

“Não tem uma única forma de cuidar e de educar, né?”: perspectivas de acolhimento para a Educação Infantil

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v54i2.3895>

Verônica Carvalho de Deus¹

Resumo

Desde 2020, o Grupo de Acolhimento em Línguas (GAL) tem trabalhado em uma variedade de contextos, apoiando o acolhimento de migrantes de crise em Campinas e região. Um dos campos de atuação mais prolífico do grupo, desde 2021, é um Centro de Educação Infantil (CEI) de Barão Geraldo, junto do qual o GAL tem realizado traduções e interpretações majoritariamente em crioulo haitiano. Com o intuito de explorar os sentidos de diversidade e as possibilidades para a operacionalização de um acolhimento intercultural no contexto, este artigo parte de dois excertos de entrevistas realizadas com a orientadora pedagógica do CEI e com o tradutor-intérprete de crioulo haitiano do GAL gerados para a dissertação da autora deste artigo, tomando a Linguística Aplicada Indisciplinar (Moita-Lopes, 2006) como perspectiva e a narrativa como aparato teórico-metodológico (Bastos; Biar, 2015; Fabrício, 2006). Os resultados, baseados nas análises dos trechos selecionados, apontam para a necessidade de formação adequada aos profissionais que atuam com famílias migrantes; e a importância da presença de intérpretes em contextos em que essas populações estejam presentes.

Palavras-chave: acolhimento em línguas; Educação Infantil; migração de crise.

¹ Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil; v.carvalhodedeus@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-7906-1364>

“There isn’t just one way to care for and educate, you know?”: Perspectives on Welcoming in Early Childhood Education

Abstract

Since 2020, the Welcoming Through Languages Group has been working in a variety of contexts supporting the reception of crisis migrants in Campinas and the surrounding region. One of the group’s most prolific fields of activity since 2021 is an Early Childhood Education Centre in Barão Geraldo, where the Group has been translating and interpreting mostly in Haitian Creole. In order to explore the meanings of diversity and the possibilities for operationalizing intercultural welcoming in this context, this article draws on two excerpts from interviews conducted with the CEI’s pedagogical advisor and the Group’s Haitian Creole translator-interpreter. These excerpts were generated for the author’s dissertation of this article, taking In-disciplinary Applied Linguistics (Moita-Lopes, 2006) as a perspective and narrative as a theoretical-methodological apparatus (Bastos; Biar, 2015; Fabrício, 2006). The results, based on the analysis of the selected excerpts, point to the need for adequate training for the professionals that work with migrant families; and the importance of the presence of interpreters in contexts in which those populations are present.

Keywords: Welcoming Through Languages; Early Childhood Education; Crisis migration.

Introdução

Desde 2000, o Brasil registrou mais de 2 milhões de migrantes internacionais em seu território, de acordo com os números disponibilizados pela Polícia Federal². Seus perfis são variados e os motivos pelos quais vieram ao Brasil igualmente o são. Dentre esses migrantes, o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) informa que, em 2023, 793.333 eram “refugiados ou pessoas com necessidade de proteção internacional”³, ou seja, refugiados, solicitantes de refúgio que aguardam a decisão sobre a sua solicitação, apátridas e outras pessoas que necessitam de proteção internacional.

De acordo com o levantamento realizado pelo Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), esse número tem aumentado de maneira considerável, dado que, entre 2010 e 2021, o Brasil recebeu 100 vezes mais refugiados em comparação com todo o período de

2 Esses números foram disponibilizados pela Polícia Federal e são referentes a migrantes que entraram no Brasil e foram registrados no Registro Nacional Migratório (RNM), independentemente do tipo de visto recebido. Os dados foram tabulados pelo Observatório das Migrações em São Paulo e pelo Núcleo (OBMIGRA) de Estudos de População “Elza Berquó” (NEPO/Unicamp) e podem ser acessados no seguinte link: <https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/sinre-sismigra/>.

3 Os relatórios gerados pelo ACNUR podem ser acessados no seguinte link: <https://www.acnur.org/br/sobre-o-acnur/dados-refugiados-no-brasil-e-no-mundo#:~:text=No%20final%20de%202023%2C%20estima,at%C3%A9%20o%20final%20de%202023.>

1997 a 2009 (Oliveira; Tonhati, 2022). O aumento dessas populações no território nacional se expressa, dentre outras formas, por meio da quantidade cada vez mais notável de migrantes que acessa os serviços públicos brasileiros, ou seja, de pessoas que, por vezes, não necessariamente falam português ou são capazes de compreender e se expressar em português de maneira suficiente para resolver problemas complexos, como emitir documentos ou dialogar sobre a vida escolar do filho. As instituições responsáveis por prestar esses serviços, por sua vez, não costumam contar com intérpretes que possam apoiar a comunicação (Oliveira; Silva, 2017), o que pode motivar os migrantes a levarem junto de si um parente ou amigo para auxiliá-los ou mesmo a recorrer ao uso do Google Tradutor. Ainda que cumpram seu papel em situações emergenciais, é importante notar que este não é o cenário ideal para que a comunicação entre migrantes e trabalhadores das instituições seja eficaz.

O reconhecimento dessas problemáticas foi o que impulsionou a criação do Grupo de Acolhimento em Línguas (GAL), idealizado e coordenado pela Profa. Dra. Ana Cecília Cossi Bizon, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). O Grupo, criado em 2020, passou a ser requisitado de maneira constante durante a pandemia de Covid-19 pela Prefeitura Municipal de Campinas, que desejava traduzir informações sobre a doença e sobre benefícios importantes aos quais os migrantes internacionais também tinham direito, como o Auxílio Emergencial e o Bolsa Família, essenciais a muitos no período (Bizon; Deus, 2021).

Durante seu primeiro ano, o GAL atuou majoritariamente como um coletivo de tradutores e intérpretes comunitários (Gorovitz, 2021; Taibi; Ozolins, 2016), porém, nos anos seguintes, o Grupo passou a se expandir para outras áreas de atuação, sendo elas: pesquisa, formação de professores de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) e cursos de PLAc para migrantes da cidade de Campinas (Camargo; Bizon, 2024).

Como uma das participantes do Grupo desde seu início, atuei como tradutora do par inglês-português. Com o passar do tempo, assumi também um papel administrativo, tornando-me responsável por parte da comunicação entre o grupo e seus parceiros, auxiliando na distribuição das demandas entre os tradutores-intérpretes e mantendo registros das ações. Desse envolvimento com as atividades mencionadas, foi construída, entre outras produções, uma dissertação, em que reflito sobre os significados de acolhimento no contexto da migração de crise e sobre as ações realizadas pelo grupo em um Centro de Educação Infantil (CEI) localizado no distrito de Barão Geraldo, na cidade de Campinas. De maneira complementar, com base nessa experiência, na dissertação, foram propostos possíveis encaminhamentos para uma política de acolhimento a ser realizada em contextos similares ao explorado.

O trabalho com o CEI se iniciou em 2020, quando uma das professoras buscou o Grupo para que auxiliasse na comunicação entre a escola e as famílias haitianas de sua



comunidade escolar. Em 2021, a creche voltaria às suas atividades e passaria a receber as crianças em grupos, em observância às normas estabelecidas para o combate à Covid-19, porém, ainda em 2020, durante a preparação para o ano escolar, uma das professoras notou a presença de 6 crianças brasileiras, filhas de pais haitianos em sua turma. Já experiente no trabalho com famílias haitianas e atenta às necessidades que poderiam surgir a partir dessa situação, a equipe pedagógica tinha em mente algumas ações em que as traduções e interpretações do GAL poderiam ser utilizadas.

Ainda no primeiro semestre de 2021, então, o tradutor-intérprete de crioulo haitiano mediou reuniões entre a professora e as famílias e traduziu materiais que auxiliaram a escola no compartilhamento de informações sobre a Covid-19, como uma cartilha com orientações para o retorno às aulas presenciais⁴ e planilhas de controle de sintomas da doença, a serem preenchidas diariamente pelas professoras. Ainda que a cartilha tenha sido utilizada apenas por esse CEI, as planilhas de sintomas foram também compartilhadas com outros CEIs da região, dado que as equipes, em especial as coordenadoras pedagógicas das creches, estavam em contato e criaram uma rede para se apoiarem durante o processo de retorno às atividades presenciais.⁵

Após o primeiro ano de ações, o CEI e o GAL continuaram seu trabalho juntos, em uma parceria que se manteve particularmente ativa até 2024. Com o passar do tempo, os temas dos materiais traduzidos se modificaram, eventualmente focando mais em disponibilizar aos pais o Projeto Político Pedagógico, o calendário e o cardápio da creche, por exemplo. Ao longo da cooperação, foram notadas outras necessidades, como a formação da equipe pedagógica da escola sobre temas relacionados à cultura haitiana, de modo a diminuir o distanciamento entre pais e escola, o que faz parte do plano de atuação do GAL para os próximos anos.

Fruto da pesquisa que gerou a dissertação de mestrado da autora deste artigo, o presente trabalho objetiva explorar algumas das diferentes formas por meio das quais dois dos participantes de pesquisa – a antiga orientadora do CEI e o tradutor-intérprete de crioulo haitiano – narram as suas vivências com a diversidade, de que maneira eles a entendem e como ela é tratada em seus contextos de atuação. A partir da análise dessas narrativas, é possível pensarmos ações direcionadas a populações migrantes, alinhando-as a uma perspectiva de acolhimento intercultural (Maher, 2007) e responsiva às necessidades do contexto, como entendidas por aqueles que dele participam ativamente.

4 Essa publicação pode ser encontrada em sua totalidade em Bizon, Deus e Saintil (2021).

5 É importante ressaltar que as ações do Grupo tinham os pais como foco primário porque as crianças em si eram nascidas no Brasil e tinham entre 0 e 1 ano e meio à época, ou seja, ainda estavam em processo de aquisição da fala.

Apesar de ser um conjunto restrito de pessoas entrevistadas, dado que a pesquisa se debruçou sobre as ações realizadas em apenas uma das escolas da rede de Educação Básica de Campinas, o foco em um caso específico e as entrevistas com diversos dos atores envolvidos privilegiam uma análise detalhada dos desafios enfrentados para a realização de um acolhimento no contexto da Educação Infantil, algo que pode incentivar a reflexão sobre as necessidades do contexto educacional, de maneira mais abrangente, no que tange ao acolhimento de famílias migrantes de crise. As análises realizadas e os resultados obtidos podem igualmente ser cruzados com outras pesquisas semelhantes e reflexões a respeito de políticas de acolhimento, de maneira geral.

Para atingir os objetivos dispostos, o artigo refletirá sobre a perspectiva do Grupo de Acolhimento em Línguas em relação ao acolhimento, tema central a todas as ações realizadas, partindo então para algumas considerações teórico-metodológicas a respeito da dissertação e também do presente artigo e, em seguida, para a análise dos trechos selecionados. Por fim, faço considerações que resumem os apontamentos realizados no decorrer do artigo.

Dos sentidos de acolhimento para o GAL

A atuação do GAL se deu, desde o seu início, nas gretas das políticas brasileiras de acolhimento a migrantes e refugiados. Ainda que tenha, em seu rol, leis que regulam o acesso dessas populações a seus direitos, as estruturas destinadas ao acolhimento não são suficientes para evitar uma crise na sua chegada ao país de destino ou trânsito (Bizon; Camargo, 2018; Baeninger; Peres, 2017). Por conta da posição particular em que se encontram, Baeninger e Peres (2017) sugerem que esse grupo seja denominado “migrante de crise”, formado por pessoas que saem de seus países de origem por conta de uma crise, seja ela econômica, social, política, religiosa ou ambiental, e, em sua chegada, encontram também em crise o país que os recebe, pois não tem as estruturas para acolhê-los.

Pautando-se nesse cenário, Camargo (2022) explica que os migrantes de crise são demandantes de políticas públicas, na medida em que as necessidades que lhes surgem após a sua chegada no país que os recebe apontam as áreas em que são necessárias estruturas para garantir a essas populações o acesso aos seus direitos. Porém, reconhecer a importância da atuação governamental não implica ignorar a necessidade da atuação da sociedade civil no acolhimento dos migrantes de crise. Na concepção do GAL e como apontado por Camargo (2022), com base em Santos (2001), o acolhimento deve ocorrer na intersecção entre as verticalidades, formadas pelas instituições que compõem o espaço hegemônico, e as horizontalidades, compostas pela sociedade civil e quaisquer organizações geridas por ela.

Ainda, independentemente de quem realize as ações, é necessário que reconheçamos o acolhimento como uma política (Camargo, 2022), distanciando-nos de visões que tendem a relegá-lo a um mero assistencialismo por parte das instituições que o realizam. Tal política, por sua vez, deve ser construída ao lado dos grupos acolhidos e não meramente *para* eles (Deus, 2024; Bizon; Camargo, 2018), tendo em vista que apenas a experiência vivida desses migrantes após a chegada ao país pode apontar as reais dificuldades sentidas, auxiliando na realização de ações de fato responsivas às necessidades desses grupos.

Norteados por esses preceitos, no trabalho com o CEI, após os primeiros contatos entre escola e famílias haitianas, e reuniões com a equipe pedagógica, o GAL também buscou realizar reuniões com as famílias, em que pudemos avaliar conjuntamente a efetividade das ações executadas até então e pensar no futuro da parceria entre a creche e o Grupo. Esses encontros foram essenciais para que pudéssemos compreender o tipo de relação que as famílias haviam desenvolvido com o intérprete e com a presença do crioulo haitiano no ambiente escolar, bem como para planejar as ações que iniciamos a partir de 2022.

Considerações teórico-metodológicas

A escolha de métodos, temas e participantes para a atuação do GAL, para a dissertação produzida e para este artigo está alinhada com os preceitos éticos e teóricos de uma Linguística Aplicada Indisciplinar (Moita Lopes; Fabrício, 2019; Moita Lopes, 2006). Ao eleger os pilares para a perspectiva, Moita Lopes (2006, p. 103) explica que é necessário construir pesquisas em Linguística Aplicada que tenham como preocupação central “a exclusão de significados que causem o sofrimento humano ou façam mal aos outros” e que de fato possam se engajar com a complexidade da vida social. Nesse sentido, o autor realça a importância de pesquisas que sejam construídas a partir de vozes do Sul global e que desmantelem a relação entre teoria e prática (Moita Lopes, 2006).

Pautando-se nessa perspectiva teórica e de ação, o GAL busca estar em contato constante com todos os envolvidos no acolhimento, sejam eles aqueles que o colocarão em prática ou os que serão acolhidos. A presente trabalho, por sua vez, parte da prática e dos diálogos estabelecidos com a comunidade para pensar a teoria de maneira mais responsiva às necessidades reais observadas no campo. Nesse sentido, em minha pesquisa, audiografei entrevistas semiestruturadas e conversas informais com duas orientadoras pedagógicas e uma professora do CEI e o tradutor-intérprete de crioulo haitiano do GAL. Além delas, foram também realizadas entrevistas com algumas das famílias, que acabaram por não ser utilizadas na produção da dissertação, mas serviram como insumos para repensar as ações do grupo na escola e planejar ações futuras. Para a realização deste artigo, o recorte para análise inclui apenas dois trechos, um produzido por uma das orientadoras pedagógicas e o outro pelo tradutor-intérprete.

A narrativa foi usada como aparato teórico-metodológico (De Fina; Tseng, 2017; Bastos; Biar, 2015; Threadgold, 2005; Fabrício, 2006) para geração e análise dos registros, de maneira que as perguntas propostas aos participantes pudesse incentivá-los a narrar experiências (De Fina; Tseng, 2017) em suas respostas. Foi, então, a partir do entendimento da narrativa como uma prática central para a vida social que os dados foram gerados e analisados.

Como explica Fabrício (2006, p. 192), narrativas são meios para a “reconfiguração, reinvenção e reconstrução da experiência”, dessa forma, têm um papel importante na geração de sentidos para a vida social, na medida em que, por meio dela, os participantes podem escolher como organizar e apresentar suas experiências. Por esse motivo, a narrativa se mostra como espaço importante para compreendermos as perspectivas adotadas pelos participantes de pesquisa sobre os assuntos em pauta. Para compreendê-las, utilizo a teoria dos posicionamentos (De Fina; Tseng, 2017; Langenhove; Harré, 1999), entendendo como centrais para a produção de sentidos a forma como os participantes, ao falar, se posicionam, posicionam aos outros e às suas experiências, ou seja, as maneiras como falam desses tópicos e que palavras usam para fazê-lo.

Para compreender de que forma esses posicionamentos produzem sentidos, Langenhove e Harré (1999, p. 19) explicam que é necessário que nos voltemos para a “escolha de vocabulário, pronomes, entre outros” realizada pelos falantes, pois é a materialidade linguística que poderá apontar para os significados construídos nas narrativas. Como notam De Fina e Tseng (2017, p. 385), palavras, em geral, e outros recursos de produção de sentidos podem ser elementos indexicalizadores, ou seja, podem ter a capacidade de “evocar associações particulares com identidades como grupos ou papéis sociais, e características relacionadas como atribuições culturais, comportamento social e valores.” A indexicalização se estabelece, então, como um meio para compreendermos como os efeitos dos posicionamentos se materializam nas narrativas.

Como ferramenta para analisar os efeitos de sentido causados pela indexicalização, Gal e Irvine (2019) propõem o uso da *teoria da diferenciação*. As autoras chamam atenção aos processos de diferenciação que realizamos quando falamos, entendendo que neles estão implicadas relações de poder pautadas por ideologias. O conceito de ideologia é caro para a teoria da diferenciação, pois entende-se que diferentes ideologias informam como vemos o mundo e, assim, como o posicionamos e nos posicionamos com relação a ele. Por esse motivo, é essencial que notemos os signos a que damos *atenção* quando falamos e de que forma os colocamos em *contraste* uns com os outros, criando *comparações*.

Gal e Irvine (2019, p. 18) apontam que, quando nos atentamos a um signo, começamos a entendê-lo como *índice*. Essa atenção é refletida pela identificação de seu contexto de produção e pela criação de hipóteses sobre ele, de maneira a levantar as coisas às quais ele aponta. É a partir dessa compreensão sobre os sentidos dos signos que

podemos iniciar o processo de contrastá-los com outros, com relação aos quais eles se diferenciam. De acordo com as autoras, as comparações que realizamos em nossa fala estão organizadas em *eixos de diferenciação* (Gal; Irvine, 2019).

A partir das categorias dispostas pela teoria da diferenciação, faz-se possível observar de que maneira as ideologias que informam as visões de mundo dos participantes de pesquisa permeiam sua fala, refletindo a forma como se posicionam e posicionam os personagens das suas narrativas. Além dos excertos das entrevistas, são analisados também documentos que podem auxiliar na compreensão das narrativas dos participantes de pesquisa, contextualizando-as.

Narrando a diversidade: entre o acolher e o desacolher

Para compreendermos de que maneira os participantes de pesquisa pensam sobre diversidade e acolhimento no contexto da migração de crise, separei dois trechos, um transcrito⁶ da entrevista com Ana, orientadora pedagógica do CEI na época em que iniciamos nossa parceria e que se removeu para outra creche em 2022, e um da entrevista com Roger, o tradutor-intérprete de crioulo haitiano. A entrevista com Ana foi realizada em março e a entrevista com Roger em agosto, ambas em 2023.

Logo antes do trecho retratado abaixo, Ana me contava sobre um evento chamado “Acolhimento Inicial”, realizado rotineiramente no CEI antes do início do ano escolar. Nele, as famílias vão até a escola para conhecerem juntas o dia a dia na creche e os espaços que serão utilizados pelas crianças durante o ano. O Acolhimento Inicial relatado por Ana ocorreu antes da chegada do GAL na escola e, dentre outros acontecimentos, a orientadora pedagógica narrou, afetuosamente, dois momentos: um em que uma mãe paquistanesa cantou uma música infantil tradicional de sua cultura para todas as famílias, e outro, quando os pais brincaram de escravos de Jó, passando as crianças de família em família. Partindo dessa experiência, Ana reflete sobre seu significado no contexto da Educação Infantil.

1	Ana: É:: entender que... é:: não tem uma única forma de cuidar e de
2	educar, né? Cada um tem uma especificidade, cada um tem uma
3	singularidade, cada um tem uma cultura, né? Tentar entender um pouquinho
4	disso. Foi muito bacana esse Acolhimento, é:: foi/ foi assim/ foi muito lindo de

6 Convenções de transcrição:
:: - alongamento
... - pausa curta
((risos)) - descrição de atividade não verbal
/ - autocorreção ou reestruturação da frase
MUITO - ênfase

5	ver, sabe? Foi muito emocionante , porque... tinha uma diversidade cultural
6	ali muito grande, né? Muito bonita . Então, às vezes o educador também tem
7	que estar de coração aberto pra poder ouvir, pra poder entender, né? Todas
8	as peças que tão ali... postas, né? Porque é um desafio grande , é um desafio
9	muito grande... de ter uma sala que só tem criança, né? Brasileira. Lógico,
10	dentro... das suas, né? Dali, de cada especificidade, de cada família, mas
11	quando você acolhe duas, três nacionalidades diferentes dentro da sua
12	escola, da sua sala, é:: é mais desafiador ainda.

Em sua fala, Ana posiciona o momento com as famílias como “muito bacana” (linha 4) e “muito emocionante” (linha 5) e justifica a sua afirmação por meio do fato de que “tinha uma diversidade ali muito grande, né? Muito bonita” (linhas 5-6). Ao tratar dele sob uma luz positiva, a orientadora pedagógica posiciona a própria diversidade cultural e suas expressões positivamente. Essa postura é refletida nas falas de Ana, mas também nas outras ações que a escola tomava, buscando criar espaços de compartilhamento entre diferentes culturas como tem sido mostrado em todas as ações que planejamos em conjunto.

Logo de início, a orientadora pedagógica explica: “não tem uma única forma de cuidar e de educar, né? Cada um tem uma especificidade, cada um tem uma singularidade, cada um tem uma cultura, né?” (linhas 1-3). Tomando a diversidade como mote, Ana a desmembra e explica que, no contexto da Educação Infantil, se expressa por meio de diferentes formas de cuidado e educação, reconhecendo que as famílias têm especificidades relacionadas a essas questões dada a diferença cultural.

Ao apontar que essas diferenças são algo que deve ser entendido, Ana **contrasta**, em sua fala, dois posicionamentos em relação à diferença: um que não entenda a existência da diversidade de formas de cuidar e de educar e outra que se atente a elas e as compreenda. Ao afirmar que é preciso “tentar entender um pouquinho disso” (linhas 3-4), a orientadora pedagógica posiciona-se de maneira favorável a um posicionamento mais aberto às diferenças culturais e à sua presença nos espaços escolares.

Se, por um lado, essa fala mostra a sensibilidade de Ana para a diversidade, ela também aponta para um dos documentos orientadores da Educação Infantil da cidade de Campinas, denominado “Orientações para o acolhimento inicial de famílias e crianças na Educação Infantil”. O acolhimento inicial, no documento, é entendido como todas as ações tomadas no início do ano letivo, momento em que a equipe passa pelo processo de introduzir bebês e crianças pequenas ao ambiente escolar. Esse é um processo que precisa ser feito aos poucos, em diálogo com as famílias, respeitando suas especificidades.

O documento explica que o acolhimento é central no contexto da Educação Infantil e que deve buscar “acolher o mundo interno da criança, as suas expectativas, os seus planos, as suas hipóteses e as suas ilusões” (Staccioli, 2013, p. 25-29 *apud* Campinas, 2022, p. 14), mas também é um processo a ser realizado com as famílias. De acordo com as orientações, “o desafio posto é acolher todos os responsáveis pelas crianças, apoiando-os e compartilhando com eles o propósito de uma educação integral” (Campinas, 2022, p. 15). O acolhimento das crianças também depende da participação familiar, dado que esse é um momento da educação em que os estudantes, muitas vezes, não são capazes de expressar suas necessidades e torna-se essencial “tanto das famílias quanto dos educadores, um olhar crítico e uma escuta cuidadosa a respeito das impressões e sentimentos” (Campinas, 2022, p. 17) das crianças nesse momento.

Para que isso ocorra, o documento aponta um caminho através da gestão democrática, processo que coloca em foco as subjetividades de todos os envolvidos no processo de acolhimento ao criar espaço para o seu compartilhamento. Uma gestão democrática se dá por meio do diálogo entre coordenação e professores, professores e famílias, e coordenação e famílias. Ao colocar a troca no cerne das relações, cria-se um espaço em que todos podem compartilhar suas perspectivas e, coletivamente, construir um acolhimento que melhor atenda às necessidades e especificidades da comunidade escolar (Campinas, 2022).

Porém, para colocar em prática essa visão de educação e acolhimento, Ana nota que “às vezes o educador também tem que estar de coração aberto pra poder ouvir, pra poder entender, né?” (linhas 6-7). Ou seja, ao serem confrontados com a diversidade, é necessário que os professores também tomem uma postura aberta para não apenas ouvir, mas para poder entender o cenário que se apresenta, em sua complexidade (“todas as peças que estão ali... postas, né?”, linhas 7-8). O documento de orientações, por sua vez, aponta algo similar ao afirmar que: “é preciso uma postura de educador(a) que assume a pedagogia da escuta aqui entendida como atitude de curiosidade, afetividade e emoção no encontro com as famílias” (Campinas, 2022, p. 18).

Remontando às suas reflexões a respeito dos diferentes posicionamentos possíveis com relação à diversidade, Ana reconhece que é “um desafio grande” (linha 8) adotar uma postura aberta. Esse desafio, como ela elabora no seguimento de sua fala, se coloca por conta da diversidade que está presente na sala de aula, dada a presença das crianças migrantes. Ao continuar conjecturando sobre esse cenário, a orientadora pedagógica propõe um **eixo de diferenciação** a partir do qual ela aponta uma diferença entre uma sala apenas com crianças brasileiras e uma em que se tem diversas nacionalidades (“é um desafio muito grande... de ter uma sala que só tem criança, né? Brasileira. Lógico, dentro... das suas, né? Dali, de cada especificidade, de cada família, mas quando você acolhe duas, três nacionalidades diferentes dentro da sua escola, da sua sala, é:: é mais desafiador ainda”, linhas 8-12).



A diversidade, então, é múltipla, pois se entre as famílias brasileiras ela já existe e é necessário que haja um trabalho preocupado com as suas especificidades, quando se soma outras nacionalidades a esse cenário, os processos usuais tornam-se ainda mais complexos. Dessa forma, explicita-se um contraste, entendido pela orientadora pedagógica, entre as duas salas de aula e o trabalho a ser realizado em cada uma. Há uma diferença que é *mais diferente* nessa equação, mas o desafio permanece o mesmo, ainda que mais complexo: o esforço de realmente ouvir e entender as diferenças, independentemente de quem as traga para a sala de aula, retomando a prática de uma pedagogia da escuta (Campinas, 2022).

Ainda que as ferramentas dispostas pelo documento tenham sido pensadas de forma mais abrangente, sem necessariamente tratar das especificidades que se colocam na sala de aula por conta da presença de famílias migrantes, a perspectiva proposta, de valorização das diferenças, acaba por criar um ambiente propício para que o acolhimento seja também multicultural e multilíngue. Em sua preocupação com uma escuta crítica e com a implementação da gestão democrática, tanto Ana quanto o documento de orientações para o acolhimento inicial colocam em pauta um possível diálogo intercultural (Camargo, 2022; Maher, 2007).

Como explica Maher (2007), a adoção de uma perspectiva intercultural privilegia o diálogo entre as culturas presentes, de maneira que todos possam ser igualmente representados nas decisões tomadas pelo grupo. Nesse sentido, Camargo e Bizon (2018, p. 713) explicam que

[...] são fundamentais ações em direção à institucionalização de políticas de acolhimento que, necessariamente, considerem o migrante como uma voz efetiva do processo de inserção, não apagando as particularidades de seu deslocamento e das construções culturais e sociolinguísticas que o constituem.

Ao mesmo tempo, Maher (2007, p. 265-266) compreende que não é apenas uma questão de exercitar o diálogo com a intenção de encontrar uma solução para todos os choques culturais: “Não se trata, portanto, de tentar escamotear a diferença, mas de se preparar para com ela conviver da forma mais informada e respeitosa possível.” Dessa forma, ao abrir espaço para que as diferenças culturais sejam expostas, a equipe tem a possibilidade de negociar as diferenças que podem ser negociadas, mas também de se adequar àquelas que não são.

Um exemplo desse funcionamento pode ser observado quando falamos sobre a alimentação na creche. Muitas das crianças que chegam no CEI ainda estão passando pelo processo de introdução alimentar e, como explica o documento de orientações, essa questão precisa ser discutida cuidadosamente com a família, de maneira a acolher as necessidades das crianças (Campinas, 2022, p. 17). A professora do CEI, durante a

sua entrevista, menciona que a alimentação é um tema complexo, pois, no caso das crianças de famílias haitianas, a equipe “percebia muita dificuldade dos bebês de aceitar alimentação da creche” (Malu, entrevista individual, 10 de março de 2023).

Para lidar com essa situação, a solução pensada pela creche foi perguntar às famílias sobre seus hábitos alimentares e tentar compreender quais poderiam ser as necessidades das crianças que não estavam sendo supridas. Após a chegada do GAL, uma das ações mais solicitadas pela equipe pedagógica eram cursos de língua, cultura e culinária haitianas, com a intenção de auxiliar a creche no acolhimento dessas famílias e na compreensão das formas como possíveis choques culturais poderiam estar influenciando a experiência das crianças na escola.

Uma situação contrária se coloca no trecho da fala de Roger apresentado abaixo. Nele, o tradutor-intérprete conta sobre uma situação que observou enquanto realizava uma interpretação para uma instituição em uma das cidades próximas a Campinas, enfocando a relação estabelecida entre os agentes da instituição e uma migrante haitiana da cidade. Por conta da regularidade dos chamados, ele pode acompanhar vários atendimentos com a mesma migrante em diversos serviços da cidade e ter uma perspectiva única da sua relação com a instituição.

1	Roger. Fiquei um tempo lá, mas acontece que é tipo, eles são meio que
2	irritados com essa moça, porque ela dá um pouquinho de trabalho , eu sei.
3	Verônica: ((rio))
4	Roger. Mas são trabalhos também que a::/ a:: até que ponto entender ela
5	também, tipo essa questão do que ela representa pra família dela estando
6	aqui, sem marido, com uma criança na mão, dependendo do pessoal/ de um/
7	de um salário do Estado pra sobreviver. São MUltos elementos, mas o que eu
8	percebo é que o pessoal só quer saber do pontual daqui, sem considerar
9	elementos, que pra mim poderia ter a ver com acolhimento também, sabe?
10	Tipo, entender o lado, não apenas o que a gente quer que/ a gente gostaria que
11	fosse, assim, então, a gente VAI, não importa o que estiver no caminho, a
12	gente só vai seguir.

Logo no início de sua fala, Roger foca a sua atenção na relação construída entre os agentes da instituição e a migrante, e, ao fazê-lo, posiciona a ambos. Os agentes são entendidos como aqueles que “são meio que irritados” (linhas 1-2) em relação à migrante,

e a migrante, por sua vez, como alguém que “dá um pouquinho de trabalho” (linha 2). É notável o fato de que, em contraposição a uma colocação mais usual, em que Roger posicionaria os agentes como pessoas que *estão* irritadas, ele os posiciona como pessoas que *são* irritadas com a migrante. O uso do verbo *ser* pode indicar que a irritação é, nesse caso, algo contínuo ou até mesmo permanente, diferentemente do que é indicado pelo uso do verbo *estar*, que indicaria algo passageiro.

Essa postura irritada assumida pelos profissionais, por sua vez, é colocada em relação de causalidade com o fato que a migrante “dá um pouquinho de trabalho” (linha 2), algo que, tecnicamente, justificaria a forma como eles *agem* em relação a ela. Porém, na continuidade de sua fala, Roger aponta que os “trabalhos” que ela dá – e a toda experiência dela também, de maneira geral – deveriam ser entendidos em seu contexto, um que ele busca explicar. Por meio de sua fala, o intérprete volta a sua atenção para os diferentes significados que as ações da migrante podem ter a depender dos conhecimentos culturais que aqueles que os narram possuem. A partir disso, ele tece uma narrativa sobre as diferenças culturais e as formas como os choques culturais podem impactar as relações estabelecidas entre migrantes e os agentes que trabalham nas instituições que os acolhem diretamente.

Buscando reconhecer a complexidade da situação da mulher aqui no Brasil, Roger aponta que ela “representa algo para a família dela estando aqui” (linhas 5-6); os significados dessa representação são esmiuçados quando ele aponta que ela está “sem marido, com uma criança na mão, dependendo do pessoal/ de um/ de um salário do Estado pra sobreviver” (linhas 6-7). Os fatores apontados pelo intérprete mostram seu conhecimento sobre os significados culturais associados à migração no Haiti, apontando também a intersecção de fatores socioeconômicos e de gênero relacionados a esses significados.

Roger reconhece, a partir de sua fala, que a migração não é apenas uma questão individual, mas algo que diz respeito à família toda da pessoa migrante e que a presença desta migrante no Brasil está diretamente relacionada com certas expectativas da família. Em outro trecho de sua entrevista, o intérprete explica que “tem essa/ meio que uma dívida moral em relação às famílias e:: se você estiver aqui tem que dar um jeito, o pessoal de lá de certa forma tá esperando alguma coisa” (Roger, entrevista individual, 4 de agosto de 2023). A partir da fala de Roger, é possível notar que há certa pressão criada pelas condições em que esses migrantes se deslocam para outros países, especialmente relacionadas a “dar um jeito” quando chegam no país de destino.

Como explicam Baeninger e Peres (2017, p. 136), a relação entre os migrantes e suas famílias é complexa, dado que parte considerável dos salários recebidos pelos migrantes haitianos no Brasil são enviados como remessas monetárias de volta ao Haiti, remessas essas que são parte integral da economia do país. A pessoa que sai do Haiti, dessa forma, acaba por carregar consigo a responsabilidade de ter sucesso no país de chegada, não

apenas por si e pela família que pode criar, mas também pela família ainda no Haiti e isso guia suas ações e escolhas, podendo ser um peso em sua saúde mental.

Roger explica que essas condições, cujo conhecimento pelos agentes poderia contextualizar as ações da mulher e talvez amenizar a irritação que marca as interações entre eles, são ignoradas em favor de uma postura que privilegia a execução das ações que precisam ser realizadas de acordo com o entendimento da instituição acolhedora ("a gente VAI, não importa o que estiver no caminho, a gente só vai seguir", linhas 11-12). Pode-se dizer, então, que o acolhimento realizado **apaga** as experiências da migrante em uma tentativa de eficiência. Isso, porém, os leva a ignorar questões que poderiam contribuir para o acolhimento, como o próprio Roger explica: "o que eu percebo é que o pessoal só quer saber do pontual daqui, sem considerar elementos, que pra mim poderia ter a ver com acolhimento também, sabe?" (linhas 7-9).

O processo de apagamento, explicam Gal e Irvine (2019), é central para a teoria da diferenciação, pois a ele são relegados todos os signos que entendemos que não merecem *atenção*. Ele funciona, dessa forma, em favor da ideologia que permeia a fala, excluindo tudo aquilo que não está de acordo com a narrativa sustentada por essa ideologia a respeito do assunto sendo tratado. As autoras notam que o apagamento funciona de maneira a "simplificar o trabalho ideológico" (Gal; Irvine, 2019, p. 21), no sentido de que apara possíveis arestas do argumento, que poderiam colocar empecilhos para a narrativa proposta pela ideologia.

Na fala de Roger, o apagamento das especificidades culturais contribui para a narrativa que a instituição acolhedora adotou com relação à migrante, a si mesmos e de que forma o acolhimento de migrantes de crise deve ser realizado. Nessa narrativa, a migrante é uma pessoa que "dá trabalho", como Roger explica, e esse trabalho justifica o posicionamento que é tomado com relação a ela, assim como a necessidade de dar seguimento às ações da instituição justifica a falta de interesse na mulher. A história de vida dela, que talvez pudesse mudar a dinâmica dessa relação, é, então, ignorada para que tudo pudesse continuar correndo como "deveria" e eles pudessem seguir com seu planejamento.

Quando falamos sobre a forma com que se dão as relações entre os migrantes de crise e os profissionais que atuam nas instituições brasileiras que os atendem, estamos falando de uma relação que, na maioria das vezes, é (des)acolhedora, como a nomeia Pavan (2022). O acolhimento ocorre, mas não sem uma medida de desacolhimento, sem que haja impedimentos, dificuldades e, muitas vezes, condições a serem cumpridas para o acesso a direitos. A noção de (des)acolhimento, explica Pavan (2022), é baseada no conceito de *hostipitalidade*, proposto por Derrida (2000, 2003).

Para o autor, a hospitalidade não ocorre sem uma medida de hostilidade. Isso se dá porque a hospitalidade absoluta – uma em que todos seriam igualmente acolhidos sem qualquer

distinção e que imporia ao anfitrião o dever de acolher o hóspede e abrir sua casa a ele também sem quaisquer distinções (Derrida, 2003) – não pode existir senão como uma utopia sobre a qual se constroem as leis da hospitalidade – ou seja, as leis que dispõem os direitos e deveres dos hóspedes, impondo condições para que os direitos possam ser acessados (Derrida, 2003, p. 23). Dessa forma, o autor aponta que a hospitalidade só existe na relação com a hostilidade, com o conflito entre o anfitrião e o hóspede, o que dá origem ao conceito de *hostipitalidade* (Derrida, 2000).

A impossibilidade da existência de uma hospitalidade absoluta ocorre porque, para que qualquer hospitalidade exista de fato, é necessário que ocorra a manutenção das posições de anfitrião e de hóspede. O anfitrião só pode receber o hóspede se for “mestre da casa, mestre da cidade, ou mestre da nação, da língua, ou do estado” (Derrida, 2000, p. 6), ou seja, é apenas ao ter posse de um território e de certas práticas comuns a ele que o anfitrião pode receber alguém que vem de fora. A própria condição de “fora”, de maneira similar, só pode existir se a noção de fronteira for mantida e haja a possibilidade de que ela seja cruzada.

Se é condição para a prática de uma hospitalidade absoluta que todos sejam recebidos sem quaisquer distinções, ela se torna também impossível na medida em que essa ação ameaçaria o Estado-nação e sua soberania sobre o próprio território. Por esse motivo, as leis da hospitalidade atuam como forma de impor as restrições necessárias para a manutenção dessa soberania, modificando-se em cada Estado, a depender de diversos fatores e atitudes adotadas com relação à migração e à presença de migrantes no território nacional.

O conflito entre anfitrião e hóspede se reproduz na relação narrada por Roger no excerto acima, a partir do momento em que a migrante precisa se submeter às leis da hospitalidade oferecida para que possa ter acesso aos seus direitos, acesso esse que é dependente da manutenção de uma relação com os agentes públicos. Contudo, diferentemente do que acontece com o CEI, como no trecho mencionado anteriormente, em que se busca adotar uma postura em que a assimetria de poder entre aqueles que acolhem e os acolhidos é desestabilizada em favor de uma construção conjunta de acolhimento, os agentes da instituição em questão atuam de maneira a manter essa assimetria e ignoram a subjetividade da migrante haitiana.

Anotações finais

As narrativas dos participantes de pesquisa mostram que a realidade do acolhimento a migrantes nas instituições brasileiras é diversa e que, ainda que encarem um cenário de crise na sua chegada por conta da falta de estruturas para prover diferentes serviços, a realização de um acolhimento atento e aberto às diversidades culturais é possível e tem sido realizado. Porém, para isso, uma formação que incentive essa postura é essencial,

fato que pode ser observado na postura de Ana, a antiga orientadora pedagógica do CEI, que tem um discurso muito similar àquele apresentado pelo documento de orientações da rede para o acolhimento na Educação Infantil, incentivando a abertura para as diversidades.

Por conta da formação e posicionamento dos profissionais do CEI, a presença de um tradutor-intérprete na creche se tornou apenas mais uma das ferramentas em uma estrutura bem organizada de acolhimento. Partindo de suas práticas já comuns de acolhimento e respaldadas por um documento orientador, as ações tomadas pela equipe pedagógica possibilitaram a realização de um acolhimento intercultural, na medida em que se abriu espaço para o compartilhamento de outras culturas e perspectivas por meio da interpretação comunitária. Além disso, as traduções e interpretações permitiram que as famílias tivessem maior acesso à educação dos seus filhos e pudessem participar mais ativamente das atividades escolares.

Ao mesmo tempo, apenas a formação não basta para que o acolhimento seja intercultural e multilíngue, afinal, é necessário que os profissionais tenham à sua disposição o necessário para colocá-lo em prática. No caso do CEI, assim como acontece com muitos serviços públicos que acolhem migrantes (Oliveira; Silva, 2017), a tradução e a interpretação foram ferramentas essenciais para que o diálogo – essencial ao acolhimento – pudesse ocorrer em alguns casos. Isso se dá tanto porque alguns migrantes chegam ao país com pouco ou nenhum conhecimento do português, como também porque há uma dimensão cultural a ser compreendida e traduzida.

A interpretação, como explica Gorovitz (2021, p. 74), pautando-se em Pöchhacker (2008), é um processo de “mediação interlingual, intercultural e intersubjetiva, pois o intérprete se vê diante de dois espaços que ele precisa conectar/apaziguar.” Nesse sentido, o papel do intérprete não é possibilitar trocas meramente linguísticas, mas criar pontes entre diferentes culturas e, dessa forma, propiciar a existência de diálogos interculturais (Camargo, 2022; Maher, 2007). No caso do CEI, o intérprete teve um importante papel na tradução de significados culturais brasileiros às famílias haitianas, por exemplo, adicionando pequenas contextualizações em locais em que se faziam necessárias. Em uma das traduções, de um bilhete sobre a organização da mochila das crianças, Roger incluiu comentários a respeito dos motivos pelo qual seria necessário a presença de mais de uma troca de roupa na mochila da criança, por exemplo (Bizon; Deus, 2021).

Nesse sentido, ambas as narrativas apresentadas apontam para as mesmas necessidades observadas no contexto: a formação de profissionais dos serviços públicos para atuação com migrantes de crise e a garantia de intérpretes nesses espaços. A formação tem um papel central na medida em que informa os profissionais que lidam diretamente com os migrantes de crise quanto ao histórico migratório do país, aos possíveis pontos de choque cultural e às diferentes formas de lidar com ele, bem como sobre os direitos dos

migrantes e qual o seu papel em assegurá-los. Já a presença de intérpretes contribui para a garantia dos direitos linguísticos dessa população, possibilitando o acesso à informação, e à mediação cultural e linguística e o estabelecimento do necessário diálogo intercultural.

Agradecimentos

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (Código de Financiamento 001) pela concessão da bolsa de mestrado que possibilitou a realização deste trabalho.

Referências

ANUNCIACÃO, R. F. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de “Português como Língua de Acolhimento”. *Revista X*, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 35-56, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60341>. Acesso em: 19 nov. 2024.

BAENINGER, R.; PERES, R. Migração de crise: a migração haitiana para o Brasil. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 34, n. 1, p. 119-143, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepop/a/MzJ5nmHG5RfN87c387kkH7g/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 nov. 2024.

BASTOS, L. C.; BIAR, L. de A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. *Delta: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, [S.l.], v. 31, p. 97-126, ago. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445083363903760077>.

BIZON, A. C. C.; CAMARGO, H. R. E. Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: Por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. In: BAENINGER *et al.* (org.). *Migrações Sul-Sul*. Campinas: Nepo/Unicamp, 2018, p. 712-726. Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/publicacao/migracoes-sul-sul/>. Acesso em: 19 nov. 2024.

BIZON, A. C. C.; DEUS, V. C. Acolhimento a crianças migrantes e suas famílias em Centro de Educação Infantil. In: BAENINGER, R. *et al.* (org.). *Populações Vulneráveis*. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” (Nepo/Unicamp), 2021, p. 517-550. Disponível em: https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/pop_vulneraveis.pdf. Acesso em: 19 nov. 2024.

BIZON, A. C. C.; SAINTIL, S. R. A.; DEUS, V. C. Cartilha bilíngue português-crioulo haitiano: diretrizes para retorno às aulas presenciais em Centro de Educação Infantil. In: BAENINGER, R. et al. (org.). *Populações Vulneráveis*. Campinas: Núcleo de Estudos de População "Elza Berquó" (Nepo/Unicamp), p. 453-477, 2021. Disponível em: https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/pop_vulneraveis.pdf. Acesso em: 19 nov. 2024.

CAMARGO, H. R. E. Portas entreabertas do Brasil: narrativas de migrantes de crise sobre políticas públicas de acolhimento. *Revista X*, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 57-86, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60325>. Acesso em: 19 nov. 2024.

CAMARGO, H. R. E. Acolhimento e Português como Língua de Acolhimento: por uma acepção política dos termos. In: LIBERALI, F.; VIEIRA, D. A. (org.). *Português para Imigrante: denunciando injustiças sociais*. São Paulo: Pontes Editora, 2022. p. 49-66.

CAMARGO, H. R. E.; BIZON, A. C. C. Migrantes de crise e PLAc: esclarecendo conceitos e evidenciando políticas públicas. In: MAGALHÃES, L. F. A.; BAENINGER, R.; BÓGUS, L. M. M. *Migração e refúgio: temas emergentes no Brasil*. Campinas: Núcleo de Estudos de População "Elza Berquó" (Nepo/Unicamp), 2024. p. 219-229. Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/publicacao/migracoes-e-refugio-temas-emergentes-no-brasil/>. Acesso em: 19 nov. 2024.

CAMPINAS (Cidade). Prefeitura Municipal. *Orientações para o acolhimento inicial de famílias e crianças na unidade de Educação Infantil*. Campinas, 2022.

CARVALHO, J. J. *A prática da extensão como resistência ao eurocentrismo, ao racismo e à mercantilização da universidade*. Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, 2004.

Dados: refugiados no Brasil e no mundo. ACNUR. [s.d.]. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/sobre-o-acnur/dados-refugiados-no-brasil-e-no-mundo#:~:text=No%20final%20de%202023%2C%20estima,at%C3%A9%20o%20final%20de%202023>. Acesso em: 17 de out. de 2024.

DE FINA, A.; TSENG, A. Narrative in the Study of Migrants. In: CANAGARAJAH, S. (ed.). *Routledge Handbook of Language and Migration*. New York: Routledge, 2017. p. 381-395.

DERRIDA, J. Hostipitality. *Angelaki: Journal of the Theoretical Humanities*, v. 5, n. 3, 2000.

DERRIDA, J. *Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da Hospitalidade/Jacques Derrida* [Entrevistado]; Anne Dufourmantelle; Tradução Antonio Romane. São Paulo: Escuta, 2003.

DEUS, V. C. de. "Porque é difícil a gente não conseguir se fazer entender, né?": narrativas sobre ações de acolhimento a famílias migrantes internacionais na Educação Infantil. 2024. 1 recurso online (213 p.) Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2024. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/21138>. Acesso em: 16 out. 2024.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada e visão de linguagem: por uma indisciplinaridade radical. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, [S.l.], v. 17, n. 4, p. 599-617, 2017.

FABRÍCIO, B. F. Narrativização da experiência: o triunfo da ordem sobre o acaso. In: MAGALHÃES, I.; CORACINI, M. J.; GRIGOLETTO, M. (org.). *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 191-210.

GAL, S.; IRVINE, J. T. *Signs of difference: language and ideology in social life*. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.

GOROVITZ, S. A mediação linguística como garantia de direitos no Brasil. In: CENTRO BRASILEIRO DE ESTUDOS DA AMÉRICA LATINA (org.). *Tradução humanitária e mediação cultural para migrantes e refugiados*. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2021.

LANGENHOVE, L.; HARRÉ, R. Introducing positioning theory. In: LANGENHOVE, L.; HARRÉ, R. *Positioning theory: moral context of intentional action*. Oxford: Blackwell, 1999.

MAHER, T. M. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (org.). *Linguística Aplicada – suas Faces e Interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

MOITA LOPES, L. P. A Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-108.

OLIVEIRA, G. M.; SILVA, J. I. Quando barreiras linguísticas geram violação de direitos humanos: que políticas linguísticas o Estado brasileiro tem adotado para garantir o acesso dos imigrantes a serviços públicos básicos? *Gragoatá*, Niterói, v. 22, n. 42, jan./abr. 2017, p. 131-153. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33466>. Acesso em: 19 nov. 2024.



OLIVEIRA, T.; TONHATI, T. Mulheres, crianças e jovens na migração internacional no Brasil. In: CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. *Relatório Anual OBMigra 2022*. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados?id=401176>. Acesso em: 19 nov. 2024.

PAVAN, L. H. *Ser-estar longe de casa: experiências de (des)acolhimento de estudantes refugiados*. 2022. 1 recurso online (213p.) Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/4130>. Acesso em: 20 abr. 2024.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização*. Do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

TAIBI, M.; OZOLINS, U. *Community Translation*. Londres/Nova York: Bloomsbury Publishing Plc, 2016.

THREADGOLD, T. Performing theories of narrative: theorising narrative performance. In: THORNBORROW, J.; COATES, J. (ed.). *The sociolinguistics of narrative*. Amsterdã/Filadélfia: John Benjamins, 2005. p. 261-278.