si mesma? Que significa diante de um nome próprio? Que sentido tem aqui?

Que é um corvo?

Que é *uma árvore pousado*? Não dizemos *sobre uma árvore pousado*, mas sim *pousado sobre uma árvore*. Por conseguinte, devemos falar das inversões da poesia; devemos dizer o que é prosa e o que é verso.

*Segurava com o bico um queijo.*

Que queijo? Um queijo suíço, de Brie ou da Holanda? Se a criança nunca viu um corvo, que lucro tendes em lhes falar sobre ele? Se já viu, como poderá conceber que segure um queijo com o bico? Façamos sempre imagens conformes à natureza. [...] (ROUSSEAU, 2014, p. 129-130)

Destacamos, com essa passagem, a crítica que Rousseau faz à forma da linguagem empregada na leitura de fábulas<sup>17</sup> para crianças muito pequenas, que ainda estão aprendendo a falar, como era costume em sua época, pois, segundo ele, a criança não tem uma razão<sup>18</sup> formada para distinguir prosa de verso, uma vez que, na linguagem ordinária, não usamos a organização que um poeta tem a liberdade de utilizar. A criança ainda está aprendendo a falar, a construir uma lógica de como a sua língua materna funciona, logo, para o autor, introduzir um novo estilo de fala que não corresponde ao que a criança ouve todos os dias poderia prejudicar a sua compreensão. E pior, para o autor, nesta mesma fábula estaria havendo uma redundância no texto, como no trecho a seguir, com uma conotação moral de bajulação:

*Como sois bonito! Como pareceis belo!*

Redundância inútil. Ao ver repetir-se a mesma coisa com palavras diferentes, a criança aprende a falar de modo frouxo. Se disserdes que essa redundância é um artifício do autor, que faz parte do plano do raposo que quer parecer multiplicar os elogios junto com as palavras, a desculpa será boa para mim, mas não para o meu aluno. (Ibidem)

No caso dessa fábula específica, a repetição, além do caráter estético, teria o papel de reforçar a bajulação da raposa para conseguir enganar o corvo, ensinando tacitamente à criança como realizar essa ação. Porém, Rousseau acreditava que as crianças deveriam ser poupadas das perversidades, como bajular, enganar e mentir, que aparecem ao longo dessa fábula, tornando o fim da fábula não uma lição de moral, mas uma imoralidade.

Para além dessas críticas sobre a moralidade nas fábulas, chamamos a atenção para os apontamentos de Rousseau em relação às dificuldades que uma criança poderia encontrar ao mudarmos a ordem das palavras, apresentando uma nova forma de expressão, o verso, diferente da prosa, à qual ela já estaria habituada. Analogamente, essa dificuldade pode ocorrer com crianças imigrantes que, além de não dominarem um grande vocabulário nem na língua materna, nem na estrangeira, aprenderam a estruturar suas orações de modo completamente diferente do país em que estão residindo. No Brasil, a construção de frase

---

<sup>17</sup> Rousseau também critica o uso de fábulas para crianças pequenas pois, em sua época, eram comumente usadas para a edificação moral das crianças. Como elas ainda não têm uma razão formada, não possuem vários conhecimentos anteriores necessários para compreender as máximas que as fábulas tentam transmitir.

<sup>18</sup> A razão, para Rousseau, não tem uma existência prévia na criança, mas vai se formando ao longo da vida e passa por fases de desenvolvimento. O autor divide a vida do jovem em cinco fases: lactância, que vai do 0 aos 2 anos de idade; infância, dos 2 aos 12 anos; adolescência, dos 12 aos 15 anos; mocidade, dos 15 aos 25 anos; e vida adulta, a partir dos 25 anos. A idade da razão intelectual teria início aos 12 anos. Antes disso, na infância, haveria uma razão sensitiva e a fase da lactância seria pré-razional. Para Rousseau, a criança deveria ser educada longe da sociedade, que poderia corrompê-la, e que ela deveria ser livre, tendo o início da sua educação ainda na fase da lactância, a começar pelos sentidos, e ir avançando de modo natural, sem interferência do mestre e em contato com a natureza.

costuma ser Sujeito (S), Verbo (V), Objeto (O), enquanto no Japão e na língua híndi a organização costuma se dar por SOV, e, na língua irlandesa e no galês, a prioridade de organização é VSO. Em outras línguas, como a inglesa, a mudança na ordem dos substantivos altera a função sintática. Na língua alemã, o verbo tem muita força, tendo a sua posição na oração a depender de se ele é um verbo conjugado ou composto, e até mesmo o tipo de oração interfere na posição do verbo na frase. No mandarim, a pronúncia correta das palavras é importantíssima, pois, nessa língua, existem quatro tons e o tom neutro, e a palavra muda de significado conforme o tom empregado.

Então, para a criança estrangeira, bastaria traduzir as frases para o seu idioma materno? E, no caso de outros estilos literários como a fábula, na qual a criança já apresenta dificuldades mesmo quando está aprendendo a sua primeira língua, como seria para uma criança imigrante que pode ter, na sua língua materna, uma determinada forma de organizar uma oração, e ouve no cotidiano do novo país uma outra forma de se organizar as palavras e ainda se depara com outros estilos literários? Assim, para ela, ocorrem duas mudanças: a diferença mais imediata, por ser uma língua diferente da sua, e a causada por ser outro estilo literário que difere da fala corrente no país.

Não apenas a ordem das palavras interfere na interpretação de uma frase, mas os sentidos das palavras vão sendo também determinados pelo contexto histórico, social, religioso etc. daquela comunidade. Desse modo, até mesmo quando dominamos os conceitos em nossa língua materna, não necessariamente o significado que atribuímos a eles em nossa cultura será o mesmo em outra.

Como, por exemplo, se estivesse falando com um japonês e utilizasse a palavra “*ao*”, meu interlocutor poderia compreender que estou me referindo à cor azul ou verde, pois a palavra “*ao*”, que usualmente é utilizada para denominar a cor azul, também é utilizada para denominar coisas verdes, como o verde aberto da vegetação ou o verde do semáforo. Além disso, essa é uma das palavras mais antigas na língua japonesa que se refere à cor, e, ao longo da história, o seu uso foi se alterando, principalmente com a introdução da palavra “*midori*” para se referir ao verde das plantas. Portanto, até mesmo a idade do nosso interlocutor importa para que haja entendimento, uma vez que os significados não são estáticos.

Assim, a introdução de palavras para as crianças precisa ser em contexto de uso naquela sociedade, para que os imigrantes percebam os diferentes sentidos que uma palavra

tem e que podem não corresponder aos sentidos a que atribuem na sua língua materna. Como o “branco”, por exemplo: no Brasil, usamos essa palavra para nos referirmos à cor branca, à palidez, à pureza, à limpeza, a uma etnia, à paz, enquanto, para um estrangeiro vindo da Índia, da China ou do Japão, o “branco” pode referir-se ao luto.

Desse modo, como seria o ensino para uma criança imigrante? Retomemos o excerto da fábula *O corvo e a raposa*. Em um segundo momento, Rousseau escreve: “Se a criança nunca viu um corvo, que lucro tendes em lhes falar sobre ele?”. Um adulto, caso estivesse dando aulas para uma criança imigrante, poderia dizer: “corvo” é “*crow*” em inglês, ou “*cuervo*” em espanhol, mas, se ela não soubesse que corvo é uma ave, bastaria fazer uma tradução? O sentido de corvo, o objeto corvo, está colado à palavra “corvo” a ponto de a criança conseguir saber o que é e como é esse animal sem nunca tê-lo visto? Ou, mais importante, sem que ela seja capaz de fazer uso dessa palavra em uma das línguas que esteja aprendendo? Para Rousseau, o ensino de outras línguas para crianças pequenas é problemático porque:

Ficareis surpresos que eu conte o estudo das línguas entre as inutilidades da educação, mas lembrai-vos de que estou falando aqui apenas dos estudos da primeira idade e, diga-se o que for, não acredito que até a idade de doze ou quinze anos alguma criança, com exceção dos prodígios, tenha realmente aprendido duas línguas.

Concordo que, se o estudo das línguas não fosse o das palavras, isto é, das figuras ou dos sons que exprimem, esse estudo poderia convir às crianças; **mas as línguas, mudando os signos, modificam também as ideias que eles representam.** [...] (ROUSSEAU, 2014, p. 122, grifo nosso)

Podemos interpretar a frase “Concordo que, se o estudo das línguas não fosse o das palavras, isto é, das figuras ou dos sons que exprimem, esse estudo poderia convir às crianças” a partir da concepção de linguagem de Wittgenstein<sup>19</sup>, que concordaria com as ideias de Rousseau de que as palavras têm uma carga cultural, estão ligadas aos costumes e possuem diversos sentidos em função do jogo<sup>20</sup> em que estão inseridas. Logo, a palavra traduzida não faria sentido para as crianças, e não convém a elas o ensino de outra língua, pois ainda estão adquirindo os sentidos na sua língua materna, construindo um vocabulário para, assim, constituir uma racionalidade tributária de sua cultura. Nesse sentido, o signo traduzido possui um sentido diferente a depender da língua, podendo até levar a ideias

<sup>19</sup> Como veremos adiante, o sentido de uma palavra não é dado previamente, mas é construído em seu uso em diferentes contextos, assim, a criança precisa aprender a usar uma palavra em diferentes contextos.

<sup>20</sup> Utilizamos esse termo técnico que foi forjado por Wittgenstein, e que será descrito no próximo item.

contraditórias, dificultando, da perspectiva de Rousseau, o desenvolvimento da razão na criança.

Para Wittgenstein, como veremos no próximo item, os sentidos vão sendo formados a partir de um trabalho com a linguagem. Trocar um signo por outro não é automático: exige um treinamento por parte do indivíduo para que determinado enunciado produza sentido. Não é um desenvolvimento natural, como era para Rousseau, que acreditava que bastaria propiciar as oportunidades para que a razão da criança se desenvolvesse.

Digo uma frase: “O tempo está bonito”; mas as palavras de fato são signos arbitrários – em seu lugar coloquemos esses: “a b c d”. Mas agora, se os leio, não posso sem mais vincular-lhes o sentido acima. - Eu diria que não estou habituado a dizer “a” ao invés de “o”, “b” no lugar de “tempo”, etc. Mas não quero dizer com isso que não estou habituado a associar a palavra “o” imediatamente com “a”, e sim que não estou habituado a usar “a” no lugar de “o” - portanto, no significado de “o”. (Eu não domino esta linguagem.)

(Não estou habituado a medir temperaturas em graus Fahrenheit. Por isso, tal indicação de temperatura não me ‘diz’ nada.) (Wittgenstein, 1999, §508)

Dessa perspectiva wittgensteiniana, traduzir palavras para outra língua é um processo complexo e não automático, pois as palavras estão ligadas a outros conceitos: elas não são soltas, mas estão ligadas aos hábitos de determinada comunidade. O modo como encadeamos as palavras está envolvido intrinsecamente com os hábitos. Se mudamos essas palavras, precisamos conhecer os hábitos daquela outra cultura para produzir sentido.

Sendo assim, ainda utilizando o exemplo da fábula, traduzir um texto para a língua materna da criança só produzirá sentido se a criança estiver habituada aos diferentes usos que as palavras do texto em questão podem ter, tais como corvo, raposa, queijo etc. Nesse caso da fábula em particular, trata-se de um novo jogo de linguagem, em que os animais falam e reproduzem comportamentos humanos. Rousseau ainda aponta que os usos que se fazem das palavras na fábula são estranhos para a criança, pois ela ainda está sendo introduzida aos usos das palavras ordinárias e à própria cultura; portanto, não cabe atribuir sentidos muito diferentes dos que a criança está aprendendo a usar.

### 1.3 A constituição dos sentidos

Wittgenstein inicia sua obra *Investigações Filosóficas* citando um trecho da obra *Confissões*, de Agostinho:

[Se os adultos nomeassem algum objeto e, ao fazê-lo, se voltassem para ele, eu percebia isto e compreendia que o objeto fora designado pelos sons que eles pronunciavam, pois eles queriam indicá-lo. Mas deduzi isto dos seus gestos, a linguagem natural de todos os povos, e da linguagem que, por meio da mímica e dos jogos com os olhos, por meio dos movimentos dos membros e do som da voz, indica as sensações da alma, quando esta deseja algo, ou se detém, ou recusa ou foge. Assim, aprendi pouco a pouco a compreender quais coisas eram designadas pelas palavras que eu ouvia pronunciar repetidamente nos seus lugares determinados em frases diferentes. E quando habituara minha boca a esses signos, dava expressão aos meus desejos.] (1999, p. 27)

Nessa passagem, podemos observar como Agostinho descreve uma finalidade da linguagem: a expressão dos desejos. E, para este autor, o domínio da linguagem requer o aprendizado dos nomes dos objetos. Em sua obra *O mestre*<sup>21</sup> (2006), Agostinho apresenta a tese de que o significado está nas coisas, não nas palavras. Nesse texto, Agostinho pergunta para Adeodato, seu interlocutor nesse diálogo, se seria possível mostrar o significado da palavra “parede” sem recorrer à linguagem, como, por exemplo, apenas apontando para uma parede. Adeodato concorda, com uma ressalva: a de que esse uso referencial da linguagem só seria possível com corpos visíveis, porém, Agostinho sustenta sua ideia ao dar exemplos que não se utilizam das palavras, mas apenas de gestos, para perguntar, ensinar, indicar sons e sabores, como no caso da língua de sinais usada pelos surdos, ou das performances de comediantes.

Todavia, segundo Agostinho, gestos também são sinais que devem se referir a algo, assim, outros exemplos são apresentados para a defesa da possibilidade de mostrar algo: para responder a alguém, provavelmente um estrangeiro, o que é caminhar, bastaria começar a andar ou continuar caminhando, demonstrando que não há necessidade de palavras nem de sinais para responder àquela pergunta:

AGOSTINHO - Nunca viste como, por meio do gesto, os homens conversam, para assim dizer, com os surdos, e que os próprios surdos é igualmente com os gestos que perguntam, que respondem, que ensinam, que indicam ou todas as coisas que querem, ou certamente muitíssimas? Sendo assim, não são evidentemente só as coisas visíveis que se mostram sem palavras, mas também os sons e os sabores, e restantes coisas deste gênero. Além disso, os mesmos comediantes, nos teatros, muitas vezes apresentam e explanam histórias inteiras, sem palavras, por meio de bailado.

ADEODATO - Nada tenho a objetar, exceto que esse ex, não apenas eu, mas nem sequer um dançarino pantomímico te poderá mostrar, sem palavras, o que significa.

AGOSTINHO - Talvez digas a verdade; mas suponhamos que pode. Não duvidas, creio eu, que seja qual for o movimento do corpo, com que ele tentar mostrar a realidade significada por essa palavra, não se tratará dessa realidade mesma mas

---

<sup>21</sup> *O mestre* foi redigido entre 388 e 391, e é o último dos nove diálogos escritos por Agostinho, no qual tem como interlocutor seu filho Adeodato, de 15 anos.

dum sinal. Por isso também ele não me indicará de fato uma palavra por outra palavra, mas apesar de tudo um sinal por outro sinal, de maneira que este monossílabo ex e o respectivo gesto signifiquem uma certa realidade, essa que eu queria me fosse apresentada sem o uso de sinal.

ADEODATO - Mas pergunto-te: como é possível o que pretendes?

AGOSTINHO - Como foi possível apresentar parede.

ADEODATO - Mas nem sequer esta se pode mostrar sem sinal, como o veio mostrando a sequência do raciocínio. Realmente o aceno do dedo não é de modo nenhum a parede, mas dá-se um sinal pelo qual se possa ver a parede. Nada vejo, portanto, que se possa mostrar sem sinais.

AGOSTINHO - E se eu te perguntasse o que é andar, e tu te erguesses e o praticasses? Não te servirias da coisa mesma para me ensinar, e não de palavras ou quaisquer outros sinais?

ADEODATO - Confesso que assim é, e envergonho-me de não ter visto uma coisa tão manifesta. Isso traz-me ao espírito milhares de realidades que se podem mostrar por si mesmas, e não por meio de sinais, como seja comer, beber, sentar-se, estar de pé, gritar e um sem-número de outras.

AGOSTINHO - Pois bem, diz-me: se eu desconhecesse por completo a significação dessa palavra, e te perguntasse o que é caminhar, a ti que estavas a caminhar, de que modo me ensinarias?

ADEODATO - Praticaria isso mesmo um pouco mais depressa, de modo que notasses algo de novo, após a tua pergunta; e também assim não se faria senão aquilo que se deveria mostrar.

AGOSTINHO - Sabes que uma coisa é caminhar, e outra apressar-se? Com efeito, ordinariamente quem caminha não se apressa; e quem se apressa nem só por isso caminha, pois nós falamos da pressa em escrever, em ler e em inumeráveis outras coisas. Por esta razão, se aquilo que estavas a praticar, o praticasses mais rapidamente depois da minha interrogação, eu havia de julgar que andar não era mais que apressar-se; era isso que tinhas acrescentado de novo, e por esse motivo me enganaria. (AGOSTINHO, 2006, p. 21-22)

Portanto, para Agostinho, a linguagem apenas evoca os significados, e é possível ter acesso direto a esses significados sem recorrer à linguagem. Porém, Wittgenstein critica essa concepção, que nomeou como “concepção agostiniana da linguagem”. Para Wittgenstein, essa elucidação ostensiva, como no exemplo dado de aprender uma língua estrangeira em outro país, se dá frequentemente por meio de adivinhações, nas quais o sujeito pode interpretar corretamente ou falsamente a elucidação do seu interlocutor.

Quem chega a um país estrangeiro aprenderá muitas vezes a língua dos nacionais por meio de elucidações ostensivas que estes lhe dão; e precisará frequentemente *adivinhar* a interpretação dessas elucidações, muitas vezes correta, muitas vezes falsamente.

E agora podemos dizer, creio: Santo Agostinho descreve o aprendizado da linguagem humana como se a criança chegasse a um país estrangeiro e não compreendesse a língua desse país; isto é, como se ela já tivesse uma linguagem, só que não essa. Ou também: como se a criança já pudesse *pensar*, e apenas não

puдesse falar. E “pensar” significaria aqui qualquer coisa como: falar consigo mesmo. (WITTGENSTEIN, 1999, §32, p. 39)

Segundo Wittgenstein, Agostinho vê a aprendizagem de línguas como uma tradução, como se a criança possuísse em si uma espécie de pensamento interior (uma linguagem privada), cujos significados previamente existentes na mente seriam “etiquetados” por meio dos nomes da linguagem do país onde ela nasce. No entanto, quando uma criança está aprendendo o nome das coisas por meio de elucidações ostensivas, ela ainda não está tendo acesso aos significados que atribuímos àquelas palavras, pois esse uso referencial da linguagem, segundo Wittgenstein, é apenas uma etapa *preparatória* da constituição dos sentidos e do próprio processo de aquisição da linguagem: é parte de um *treinamento*.<sup>22</sup>

Uma parte importante desse treinamento consistirá no fato de que quem ensina mostra os objetos, chama a atenção da criança para eles, pronunciando então uma palavra, por exemplo, a palavra “lajota”, exibindo essa forma. (Não quero chamar isso de “elucidação ostensiva” ou “definição”, pois na verdade a criança ainda não pode *perguntar* sobre a denominação. Quero chamar de “ensino ostensivo das palavras”. — Digo que formará uma parte importante do treinamento, porque isso ocorre entre os homens; não porque se poderia representar de outro modo.). (WITTGENSTEIN, 1999, §6)

O que é apontado no gesto ostensivo entra para a linguagem como uma amostra de como usamos essa palavra. Os significados e os usos que fazemos dela não estão colados ao objeto. Porém, ao se generalizar esse uso para toda a linguagem, desconsidera-se a multiplicidade de funções da linguagem, levando a confusões de natureza conceitual, como nos exemplos dados no item anterior. Além disso, quando apontamos para um objeto e atribuímos uma palavra para ele, uma criança ou um estrangeiro teria, por vezes, que adivinhar o que queremos dizer: por exemplo, tenho um copo de plástico branco e aponto para esse objeto e digo “copo”. A criança ou quem não domina o idioma no qual estamos nos comunicando pode entender que estamos nos referindo ao material do copo (“plástico”) ou à sua cor (“branco”), podendo gerar confusões. Contudo, se possuímos várias amostras de copos, de diferentes materiais e cores e dizemos “copo”, nosso ouvinte vai constituindo o sentido de “copo” por meio das observações das semelhanças e diferenças entre eles.

Ao se contrapor a esta concepção agostiniana de linguagem exclusivamente referencial, Wittgenstein forja a expressão “jogo de linguagem” para salientar o vínculo das

---

<sup>22</sup> Para Wittgenstein, em seu livro *Investigações Filosóficas*, o ensino da linguagem não é uma explicação, mas um treinamento, sobretudo quando a criança está aprendendo a falar a sua língua materna.



palavras com as atividades nas quais as palavras estão imersas. O autor faz uma analogia da palavra “jogo” com a linguagem. Essa ideia começou a ser esboçada na década de 1930 por Wittgenstein quando fez analogias entre o jogo de xadrez e os sistemas axiomáticos e, posteriormente, essa ideia foi estendida para o âmbito da linguagem (DE FREITAS e SILVA, 2018). Assim, tomemos a imagem do jogo de xadrez: as palavras seriam como as peças, e, para utilizá-las de uma forma que todos à nossa volta percebam que o que estamos fazendo é jogar xadrez, é necessário que aprendamos as regras do jogo que foram estabelecidas e compartilhadas pelo grupo. Na linguagem, nós também seguimos determinadas regras para aplicar às palavras, e tais regras desempenham um papel normativo e são institucionalizadas<sup>23</sup>, tornando-se públicas, diferentemente das concepções mentalistas dos significados como as de Agostinho, como mencionado acima. Além disso, uma mesma palavra pode ser aplicada com diferentes sentidos:

Considere, por exemplo, os processos que chamamos de “jogos”. Refiro-me a jogos de tabuleiro, de cartas, de bola, torneios esportivos etc. O que é comum a todos eles? Não diga: “Algo deve ser comum a eles, senão não se chamariam “jogos”, — mas veja se algo é comum a eles todos. — Pois, se você os contempla, não verá na verdade algo que fosse comum a *todos*, mas verá semelhanças, parentescos, e até toda uma série deles. [...] Considere, por exemplo, os jogos de tabuleiro, com seus múltiplos parentescos. Agora passe para os jogos de cartas: aqui você encontra muitas correspondências com aqueles da primeira classe, mas muitos traços comuns desaparecem e outros surgem. [...]

E tal é o resultado desta consideração: vemos uma rede complicada de semelhanças, que envolvem e se cruzam mutuamente. Semelhanças de conjunto e de pormenor. (WITTGENSTEIN, 1999, § 66, p. 52)

Assim, no caso da palavra “jogo”, em todas as atividades em que essa palavra é empregada, não há uma essência de “jogo”, não há algo em comum a todas as suas aplicações, mas semelhanças nos usos dessa palavra, denominadas por Wittgenstein de “semelhanças de família”.

Nessa perspectiva, mesmo quando a criança já domina o conceito de corvo em sua língua materna, por exemplo, pode-se perceber a tradução para outra língua como uma semelhança de família, uma vez que não há um significado essencial das palavras, mas sentidos similares em outras línguas, o que possibilita a compreensão.

Outro resultado terapêutico obtido por Wittgenstein foi de que a linguagem ordinária possui uma vagueza, e, mesmo quando seguimos regras ao aplicar uma palavra, elas não são

---

<sup>23</sup> Neste contexto, “institucionalizada” não diz respeito a uma instituição física: está se referindo às regras compartilhadas em uma comunidade dentro de jogos de linguagem e, como são normativas, elas desempenham um papel de instituição.

exaustivas, mas suficientes para que se possa “jogar”, aplicar a palavra com sentido, e para que os outros possam julgar se aquele uso é pertinente ou não naquele determinado contexto e sociedade. Para Wittgenstein, o conceito de jogo, por exemplo, é um conceito de contornos imprecisos; não há limites precisos na linguagem ordinária dados previamente. As atividades envolvidas com a linguagem são regradas e compartilhadas na comunidade.

Pode-se dizer que o conceito “jogo” é um conceito com contornos imprecisos – “Mas, um conceito impreciso é realmente um *conceito*?” - Uma fotografia pouco nítida é realmente a imagem de uma pessoa? Sim, pode-se substituir com vantagem uma imagem pouco nítida por uma nítida? Não é uma imagem pouco nítida justamente aquela de que, com frequência, precisamos? (Ibidem, §71, p. 54)

Wittgenstein questiona a exatidão conceitual que era aplicada às palavras pelo essencialismo platônico que demandava, em seus diálogos, que o interlocutor mostrasse o que havia de comum em todas as aplicações de uma mesma palavra para se buscar a essência delas. Para o autor, o que há em comum entre essas palavras seria, na maior parte das vezes, a própria palavra. Não há uma característica comum em todos os seus empregos, mas *semelhanças*: os conceitos na nossa linguagem ordinária são intrinsecamente vagos, e isso permite a nossa comunicação. Apenas para algumas finalidades específicas, como, por exemplo, no campo da física, quando se questiona o que é cor, procura-se delimitar esse conceito. Na linguagem ordinária, no caso da cor azul, por exemplo, são mostrados diversos modelos de diferentes matizes de azul, nomeando-os todos de “azul”, fazendo com que seu interlocutor adquira esse conceito. Assim, segundo Wittgenstein, para seguir uma regra, é necessário que haja um treinamento para reagir de determinada maneira e, dessa forma, esse uso deve ser público e constante. Logo, uma pessoa não chamará um objeto vermelho de “azul”, pois ela não foi habituada a fazer essa correspondência.

Essas regras da linguagem não determinam a aplicação de uma palavra: elas apenas orientam como empregá-la dentro de um campo de possibilidades de sentido. Wittgenstein exemplifica suas ideias com um jogo de tênis, em que é necessário conhecer as regras para que se possa jogar, mas elas não determinam o que fazer a cada momento da partida, servindo como um indicador de direção. Portanto, seguir uma regra é uma práxis que é socialmente estabelecida e precisa ser compartilhada pela comunidade, caso contrário, estaríamos apenas acreditando seguir uma regra. Assim, dentro da comunidade, as proposições que exercem o papel de regras que serão seguidas por todos daquela sociedade foram chamadas de “proposições gramaticais” por Wittgenstein.

Dessa forma, o autor utiliza a metáfora do rio para explicar a nossa linguagem: no fluxo do rio estariam as proposições empíricas, que possuem valor de verdade; no fundo do rio, por possuírem estabilidade, estariam as proposições gramaticais, que nada descrevem, mas expressam certezas que não podem ser negadas ou colocadas em questão. Essas certezas não são privadas, mas compartilhadas em comunidade, e são condição de sentido para atribuir sentido às outras proposições. São elas que constituirão um conjunto de certezas, denominado por Wittgenstein de “gramática<sup>24</sup> dos usos das palavras”.

Nem todas as proposições são gramaticais, tampouco são fixas, e não são dadas *a priori*. O que determina se uma proposição será gramatical ou empírica é a função desempenhada em cada contexto. Ainda utilizando a metáfora do rio, eventualmente proposições gramaticais poderiam se tornar parte do fluxo do rio, e as proposições empíricas poderiam se tornar proposições gramaticais, a depender do uso.

Seguir uma regra, fazer uma comunicação, dar uma ordem, jogar uma partida de xadrez são *hábitos* (costumes, instituições) (1999 § 199, p. 92, grifo do autor). Eles pressupõem uma sociedade, um modo de vida.

Para compreender o que são regras é necessário compreender a instituição global de << seguir regras >>. Se o pano de fundo do costume for removido, as regras incorporadas a esses costumes também desapareceriam. (FANN, 1975, p. 95, tradução nossa)

Da perspectiva de Wittgenstein, com o tempo, as crianças aprendem que algumas afirmações podem ser falsas a partir de comparações com aquilo que as rodeia, e a partir das certezas que foram sendo cristalizadas quando utilizaram uma palavra em vários jogos de linguagem. Desse modo, o aprendizado dessas certezas não ocorre explicitamente: as proposições gramaticais vão se constituindo a partir dos usos dos nossos conceitos, logo, não é possível aprender as certezas rapidamente, uma vez que o nosso sistema de verificação vai se constituindo gradualmente através da observação, da prática e da própria instrução. Portanto, para entrar em um novo jogo de linguagem, a criança precisa aceitar aquilo como uma certeza e, caso algum jogo de linguagem entre em desacordo com isso, ela terá dificuldades em entrar nesse novo jogo.

Consequentemente, aprendemos a usar as palavras de forma gradual conforme somos introduzidos aos mais diferentes jogos de linguagem, e os sentidos vão se cristalizando a

---

<sup>24</sup> Para diferenciar o que Wittgenstein está chamando de gramática do conjunto de regras, que indicam o uso mais correto de uma língua, será escrito “gramática” quando nos referirmos aos conjuntos de certezas apontados pelo autor.

ponto de conseguirmos traduzir uma palavra de uma língua para outra, e esse aprendizado exige um adestramento, um treino. Assim, nós aprendemos técnicas para utilizar essas palavras em determinados jogos. Nem sempre o aprendizado de novas regras está presente no cotidiano, por isso a importância da instrução, e não só da observação. Um dos espaços privilegiados para aprender algumas dessas técnicas e regras é a escola, que tem como uma de suas funções principais a de alfabetizar, como foi citado anteriormente.

A partir dessa perspectiva wittgensteiniana, consideramos que o ensino de uma segunda língua para crianças pequenas não é abominável como o é para Rousseau, mas a forma como esse ensino ocorre é uma preocupação, sobretudo para as crianças estrangeiras não falantes de português, pois elas precisam ser inseridas no contexto histórico-cultural do novo país em que estão vivendo e introduzidas em jogos de linguagem que fazem parte da nova língua, além de precisarem fazer uma relação entre os jogos de linguagem aos quais elas já foram inseridas na sua língua materna e os da língua oficial do país no qual estão residindo. Além disso, o ensino de uma terceira língua pode dificultar ainda mais o processo de pertencimento ao novo país.

## **2 – A alfabetização em língua portuguesa no Brasil**

Demorei a atenção nuns cadernos de capa enfeitada por três faixas verticais, borrões, nódoas cobertas de riscos semelhantes aos dos jornais e dos livros. Tive a ideia infeliz de abrir um desses folhetos, percorri as páginas amarelas, de papel ordinário. Meu pai tentou avivar-me a curiosidade valorizando com energia as linhas mal impressas, falhadas, antipáticas. Afirmou que as pessoas familiarizadas com elas dispunham de armas terríveis. Isto me pareceu absurdo: os traços insignificantes não tinham feição perigosa de armas. Ouvi os louvores, incrédulo.

(Graciliano Ramos)

A escrita e a leitura se tornaram poderosas – uma arma, como aparece no livro *Infância*, de Graciliano Ramos –, especialmente com a urbanização das cidades e com a imprensa. Entretanto, por muito tempo, somente alguns grupos sociais detinham esse conhecimento, como o clero e as elites econômicas. Em uma sociedade majoritariamente analfabeta, saber ler e escrever era um diferencial que poderia, inclusive, garantir a ascensão

social de uma família, e já foi uma exigência para que o cidadão pudesse exercer o direito ao voto.

A preocupação em alfabetizar a população, principalmente a mais carente, esteve presente na agenda política do Brasil desde o Império, como veremos mais detalhadamente no próximo item, e o idioma escolhido para esse ensino formal foi a língua portuguesa, que acabou consolidando-se como língua nacional, por meios violentos, em muitos casos.

Para Hobsbawm (2002 apud WEBER, 2020), há uma “mitologia nacionalista” que tenta estabelecer uma relação direta entre língua e nação e, para esse autor, “o nacionalismo pretende que as línguas sejam as bases fundamentais da cultura nacional e as matrizes da mentalidade pátria; por isso, foram usadas junto com a etnia e a religião, como um traço que aglutina e torna perceptível a nação.” (p. 498)

Até meados do século XVIII, havia no Brasil um multilinguismo generalizado. A língua portuguesa era dominada por poucos; na maior parte da população, circulavam as diversas variantes de línguas indígenas.

[...] Aryon Rodrigues (1993, p. 91), propõe que teriam sido, nos inícios da colonização, 1.175, das quais 85% desapareceram no período colonial, depois e continuam a desaparecer, ou porque os seus falantes se integraram na sociedade nacional, ou porque foram dizimados intencionalmente ou por epidemias (MATTOS E SILVA, 2000, p. 14).

No século XVI, havia uma certa homogeneidade cultural e linguística ao longo do litoral brasileiro, pois os que viviam nessas áreas tinham o mesmo tronco linguístico: o tupi, sobretudo da família linguística tupi-guarani, tornando possível a gramatização da *língua mais falada na costa do Brasil*, o tupi, que, no século XVIII, foi base para o que veio a ser nomeado de “língua geral” (Rodrigues, 1986 apud Mattos e Silva, 2000).

Rodrigues (ibidem) distingue duas línguas gerais: a paulista e a amazônica. Esta última se modificou ao longo dos anos e continua em uso na atualidade; já a primeira foi a língua da colonização de São Paulo e da expansão interiorana, sendo considerada extinta no início do século XX.

Entre os escravos, falavam-se cerca de 200 a 300 línguas africanas e o crioulo português, sendo impossível praticar uma língua africana, uma vez que a metrópole portuguesa criou medidas que impediam que africanos da mesma etnia se concentrassem na mesma capitania.

Admite-se, contudo, que poderá ter havido uma língua geral bântu na área da mineração nos fins do século XVII e que se falariam línguas africanas, sobretudo o yorubá, na cidade de Salvador, no século XIX.

A massa africana escravizada, chegada ao Brasil, e seus descendentes tiveram de aprender uma outra língua, na oralidade, sem normatização escolar, a língua dominante da colonização, a portuguesa, [...] (MATTOS E SILVA, 2000, p. 16-17)

Como misturavam várias etnias diferentes, a linguagem era uma barreira para os africanos, restando aos feitores a missão de ensinar o básico da língua portuguesa para que pudessem realizar o trabalho.

Há, porém, tentativas de se difundir a língua portuguesa desde o século XVII, mas somente no século XVIII, com as reformas pombalinas, houve um esforço sem precedentes da máquina administrativa da metrópole para suprimir o uso de línguas gerais em favor do português, como uma forma de recrudescimento do pacto colonial. O diretório de 1758 proibiu oficialmente o uso das línguas gerais e instituiu o português como única língua do Brasil. Para tanto, foram propostas reformas no sistema educacional, e a principal delas foi a secularização do ensino. Para que fosse possível reduzir o analfabetismo, propuseram que as escolas fossem públicas e gratuitas *para a população portuguesa*.

Assim, o uso do português em detrimento de línguas gerais e indígenas foi um esforço administrativo da Coroa que durou séculos para solidificar-se, mas não se concretizou completamente, uma vez que as línguas gerais se transformaram e ainda são usadas no norte do Brasil, e ficaram conhecidas como nheengatu. Além disso, o acesso à escola não era para todos, e os escravos, inclusive, eram proibidos de frequentá-la até a metade do século XIX. Ademais, muitos imigrantes vindos da Europa e da Ásia estavam fechados em suas colônias, de forma que o ensino do português escrito nas normas cultas demorou muito para ocorrer, circulando nas comunidades variações do português falado que se afastavam cada vez mais da escrita praticada pelas elites luso-brasileiras, as únicas que podiam frequentar a escola nas propostas das reformas pombalinas.

Dessa forma, a difusão do português para o restante da população do país ocorreu de forma assimétrica, tendo consequências até os dias atuais, principalmente no que concerne às diferenças de desempenho acadêmico de pessoas mais carentes e de pessoas de classes abastadas. Além disso, há outros aspectos que evidenciam as diferenças entre essas classes econômicas no campo educacional: a valorização de uma segunda língua e a produção científica.

Apesar de no período pombalino haver um esforço para que se difundisse e se estabelecesse a língua portuguesa como língua oficial no Brasil, a nova estrutura de segurança do Estado e a criação de um novo corpo militar com um bom treinamento trouxe um problema: a maioria dos escritos sobre fortificação eram escritos em línguas estrangeiras, principalmente em francês. Desse modo,

Em 19 de agosto de 1738, uma Ordem Régia tornou a instrução militar obrigatória a todos os oficiais, os quais não poderiam mais ser nomeados ou promovidos sem que tivessem aprovação na Aula de Artilharia e Fortificações. Houve, então, a necessidade do ensino da Língua Francesa na instrução militar da Colônia.” (OLIVEIRA, L.E. e OLIVEIRA, K.C., 2014).

Portanto, como o mais inovador na época era produzido na Europa, os estabelecimentos de instrução militares contribuíram na aplicação e divulgação dos conhecimentos científicos que circulavam pelo ocidente, e eles eram escritos majoritariamente em francês. Assim, o ensino de outras línguas tinha um caráter utilitarista e era restrito a uma classe de pessoas, criando uma “nobreza militar”.

Ainda no século XVI, com a abertura do Colégio Real dos Nobres, “[...] a nova instituição trouxe novidades em seu Plano de Estudos como o ensino de elementos das Matemáticas, Astronomia e Física. Já às matérias usuais do ensino das Humanidades estavam recomendados os estudos das Línguas Francesa, Italiana e Inglesa.” (OLIVEIRA, L.E. e OLIVEIRA, K.C., 2014).

No século seguinte, em 14 de julho de 1809, foi “publicada a Decisão de n. 29, que criou uma Cadeira Pública de Aritmética, Álgebra e Geometria, uma de Língua Francesa e outra de Língua Inglesa na cidade do Rio de Janeiro.” (Ibidem). No mesmo século em que, como citado anteriormente, a população brasileira estava passando por um processo violento de difusão da língua portuguesa.

Desse modo, as pessoas de classe mais baixa não tinham contato com as línguas estrangeiras destinadas aos militares e aos nobres, nem às produções científicas. Além disso, não havia um diferencial positivo para as populações que se tornavam bilíngues ao aprenderem português, uma vez que a forma de falar a língua nacional divergia da forma da elite, gerando, como já explicitado, diferenças que se refletem até hoje.

Além disso, o bilinguismo, ou a existência de comunidades falantes de línguas estrangeiras, foi o pontapé inicial para o surgimento de diversos movimentos políticos e educacionais, como veremos a seguir.

## 2.1 - O processo de alfabetização no Brasil: o que dizem as Constituições

Atualmente, o governo federal criou um curso nomeado Alfabetização Baseada na Ciência<sup>25</sup>, em que se apoia na neurociência e exclui a participação de brasileiros no desenvolvimento desse curso, além de tentar romper com o que era proposto e discutido no país sobre alfabetização, como, por exemplo, a troca do termo “letramento” por “literacia”, para se aproximar do que está sendo proposto pelos portugueses para a educação brasileira.

Entretanto, antes de analisarmos o que é proposto sobre alfabetização tanto por esse curso quanto pela BNCC, será feito um recorte histórico do que foi apresentado pelos primeiros documentos oficiais sobre alfabetização e língua estrangeira durante o ensino fundamental para crianças. Não pretendemos fazer um levantamento de todos os documentos legais da época e dos acontecimentos históricos, mas apresentaremos o que era proposto nas Constituições Federais, mais especificamente a partir da Constituição de 1934, pois, apesar de na primeira Constituição Brasileira de 1824 constar que o direito à educação primária gratuita era para todos os cidadãos, não era obrigatório e não contemplava negros e escravos alforriados, uma vez que eles não eram considerados cidadãos; e, na Constituição Republicana de 1891, a educação não garantia mais um ensino gratuito, o que impossibilitou que classes sociais mais vulneráveis pudessem ter acesso ao ensino, além de impedir que analfabetos pudessem votar. Somente a partir da Constituição de 1934 a educação aparece como direito de todos, devendo ser proporcionada a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país. Além disso, nesse período histórico mais recente, a partir da década de 1930, mudanças significativas na educação ocorreram com reflexos na prática docente até os dias atuais.

---

<sup>25</sup> O curso Alfabetização Baseada na Ciência (ABC) foi lançado no dia 8 de dezembro de 2020. Esse curso é gratuito e autoinstrucional. Está disponível para “qualquer cidadão interessado, especialmente professores” (in PNA) em uma plataforma on-line, o AVAMEC, com carga horária de 180 horas. Ele foi desenvolvido a partir dos “princípios da gamificação e dos recursos abertos” (Ibidem). Dessa forma, são disponibilizados vídeos, materiais de leitura e tarefas de estudo, e todas as atividades que o cursista realiza são “autocorrigíveis”, não havendo tutores para tirar dúvidas ou auxiliá-lo.



### 2.1.1 A educação na Constituição de 1934

Na década de 1920, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE apud OLIVEIRA, 2020), a cada 20 brasileiros, havia 1 estrangeiro, principalmente nas zonas de imigração, como São Paulo, que, nesse período, estava passando por uma acelerada industrialização e um crescimento urbano<sup>26</sup>. Assim, a formação da mão de obra e o pensamento de que a educação seria capaz de levar o país ao “futuro” e combater as desigualdades sociais se tornaram uma questão. Diversos intelectuais começaram a voltar suas atenções para a educação, dentre eles, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, que defendiam que a educação deveria ser pública, laica e gratuita.

Anísio Teixeira destacava que a educação deveria ser integral, gratuita, pública, laica, obrigatória e municipalizada, e que essa educação não deveria se restringir ao ensino primário, mas se articular até a universidade, além da necessidade se criar um fundo financeiro para a educação. Esse movimento ganhou força na década de 1930, principalmente após a publicação do Manifesto da Escola Nova, em 1932.

Em 1930 ocorreu a “Revolução de 1930”, e, nesse mesmo ano, criou-se o Ministério da Educação e da Saúde Pública, chefiado pelo ministro Francisco Campos, que implementou a Reforma de 1931, mais conhecida como Reforma Francisco Campos. Essa reforma estabelecia um Sistema Nacional de Educação, o que permitiu uma organização da educação a nível federal, além da separação do ensino secundário em dois ciclos: cinco anos do ensino fundamental e dois anos do ensino complementar. Entretanto, o ingresso no ensino secundário era reduzido por ser altamente seletivo, o que impediu que muitas crianças oriundas de classes sociais mais desfavorecidas continuassem seus estudos e/ou tivessem que recorrer ao ensino profissional. Além disso, criou-se o Conselho Nacional de Educação, órgão máximo que assessorava o Ministério da Educação.

No ensino primário, para o ministro da educação Francisco Campos, apesar de concordar com alguns pontos levantados pelos escolanovistas, ele não concordava com uma escola laica e, inclusive, colocou a disciplina de ensino religioso de volta nas grades

---

<sup>26</sup> Para além da questão da industrialização abordada neste parágrafo, outros fatores colaboraram para que houvesse um esforço para atrair imigrantes: dentre eles, com o crescimento do capitalismo, sobretudo na Europa, no século anterior, havia uma pressão para que os outros países abandonassem o sistema da escravidão. Assim, o Brasil precisou substituir a mão de obra escrava; contudo, como veremos mais adiante, circulavam, no período, as ideias higienistas e a tese do branqueamento, as quais acreditavam que os europeus possuíam melhores atributos físicos e morais comparados com os indivíduos de outras etnias. Por conta disso, desejava-se que europeus, de preferência alemães, migrassem para o Brasil para que a população brasileira pudesse se tornar mais sadia, bela e civil.

curriculares, além de as escolas particulares, que em sua maioria eram católicas, receberem subvenções do governo. Assim, esse período foi marcado por embates entre os defensores da reforma em andamento e a Igreja Católica, até a promulgação da segunda Constituição Republicana do Brasil, em 1934. No entanto, essa Constituição durou apenas até 1937, tendo influências diretas da Revolução Constitucionalista de 1932 e do Manifesto da Educação Nova.

Na Constituição de 1934, constava em seu Capítulo II o direito à educação para todos, um ensino primário gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos. Todavia, esta carta magna não conseguiu consolidar os princípios por ela assegurados, como: o estabelecimento de um plano nacional de educação; ensino gratuito e obrigatório; e prever uma porcentagem da receita e dos impostos para a manutenção e desenvolvimento do ensino. Além disso, no ano seguinte, em 1935, o país se encontrava em estado de sítio pela Lei de Segurança Nacional. Destacamos alguns artigos:

Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Art 150 - Compete à União:

Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras *a e e*, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:

- a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos;
- b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível;
- c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual;
- d) ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras;
- e) limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso;
- f) reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando assegurarem a seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna. (BRASIL, 1934)

### 2.1.2 A educação nas Constituições de 1937 e de 1946 e as reformas educacionais de 1940-1960

No tocante à educação, a Constituição de 1937 teve alguns retrocessos em comparação com a Constituição anterior, dentre eles, a remoção da obrigatoriedade da vinculação de recursos para a educação. Assim, o ensino primário continuava obrigatório e gratuito, porém, era exigida uma contribuição módica e mensal. Além disso, para os menos favorecidos, tornou-se dever do estado oferecer um ensino pré-vocacional e profissional, e o ensino religioso deixou de ter caráter obrigatório.

Art. 125. A educação integral da prole é o primeiro dever e direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular.

[...]

Art 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público.

Art 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.

Art 131 - A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência.

[...]

Art 133 - O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos. (BRASIL, 1937)

Durante esse período histórico entre 1942 e 1946, foram editadas as Leis Orgânicas do Ensino, mais conhecidas como Reforma Capanema:

Esse conjunto das Leis Orgânicas do Ensino, editadas de 1942 a 1946, estabeleceram o ensino técnico-profissional (industrial, comercial, agrícola); mantiveram o caráter elitista do ensino secundário e incorporaram um sistema

paralelo oficial (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac).

A Reforma Capanema incorporou também algumas reivindicações contidas no Manifesto de 1932, a saber: a) gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário; b) planejamento educacional (Estados, territórios e Distrito Federal deveriam organizar seus sistemas de ensino); c) recursos para o ensino primário (Fundo Nacional do Ensino Primário) estipulando a contribuição dos Estados, Distrito Federal e dos municípios; d) referências à carreira, remuneração, formação e normas para preenchimento de cargos do magistério e na administração. (BITTAR, M.; BITTAR, M., 2012, p. 159)

Destacamos o segundo parágrafo do Art. 129 e o excerto acima de Bittar e Bittar, pois eles estabelecem uma relação entre o ensino profissional e a educação básica, e tal relação continua aparecendo em outras Constituições e na própria Base Nacional Comum Curricular em relação ao ensino de outras línguas, sobre a qual iremos nos debruçar no item 2.1.7.

A Constituição de 1946 foi marcada pelo fim da Ditadura Vargas e da Segunda Guerra Mundial. Dessa forma, é possível observar nesse texto a garantia de direitos individuais e a liberdade de pensamento. Outro marco na área da educação foi que esta Constituição buscou restaurar o que foi proposto na Constituição de 1934, dentre eles, a vinculação obrigatória de parte do orçamento público para a educação. Contudo, esses princípios progressistas não garantiam a universalização do ensino, sequer do ensino primário. A Constituição de 1946 previu a elaboração de uma lei específica para a educação, a qual veio a ser sancionada quase duas décadas depois: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1961. Apesar disso, mesmo que a LDB tenha permitido uma aproximação com a unificação do ensino no país, ela não modificou substancialmente o sistema educacional.

No ano de 1948, criou-se a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), “entidade científica integrada por pesquisadores de todas as áreas de conhecimento, sobretudo físicos e engenheiros.” (BITTAR E BITTAR, 2012, p. 160). Notamos que, assim como o curso Alfabetização Baseada na Ciência, esse programa também tem em seu nome o termo “ciência”, e, apesar de permitir que pesquisadores de diversas áreas do conhecimento desenvolvessem seus trabalhos, o destaque maior foi para as ciências empíricas, assim como no curso ABC. A desvalorização de outras ciências pode ser observada na própria SBPC, que, somente na década de 1970, incorporou em suas reuniões cientistas das áreas das Ciências Humanas e Sociais.

Além disso, na década de 1950, o país criou diversas agências de fomento às pesquisas, dentre elas, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), vinculado ao Ministério da Ciência e Tecnologia; a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES); e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Isso porque o governo naquele período também tinha um caráter nacionalista e acreditava na necessidade de se criar políticas científicas e pesquisas que se voltassem ao desenvolvimento do país. Essa ideologia nacional-desenvolvimentista ficou mais forte no governo de Juscelino Kubitschek, que governou de 1956 a 1960.

No contexto político entre esquerda e direita, nacionalistas versus entreguistas, no início dos anos 1960, após 13 anos de conflitos ideológicos e de lutas pela educação pública brasileira, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 4.024, de 1961), que incorporou os princípios do direito à educação, da obrigatoriedade escolar e da extensão da escolaridade obrigatória nos seguintes termos: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola” (Artigo 2º); “O direito à educação é assegurado pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma da lei” (Artigo 3º) (ROMANELLI, 1986, p. 176).

O retrocesso dessa Lei em relação à Constituição de 1946 foi ter estabelecido casos de isenção pelos quais o Estado não era obrigado a garantir matrícula:

a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável; b) insuficiência de escolas; c) matrícula encerrada; d) doença ou anomalia grave da criança (ROMANELLI, 1986, p. 174).

No que se refere à estrutura do ensino, a Lei manteve a herança da Reforma Capanema: pré-primário; primário; médio, subdividido em dois ciclos (técnico e secundário); superior. Daí afirmar-se que a Reforma Capanema teve caráter duradouro que as outras reformas não tiveram.

Depois de uma profusão de debates e com instituições ativas na área da educação como a UNE, INEP e SBPC, o Brasil chegou à década de 60 do século XX com quase 40% de analfabetismo, o que evidencia a ineficiência das reformas, o seu caráter retórico e a omissão do Estado no cumprimento efetivo das leis que ele próprio editara. Os números expressam que pouco havia mudado: em 1940, a taxa de analfabetismo no Brasil era de 56,0%; em 1950, era de 50,5% e, em 1960, 39,35% (RIBEIRO, 1986). (BITTAR e BITTAR, 2012, p. 161)

Também na década de 1960, com os altos níveis de analfabetismo e com uma relação estreita entre urbanização e escolarização – visto que o Brasil era um país majoritariamente rural e havia poucas escolas nessa área –, houve a experiência de educação popular, destacando-se a figura de Paulo Freire, que se dedicava a alfabetizar jovens e adultos e foi convidado, em 1963, para desenvolver o Programa Nacional de Alfabetização e elaborar um

Plano Nacional de Educação, que foi logo interrompido. Para Freire, o analfabetismo era a causa da pobreza, e não o contrário, como era interpretado na época. Entretanto, como veremos a seguir, Freire foi perseguido pouco tempo depois durante a Ditadura Militar.

### 2.1.3 A Lei de Diretrizes e Bases de 1961

A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, fixava as diretrizes e bases da educação nacional, ficando conhecida como LDB (Lei de Diretrizes e Bases), e, no seu segundo artigo, foi posto que a educação era um direito de todos e seria dada na escola e no lar, cabendo à família escolher o gênero de educação que deseja dar a seus filhos. Essa lei permitia: que a iniciativa privada continuasse atuando no país; que a prática da educação física fosse obrigatória do primário ao ensino médio; que a disciplina de ensino religioso tivesse matrícula facultativa; a destinação de porcentagens anuais da receita de impostos da União em 12% para os estados, Distrito Federal e municípios e 20%, no mínimo, para manutenção e desenvolvimento do ensino; a constituição em parcelas iguais do Fundo Nacional do Ensino Primário, do Fundo Nacional do Ensino Médio e do Fundo Nacional do Ensino Superior, devendo ser elaborado um Plano de Educação referente a cada Fundo; o direito à educação assegurado em seu Art. 3º:

II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos.

A educação primária era voltada aos menores de sete anos e não era de responsabilidade do Estado, pois, em seu Art. 24, constava: “As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.” (BRASIL, 1961).

O ensino primário permanecia sendo obrigatório a partir dos sete anos e deveria ser ministrado na língua nacional. Para os que fossem mais velhos, havia a possibilidade de se formar classes especiais ou cursos supletivos. O primário “tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social.” (Ibidem).

Essa etapa do ensino era dividida em, no mínimo, quatro séries anuais, podendo se estender em até seis anos: “ampliando, nos dois últimos [anos], os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade” (Ibidem). Igualmente, é possível observar que essa lei trazia uma preocupação com o levantamento de dados de crianças em idade escolar e a promoção de incentivos e fiscalização da frequência às aulas. O Art. 31 obrigava empresas com mais de cem funcionários – fossem elas industriais, comerciais ou agrícolas – a manterem o ensino primário gratuito para seus servidores, assim como para os filhos deles, e, além disso, “Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a frequência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades.” (Ibidem, Art. 32).

O ensino médio era organizado em dois ciclos: o ginásial, com duração de quatro anos, sendo ministradas nove disciplinas; e o colegial, com duração de no mínimo três anos, com oito disciplinas, e, destas, uma ou duas deveriam ser optativas. Também havia os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário. Em cada ciclo, havia as disciplinas obrigatórias e as eletivas; dentre elas, deveria ser incluída uma vocacional, e o currículo do 1º e 2º ano do 1º ciclo era comum a todos os ensinos médios.

No que diz respeito às disciplinas obrigatórias e ao 3º ano no colégio, deveriam constar no currículo os aspectos linguísticos, históricos e literários, visando preparar os alunos para o curso superior, podendo ter no mínimo quatro e no máximo seis disciplinas. Essa modalidade de ensino não era obrigatória, sendo necessário que o estudante fosse aprovado em um exame de admissão, o que excluía uma grande parcela da população, e o jovem precisaria ter onze anos ou vir a completar essa idade durante o ano letivo no ingresso na primeira série do 1º ciclo do ensino médio. Nessa etapa de ensino, incluiu-se a duração mínima do período escolar, o que não ocorria com o ensino primário, devendo haver cento e oitenta dias de trabalho efetivo, excluindo o tempo das provas e exames e vinte e quatro horas semanais de aulas. Além disso, aparece na organização do currículo:

II - cumprimento dos programas elaborados tendo-se em vista o período de trabalho escolar;

III - formação moral e cívica do educando, através de processo educativo que a desenvolva;

IV - atividades complementares de iniciação artística;

V - instituição da orientação educativa e vocacional em cooperação com a família;

VI - frequência obrigatória, só podendo prestar exame final, em primeira época, o aluno que houver comparecido, no mínimo, a 75% das aulas dadas. (Ibidem, Art. 37)

A LDB também tratava do ensino técnico, o qual abrangia apenas os cursos industrial, agrícola e comercial. Eles também eram organizados em dois ciclos, e, da mesma forma, nomeados ginásial, com duração de quatro anos, e colegial, com duração mínima de três anos. Os alunos desses cursos tinham aulas específicas do curso técnico e algumas do curso colegial secundário. Os demais cursos deveriam ser regulamentados nos diferentes sistemas de ensino. A formação do magistério para o ensino primário e médio possuía um capítulo próprio, e em seu Art. 53 constava onde ocorreria essa formação:

a) em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica;"

b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginásial. (Ibidem)

Para os que desejassem ser professores do ensino médio, a sua formação deveria ser em faculdades de filosofia, ciências e letras, e, no caso dos cursos técnicos, a formação ocorreria em cursos especiais de educação técnica.

Os alunos com necessidades educacionais especiais eram tratados nesta LDB como “excepcionais” e buscava-se incluí-los no sistema geral de educação para inseri-los na comunidade, entretanto: “Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.” (Ibidem).

Nessa lei, também se mencionava que o Conselho Federal de Educação seria composto por vinte e quatro membros nomeados pelo Presidente da República por seis anos, levando-se em consideração o notável saber dos membros em matéria de educação, e esse Conselho era dividido em câmaras responsáveis por cada etapa da educação, incluindo as universidades, havendo sessões plenas para decidir o que era de caráter geral. Dentre as atribuições do Conselho, estavam: a indicação de disciplinas obrigatórias para o sistema do ensino médio e o estabelecimento de um currículo mínimo dos cursos de ensino superior; no



ensino médio, o Conselho Federal indicava até cinco disciplinas obrigatórias, dando especial relevo ao ensino de língua portuguesa, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar a grade de disciplinas obrigatórias e relacionar as de caráter optativo. Como era um Conselho Federal, e o ensino básico estava sob a égide do poder municipal e estadual, o Conselho Federal poderia promover e divulgar estudos sobre os sistemas estaduais de ensino. Além disso, também poderiam sugerir medidas para organizar os sistemas federais de ensino e adotar e propor medidas para a expansão e aperfeiçoamento do ensino.

No entanto, a expansão do ensino só ocorreu durante a Ditadura Militar, como veremos adiante. Outro ponto que chama a atenção é o Art. 18: “Nos estabelecimentos oficiais de ensino médio e superior, será recusada a matrícula ao aluno reprovado mais de uma vez em qualquer série ou conjunto de disciplinas.”, pois essa medida excluía diversos alunos do sistema de ensino, principalmente os mais carentes.

Nesta LDB, não existia a educação para comunidades indígenas e quilombolas e não se referiam aos estrangeiros, afirmando apenas que era possível transferir alunos para outros estabelecimentos de ensino, inclusive em outros países, e que diplomas estrangeiros dependeriam de revalidação, com exceção de convênios culturais celebrados com outros países. Da mesma forma, não aparecia a oferta e/ou a obrigatoriedade de uma língua estrangeira.

Como constava nesse documento, previa-se que fosse feito um Plano Nacional de Educação para cada fundo no ano seguinte:

Em 1962 o Conselho Federal de Educação aprovou o Plano Nacional de Educação que tinha, dentre inúmeras metas, a de garantir a matrícula até a quarta série de 100% da população escolar de 7 a 11 anos. Passados, hoje, quase meio século, o Brasil ainda não conseguiu atingir a meta estabelecida por este Plano Nacional de Educação.

A extensão da escolaridade parece ter sido uma meta bastante importante, mas a produtividade do sistema deixou a desejar, pois os altos índices de reprovação faziam com que os alunos permanecessem no sistema sem avanços significativos (FLACH, 2009, p. 506-507)

#### 2.1.4 A educação na Constituição de 1967

Em 1964, foi instituído no Brasil um golpe militar, que culminou na Constituição de 1967, que legitimava o regime militar. O título IV desta carta magna era dividido entre a família, a educação e a cultura, e possuía apenas seis artigos, com quatro voltados para a

educação. Nessa Constituição, o ensino mencionava vários pontos que a LDB de 1961 já havia apresentado, como ser direito de todos e ser dado no lar e na escola; permanecia livre a iniciativa privada; e o ensino religioso continuava como disciplina de matrícula facultativa. Ademais,

§ 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

I - o ensino primário somente será ministrado na língua nacional;

II - o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais;

III - o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior; (BRASIL, 1967)

Assim como em outras constituições, a língua para os mais jovens permanecia sendo exclusivamente a língua nacional, a língua portuguesa, e aqui fazemos um adendo: saber exprimir-se na língua nacional, assim como ser alfabetizado, era um requisito para que o sujeito pudesse se alistar como eleitor. Apesar da emenda constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969, nada se alterou significativamente no que diz respeito à educação: apenas incluiu os chamados excepcionais à disponibilidade de assistência para esse grupo.

Nesse texto, não era contemplada a Educação de Jovens e Adultos (EJA)<sup>27</sup>, e o acesso ao ensino médio e superior para as populações mais carentes também foi restrito, visto que, com a necessidade da restituição das bolsas de estudos, muitas famílias tinham medo de não ter condições de fazer essas restituições no futuro.

Paradoxalmente, nesse período histórico de grande repressão, houve a expansão da escola pública. Como o modelo de sociedade urbano-capitalista se consolidou durante essa época, era necessário que a população fosse introduzida à escolarização a fim de que o país pudesse continuar se desenvolvendo. E, apesar da expansão das escolas em quantidade e, com isso, permitir que camadas sociais desfavorecidas adentrassem na escola, considerou-se que houve um rebaixamento na qualidade do ensino: houve um aumento do número de alunos por sala; as crianças ficavam pouco mais de três horas em sala de aula; aulas obrigatórias de educação moral e cívica que funcionavam como um aparelho doutrinador e ideológico do regime militar, além de desvalorizar matérias como artes, história, geografia e língua portuguesa. Entretanto, o que era até então considerado “qualidade” favorecia o capital

---

<sup>27</sup> Para essa modalidade, a Lei nº 5692, de 1971, implantou o ensino supletivo para jovens e adultos, que passou a ser reconhecido como um direito de cidadania; no entanto, a oferta não conseguia suprir a demanda existente.

cultural das elites e excluía grande parcela da população, trazendo consequências como a explanada no capítulo anterior por Patto<sup>28</sup>.

Nessa perspectiva, para Azanha (2004), desde a Reforma Sampaio Dória em São Paulo, houve resistência por parte do corpo docente, que alegava que a ampliação de vagas ocasionaria o rebaixamento da qualidade do ensino. Em reação a essas medidas democratizadoras e, em particular, ao episódio da expansão de vagas no ensino ginásial – em que Azanha teve um papel preponderante como secretário do ensino da gestão Ulhoa Cintra, com a facilitação dos exames e a expansão das matrículas –, o professorado não alterou as exigências e tampouco se adaptou à nova clientela, que era constituída majoritariamente por crianças advindas de famílias que nunca frequentaram a escola, e, com isso, houve reprovações em massa, cumprindo-se a “profecia autorrealizadora”.

Todavia, o autor alerta que essas reprovações em massa indicavam uma defasagem em critérios de exigência e reais condições de ensino-aprendizagem. Assim, a partir de sua perspectiva da democratização do ensino, a ampliação de vagas nas escolas não levaria ao rebaixamento da qualidade de ensino, pois “a extensão de oportunidades é, sobretudo, uma medida política e não uma simples questão técnico-pedagógica” (AZANHA, 2004, p. 29). Além disso, para Azanha, outro equívoco cometido é o de supor que a qualidade pode ser mensurada e definida em termos abstratos e absolutos. Quando se fala da queda da qualidade da educação é porque se tem como referência o ensino dado a uma classe socialmente privilegiada, porém, para grande parcela da população que estava fora da escola, até mesmo a “escola aligeirada”, que se criticava com a Reforma Sampaio Dória, representou um acréscimo para ela. Dessa forma, segundo o autor, para que haja a democratização do ensino, é preciso que todos tenham acesso, e não se deve, portanto, reservar a educação formal a poucos sob argumentos pedagógicos.

Em vista disso, da perspectiva de Azanha, houve um aumento na qualidade da educação, especialmente para os que estavam excluídos do sistema escolar. Nesse sentido, observamos que a facilitação nos dias de hoje de matrículas para imigrantes – mesmo que não sejam falantes da língua portuguesa e, conseqüentemente, exijam mudanças no sistema escolar e de ensino – pode ser vista como algo relevante para a inclusão desse contingente e para a própria democratização do ensino.

Outro marco na década de 1960 foi a criação de duas grandes reformas educacionais. Uma delas foi a Reforma Universitária, sobre a qual não iremos nos aprofundar, contudo,

---

<sup>28</sup> Ver página 15.

essa reforma atingiu a escola básica pela formação dos professores e pela facilitação da expansão do ensino superior privado. Muitos dos estudantes desses cursos de licenciatura começaram a ser titularizados como professores nas escolas públicas. No entanto, como o perfil desses novos professores era distinto dos até então professores da época, começou um movimento de se criar um sindicato dos professores. A outra reforma foi no ensino fundamental, conhecida como Lei nº 5.692, de 1971. Com essa lei, ampliou-se a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos, fundindo os cursos primários e o ginásio, extinguindo, assim, os exames de admissão, e o segundo grau ganhou um caráter profissionalizante, não mais formativo, e, conseqüentemente, diminuía-se a demanda pelo ensino superior.

Por outro lado, não havia como cumprir essa obrigatoriedade, visto que os recursos humanos e materiais eram insuficientes para atender à demanda, ainda mais porque, nesse período, o regime militar diminuiu drasticamente os recursos para a educação, chegando a menos de 3% do orçamento da União, indo contra os indicativos postos na LDB de 1961.

O salário-educação (Lei 4420/64), originariamente concebido com o objetivo de incrementar o ensino oficial de 1º grau, cumpriria o papel de principal fonte de recursos para fazer frente às necessidades do ensino fundamental. Adicionalmente, garantia apoios políticos mais fortes e seguros ao regime. A União, ao repassar recursos do salário-educação aos estados da Federação para a construção de escolas, atendia a interesses de políticos e empreiteiros locais, criando, dessa forma, uma rede de favores e dependências. Por outro lado, as verbas do salário-educação, gradativamente, foram aplicadas para subsidiar o ensino privado. No momento, então, em que a escola básica com oito anos de obrigatoriedade exigia uma intervenção clara em seus desdobramentos, fortes investimentos para sua implementação em todo território nacional, ampla discussão com educadores e educadoras de todo o país, o governo limitou-se a ampliar o clientelismo e a formular projetos de gabinete (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 39 *apud* FLACH, 2009, p. 508).

Apesar da expansão das matrículas no ensino primário, esse número não se mantinha no ensino secundário; pelo contrário, a diferença de matrículas entre os dois graus era enorme, demonstrando que o país não estava atingindo o objetivo de assegurar o direito à educação para todos. Em dados recentes do Censo Escolar, podemos observar que essa questão continua presente atualmente: no ano de 2021, matricularam-se no 1º ano do ensino médio 2.691.158 jovens e, em 2012, 2.913.705 crianças foram matriculadas no 1º ano do ensino fundamental, representando uma queda de 222.547 matrículas, que podem ser justificadas pelas reprovações, abandono escolar e óbito. Além disso, havia outro problema na década de 1960: o analfabetismo.

Para tentar contornar a situação, o governo extinguiu os projetos de alfabetização para jovens e adultos baseados nas ideias de Paulo Freire e instituiu, pela Lei nº 5.379 em 1967, a campanha de alfabetização Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que funcionou até 1985.

Esse novo modelo priorizava a formação de mão de obra e tinha como concepção pedagógica o tecnicismo. O Mobral se utilizou de vários métodos adotados por Paulo Freire, dentre eles as fichas de leitura, mas excluía os conhecimentos prévios dos alunos, as diferenças regionais e, principalmente, o processo de conscientização. Além disso, o Mobral, em 1982, passou a incluir como público mais de 400 mil crianças entre quatro e seis anos de idade no programa pré-escolar.

Porém, em 1985, o país contava com mais de 30 milhões de jovens e adultos analfabetos (BELUZO; TONIOSSO, 2015), e esse programa foi substituído pela Fundação Educar, que também era voltada para alfabetizar jovens e adultos.

#### 2.1.5 A educação na Constituição de 1988 e os PCNs

O final da década de 1980 no Brasil foi marcado pela redemocratização do país e pelos avanços do neoliberalismo, assim, em outubro de 1988, promulgou-se a Constituição Federal, também conhecida como “Constituição Cidadã”. Essa constituição ampliou os direitos sociais e individuais e definiu as responsabilidades e intervenções do Estado.

A educação apareceu como uma importante fonte para o desenvolvimento tanto individual quanto da sociedade. No texto, há dez artigos dedicados a normatizar e regular a educação, prevendo instrumentos jurídicos, com a criação de várias leis anexas a fim de que essa diretriz fosse garantida, como a nova LDB de 1996; a Lei Orçamentária Anual (LOA); e o Plano Nacional de Educação, com duração decenal. Também prevê programas suplementares para o atendimento do educando em todas as etapas da educação, tais como transporte escolar, material didático, alimentação e assistência à saúde.

Além disso, a educação se tornou um direito público subjetivo e passou a ter como princípios a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, a gratuidade do ensino público – não mais apenas do ensino fundamental, havendo a possibilidade de ingressar no ensino superior público e gratuito mediante a capacidade de cada um –, e a disponibilidade de creches a partir de zero ano de idade. Atualmente, o ensino básico

obrigatório e gratuito contempla crianças de quatro a dezessete anos de idade, além de assegurar a oferta para aqueles que não tiveram a oportunidade na idade própria.

Para o ensino fundamental regular, são fixados conteúdos mínimos, o ensino religioso mantém a matrícula facultativa e as aulas são ministradas em língua portuguesa, porém, assegura-se às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, como já citado no Capítulo 1. Também apresenta que o padrão mínimo de qualidade terá como referência o Custo Aluno Qualidade (CAQ)<sup>29</sup> e, para tal, há contribuição mínima da União, estados e municípios da receita de impostos. Esses recursos são destinados às escolas públicas, porém, podem ser distribuídos a escolas comunitárias, filantrópicas ou confessionais, desde que comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação.

Uma das principais medidas educacionais previstas na Constituição foi a nova LDB, a qual só foi promulgada em 1996 durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, após oito anos sendo debatida no Congresso Nacional.

[...] [A nova LDB] constituiu-se em um marco histórico importante na educação brasileira, uma vez que esta lei reestruturou a educação escolar, reformulando os diferentes níveis e modalidades da educação. [...] desencadeou um processo de implementação de reformas, políticas e ações educacionais [...] em vez de frear o processo expansionista privado e redefinir os rumos da educação superior, contribuiu para que acontecesse exatamente o contrário: ampliou e instituiu um sistema diversificado e diferenciado, por meio, sobretudo, dos mecanismos de acesso, da organização acadêmica e dos cursos ofertados. Nesse contexto, criou os chamados cursos sequenciais e os centros universitários; instituiu a figura das universidades especializadas por campo do saber; implantou Centros de Educação Tecnológica; substituiu o vestibular por processos seletivos; acabou com os currículos mínimos e flexibilizou os currículos; criou os cursos de tecnologia e os institutos superiores de educação, entre outras alterações. (BITTAR; OLIVEIRA; MOROSINI, 2008, p. 10-11 apud BITTAR; BITTAR, 2012, p. 165).

O texto reflete o proposto na Constituição Federal de 1988 e aponta, assim como na antiga LDB, que a educação é dever da família e do Estado. O ensino fundamental é

---

<sup>29</sup> O CAQi (Custo Aluno Qualidade Inicial) foi criado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação e é um indicador de quanto se deve investir ao ano por aluno em cada etapa e modalidade da educação básica para se alcançar um padrão mínimo de qualidade. Para esse cálculo, são considerados os insumos materiais e humanos mínimos necessários para que as aulas possam ocorrer. Além disso, calcula-se a jornada escolar dos alunos com o tempo parcial de cinco horas e, no caso específico das creches, dez horas. O CAQi representa o padrão mínimo de qualidade, recebendo, assim, o “i” para diferenciá-lo do CAQ. O CAQ avança em relação ao CAQi e deve ser implementado até 2024, pois ele busca se aproximar dos custos dos países mais desenvolvidos em termos educacionais, pois, além de considerar o custo por aluno, também observa a capacidade econômica do país e considera a jornada de sete a dez horas para aluno. Ademais, o piso para todos os profissionais da educação é pautado não na Lei do Piso Nacional Salarial do Magistério, como o CAQi é, mas no salário-mínimo do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE).

obrigatório, com duração de nove anos, iniciando-se aos seis anos de idade. Além disso, o ensino fundamental regular é ministrado em língua portuguesa, sendo assegurado às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas. Com a inclusão da Lei nº 14.191, de 2021, a educação passou a ser ministrada sob os princípios do respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva.

Outro enfoque que diz respeito ao ensino de línguas na LDB de 1996 é a inclusão do ensino de línguas estrangeiras, alterada pela Lei nº 13.415, de 2017, colocando de forma obrigatória, a partir do 6º ano do ensino fundamental, o ensino da língua inglesa e, no ensino médio, o ensino de uma segunda língua estrangeira de caráter optativo, preferencialmente o espanhol.

Antes, constava na LDB a obrigatoriedade de uma língua moderna no currículo a partir da 5ª série do ensino fundamental, e a escolha do idioma ficaria a cargo da comunidade escolar dentro das possibilidades da instituição. No ensino fundamental, nada é apontado sobre imigrantes e/ou refugiados, nem o ensino de português e/ou língua estrangeira para esses grupos.

Também há um ponto que merece destaque: o primeiro artigo, que coloca a educação não apenas como dever do Estado e da família, mas também como uma ação formativa que ocorre em diversos espaços e núcleos para além da escola. Assim, a LDB afirma que irá apenas normatizar a educação escolar: “Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Com essa afirmativa, o papel e a função da escola passaram a ser questionados, com alguns, inclusive, defendendo o fim da escola.

Outros espaços não formais contribuem para a formação do sujeito, entretanto, posturas radicais passaram a defender que a educação formal, principalmente a dita “tradicional”, não teria mais lugar no mundo contemporâneo. Essa posição nos parece arriscada, sobretudo quando temos diversas crianças que ainda estão fora da escola e outras que puderam sair de uma condição de miséria por conta do ensino formal que conquistaram, além dos imigrantes recém-chegados ao país, que têm na escola um lugar de acolhida.

Convergindo de certo modo com essa posição, os Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>30</sup> (PCNs) de 1997 apresentaram a expressão “escola tradicional” como um conjunto de práticas pedagógicas ultrapassadas, em que o professor é o centro do processo de ensino e aprendizagem e o aluno é sobrecarregado de informações, pois ele é visto como uma “esponja”. Em contraposição a essa escola do passado, os PCNs se fundamentaram na teoria da psicologia genética para propor novas práticas pedagógicas. Com a publicação desse documento, as concepções construtivistas foram hegemonicamente legitimadas e, com isso, muitos educadores e escolas se dizem, até hoje, adeptos do construtivismo (BORIN, 2020).

A partir da disseminação desta nova perspectiva, no ensino da alfabetização, o aluno passa a ser visto como um sujeito aberto à inteligência dos gêneros úteis de seu cotidiano - de um sujeito da práxis chegou-se a um sujeito utilitarista e captador do que seria supostamente útil para cidadania (cf BELINTANE, 2013, p. 82-83 apud BORIN, 2020, p. 24).

O pragmatismo citado acima perpassa todos os PCNs e continua a sustentar as ideias do atual documento que rege a educação, a BNCC, e, com isso, vemos o avanço do neoliberalismo na educação. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a língua portuguesa, também vemos alguns termos que usualmente estão no campo empresarial, tais como “útil” e “eficaz” e, atualmente, na BNCC, parece-nos que a influência desse neoliberalismo cresceu ao serem introduzidos os termos “habilidades” e “competências” como grandes diferenciais nessa nova proposta pedagógica, como veremos no próximo item.

Porém, os PCNs têm um caráter dúbio, pois, ao mesmo tempo em que esses documentos apresentam uma perspectiva cultural e social, eles possuem outro viés, que é o de formar de uma maneira instrumental. Além disso, foram produzidos com a colaboração de educadores e de universidades brasileiras, diferentemente da BNCC, que foi “encomendada” e produzida pelo empresariado brasileiro e por bancos nacionais e internacionais, como veremos mais detalhadamente no item 2.1.7.

Quanto ao ensino de uma língua estrangeira, o PCN dessa área do conhecimento foi escrito em 1998 e contemplou o 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, que correspondem respectivamente ao 5º e 6º ano e ao 7º e 8º ano<sup>31</sup>. Antes desses ciclos, a língua estrangeira não é obrigatória e não há nenhum documento que oriente as escolas que optarem por colocá-la

---

<sup>30</sup> Os PCNs são documentos que compõem a grade curricular de uma instituição de ensino. Esses documentos buscam estabelecer um referencial comum para a formação escolar dos alunos no Brasil, indicando o que deveria ser garantido a todos, respeitando-se as diferenças regionais e culturais, servindo, assim, como um norteador para a prática docente. Esses documentos são divididos em volumes, cada um referente a uma área do conhecimento e ao ano/ciclo correspondente.

<sup>31</sup> Quando esse documento foi escrito, o ensino fundamental era de oito anos, passando a ter nove anos com a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.



em seus currículos<sup>32</sup>. Além disso, sugere que deve ser ensinada uma língua estrangeira moderna e que o ensino do idioma escolhido tenha continuidade ao longo dos ciclos. Além desse documento, no ano de 2000, foi escrito o PCN de língua estrangeira para o ensino médio, entretanto, focaremos apenas no primeiro.

O PCN de língua estrangeira para o 3º e 4º ciclo apresenta que o ensino de uma língua estrangeira deve focar no desenvolvimento das habilidades leitoras do alunado, uma vez que essa habilidade é cobrada em exames de admissão na pós-graduação e em vestibulares. Esse PCN aponta que a leitura em uma língua estrangeira pode ajudar no desempenho do aluno como leitor na língua materna (p. 20). No entanto, primeiramente, isso só poderia ocorrer se ambas as línguas possuísem o mesmo grau de transparência ortográfica<sup>33</sup>, caso contrário, o aluno não conseguiria transpor de forma automática a mesma relação grafema-fonema em ambas as línguas. Ademais, a construção de frase, sobretudo se compararmos o inglês com o português, difere grandemente e, conforme trabalhado no Capítulo 1, os sentidos que se atribuem a uma palavra têm relação com a cultura na qual ela está inserida.

Importante ressaltar que a partir do 6º ano do ensino fundamental, o aluno já foi introduzido em diversos jogos de linguagem em sua língua materna e está inserido em uma escola que tende a enfatizar aspectos gramaticais da língua. Até o século XIX no Brasil, no ensino de uma língua estrangeira eram utilizadas quase que exclusivamente apenas a leitura, a gramática e a tradução<sup>34</sup>, oferecendo-se pouca ou nenhuma ênfase na oralidade. No ensino de inglês, de acordo com Michael (1987 apud SANTOS, 2010), a tradução e a imitação eram práticas comuns nos séculos XVI e XVII. Segundo Santos (2010), durante o século XIX, pelas mudanças da sociedade e a procura do inglês de forma mais utilitarista, o ensino de inglês passou a destacar a fonética e a oralidade.

---

<sup>32</sup> Em São Paulo, há o Parecer CME nº 288, de 2012, que consulta sobre a habilitação docente para a escola de educação infantil bilíngue. E, recentemente, também em São Paulo, foi publicada no Diário Oficial, em 3 de dezembro de 2020, a Deliberação do Conselho Estadual de Educação nº 190, que dispõe sobre autorização de funcionamento de Escolas Internacionais, Escolas Brasileiras com Currículo Internacional, Escolas Bilíngues e Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional.

<sup>33</sup> No processo de alfabetização, não necessariamente há uma correspondência entre aquilo que se fala com o que se escreve. Para esse fenômeno, há a denominação de “transparência de uma língua”, e essa transparência na ortografia influencia diretamente na facilidade ou na dificuldade no processo de alfabetização. Quanto mais semelhantes forem os fonemas dos grafemas, maior é a transparência da ortografia, e quando o número de grafemas for maior do que o de fonemas, considera-se que a ortografia é opaca ou irregular. A língua portuguesa utiliza o sistema de escrita alfabética latino e possui um grau de transparência na ortografia intermediário, uma vez que essa língua possui regularidades, mas algumas letras são representadas por mais de um som, ou alguns sons são representados por mais de uma letra. Já o inglês é um idioma com ortografia opaca, por possuir menos regularidade e correspondência entre letra e som.

<sup>34</sup> O *Grammar-Translation Method* é um método derivado do método de ensino do grego e do latim, que consiste em aprender as regras gramaticais e depois aplicar essas regras para traduzir frases e textos mais longos.

Como consequência à maior valorização dada ao texto, um método indutivo de ensino da gramática começou a ser delineado, na medida em que esta deixou de ser o objeto principal de ensino e passou a ser estudada em contexto. Alguns autores chegaram até mesmo a construir textos com a simples função de servir de base para 'ilustrar' a gramática.

Esse movimento reformista foi o grande precursor do método direto, uma vez que o professor deveria se comunicar somente na Língua Inglesa, com grande valorização dada à oralidade e à pronúncia. (SANTOS, 2010, p.26)

Porém, atualmente nas escolas públicas brasileiras ainda se utiliza da tradução e se enfatiza a gramática para ensinar a nova língua, visto que, a imersão em uma segunda língua como o inglês, necessitaria de outros ambientes e/ou materiais para que os alunos pudessem utilizar essa língua para além da sala de aula que tem um tempo curto dentro da grade curricular e com uma sala superlotada, o que impede que o professor interfira na fala dos estudantes de forma individualizada. O aluno, caso não tivesse nenhum conhecimento na outra língua, poderia traduzir o texto com a ajuda de um dicionário ou de uma ferramenta tradutora, porém, muito se perderia nesse processo, e a compreensão poderia ficar prejudicada, pois algumas palavras e/ou expressões dependeriam da contextualização e dos usos que se fazem daquela palavra/expressão em outra sociedade.

Para o aluno compreender o que está em outra língua quando ele já possui a sua língua materna bem consolidada, ele utilizará as atividades e os comportamentos que envolvem a sua própria língua em seus diferentes jogos de linguagem como referência para interpretar aquela outra desconhecida, podendo acertar ou não os usos, facilitando quando há cognatos entre as línguas. E, ainda, o leitor ou ouvinte poderia usar outras estratégias para interpretar o texto, como, por exemplo: o tom de voz empregado pelo leitor ou falante pode fornecer subsídios para compreender os sentimentos dos falantes (se estão gritando, sussurrando, animados etc.), por isso a importância de se trabalhar com a oralidade desde a tenra infância, pois a mesma enriquece o vocabulário do estudante e ajuda no repertório para compreender diversas situações.

[...] Suponha que você fosse um pesquisador em um país desconhecido cuja língua lhe fosse inteiramente desconhecida. Em que circunstância você diria que as pessoas ali dão ordens, compreendem-nas, seguem-nas, se insurgem contra elas, e assim por diante? O comportamento comum da humanidade é o sistema de referência por meio do qual interpretamos uma linguagem desconhecida.” (WITTGENSTEIN, 1999, §206)

Além disso, a leitura em outra língua pode estimular o aluno a querer ler, ou a aumentar seu repertório e até mesmo entender que os textos têm coesão e coerência independentemente da língua utilizada no texto.

A leitura é o diálogo que acontece entre o aluno (leitor) e o texto, e esta acontece de duas formas, como define Leffa (1996, p. 9) “ler, para alguns autores é extrair significado do texto, para outros ler é atribuir significado ao texto”, quando o sentido da leitura é o de extrair significado, o foco está no texto, por outro lado ler com o sentido de atribuir significado, a ênfase é dada ao leitor. **No primeiro caso o leitor tem de conhecer o significado de todas as palavras do texto, fazendo para isto o uso do dicionário sempre que necessário, sem fazer inferências ou adivinhações, pois o significado está contido no próprio texto.** No segundo caso, o leitor deve usar todas as estratégias de leitura possíveis, para tornar este diálogo mais viável e prazeroso.

Leffa (1996, p. 14), por sua vez, afirma que “ler é atribuir significado ao texto, porque a visão da realidade provocada pela presença do texto depende da bagagem de experiências prévias que o leitor traz para a leitura”, ou seja o conhecimento prévio que este aluno traz é que o leva a ter a primeira afinidade para interagir com este texto, atribuindo assim significado a ele.

Martins (1993) considera a leitura como um processo, no qual o leitor participa com uma capacidade que **não depende basicamente de decifrar sinais, mas sim de sua capacidade de dar sentido a eles, de compreendê-los. Este processo está mais ligado à experiência, à vivência de cada um** do que, propriamente, ao conhecimento sistemático da língua. (PONCE, R. C., TONELLI, J.R.A, 2016, p. 4, grifo nosso)

Chamamos a atenção para o primeiro caso descrito por Leffa em destaque nesse excerto. Como vimos ao longo do Capítulo 1, mesmo com a utilização de um dicionário, o significado não está colado à palavra. Por exemplo, na expressão idiomática “*It’s raining cats and dogs*”, inicialmente, o aluno poderia encontrar dificuldade em procurar no dicionário “*It’s*”, pois é uma abreviatura de “*it is*”, mas que provavelmente esse aluno já teria visto em sala de aula, uma vez que há uma ênfase na gramática durante as aulas de inglês nas escolas; depois, utilizando o dicionário, ele traduziria “Está chovendo gatos e cachorros”, e isso, sendo traduzido literalmente, não faz sentido. Só haverá uma compreensão se o estudante for interpretar as informações que vieram antes ou depois ao longo do texto, ou seja, o leitor não “tem de conhecer o significado de *todas* as palavras do texto”. Além disso, no caso dessa frase, facilitaria o processo se ele tivesse no repertório da sua língua materna uma expressão de sentido *semelhante*, que, no caso, em português, seria “caindo um toró” ou “caindo o mundo”.

Entretanto, uma dificuldade para concretizar os benefícios advindos da leitura de um texto em língua estrangeira foi apontada por Santos (2012): devido às turmas numerosas, como bem apontou o PCN de língua estrangeira, os textos explorados nas aulas de língua estrangeira são normalmente curtos e não complexos, e há uma ênfase em se treinar as questões de múltipla escolha para os vestibulares.

Pesquisas revelam que o ensino da língua inglesa na maioria das escolas públicas está limitado à apresentação das regras gramaticais mais básicas, exemplificadas

com frases curtas e descontextualizadas, treinadas em exercícios escritos de repetição e de substituição típicos do audiolingualismo [sic]. (SANTOS, 2012, p. 3)

O ensino nas escolas, assim, é diferente do proposto pelos documentos oficiais, e se aproxima do até então criticado ensino tradicional. O número de alunos por turma, o número de aulas semanais, a desvalorização dessas matérias, a falta de recursos físicos e materiais e o preparo ou não do professor são fatores que influenciam para que o ensino dessas línguas estrangeiras não alcance o sucesso esperado.

O segundo ponto que apresentamos é em relação às crianças estrangeiras: a maioria delas fala espanhol e aprendeu a falar essa língua com seus familiares, porém, poucas foram alfabetizadas nessa língua. Agora, imaginemos que essa criança, falante de dois idiomas, chegue ao 6º ano do ensino fundamental e se depare com o inglês escrito e normatizado. Essa língua não tem relação com as que essa criança fala e a sua língua materna foi, nesse processo, desvalorizada. Caso a escola opte pelo ensino do espanhol no ensino médio como língua adicional, ela se deparará normalmente com o espanhol da Espanha e, como esse PCN orienta que se ensine a leitura, a voz dessa criança e o diálogo deixam de existir. Os conhecimentos dela são, portanto, desvalorizados. Essa premissa antagoniza com o que é pregado pelos PCNs e pelo construtivismo, nos quais a criança deveria estar no centro do ensino e da aprendizagem, e que se deve trabalhar com seus conhecimentos prévios.

Ao longo do PCN de língua estrangeira, são apresentadas algumas razões para se priorizar a leitura e não a habilidade oral (BRASIL, 1998, p. 20-21), argumentando que, excluindo-se as regiões turísticas, fronteiriças e comunidades plurilíngues, poucas pessoas têm a oportunidade de usar a língua estrangeira como instrumento de comunicação oral. Além disso, alegam que uma parcela pequena da população se utiliza das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho. No entanto, com as novas tecnologias e o acesso a elas se tornando cada vez mais comum, não podemos mais utilizar o argumento de que, por questões geográficas, as pessoas não têm oportunidades de exercer as habilidades orais de uma língua estrangeira, pois, atualmente, a maioria das crianças acessa em casa e/ou na escola filmes, músicas e redes sociais, que permitem o contato com outras culturas e línguas, que não se restringem à prática da leitura e nem à língua inglesa. Além disso, podemos observar novamente a marca do utilitarismo e, principalmente, das vantagens ou não de se ensinar algo levando-se em conta o mercado de trabalho, entretanto, essa talvez devesse ser uma preocupação do ensino médio, não do ensino fundamental.

Desse modo, a importância dada à língua inglesa também aparece no PCN de língua estrangeira do 3º e 4º ciclo, apontando principalmente a relevância dessa língua em um mundo globalizado e no mercado de trabalho, afinal, “O inglês, hoje, é a língua mais usada no mundo dos negócios” (BRASIL, 1998, p. 23). Quanto à língua espanhola, sugerem que se ensine apenas no ensino médio, e também é apresentada com um viés utilitarista, devido às trocas econômicas entre os países que integram o Mercosul.

#### 2.1.6 A Década do Cérebro e o crescimento das neurociências na educação

No final da década de 1980, a partir de um grupo de pesquisadores, iniciou-se nos Estados Unidos uma discussão sobre os avanços das ciências neurológicas com aplicações clínicas e no ensino básico. Assim, ao longo dos anos, outros cientistas se dedicaram a estudar o cérebro e o sistema nervoso, principalmente como funcionava e se organizava, comparando um cérebro sadio a outro deficiente (GOLDSTEIN, 1994 apud FERREIRA, et al, 2019). Esse movimento levou políticos a elaborarem decretos e financiamentos a essas pesquisas. Dessa forma, em 1989, o presidente Bush assinou um decreto presidencial que deu início à chamada “Década do Cérebro”, que, apesar de ter iniciado com um financiamento limitado, as pesquisas avançaram e se tornaram um sucesso científico, logo, as ciências neurológicas são consideradas na agenda nacional de pesquisa e contam com um orçamento de aproximadamente US\$ 1,5 bilhões (ibidem).

Outros países se interessaram por esse movimento e se juntaram à Década do Cérebro, de forma que outras disciplinas surgiram nessa época, tais como: neurobiologia, neurogenética, neurociência computacional, neuroinformática, neurociência cognitiva e transplantes neurais (TANDON, 2000 apud FERREIRA et al, 2019).

Os resultados dessas pesquisas começaram a atrair outras áreas como a educação. Alguns educadores se apoiaram nessas pesquisas e muitos acabaram generalizando os resultados obtidos. As principais descobertas da neurobiologia do desenvolvimento que mais levaram a conclusões precipitadas, segundo Bruer (1997 apud FERREIRA et al, 2019), foram:

Primeiro, os neurocientistas descobriram que durante a infância ocorre um aumento dramático no número de sinapses (sinaptogênese) e em seguida, ocorre um período de eliminação sináptica (poda sináptica). Segundo, existem Períodos Críticos que dependem de experiências no desenvolvimento de sistemas sensoriais e motores. Terceiro, em ratos, pelo menos, ambientes complexos ou enriquecidos fazem com que novas sinapses se formem. (BRUER, 1997, p. 4).

Segundo Bruer (1997), devemos ser cautelosos ao interpretar e tirar conclusões dessas três descobertas, para aplicar na educação, por exemplo, não se sabe exatamente qual a relação da sinaptogênese com a aquisição de habilidades de leitura e aritmética que as crianças adquirem por meio de interação social informal e instrução escolar formal. Por isso, advertiu que a aplicação desses resultados diretamente na educação seria uma ponte longa demais. (apud FERREIRA et al, 2019, p. 640)

Apesar da pesquisa de Bruer ter feito esse alerta há quase trinta anos, é possível observar como a neurociência tem crescido e se tornado uma autoridade no campo educacional, principalmente no período da alfabetização. Charlot (2020) reforça o que foi apresentado por Bruer (apud Ferreira) no trecho destacado acima: “os resultados da pesquisa neurológica não podem ser transpostos imediatamente e sob forma de instruções pedagógicas”.

Para além das aplicações na educação básica, as pesquisas no campo da neurociência serviram como base para a criação e a popularização de cursos de pós-graduação voltados para a neurociência aplicada à educação. Tomemos como exemplo o curso “Neurociência na Escola”, do Instituto Singularidades<sup>35</sup>, que tem em seu currículo vinte módulos, mas os que mais chamam a atenção são os seguintes:

- As bases neurobiológicas de leitura, escrita e lógico-matemática;
- Neurociência cognitiva;
- Atenção, percepção e memória;
- Ritmos biológicos, sono e aprendizagem;
- As condições biológicas das dificuldades e transtornos de aprendizagem;
- A Neurociência do processo de ensino e aprendizagem.

Destacamos esses seis módulos pois essa proposta curricular está focada na aprendizagem.

A questão científica e epistemológica central, nesses livros como nas pesquisas em neurociências, é, portanto, a da redução neuroantropológica. Essa redução aparece exatamente na forma de colocar a questão da educação. Em primeiro lugar, a questão da educação é reduzida à da aprendizagem. Certamente, uma ciência dispõe da liberdade fundamental de definir e, portanto, reduzir seu objeto. Mas uma neurociência cognitiva *da aprendizagem* só pode se apresentar legitimamente como “neuroeducação” (Berthier; Borst; Desnos; Guilleray, 2018, p. 28), “neurociência cognitiva *da educação*” (p. 28), “*neurociência da educação*” (p. 34), se ela reduzir a educação à *aprendizagem*. Assim, são deixadas fora da problemática inicial questões como a diversidade social e cultural dos alunos, a adesão aos valores, opções educativas de dimensões éticas e sócio-políticas.

---

<sup>35</sup> A ementa do curso da pós-graduação “Neurociência na Escola” pode ser acessada no site da instituição. Disponível em: <<https://institutosingularidades.edu.br/produto/neurociencia-na-escola>>.

Em segundo lugar, a própria questão da aprendizagem é reduzida à ativação o mais eficaz possível de módulos neurais e zonas cerebrais especializadas nas funções de atenção e memorização. (CHARLOT, 2020, p. 100-101, grifo do autor)

Dessa maneira, diversos fatores são ignorados, como as desigualdades sociais, o abandono escolar e os fluxos migratórios de não falantes da língua portuguesa, que poderiam levar a uma patologização desses estudantes. A aprendizagem é o centro desse processo e vemos como isso impactou na criação de políticas públicas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Política Nacional de Alfabetização (PNA), além de cursos para professores, como o Curso Alfabetização Baseada na Ciência (ABC).

### 2.1.7 A BNCC

A implementação de uma Base Nacional Comum Curricular já constava na Constituição de 1988 e na LDB de 1996, buscando trazer equidade no âmbito nacional. O processo de elaboração desse documento se iniciou em 2009, sendo lançada a versão preliminar em 2014, com o nome de “Por uma política curricular para a Educação Básica: contribuição ao debate da Base Nacional Comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento”, contando com a participação de professores pesquisadores e com integrantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Entretanto, com a mudança do Ministro da Educação, a escrita do documento passou a ser conduzida de outra forma. Após essa mudança no ministério, o MEC instituiu uma Comissão de Especialistas para a Elaboração de Propostas da BNCC, chamando 116 membros para compor essa comissão. Assim, em setembro de 2015, apresentou-se a primeira versão do documento e, de outubro a março de 2016, essa versão foi apresentada em seminários e fóruns, havendo uma consulta pública on-line que permitiu que milhares de contribuições pudessem ser enviadas. No mesmo ano, em maio, disponibilizou-se a segunda versão do documento para leitura e apreciação, mas as discussões continuaram em fóruns, e outro relatório foi escrito para que se pudesse contribuir na escrita da terceira versão.

Contudo, nessa época, a partir de um movimento liderado por empresários e partidos políticos de direita, a presidente Dilma Rousseff sofreu um golpe de Estado, ficando em seu lugar o vice-presidente Michel Temer. Esse movimento político, caracterizado pelo conservadorismo e neoliberalismo, também afetou a educação: havia um interesse mercadológico na escrita e na efetivação da BNCC. Essa nova gestão instituiu o Comitê

Gestor da Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio, destituindo, assim, a antiga comissão de especialistas.

A terceira versão do documento foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em abril de 2017, e tinha como uma característica fundamental o seu alinhamento com a economia de mercado, havendo uma forte ênfase nas competências. Isso é devido ao poder que o Movimento pela Base, liderado por instituições privadas e/ou financiadas por grandes bancos, teve para elaborar e gerenciar a escrita da versão final do documento e da elaboração do novo ensino médio. O setor privado passou, então, a ter protagonismo nas avaliações educacionais; no financiamento da educação; na modelação de currículos; na oferta de materiais didáticos; e na formação de professores, havendo, ainda, um curso gratuito sobre a BNCC para professores através do site da revista Nova Escola, elaborado pela Fundação Lemann, uma das financiadoras e participantes do Movimento pela Base.

A versão final do documento carrega em si as influências do momento político que o país estava passando e do crescimento do neoliberalismo: a preparação para o mercado de trabalho; transferência de serviços do público para o privado; redução de direitos sociais; e a ênfase na globalização. O termo “competência”, que já aparecia na LDB, e “habilidade”, indicavam, desde a década de 1990, a necessidade da escola de preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, tendo como lema o “aprender a aprender”, mas

Em se tratando da relação entre a educação e as políticas neoliberais, Silva (1985, p. 12) assevera que:

De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideólogos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Há um esforço de alteração de currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal. (BRANCO, E. etc al., 2019, p. 158)

Segundo Emerson Branco (etc al, 2019), a partir de uma educação voltada para desenvolver competências e habilidades, busca-se produzir sujeitos capazes de se adaptar facilmente ao sistema produtivo, e não focando na emancipação dos sujeitos.

Atualmente, a normativa que orienta a educação no Brasil é a BNCC e, recentemente, passou a ser obrigatório adotar o proposto por ela nas escolas: trabalhar com habilidades e competências. A BNCC



é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>36</sup>. Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)<sup>1</sup>, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2018, p. 7, grifo do autor)

A BNCC se organiza em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Analisaremos apenas o que é proposto na área de linguagem do ensino fundamental, mais especificamente a língua portuguesa e a língua inglesa. “No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, aprofundam-se as experiências com a língua oral e escrita já iniciadas na família e na Educação Infantil.” (Ibidem, p. 89). Destacamos esse trecho porque há uma valorização do que a criança aprende no seio familiar, que, no caso dos imigrantes, é a língua materna de seus pais e, mesmo que as línguas sejam diferentes das praticadas oficialmente no país, o trabalho com a oralidade é essencial, visto que é através da língua que a criança passa a conhecer o mundo, a se integrar nele e a começar a atribuir sentido à sua volta, sendo introduzida aos usos sociais da língua.

Ademais, o trabalho com a oralidade permite que a criança desenvolva várias habilidades que poderão ajudá-la em seu processo de alfabetização, como: identificação de rimas, exercícios que ajudam a desenvolver a memória e que auxiliam na interpretação, compreensão e expressão, seja ela oral ou, futuramente, escrita, além, é claro, de fornecer repertório e conhecimento de mundo.

Além disso, como vimos no Capítulo 1<sup>37</sup>, a BNCC apresenta a diversidade linguística em nosso país, reforça a valorização das diversas culturas e do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda:

Ainda em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira.

---

<sup>36</sup> O PNE é um plano de educação com vigência de dez anos a partir do seu ano de publicação. O último publicado foi em 2014. Esse documento busca erradicar o analfabetismo; universalizar o atendimento escolar; superar as desigualdades escolares; formar para o trabalho e para a cidadania; promover princípios de gestão democrática; valorizar os profissionais da educação; estabelecer metas de aplicação de recursos públicos em educação, entre outros. Para a elaboração dessas metas, utilizou-se dos dados levantados pela Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD), o censo demográfico e os censos nacionais de educação básica e superior. A cada dois anos, o Inep publica estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas.

<sup>37</sup> Ver página 20.

No Brasil com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, oficializou-se também a Língua Brasileira de Sinais (Libras), tornando possível, em âmbito nacional, realizar discussões relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares.

Assim, é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico. Por outro lado, existem muitas línguas ameaçadas de extinção no país e no mundo, o que nos chama a atenção para a correlação entre repertórios culturais e linguísticos, pois o desaparecimento de uma língua impacta significativamente a cultura.

Muitos representantes de comunidades de falantes de diferentes línguas, especialistas e pesquisadores vêm demandando o reconhecimento de direitos linguísticos. Por isso, já temos municípios brasileiros que cooficializaram línguas indígenas – tukano, baniwa, nheengatu, akwe xerente, guarani, macuxi – e línguas de migração – talian, pomerano, hunsrickisch –, existem publicações e outras ações expressas nessas línguas (livros, jornais, filmes, peças de teatro, programas de radiodifusão) e programas de educação bilíngue. (BRASIL, 2018, p. 70-71)

No entanto, não aparecem na BNCC diretrizes para as necessidades especiais dos alunos cuja língua materna não seja a língua portuguesa, e estranhamos essa ausência pois, durante a elaboração da BNCC, o fluxo de imigrantes voltou a crescer, e questões da imigração eram uma preocupação do Estado, de forma que, no ano anterior, em 2017, foi instituída a Lei de Migração Brasileira<sup>38</sup>.

Também notamos a falta de uma discussão sobre o processo de alfabetização em língua portuguesa para os não falantes ou para os com baixa proficiência nesse idioma na BNCC. Apesar desse documento trazer um discurso contemporâneo sobre o multilinguismo, parece-nos que esse multilinguismo ou multiletramento só é válido quando a segunda língua é a língua inglesa:

A segunda implicação diz respeito à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos multiletramentos, concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. Concebendo a língua como construção social, o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores. Nesse sentido, ao assumir seu status de língua franca – uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais –, a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo. (BRASIL, 2018, p. 242)

Na BNCC, no componente curricular de língua inglesa, o inglês é apontado como *língua franca*. Segundo Bartoletto, “O inglês é a língua franca atual no mundo dos negócios internacionais no ocidente e na diplomacia” (2010 apud SOUTO et al, 2014, p. 896). Esse

---

<sup>38</sup> Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Essa lei entrou em vigor em 21 de novembro do mesmo ano.

status surgiu pelo poder econômico que as grandes nações, Inglaterra e EUA, foram conquistando ao longo dos séculos, além da produção e distribuição de bens midiáticos em todo o mundo, divulgando a sua língua através da música, do cinema, de séries de TV/*streaming* etc., portanto, o inglês é utilizado por diversas nações para se comunicar. Porém, é necessário que se garanta um espaço para línguas e culturas de povos minoritários existirem, um espaço em que a língua oficial do país – que, no caso, é o português –, o inglês como língua franca e as línguas das minorias possam coexistir, não se excluindo as línguas das minorias.

A versão final da BNCC publicada em 2017 levantou vários comentários de especialistas que não concordaram com o que foi proposto, havendo, inclusive, um documento assinado por quatorze pesquisadores considerados autoridades da área da educação e da alfabetização e aderido por mais dezesseis pesquisadores, que foi encaminhado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) com críticas à proposta de alfabetização. No documento, a primeira crítica feita à BNCC foi que ela não apresentava o que havia sido levantado por pesquisas como a melhor forma de ensinar a ler em sistema alfabético: a existência da relação entre o som da fala e a representação da fala. Além disso, apontaram também que o documento precisava distinguir “aprender a ler e a escrever em um sistema alfabético” de “desenvolver a leitura”, pois o primeiro caso necessita de pouco tempo, questão de meses, se houver um ensino apropriado, enquanto o segundo caso ultrapassa o tempo escolar, podendo ocorrer pela vida toda se houver motivação e incentivo.

Uma criança aprende a ler em poucos meses de ensino apropriado do sistema alfabético. Meses estes precedidos de estimulação à fala, vocabulário, brincadeiras metafonológicas (desde a educação infantil); e seguidos de contextos educacionais estimulantes e incentivadores da leitura. É o que nos mostram os estudos recentes, os relatos de experiências, as pesquisas com modelos de intervenções experimentais nos mais diferentes países e línguas.

A BNCC afirma assumir a “perspectiva discursiva da Linguagem”. Entendemos que essa perspectiva, embora possa ter contribuído para o exame das práticas sociais da leitura não contribuiu para a alfabetização, mesmo por não ser essa a sua intenção. Ao adotar a perspectiva discursiva da Linguagem, a BNCC gera como implicação que todo o processo de alfabetização deve estar situado no contexto da linguagem (e não na aprendizagem do código), acreditando que a criança aprende a ler e a escrever palavras somente se estiver em um contexto de textos escritos (veja-se por exemplo a p. 10 do documento). Esse é um grave equívoco, uma vez que não existem evidências, na literatura científica, dos “benefícios” do contexto, exceto para provocar a motivação inicial dos alunos uma vez que cria o que se denomina ambiente alfabetizador. Contudo, mais além do ambiente estimulante, é preciso aprender o sistema de representação que se apoia em 26 letras que formam palavras, que são unidades da fala e que podem não ter significado (por serem inventadas ou por não fazerem parte do vocabulário do aprendiz). Mas elas podem ser lidas por qualquer aluno que tiver acesso ao sistema alfabético e conhecer suas regras de combinação em português. (OLIVEIRA, JOÃO BATISTA, et al., 2017, p. 3-4)

Outro apontamento feito foi o não diálogo com outras teorias nem com evidências produzidas pelas Ciências Cognitivas da Leitura, além da escassez de referências teóricas, sendo apontadas apenas as ideias de Saussure, que não era um especialista em leitura, mas em linguagem. Há outras críticas feitas além dessas, apontando, inclusive, vários equívocos cometidos ao longo do documento.

#### 2.1.8 Fim da década de 2010, a PNA e início dos anos 2020

Durante o segundo mandato de Dilma Rousseff, mais especificamente no ano de 2015, houve um aumento da inflação depois de mais de uma década sob controle, o que, conseqüentemente, aumentou o preço dos bens de consumo, do combustível, do botijão de gás e da conta de luz. Esses aumentos afetaram principalmente a classe trabalhadora, porém, também foi proposto o aumento dos impostos pagos pelas indústrias, o que culminou em um movimento por parte dos grandes empresários.

A Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp) deu início, em setembro de 2015, à manifestação “Não vou pagar o pato”, que foi se espalhando pelo país e ganhando adesão dos trabalhadores, pois esse slogan disfarçava os interesses que o conglomerado de indústrias e empresários tinha na destituição de poder de Dilma Rousseff. Isso porque, além de não aceitarem esse aumento de imposto – o que fez com que a classe média se unisse a esse movimento –, esse primeiro grupo não aceitava a diminuição de sua margem de lucro e possuía interesse na reforma trabalhista, na lei da terceirização e na reforma previdenciária, que se concretizaram no governo golpista de Temer e afetaram diretamente os trabalhadores, aqueles que deram corpo ao movimento.

Após o impeachment de Dilma Rousseff e os discursos na grande mídia e nas redes sociais, a confiança em um governo voltado a políticas de cunho social ficou abalada, sobretudo a confiança no Partido dos Trabalhadores (PT), partido da presidente agora afastada. Quando Temer assumiu o poder, houve mudanças significativas na administração da máquina pública, inclusive na educação, como, por exemplo, a descontinuação do Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa (PNAIC), que estava rendendo bons resultados, como citado anteriormente, e a versão final da BNCC. Porém, outro documento foi escrito nos mesmos moldes para servir ao mercado, com caráter utilitarista, mas só foi publicado no início do mandato do próximo Presidente da República, Jair Bolsonaro.

Em 2018, durante as eleições, um nome que pouco aparecia na mídia começou a se destacar e, mesmo com falas controversas e ataques públicos a várias minorias, Jair Messias Bolsonaro começou a ganhar adeptos, principalmente nas redes sociais, que contavam com

um arsenal de fake news que se manteve ativo durante todo o seu governo presidencial. O apelo para essa nova figura, especialmente no segundo turno contra Fernando Haddad, do PT, era a não admissão, de grande parte da população, que foi sendo manipulada durante anos pela grande mídia, que o partido de esquerda assumisse novamente, pois, segundo o que era propagado e pelas manifestações que tomaram as principais avenidas do país nos últimos anos, o PT, e principalmente Luís Inácio Lula da Silva – mais conhecido como Lula, presidente do Brasil de 2003 a 2011 –, teriam quebrado o país.

Quando Bolsonaro assumiu o poder, nomeou vários ministros da educação ao longo de seu mandato que geraram diversas polêmicas. O segundo deles, Abraham Weintraub, três dias após a saída de Ricardo Vélez Rodríguez do ministério, assinou o Decreto nº 9.765 em 11 de abril de 2019, conhecido como Política Nacional de Alfabetização (PNA), fruto de um movimento iniciado no governo Temer.

A PNA busca combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, e a adesão dessa política é voluntária aos entes federativos. Apesar disso, foi criticada a indicação tácita por parte do MEC de um único método para alfabetizar crianças de todo o país, a saber, o método fônico, ferindo, segundo Leal (2019), a autonomia dos professores e das secretarias estaduais e municipais de educação.

Ademais, nessa política, novamente os imigrantes e refugiados não são contemplados e não é citada a língua portuguesa como língua de acolhimento. Com isso, podemos observar que ainda carecemos de políticas públicas de alfabetização que contemplem esses grupos e que precisamos que as diferenças linguísticas sejam respeitadas, assim como se constituíram leis próprias para os grupos de surdos e para os povos indígenas.

Na PNA, em seu artigo primeiro, foi posto:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Alfabetização, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal. (BRASIL, 2019)

Entretanto, essas “evidências científicas” não são explicitadas no Decreto nº 9.765. Além disso, esse documento valida, sem nomear, a perspectiva de alfabetização baseada no método fônico, justificando a escolha por ser o único que possuía evidências científicas de sucesso. Porém, a partir de um estudo levantado por Leal e outros pesquisadores em 2014,

evidencia-se que os métodos sintéticos não eram defendidos em nenhum outro documento produzido no Brasil na última década, e,

Ao dizer que está fazendo uma opção em função do que é cientificamente comprovado, o MEC está demonstrando profundo desconhecimento da Ciência. Tem na base dessa afirmação uma concepção homogeneizante de ciência, que nega qualquer tipo de fundamento teórico metodológico diferente do positivismo clássico. Essa é uma forma autoritária de negar a produção de conhecimentos oriundos de diferentes abordagens e que tanto têm contribuído para entender a escola e os processos de ensino e de aprendizagem. (LEAL, 2019, p. 77)

O MEC também nega, com esse discurso, a existência de pesquisas que afirmam que o método fônico não é o melhor para alfabetizar a criança, havendo algumas pesquisas da década de 90 que contestam a relação entre “segmentação de fonemas e apropriação do Sistema de escrita, como o de Morais, Cary, Alegria e Bertelson (1979).” (Ibidem, p. 78). Não se pretende, contudo, criticar o estudo e ensino da consciência fonológica, visto a importância que ela possui no processo de alfabetização, mas a defesa do MEC em adotar somente o método fônico.

Como pudemos observar ao longo deste capítulo, principalmente a partir da Década do Cérebro, as ciências empíricas, em especial a neurociência, vêm ganhando espaço no campo educacional, servindo de base para a criação de diversos documentos legais nessa área, com maior incidência naqueles relacionados à alfabetização. Assim, no Caderno PNA, é apontado que esse documento foi desenvolvido a partir de pesquisas que se baseiam na ciência cognitiva, e que busca evidências científicas e experiências exitosas para fundamentar as novas políticas educacionais brasileiras, sobretudo as experiências ocorridas na gestão do ex-Ministro da Educação de Portugal, Nuno Crato.

Para implementar tais políticas no Brasil, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Secretaria de Alfabetização (SEALF) do Ministério da Educação, em parceria com a Universidade do Porto (UP), o Instituto Politécnico do Porto (IPP) e a Universidade Aberta de Portugal (UAb), criaram o curso virtual Alfabetização Baseada na Ciência (ABC), destinado para professores alfabetizadores.

A PNA pretende inserir o Brasil no rol de países que **escolheram a ciência** como fundamento na elaboração de suas políticas públicas de alfabetização, levando para a sala de aula os achados das ciências cognitivas e promovendo, em consonância com o pacto federativo, as práticas de alfabetização mais eficazes, a fim de criar melhores condições para o ensino e a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita em todo o país. (BRASIL, 2019b, grifo nosso)

Esta expressão, “a ciência”, é problemática, pois não revela em qual linha de pensamento ela está se baseando, e nos soa como se a ciência cognitiva fosse a única

existente e dá margem para se interpretar que tudo o que foi construído antes desse decreto fosse pseudociência. Além disso, o curso ABC recebeu grande crítica por quase não haver a participação de pesquisadores brasileiros. Demenech et al (2021) chamaram esse movimento de “sonegação e negação da ciência brasileira” por parte do governo federal em exercício.

Esse movimento de apresentar-se como novo e classificar o que veio antes como antiquado, ineficaz ou tradicional já ocorreu em outros momentos históricos, como a própria expressão “escola tradicional”, moldada pelos apoiadores do construtivismo.

Além disso, negar a contribuição de outras áreas do conhecimento oferece para os profissionais da educação e para o público geral apenas um recorte da compreensão dos processos de aquisição de leitura e escrita, reduzindo o conceito de alfabetização (Ibidem). Muitos problemas educacionais e a própria qualidade escolar não podem ser medidas ou baseadas apenas em pesquisas experimentais. A neurociência citada na PNA pode contribuir e levar à reflexão sobre o desenvolvimento biológico e funcionamento cerebral, entretanto, segundo Frade (2019 apud EURÁCIA BARRETO DE ANDRADE; ESTRELA, 2021), esses avanços e resultados obtidos na área trazem poucas repercussões pedagógicas, pois essas pesquisas não respondem “sobre como as pessoas produzem sentidos a respeito do que leem ou escrevem; o que as leva a escrever; quais conhecimentos e repertórios culturais mobilizam nesses atos.” (EURÁCIA BARRETO DE ANDRADE; ESTRELA, 2021 p. 854).

Dessa maneira, essa PNA apresenta retrocessos em relação a documentos anteriores, que também são passíveis de críticas, mas que não negavam nem desmereciam as contribuições de outras áreas do conhecimento para se avançar com as políticas públicas para a educação, da mesma forma que, desde o fim da Ditadura Militar, buscou-se redemocratizar o país e, com isso, inserir o aspecto político-pedagógico dentro da escola, obrigando as escolas a elaborarem os seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP) desde a LDB de 1996. Todavia, segundo Eurácia Barreto de Andrade e Estrela (2021), a PNA retira o caráter político-pedagógico da alfabetização ao entender a “alfabetização como a **aquisição de uma técnica** para adquirir as habilidades de leitura e escrita, orientando que se faz necessário guiar gradualmente o alfabetizando para seu aprendizado” (Ibidem, p. 857, grifo nosso).

#### 2.1.9 As leis de migração e a imagem dos imigrantes na perspectiva do brasileiro

Na Constituição de 1934, os estrangeiros domiciliados foram incluídos no direito à educação, mas destacamos a expressão “espírito brasileiro”, empregada na Lei de Segurança

Nacional de 1935, e que o ensino deveria ser ministrado no idioma pátrio. Isso foi decorrente das campanhas de nacionalização durante o governo Vargas, e ganhou mais força em 1937 devido ao golpe.

Nesse período histórico, a corrente imigratória da Europa Ocidental para a América do Sul sofreu um declínio, e, como no Brasil se buscava uma identidade nacional, circulavam pelo país ideias contrárias à imigração e havia um medo de que se criassem estados a partir das colônias já estabelecidas no país: as de italianos, japoneses, alemães, entre outras, principalmente nas zonas rurais mais afastadas. Havia, inclusive, a expressão “quisto racial”<sup>39</sup>, que demonstrava a apreensão do governo de uma subversão dessa população. Dessa forma, foram criadas medidas restritivas à entrada de imigrantes: “A Constituição de 1934 estabeleceu um sistema anual de cotas de 2% sobre o total das respectivas nacionalidades fixadas no Brasil nos últimos 50 anos e proibiu sua concentração em áreas coloniais (Constituição de 1934, Artigo 121, parágrafos 6º e 7º).” (OLIVEIRA, 2013, p. 3). Além disso,

Nesse propósito de assimilação das comunidades de imigrantes, foram desenvolvidas políticas linguísticas, visando a assegurar o monolinguismo nacionalista do Estado Novo. Assim, a língua se constituiu num poderoso instrumento de coerção, não só na obrigação do aprendizado e do uso do português, como na proibição do aprendizado e do uso do idioma do imigrante. Para que essas políticas fossem bem sucedidas, o Governo Vargas fazia uso tanto do aparelho repressivo do Estado – como legislação e exército – quanto do aparato ideológico – como meios de comunicação e intelectuais. (CASTRO, 2021, p. 26)

A Constituição de 1937 manteve a política de controle da imigração, porém, em seu texto, assegurou-se o direito à liberdade, à segurança individual e à propriedade tanto para brasileiros quanto para estrangeiros. Todavia,

Art 122; 15; g) não podem ser proprietários de empresas jornalísticas as sociedades por ações ao portador e os estrangeiros, vedado tanto a estes como às pessoas jurídicas participar de tais empresas como acionistas. A direção dos jornais, bem como a sua orientação intelectual, política e administrativa, só poderá ser exercida por brasileiros natos. (BRASIL, 1937)

Esse veto aos estrangeiros de serem donos de empresas jornalísticas foi uma forma de se combater a imprensa em língua estrangeira, pois, além de ser um período marcado pelo

---

<sup>39</sup> Na literatura, também podemos encontrar a expressão “quistos étnicos” (GERALDO, 2009). O termo “quisto” vem do grego e é utilizado na medicina para significar um “tumor cujo conteúdo é líquido ou semilíquido” (PRIBERAM), e, na zoologia, como “forma de resistência e de disseminação de muitos protozoários, com parede espessa e protetora” (Ibidem). Essa palavra tem como sinônimo o termo “cisto”, que também é utilizado majoritariamente nas ciências biológicas (zoologia, botânica e medicina). Entretanto, segundo o dicionário Michaelis, há uma utilização na sociologia da expressão “cisto racial” e significa: “grupo ou colônia de imigrantes que, por seus costumes, hábitos e ideias, torna-se de difícil assimilação pela comunidade em que se encontra inserido, trazendo-lhe problemas e, em casos extremos, convertendo-se em ameaça a seu bem-estar geral.”



nacionalismo, segundo Weber (2020), estabeleceu-se uma relação entre imprensa de língua estrangeira e subversão, já que em alguns desses periódicos circulavam ideias contrárias ao do governo vigente. Outro ponto é a expressão “brasileiros natos” empregada:

Em termos de nacionalidade, as categorias *estrangeiros* e *brasileiros natos* têm sentidos estreitos: estrangeiro é aquele que se vincula a outra nação; brasileiro nato é aquele que se vincula ao Brasil porque nesse país nasceu. No entanto, a categoria *brasileiros* é mais ampla e pode ser preenchida tanto por brasileiros natos quanto por estrangeiros que adotaram a nacionalidade brasileira, os *brasileiros naturalizados*. Assim, os *brasileiros naturalizados* estão significados nesse discurso por sua ausência na materialidade discursiva, de modo que sua presença se dá no nível do interdiscurso, da memória da língua (ORLANDI, 2007 apud Weber, 2020)

Além disso, quando o estrangeiro é citado no texto, aparece aquilo que lhe é proibido, e não o que ele pode fazer, logo, segundo Weber (Ibidem), o direito à palavra e à voz do estrangeiro na imprensa está marcada pela exclusão; ao contrário de quando se citam os “brasileiros natos”, os advérbios que os seguem marcam a exclusividade desse grupo. Outro ponto que chama a atenção é que não são citados na lei os estrangeiros naturalizados. Assim, para Orlandi (apud Weber, 2020), os estrangeiros sofriam uma política de silenciamento ao serem vetados de serem donos, repórteres, diretores, fotógrafos ou revisores em revistas e jornais.

De acordo com Orlandi (2007b), a política de silenciamento se divide em a) silêncio constitutivo, apagamento necessário de palavras ao falar; e b) silêncio local, ou censura, aquilo que é proibido dizer em certa conjuntura devido a injunções sociopolíticas. A censura, ainda em consonância com a autora, constitui, então, qualquer processo de silenciamento que limite o sujeito no percurso de sentidos. Desse modo, entendemos que, por não terem direito à palavra na imprensa e no rádio naquele contexto político, os estrangeiros sofriam um silenciamento local, um processo de censura. Nas palavras de Tfouni (2008), havia dizeres recuperáveis pelo sujeito estrangeiro, mas proibidos localmente, censurados. (WEBER, 2020).

Outro marco da Era Vargas no que tange aos imigrantes foi a criação, em 1938, do Conselho de Imigração e Colonização (CIC). Esse conselho era responsável por coordenar e normatizar questões de imigração e colonização que perpassavam pelos ministérios.

Dentre as tarefas do CIC constavam: estabelecer as quotas de admissão de estrangeiros no território brasileiro e orientar os serviços de colonização, fixação e distribuição dos estrangeiros. Alguns meses depois, suas funções foram estendidas e o Conselho recebeu a autorização para deliberar sobre as solicitações de entrada de imigrantes no país, tendo “em vista preservar a constituição étnica do Brasil, suas formas políticas e seus interesses econômicos e culturais”. (Decreto-Lei nº. 406, de 04/05/1938)” (OLIVEIRA, 2013, p. 3-4)

Em 1938 foi criado um arcabouço jurídico sobre questões imigratórias, que impunham dificuldades e restrições a essa população, tais como o Decreto-Lei nº 406/1938, que estabelecia os preceitos para entrada e permanência do imigrante no país:

Nele foram estabelecidos os preceitos para a entrada e permanência dos estrangeiros no país, a quem foram negados direitos linguísticos como: denominar em idioma estrangeiro qualquer núcleo, centro ou colônia, além de estabelecimentos de comércio, indústrias e associações; e, nas escolas rurais, ministrar em língua estrangeira qualquer matéria, bem como **ensinar idioma estrangeiro a menores de 14 anos e utilizar, no ensino primário, livros escritos em idioma estrangeiro.**

Outras normas decretadas no mesmo ano e no seguinte dão continuidade ao exercício do poder de polícia linguística. O Decreto nº 3.010/1938 sujeita a publicação de material impresso em língua estrangeira a autorização e registro no Ministério da Justiça. E nas zonas rurais, faz-se necessária ainda consulta prévia e parecer favorável do Conselho de Imigração e Colonização, tendo em vista “a necessidade de impedir o cultivo demasiadamente vivo da língua, de tradições e costumes estrangeiros numa determinada zona” (BRASIL, 1938b). O Decreto-Lei nº 868/1938, que cria a Comissão Nacional de Ensino Primário, dá início à Campanha de Nacionalização do Ensino, cujo objetivo principal era a nacionalização integral das chamadas escolas étnicas, criadas pelos imigrantes nas áreas rurais do país.

Por fim, o Decreto-Lei nº 1.545/1939, que dispunha sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros, determinava as competências dos principais órgãos públicos federais no projeto de assimilação dos imigrantes. Conforme o Art. 1º: “Essa adaptação far-se-á pelo ensino e pelo uso da língua nacional, pelo cultivo da história do Brasil, pela incorporação em associações de caráter patriótico e por todos os meios que possam contribuir para a **formação de uma consciência comum**” (BRASIL, 1939b). (CASTRO, p. 26-28, 2021, grifo nosso)

Destacamos o primeiro e o último parágrafo deste excerto: “ensinar idioma estrangeiro a menores de 14 anos e utilizar, no ensino primário, livros escritos em idioma estrangeiro.” e “formação de uma consciência comum”, pois nas duas passagens aparece o receio de se ensinar a língua materna para crianças pequenas e estrangeiras. Talvez por já se suspeitar que essa língua formaria a mente do indivíduo, conforme vimos no Subcapítulo 1.2, ao se pressupor que a língua, ou línguas, que utilizamos, é a forma como significamos aquele mundo e nos identificamos com a comunidade, como afirmaram Rousseau (2014) e Spinassé (2008), contrastando com o que é proposto atualmente, como vimos ao longo deste capítulo em vários documentos legais sobre a educação, como o ensino de um idioma estrangeiro, que passou a ser obrigatório a partir do 6º ano do ensino fundamental. Entretanto, diversas escolas, principalmente as particulares, iniciam esse processo na tenra idade, e isso é encarado nos dias de hoje como uma educação de maior qualidade.

Entre 1940 e 1955, o Conselho de Imigração e Colonização criou a *Revista de Imigração e Colonização*<sup>40</sup> buscando formar uma opinião pública favorável às políticas

---

<sup>40</sup> Inicialmente este periódico era lançado em quatro volumes por ano, porém, entre 1950 e 1952, a quantidade caiu para dois volumes anuais e ficou três anos sem publicar nada, até que, em 1955, lançou seu último periódico e encerrou as atividades. Essa revista tratava de assuntos ligados diretamente à imigração, publicando legislações, artigos científicos e notícias da grande mídia. Segundo Tucci Carneiro (1995, In Peres, 1997), esses artigos assinados por médicos, educadores, bacharéis, entre outras autoridades, legitimavam a manutenção de políticas imigratórias restritivas que tinham como critérios fatores étnicos, políticos e morais. Mesmo com a

linguísticas que estavam sendo implementadas, legitimando as políticas opressivas do Estado Novo.

No que diz respeito aos imigrantes, na década de 1940 estava ocorrendo a Segunda Guerra Mundial, e o Brasil ficou ao lado dos aliados, assim, as diretrizes estabelecidas no país a respeito dos critérios para as políticas migratórias nacionais evidenciavam e buscavam estruturar e desenvolver o capitalismo no país. Segundo Oliveira (2013),

Dentre os princípios gerais da política imigratória após 1945, definido pelo Conselho [de Imigração e Colonização], ficou estabelecido que: os imigrantes de ascendência não europeia deveriam ser considerados indesejáveis, a seleção de imigrantes priorizava a admissão de trabalhadores rurais, técnicos e operários qualificados e a distribuição dos vários grupos de imigrantes era orientada pelo governo, levando em conta a aptidão, o padrão de vida e o clima do imigrante. Estas diretrizes definiram as restrições para grupos de imigrantes como políticas do Estado democrático brasileiro, e impuseram critérios para o corpo diplomático selecionar as solicitações de ingresso no país.

Os diplomatas brasileiros, entretanto, estavam convencidos que o engajamento em prol do apoio à imigração significava uma boa oportunidade para unir interesses humanitários e econômicos. Diante dessa tendência, o Conselho concedia permissão para entrada de estrangeiros no país quando, após avaliação prévia, poderiam contribuir para o desenvolvimento brasileiro, tais como técnicos ou agricultores. Outro critério importante era o ideológico. A política de imigração do governo brasileiro recusava tanto a imigração em massas [sic] bem como militantes políticos contrários à forma de organização do Estado no Brasil. Com isso, os órgãos competentes dificultavam emissões de passaporte para os imigrantes adeptos do socialismo comunista e preferia os de confissão católica. Essa política dificultava a situação de grande parte dos refugiados, uma vez que muitos eram originários das áreas de domínio soviético e cristãos não-católicos. (p. 7-8)

Além disso, havia um apelo internacional, sobretudo da Organização das Nações Unidas (ONU), de que outros países recebessem os refugiados dos países mais afetados pela guerra, dentre eles os alemães. Consequentemente, com o Decreto-Lei nº 7.967, houve a reabertura do país para os imigrantes e, entre 1946 e 1947, ocorreu a Missão Militar Brasileira em Berlim, que buscava trazer alemães para o Brasil, principalmente os economicamente ativos e com formação técnica e especializada; todavia, outros países ofereceram melhores condições para esses refugiados e, como estava acontecendo na área da Alemanha Ocidental uma reconstrução econômica, o Brasil não conseguiu trazer o seu público-alvo. Nos anos subsequentes, com o financiamento da Suíça e com mediações da Organização Internacional para os Refugiados, o Brasil recebeu milhares de refugiados provindos principalmente da Polônia, Ucrânia e da – até então chamada – Iugoslávia. Dentre

---

redemocratização do país em 1945, continuava um discurso de que o estrangeiro era um perigo para a segurança nacional.

os alemães, a maioria dos que vieram ao Brasil no período entre 1949 e 1951 já possuía algum parente que morava no país ou tinha dupla cidadania.

Durante esse período, a *Revista de Imigração e Colonização* continuava publicando diversos artigos sobre quem eram os imigrantes ideais e quais eram considerados indesejáveis à sociedade brasileira, pois alguns de seus autores, como o psiquiatra Lira Cavalcanti (1946), argumentavam que a imigração de refugiados de guerra era um problema, e a solução seria através

da verificação biotipológica do imigrante e de suas qualidades eugênicas” para que se possa evitar a entrada de indivíduos “inaptos física e mentalmente”. A preocupação imediata era com a possível chegada dos chamados “egressos de guerra”, vistos como “psicopatas incubados”. Afirma que necessitamos de braços e técnicos e não de ociosos e aproveitadores, nem tão pouco de “raças estanques”, que não se misturam. Para dar crédito a suas conclusões, Lira Cavalcanti utiliza dados estatísticos recolhidos pelo prof. Pacheco e Silva, no hospital de Juqueri, entre 1921 e 1942, demonstrando que a maioria dos criminosos e alienados era constituída de refugiados de guerra. (PERES, 1997, p. 86-87)

Esses artigos, principalmente os escritos por médicos, buscavam, nas “ciências modernas”, as justificativas para promover medidas eugenistas e o “aperfeiçoamento” da população. Enfatizamos esse uso das ciências, principalmente as que circulavam e eram tidas como as mais modernas – a psicologia e a psiquiatria –, pois elas são usadas até hoje em outras áreas do conhecimento para tentar responder algo que essas áreas não têm condições de responder.

Charlot (2020) critica o uso da atual ciência da moda, a neurociência, em vários campos do conhecimento, especialmente na educação, pois, segundo o autor, essa prática reduz o homem a seu cérebro, sem considerar as condições exteriores ao sujeito e até mesmo os outros órgãos do seu corpo, além de ser algo artificial analisado em laboratório. Ademais, faz parecer que o único discurso legítimo é o da neurociência, o que, segundo Charlot, induz a utilização de procedimentos de intimidação e tecnicismo abusivo e de propaganda abusiva, como o de ser capaz de resolver os problemas sociais e políticos.

Voltemos nossa atenção para outro aspecto dos artigos escritos na *Revista de Imigração e Colonização*: o da desumanização do imigrante por meio de seus critérios utilitaristas para avaliá-lo. Desde a década de 1930, o imigrante é visto como um braço trabalhador e um potencial formador ou destruidor da sociedade ao se reproduzir, uma vez que a etnia desse imigrante é prioridade em uma sociedade eugênica que busca o

embranquecimento do povo, julgando quais traços e características são interessantes manter no Brasil.

Nessas revistas, por meio de um discurso oficial, segundo Peres (1997), os termos utilizados para se referir ao imigrante eram: “alienígena”; “bom elemento” ou “mau elemento”; “desejável” ou “indesejável”; “reprodutor”, entre outros nomes pejorativos. A medicina, nesse contexto, era utilizada como estratégia biopolítica e buscava-se evitar a entrada de imigrantes com deficiência físicas, transtornos mentais e/ou “falta de moral” (pessoas que já foram condenadas, prostitutas, comunistas, de religião não cristã). Além disso, os imigrantes eram culpabilizados pela propagação de doenças como lepra, tuberculose e tracoma (Ibidem).

Além da reabertura do país para os imigrantes, o Decreto-Lei nº 7.967 trouxe de volta o regime de cotas para imigração espontânea. Essa lei proibiu: a entrada de menores de quatorze anos desacompanhados; doentes; estrangeiros que já foram expulsos do Brasil; condenados; indigentes; e aqueles considerados nocivos à segurança nacional, como os japoneses, judeus e alemães, por serem considerados “inassimiláveis”. Não estava prescrito nenhum impedimento legal que discriminasse alguma etnia, no entanto, dava-se preferência aos imigrantes brancos e europeus, homens, solteiros ou casados.

O país também temia que, assim como na década de 1930, formassem-se “quistos raciais”:

Ignez Barreto Correia D’Araujo aborda a questão da escola como sendo um dos meios de controle do imigrante, com condições de impedir a formação de quistos raciais. O Estado deveria auxiliar a assimilação do imigrante através da educação para “[...] filiar o alienígena às tradições do país [...]” e fazer do imigrante um cidadão “[...] cuja prole se integra no verdadeiro espírito nacional”.

Para Correia D’Araujo, primeiramente deveria ser ensinada a nova língua ao imigrante e promovido o ensino da história e da geografia; em segundo lugar, desenvolver no imigrante o ‘espírito de associação’ com o elemento nacional; por último, o imigrante deveria ser preparado para a naturalização, que é vista como renúncia e conversão. O governo brasileiro deveria seguir, neste aspecto, o exemplo dos Estados Unidos. A ‘conversão’ final, patrocinada pelo Estado, seria como uma verdadeira remissão dos ‘erros’ do passado estrangeiro. (PERES, 1997, p. 91-92)

Para além dessas medidas políticas “salvacionistas” prescritas por médicos, para os imigrantes que conseguissem adentrar no país, cabia ao pedagogo ajustá-los e assimilá-los na cultura brasileira para que pudessem contribuir com o avanço do país.

Mesmo com essas abordagens eugênicas e dificultando a entrada dos imigrantes, criou-se um mito do Brasil sendo acolhedor para com os estrangeiros e, na própria *Revista de Imigração e Colonização*, o país era descrito como um lugar de democracia étnica e tolerante. Porém, essa visão secular vem se alterando: em maio de 2022, o Museu da Imigração em São Paulo, em parceria com o jornal da *Folha de S.Paulo*, expôs a instalação “Eu vim de lá”, que buscava responder: o que é ser imigrante no Brasil? O brasileiro é mesmo um povo acolhedor? Ao longo das décadas, os fluxos migratórios foram recebidos da mesma forma?

Os expositores eram artistas imigrantes e brasileiros, e com esse trabalho, e na fala da artista venezuelana Anaís Escalona em entrevista para a *Folha* (2022), foi possível observar que prevalece a visão do imigrante bom e voltado para trabalhos manuais, mas que há uma esperança de que esse imigrante possa ocupar outros espaços.

Quanto à Ditadura Militar no Brasil, podemos observar que houve muitas semelhanças, no que diz respeito ao imigrante, entre a Constituição de 1967 e as anteriores, sobretudo a promulgada durante o Estado Novo, pois vetava aos estrangeiros a propriedade e administração de empresas de comunicação e mantinha um caráter nacionalista. Contudo, diferentemente da Constituição de 1937, na Constituição de 1967, os estrangeiros situados no Brasil podiam exercer profissões como repórteres, fotógrafos etc. Além disso, apesar do país estar atravessando uma ditadura militar e de censura durante as décadas de 60, 70 e 80, consta, em seu Art. 153: “§ 19. Não será concedida a extradição do estrangeiro por crime político ou de opinião, nem, em caso algum, a de brasileiro.”

Durante as décadas de 60, 70 e 80, houve um declínio na entrada de estrangeiros no país. E, pouco antes da Constituição de 1964, foi aprovado o Decreto Legislativo nº 11 de 1960, relativo ao Estatuto dos Refugiados, assinado pelo Brasil em 1952. Neste Estatuto, consta que os Estados “darão aos refugiados o mesmo tratamento que os nacionais no que concerne ao ensino primário” (BRASIL, 1960) e que o refugiado deve receber um tratamento não menos favorável do que o dado ao estrangeiro; além disso, no que concerne à educação para além do ensino primário, é posto que se concedam bolsas de estudos e direito à isenção de taxas.

Entretanto, na década de 1960, com as políticas de austeridade fiscal, o Brasil não era mais um país atrativo para os imigrantes e refugiados, assim como nos próximos vinte anos, pela instabilidade econômica que a população brasileira sofria. Porém, mesmo com a queda de estrangeiros em território nacional devido ao período de Guerra Fria, nos últimos anos da ditadura foi aprovado, em agosto de 1980, o Estatuto do Estrangeiro, a Lei nº 6.815. Este Estatuto tinha um caráter nacionalista e conservador, priorizando a segurança nacional, e

buscava criminalizar o imigrante ilegal/irregular<sup>41</sup>, indo contra os princípios da Declaração Universal de Direitos Humanos, que estabelecem o direito de, em todos os lugares, toda pessoa ser reconhecida como pessoa e que elas pudessem passar por um processo legal antes de serem classificadas como ilegais.

Também constava nessa lei, em seu Art. 48, que era vetada a matrícula em qualquer grau, em entidades públicas ou privadas, de estrangeiros que não estivessem devidamente registrados, ferindo o Art. 168 da Constituição de 1967, o qual defende que a educação é direito de todos, e o próprio Estatuto do Refugiado, que assegura o ensino primário. Em São Paulo, essa normativa só se alterou com a Resolução SE nº 10, de 2 de fevereiro de 1995.

Essa lei de migração, portanto, busca criminalizar o imigrante. Todavia, em 2017, surgiu uma nova lei de migração que se diferencia da promulgada durante a Ditadura Militar, pois ela busca a não criminalização do imigrante e o respeito aos direitos humanos. As mudanças ocorridas no novo Estatuto do Imigrante buscaram se aproximar da Constituição Federal de 1988. No entanto, segundo Martins Amaral e Costa (2017):

Na esfera constitucional, a Carta de 1988, apesar de seus avanços em relação aos direitos e garantias fundamentais, nega o exercício dos direitos relativos a cidadania aos estrangeiros quando lhes veda o alistamento eleitoral em seu art. 14, §2º e, assim, exclui-os da categoria dos “cidadãos”, que podem influenciar nas decisões sobre políticas que lhes digam respeito. (p. 214)

Apesar de não serem crimes penais, a infração dos artigos do Estatuto de 1980 podiam justificar medidas arbitrárias de coerção aos imigrantes. Como no Brasil, diferentemente de outros países como os EUA, a imigração não documentada não é considerada um crime, mas uma infração administrativa e não penal, porém, como observamos ao longo deste capítulo, sobretudo na Era Vargas, as políticas migratórias buscavam selecionar os sujeitos que poderiam adentrar no país e excluir os não desejáveis: não católicos, advindos de países comunistas, pessoas com deficiência etc.

Assim, o novo Estatuto do Imigrante de 2017

[...] abole os crimes próprios de estrangeiros previstos pelo Estatuto do Estrangeiro — que apesar de inconstitucionais, ainda geravam insegurança jurídica aos imigrantes, que por vezes eram coagidos pela ameaça de sanção penal — e cria o tipo penal de “promoção da imigração ilegal” ao acrescentar o art. 232-A ao Código Penal.

---

<sup>41</sup> Segundo Martins Amaral e Costa (2017), na linguagem ordinária, quando usamos o termo “ilegal”, referimo-nos a um crime, e “irregular” para nos referirmos a uma infração administrativa. Assim, para Lafer (in Martins Amaral e Costa, 2017), o ser humano perde a sua qualidade de ser visto como um semelhante quando é classificado como ilegal.

Assim, na linha da Lei 13.344/2016, que visa a combater o tráfico de pessoas, a Lei 13.445/2017 reforça a nova postura do Estado brasileiro de proteção dos direitos dos migrantes e repressão dos indivíduos e organizações criminosas que se utilizam da migração para o cometimento de crimes. (Ibidem, p. 219-220)

Neste Estatuto do Imigrante de 2017, exige-se que o sujeito saiba se comunicar na língua portuguesa para que possa se naturalizar brasileiro, e que o seu nome poderá ser traduzido ou adaptado à língua portuguesa. Ademais, nada mais consta sobre a língua ou sobre o ensino da língua de acolhimento, apenas é apontada a garantia de acesso igualitário e livre à educação e a outros serviços.

### **3. A educação dos imigrantes no Brasil**

Na Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, adotada em 14 de dezembro de 1960 pela Conferência Geral da UNESCO em sua 11<sup>a</sup> sessão, reunida em Paris de 14 de novembro a 15 de dezembro de 1960, a qual o Brasil assinou, consta em seu Artigo V que os Estados Partes presentes nessa convenção convêm que:

c) deve ser reconhecido aos membros das minorias nacionais do direito de exercer atividades educativas que lhes sejam próprias, inclusive a direção das escolas e segundo a política de cada Estado em matéria de educação, o uso ou o ensino de sua própria língua desde que, entretanto: I - esse direito não seja exercido de uma maneira que impeça os membros das minorias de compreender cultura e a língua da coletividade e de tomar parte em suas atividades ou que comprometa a soberania nacional; II - o nível de ensino nessas escolas, não seja inferior ao nível geral prescrito ou aprovado pelas autoridades competentes; e III - a frequência a essas escolas seja facultativa. (UNESCO, 2003).

Para além dessa convenção sobre a educação de imigrantes, o Brasil assinou na década de 1990 a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que buscou reafirmar o direito à educação para todos, levantando, com isso, as dificuldades enfrentadas para cumprir esse direito. Dentre os objetivos, o Artigo 3 proclama a universalização do acesso à educação e a promoção da igualdade e, em seu quarto parágrafo, foca nos grupos excluídos socialmente:

4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.



Assim, podemos observar como essas declarações podem ter impactado na criação da Resolução SE nº 10, de 2 de fevereiro de 1995, em São Paulo, como citado anteriormente, e na criação de um novo Estatuto do Imigrante em 2017.

Quanto à educação desse grupo, é possível compreender como eles foram excluídos do sistema de ensino ou não foram citados em vários documentos educacionais. A facilitação de matrículas para imigrantes no Brasil é algo recente. A Resolução SE nº 10, de 1995, apresenta sete artigos, dos quais consta em seu Art. 2º: “A Direção da Escola deverá proceder à matrícula dos alunos estrangeiros sem qualquer discriminação, observando, no que couber, as mesmas normas regimentais que disciplinam a matrícula de alunos brasileiros nas escolas da rede estadual de ensino.” (SÃO PAULO, 1995).

Além disso, consta o direito à equivalência de estudos realizados no exterior e que, para aqueles que o direito da matrícula foi negado ou cuja matrícula foi cancelada, poderão recorrer pelo seu direito “sem que para isso sejam impostas quaisquer outras condições, além das que tenham possibilidade de apresentar.” (Ibidem, Art. 6º).

Apenas vinte e cinco anos depois desta Resolução de São Paulo, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020, que assegura o direito à matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio nas redes de ensino, sem que haja a necessidade de documentação comprobatória de escolaridade anterior. Assim, levando-se em consideração a vulnerabilidade desses grupos, a matrícula deverá ser facilitada e será assegurada de imediato, inclusive na EJA, e conforme disponibilidade de vagas na creche.

Caso não exista nenhuma documentação escolar, será aplicada uma avaliação na língua materna desse estudante e ele será matriculado no ano/ciclo mais próximo do seu desempenho e de sua idade. Apenas na educação infantil e no 1º ano do ensino fundamental será levada em consideração a idade da criança. Ao nosso ver, isso pode ser problemático porque não especifica como será essa avaliação, se será escrita ou de múltiplas escolhas, e isso pode impactar no resultado. Uma criança que nunca fez uma avaliação de múltipla escolha pode ficar confusa sobre o que fazer e como fazer, e, além do mais, quem aplicará essa avaliação? Caso seja um professor, para que ele consiga explicar ao aluno o que deve ser feito – sobretudo se ainda não souber ler em sua língua materna e não souber o português –, precisará falar na língua da criança. Por outro lado, se não é uma exigência que os professores

do ensino fundamental falem outra língua, como garantir que haja alguém que consiga se comunicar?

Além disso, também não é apresentado o critério para essa avaliação de desempenho, dessa forma, a escola poderia colocar essa criança em um nível abaixo do que ela supostamente deveria estar por conta dos discursos preconceituosos que circulam sobre os estrangeiros, sobretudo os da América Latina e da África. Também há a questão de que as escolas são divididas em ciclos, assim, uma criança de oito ou nove anos que ainda não está alfabetizada poderia estar no 2º ano do ensino fundamental, pois, pelos critérios atuais, ela tem até o 3º ano para ser alfabetizada. Assim, supomos que a escola poderia colocar essa criança no 1º ano, mesmo que ela seja mais velha que as crianças brasileiras, com a justificativa de que ela teria mais tempo para se alfabetizar na língua portuguesa.

Molinari (2016) descreve a situação de uma aluna boliviana que foi matriculada dois anos abaixo do indicado para a sua idade pela defasagem apresentada:

Ao meu lado, na última carteira da sala, há outra aluna boliviana. Ela chegou à escola no final de 2014. Tem onze anos e está em defasagem em relação ao ano e idade. Pelo sistema de ensino brasileiro, uma criança de onze anos, que tenha começado sua trajetória escolar em idade correta, estaria com essa idade em um 6º ano. A professora diz que ela passará, até o final de abril, em um processo de reclassificação. Este processo consiste em dar uma avaliação ao aluno para verificar se ele tem competência para cursar anos superiores. Isso, apenas é feito, quando há defasagem entre ano e idade. (p. 190)

A reclassificação citada no excerto é garantida pela resolução SE nº 20, de 5 de fevereiro de 1998. Nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, isso pode ocorrer através de uma proposta apresentada pelo professor do aluno ou por requerimento dirigido à direção da escola, feito pelo aluno ou por seus responsáveis. A reclassificação terá como base a correspondência idade/série e a avaliação de competências nas matérias da BNCC, e deve ser realizada em até 15 dias após a solicitação. No caso de alunos da própria escola, há um prazo máximo para a reclassificação: até o final do primeiro bimestre do ano letivo. Já para alunos que vieram de transferência ou alunos estrangeiros, tenham eles documentação ou não, a reclassificação pode ocorrer em qualquer época do ano letivo.

Como observamos, o Brasil recebe imigrantes há décadas, e constantemente esse grupo é invisibilizado nas políticas educacionais, sendo negado, em muitos casos, o direito à educação. A facilitação das matrículas de imigrantes e refugiados que não tenham documentos em todo o território nacional nos parece, apesar de bem-vinda, uma reparação

tardia. Segundo dados do Instituto Unibanco de 2018, o número de estudantes imigrantes/refugiados era de 73 mil; desses, 64% estavam matriculados na rede pública de ensino, principalmente nos estados do Paraná, Minas Gerais e São Paulo. No ano de 2015, a partir de dados disponibilizados em relatório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados de 2016, a porcentagem, levando-se em consideração a média mundial de imigrantes matriculados no ensino fundamental, era de 50%, uma porcentagem muito inferior se comparada com a parcela da população mundial que não está em situação de refúgio, que chega a 90%, e os números são mais alarmantes no ensino médio (apud DINIZ e NEVES, 2018, p. 89-90).

A partir desses dados, a matrícula desses grupos nas escolas nos parece urgente, sendo também essencial que sejam incluídos nas políticas de universalização da escola, assim como outros grupos vulneráveis, como as crianças com necessidades especiais, os indígenas e os quilombolas; e, também, a criação de políticas do português como língua de instrução e de acolhimento concomitantemente à valorização da língua materna dessas crianças.

É preciso ter em vista, entretanto, que dados como esses são incipientes para um planejamento de políticas linguísticas para o acolhimento de alunos estrangeiros nas escolas brasileiras. É necessário, por exemplo, saber quais são as línguas maternas desses estudantes, em que línguas adicionais têm proficiência, em que idioma(s) foram alfabetizados, desde quando estão no Brasil, há quanto tempo frequentam a escola brasileira, qual é (ou quais são) a(s) língua(s) utilizada(s) em casa, entre outras informações relevantes. Caso contrário, as políticas serão estruturadas a partir de dois pré-construídos que precisam ser desnaturalizados: (i) o de que todo e qualquer aluno estrangeiro necessita um apoio linguístico específico; (ii) o de que nenhum aluno brasileiro demanda tal apoio. Tais pré-construídos, sustentados na lógica de funcionamento do Estado Nacional Moderno – “um Estado, uma Nação, uma língua” –, apagam a heterogeneidade dos diferentes sujeitos discentes, significando-os a partir de categorias totalizadoras construídas a priori, que estabelecem uma relação unívoca entre a nacionalidade de um aluno e a língua que ele fala. (Ibidem, p. 90)

### 3.1 Experiências da educação de imigrantes nas escolas do Brasil

Com o Estatuto do Imigrante criado em 1980, os estabelecimentos de ensino eram obrigados a informar ao Departamento de Polícia Federal e ao Ministério da Justiça os dados dos alunos imigrantes matriculados, assim como a sua desistência ou o término do seu curso, e só poderia se matricular o imigrante que estivesse regulamentado no país, impedindo-se uma parcela da população imigrante de ter acesso à educação, contrariando o proposto na Constituição de 1988 e, também, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990.

Porém, mesmo com o parecer SE nº 10, de 1995, que explicitava o direito à educação independentemente de documentos dos imigrantes, em 2002, a Secretaria Estadual de

Educação adotou o Sistema Gestão Dinâmica da Administração Escolar (GDAE), o qual exigia, no momento do cadastro do aluno, o Registro Geral (RG) ou o Registro Nacional de Estrangeiro (RNE), logo, alunos que não tinham esses números não conseguiam sequer se matricular, e mesmo os que já estavam registrados na rede estadual não conseguiam receber o certificado de conclusão de curso por conta desse entrave burocrático (MAGALHÃES, 2010).

Assim, o Parecer 633, de 2008, definiu a necessidade de se alterar o sistema GDAE para que os estudantes imigrantes e refugiados pudessem se matricular nas escolas e garantir, de fato, o direito à educação para todos.

Os grupos de migrantes, portanto, tiveram a sua educação negligenciada por muitos anos, e aqueles que conseguiam se matricular nas escolas enfrentavam várias dificuldades, entre elas a não certificação no final do curso ou o abandono escolar devido à xenofobia, além da diferença de línguas.

Magalhães (2010) relata, em sua pesquisa de campo, que diversos bolivianos entrevistados e/ou familiares desistiram de estudar no Brasil e continuaram seus estudos na Bolívia pela violência que vivenciaram nas escolas e pelas barreiras burocráticas enfrentadas tanto para se matricular quanto para emitir os certificados, notando que havia uma falta de conhecimento dessa população perante as legislações e direitos vigentes à educação que possuem, além de várias secretarias escolares e do próprio consulado não esclarecerem essas famílias quanto aos seus direitos.

A autora também relata que, na fala de algumas professoras, havia um desconforto em lecionar para esse grupo de crianças. Magalhães também aborda como uma família dos entrevistados estava engajada politicamente e como lutava por melhorias, citando a participação deles no encontro “O direito à educação da População Imigrante na cidade de São Paulo”, organizado pela ONG Ação Educativa, em parceria com o Centro de Apoio ao Migrante (CAMI) e o Grupo de Trabalho (GT) de Educação e Movimento Nossa São Paulo. Nesse encontro, foram registrados vários questionamentos, principalmente quanto ao ingresso em universidades e cursos superiores, mesmo para os que já possuíam certificados emitidos em seus países de origem, além dos relatos de violência nas escolas.

O que chamou a atenção e veio ao encontro do descrito por Fillmore (1991) foi a vergonha de falar a língua materna deles em público, principalmente entre os mais jovens:

*Hoje temos crianças que têm vergonha de falar espanhol em lugares públicos com seus pais ou na escola. Eles não querem ser reconhecidos como bolivianos e a língua é aquilo que os identifica como bolivianos. Há muita discriminação de nossas crianças, que vão sofrendo com uma aculturação. As crianças bolivianas não têm amigos porque são bolivianas. (Mônica). (GUIMARÃES, 2010, p. 122)*

Quanto à língua, como vimos nos capítulos anteriores, algumas famílias optaram por deixar de falar a sua língua materna para que as crianças pudessem aprender com mais facilidade a língua oficial do país em que estavam residindo; ou as novas gerações se sentiam diminuídas por falarem outra língua que não a portuguesa, não se encaixando nem como brasileiras, nem como cidadãs da nação de seus pais; ou o próprio aparelho do Estado criou leis e métodos para prevenir que outras línguas que não a portuguesa circulassem pela nação.

Outro ponto mais recente foi o da possibilidade de algumas crianças terem ficado restritas ao seio de sua comunidade, em contato apenas com as línguas maternas de seus familiares e o que eles sabiam do português – caso soubessem –, e através de meios de comunicação como a televisão, sobretudo as crianças que vieram pouco antes ou durante a pandemia causada pela Covid-19.

Em outros casos, há crianças e jovens que se tornaram bilíngues seja porque estavam no país havia mais tempo ou porque tiveram mais contato com a língua por outras razões. Assim, as crianças migrantes que estão entrando nas escolas atualmente não têm as mesmas dificuldades: algumas tiveram contato com o português desde novas e os familiares estão alfabetizados em português; para outras, a escola será o primeiro contato com outra língua e elas servirão como intérprete para seus pais. Essas realidades precisam ser levadas em conta no processo de aprendizagem e acolhida dessas crianças.

Segundo Magalhães (2010), entre os bolivianos entrevistados, notou-se que os adultos tendiam a misturar os idiomas, e que, em muitos momentos, manter o espanhol em sua fala era uma forma de resistência, de reafirmação de sua cultura e de sua luta, enquanto seus filhos, todos mais velhos, sendo adolescentes ou jovens adultos que estavam no país havia alguns anos, tendiam a falar português sem interferência e com pouco sotaque.

As crianças bolivianas, segundo Oliveira (2013 apud CUNHA, 2015) e Magalhães (2010), tendem a enfatizar que são brasileiras, dizendo que são apenas “filhas de bolivianos”, e que parecem sempre desconfortáveis quando questionam sua origem. Esse sentimento de querer pertencer a algum lugar – no caso, pertencer ao Brasil –, e, com isso, negar a cultura de seus pais, não é algo recente, como vimos no Capítulo 1 com a pesquisa de Spinassé sobre a reação dos teuto-brasileiros.

A nova geração de bolivianos que tem nascido no Brasil, ou os jovens bolivianos, reservam o “portunhol” ou o espanhol para falar com seus familiares em um ambiente privado, de forma que os questionamentos sobre a manutenção do idioma nativo desses grupos no espaço público, assim como a incorporação desses indivíduos no ambiente escolar, permanecem e ainda não foram resolvidos.

A Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e seus Familiares (ONU, 1990) diz em seu artigo 45.4 que “os Estados receptores **não** tem obrigação de oferecer ensino nos idiomas dos imigrantes” - ainda que seja amplamente reconhecido que os e as estudantes que tenham um idioma em casa e outro na escola não apresentem as mesmas condições de aprendizagem dos demais. No informe do relator sobre o Direito à Educação das Nações Unidas, é sugerida uma combinação entre o idioma nativo e o idioma local. (MAGALHÃES, 2010, p. 131, grifo do autor)

Como tratar, então, essa “combinação entre o idioma nativo e o idioma local” nas escolas? Seria a solução uma educação bilíngue em português e espanhol e, no caso dos haitianos, português e francês? E uma comunidade que receba imigrantes e refugiados de todas as partes do mundo? Nesse último caso, as crianças podem vir a se tornar bilíngues, porém, a escola se torna um lugar multilíngue e multicultural e precisa encontrar estratégias para acolher essas diferenças e alfabetizar todas as crianças em português.

No caso das crianças bilíngues, precisamos reconhecer o bilinguismo de minorias, e não apenas o bilinguismo de maior status social, como o inglês além da língua materna. Segundo Cavalcanti (1999), há três motivos para invisibilizar essas pessoas no contexto bilíngue: o primeiro é o mito já citado de que o Brasil é um país monolíngue; o segundo é decorrente de uma visão estereotipada de relacionar bilinguismo com línguas de prestígio, como o inglês ou o francês, em que as pessoas *escolhem* um idioma de maior reconhecimento social e útil; e o terceiro é a invisibilidade dos contextos bilíngues de minorias.

Desse modo, assim como não há um reconhecimento social das línguas faladas pelas minorias, também não há interesse em encorajar o ensino bilíngue no contexto de minorias linguísticas, com exceção dos indígenas e dos surdos, que possuem legislações próprias regulando o seu funcionamento e documentos sobre as escolas de fronteiras. E, como vimos no Capítulo 1, o interesse que tem surgido por escolas bilíngues é em relação às línguas de maior prestígio social. Como ficam, então, as línguas dessas minorias? Podemos falar em ensino bilíngue para esses migrantes que estão adentrando as escolas regulares? E, caso haja um reconhecimento das línguas dessas minorias e se passe a ensiná-las na escola em um contexto bilíngue, qual variante escolher, como no caso do espanhol, por exemplo? E seria essa uma solução sustentável, considerando o capital humano para desenvolver o projeto?

Segundo o parecer 633/2008 do Conselho Estadual de Educação, “ao aluno estrangeiro deverá ser oferecido todo apoio pedagógico necessário para sua adaptação na série ou etapa em que foi classificado para que possa acompanhar os conteúdos curriculares da base nacional comum, especialmente no que se refere à aprendizagem da Língua Portuguesa.”, entretanto, não há iniciativas para o ensino de língua portuguesa como língua de acolhimento para crianças ou jovens, principalmente no que diz respeito ao aprendizado da escrita, pois, segundo Magalhães, a população boliviana, quando chega a São Paulo, não procura a escola pelo menos por um ano pelas diferenças linguísticas, recorrendo aos meios de comunicação como a televisão para se familiarizar com o novo idioma, e muitos dos jovens relataram, em entrevista, que a maior dificuldade deles com a língua portuguesa era na habilidade da escrita. Assim, com exceção dos programas voltados para a EJA e algumas escolas como o CIEJA Perus, que oferece oficinas de português para toda a comunidade, não há esse apoio pedagógico disponível nas escolas, nem formação de professores para tal.

Sobre a necessidade de formação de professores e da reorganização dos currículos, Bulla et al (2017), em uma pesquisa realizada em 2016 em uma escola municipal do Rio Grande do Sul que acolhia imigrantes e refugiados haitianos, constataram, na organização inicial dessa escola na modalidade EJA, a crença de que os migrantes que possuíam baixo nível de proficiência em português deveriam ser matriculados nas turmas de alfabetização inicial, sem considerar o grau de escolaridade de cada um, baseando os encaminhamentos apenas no nível de proficiência em português, sem haver um teste de nivelamento formalizado.

Na mesma escola, no mesmo ano de 2016, após reuniões entre pesquisadores e professores, houve uma reconfiguração dessas classes, porém, dos trinta alunos matriculados em uma classe, dezenove eram refugiados, e, desse total, somente um não era alfabetizado em sua língua materna. Assim, as professoras encontravam dificuldades em conciliar o trabalho com os brasileiros que precisavam ser alfabetizados juntamente com os haitianos que já eram alfabetizados, mas não em português; e, ainda, com esse aluno que não sabia o português e não era alfabetizado em sua língua materna.

A motivação desses alunos haitianos para continuarem na escola, mesmo sendo colocados em um grau de escolaridade muito abaixo do que possuíam em seu país – o que poderia desmotivá-los –, era ter a oportunidade de interagirem com os brasileiros e de possuírem um documento que poderia potencializar a sua entrada no mercado de trabalho.

Essas organizações das classes evidenciam a necessidade de se buscar estratégias mais adequadas para cada caso, e a urgência de se incluir, nos currículos das licenciaturas, a questão da língua portuguesa como língua não materna e a distinção entre alfabetização e níveis de proficiência em português como língua adicional/segunda língua/de acolhimento<sup>42</sup>.

Como as escolas podem, então, se organizar perante essas dificuldades? Sobre esse questionamento, a EMEF Infante Dom Henrique, localizada no bairro do Canindé, no centro de São Paulo, tornou-se um modelo e uma referência para os imigrantes recém-chegados que estão buscando uma matrícula nas escolas.

A EMEF Infante Dom Henrique atende o fundamental I e II, sendo o 1º e 2º ano no regime de educação integral. Os alunos que frequentam essa escola, além dos brasileiros, são falantes de língua árabe e espanhola, com um grande número de crianças bolivianas. Antes de iniciarem o projeto premiado “Escola apropriada: educação, cidadania e direitos humanos”, constataram-se o problema do bullying que os alunos imigrantes estavam sofrendo e a falta de convívio entre brasileiros e imigrantes, particularmente pelas barreiras linguísticas. Assim, junto das universidades, como o Centro de Línguas da USP, e da comunidade escolar e local, a escola se organizou e se planejou para criar um ambiente que favorecesse as aprendizagens e criasse um ambiente seguro e inclusivo.

O primeiro projeto foi para o ensino de português para imigrantes em colaboração com voluntários do Centro de Línguas e da FFLCH e, como era uma demanda da comunidade, a escola conseguiu firmar uma parceria com a Prefeitura de São Paulo para dar aulas de língua portuguesa para adultos, pagando para quem frequentasse as aulas e oferecendo um certificado federal no fim do curso. Todavia, esse programa durou brevemente e, como as demandas continuavam crescendo, o projeto voltou a ser realizado com o apoio de voluntários e com campanhas para a compra de materiais.

---

<sup>42</sup> Na linguística, há diferenças conceituais em cada expressão. Para Schlatter e Garcez (2009, apud BULLA et al., 2017), a expressão “língua adicional” enfatiza o acréscimo à outra língua que o aluno já domina, ressaltando as possibilidades adicionais que a língua nova pode proporcionar para a sua participação no mundo. Porém, como ao longo deste trabalho estamos nos referindo a crianças que ainda não dominam a língua de seus pais, logo, o processo de aprendizagem da língua portuguesa e da língua de sua nação de origem (ou a de seus familiares) ocorre concomitantemente e, por remeter a uma prática adotada por professores – sobretudo na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental de “acolher” as crianças, principalmente no começo do ano letivo, em que tudo é uma novidade –, aderimos à expressão “língua de acolhimento”. A expressão “língua de acolhimento” surgiu na década de 1970 devido às migrações da África para a Europa, e houve um debate na época sobre seu uso pois ela, para os defensores do uso da LA, carregava marcas colonialistas e representava aquilo que era estranho, aquele que era de fora. Assim, o uso de “língua de acolhimento” revela a urgência do aprendizado da língua do país em que esses refugiados e imigrantes estão chegando para que possam ser inseridos como cidadãos com direitos iguais aos dos nacionais. Usualmente, utiliza-se para o acolhimento de refugiados, tendo, assim, uma acepção humanitária (LÔPO RAMOS, 2021).



O material didático utilizado foi produzido pela equipe da professora doutora Rosane de Sá Amado, e foi utilizado posteriormente, após alguns aprimoramentos, pelo Projeto Portas Abertas, da Prefeitura de São Paulo, focando principalmente na comunicação oral e nas competências básicas da escrita.

Dentro desse projeto, surgiram várias questões sobre a organização das salas, como as levantadas por Bulla et al., pois, diferentemente de outras escolas, que recebiam grupos específicos como de haitianos ou de bolivianos, essa escola recebia falantes de línguas que não possuíam familiaridade com o latim; as culturas eram muito diversas e havia alunos de idades diferentes e com escolaridades diferentes, além daqueles que desistiam do curso ou aprendiam mais rápido que os demais. Mesmo com essas diferenças, as classes eram mistas e todos eram atendidos da mesma maneira.

Porém, vale ressaltar que a maioria dos discentes que frequentavam essas aulas eram homens, uma vez que as mulheres apresentavam dificuldade em participar das aulas por conta dos cuidados com os filhos e com a casa, e, no caso específico de algumas culturas, como a síria, havia empecilhos por questões culturais.

No ano seguinte, em 2017, a EMEF foi escolhida como referência e como escola piloto do Projeto Portas Abertas, contudo, a escola nunca recebeu o material didático e nem professores desse projeto para atuarem na escola, que continuou a funcionar por meio da colaboração de voluntários e esforços da comunidade (SILVA e MINVIELLE, 2019).

Esse projeto, assim como o Portas Abertas, é voltado para o público adulto, sobretudo pelo horário das aulas, que acontecem à noite. No cotidiano escolar, que envolve as crianças e os jovens, a EMEF possui o projeto “Escola apropriada: educação, cidadania e direitos humanos”, que recebeu esse nome pois o termo “apropriada” sugere duas interpretações: a primeira é a apropriação da escola pela comunidade e pelos alunos de ocupar aquele espaço e cuidar dele também; e a outra é devido à escola fornecer os conhecimentos para a formação integral do sujeito.

No vídeo produzido pela Diversitas USP sobre o projeto, os gestores estavam discutindo a possibilidade de uma excursão para a Bolívia, que se concretizou em 2014, para valorizar a cultura boliviana e tentar diminuir, com isso, o bullying em sala de aula, buscando um espaço de experiência e convivência e com respeito ao outro. Para além da excursão, havia uma preocupação em como trabalhar com os alunos o que foi visto e experimentado, e como divulgar aquilo para a comunidade. Porém, em um primeiro momento, quando a

proposta foi compartilhada, houve resistência e descrença, sobretudo por não haver nenhuma experiência como essa registrada pela rede.

O roteiro de viagem passou por La Paz, conhecendo a cidade e os museus, as ruínas de Tiauanaco e o lago Titicaca, que fica na divisa da Bolívia e do Peru e, principalmente, os dois últimos lugares, os alunos bolivianos e filhos de imigrantes desconheciam, sendo uma surpresa para eles também esse lado de seu país, mudando a ideia de que seu país é um lugar subdesenvolvido e pobre. Essa conscientização das riquezas de outro país pode, ao nosso ver, ajudar essas crianças a abraçarem sua cultura e a não se envergonharem de falar espanhol em público ou de se assumir como imigrante, como vimos anteriormente nas pesquisas de Magalhães e Oliveira. E, ademais, pode ajudar a acabar com os preconceitos que os estudantes brasileiros possuem em relação às outras culturas pelo desconhecimento.

A viagem para a Bolívia contemplou quatro alunos bolivianos ou descendentes desta etnia e quatro alunos brasileiros, porém, dois brasileiros não conseguiram ir à excursão por questões familiares e de falta de documentação, quebrando o estereótipo de que todo imigrante, sobretudo os da América Latina e da África, estão no país sem documentação e com medo de serem deportados.

Foi possível verificar, com esse projeto, a liderança dos alunos bolivianos e a sua voz durante toda a viagem, mesmo no regresso com a divulgação das experiências vividas, desnaturalizando, assim, a introspecção desse grupo em sala de aula. Muitas vezes, essa suposta timidez é um mecanismo de defesa do aluno e/ou reação perante a exclusão sofrida pelo grupo, sobretudo quando há constantes experiências de discriminação, podendo ser confundido com questões psicológicas e neurológicas, patologizando essas dificuldades que os imigrantes apresentam.

Os professores e a direção relataram que, em geral, os alunos bolivianos apresentam um bom comportamento e desempenho nas aulas (Magalhães, 2010; Molinari, 2016; Oliveira 2012 apud Cunha, 2015), mas isso pode ser devido ao medo de serem tratados como inferiores, levando ao seu isolamento. Além disso, as famílias desses alunos são descritas como participativas e respeitadas, mesmo que, para elas, a escola brasileira seja considerada “fraca” por não possuir em seu currículo aulas como dança e teatro e por não ter tanta lição de casa, além da bagunça e violência constantes que ocorrem em sala de aula.

Porém, Molinari (2016) aponta, em sua pesquisa de campo em uma escola em Guarulhos que atende muitos bolivianos, que, apesar das falas de que os bolivianos são bons

alunos, ao se observar como essas crianças elaboram a escrita, se elas conseguem se expressar e serem compreendidas, a partir da fala de uma professora, nota-se a dificuldade ao escrever, sobretudo por aquelas que misturam os idiomas:

*É, (respira fundo) dentro do processo. Quando eles dominam a alfabetização, ele consegue, mas há casos que eles vão até o quarto ano e a dificuldade permanece. Isso a gente percebe quando há dificuldade com a língua, principalmente, quando os pais não têm boa articulação. Um pai que não conseguiu aprender o português e a criança também escreve em espanhol. Se o pai trabalhasse essa forma de compreender a nossa língua, ficaria mais fácil, porque nós conseguiríamos trabalhar por meio da tradução. O professor na escola conseguiria fazer a transposição. (MOLINARI, 2016, p. 121)*

Essa fala demonstra como há um despreparo para se trabalhar com o português como segunda língua e como culpabilizam as famílias pelo fracasso dos filhos, sendo que a escola é um espaço de ensino e aprendizagem e as diferenças culturais e linguísticas poderiam ser trabalhadas de diversas maneiras, tais como pelo teatro, pela dança, pela música, servindo como elo de integração entre a escola e a comunidade. Além disso, há uma concepção de que bastaria traduzir as palavras e, como vimos no Capítulo 1, esse não é um processo automático e simples.

Ainda na pesquisa de Molinari, na fala das professoras também é possível observar a transferência de responsabilidade do ensino da língua portuguesa para as famílias. O trabalho com a oralidade ajuda na alfabetização, ao ampliar o vocabulário e fazer relações do som da fala com a grafia, mas as estratégias utilizadas precisam extrapolar o oferecimento de livros semanais e passar lições de casa para que as famílias, que normalmente não estão alfabetizadas em português, mas na sua língua materna, ajudem seus filhos. São movimentos relevantes, mas não podem ser os únicos.

Temos que pensar que, assim como com os brasileiros, serão trabalhadas as dimensões da oralidade, leitura e escrita e, para aqueles que apresentarem dificuldades, outras estratégias podem ser tomadas, desde aulas de reforço no contraturno, como atividades diversificadas em sala de aula após se verificar em qual hipótese de escrita cada criança se encontra, utilizando, para isso, o instrumento das sondagens<sup>43</sup> de escrita, ou trabalho com duplas produtivas, ou a utilização de jogos e brincadeiras e até mesmo a elaboração de um projeto da escola.

---

<sup>43</sup> As sondagens são instrumentos avaliativos utilizados no trabalho de Emília Ferreiro e Ana Teberosky na obra *Psicogênese da língua escrita* para tentar entender como funciona a escrita, e é utilizada amplamente pelos docentes até os dias de hoje. Essas sondagens classificam os diferentes tipos de hipótese de escrita (pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética). Dentro da hipótese silábica há duas subdivisões: silábica sem valor sonoro e silábica com valor sonoro. A partir dessas sondagens, o professor consegue visualizar o que a criança já sabe e como fazê-la avançar.

Os professores não deveriam se contentar com a criança imigrante ou filha de imigrantes indo para outro ano com as mesmas dificuldades, mas se socializando melhor. Os aspectos sociais são importantes: impactam diretamente no bem-estar desse aluno e na motivação para continuar frequentando a escola e, também, o insere na comunidade. No entanto, por mais que um dos objetivos da escola seja a socialização, há o compromisso com os saberes e as crianças têm o direito de serem alfabetizadas.

Também é possível notar, na mesma pesquisa, que há uma demanda do ensino de português para a comunidade e a falta de interação dos alunos bolivianos com os demais, que as professoras justificam como sendo consequência da dificuldade linguística, mas essa não é a única razão: o medo, a violência e a exclusão são fatores que colaboram para o silenciamento desses alunos em sala de aula. Além disso, constantemente aparecem falas como “Não sei se eles estão ilegais no país”. Novamente, a palavra “ilegal” é utilizada para caracterizar seres humanos que já são dotados de direitos, pois, mesmo que eles estivessem irregulares no país, temos atualmente leis que garantem o direito deles de se matricularem, frequentarem as aulas e se formarem nas escolas. Ainda sobre essa fala, o projeto da EMEF Infante Dom Henrique é um bom veículo para desmistificar que todo imigrante e/ou refugiado não tem documentos, como observado no caso da excursão feita para a Bolívia, em que, no grupo de alunos bolivianos desta escola em específico, todos tinham documentos, e muitos brasileiros, não.

Porém, como não há políticas que direcionam o professor para trabalhar com esses alunos, e devido à falta de literatura mais acessível e direcionada para educadores, gera angústia no corpo docente por não saber como lidar com essa nova situação, tendo que se basear em suas próprias experiências como professor, havendo erros e acertos durante o processo de ensino.

Para além das aulas do ensino de português, as escolas devem preparar um ambiente de acolhida, respeito e de valorização da diversidade, como, por exemplo, na escolha de livros para as bibliotecas, principalmente na seleção de livros infantis em que as imagens e os conteúdos representem a diversidade.

Atualmente, no relatório final do gabinete de transição governamental de dezembro de 2022, não constam as pautas dos grupos de imigrantes e refugiados, mesmo com o crescimento desses grupos, sobretudo com a guerra na Ucrânia.

Na Alemanha, há um programa federal de creches de idiomas, o qual o governo federal apoia e custeia os gastos com materiais e pessoal adicional para receber crianças que não falam alemão, contudo, tem sido debatido como continuar custeando esses custos por conta do aumento de refugiados que estão adentrando o país e da crise financeira causada pela pandemia e pela guerra entre Rússia e Ucrânia. Assim, apesar dos altos valores desse programa, podemos nos inspirar nele para propor iniciativas como as creches, trabalhando com os diversos idiomas em um ambiente multicultural e translinguístico.

A língua do imigrante, nesse contexto, não é menos importante do que a língua nacional, mas como algo que pode ser acrescentado em sua formação e na dos colegas. Além disso, segundo García e Lin (2016), “o translinguismo surge como recurso pedagógico muito produtivo para formar cidadãos mais questionadores, que possam refletir as relações entre língua e poder, cooperando para mudanças e novas possibilidades de perspectivas futuras.” (FERRAZ e EVANGELISTA, 2021, p. 173).

As escolas possuem autonomia para construir o seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) a partir das suas demandas. Uma escola não é igual a outra, logo, as dificuldades encontradas pelo grupo devem ser analisadas no coletivo, assim como as soluções. Os professores não precisam se isolar nas salas de aula e lidar sozinhos com essas questões. Conforme vimos no exemplo da EMEF Infante Dom Henrique e do CIEJA Perus, houve uma aproximação das universidades e da comunidade, e isso se tornou uma potência para mudar aquelas realidades a ponto de se transformarem em projetos inspiradores.

### **Considerações Finais**

A educação no Brasil foi e é um objeto de disputa e, se comparada a outros países, as camadas mais baixas da população ingressaram no ensino formal tardiamente. Apesar dos avanços para com a universalização do acesso, ainda há esforços a serem feitos, principalmente com as minorias, que constantemente precisam lutar pelo seu espaço nas escolas regulares, vide a proposta do governo anterior de haver uma escola para crianças com necessidades especiais.

Porém, muitas vezes os imigrantes e refugiados não são incluídos nos grupos minoritários de atendimento especializado. Os surdos e indígenas, por terem línguas próprias, possuem legislações e aparecem na Constituição Federal como detentores do direito de falarem a sua língua e terem a língua portuguesa como língua adicional, o que não ocorre

com os imigrantes e refugiados. A língua desses grupos ficou, em um momento, fechada em sua colônia, sendo negligenciada pelos poderes locais, e, em outro, com a língua e a cultura sendo combatidas com violência. A própria educação desse grupo foi negada: mesmo tendo leis que garantissem a matrícula nas escolas, havia entraves burocráticos que impediam que esses grupos pudessem frequentar as aulas e se formar. Novamente enfatizo o termo “escola democratizada” no sentido defendido por Azanha, a ampliação de vagas precisa atingir esses grupo minoritários, além de garantir a permanência deles nas escolas.

O acesso desses grupos à escola precisa melhorar, especialmente para os que estão irregulares no país. A falta de esclarecimento dos direitos de que essas populações dispõem e como difundir essas informações são questões que precisam ser discutidas e estar na agenda política. Esses dados precisam estar escritos não só em português, mas na língua do público que se pretende atingir. Com os avanços da tecnologia e com ela se tornando mais acessível, as informações circulam com mais facilidade, havendo interações entre diversos grupos, o que permite que eles, enquanto grupo, mobilizem-se com mais facilidade e possam colaborar na divulgação de projetos, como os de ensino da língua portuguesa, e, também, compartilhar as escolas que estão se tornando referências na acolhida de imigrantes.

Como não temos documentos e políticas que tratem o português como língua de acolhida para os migrantes, escolas pontuais têm recorrido às universidades e à comunidade para tentar solucionar as adversidades de ensinar português para alguém que não fala essa língua. Apesar do crescimento de pesquisas nessa área, muitas são voltadas para a alfabetização de adultos, havendo um espaço para investigar os processos de alfabetização de crianças imigrantes pequenas. E, como vimos nos projetos citados ao longo dos capítulos, é determinante que as universidades continuem o trabalho de pesquisa e, especialmente, de extensão.

Além disso, a realidade nas escolas brasileiras pode revelar as fragilidades da formação de professores, pois os licenciados com habilitação em língua inglesa e portuguesa, normalmente, não possuem formação sobre os processos de alfabetização, e os pedagogos não possuem, em sua grade obrigatória, aulas que contemplem o português como língua não materna.

Os anseios dos professores sobre como lidar com alunos imigrantes pode levar a projetos inspiradores, assim como pode reforçar atitudes xenofóbicas, culpando os pais que não falam português, ou o próprio aluno, pelo seu fracasso escolar.

Dessa forma, um diálogo sobre os processos de aprendizagem de não falantes de português e debates sobre xenofobia se tornam urgentes, especialmente por conta dos movimentos e das medidas ultraconservadoras que vários países vêm adotando que afetam diretamente os imigrantes e refugiados, como a construção do muro entre o México e os Estados Unidos no governo Trump e, atualmente, com Biden, a “deportação rápida” de imigrantes ilegais, principalmente de Cuba, Nicarágua e Haiti; a votação a favor do Brexit no Reino Unido para impedir que imigrantes entrassem. Em novembro de 2022, o ministro da imigração, Robert Jenrick, disse que a Inglaterra não podia ser mais um “ímã para imigrantes econômicos” e, por isso, estudariam medidas mais duras para impedir a entrada de imigrantes irregulares.

Além disso, a cultura, assim como a língua, não são estanques: elas vão se modificando ao longo do tempo e sendo constituídas pelos que compartilham dos mesmos costumes. Assim, com a chegada de migrantes em nosso país, eles também colaboram na mudança de hábitos e da própria língua, caso eles e as autoridades permitam que suas línguas e cultura sejam partilhadas.

Na escola, não é viável – visto que não temos recursos humanos nem formação para tal – que os professores dominem todas as línguas de seus alunos e suas variantes. O trabalho em sala de aula nas escolas regulares precisa contemplar a alfabetização do português como língua oficial do país, e não excluir as línguas dos imigrantes, mas acolher essas pessoas que estão chegando no país e valorizar a sua cultura.

Para responder à pergunta “Como garantir o direito à educação dos imigrantes e cumprir com as metas de alfabetizar todos os alunos na idade certa?”, entendemos que não é o bastante garantir a matrícula na escola: também é preciso se utilizar de mecanismos para permitir que esse aluno permaneça na escola e possa fazer parte da comunidade. E, como pudemos observar, o combate ao bullying é um primeiro passo muito importante que a escola precisa dar, e, muitas vezes, essa etapa também precisa passar pelos professores, desmistificando certos preconceitos que se têm em relação ao imigrante, como, por exemplo, que estão ilegais no país, ou que a língua e a cultura deles são inferiores, que são calados e não participativos em sala de aula por timidez ou por questões psicológicas. Esses preconceitos podem vir a se modificar se os imigrantes forem chamados para participar desse debate, de modo que a cultura e a língua deles sejam valorizadas pela escola e pelo seu entorno.

Também é essencial que os professores possam analisar quais as dificuldades dos alunos imigrantes que estão adentrando a escola, e, para isso, precisam ter formação em português como língua não materna; e, para aqueles alunos que já dominam a língua portuguesa de forma oral, verificar quais são as habilidades nas quais precisam avançar. Como pudemos observar, em um grupo de alunos jovens bolivianos, eles falavam bem o português, porém, apresentavam dificuldade na escrita do idioma.

Acreditamos que, com a valorização da cultura e da língua materna desses imigrantes e refugiados, os jovens, sobretudo, não sentirão vergonha de suas origens, ao contrário, isso será um motivo de orgulho e terão o direito a manter a sua identidade cultural preservada e poderão vir a se tornar bilíngues, na sua língua materna e em português.

No caso das escolas bilíngues que estão surgindo e crescendo no país, inclusive entrando nas escolas públicas durante o período de alfabetização, ainda é necessário um debate e políticas públicas que levem em consideração a língua dos imigrantes e os obstáculos das crianças brasileiras para se alfabetizarem na língua portuguesa.

A escola, por ser um local que recebe pessoas de várias esferas sociais, é um terreno fértil para acolher os imigrantes e refugiados e permitir que haja o diálogo e enriquecimento cultural, além de proporcionar que os alunos possam compartilhar o que vivenciaram na escola em relação ao respeito pelos imigrantes, pela sua cultura e língua em outros espaços, sejam eles públicos ou privados. O trabalho *com* os imigrantes pode mudar, inclusive, o currículo: as línguas trabalhadas, os conteúdos de história e geografia, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, além de outras contribuições.

### Referências bibliográficas

AGOSTINHO. **O mestre**. Trad. A. S. Pinheiro. 3. ed. - São Paulo : Landy Editora, 2006. - (Coleção novos caminhos).

AZANHA, José Mário Pires. Democratização do ensino: vicissitudes da idéia no ensino paulista. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 335-344, maio/ago. 2004.

BELUZO, M.F.; TONIOSSO, J.P.; O Mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, 2 (1):p. 196-209, 2015.



BITTAR, M.; BITTAR, M. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education**, V.34, n.2, p. 157-168, 16 ago. 2012.

BORIN, Marilia Flavia de Camargo. **Inquietações sobre o ensino e a aprendizagem na atividade de alfabetização**: um estudo em diálogo com o pensamento de Wittgenstein. 2020. Dissertação (Mestrado em Cultura, Filosofia e História da Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. (coord.). **A miséria do mundo**. Trad. M. S. S. Azevedo et al. 4. ed. Petrópolis: Vozes, p. 481-486, 2001.

BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. de G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. C. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades?. **Debates em Educação**, v. 11, n. 25, p. 155–171, 2019

BRASIL. Constituição (1934). Lex: **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934.

\_\_\_\_\_. Constituição (1937). Lex: **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937.

\_\_\_\_\_. Constituição (1946). Lex: **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 18 de setembro de 1946.

\_\_\_\_\_. Constituição (1969). Lex: **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 1967.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. Decreto 6.861 de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019a. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/12/1961, Página 11429.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 6.815**, de 19 de agosto de 1980. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, de 23/12/1996, p. 27833, col. 1

\_\_\_\_\_. **Lei nº13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, Edição Extra - 26/6/2014, Página 1.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.445**, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 14.191**, de 03 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Edição 146, seção 1, página 1.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA : Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização. – Brasília : MEC, SEALF, 2019b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Gabinete do Ministro. Portaria Interministerial MJSP/MRE nº 28, de 3 de março de 2022, Brasília, 2022.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998.

BRITO, M. H. de P., ARRUDA, N. A de O. de, & CONTRERAS, H. S. H. (2015). Escola, pobreza e aprendizagem: reflexões sobre a educabilidade. Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Paraná.

BRITTO, Vera Maria Vedovelo de; LOMONACO, José Fernando Bitencourt. Expectativa do professor: implicações psicológicas e sociais. **Psicol. Cienc. Prof.**, Brasília, v. 3, n. 2, p. 59-79, 1983.

BULLA, G. da S.; LAGES E SILVA, R.; LUCENA, J. de C.; DA SILVA, L. P. Imigração, refúgio e políticas linguísticas no Brasil: reflexões sobre escola plurilíngue e formação de professores a partir de uma prática educacional com estudantes haitianos. **Organon**, Porto Alegre, v. 32, n. 62, 2017.

CAVALCANTI, M. C. . Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada** , São Paulo, v. 15, p. 385-418, 1999.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou barbárie?** uma escolha para a sociedade contemporânea. 1º edição. São Paulo: Cortez, 2020.

Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino. UNESCO, 2003.

CUNHA, Marinaldo de Almeida. O Problema do aluno imigrante: escola, cultura, inclusão. **Anais do XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. PUC-PR, 2015. p. 21170-8.

DE FREITAS, E. S.; SILVA, I. G. Gramática dos jogos de linguagem e significado no segundo Wittgenstein. **Kínesis**, Vol. X, nº 25, dezembro 2018, p. 128-148.

DEMENECH, Flaviana; de PAULA, Flávia Anastácio e PASINI, Juliana Fatima Serraglio. Quando a “Alfabetização baseada em ciência” é sonegação e negação: perguntas sobre Política Nacional de Alfabetização (PNA) e programa governamental Alfabetização Baseada na Ciência (ABC). **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 2, p. 680-697, mai./ago. 2021.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; NEVES, Amélia de Oliveira. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. **Revista X**, [S.l.], v. 13, n. 1, p. 87-110, out. 2018.

DIVERSITAS USP. Vídeo - Projeto Escola Apropriada. YouTube, 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PfKi69lASR0&t=551s>>

DUBET, François. O que é uma escola justa? Trad. Oliveira, E. G. O. e Cataldi, S. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

EURÁCIA BARRETO DE ANDRADE, M.; ESTRELA, S. C. A Concepção de Alfabetização e Letramento na Política Nacional de Alfabetização (PNA): entre tropeços e retrocessos. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 21, n. 69, 2021.

FANN, K. T. **El concepto de filosofía em Wittgenstein**. Madri: Editorial Tecnos, 1975.

FERRAZ, Daniel de Melo; EVANGELISTA, Mariana. Vozes em movimento: narrativas sobre a imigração e translinguismo na educação linguística. **Revista Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica**. Vitória-ES, v. 27, n. 1, p. 157-177, jan./jun. 2021.

FERREIRA, H. da S.; GONÇALVES, T. O.; LAMEIRÃO, S. V. de O. C. Aproximações entre neurociências e educação: uma revisão sistemática. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 636-662, 2019.

FILLMORE, Lily Wong. When Learning a second language means losing the first. **Early Childhood Reserch Quarterly**, 6, 323-346, 1991.

FLACH, Simone de Fátima. O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 64, p. 495-520, jul./set. 2009

GARCIA, Bianca Rigamonti Valeiro. **Por que quanto mais cedo melhor?** uma análise discursiva da interface entre as neurociências e o ensino de inglês para crianças. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, University of São Paulo, São Paulo, 2017.

GUIMARÃES, Eduardo. Apresentação Brasil: país multilíngue. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 22-23, Jun. 2005.

IMIGRANTES PERGUNTAM O QUE É UM IMIGRANTE DESEJADO EM EXPOSIÇÃO EM SÃO PAULO. Folha de São Paulo, São Paulo, 26 de maio de 2022.

INSTITUTO DE PESQUISA ECÔNOMICA APLICADA (Ipea). ODS 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos In Cadernos ODS: O que mostra o retrato do Brasil?, 2019. Disponível em: < <http://www.ipea.gov.br/portal/publicacoes>>

INSTITUTO UNIBANCO. O papel da gestão no acolhimento de alunos imigrantes In: APRENDIZAGEM EM FOCO - nº 38 - fev.2018. Disponível em: <<https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/38/>> Acesso em 21 mar. 2020.

LEAL, Telma Ferraz. Apontamentos sobre a Política Nacional de Alfabetização 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAIf**. Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 76-85, jul./dez. 2019.

LOBATO, Marina Dupré; SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães. Língua, cultura e identidade: o discurso romântico-linguístico dos irmãos Grimm. **Anais do VIII SAPPIL – Estudos de Linguagem**, UFF, no 1, 2017.

LÔPO RAMOS, A. A. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, [S. l.], v. 13, n. 01, p. 233–267, 2021.

MAGALHÃES, Giovanna Modé. **Fronteiras do direito humano à educação**: um estudo sobre os imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, p. 180, 2010.

MARTINS AMARAL, A., & COSTA, L. A (não) criminalização das migrações e políticas migratórias no Brasil: do Estatuto do Estrangeiro à nova Lei de Migração. **Revista Justiça Do Direito**, 31(2), p. 208-228, 2017.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. Uma interpretação para a generalizada difusão da língua portuguesa no território brasileiro. **Revista Gragoatá**, Niterói, n. 9, p. 11-27, 2. sem. 2000.

MECT/ME – Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología / Ministério da Educação, 2007, *Programa Escuelas Bilingües de Frontera (PEBF): Modelo de Enseñanza Común en Escuelas de Zona de Frontera, a partir del Desarrollo de un Programa para la Educación Intercultural, con Énfasis en la Enseñanza del Portugués y el Español*. Brasília e Buenos

Aires, Ministério da Educação / Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc_final.pdf)>. Acesso em 21 de março de 2020.

MOLINARI, Simone Garbi Santana. **Imigração e alfabetização**: alunos bolivianos no município de Guarulhos. 2016. 282 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

NOVODVORSKI, Ariel. Os (des)caminhos da Lei do Espanhol e suas representações num *corpus* jornalístico. In: BARROS, C.; COSTA, E.; GALVÃO, J. (Org.). Dez anos da “lei do Espanhol” (2005-2015). **Viva Voz, FALE/UFMG**, Belo Horizonte, 2016, p. 51-75.

OLIVEIRA, D. A. O imigrante na política educacional brasileira: um sujeito ausente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2013655, p. 1-15, 2020.

OLIVEIRA, Ione. Imigrantes e refugiados para o Brasil após a Segunda Guerra Mundial. In: SIMPÓSIO NACIONAL DA ANPUH, 27, 2013, Natal. **Anais... São Paulo: ANPUH**, 2013, s/n. Disponível em: <[http://snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371328609\\_ARQUIVO\\_Refugiadoseimigrantes-Anpuh-2013.pdf](http://snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371328609_ARQUIVO_Refugiadoseimigrantes-Anpuh-2013.pdf)>

OLIVEIRA, J. B. et al. Nota sobre a nova proposta de alfabetização apresentada pelo MEC ao CNE. 18 dez. 2017. Disponível em: <<http://arquivos.alfaabeto.org.br/nota-sobre-nova-proposta.pdf>>

ORTIZ, Renato. As ciências sociais e o inglês. **Revista Brasileira De Ciências Sociais**. v. 19, nº. 54, pp. 5-23, fev. 2004.

PATTO, Maria Helena Souza (Org.). **A produção do fracasso escolar**. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PERES, E.P., “Proverbial hospitalidade?”: A Revista de Imigração e Colonização e o discurso oficial sobre o imigrante (1940-1955). **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 10, nº 2, pp. 85-98, jul/dez 1997.

PONCE, R. C., TONELLI, J.R.A., Estratégias de leitura para a formação de crianças leitoras em língua inglesa em uma perspectiva interdisciplinar. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da

Educação. Superintendência de Educação. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2016. Curitiba: **SEED/PR.**, 2018. V.1. (Cadernos PDE).

QUEIROZ, Isabela T; CARVALHO, Raquel C.M. A pesquisa no ensino de língua inglesa para crianças. **Revista Eletronica Interfaces**. Vol. 1 n. 1, set. 2010, p. 76-82.

ROSA, Luciane Oliveira da.; FERREIRA, Valéria Silva. A rede do movimento pela Base e sua influência na Base Nacional Comum Curricular brasileira. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n.2, p. 115-130, Maio/Agosto 2018

SANTOS, Bento Silva e MULINARI, Filício. Agostinho e Wittgenstein em torno da linguagem: o problema da significação. **Arte, crítica e mística**, jan-jun 2015. P. 383-390.

SANTOS, E. M. **As Reformas Pombalinas e as Gramáticas Inglesas**: percursos do ensino de inglês no Brasil (1759-1827). 170f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Sergipe, UFS, São Cristóvão, 2010.

SANTOS, E. S. DE S. E. O Ensino da língua inglesa no Brasil. Babel: **Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, v. 1, n. 1, p. 39-46, 10 dez. 2012.

SÃO PAULO, Parecer CME Nº 288/12 - Consulta sobre habilitação docente para escola de educação infantil bilíngue. São Paulo, 25 de outubro de 2012.

\_\_\_\_\_. Parecer CEE 633/2008 - Registro e Publicação de Diplomas e Certificados de Estrangeiros. São Paulo, 26 de novembro de 2008.

\_\_\_\_\_. Resolução SE nº20, de 05 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre a operacionalização da reclassificação de alunos das escolas da rede estadual.

SEMINÁRIO DE METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 21, 2022, São Paulo. Tema: Língua materna, língua oficial: pertencimento e exclusão. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Tnp31Fn5wQo>>

SILVA, Gilda Olinto do Valle. Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu. **INFORMARE** - Cad Prog Pós-Grado CioInf., v.1, n.2, p.24-36, jul./dez. 1995.

SILVA, R. de C. da C.; MINVIELLE, R. A presença dos fundamentos da pedagogia social no ensino de língua portuguesa para migrantes e refugiados em São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 2, p. 107–127, 2019. DOI: 10.18764/2178-2229.v26n2p107-127. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/11884>. Acesso em: 4 jan. 2023.

SOUTO, M.V.L; ALÉM, A.O.F.G; BRITO, A.M.S; BERNARDO, C. Conceitos de língua estrangeira, língua segunda, língua adicional, língua de herança, língua franca e língua transnacional. **Revista Philologus**, Ano 20, N° 60 Supl. 1: Anais da IX JNLFLP. Rio de Janeiro: CiFEFiL, p. 890-900, set./dez. 2014.

SOUSA, F. A. ; ALBUQUERQUE, J. L. C. Nação e integração nas escolas de fronteira: a mobilidade docente e a aprendizagem das línguas nacionais entre o Brasil e a Argentina. **ETNOGRÁFICA** , v. 23, p. 627-648, 2019.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil: a língua como fator identitário e inclusivo *In Conexão Letras*. Porto Alegre. Vol. 3, n. 3 (2008), p. 125-140. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/conexaoletras/issue/view/2581/showToc>>. Acesso em 30 de jul. de 2019.

SUDBRACK, M. E. J. (2013). Quanto mais cedo melhor? A aprendizagem da língua estrangeira na infância. **Revista Acadêmica Licencia&Acturas**, 1(1), 30–33.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio Ou Da Educação**. Martins Fontes, 3ed, 2004.

\_\_\_\_\_. **Ensaio sobre a origem das línguas**. Editora da Unicamp, 1998.

WEBER, Andréa Franciéle. Nacionalidade na imprensa e no rádio: uma política de línguas na era Vargas. **Linguagem em (Dis)curso** [online]. 2020, v. 20, n. 03, pp. 491-502. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-4017-200305-9519>>

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Editora Nova Cultura, 1999.