



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

GENA CAROL D'GAUT PINTO ANTONY

O MULTILINGUISMO NA PERSPECTIVA DE DOCENTES DO ENSINO
FUNDAMENTAL I: IMPACTOS DO FLUXO MIGRATÓRIO EM UMA ESCOLA DA
ZONA CENTRO-SUL DE MANAUS

MANAUS

2025

GENA CAROL D'GAUT PINTO ANTONY

**O MULTILINGUISMO NA PERSPECTIVA DE DOCENTES DO ENSINO
FUNDAMENTAL I: IMPACTOS DO FLUXO MIGRATÓRIO EM UMA ESCOLA DA
ZONA CENTRO-SUL DE MANAUS**

MESTRADO EM LETRAS

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras na área de Estudos da Linguagem.

Área de Concentração: Estudos da Linguagem.

Orientadora Prof.^a Dr.^a Luana Ferreira Rodrigues

MANAUS

2025

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

A635m Antony, Gena Carol D'gaut Pinto
 O Multilinguismo na perspectiva de docentes no Ensino fundamental I:
 impactos do fluxo migratório em uma escola da zona centro-sul de Manaus
 / Gena Carol D'gaut Pinto Antony. - 2025.
 141 f. : il., color. ; 31 cm.

 Orientador(a): Luana Ferreira Rodrigues.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa
 de Pós-Graduação em Letras, Manaus, 2025.

 1. Multilinguismo. 2. Fluxo Migratório. 3. Formação docente. 4. Ensino
 básico. I. Rodrigues, Luana Ferreira. II. Universidade Federal do
 Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título

GENA CAROL D'GAUT PINTO ANTONY

**O MULTILINGUISMO NA PERSPECTIVA DE DOCENTES DO ENSINO
FUNDAMENTAL I: IMPACTOS DO FLUXO MIGRATÓRIO EM UMA ESCOLA DA
ZONA CENTRO-SUL DE MANAUS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras na área de Estudos da Linguagem.

Aprovada em: 29 de maio de 2025

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **LUANA FERREIRA RODRIGUES**
Data: 09/10/2025 14:52:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª. Luana Ferreira Rodrigues - Presidente
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Documento assinado digitalmente
 **ISIS RIBEIRO BERGER**
Data: 01/10/2025 11:18:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª. Ísis Ribeiro Berger - Membro
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE

Documento assinado digitalmente
 **VANESSA DE SALES MARRUCHE**
Data: 06/10/2025 11:34:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª. Vanessa de Sales Marruche - Membro
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

A Deus, meu primeiro e único amor.

FINANCIAMENTO

A presente pesquisa foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), por meio do Programa de Apoio à Pós-Graduação *Stricto Sensu* – (POSGRAD), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

RESOLUÇÃO N.º 002/2023 – POSGRAD UFAM – Edição 2023/2024.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que é minha rocha e fortaleza, e sem ele isso não seria possível. Ele me sustenta e me guia por caminhos retos. Sem o seu amor, eu nada seria. Agradeço eternamente com adoração e gratidão.

Agradeço também à minha família, que me apoia em todas as empreitadas da vida. Aos meus pais e à minha avó, que sempre incentivaram e apoiaram meus estudos. Aos meus irmãos e cunhados, que comemoram cada vitória como se fosse deles, e pela paciência nos dias de ausência; aos meus sobrinhos, que amo de todo o coração: Franque Filho, Sarah Antony, Américo Gonçalves e Bela Antony.

À minha orientadora, a Prof.^a Dr.^a Luana Ferreira Rodrigues, que me guiou, orientou e incentivou com tanto carinho e paciência durante todo o meu percurso acadêmico. Agradeço também pelos conselhos sobre a vida.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas e aos seus professores, minha eterna gratidão.

Agradeço também às professoras Dr.^a Vanessa de Sales Marruche e Ísis Berger pelas orientações, leituras e contribuições na produção deste trabalho. À professora Vanessa, agradeço pela incrível amizade durante esse processo acadêmico, pelas inúmeras conversas e desabafos nos corredores da universidade. Gratidão.

Aos amigos de vida e igreja que me incentivaram na etapa final e oraram por mim, acreditando que tudo daria certo.

A todos, muito obrigada.

EPÍGRAFE

“Deus continua sendo a força do meu coração”

Salmos. 73:26

RESUMO

O multilinguismo, intensificado pelos fluxos migratórios contemporâneos, configura-se como um desafio e uma oportunidade no contexto educacional brasileiro. Este trabalho objetivou investigar as concepções e os principais desafios enfrentados por docentes do Ensino Fundamental I de uma escola pública da Zona Centro-Sul de Manaus diante da crescente pluralidade linguística em sala de aula. A pesquisa partiu da premissa de que o Brasil, apesar de sua realidade multilíngue, mantém práticas escolares predominantemente monolíngues, centradas na norma-padrão do português, desconsiderando a pluralidade de línguas presentes nos espaços educacionais. Com abordagem qualitativa, natureza básica e objetivos exploratórios, o estudo adotou como método o estudo de caso instrumental. Os dados foram gerados por meio de questionários semiestruturados aplicados a professores da escola pesquisada, e analisados com base na Análise de Conteúdo Temática, segundo Bardin (2016). Os resultados evidenciaram que os professores reconhecem o multilinguismo como um fenômeno presente e crescente no cotidiano escolar, especialmente após o aumento da migração venezuelana para Manaus. No entanto, enfrentam dificuldades significativas para atender pedagogicamente aos alunos migrantes, sobretudo por limitações na formação inicial e ausência de capacitação continuada voltada para a diversidade linguística. Observou-se, ainda, a escassez de suporte institucional e de políticas públicas efetivas que orientem práticas pedagógicas inclusivas e sensíveis às línguas dos estudantes. A pesquisa revelou também um descompasso entre os discursos oficiais que reconhecem a diversidade linguística como um valor e as práticas escolares que ainda operam sob uma lógica de homogeneização. Os docentes relataram a falta de materiais didáticos adequados, de estratégias de ensino intercultural e de formação específica para atuar em contextos multilíngues. Em contrapartida, demonstraram abertura e disposição para adaptar suas práticas, desde que recebam apoio institucional e formação adequada. Concluiu-se que o reconhecimento do multilinguismo como um direito educacional exige a articulação entre políticas linguísticas, formação docente e práticas pedagógicas contextualizadas. A escola, como espaço social privilegiado, precisa garantir o acolhimento linguístico e cultural dos estudantes migrantes, promovendo uma educação que valorize a diversidade e combata a exclusão simbólica.

Palavras-chave: Multilinguismo. Fluxo migratório. Formação docente. Ensino Básico.

ABSTRACT

Multilingualism, intensified by contemporary migratory flows, is both a challenge and an opportunity in the Brazilian educational context. The aim of this study was to investigate the conceptions and main challenges faced by primary school teachers in a public school in the central-southern area of Manaus in the face of growing linguistic diversity in the classroom. The research started from the premise that Brazil, despite its multilingual reality, maintains predominantly monolingual school practices, centered on standard Portuguese, disregarding the plurality of languages present in educational spaces. With a qualitative approach, basic nature and exploratory objectives, the study adopted the instrumental study case method. The data were collected through semi-structured questionnaires applied to teachers at the school and analyzed using Thematic Content Analysis, according to Bardin (2016). The results showed that teachers recognize multilingualism as a present and growing phenomenon in everyday school life, especially after the increase in Venezuelan migration to Manaus. However, they face significant difficulties in providing pedagogical support to migrant students, mainly due to limitations in their initial training and the lack of ongoing training focused on linguistic diversity. There is also a lack of institutional support and effective public policies to guide inclusive pedagogical practices that are sensitive to the students' languages. The research also revealed a mismatch between official discourses that recognize linguistic diversity as a value and school practices that still operate under a logic of homogenization. Teachers reported a lack of suitable teaching materials, intercultural teaching strategies and specific training to work in multilingual contexts. On the other hand, they showed openness and willingness to adapt their practices, provided they receive institutional support and adequate training. It was concluded that the recognition of multilingualism as an educational right requires the articulation of language policies, teacher training and contextualized pedagogical practices. The school, as a privileged social space, needs to guarantee the linguistic and cultural reception of migrant students, promoting an education that values diversity and combats symbolic exclusion.

Keywords: Multilingualism. Migration flow. Teacher training. Primary Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Dados de busca no Portal de Periódicos CAPES	27
Figura 2. Dados de Busca no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES.....	28
Figura 3. Municípios da faixa de fronteira do Brasil - 2022.....	39
Figura 4. 10 Países com maior concentração de línguas no mundo.....	46
Figura 5. Número de autorizações concedidas, segundo tipo de autorizações.....	65
Figura 6. Número de autorizações de residência prévia concedidas	65
Figura 7. Número de autorizações de residência concedidas	66
Figura 8. Nacionalidade de imigrantes residentes no estado do Amazonas no ano de 2023	70
Figura 9. Nacionalidade de imigrantes temporários no estado do Amazonas no ano de 2023	70
Figura 10 - Prática pedagógica Escola A, turma 4º ano	109

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Total de pesquisas encontradas nas plataformas	28
Gráfico 2. Número de produções sem repetições.....	29
Gráfico 3. Número de produções nacionais por ano	30
Gráfico 4. Número de autorizações concedidas, segundo principais países.....	66
Gráfico 5. Número de imigrantes residentes no amazonas - 2023	71
Gráfico 6. Número de imigrantes temporários no amazonas - 2023.....	71
Gráfico 7 - Respostas da pergunta 8 do questionário.....	100
Gráfico 8 - Respostas sobre a formação inicial e capacitação docente	103
Gráfico 9 - Respostas da pergunta 9 do questionário	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Percurso para o estado da arte	27
Quadro 2 - Produção acadêmica sobre Multilinguismo e Educação do Migrante.....	31
Quadro 3. Número de vistos concedidos, por mês e sexo, segundo principais nacionalidades no Brasil	40
Quadro 4 - Imigração para o Brasil, por nacionalidade e períodos.....	62
Quadro 5 - Número de imigrantes no estado do Amazonas conforme nacionalidades (1872 - 1950)	68
Quadro 6. População residente, por nacionalidade, segundo situação de domicílio - região norte	69
Quadro 7 - Naturalizados brasileiros e estrangeiros, que fixaram residência no país - região norte	69
Quadro 8 - Códigos criados para professores participantes	82
Quadro 9 - Categoria das perguntas fechadas do questionário	82
Quadro 10 - Códigos das perguntas fechadas do questionário	83
Quadro 11 - Categoria das perguntas abertas do questionário	87
Quadro 12 - Códigos das perguntas abertas do questionário.....	88
Quadro 13 - Visão quantitativa da compreensão do multilinguismo na Escola A	90
Quadro 14 - Percepção social e contextual da compreensão do multilinguismo na Escola A	90
Quadro 15 - Desafio no ensino em salas multilíngues na Escola A	94
Quadro 16. Estratégias de adaptação docente na Escola A.....	96
Quadro 17 - Formação e capacitação dos professores da Escola A	98
Quadro 18 - Propostas para políticas públicas e suporte institucional da Escola A	104
Quadro 19 - Prática pedagógica de língua portuguesa - 3º ano	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	Agência das Nações Unidas para Refugiados
BDTD	Biblioteca de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação de Professores
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Conselho de Ética e Pesquisa
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
Flet	Faculdade de Letras
FORPLAM	Laboratório de Pesquisa sobre Formação de Professores, Plurilinguismo e Políticas Linguísticas na Amazônia
GELT	Grupo de Estudos em Linguística Textual
GTDL	Grupo de Diversidade Linguística no Brasil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INDL	Inventário Nacional da Diversidade Linguística
IPEA	Instituto de Pesquisas Ecológicas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEND	Grupo de Estudos e Pesquisas em Língua, Ensino – Aprendizagem e Docência na Amazônia
LMB	Lei de Migração Brasileira
MEB	Movimento de Educação de Base
OBMigra	Observatórios das Migrações Internacionais
OIM	Organização Internacional para Migrações
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas

PET	Programa de Educação Tutorial
RCA	Referencial Curricular Amazonense
SisMigra	Sistema de Registro Nacional Migratório
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

Sumário

INTRODUÇÃO.....	19
1 DIRETRIZES TEÓRICAS.....	25
1.1 Estado da arte.....	26
1.2 O Multilinguismo no Brasil e no estado do Amazonas: Contatos e Políticas Linguísticas.....	36
1.3 O Multilinguismo na perspectiva de John Edwards (2012) e Jasone Cenoz (2009; 2013).....	45
1.4 Fluxo Migratório no Brasil e no Amazonas: panorama histórico, conceitos e legislação.....	58
1.5 Conceito de Migrante x Imigrante x Emigrante	59
1.5.1 Enquadramento jurídico na legislação brasileira.....	60
1.6 Fluxo Migratório no Brasil: panorama histórico	61
1.7 O Fluxo Migratório no Amazonas: contexto histórico.....	67
1.8 Legislação dos Migrantes no Brasil	71
1.8.1 Do Estatuto do Estrangeiro à Lei de Migração: mudança de paradigma	72
1.8.2 Constituição de 1988 e a proteção dos direitos dos migrantes	74
1.8.3 Desafios regionais: o caso do Amazonas	75
2 METODOLOGIA.....	78
2.1 Caracterização da pesquisa.....	78
2.2 Instrumentos e Procedimentos de coletas de dados.....	80
2.3 Campo de pesquisa e participantes.....	81
2.4 Procedimento de análise dos dados	84
3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	87
3.1 Apresentação Dos Dados.....	87
3.2 Análise Dos Dados	89
3.2.1 Compreensão e Representação do Multilinguismo	89
3.2.2 Desafios e Estratégias no Ensino em Salas Multilíngues.....	94
3.2.3 Formação e Capacitação dos Professores.....	98
3.2.4 Suporte Institucional e Políticas Públicas.....	104
3.2.5 Práticas Pedagógicas e Planejamento	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO	123

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	129
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA SECRETARIA DO ESTADO DO AMAZONAS	133
ANEXO B – TERMO DE ANUÊNCIA SECRETARIA DO ESTADO DO AMAZONAS.	134

INTRODUÇÃO

Desde muito cedo, desenvolvi uma relação afetiva e curiosa com o ensino e o aprendizado de línguas. Aos nove anos, iniciei meus estudos em língua inglesa e, desde então, essa sempre foi a disciplina pela qual tive maior afinidade e dedicação. Era a aula que mais aguardava durante a semana, o momento em que me sentia mais motivada e conectada com o processo de aprendizagem. Aos quinze anos, tive minha primeira experiência no exterior, quando passei três meses na Suíça estudando francês. Lá, vivenciei pela primeira vez o multilinguismo de forma concreta: meu professor de francês não falava português, apenas espanhol, e utilizava esse idioma como meio de instrução. Mesmo sem dominar o espanhol, consegui me adaptar ao método e, com o tempo, compreender as aulas. Embora o processo de aprendizagem tenha sido mais lento devido à barreira comunicacional, essa experiência ampliou minha percepção sobre as múltiplas formas de ensinar e aprender uma nova língua.

Aos vinte anos, iniciei minha trajetória profissional como guia turística em um museu em Manaus. No ano anterior, ingressei no curso de Relações Internacionais, minha primeira graduação, o que me proporcionou novas vivências com o uso de línguas estrangeiras em contextos profissionais. Trabalhei com um colega norte-americano poliglota, que dominava pelo menos cinco idiomas, e sua dedicação constante ao aprendizado linguístico foi uma fonte de inspiração. Motivada por essa convivência, aprofundei meus estudos em outras línguas, como o italiano, o coreano e o espanhol - este último, em especial, mais acessível devido à sua semelhança com o português e à minha experiência anterior com o francês. O contato contínuo com diferentes línguas e culturas me despertou um interesse crescente pelas dinâmicas do multilinguismo e pelo processo de aquisição de línguas adicionais.

Esse interesse se intensificou quando, aos 27 anos, iniciei minha segunda graduação, agora em Letras, com o objetivo de me tornar professora de língua inglesa. Durante minha atuação no ensino básico, pude observar de perto os desafios enfrentados pelos docentes ao ensinar a língua portuguesa a alunos cuja língua materna era outra. Essas vivências despertaram em mim o desejo de compreender mais profundamente os impactos do multilinguismo no ambiente escolar e me levaram à pesquisa que ora apresento nesta dissertação.

Isto posto, o multilinguismo é um fenômeno marcante nas sociedades contemporâneas, intensificado pelos fluxos migratórios decorrentes dos processos de globalização. Ao atravessarem fronteiras em busca de melhores condições de vida, as pessoas levam consigo suas línguas, culturas e identidades, reconfigurando os espaços sociais e educacionais. Como afirma Cenoz (2013, p. 3), “há mais línguas do que países”, pois atualmente o número de falantes de

diferentes línguas ultrapassa o número de nações, especialmente em contextos de mobilidade internacional.

No ambiente educacional, o multilinguismo traz implicações profundas, pois a escola deixa de ser um espaço homogêneo e se torna um cenário de encontros linguísticos e culturais. Nesse contexto, surgem demandas por práticas pedagógicas que acolham a pluralidade linguística dos alunos, garantindo o direito à aprendizagem sem a imposição exclusiva da língua oficial.

A Europa, historicamente marcada por guerras e crises políticas, oferece um exemplo claro de como a mobilidade humana molda a diversidade linguística. As duas grandes guerras mundiais, seguidas pela Guerra Fria e por conflitos como o que levou à fragmentação da antiga Iugoslávia, impulsionaram ondas migratórias que influenciaram a composição linguística de países como a Alemanha, a França e a Suécia. Essas nações se tornaram destinos de refugiados que introduziram novas línguas em seus sistemas educacionais, exigindo políticas de acolhimento e inclusão.

No Brasil, a pluralidade linguística também é resultado de um longo processo histórico de contatos, deslocamentos e colonizações. Mello, Altenhofen e Raso (2011) apontam que os contatos linguísticos no país remontam ao período colonial e incluem línguas indígenas, africanas, europeias e, mais recentemente, de imigrações contemporâneas. No entanto, apesar dessa riqueza, o sistema educacional brasileiro historicamente adota uma postura monolíngue, centrada na norma-padrão do português, ignorando a multiplicidade de línguas presentes nas salas de aula.

Esse descompasso entre a realidade sociolinguística do país e as práticas pedagógicas torna-se ainda mais evidente no cenário atual, com a intensificação dos fluxos migratórios para o Brasil após a crise humanitária na Venezuela. Segundo o Portal de Imigração do Ministério da Justiça (2022), o Brasil tem acolhido um número crescente de migrantes e refugiados, muitos dos quais se estabelecem na região Norte. Em Manaus, a presença de alunos venezuelanos em escolas públicas evidencia a necessidade de práticas pedagógicas e políticas públicas que reconheçam a pluralidade linguística como um elemento constitutivo da educação.

Edwards (2012, p. 4, tradução nossa) argumenta que “as línguas se desenvolvem conforme as necessidades de seus falantes”¹ e que não há formas linguísticas superiores ou inferiores, mas sim contextos sociais distintos que moldam essas formas. Isso significa que os

¹ Versão Original: *languages develop according to the needs of their speakers.*

falantes multilíngues utilizam suas línguas conforme os ambientes em que estão inseridos, desenvolvendo estratégias comunicativas diversas. Para os professores, essa multiplicidade representa tanto um desafio quanto uma oportunidade de ampliar suas práticas pedagógicas em direção à interculturalidade² e à inclusão³.

Para Edwards (2012, p. 5), nem todas as variedades linguísticas possuem o mesmo alcance ou função social, já que “diferentes ambientes sociais, geográficos e outras circunstâncias determinam quais elementos serão necessários e, portanto, desenvolvidos”. Em outras palavras, a forma de falar e se expressar de um falante é profundamente influenciada pelo contexto em que está inserido, o que explica a existência de múltiplas variedades dentro de uma mesma língua.

O indivíduo multilíngue adquire e utiliza diferentes línguas de várias maneiras. Ele pode aprender múltiplas línguas simultaneamente, sendo exposto a duas ou mais línguas desde o nascimento, ou sucessivamente, aprendendo uma segunda ou outras línguas mais tarde na vida⁴ (Cenoz, 2009, p. 5, tradução nossa).

Nesse sentido, a escola precisa deixar de operar sob a lógica da homogeneização e passar a reconhecer os alunos como sujeitos de direito, com histórias, línguas e identidades singulares. Lima e Martins (2018, p. 145) destacam a importância de valorizar a presença das línguas indígenas no município de Manaus, ressaltando que o reconhecimento dessas línguas presentes no espaço escolar é condição fundamental para uma educação de qualidade. Quando essa valorização não ocorre, os estudantes cujas línguas não coincidem com a norma dominante tendem a ser excluídos simbolicamente e pedagogicamente.

O aumento dos migrantes no Brasil após a pandemia da COVID-19 reflete não apenas os desafios enfrentados por esses indivíduos em seus países de origem, mas também a capacidade do Brasil de atrair talentos e trabalhadores em um contexto globalmente desafiador. Essa diversidade migratória apresenta oportunidades e desafios para a sociedade brasileira, exigindo políticas e práticas inclusivas que reconheçam e valorizem a contribuição dos

2 Fleuri (2003), define a interculturalidade como um “complexo campo de debate entre as variedades concepções e propostas que enfrentam a questão da relação entre processos identitários socioculturais diferentes”, com foco na capacidade de “respeitar as diferenças e integrá-las em uma unidade que não as anule”. Romero (2010) complementa esta definição destacando que a interculturalidade substitui o paradigma do multiculturalismo ao enfatizar o diálogo, a negociação e a convivência respeitosa, não apenas a coexistência de culturas.

³ A educação inclusiva, conforme a UNESCO/IDDC (1998) e normativas brasileiras, representa um paradigma sustentado por direitos humanos, que articula igualdade com respeito às diferenças, configurando-se não como um acontecimento pontual, mas como um processo coletivo contínuo centrado na presença, participação e sucesso de todos (Echeita & Ainscow, 2011).

⁴ Versão original: Multilingual individuals acquire and use different languages in various ways. They can learn multiple languages simultaneously, being exposed to two or more languages from birth, or successively, learning a second or other languages later in life.

migrantes para o país. Além disso, a chegada de um número significativo de migrantes tem grandes consequências para o cotidiano das escolas que recebem esses alunos. Isso é particularmente mais desafiador para aqueles provenientes de países não hispânicos, cujas línguas são mais distantes do português.

Apesar da relevância do tema, observa-se ainda uma lacuna significativa nas pesquisas que investigam a percepção dos professores da rede pública sobre o multilinguismo em sala de aula. Estudos como o de Berger (2015), realizado na fronteira Brasil–Paraguai, evidenciam que muitos docentes tendem a associar o uso de línguas minoritárias a dificuldades de aprendizagem ou a problemas de disciplina, refletindo uma adesão a ideologias monolíngues. Ao mesmo tempo, tais investigações também mostram que experiências formativas podem levar os professores a desenvolver novas percepções sobre a importância das línguas maternas dos alunos e sobre práticas pedagógicas mais inclusivas. No entanto, em regiões como o Amazonas, marcadas por fluxos migratórios intensos e pela presença de múltiplas línguas em contato, ainda são escassos os estudos que analisam como os docentes percebem e respondem a essa realidade complexa.

Diante desse cenário, esta pesquisa buscou contribuir para o debate científico ao investigar as concepções e os principais desafios enfrentados por docentes de uma escola pública da cidade de Manaus em relação ao multilinguismo. A pesquisa partiu da premissa de que compreender como os professores percebem e atuam diante da diversidade linguística é essencial para propor intervenções pedagógicas e políticas formativas que promovam uma educação mais justa e inclusiva.

Além de sua relevância social, ao tratar de um problema concreto e atual das escolas brasileiras, a pesquisa apresenta também uma justificativa científica ao buscar preencher uma lacuna na literatura acadêmica: a escassez de estudos sobre o multilinguismo em contextos amazônicos. Ao sistematizar dados empíricos obtidos junto aos docentes e analisar suas práticas e discursos, pretendeu-se oferecer subsídios teóricos e metodológicos para o avanço do campo da educação linguística crítica no Brasil.

Diante do exposto, o objetivo geral da pesquisa é verificar as concepções e os principais desafios enfrentados por docentes de uma escola da educação básica da rede estadual da cidade de Manaus em relação ao multilinguismo no ambiente escolar. Para alcançar esse objetivo, foram criados quatro objetivos específicos: analisar as políticas linguísticas no Brasil com foco na promoção do multilinguismo; verificar quais as concepções e crenças de docentes da rede pública de educação básica da cidade de Manaus sobre o multilinguismo e a diversidade linguística e cultural na sala de aula; identificar quais os principais desafios para o exercício da

docência em contexto multilíngue e verificar se existe a oferta de formação continuada para professores da rede pública de ensino básico de Manaus no que diz respeito à diversidade linguística nas escolas.

Questões norteadoras como “As escolas de rede pública em contexto amazônico ainda percebem o Brasil como um país monolíngue?”, “Como os professores das escolas públicas dessa região se posicionam em relação ao multilinguismo?”, “Como a formação dos alunos migrantes tem sido nas escolas brasileiras dessa região? E quanto à formação dos profissionais de educação?”, “Eles têm recebido suporte acadêmico adequado para lidar com alunos de outras línguas maternas?” foram essenciais para a construção da pesquisa. Para responder a essas perguntas, este trabalho foi dividido em um capítulo bibliográfico, um capítulo metodológico e o último capítulo que trará uma análise dos dados coletados por meio de questionários aplicados aos professores de ensino básico do estado do Amazonas.

No primeiro capítulo, foi apresentado o referencial teórico que fundamentou esta pesquisa, com foco no multilinguismo no contexto brasileiro e, especificamente, no estado do Amazonas. Essa seção incluiu uma revisão do estado da arte, essencial para justificar a relevância e a atualidade do tema escolhido. Com base nas contribuições de Edwards (2012) e Cenoz (2009; 2013), foi discutido os principais conceitos relacionados ao multilinguismo. Em seguida, traçou-se um panorama histórico do fluxo migratório no Brasil e no Amazonas, abordando também definições fundamentais para a compreensão do fenômeno migratório, como as distinções entre migrante, imigrante e emigrante, a partir das obras de Cohen (2005), Nolasco (2016), Petersen (1958) e Fairchild (1925). Ainda nesse capítulo, realizou-se uma análise comparativa entre a nova Lei de Migração Brasileira (Lei n.º 13.445/2017) e a Constituição Federal de 1988, com ênfase nos direitos assegurados aos migrantes no território nacional.

No segundo capítulo, foi apresentado a metodologia utilizada na pesquisa sobre a temática proposta, fundamentada nos princípios da Análise de Conteúdo de Bardin (2016). A análise seguiu três etapas cronológicas delineadas pela autora: a) pré-análise; b) exploração do material; e c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Essa abordagem metodológica visou fornecer uma compreensão clara e detalhada do processo de pesquisa, garantindo a transparência e a robustez dos resultados apresentados nos capítulos subsequentes.

No terceiro capítulo, foi discutido a análise dos dados gerados no capítulo anterior, com base nas políticas públicas, educacionais e linguísticas que garantem aos migrantes uma educação plena e inclusiva, incorporando sua língua materna. Analisou-se, também, quatro documentos oficiais norteadores: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Base Nacional

Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Referencial Curricular Amazonense (RCA) para refutá-los com o material coletado.

Primeiramente, a BNCC foi analisada por seu papel em definir as competências e habilidades essenciais para os alunos, promovendo uma abordagem inclusiva que valoriza a diversidade linguística. Em seguida, a BNC-Formação, destacando como ela prepara os professores para lidar com a diversidade linguística e cultural em sala de aula. Posteriormente, a LDB foi explorada para compreender os princípios e diretrizes fundamentais que sustentam a educação no Brasil, assegurando direitos educacionais a todos os alunos, incluindo os migrantes. Por fim, o RCA foi abordado para entender sua aplicação específica no contexto do estado do Amazonas, onde a diversidade linguística é especialmente pronunciada.

Este capítulo buscou esclarecer como essas políticas e diretrizes são implementadas na prática, proporcionando uma educação que não apenas aceita, mas também celebra o multilinguismo e contribui para uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam para o aprimoramento das políticas de formação de professores e para a valorização do multilinguismo como uma riqueza, e não como um obstáculo, no sistema educacional brasileiro.

1 DIRETRIZES TEÓRICAS

Neste capítulo, será apresentado o estado da arte que fundamentou a escolha do tema desta pesquisa, bem como a análise dos dados obtidos. Em sequência, será apresentado um breve contexto histórico sobre o multilinguismo no Brasil e no estado do Amazonas, abordando os contatos e as políticas linguísticas atualmente em vigor. Em seguida, será apresentado um breve panorama histórico do fluxo migratório no estado do Amazonas para uma melhor compreensão dos contatos linguísticos presentes, hoje, na sociedade amazonense atualmente, além do conceito e diferenciação entre migrante, imigrante e emigrante, conforme os autores Nolasco (2016) e a legislação concernente aos migrantes no país. Para isso, serão utilizados como auxílio a nova Lei de Migração Brasileira (n.º 13.445/2017) e a Constituição Brasileira de 1988, por assegurarem os direitos de todos no território brasileiro. Por fim, será feita uma conceituação de multilinguismo segundo os autores John Edwards (2012) e Cenoz (2009; 2013), que fundamentará a análise teórica desta pesquisa. Na sequência, o capítulo se encerra com a discussão dos desafios regionais, especialmente aqueles que atravessam o contexto amazônico, marcado por fluxos migratórios recentes e pela presença de múltiplas línguas em contato.

Na sequência, os autores selecionados para fundamentar o aporte teórico são reconhecidos por sua contribuição à pesquisa sobre multilinguismo. John Edwards, renomado sociolinguista e pesquisador, é especializado no estudo da diversidade e identidade linguísticas, bem como nas implicações sociais do multilinguismo. Por sua vez, Jasone Cenoz, além de seu destaque no campo do multilinguismo, contribui significativamente para a área da educação linguística, com ênfase no ensino de línguas e na pesquisa sobre bilinguismo e multilinguismo, especialmente em contextos educacionais. Ambos oferecem esclarecimentos importantes sobre conceitos fundamentais relacionados à temática desta pesquisa, proporcionando uma base sólida para a análise proposta.

Essa fundamentação é particularmente relevante para problematizar a ideia de que o Brasil seria um país monolíngue — um mito amplamente difundido que associa a identidade nacional exclusivamente ao português, invisibilizando a presença histórica e contemporânea de centenas de línguas indígenas, de imigração e de fronteira. No entanto, essa visão simplista não reflete a realidade linguística complexa e diversa do país. O Brasil é lar de um rico catálogo de línguas, incluindo mais de 200 línguas indígenas⁵, línguas de comunidades afro-brasileiras, e

⁵ De acordo com os dados do Censo 2010, 274 línguas indígenas foram encontradas no território brasileiro. Para o Censo de 2022 (último lançado) o número permaneceu o mesmo.

línguas de migração e de herança, como o alemão, o italiano, o japonês, e o árabe. Essas línguas coexistem com o português desde a chegada dos colonizadores e, desempenham papéis vitais na identidade cultural e social das comunidades que as falam. O mito de que o Brasil é um país monolíngue e linguisticamente homogêneo (Hilgemann, 2004, p.1) obscurece essa diversidade e contribui para a marginalização de falantes de outras línguas, desvalorizando sua cultura e história. Reconhecer e valorizar a diversidade linguística do Brasil é crucial para promover uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

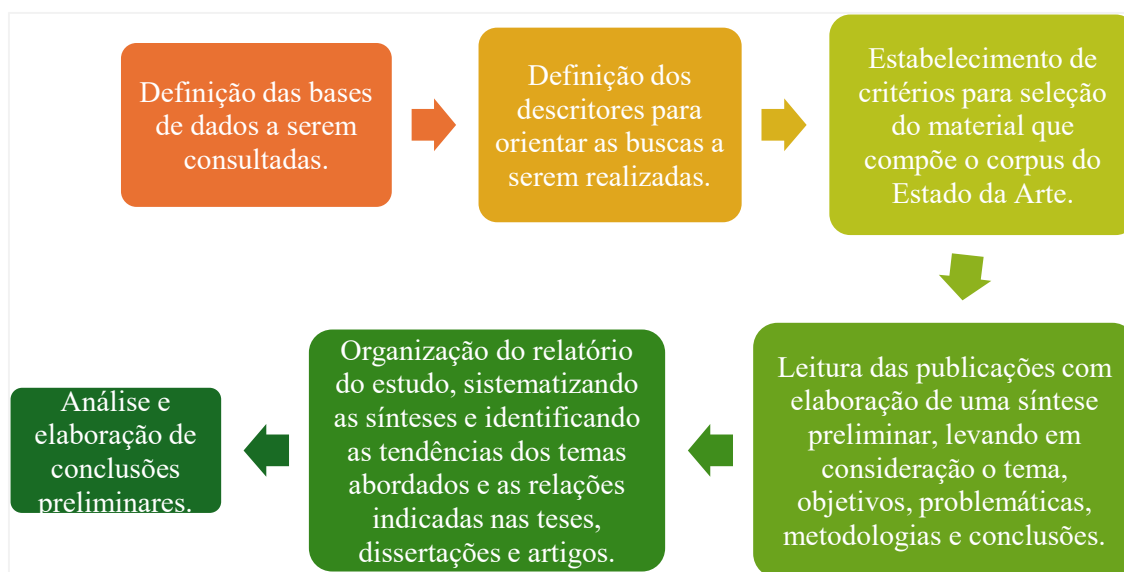
Ao perceber a sociedade de maneira mais humana diante das variações linguísticas e dos diversos contatos linguísticos encontrados no ambiente escolar e na comunidade ao seu redor, nota-se o início da mudança na visão de que a sociedade possui um país monolíngue. Transvendo, então, o Brasil como um território multilíngue.

1.1 Estado da arte

Realizou-se um levantamento das produções acadêmicas sobre o Multilinguismo, Formação de professores, Educação Básica e ensino no Brasil. Para isso, foi realizada uma pesquisa descritiva e bibliográfica com base na abordagem “Estado da Arte”. Este procedimento faz parte de uma das etapas da revisão de literatura da dissertação de Mestrado sob a temática no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Letras (Flet) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Este levantamento possibilitou compreender o panorama das discussões já existentes sobre os temas. No Brasil, o Catálogo de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), bem como o Portal de Periódicos da CAPES, foram ferramentas fundamentais para esse tipo de levantamento.

O percurso foi desenvolvido em etapas, conforme descrito a seguir:

Quadro 1 - Percurso para o estado da arte

Fonte: Elaborado pela própria autora, 2025.

Para realizar o estado da arte sobre a temática e nas bases de pesquisas já mencionadas, os termos utilizados foram organizados em quatro combinações principais: a) Multilinguismo; Formação de professores; Migração; Educação básica; b) Migrante, Educação básica; c) Migrante; Educação básica; Ensino; d) Multilinguismo; Educação básica.

A pesquisa utilizou a ‘busca simples’, considerando apenas trabalhos de acesso aberto e produções nacionais. Não houve delimitação temporal para a busca, a fim de capturar o maior número possível de publicações. Os resultados da pesquisa e o exemplo do que fora colocado no buscador das plataformas são apresentados nas figuras abaixo:

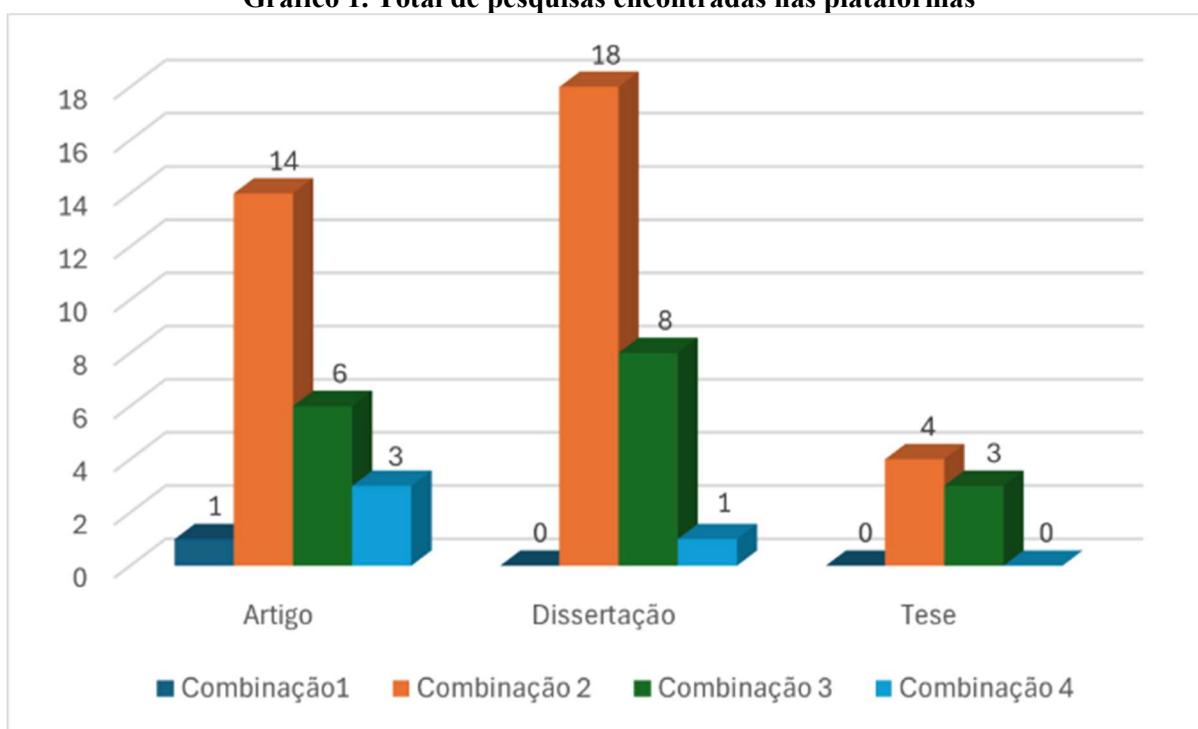
Figura 1 - Dados de busca no Portal de Periódicos CAPES

Fonte: Site da Plataforma de Periódicos da Capes.

Figura 2. Dados de Busca no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES

Fonte: Site do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

A seguir, apresentam-se os números de trabalhos encontrados. O gráfico 1 apresenta o número total de artigos, dissertações e teses encontrados para cada uma das combinações de termos utilizadas na pesquisa. Para conduzir essa análise, os resultados foram extraídos diretamente das plataformas de busca, com os seguintes filtros estabelecidos: acesso aberto e produções nacionais. Em seguida, foi feita uma triagem inicial para eliminar duplicidades e verificar a relevância das pesquisas. Essa etapa foi fundamental para garantir que apenas trabalhos relevantes fossem contabilizados.

Gráfico 1. Total de pesquisas encontradas nas plataformas

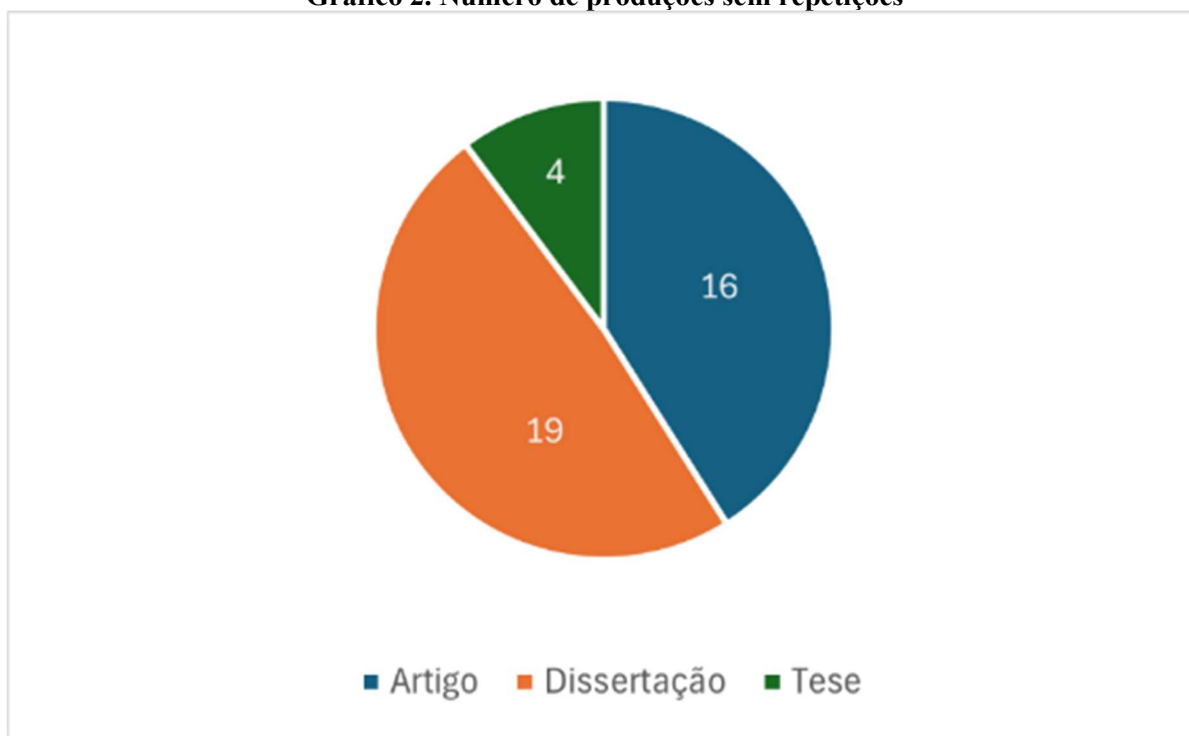
Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

O levantamento bibliográfico resultou em 58 trabalhos distribuídos da seguinte forma: na combinação 1, foi encontrado apenas um artigo; combinação 2, 14 artigos, dos quais 2 eram produções escritas em espanhol, 18 dissertações e 4 teses; combinação 3, 6 artigos, sendo 1 em espanhol, 8 dissertações e 3 teses, e por fim, combinação 4, 3 artigos e 1 dissertação.

Dentre esses 58 trabalhos, 8 artigos e dissertações se repetiram entre as combinações, e 3 teses foram repetidas, sendo desconsideradas na análise apresentada no gráfico 2. Após a

eliminação de duplicatas, a análise foi conduzida com 39 trabalhos únicos, selecionados dentro do escopo da pesquisa.

Gráfico 2. Número de produções sem repetições



Fonte: Elaborado pela Autora, 2025.

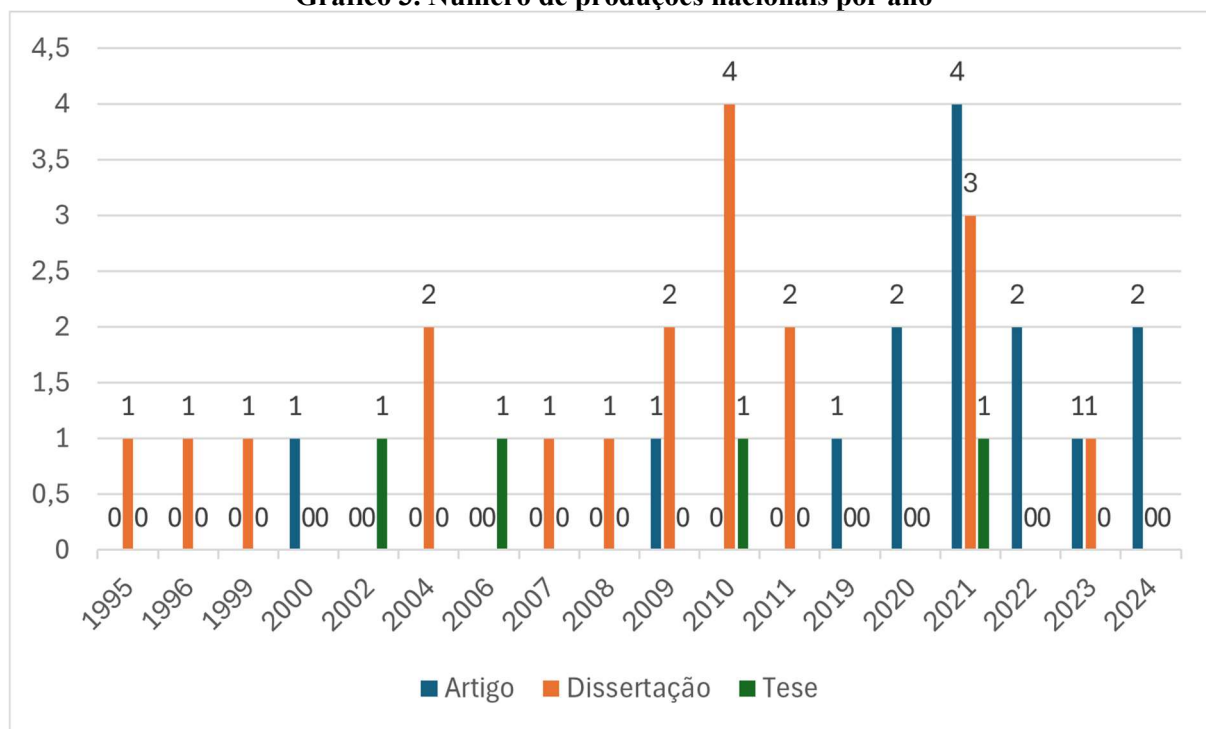
Observou-se que, entre os artigos, 14 são produções nacionais e 2 são internacionais, considerando o local e o idioma de publicação. Ou seja, dos 14, 2 estão em espanhol, mas estão publicados em periódicos brasileiros e 1 está em português, mas publicado em revistas internacionais. Ressalto ainda que, nesta etapa, mesmo estando escrito em espanhol, o artigo foi contabilizado como publicação nacional e, assim, aconteceu consecutivamente com a produção em língua portuguesa. Todas as produções de dissertações e teses são nacionais.

Essa distinção revelou a complexidade de classificar produções como nacionais ou internacionais, com base no idioma e local de publicação. Tal análise reforça o papel de periódicos brasileiros na disseminação de conhecimento em línguas adicionais e aponta para a necessidade de um olhar mais crítico sobre a categorização das produções acadêmicas. Esses resultados demonstraram que, embora a maioria dos trabalhos seja de origem nacional, existe uma interação com contextos internacionais, o que amplia a relevância para além das fronteiras brasileiras.

Com base nos dados levantados, foi analisado, a seguir, o número de produções nacionais ao longo dos anos. O gráfico 3 apresenta essa evolução, destacando tendências nas publicações relacionado ao tema. Os dados foram organizados com base no ano de publicação,

considerando os 14 artigos classificados como produções nacionais, além das teses e dissertações.

Gráfico 3. Número de produções nacionais por ano



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Os resultados mostraram que a produção acadêmica atingiu seu pico em 2021, com quatro artigos, três dissertações e uma tese. Em 2022, 2023 e nos anos anteriores, bem como 2024, os números são mais baixos, variando entre 1 e 2 trabalhos. Já para o total de Dissertações (19), retirando as repetidas, o número foi significativamente maior que o de teses (4). Essa diferença refletiu uma maior produção acadêmica ao nível de mestrado, o que pode estar relacionado ao maior número de programas de pós-graduação em mestrado em comparação com doutorado, ou à acessibilidade de cursos de mestrado para os pesquisadores. Além disso, essa discrepância pode indicar que o tema abordado continua em estágio de maior exploração inicial em dissertações, antes de evoluir para investigações mais aprofundadas em teses.

Essa análise mostrou um crescente interesse pelo tema nos últimos anos, possivelmente influenciado por eventos sociais, políticos e educacionais que impactaram e continuam impactando diretamente a área de multilinguismo e migração. Como, por exemplo, a pandemia da COVID-19, com o fechamento de fronteiras, as crises humanitárias e conflitos políticos em países como Afeganistão (2021), Ucrânia (2022-2024), Sudão, Haiti, Birmânia, Síria e Venezuela. Além de crises climáticas e desastres ambientais que aconteceram na África, América Latina e no Sudeste Asiático.

Os dados indicam um tratamento desigual entre as combinações de termos, com maior concentração de estudos voltados à relação entre migração e educação básica. A análise reforça a relevância do tema no contexto nacional, evidenciada pelo predomínio de trabalhos encontrados em bases brasileiras. Esse resultado decorre do próprio recorte metodológico desta pesquisa, que privilegiou descritores em língua portuguesa e consultas a repositórios nacionais. Observou-se ainda a presença de alguns artigos publicados em periódicos internacionais, sinalizando que a temática também é objeto de discussão em outros espaços acadêmicos, ainda que não tenha sido objetivo deste estudo realizar um mapeamento comparativo com a produção estrangeira.

Após a conclusão das buscas, foram aplicados dois critérios de inclusão para a seleção dos trabalhos: 1) publicação nos últimos seis anos (2019 – 2024) e; 2) texto escrito em língua portuguesa. O primeiro critério excluiu 20 publicações, resultando em 19 trabalhos. O segundo critério eliminou 2 publicações em línguas estrangeiras (todas em espanhol), resultando em 17 trabalhos dentro dos 19 que passaram pelo primeiro critério e atenderam a todos os termos estabelecidos.

Como critério de exclusão, foram considerados apenas trabalhos publicados em periódicos nacionais. Assim, artigos escritos em português, mas catalogados em periódicos internacionais, foram excluídos. Portanto, ficaram 16 trabalhos utilizados para o estado da arte.

Das dezesseis pesquisas analisadas, três foram publicadas no Sudeste, duas no Centro-Oeste e nove no sul do Brasil. No Quadro 2, são expostos os trabalhos acadêmicos, especificando o ano que foram publicados ou defendidos, o tipo de produção (artigo, dissertação ou tese), a instituição de ensino ou periódico, o autor e o título do trabalho.

Quadro 2 - Produção acadêmica sobre Multilinguismo e Educação do Migrante

Nº	Ano	Tipo	Instituição/ Periódico	Autor(es)	Título
1	2019	Artigo	Cadernos de Pesquisa	Arlete De Jesús Brito, Marlúcia Menezes De Paiva, Márcia Maria Alves De Assis	O Ensino De Matemática No Rn: Entre O MEB e A USAID (1950-1960).
2	2020	Artigo	Revista X	Thayse Figueira Guimarães; Edilaine Buin; Rosana Iriani Daza De Garcia; Cristiene Oliveira Ribeiro	Práticas Translúngues Como Recurso No Acolhimento De Migrantes Venezuelanos Em Sala De Aula De Língua Portuguesa.
3	2020	Artigo	Caderno de Letras	Patricia Graciela da Rocha	Multilinguismo e "Bullying" linguístico em escolas da fronteira Brasil/Paraguai: aspectos sociolinguísticos
4	2021	Artigo	Debates em Educação	Marcos Cezar de Freitas	Diversidades culturais, deficiências e inclusão

5	2021	Artigo	PERSPECTIVAS: Revista do Centro de Ciências da Educação	José Irineu Rangel Rigotti, Bruna Signorini, Renato Moreira Hadad	Migração Intermunicipal De Estudantes Do Ensino Básico Do Brasil Entre 2007 E 2015.
6	2021	Artigo	PERSPECTIVAS EM DIÁLOGO: Revista de Educação e Sociedade	Juliana Tomiko Ribeiro Aizawa	Educação Inclusiva E A Validação Do Diploma Escolar Estrangeiro Sob A Ótica Da Nova Lei Da Migração Nº 13.445/2017.
7	2021	Artigo	Revista Científica Trama	Marina Grilli, Milan Puh	O ensino de alemão enquanto ato político-pedagógico: reflexões a partir de um estágio de docência na Universidade
8	2022	Artigo	Revista de Educação Pública	Rodrigo Matos-De-Souza, Maria Dos Remédios Rodrigues, Ellen Michelle Barbosa De Moura	Migração E Educação: A Invisibilização Do Migrante Nos Documentos Curriculares Da Região Nordeste Do Brasil.
9	2022	Artigo	Revista Educação e Políticas em Debate	Lorena Poliana Silva Lopes	Crianças Imigrantes E Refugiadas Na Educação Básica Brasileira: Uma Proposta Pedagógica De Uso Da Literatura De Migração Para A Promoção De Uma Política De Acolhimento.
10	2024	Artigo	Momento Diálogo em Educação Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação	Gabriela Azevedo de Aguiar; João Paulo Rossini; Adriana M. Assumpção	O processo de inclusão no ambiente escolar: estratégias de crianças e adolescentes migrantes no Rio de Janeiro.
11	2024	Artigo	Revista Destaques Acadêmicos	Marcelo Franaco Leão; Carlos Gabriel Araújo Bulhões	Acolhimento de migrantes pela educação de jovens e adultos no Brasil: Análise de Dissertações Recentes (2013 a 2023)
12	2021	Dissertação	Universidade Federal do Paraná	Isabela de Meira Araujo	Acesso à escola para migrantes internacionais na educação básica: uma análise das políticas de distribuição de oportunidades educacionais em Curitiba – PR
13	2021	Dissertação	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Renata Ramos Rodrigues	Construindo Pontes Em Vez De Muros": Acolhimento De Estudantes Refugiados E Migrantes Forçados Na Educação Básica.
14	2021	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Bruna Souza De Oliveira	O Acolhimento De Estudantes Migrantes Nas Escolas Brasileiras: Desafios E Propostas A Partir Do Estado Da Arte.

15	2023	Dissertação	Universidad e Federal de Alfenas	Carlos Vinicius Castro De Almeida	Migrantes Internacionais Na Educação Básica Do Distrito Federal: Processos De Uso Do Território Escolar.
16	2021	Tese	Universidad e Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais	Rafaela Pascoal Coelho	Formação De Professores De Língua Portuguesa Para O Ensino A Estudantes Migrantes Na Educação Básica De Minas Gerais.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Após a divisão em quadro dos trabalhos encontrados, partiu-se para a leitura de cada um, identificando o conteúdo da pesquisa, sua metodologia e considerações finais. Essa etapa auxiliou a seleção dos trabalhos que mais condiziam com o tema desta pesquisa. Um dos trabalhos encontrados foi o de Guimarães et al. (2020) que investigou como estratégias translíngues podem facilitar a inclusão de estudantes venezuelanos em escolas públicas de Dourados–MS. A pesquisa, conduzida pelo Grupo de Estudos em Linguística Textual (GELT-CNPq) e pelo Programa de Educação Tutorial da Universidade Federal da Grande Dourados (PET-Letras-UFGD), adotou uma abordagem de pesquisa-ação, implementando atividades pedagógicas que integram espanhol e português para criar um ambiente de aprendizado mais inclusivo. Os resultados indicaram que essas práticas favoreceram a interação e autoestima dos alunos migrantes, como exemplificado por uma estudante venezuelana que, antes isolada, passou a interagir ativamente e ajudar colegas brasileiros na compreensão de palavras em espanhol. Ou seja, a pesquisa concluiu que as práticas translíngues são eficazes no acolhimento de estudantes migrantes, promovendo a valorização da diversidade linguística e contribuindo para a formação de professores mais sensíveis à interculturalidade.

Já Lopes, L. (2022), apresentou uma proposta pedagógica destinada a sensibilizar a comunidade escolar sobre o fenômeno migratório e a promover o acolhimento de crianças migrantes forçadas no contexto da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – Anos iniciais. Ancorado na pedagogia crítica da educação, o estudo sugeriu o uso de literatura que aborda o ato de migrar como ferramenta para fomentar a empatia e a compreensão entre os membros da comunidade escolar. Como conclusão, a pesquisa indicou a necessidade de as instituições escolares desenvolverem políticas de recepção e acolhimento para a comunidade migrante forçada, além de oferecerem suporte aos docentes comprometidos com esse objetivo.

As pesquisas de Aizawa (2021), Freitas (2021) e Aguiar, Rossini, Assumpção (2024) abordaram a temática da inclusão educacional no Brasil, enfatizando a valorização da diversidade cultural e a integração de migrantes. Aizawa (2021) analisou os mecanismos para validar diplomas estrangeiros, visando facilitar a inserção de migrantes no mercado de trabalho

brasileiro, conforme a Lei de Migração n.º 13.445/2017. Freitas (2021) investigou como professores da Educação Infantil em São Paulo estão lidando com a educação inclusiva, destacando a interseção entre diversidades culturais e deficiências, e como a presença de crianças migrantes estrangeiras com deficiência pode enriquecer o currículo escolar. E Aguiar, Rossini e Assumpção (2024), por sua vez, buscou compreender as estratégias de inclusão adotadas por crianças e adolescentes migrantes latino-americanos na rede de educação básica do Rio de Janeiro, utilizando uma abordagem qualitativa e uma metodologia intercultural, não adultocêntrica e baseada na Psicologia Sócio-Histórica. Os resultados indicaram que os participantes adotaram estratégias como demarcar diferenças, tentar integrar o grupo e reivindicar equidade no ambiente escolar.

Com estudos que investigam aspectos da educação no Nordeste brasileiro, embora com focos distintos, Souza, Rodrigues e Moura (2022) analisou documentos curriculares da Educação Básica na região Nordeste para compreender como o fenômeno migratório é abordado, utilizando uma perspectiva pós-estruturalista para identificar a presença ou ausência de referências aos migrantes. A pesquisa indicou que os documentos ainda não consideram de forma convincente a complexidade da migração internacional, evidenciando movimentos de invisibilidade e considerações fragmentadas sobre o tema. No entanto, Brito, Paiva e Assis (2019), foi a que mais se distanciou do tema de ensino de línguas, visto que examinou as mudanças no ensino de Matemática no Rio Grande do Norte entre 1950 e 1960, destacando a influência de movimentos internacionais, como o da Matemática Moderna, e o papel de organizações como o Movimento de Educação de Base (MEB) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID). A pesquisa utilizou uma abordagem histórica para analisar como essas iniciativas impactaram o currículo e a formação de professores no estado. Apesar disso, ambos os estudos empregaram metodologias qualitativas para investigar questões educacionais no Nordeste do Brasil, ressaltando a importância de políticas educacionais que promovam a inclusão e a valorização da diversidade cultural e histórica na região.

Rigotti, Signorini e Hadad (2021) e Leão e Bulhões (2024) investigaram os diferentes aspectos da mobilidade estudantil e o acolhimento de emigrantes no sistema educacional brasileiro. Rigotti Signorini e Hadad (2021) analisou os padrões de migração intermunicipal de estudantes do ensino básico, revelando que, em média, pouco mais de 420 mil alunos emigravam anualmente no período estudado, representando cerca de 5% do total de estudantes. Os resultados da pesquisa revelaram que os emigrantes promovidos apresentam maior diversidade de deslocamentos de curta e longa distância em comparação aos repetentes e

evadidos, cujas trajetórias contrastam frequentemente com as dos promovidos. E Leão e Bulhões (2024) realizou uma análise de dissertações produzidas entre 2013 e 2023 sobre o acolhimento de estudantes migrantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Os resultados evidenciaram que a temática é abordada principalmente sob a perspectiva da compreensão social do fenômeno migratório, enfatizando a necessidade de políticas educacionais que promovam o acolhimento e a inclusão desses estudantes.

Partindo assim para Grilli e Puh (2021) e Rocha (2020) que exploraram questões relacionadas ao ensino de línguas e às dinâmicas sociolinguísticas em contextos educacionais brasileiros. Grilli e Puh (2021) relataram uma experiência de estágio docente na Universidade de São Paulo - USP, visando discutir a formação de professores de alemão sob uma perspectiva crítica e decolonial. A metodologia envolveu uma reflexão teórica sobre o ensino de alemão no Brasil, considerando aspectos políticos e pedagógicos que influenciam a prática docente. Os resultados da pesquisa destacaram a necessidade de uma abordagem crítica na formação de professores, que considere as implicações políticas do ensino de línguas estrangeiras. Rocha (2020), por outro lado, investigou o fenômeno do bullying linguístico em escolas situadas na fronteira entre Brasil/Paraguai, analisando as interações entre estudantes em um ambiente multilíngue. A pesquisa adotou uma abordagem sociolinguística qualitativa, utilizando observações e entrevistas para coletar dados sobre as práticas linguísticas e as atitudes dos alunos em relação às diferentes línguas faladas na região. Os resultados revelaram a ocorrência de bullying linguístico direcionado a falantes de línguas minoritárias, evidenciando a necessidade de políticas educacionais que promovam o respeito e a valorização da diversidade linguística nas escolas fronteiriças.

As dissertações de Oliveira, B. (2021), Almeida (2023), Rodrigues, R. (2021) e Araujo (2021) investigaram aspectos distintos do acolhimento e integração de estudantes migrantes no sistema educacional brasileiro. Oliveira, B. (2021) analisou a produção acadêmica sobre a educação de migrantes no Brasil, identificando desafios e propondo estratégias para o acolhimento desses estudantes. Os resultados indicaram a necessidade de políticas públicas que promovessem a inclusão e a valorização da diversidade cultural nas escolas. Almeida (2023) examinou como os estudantes migrantes utilizam o espaço escolar no Distrito Federal, considerando aspectos como a adaptação ao ambiente e a interação com colegas e professores. O estudo enfatizou a relevância de práticas pedagógicas que reconhecessem e valorizassem as experiências e culturas dos migrantes, favorecendo sua integração.

Quanto a Rodrigues, R. (2021) abordou o acolhimento de estudantes refugiados e migrantes forçados, enfatizando a necessidade de práticas educacionais que promovessem a

inclusão e a interculturalidade. A pesquisadora sugeriu a implementação de programas de ensino de língua portuguesa e atividades que favorecessem a integração social e cultural desses estudantes. E por último, Araujo (2021), analisou as políticas educacionais da cidade de Curitiba voltadas para migrantes internacionais, investigando como essas políticas influenciam o acesso e a permanência desses estudantes na escola. Ela indicou que, embora existam políticas de inclusão, há desafios relacionados à efetividade dessas medidas e à necessidade de maior sensibilização da comunidade escolar.

Como ponto em comum, as dissertações destacaram a importância de políticas educacionais inclusivas que reconheçam e valorizem a diversidade cultural dos estudantes migrantes, promovendo práticas pedagógicas que facilitem sua integração e permanência no sistema educacional brasileiro.

A tese de Coelho (2021) investigou a formação de docentes para o ensino de português a estudantes migrantes em Minas Gerais. O estudo identificou lacunas na formação inicial e continuada dos professores, destacando a necessidade de capacitação específica para lidar com as particularidades do ensino a migrantes. A pesquisadora indicou que, embora existam iniciativas de formação, há uma carência de programas estruturados que preparem os docentes para os desafios específicos desse público. A pesquisa recomendou a criação de cursos de formação continuada voltadas às necessidades dos estudantes migrantes, destacando a relevância de uma abordagem intercultural e inclusiva no ensino de língua portuguesa.

Coelho (2021) complementa as pesquisas de Oliveira, B. (2021), Almeida (2023), Rodrigues, R. (2021) e Araujo (2021), reforçando a importância de políticas educacionais que promovam a inclusão e a valorização da diversidade cultural dos estudantes migrantes. Todas as pesquisas analisadas destacaram a necessidade de formação docente especializada para atender às especificidades desse público, sugerindo a implementação de programas de capacitação que considerem as particularidades culturais e linguísticas dos migrantes.

Diante do exposto, partiremos para o aporte teórico desta pesquisa. O próximo tópico discorrerá sobre um recorte histórico dos contatos linguísticos e das políticas linguísticas no Brasil e no estado do Amazonas.

1.2 O Multilinguismo no Brasil e no estado do Amazonas: Contatos e Políticas Linguísticas

A promoção do multilinguismo no contexto escolar consiste na oferta sistemática de diferentes línguas estrangeiras e na criação de condições que incentivem a motivação dos alunos para aprendê-las. Para a Comissão Europeia (2007, p. 6, tradução nossa), o multilinguismo é definido como a “capacidade da sociedade, das instituições, dos grupos e dos indivíduos de

utilizarem regularmente mais do que uma língua na sua vida quotidiana”⁶. E para Cenoz (2009, p. 5, tradução nossa), “pode ser considerado como uma capacidade individual, ou pode referir-se à utilização das línguas na sociedade”⁷. Portanto, pode-se inferir que o indivíduo e a comunidade linguística não estão num todo distantes um do outro.

O Multilinguismo é um fenômeno global que desempenha um papel vital na comunicação intercultural, na economia e na educação. Em um contexto mundial cada vez mais interconectado, a capacidade de navegar entre diferentes idiomas proporciona vantagens substanciais, incluindo melhores oportunidades de emprego, acesso a uma gama mais ampla de informações e uma compreensão cultural mais profunda.

Com essa interação linguística mais rápida, Berger (2021, p. 119) afirma que “o mundo é multilíngue e que há no mundo, aproximadamente 7000 línguas no planeta, em um total de 193 países reconhecidos pelas Organizações das Nações Unidas – ONU”. Em muitas regiões do mundo, o multilinguismo é a norma. Na Europa, por exemplo, muitos países promovem o aprendizado de diversas línguas desde a infância, incentivando a fluência em mais de um idioma. Na África, a coexistência de numerosas línguas tribais e coloniais resulta em uma população amplamente multilíngue.

Vários países africanos de África-saariana e não só a Angola vive uma situação de multilinguismo onde coabitam no mesmo espaço territorial: três grandes famílias linguísticas nomeadamente, línguas africanas de origem não bantu (Khoisan), línguas africanas de origem bantu e língua portuguesa de origem neolatina (Ndombele, 2017, p. 34).

No Canadá, por exemplo, a língua oficial em inglês e francês é um componente central da identidade nacional do país, refletindo a coexistência de diferentes comunidades linguísticas. Todos esses resultados de países com línguas coexistentes, é um resultado dos contatos linguísticos que eles tiveram, no decorrer dos anos, como resultado, o fluxo migratório.

No Brasil os contatos linguísticos são um fenômeno rico e diversificado, resultante de séculos de interações entre diferentes grupos étnicos e culturais. Desde a chegada dos colonizadores portugueses no século XVI, o Brasil tem se tornado um caldeirão de influências linguísticas. Neste sentido, o Grupo de Diversidade Linguística no Brasil (GTDL) do Instituto de Pesquisas Ecológicas (Ipea) comprovou que, no Brasil, atualmente, possui mais de 210 idiomas: 180 indígenas, 30 de comunidades imigrantes, duas línguas de sinais e o próprio

⁶ Versão original: The ability of societies, institutions, groups and individuals to engage on a regular basis, with more than one language in their day-to-day lives.

⁷ Versão original: It can be considered as an ability of an individual, or it can refer to the use of languages in society.

português que possui variações regionais e de classes sociais (Ipea, 2011). No relatório do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do ano de 2010, estimou-se que no país coexistiam cerca de 330 línguas, destas sendo 274 línguas indígenas e 56 línguas de migração (Altenhofen, 2013).

A comunidade fronteiriça é um exemplo claro do multilinguismo nos países. No Brasil, esse fenômeno “ocorre com as regiões Norte e Centro-Oeste (incluindo as línguas indígenas) e as regiões Sul e Sudeste (línguas indígenas e de imigração)” (Morello e Seiffert, 2019, p. 220). Ainda segundo as autoras,

Na América do Sul, nos 15.179 km de fronteira do Brasil com os demais países, são faladas línguas oficiais dos países fronteiriços (espanhol, guarani, quéchua, aimará, inglês e francês), línguas indígenas e línguas alóctones. Além disso, essa extensa faixa de fronteira é um espaço propício para processos dinâmicos de interferências entre línguas e de crioulização, como é o caso do Galibi Marworno, Karipuna do Norte e Palikur, falados na região do Oiapoque, na fronteira do Brasil com a Guiana Francesa, e de Portunhol e suas variações, na fronteira com países hispano-falantes (Morello e Seiffert, 2019, p. 220).

Nesse sentido, Rodrigues, L. (2021), ao investigar práticas e políticas linguísticas na região do Alto Solimões — área que congrega as fronteiras entre Brasil, Colômbia e Peru — revelou que o multilinguismo fronteiriço não se limita a uma simples coexistência de línguas, mas é expressão de dinâmicas identitárias, históricas e pedagógicas profundamente entrelaçadas. Sua pesquisa evidenciou que, nesse contexto, línguas como o ticuna, o espanhol, o português e variedades locais do portunhol convivem e se sobrepõem em práticas comunicativas cotidianas, desafiando os modelos monolíngues de escolarização impostos pelo Estado. A autora demonstrou como a formação de professores indígenas e a produção de materiais didáticos contextualizados emergem como demandas fundamentais para uma política linguística efetivamente plural. Assim, a região do Alto Solimões tornou-se um microcosmo revelador das contradições entre a diversidade linguística real e o silenciamento institucional promovido por políticas homogeneizadoras.

Em 2021, o IBGE divulgou novos dados que atualizaram a lista de municípios na faixa de fronteira do Brasil com a América do Sul. Conforme as pesquisas feitas pelo instituto, a largura da faixa de fronteira brasileira com os países vizinhos é de 150 km e atinge uma área total de 1,4 milhão de km². Em relação ao comprimento, a fronteira terrestre se estende por 16,9 mil km, ligando o Brasil a 10 países vizinhos, como a Guiana Francesa, Suriname, Guiana, Venezuela, Colômbia, Peru, Bolívia, Paraguai, Argentina e Uruguai. A figura a seguir demonstra toda a extensão territorial fronteiriça e os municípios inseridos na faixa de fronteira, no ano de 2022.

Figura 3. Municípios da faixa de fronteira do Brasil - 2022



Fonte: IBGE, 2022.

Na figura acima conseguimos verificar que no Brasil, três grandes regiões têm área de fronteira, e a maior delas é a região Norte, com aproximadamente dois terços de toda a extensão fronteiriça nacional. No entanto, a região do Sul do país possui a maior quantidade de municípios na faixa de fronteiras, com cerca de 418 cidades. E o Centro-Oeste possui a maior área de fronteira, localizado no estado do Mato Grosso do Sul.

Portanto, o multilinguismo em situação de fronteira está presente em todas essas cidades. No entanto, ele não se restringe somente a essa faixa de território. Nos últimos dados divulgados o governo brasileiro, apresentou que em fevereiro de 2024 o número de vistos

concedidos fora de 17.746, entre elas estão as nacionalidades chinesa e angolana. O quadro abaixo compara o número de vistos concedidos no mês de janeiro e fevereiro de 2023 com os mesmos meses no ano de 2024.

Quadro 3. Número de vistos concedidos, por mês e sexo, segundo principais nacionalidades no Brasil

Principais nacionalidades	fev/23			Jan/24			fev/24		
	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
Total	10.303	6.570	3.733	18.514	11.702	6.812	17.746	11.439	6.307
China	1.699	1.073	626	5.375	3.491	1.884	4.097	2.739	1.358
Angola	1.004	537	467	3.574	1.939	1.635	3.260	1.686	1.574
Índia	867	658	209	1.039	776	263	970	741	229
Haiti	236	110	126	772	347	425	945	471	474
Estados Unidos	378	255	123	694	474	220	729	537	192
Cuba	330	145	185	467	204	263	480	216	264
Irã	286	152	134	431	248	183	361	231	130
Nigéria	198	110	88	240	145	95	346	211	135
Bangladesh	73	56	17	399	359	40	321	296	25
Síria	147	82	65	262	159	103	300	184	116
Afeganistão	1.066	660	406	204	146	58	140	105	35
Ucrânia	8	8		4	4		8	7	1
Demais países	4.011	2.724	1.287	5.053	3.410	1.643	5.789	4.015	1.774

Fonte: Elaborado pelo Observatório de Migração (OBMigra), 2024.

O mesmo instituto divulgou os dados referentes às unidades de federação, de 19.700 registros de migrantes – consoante as classificações colocadas pelo governo federal – no Brasil, 5.403 foram registrados no Norte do país. Os maiores migrantes foram registrados no estado de Roraima (3.833/19,45%) e Amazonas (1.500/ 7,61%). Já os dados referentes aos registros segundo os principais municípios do Brasil, temos São Paulo–SP (2.563), Boa Vista–RR (2.931) e Manaus–AM (1.192) com os maiores registros de migrantes em fevereiro de 2024.

Com isso, percebe-se que o multilinguismo está presente em cidades não fronteiriças, tanto quanto as cidades fronteiriças. Esses contatos linguísticos refletem a diversidade cultural do Brasil e destacam a importância de reconhecer e valorizar as diferentes línguas que contribuem para a verdadeira identidade brasileira.

Berger (2021) propõe que o cenário linguístico brasileiro, marcado por crescente mobilidade humana e diversidade étnico-linguística, exige uma gestão sistemática do multilinguismo. A autora ressalta que essa gestão não pode restringir-se à tolerância ou ao reconhecimento simbólico das línguas, devendo traduzir-se em ações estruturais nos âmbitos educacional, jurídico e social. Nessa perspectiva, centros urbanos como Manaus e São Paulo, ao acolherem contingentes expressivos de migrantes e refugiados de distintas origens linguísticas, devem ser compreendidos como espaços onde o multilinguismo precisa ser

regulado de forma inclusiva — contemplando o acesso aos serviços públicos em múltiplas línguas, a formação de profissionais capacitados a atuar em contextos multilíngues e políticas educacionais abertas à diversidade linguística. Trata-se, portanto, de superar o discurso que enaltece a diversidade apenas como riqueza simbólica e avançar rumo à sua consolidação enquanto direito.

Apesar da riqueza linguística do Brasil, historicamente faltaram políticas linguísticas robustas para o reconhecimento, proteção e promoção das línguas minoritárias. Como observaram Calvet (2002) e Oliveira, S. (2009), o país adotou durante séculos uma postura de monolinguismo oficial, com o português como língua única do Estado, relegando as demais línguas ao plano privado ou invisível.

Nos últimos anos, contudo, têm surgido ações pontuais e avanços, como o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), instituído pelo Ministério da Cultura, que reconhece línguas como patrimônio imaterial. Em 2010, foi publicado o decreto n.º 7.387/2010 que institui a Política da Diversidade Linguística e o INDL, representando um marco para a valorização das línguas indígenas, de imigração e de sinais.

Berger (2021) também afirma que o Brasil carece de uma visão integrada de política linguística, que vá além de inventariar línguas ou reconhecê-las como patrimônio cultural. Para a autora, é necessário institucionalizar uma gestão do multilinguismo que seja transversal às políticas públicas — incorporando o plurilinguismo às políticas de saúde, justiça, segurança e principalmente educação. O Estado brasileiro, segundo Berger (2021), opera a partir de uma lógica excludente, na qual apenas a língua portuguesa goza de legitimidade institucional plena. As demais línguas, apesar de sua vitalidade sociocultural, são relegadas à condição de línguas “do outro”, situadas à margem do aparato estatal. A superação dessa lógica demanda a construção de instrumentos legais e operacionais que reconheçam e garantam direitos linguísticos como parte do exercício da cidadania plena.

Ainda assim, essas iniciativas são insuficientes frente à necessidade de políticas públicas articuladas que envolvam educação bilíngue, formação docente e produção de materiais em línguas diversas. Para que tais políticas sejam eficazes e sensíveis às realidades sociolinguísticas do país, é fundamental compreender as raízes históricas da diversidade linguística brasileira.

Nesse sentido, torna-se necessário recapitular os contatos linguísticos e culturais que o Brasil estabeleceu desde seu descobrimento. Raso, Mello e Altenhofen (2011, p.14) afirmam que “o português falado no Brasil deve na maioria a sua originalidade e o seu interesse descritivo e teórico à sua história de contatos e suas consequências”. Ainda, no Brasil,

se a língua-teto foi o português, essa língua conviveu e ainda convive em lugares e domínios do repertório com muitas outras; e o próprio português do Brasil mudou em grande parte pelas influências de línguas diferentes, pertencentes a famílias muito distantes: a família indo-europeia, além dos pequenos números de falantes de outras línguas que se fizeram presentes no Brasil desde as primeiras décadas depois do descobrimento, forneceu, a partir da metade do século XIX, milhões de imigrantes, principalmente falantes de alemão (grupo germânico), polonês (grupo eslavo), italiano e espanhol (grupo latino), além das novas ondas de imigrantes portugueses (Raso, Mello e Altenhofen, 2011, p.13).

Os autores ainda afirmam que com o passar dos anos, várias línguas foram extintas, assim como, as línguas indígenas, eles afirmaram que dentre as línguas originárias, “várias já foram condenadas, sem contar as tantas que morreram durante esses cinco séculos de contato com os europeus” (Raso, Mello e Altenhofen, 2011, p.19). E que apesar do Brasil parecer ser um país monolíngue

com cerca de 200 línguas, é um dos territórios com maior diversidade linguística no mundo: o que esconde, a um olhar superficial, essa realidade é o forte desequilíbrio quantitativo e de prestígio entre o português, língua materna de mais de 170 milhões de brasileiros, e as cerca de 190 línguas indígenas (Raso, Mello e Altenhofen, 2011, p.19).

Segundo os autores, os contatos linguísticos no Brasil configuram um campo fecundo para análise sociolinguística e histórica, pois o país é um verdadeiro laboratório natural de convivência de línguas em diferentes estágios de vitalidade. Os autores destacam que o português brasileiro é profundamente moldado por influências de línguas indígenas, africanas e de imigração europeia, e que muitos fenômenos fonológicos, morfossintáticos e lexicais presentes hoje no português falado no Brasil são resultados direto dessa história de contatos.

Além disso, eles ressaltam que a análise dos contatos não deve ser feita apenas do ponto de vista da mudança linguística, mas também da resistência, hibridização e manutenção de repertórios plurilíngues, especialmente em comunidades tradicionais e fronteiriças. Esses processos de resistência e hibridização não se restringem às interações entre o português e as línguas indígenas ou de imigração europeia, mas também se manifestam intensamente nos contatos com as línguas africanas. Ao longo da história do Brasil, a chegada forçada de povos africanos contribuiu para a introdução de uma ampla diversidade linguística africana, que influenciou profundamente o português brasileiro — especialmente no vocabulário — e deu origem a comunidades quilombolas que, até hoje, preservam elementos linguísticos e culturais desses contatos.

O contato entre essas línguas e o português levou ao surgimento de novas formas linguísticas, como o crioulo afro-brasileiro e diversas variações do próprio português. Além

disso, o bilinguismo e o multilinguismo⁸ são comuns em muitas comunidades, onde o português é usado em contextos formais, ou seja, dentro das instituições públicas administrativas, de ensino e em contextos sociais, enquanto as línguas indígenas, africanas ou de imigrantes são faladas em casa e em interações comunitárias.

No Amazonas, de acordo com Freire (2004, p. 16), “no século XVI não havia um único falante de português na Amazônia, mas em seu território eram faladas cerca de 700 línguas indígenas”. Somente no XVII que a língua portuguesa chegava ao norte do país, pelo estado do Grão-Pará, “levados por missionários, soldados e funcionários, determinando um novo ordenamento linguístico em toda a Amazônia” (Freire, 2004, p.16). A partir de então, os falantes de português se tornaram bilíngues, tendo que aprender as línguas indígenas presentes nas aldeias. A mais forte, na época era a língua Nheengatu (Freire, 2004, p.17).

A Amazônia, ainda é habitada por uma grande variedade de povos indígenas, cada um com sua própria língua e cultura. Conforme a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), das 7.000 línguas faladas em todo o mundo, 4.000 são línguas indígenas e dentre elas 3.000⁹ estão em perigo de desaparecer. Ainda segundo o Banco Mundial, em 2019, havia aproximadamente 1 milhão de indígenas na região, compreendendo 400 grupos que falavam 300 idiomas. Estima-se que existam mais de 300 línguas indígenas na Amazônia, muitas das quais pertencem a famílias linguísticas únicas e isoladas.

Além das línguas indígenas, o português é amplamente falado como língua oficial e de comunicação interétnica. No entanto, em áreas urbanas e rurais, é comum encontrar falantes de línguas indígenas, que frequentemente mantêm o uso de suas línguas maternas em contextos familiares e comunitários.

O multilinguismo na Amazônia enfrenta desafios significativos, com a globalização, a urbanização e as pressões socioeconômicas. Esses fatores têm levado à diminuição do uso de línguas indígenas, com muitas delas em risco de extinção. Em 2023 o governo do estado do Amazonas, reconheceu oficialmente 16 línguas indígenas e também, anunciou a implementação

⁸ É importante diferenciar o Bilinguismo do Multilinguismo. Para Harmes e Blanc (1989, p. 6) “o sujeito bilingue é aquele que funcional em duas línguas em todos os domínios, sem apresentar interferência de uma língua na outra”. Já Gosjean (1982), MacSwan (2000) e Cavalcanti (2007) consideram que o sujeito bilingue não possui total domínio de duas línguas, considerando que pode-se encontrar uma variação de comportamentos linguísticos dentro da língua materna do falante. Ou seja, a proficiência do sujeito bilingue depende do contexto, do tópico, da modalidade e do gênero discursivo que o falante se encontra.

⁹Dados retirados do World Bank Group, 2019. Disponível em <

de uma política de proteção dessas línguas, garantindo o direito ao seu uso público, ou seja, dentro e fora das terras indígenas¹⁰.

Ainda assim, como problematiza Rodrigues, L. (2021), a oficialização de línguas em documentos normativos não garante, por si só, sua efetiva presença em espaços institucionais como a escola. Sua pesquisa demonstrou que, mesmo com políticas de reconhecimento, as línguas indígenas frequentemente continuam ausentes nos currículos, nos materiais pedagógicos e na formação docente. No contexto do Alto Solimões, por exemplo, há uma lacuna persistente entre o discurso político e a prática educacional, evidenciada na dificuldade de consolidar uma educação bilíngue de base comunitária. Assim, o reconhecimento legal deve ser compreendido como um primeiro passo — importante, porém insuficiente — em um processo mais amplo de valorização, fortalecimento e reprodução intergeracional das línguas originárias.

A política linguística no estado do Amazonas ainda é incipiente, mas apresenta sinais positivos de transformação. O reconhecimento oficial das línguas indígenas pelo governo do estado representa uma ruptura com a lógica excludente do monolinguismo estatal. No entanto, ainda é necessário o fortalecimento de políticas educacionais bilíngues, a formação de professores indígenas, e a produção de materiais didáticos em línguas originárias.

Segundo Freire (2004) e Galucio et al. (2015), a ausência de uma política linguística sistemática no Amazonas tem contribuído para a erosão linguística e o risco de extinção de línguas. A presença de Organizações Não Governamentais (ONGs), universidades e comunidades atuantes tem sido fundamental para impulsionar essas pautas. No entanto, é necessário que essas ações sejam acompanhadas de iniciativas institucionais mais amplas, que reconheçam a diversidade linguística como um patrimônio coletivo e um direito dos povos. A construção de políticas linguísticas efetivas no estado — e no Brasil em sua totalidade — depende de um compromisso político e social que articule os diferentes agentes envolvidos: comunidades, poder público, instituições de ensino e sociedade civil. Somente com essa base é possível sustentar uma abordagem de multilinguismo que vá além da retórica e se materialize em práticas concretas de valorização, proteção e promoção das línguas.

Com esse pano de fundo, exploraremos agora o conceito de multilinguismo a partir das perspectivas de dois renomados autores: John Edwards (2012) e Jasone Cenoz (2009, 2013).

¹⁰ Lei Nº. 6.303 de 19 de julho de 2023.

1.3 O Multilinguismo na perspectiva de John Edwards (2012) e Jasone Cenoz (2009; 2013)

John Edwards e Jasone Cenoz são dois dos principais estudiosos do multilinguismo, abordando suas implicações em diferentes dimensões. Edwards, em seu livro '*Multilingualism: Understanding Linguistic Diversity*' (2012), analisa o fenômeno a partir de uma perspectiva social, cultural e política, destacando a complexidade e a riqueza das sociedades multilíngues. Por sua vez, Cenoz, em suas obras "*Towards Multilingual Education: Basque Educational Research in International Perspective*" (2009) e "*Defining Multilingualism*" (2013), foca especialmente na educação multilíngue, explorando os desafios e as oportunidades que surgem nesse contexto. Ambos os autores oferecem visões complementares sobre o multilinguismo, enfatizando sua relevância tanto no nível individual quanto no social.

Embora Edwards não forneça uma definição única e restrita, sua conceituação de multilinguismo abrange várias dimensões, refletindo a complexidade e a diversidade da experiência linguística em diferentes contextos. O autor vê o multilinguismo como a capacidade de um indivíduo em utilizar mais de uma língua, seja em diferentes graus de fluência ou em diferentes contextos. Ele enfatiza que o multilinguismo não exige que uma pessoa seja igualmente fluente em todas as línguas que conhece, mas sim que tenha habilidades funcionais para se comunicar em mais de uma língua conforme necessário.

Edwards (2012, p. 4) argumenta que as línguas evoluem conforme as necessidades de seus falantes, rejeitando a ideia de que algumas sejam "primitivas" ou inerentemente inferiores. Segundo ele, "o ponto é simples: as línguas se desenvolvem conforme as necessidades de seus falantes."¹¹ (Edwards, 2012, p. 4, tradução nossa). Isso evidencia que cada língua desempenha um papel fundamental na estrutura social e cultural das comunidades que a utilizam.

Nessa mesma linha, Cenoz (2012) discute o multilinguismo a partir de dois fenômenos centrais: a expansão do inglês como língua de comunicação internacional e o processo de revitalização das línguas minoritárias. Para a autora, o multilinguismo não se limita ao conhecimento de diferentes línguas, mas envolve a capacidade de utilizá-las de forma eficaz em distintos contextos e para variados propósitos. Ela enfatiza que "o multilinguismo é um fenômeno muito complexo e pode ser estudado sob diferentes perspectivas em linguística, psicolinguística, antropologia ou sociolinguística"¹² (Cenoz, 2013, p. 2, tradução nossa),

¹¹ Versão original: The point here is a simple one: languages develop according to the needs of their speakers.

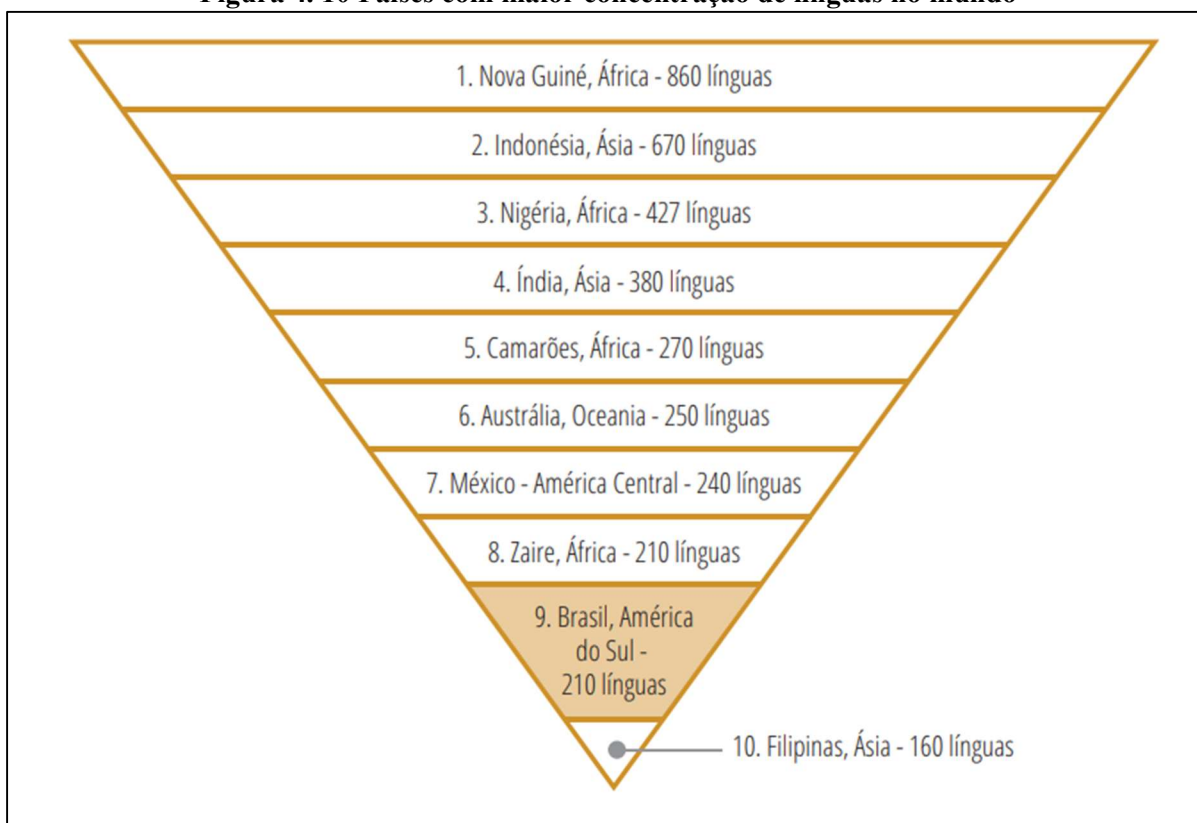
¹² Versão original: Multilingualism is a very complex phenomenon and can be studied from different perspectives in linguistics, psycholinguistics, anthropology or sociolinguistic.

demonstrando a diversidade de abordagens para compreender como as línguas interagem, são adquiridas e utilizadas nas esferas individuais e sociais. Assim, tanto Edwards (2012) quanto Cenoz (2009; 2013) reconhecem que o multilinguismo é um fenômeno dinâmico e diversificado, influenciado por fatores cognitivos, sociais e culturais.

Cenoz (2009) complementa essa visão ao destacar que a mobilidade populacional e os processos de globalização desempenham um papel fundamental no crescimento do multilinguismo. Nesse sentido, Romaine (2013, p. 438) enfatiza que o “o bilinguismo ou multilinguismo está presente em praticamente todos os países do mundo, seja ele oficialmente reconhecido ou não”. Ainda que a diversidade linguística seja uma realidade global, sua distribuição é desigual, com a maioria das línguas concentradas em um número relativamente pequeno de países. Estima-se que mais de 70% dos idiomas conhecidos estejam localizados em apenas vinte nações.

A figura a seguir ilustra os dez países com maior concentração de línguas do mundo, destacando que o Brasil ocupa a 9ª posição, com 210 línguas faladas em seu território:

Figura 4. 10 Países com maior concentração de línguas no mundo



Fonte: Bassani, p. 7, 2015.

Adicionalmente, em sua obra, Cenoz apresenta dados que reforçam a desigualdade na distribuição das línguas globalmente.

Existem quase 7000 idiomas no mundo e cerca de 200 países independentes. Conforme o Ethnologue, o número de falantes das diferentes línguas é distribuído de forma desigual e 40% da população mundial tem uma das oito línguas mais comuns como primeiras línguas: mandarim, hindi, espanhol, inglês, bengali, português, árabe e russo. Mais de 4000 das línguas do mundo são faladas por menos de 2% da população mundial e 516 dessas línguas estão quase extintas. Os continentes mais multilíngues são a Ásia e a África¹³ (Cenoz, 2009, p. 1, tradução nossa).

Dados mais recentes do Ethnologue (2024) confirmam essa distribuição desigual, indicando que atualmente existem 7.164 línguas vivas no mundo. Entre as línguas mais faladas, além das mencionadas por Cenoz (2009), aparecem o francês e o urdu, compondo um ranking atualizado das dez línguas mais utilizadas globalmente: inglês (1,5 bilhão de falantes, incluindo nativos e não nativos), mandarim (1,14 bilhão), hindi (608 milhões), espanhol (559 milhões), francês (332 milhões), árabe (311 milhões), bengali (278 milhões), português (263 milhões), russo (255 milhões) e urdu (237 milhões). Esses dados reforçam não apenas a predominância de algumas línguas no cenário global, mas também a necessidade de políticas de preservação para aquelas que enfrentam risco de desaparecimento.

Bassani (2015, p. 8) destaca que, apesar da grande diversidade linguística presente em praticamente todos os países, o reconhecimento oficial costuma se restringir a uma ou duas línguas. No Brasil, por exemplo, a vasta multiplicidade de idiomas falados não se reflete nas políticas institucionais, que privilegiam majoritariamente a língua portuguesa. A posição de língua oficial implica seu uso predominante na educação, nas instituições governamentais e nos meios de comunicação, consolidando seu prestígio e visibilidade. Esse processo resulta da influência exercida por grupos politicamente dominantes, que impõem suas línguas às demais comunidades, relegando as variedades faladas por grupos menos poderosos à situação de minorias linguísticas. Dessa forma, o reconhecimento oficial de determinadas línguas reflete não apenas uma escolha comunicativa, mas também uma imposição sociopolítica que reforça desigualdades históricas.

Esse fenômeno de marginalização das línguas minoritárias tem consequências significativas, pois limita o acesso desses grupos a direitos básicos, como educação e participação cívica, além de comprometer a transmissão intergeracional das línguas ameaçadas. A falta de reconhecimento oficial e de políticas efetivas de valorização linguística contribui

¹³ Versão original: there are all 7000 languages in the world and about 200 independent countries. According to the Ethnologue, the number of speakers of the different languages is unevenly distributed and 40% of the world's population have one of the most common eight languages as a first languages: Mandarin, Hindi, Spanish, English, Bengali, Portuguese, Arabic and Russian (Gordon, 2005). More than 4000 of the word languages are spoken by less than 2% of the world's population and 516 of these languages are nearly extinct. The most multilingual continents are Asia and Africa.

para o enfraquecimento gradual dessas línguas, colocando em risco não apenas seu uso cotidiano, mas também os conhecimentos, as tradições e as identidades culturais que carregam.

Nesse contexto, Edwards (2012, p. 5) argumenta que todas as línguas devem ser vistas como sistemas igualmente válidos, representando diferentes expressões da experiência humana. O autor aponta que certas línguas, frequentemente chamadas de "superdesenvolvidas", adquiriram um repertório extenso de termos técnicos, científicos e culturais devido a fatores como a globalização, a colonização e o poder econômico de seus falantes. No entanto, esse desenvolvimento não implica uma hierarquia entre os idiomas, mas apenas uma adaptação a contextos específicos.

Para Cenoz (2009, p. 7, tradução nossa¹⁴), “o esforço para usar uma língua minoritária quando parece ser mais prático apenas usar uma língua forte na educação não é muitas vezes bem compreendido pelos falantes de línguas ‘maiores’”. E, por vezes, as línguas ‘menores’ podem nos proporcionar um senso de identidade, tendo, então, um valor simbólico no âmbito social. E esse renascimento não é apenas um retorno ao uso da língua, mas também uma revitalização, um reconhecimento cultural e identitário. As comunidades estão cada vez mais conscientes da importância de manter suas línguas nativas vivas, tanto para a preservação da sua identidade cultural quanto para resistir às pressões assimilacionistas das línguas dominantes.

Assim, é essencial reconhecer que todas as línguas possuem complexidade e sofisticação dentro de seus próprios contextos de uso. As políticas linguísticas e educacionais devem, portanto, considerar essa diversidade e buscar estratégias para garantir a valorização e a preservação das línguas minoritárias, promovendo um cenário mais inclusivo e equitativo no que se refere ao direito à língua e à identidade cultural.

Além do aspecto individual, Edwards (2012) também conceitua o multilinguismo como um fenômeno social, destacando que sociedades multilíngues são compostas por grupos que falam diferentes línguas. Essa diversidade linguística molda dinâmicas sociais, políticas e culturais, sendo um reflexo das interações humanas ao longo da história e dos contatos entre diferentes grupos étnicos e culturais.

Durante suas pesquisas, Edwards (2012, p. 13) menciona quatro das mais importantes descrições da vida social da língua

¹⁴ Versão original: The effort to use a minority language when it seems to be more practical just to use a strong language in education is not very often well understood by speakers of strong languages.

o primeiro e mais óbvio é o fato de as línguas estarem em relações dinâmicas umas com as outras; o poder das línguas realmente grandes nunca se restringiu a vizinhanças puramente locais. Um corolário importante é que os vizinhos linguísticos mais prepotentes nem sempre têm de ser comunidades de línguas grandes; podem ser línguas e dialetos locais bastante pequenos, com grande probabilidade de se depararem com as suas próprias dificuldades de contato com **as mais diversas variedades**¹⁵ (Edwards, 2012, p. 13-14, **grifo nosso**, tradução nossa).

Essa perspectiva evidencia que as interações linguísticas ocorrem de diversas maneiras, seja por meio do contato entre falantes em contextos sociais, econômicos ou políticos, seja pela adoção de determinadas línguas em razão de fatores como prestígio, necessidade educacional ou oportunidades econômicas. O fenômeno do contato linguístico pode resultar em influências mútuas, empréstimos lexicais e até no desaparecimento de línguas menos prestigiadas.

Além disso, Edwards chama a atenção para a noção de "vizinhos linguísticos prepotentes", que nem sempre são as grandes línguas globais. Em muitos casos, idiomas ou dialetos regionais podem exercer uma pressão significativa sobre outras línguas minoritárias, especialmente em contextos em que há contato intenso e contínuo. Esse cenário pode ser observado em diversas partes do mundo, no qual uma língua minoritária específica se torna dominante em relação a outras devido ao seu prestígio social, ao acesso a recursos ou ao suporte governamental.

Dessa forma, o estudo do multilinguismo não se limita apenas à análise das línguas mais faladas globalmente, mas também deve considerar as dinâmicas locais e os processos de dominação e resistência linguística. Compreender essas relações é essencial para a formulação de políticas que garantam a manutenção da diversidade linguística e o reconhecimento da importância de todas as línguas no contexto social e cultural.

No âmbito da educação multilíngue, Cenoz (2009) defende a integração de diferentes línguas no currículo escolar, promovendo um ensino que valorize tanto as línguas majoritárias quanto as minoritárias. Para ela, a educação multilíngue deve ir além da simples aquisição de línguas adicionais e buscar uma abordagem integrada que respeite a diversidade linguística. Nesse sentido, a autora ressalta que

As escolas não são apenas influenciadas pela sociedade, mas também podem ter um efeito importante na sociedade. Os estudos específicos sobre o multilinguismo na educação centram-se frequentemente apenas num aspecto do multilinguismo, mas têm

¹⁵ Versão original: The first and most obvious is that language are in dynamic relationships with one another; the power of the really big languages has never been restricted to purely local neighborhoods. An important corollary is that overweening linguistic neighbors need not always be large-language communities; they can be quite small local languages and dialects, very likely to encounter their own contact difficulties with large varieties.

de considerar a complexidade de todo o fenômeno¹⁶ (Cenoz, 2009, p.3, tradução nossa).

Além disso, Cenoz (2009, p.3) destaca que a presença de múltiplas línguas em uma sociedade pode ser resultado de diversos fatores, como mobilidade populacional, deslocamentos forçados, dinâmicas migratórias e mudanças geopolíticas. A globalização e a mobilidade internacional – sejam por motivos econômicos, educacionais ou políticos – desempenham um papel crucial na configuração do multilinguismo, evidenciando como fatores históricos e políticos impactam diretamente a diversidade linguística.

Edwards (2012) aprofunda essa discussão ao analisar o papel das instituições educacionais na preservação – ou no enfraquecimento – das línguas minoritárias.

um segundo ponto universal é o fato de as escolas e outras instituições antigas desencorajarem frequentemente a utilização das línguas indígenas. Por vezes, isto resulta de preconceitos ou ignorância, mas normalmente envolve pelo menos algum sentido do que é considerado o melhor para as crianças¹⁷ (Edwards, p. 14, tradução nossa).

Mesmo quando há esforços para promover línguas em risco, Edwards (2012, p. 14) argumenta que a manutenção do bilinguismo enfrenta desafios estruturais. O bilinguismo entre uma língua minoritária e uma língua dominante, em muitos casos, não se sustenta a longo prazo, pois a aplicabilidade reduzida da língua minoritária no contexto mais amplo leva, gradualmente, ao seu abandono. Isso evidencia a necessidade de políticas educacionais que não apenas incentivem o ensino dessas línguas, mas também criem espaços de uso e prestígio para elas, garantindo sua relevância social e cultural.

Antes de aprofundarmos o assunto sobre o ensino multilíngue. Cenoz (2009, p. 3 – 4) traz definições das terminologias de ensino multi/bi/plurilíngue. No qual ela diz que o ensino bilíngue foca no uso de duas línguas na educação, geralmente a língua materna e uma segunda língua. O multilíngue envolve o uso de várias línguas no ambiente educacional, reconhecendo a diversidade linguística de uma comunidade. E o plurilíngue refere-se à competência individual em várias línguas, valorizando a capacidade de uma pessoa se comunicar em diferentes idiomas conforme o contexto.

¹⁶ Versão original: Schools are not only influenced by society but can also have an important effect on society. Specific studies on multilingualism in education often focus on only one aspect of multilingualism but need to take into account the complexity of the whole phenomenon.

¹⁷ Versão original: A second generalizable point is that schools and other former institutions often discourage the use of indigenous languages. This sometimes arises from prejudice or ignorance, but it usually involves at least some sense of what is considered the best for the children.

Berger (2015) compreende os conceitos de ensino bi/multi/plurilíngue de maneira similar à distinção feita por Cenoz (2009), mas com algumas nuances. Ela enfatiza a importância de adaptar essas abordagens ao contexto específico dos alunos e às metas educacionais. Para a autora,

o ensino bilíngue se concentra em desenvolver competências em duas línguas, o multilíngue amplia essa abordagem para incluir várias línguas no currículo, enquanto o plurilíngue foca na valorização das habilidades linguísticas diversas que um indivíduo pode desenvolver ao longo da vida (Berger, 2015, p. 70 – 73).

Dessa forma, tanto Cenoz (2009) quanto Edwards (2012) convergem na ideia de que o multilinguismo é um fenômeno complexo, influenciado por múltiplos fatores sociais, históricos e políticos, sendo o fluxo migratório, independentemente do motivo, um dos mais comuns. Portanto, para que a diversidade linguística seja preservada, é fundamental que políticas educacionais e sociais reconheçam a importância das línguas minoritárias, promovendo sua valorização e garantindo sua transmissão para as futuras gerações.

Nesse sentido, Edwards (2012) apresenta uma reflexão sobre como a conscientização a respeito do desaparecimento de línguas ocorre geralmente de maneira tardia, tanto no nível individual quanto no coletivo. Ele aponta que "o interesse e a preocupação com as línguas em declínio chegam muitas vezes tardiamente, tanto a nível pessoal como social"¹⁸ (Edwards, 2012, p.14, tradução nossa). Ou seja, a valorização de uma língua muitas vezes só se intensifica quando já se encontra em risco de extinção, dificultando significativamente os esforços para sua revitalização. A recriação de contextos sociais nos quais a língua possa ser utilizada naturalmente torna-se, então, um desafio considerável.

Em referência a educação multilíngue, Cenoz (2012) defende que a educação trilingue pode promover uma competência equilibrada nas três línguas, desde que as práticas pedagógicas sejam cuidadosamente planejadas e implementadas. E diante disso, ela afirma que “as escolas possuem um papel muito importante na proteção e no desenvolvimento das línguas minoritárias, no entanto, o uso dessas línguas na educação pode não ser suficiente para a sua sobrevivência”¹⁹ (Cenoz, 2009, p. 11, tradução nossa).

Fora do contexto escolar, os alunos são expostos à linguagem nas redes sociais mais próximas (pais, irmãos, vizinhos, amigos, etc.) e através da música ou da mídia. É muito provável que na maioria dos lugares haja menos exposição geral a uma língua

¹⁸ Versão original: interest in and concern for declining languages often arrive very late in the day, both personally and socially

¹⁹ Versão original: Education has an important role in the protection and development of minority languages but the use of these languages in education may not be enough for their survival.

minoritária do que à línguas de comunicação mais ampla, mas também pode haver diferenças importantes dependendo do contexto sociolinguístico e da política seguida em diferentes países²⁰ (Cenoz, 2009, p. 11, tradução nossa).

E assim, como Edwards (2012), a autora defende que o nível de proficiência do falante não depende das escolas apenas, “pode estar relacionado, também, a diversos fatores como a exposição às línguas no âmbito digital e social”²¹ (Cenoz, 2009, p.11, tradução nossa). Para a abordagem no ensino de línguas, Cenoz acredita em uma abordagem integrada, no qual as línguas são ensinadas de forma interligada, em vez de serem vistas como disciplinas isoladas. Para ela essa abordagem reflete melhor o uso real da linguagem no mundo, onde as pessoas frequentemente alternam entre línguas e utilizam habilidades multilíngues em suas vidas cotidianas.

No nível pessoal, os falantes podem não perceber a importância de transmitir sua língua materna às próximas gerações até que se sintam culturalmente deslocados ou enfrentem dificuldades em expressar plenamente sua identidade. Já no âmbito social, políticas públicas e iniciativas governamentais frequentemente adotam uma postura reativa, ao invés de proativa, resultando em intervenções tardias e pouco eficazes.

se ao menos essas línguas imigrantes do novo mundo tivessem sido encorajadas e não sujeitas à pressão anglicizante, se ao menos mais acadêmicos tivessem sido ativistas e defensores, **o cenário linguístico poderia ser significativamente diferente**²² (Edwards, 2012, p.15, **grifo nosso**, tradução nossa,).

Diante disso, Edwards discute a relação entre mudança linguística e continuidade cultural, destacando que a transformação das línguas tem sido um fenômeno constante ao longo da história, afetando tanto comunidades pequenas quanto grandes. Ele argumenta que

embora a mudança linguística tenha sido e continue a ser a norma para muitas comunidades linguísticas pequenas - e historicamente, claro, para muitas comunidades maiores também -, é possível argumentar que a integridade cultural pode ser mantida apesar da mudança linguística; mas os acadêmicos argumentam que é a manutenção de um sentido de limites da comunidade **que se torna** necessária para a

²⁰ Versão original: Outside the school context school children are exposed to languages in the close social networks (parents, siblings, neighbors, friends, etc.) and through music or the media. It is very likely that in most places there will be less general exposure to a minority language than to languages of wider communication but there can also be important differences depending on the sociolinguistic context and the policy followed in different countries.

²¹ Versão original: can be related to many factors such as exposure to languages in the media and in society.

²² Versão original: if only those immigrant languages of the new world had been encouraged and not subjected to anglicizing pressure, if only more scholars had been activists and advocates.

continuidade de um sentido de 'grupo' único'²³ (Edwards, 2012, p. 17, **grifo nosso**, tradução nossa).

Dessa forma, o autor ressalta que, embora a língua possa sofrer transformações ao longo do tempo, a identidade cultural de um grupo pode ser preservada desde que existam elementos estruturantes que mantenham sua coesão social. A manutenção de práticas culturais, tradições, narrativas coletivas e redes de interação fortalece a identidade de um grupo, mesmo diante da evolução linguística. Assim, Edwards (2012) defende que, ainda que uma comunidade adapte sua língua às novas circunstâncias, sua identidade pode permanecer intacta se outros aspectos fundamentais de sua cultura forem preservados. Isso reforça a importância não apenas da proteção das línguas, mas também do fortalecimento de mecanismos que garantam a continuidade dos valores e da história das comunidades.

No contexto do multilinguismo global, Cenoz (2009) discute o crescimento do número de falantes de inglês, sejam eles nativos ou não. Segundo a autora, 56% dos cidadãos europeus conseguem manter uma conversa em uma segunda língua, sendo “o inglês a língua mais falada na União Europeia e 51% dos cidadãos europeus falam inglês (13% como primeira língua e 38% como segunda língua ou língua adicional)”²⁴ (Cenoz, 2009, p. 6, tradução nossa). No entanto, entre os falantes nativos do inglês, a taxa de bilinguismo é menor, com 66% dos irlandeses e 62% dos britânicos falando apenas sua língua materna.

Esse aumento no uso do inglês tem gerado debates sobre seus impactos culturais e sociais. Linguistas observam que sua disseminação reflete processos de globalização, migração e comunicação internacional. Enquanto alguns argumentam que isso facilita a interação global e o acesso a oportunidades, outros alertam para os riscos de homogeneização linguística e desigualdade no aprendizado da língua. Edwards (2012) destaca que, mesmo em países onde o inglês é dominante, ele continua interagindo com outras línguas, evidenciando que nenhum idioma está isolado de influências externas.

A disseminação do inglês é frequentemente vista como uma ameaça à diversidade linguística e identitária. Contudo, Cenoz (2009) aponta que seu uso globalizado não implica necessariamente na substituição de outras línguas, podendo, ao contrário, coexistir com elas e fomentar múltiplas identidades linguísticas (Cenoz, 2009, p. 6).

²³ Versão original: we can note that while language shift has been and continues to be the norm for many small language communities – and historically, of course, for many larger ones, too - a case can be made that cultural integrity can be maintained despite language shift; but scholars have argued that it is the maintenance of a sense of community boundaries that is required for the continuity of a sense of unique ‘groupness’.

²⁴ Versão original: English is the most widely spoken language in the European Union and 51% of their European citizens can speak English (13% as a first language and 38% as a second or additional language).

Edwards (2012) reconhece que a competência linguística de um indivíduo ou de uma comunidade pode mudar ao longo do tempo devido a fatores como migração, educação, mudanças políticas e contato intercultural. No entanto, ele também acrescenta que

é simultaneamente um fato e um lamento frequente que os falantes de grandes línguas ficam muito atrás dos outros em termos de competência em línguas estrangeiras. Um resultado razoável é que, socialmente, essa competência é inversamente proporcional à “grandeza” da língua materna: as populações anglófonas contemporâneas estão entre os mais pobres dos aprendizes de línguas²⁵ (Edwards, 2012, p. 26, tradução nossa).

Com esse excerto, o autor destaca uma ironia sociolinguística, no qual falantes de grandes línguas, especialmente o inglês, tendem a ter menos habilidades ou necessidades de aprender outras línguas. Ele afirma que, estatisticamente, há menos incentivo para que falantes de línguas amplamente faladas aprendam outras línguas. E que por essa falta de aprendizagem de outras línguas, os falantes das ‘línguas globais’ podem ser vistos com uma limitação cultural e intelectual.

Também, percebemos que o autor sugere que existe uma relação inversa entre a ‘grandeza’ de uma língua (entendida como o número de falantes, a sua influência global e a utilização em contextos internacionais – como comércio, ciência, tecnologia, cultura pop, etc.) e a competência dos falantes dessa língua em aprender outras. Ou seja, quanto mais ‘grande’ ou dominante é uma língua, menor é a necessidade percebida de seus falantes aprenderem outras línguas.

Esse desinteresse percebido de falantes de ‘grandes’ línguas, pode trazer uma limitação na capacidade de compreensão intercultural e de comunicação com o mundo globalizado. Além disso, pode reforçar uma visão de mundo centrada na própria língua e cultura, diminuindo o incentivo para explorar e valorizar outras perspectivas culturais. Ao invés de vermos o aprendizado de línguas estrangeiras apenas como uma necessidade prática, ele deveria ser valorizado como uma oportunidade para enriquecer a compreensão global e fomentar a diversidade cultural.

Independentemente do número de línguas, sejam elas oficialmente reconhecidas ou não, para Edwards (2012) é possível imaginar dois cenários opostos. Em um, teríamos o multilinguismo generalizado, e no outro o monolinguismo generalizado. Ambos podendo ocorrer dependendo das circunstâncias e contexto em questão.

²⁵ Versão original: It is both a fact and a frequent lament, however, that speakers of big languages lag far behind others in foreign-language competence. A reasonable corollary is that, at a social level, such competence is inversely proportional to the ‘bigness’ of the mother tongue: contemporary anglophone populations are among the very poorest of language learners.

Alguns falantes podem passar toda a sua vida em enclaves essencialmente monolíngues. Outros podem ter um raio de ação mais amplo e alargar os seus repertórios linguísticos, mas apenas nos graus mínimos exigidos por encontros repetitivos e rotineiros. E outros ainda podem desenvolver fluências profundas e substanciais em várias línguas. Como sempre, as circunstâncias alteram os casos²⁶ (Edwards, 2012, p. 27, tradução nossa).

E ainda,

a competência multilíngue é claramente necessária em muitos contextos, mas o fato de estes contextos variarem em termos de falantes, temas e requisitos implica que as capacidades linguísticas não são igualmente desenvolvidas²⁷ (Edwards, 2012 p. 27, tradução nossa).

Com isso, podemos entender que alguns podem viver em ambientes monolíngues, outros podem usar várias línguas de maneira limitada em contextos rotineiros, e alguns podem alcançar fluência avançada de maneira limitada em situações cotidianas, e outros alcançam fluência em múltiplas línguas. No entanto, embora a habilidade multilíngue seja essencial em muitos contextos, essa competência não é igualmente desenvolvida em todos, devido às diferenças nas situações, temas e exigências. Esse fenômeno é bem conhecido pelos estudantes como ‘*code-switching*’, “no qual os falantes mudam de idioma com frequência, geralmente em uma frase”²⁸ (Edwards, 2012, p. 28, tradução nossa). Por isso, podemos afirmar que a proficiência linguística é moldada pelas circunstâncias e como as capacidades multilíngues são desenvolvidas de maneira desigual, refletindo a complexidade e a variabilidade da experiência linguística humana. Para o autor, indivíduos multilíngues “possuem um repertório **linguístico** ainda mais amplo para se basear, e é difícil ver que isso seja tudo menos inútil”²⁹ (Edwards, 2012, p. 29, **grifo nosso**, tradução nossa).

Com todas as nuances dos entendimentos multilíngues que Edwards (2012) traz em sua obra, o autor reconhece que

quer se trate de línguas separadas ou de dialetos das mesmas línguas, não é insensato sugerir que o pensamento educativo se tornou mais sensível à variação e mais

²⁶ Versão original: Some speakers may spend their entire lives within essentially monolingual enclaves. Others may range rather more widely and broaden their linguistic repertoires, but only to the minimal degrees necessitated by repetitive and routine encounters. And still others may develop deep and substantial fluences in several languages. As always, circumstances will alter cases.

²⁷ Versão original: multilingual competence is clearly necessary in many settings, but the fact that these settings vary in terms of speakers, topics and requirements implies that linguistic capabilities are not equally developed.

²⁸ Versão original: where individuals change languages frequently, often within one sentence.

²⁹ Versão original: multilinguals have an even wider repertoire to draw upon, and it is hard to see that this is anything but useful.

inclinado a vê-la como uma força e um recurso, em vez de uma dificuldade a ultrapassar³⁰ (Edwards, 2012, p.33-34, tradução nossa).

Justamente porque,

Alguns especialistas afirmam agora que “diversidade” é um termo que já não é suficiente para abranger a heterogeneidade social e a “superdiversidade” é mais adequada. Esta refere-se a um “entrelaçamento de diversidades”, a um mundo de “transnacionalismo migrante” e a um mundo em que “a assimilação e os laços transnacionais duradouros não são incompatíveis nem binários³¹ (Edwards, 2012, p. 34, tradução nossa).

Com a valorização da variação linguística pelos estudiosos – sejam elas línguas distintas ou dialetos – o termo ‘superdiversidade’ surgiu com Vertovec (2006) e logo após foi reforçado por Blommaert (2010) e Rampton (2011). Campos (2022, p. 12) compreende a superdiversidade como “consequência do aumento da categoria de imigrantes, seus motivos, inserção no mercado de trabalho e centros urbanos, fatores esses que acabam modificando direitos sociais e recursos comunicativos”. Ou seja, o impacto que os fluxos migratórios tiveram e ainda têm na identidade política, econômica, sociocultural e linguística dos grupos sociais de países receptores. A superdiversidade abrange uma gama mais ampla de experiências e identidades, no qual a assimilação e os vínculos transnacionais podem coexistir e não são vistas como opostas.

Com o aumento intenso dos fluxos migratórios, com ele também acontece o aumento do multilinguismo. Com isso, conseguimos ver um fator importante para a mudança linguística na sociedade global. Quando indivíduos falantes se deslocam para outros países falantes de outras línguas, constrói então uma ramificação de uma ‘nova língua’, principalmente quando esse contato é intenso e corriqueiro. No entanto, Edwards (2012) afirma que “nem sempre é necessário que inúmeras pessoas se desloque fisicamente; a sua língua pode entrar em contato com outras através de influências militares e econômicas”³² (Edwards, 2012, p. 40, tradução nossa).

³⁰ Versão original: whether dealing with separate languages or with dialects of the same languages, it is not unreasonable to suggest that educational thinking has become more sensitive to variation and more inclined to see it as a strength and a resource, rather than a difficult to be overcome.

³¹ Versão original: Some scholars now tell us that ‘diversity’ is a term no longer sufficient to cover social heterogeneity, and that ‘superdiversity’ is more appropriate. This refers to an ‘interweaving of diversities’, a world of ‘migrant transnationalism’ and a world in which ‘assimilation and enduring transnational ties are neither incompatible nor binary’

³² Versão original: It is not always necessary for large numbers of people to physically move; their language may come into contact with others through military and economic pressures.

Além disso, o autor acredita que a “política entre diferentes grupos linguísticos conduzirá também ao multilinguismo”³³ (Edwards, 2012, p. 40, tradução nossa). Ou seja, aqueles que, no passado, não precisavam de um conhecimento profundo de outras línguas por não estarem suficientemente isolados, podem acabar se conectando de forma mais próxima com outras comunidades linguísticas no futuro.

A relação entre língua, identidade e cultura é um tema central na conceituação de Edwards (2012) e Cenoz (2009). Os autores argumentam que o multilinguismo não é apenas uma questão de conhecimento linguístico, mas também de como as línguas contribuem para a formação da identidade individual e coletiva.

Outro ponto importante que os autores comentam é sobre o termo chamado de a ‘Nova’ Ecologia da Linguagem, ou por muitos conhecido como ecologia linguística, ecologia ambiental ou linguística ecossistêmica. Apresentado por Einar Haugen (1972), “a ecologia linguística pode ser definida como o estudo das interações entre uma dada língua e o seu ambiente”³⁴ (Haugen, 2001, p. 57, tradução nossa). Ou seja, esse ‘novo’ estudo se refere as “interrelações entre línguas ao nível da consciência individual e ao nível social em comunidades multilíngues” (Ramos, 2004, p. 1). Já para Stibbe (2012, p. 413) o ponto-chave para o surgimento da ecolinguística veio antes da invenção da escrita, enquanto todas as culturas eram orais.

Edwards (2012, p. 106-107), em sua análise da ecologia linguística, nos apresenta uma visão de um mundo onde há espaço para todas as línguas, e a diversidade linguística é considerada uma riqueza incontestável. Ele faz uma comparação com uma cena bíblica de paz, como a coexistência entre o lobo e o cordeiro, destacando a ideia de harmonia e aceitação universal. No entanto, o autor nos provoca a refletir sobre a distância entre essa visão idealista e a realidade. A questão central, segundo Edwards, é se o desejo por essa convivência pacífica e inclusiva entre as línguas pode realmente se concretizar, ou se permanece como um sonho distante. Assim, ele nos leva a questionar as tensões e desafios que a diversidade linguística enfrenta na prática.

De forma similar, Cenoz (2009) propõe um modelo de ecologia linguística que enfoca as interações entre as línguas em contextos específicos. Ela defende que, ao invés de tratar as línguas de forma isolada, as políticas e práticas educacionais devem considerar as interações

³³ Versão original: Political union among different linguistic groups will also lead to multilingualism.

³⁴ Versão original: linguistic ecology can be defined as the study of the interactions between a given language and its environment.

dinâmicas e influências mútuas entre elas. Essa abordagem visa promover um ambiente onde as línguas possam coexistir de maneira enriquecedora, contribuindo para o fortalecimento mútuo e para a preservação da diversidade linguística.

Por isso, podemos afirmar que a educação é um meio poderoso, mas não pode sozinha assegurar o desenvolvimento do multilinguismo sem o apoio de outras instâncias e políticas, como asseguram os autores Cenoz (2009), Edwards (2012) e Berger (2015). O relatório do Grupo de Alto Nível, conforme referenciado por Cenoz (2009), reflete essas discussões, enfatizando que, para promover o multilinguismo de forma eficaz, as escolas precisam não apenas ensinar idiomas, mas também fomentar uma consciência positiva e uma motivação intrínseca entre os estudantes para aprender e valorizar essas línguas. Essa perspectiva é alinhada com as ideias de Cenoz (2009), Edwards (2012) e Berger (2015), que sublinham a importância de uma abordagem educacional que vai além do ensino formal, envolvendo o apoio da comunidade e das políticas linguísticas para criar um ambiente propício ao multilinguismo.

Em suma, Edwards (2012) e Cenoz (2009) apresentam análises que, embora partam de enfoques distintos, convergem em pontos fundamentais. Ambos reconhecem que o multilinguismo é um fenômeno dinâmico e que sua preservação e valorização exigem políticas educacionais bem estruturadas, bem como o reconhecimento das línguas como parte essencial da identidade cultural dos indivíduos e comunidades. Enquanto Edwards enfatiza a necessidade de entender o multilinguismo como um fenômeno social e histórico amplo, Cenoz propõe estratégias práticas para promover o ensino multilíngue e equilibrar as forças que moldam o cenário linguístico global.

1.4 Fluxo Migratório no Brasil e no Amazonas: panorama histórico, conceitos e legislação

O fenômeno migratório é parte constitutiva da história do Brasil e, especialmente, do Estado do Amazonas. Os deslocamentos populacionais, sejam eles voluntários ou forçados, internos ou internacionais, contribuíram significativamente para a formação da diversidade étnico-cultural e linguística presente no país. Compreender o fluxo migratório em sua complexidade demanda não apenas uma análise histórica, mas também o conhecimento dos conceitos fundamentais e da legislação que rege os direitos e deveres dos migrantes.

Neste capítulo, abordaremos inicialmente os conceitos de imigrante, emigrante e migrante, distinguindo suas definições e implicações sociais e jurídicas. Em seguida, será apresentado um panorama histórico dos fluxos migratórios no Brasil, desde o período colonial até os dias atuais, destacando as principais ondas migratórias que moldaram o perfil populacional do país. Em um segundo momento, o foco será direcionado ao Estado do

Amazonas, analisando-se os aspectos históricos e geográficos que tornam a região um território de trânsito e acolhimento de diferentes grupos migratórios. Por fim, discutiremos a legislação brasileira relacionada aos migrantes, com ênfase na Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017), seus avanços, desafios e impactos nas políticas públicas de acolhimento e integração social.

1.5 Conceito de Migrante x Imigrante x Emigrante

Um dos pontos essenciais para entender o fluxo migratório é compreender os conceitos fundamentais que envolvem o fenômeno da migração, em especial as distinções entre *migrante*, *imigrante* e *emigrante*. Essas categorias, embora inter-relacionadas, apresentam significados distintos, tanto no plano teórico quanto jurídico, e são fundamentais para a formulação de políticas públicas e o reconhecimento dos direitos dos indivíduos em mobilidade.

Com base nos estudos das Nações Unidas e na legislação brasileira, atualmente, o entendimento que se tem sobre “Imigrante” é de alguém que entra em um país ou região para se estabelecer lá permanentemente. Por exemplo, alguém que se muda do Brasil para os Estados Unidos (EUA) com a intenção de residir permanentemente nos EUA, esse indivíduo é considerado um imigrante. Já o “Migrante”, este termo é mais amplo e pode se referir a qualquer pessoa que se desloca de um lugar para outro, em um país ou entre países, temporária ou permanentemente. Isso inclui tanto os imigrantes (aqueles que se estabelecem permanentemente em outro lugar) quanto os trabalhadores temporários, estudantes estrangeiros, refugiados e pessoas deslocadas internamente devido a conflitos ou desastres naturais. Quanto ao ‘Emigrante’, este termo é utilizado para se referir a indivíduos que saíram de sua terra natal (nacional ou internacional) e migraram para outros territórios.

Esses termos, portanto, se distinguem principalmente pelo ponto de vista: o imigrante é visto pelo país de destino; o emigrante, pelo país de origem; e o migrante serve como um guarda-chuva conceitual que abrange todos esses deslocamentos.

Do ponto de vista sociológico, a migração é compreendida como um fenômeno histórico e estrutural. William Petersen (1958) desenvolveu um conceito geral das migrações. Segundo Nolasco (2016, p. 6-7), o texto de Petersen assume alguns dos pressupostos de Fairchild (1925)³⁵, conhecido como *o mito do sedentarismo*. Petersen (1958) afirma que “em um mundo onde ninguém morre no lugar onde nasceu, esse mundo dificilmente pode ser considerado

³⁵ Henry P. Fairchild com o intuito de tornar claro as formas de deslocamento humano, ele distinguiu quatro tipos de mobilidade: **invasão**, exemplificada com a invasão visigoda durante o império romano; **conquista**, cuja mobilidade resulta da iniciativa de povos com cultura superior; **colonização**, na qual os países mais fortes descobrem e submetem povos mais débeis; **imigração**, com a deslocação pacífica de indivíduos entre países que têm aproximadamente o mesmo desenvolvimento civilizacional (Nolasco, 2016, p.6).

sedentário” (Petersen 1958 *apud* Nolasco 2016, p. 6). Ou seja, Nolasco conclui que, para Petersen (1958),

o sedentarismo e o nomadismo não são condições intrínsecas da natureza humana. A mobilidade ou o imobilismo são produtos do contexto social e cultural em que a vida dos seres humanos se desenrola, tornando as migrações um fenômeno social (Nolasco, 2016, p. 6).

Nolasco (2016, p. 6) traz a tipologia desenvolvida por Petersen (1958), no qual distingue dois grandes eixos de categorização das modalidades de migrações: (1) os fatores que impulsionam a migração, como pressões ecológicas, políticas públicas e aspirações individuais; e (2) a intencionalidade do sujeito migrante, que pode ser conservadora (quando busca preservar suas condições de vida) ou inovadora (quando busca melhorias).

A partir do cruzamento desses dois eixos, Petersen propôs cinco tipos de migrações:

primitiva, suscitada por condições ecológicas; **forçada**, determinada pelo Estado ou outra instituição social; **impelida**, os indivíduos têm parcialmente a faculdade de decidir sobre o ato migratório; **livre**, dependente da vontade dos indivíduos, mas reduzida em dimensão; **massiva**, quando a vontade migratória se expressa numa conduta coletiva (Nolasco, 2016, p. 6).

Complementando essa análise, Robin Cohen (2005) expande as tipologias para responder às complexidades da mobilidade contemporânea, propondo oito formas de migração, que vão desde a migração legal de trabalhadores até o turismo. Isso evidencia a pluralidade de motivações, trajetórias e condições jurídicas associadas aos processos migratórios.

i) migrações de trabalhadores legais; ii) migração de trabalhadores ilegais ou indocumentados; iii) migração de refugiados e de pessoas deslocadas; iv) migração feminina independente; v) trabalhadores migrantes especializados passageiros; vi) trabalhadores migrantes especializados de longa duração; vii) movimentos internos em grande escala; viii) turismo (Cohen, 2005, p. 33-37).

Em resumo, todos os imigrantes e emigrantes são migrantes, mas nem todos os migrantes são imigrantes. O termo "migrante" é um termo mais abrangente que inclui várias formas de deslocamento humano, independentemente da duração ou do propósito da migração. A partir disso, muitas discussões sobre a complexidade da mobilidade humana surgiu, e dentre elas a necessidade de categorizar os tipos de migrações. Os pontos a seguir, trazem o conceito e a diferença entre os termos de acordo com a legislação brasileira.

1.5.1 Enquadramento jurídico na legislação brasileira

No plano legal, a Lei de Migração Brasileira - Lei N.º 13.445/2017, categorizam os migrantes da seguinte forma: “II) **imigrante**; III) **emigrante**; IV) **residente fronteiriço**; V) **visitante** e; VI) **apátrida**” (Lei n.º 13.445, seção I, Art. 1º § 1º).

Esta nova lei, que substituiu o antigo Estatuto do Estrangeiro, representa um avanço ao tratar o migrante como sujeito de direitos. Ela estabelece as diretrizes para a entrada e permanência de estrangeiros no Brasil, reconhecendo a mobilidade humana como um direito e assegurando proteção à dignidade da pessoa humana, à não discriminação e ao acesso a serviços públicos.

Ou seja, a legislação brasileira entende como imigrante “a pessoa nacional de outro país que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil” (Lei n.º 13.445, seção I, Art. 1º § 1º, inciso II). O emigrante, entende-se que são “brasileiros que se estabelecem temporária ou definitivamente no exterior” (Lei n.º 13.445, seção I, Art. 1º § 1º, inciso III). O residente fronteiriço, como a “pessoa nacional de outro país limítrofe ou apátrida que conserva a sua residência habitual em município fronteiriço de país vizinho” (Lei n.º 13.445, seção I, Art. 1º § 1º, inciso IV). O visitante como “uma pessoa nacional de outro país ou apátrida que vem ao Brasil para estadias de curta duração, sem pretensão de se estabelecer temporária ou definitivamente no território nacional” (Lei n.º 13.445, seção I, Art. 1º § 1º, inciso V). E por fim, o apátrida “sendo pessoa que não seja considerada como nacional por nenhum Estado, segundo a sua legislação” (Lei n.º 13.445, seção I, Art. 1º § 1º, inciso VI). Essa categorização visa organizar e regulamentar a entrada, permanência e direitos dos migrantes no território nacional, garantindo a proteção de seus direitos humanos e facilitando sua integração na sociedade brasileira.

Além disso, a Constituição Federal de 1988, no artigo 5º, assegura que “todos são iguais perante a lei”, inclusive os estrangeiros residentes no país, garantindo-lhes os direitos fundamentais, como o direito à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade. Isso reforça a noção de que a proteção aos migrantes não é apenas uma escolha política, mas um imperativo constitucional.

A partir disso, discorreremos a seguir sobre o fluxo migratório no Brasil e no Estado do Amazonas, a partir do ano de 2010. Todos os dados levantados no ponto a seguir, foram retirados de dados dos relatórios o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e de autores como, Togni (2015), Figueredo (2017), Santos e Emmi (1980), Brasil (2011), Mendes (2018), Emmi (2007; 2009).

1.6 Fluxo Migratório no Brasil: panorama histórico

Compreender os fluxos migratórios na Amazônia exige um olhar panorâmico sobre os movimentos migratórios no Brasil como um todo. Historicamente, o país sempre se apresentou como um território receptivo à imigração, sobretudo entre o final do século XIX e início do

século XX. A chegada dos portugueses no século XVI marca o início desse processo, que se intensificou significativamente durante a Primeira República (1889-1930).

Dados do IBGE evidenciam esse incremento: entre 1884 e 1933, mais de 3,9 milhões de estrangeiros ingressaram no território brasileiro, entre os quais destacam-se portugueses, espanhóis, italianos, alemães, japoneses, sírios, turcos e africanos. Na segunda metade do século XX, fluxos provenientes da América Latina, Ásia e África também passaram a figurar com mais força nas estatísticas migratórias.

A consolidação da independência em 1822 e, especialmente, a abolição da escravidão em 1888, foram fatores centrais para a intensificação da imigração, visando a substituição da mão de obra escrava. Nesse contexto, o Estado brasileiro incentivou a vinda de estrangeiros por meio de imigrações subvencionadas, com passagens financiadas pelo governo ou fazendeiros, visando a ocupação do território e o fortalecimento da economia agrícola.

Nos anos subsequentes, dados do IBGE³⁶ indicam que, entre 1945 e 1959, o número de imigrantes no Brasil foi composto por 22.025 alemães, 96.268 espanhóis, 106.360 italianos, 246.161 portugueses, 34.266 japoneses e 162.002 imigrantes de origem síria, turca, egípcia e palestinos. Na segunda metade do século XX, outros grupos de imigrantes começaram a chegar ao Brasil, incluindo nacionalidades da América Latina, Ásia e África.

Entre os imigrantes, os italianos protagonizaram um êxodo expressivo, com cerca de dez milhões fora de seu país de origem (Togni, 2015, p. 1). A economia cafeeira brasileira, em franca expansão, atraiu muitos desses trabalhadores, e a pressão dos fazendeiros levou à formulação de políticas públicas de imigração. Todavia, a realidade encontrada por esses imigrantes contrastava com suas expectativas. Muitos foram submetidos a relações laborais opressivas, que os prendiam à terra e à dívida, sob vigilância constante, desmentindo a promessa de liberdade e prosperidade (Togni, 2015 *apud* Figueredo, 2017, p. 80).

Desta forma, a imigração no Brasil, a partir daquele século, passou a ser vista como um processo civilizatório. Mesmo diante de todas as dificuldades encontradas no país receptor, os imigrantes que aqui estabeleceram residência tiveram uma grande relevância na economia brasileira. No quadro 4, são detalhados os números de imigrantes e suas nacionalidades que ingressaram no Brasil durante os séculos XIX e XX.

Quadro 4 - Imigração para o Brasil, por nacionalidade e períodos

Períodos e Nacionalidades	1884- 1893	1894- 1903	1904 – 1913	1914 – 1923	1924 – 1933	Total
---------------------------	------------	------------	-------------	-------------	-------------	-------

³⁶ Dados retirados do site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, <https://brasil500anos.ibge.gov.br/estatisticas-do-povoamento/imigracao-por-nacionalidade-1945-1959.html>.

Alemães	22.778	6.698	33.859	29.339	61.723	154.397
Espanhóis	113.116	102.142	224.672	94.779	52.405	587.114
Italianos	510.533	537.784	196.521	86.320	70.177	1.401.335
Japoneses	0	0	11.868	20.398	110.191	142.457
Portugueses	170.621	155.542	384.672	201.252	233.650	1.145.737
Sírios e Libaneses	96	7.124	45.803	20.400	20.400	93.823
Outros	66.524	42.820	109.222	51.493	164.586	434.645
Total	883.668	852.110	1.006.617	503.981	713.132	3.959.508

Fonte: IBGE, 2000.

Nesse cenário, a imigração passou a ser entendida como parte de um projeto civilizatório, sustentado por uma visão eurocêntrica que marginalizava o trabalhador negro em favor do imigrante europeu. Apesar das adversidades, os estrangeiros desempenharam papel relevante na estruturação econômica e social do Brasil contemporâneo.

Com o término da Segunda Guerra Mundial, o fluxo migratório para o Brasil diminuiu. O período da ditadura militar (1964-1985) e a grave crise econômica das décadas de 1970 e 1980 — conhecida como a “década perdida” — resultaram na estagnação do crescimento populacional, aumento da inflação, desemprego e empobrecimento da população. Como observa Figueredo (2017, p. 81), o país passou a registrar um movimento de emigração, com brasileiros buscando melhores condições em países como Bolívia, Uruguai, Estados Unidos, Inglaterra e Japão. Ainda assim, politicamente, a década de 1980 foi considerada uma “década ganha”, com o fortalecimento de entidades sociais, sindicatos e movimentos populares (Figueredo, 2017 p. 82).

A partir da década de 1990, com a redemocratização e a estabilização econômica — em especial após o Plano Real (1994) — o Brasil voltou a atrair imigrantes, impulsionado por investimentos internacionais, principalmente no setor automobilístico. As transformações econômicas e a melhoria na imagem internacional do país desencadearam um novo ciclo migratório.

Segundo dados do Sistema de Registro Nacional Migratório (SisMigra), a partir de 2013 observou-se um aumento no número de imigrantes residentes no Brasil. Em 2014, foram registrados 49.541 imigrantes com residência; em 2015, 44.942; e em 2016, 39.737. Esses números estão diretamente relacionados à intensificação da crise humanitária na Venezuela, que levou milhares de venezuelanos a buscarem refúgio no Brasil.

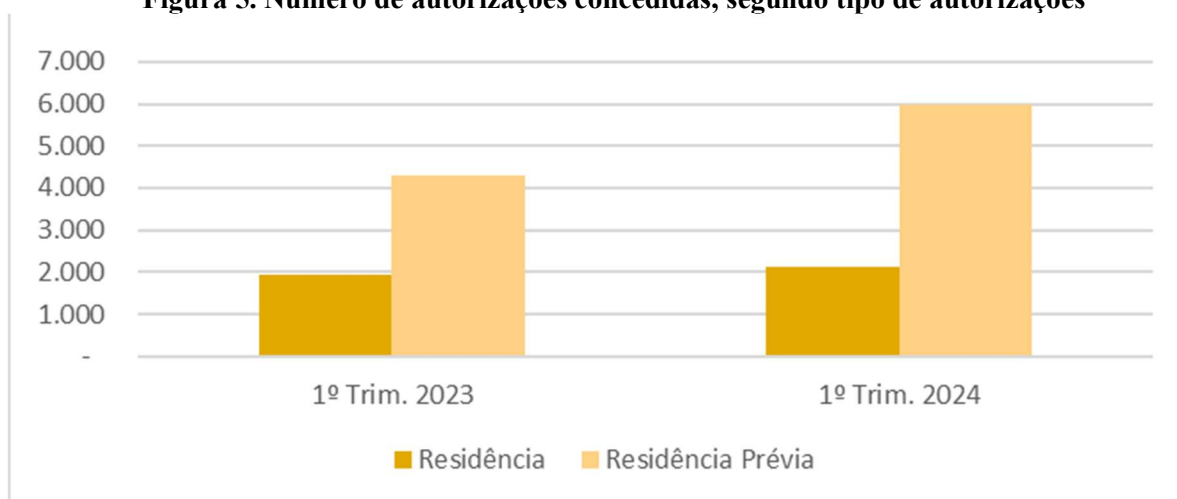
No último relatório anual divulgado pelo Observatório, apenas em 2013, a Polícia Federal registrou 105.094 solicitantes de residência, sendo 67.535 de longo termo e 37.559 temporários³⁷ (Cavalcanti, Oliveira e Silva, 2023, p. 24). Em 2023, esse número saltou para 1,2 milhão, com 80,8% dos solicitantes pretendendo residir no Brasil. Os dados revelam não apenas um crescimento quantitativo, mas também uma mudança qualitativa: fluxos antes dominados por países europeus passaram a ter como protagonistas os haitianos, venezuelanos, colombianos e argentinos. O relatório afirma que:

No aspecto qualitativo, já era possível notar a alteração no eixo principal das origens dos fluxos migratórios que se dirigiam ao país, que deixaram de ser predominantemente do Norte Global. Em 2013, os haitianos eram a principal nacionalidade em solicitações de residência de longo termo. Com a agudização da crise humanitária na Venezuela, no início dos anos 2010, o Brasil entra na rota de emigração venezuelana passando a ocupar o primeiro posto nos pedidos de residência, esses também com características de longa duração. (Cavalcanti, et. al, 2023, p. 25).

Destaca-se a Resolução Normativa n.º 127, criada pelo governo brasileiro para acolher imigrantes venezuelanos, os quais passaram a liderar os pedidos de residência de longo prazo. A mudança do perfil migratório reflete transformações geopolíticas e econômicas que impactam diretamente os fluxos migratórios.

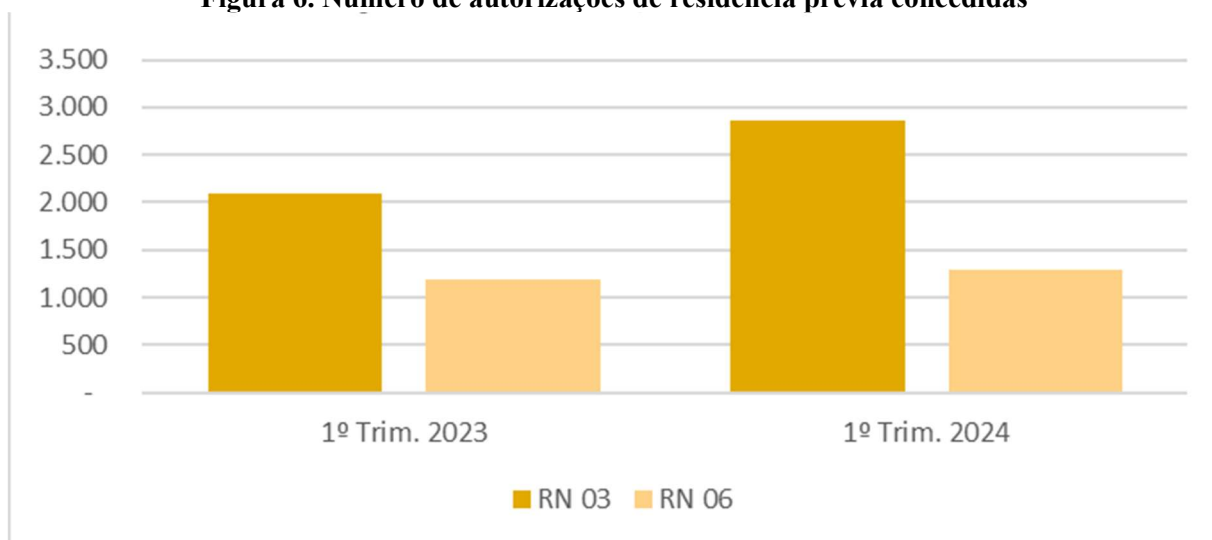
Em 2024, observou-se novo crescimento nas autorizações de residência laboral. No primeiro trimestre, as concessões classificadas como “Residência Prévia” aumentaram em relação ao mesmo período de 2023, demonstrado na figura 5 a seguir:

³⁷ Vale ressaltar que no relatório foi considerado as tipologias das solicitações de residência baseadas no tempo de duração da migração. Ou seja, os migrantes de longo termo são aqueles que permanecem no país por doze meses ou mais, enquanto os temporários são aqueles que permanecem no território brasileiro por menos de doze meses.

Figura 5. Número de autorizações concedidas, segundo tipo de autorizações

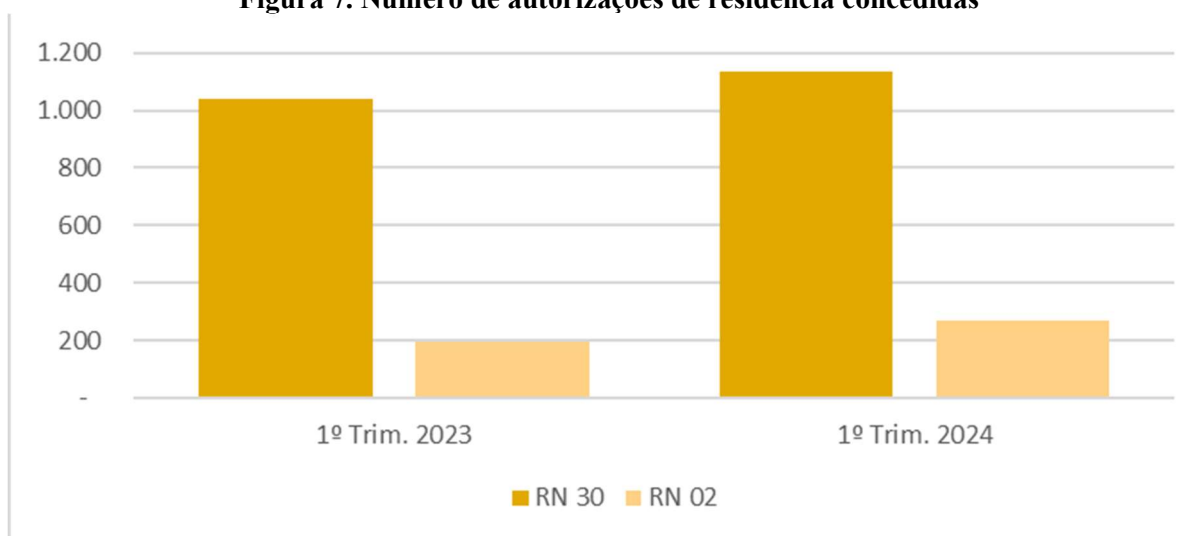
Fonte: Cavalcanti, Oliveira e Silva, 2023.

Dentre as autorizações concedidas, conforme estipulado pela Resolução Normativa n.º 127, aquela que registrou o maior número de solicitações foi a RN 03, destinada a trabalhadores sem vínculo empregatício. Em segundo lugar, destacou-se a RN 06, relacionada às autorizações marítimas, como evidenciado na próxima figura:

Figura 6. Número de autorizações de residência prévia concedidas

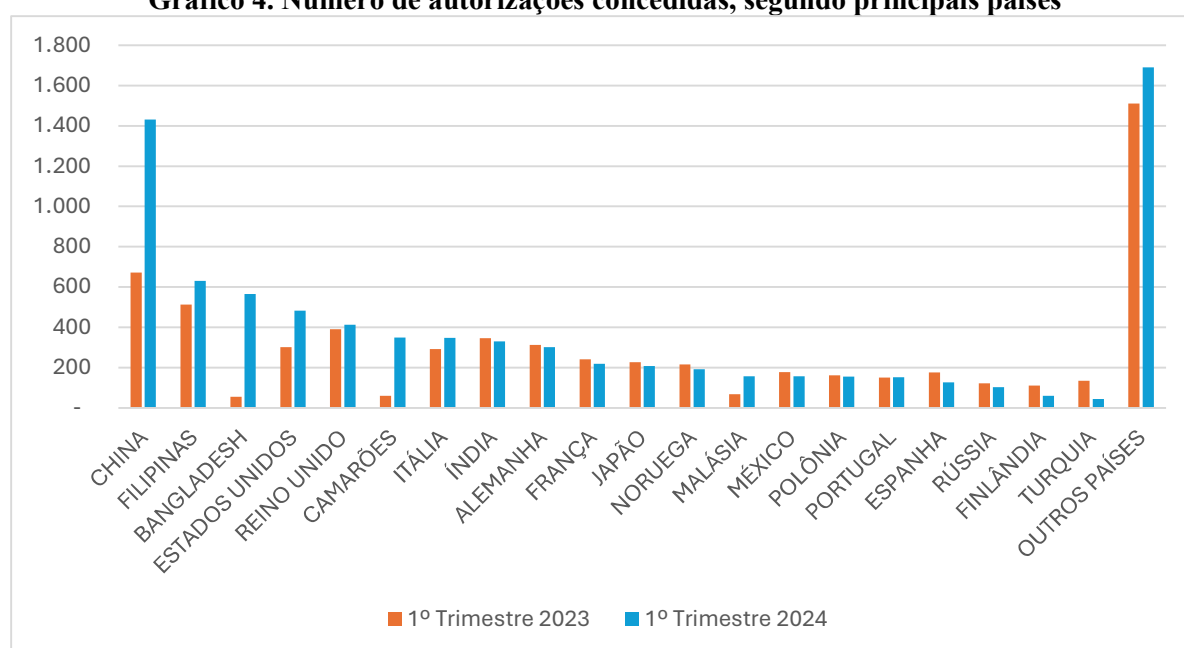
Fonte: Cavalcanti, Oliveira e Silva, 2023.

Entretanto, destaca-se que as autorizações de residência mais proeminentes foram a RN 30, referente à prorrogação das alterações de prazo para imigrantes, e a RN 02, destinada a trabalhadores com vínculo empregatício, conforme ilustrado na figura 7:

Figura 7. Número de autorizações de residência concedidas

Fonte: Cavalcanti, Oliveira e Silva, 2023.

Entre os países destacam-se aqueles que receberam um considerável número de concessões, tais como a China, com 1.431 autorizações concedidas; Filipinas, com 630 autorizações; Bangladesh, com 565 autorizações; Estados Unidos, com 483 autorizações; e o Reino Unido, com 413 autorizações laborais concedidas no ano de 2024 (Gráfico 4).

Gráfico 4. Número de autorizações concedidas, segundo principais países

Fonte: Elaborado pela própria autora, 2025.

Esses dados reiteram que a imigração no Brasil é um fenômeno dinâmico influenciado por fatores econômicos, políticos e sociais, tanto internos quanto externos. Apesar dos desafios, os imigrantes continuam a contribuir significativamente para a economia, o mercado de trabalho e a diversidade cultural brasileira. O fenômeno migratório, como afirmam Marinucci

e Milesi (2005, p. 13), é impulsionado por uma característica inerente à condição humana: “a capacidade de sonhar, de construir utopias, de esperar por um futuro melhor”.

1.7 O Fluxo Migratório no Amazonas: contexto histórico

A imigração exerceu papel crucial na formação social, econômica e territorial do Brasil, sendo a região amazônica um dos espaços mais marcados por transformações em virtude de sucessivas ondas migratórias. A história das migrações no Amazonas é rica e influenciada por fatores políticos, econômicos, ambientais e sociais, que se entrelaçam desde o período pré-colonial até os dias atuais. Brasil (2011) afirma que a Região Norte possui três fases de ocupação, tanto demográfica quanto econômica.

a) a primeira fase iniciada com a descoberta do território amazônico por parte dos colonizadores portugueses; b) a segunda fase corresponde ao período imperial; c) a terceira fase com a implantação de políticas governamentais, com o objetivo de desenvolver e povoar a região norte (Brasil, 2011, p. 61).

Antes da chegada dos colonizadores, a Amazônia era densamente habitada por populações indígenas que realizavam deslocamentos conforme suas necessidades ecológicas e sociais, formando redes complexas de trocas e mobilidade. A colonização portuguesa, iniciada no século XVI, deu início a um novo ciclo migratório com a introdução de europeus e africanos escravizados, mobilizados para explorar os recursos naturais da floresta.

O século XVIII marcou a intensificação da ocupação portuguesa na região, especialmente após o Tratado de Madri (1750), que garantiu a Portugal a posse de vastas extensões de terra anteriormente disputadas com a Espanha. Com a escassez de mão de obra indígena, a escravidão africana tornou-se ainda mais presente na Amazônia.

O auge do processo migratório ocorreu durante o Ciclo da Borracha (1879–1912), quando a crescente demanda global por borracha natural atraiu milhares de nordestinos para os seringais amazônicos. Conhecidos como “soldados da borracha”, esses trabalhadores enfrentaram condições de trabalho análogas à escravidão, em meio a doenças tropicais e à hostilidade da floresta. De acordo com Mendes (2018),

Entre o final do século XIX e meados do século XX, os seringalistas passaram a conduzir a vida econômica e social da região dos centros de exploração da borracha na Amazônia. [...] a região crescia economicamente, mas ao mesmo tempo via os trabalhadores serem colocados à margem do processo em uma condição de semiescravidão (Mendes, 2018, p.73).

Paralelamente à migração interna, registrou-se a entrada de imigrantes internacionais. Entre 1908 e 1910, cerca de 13,5 mil estrangeiros chegaram ao Pará e ao Amazonas, oriundos de países como Portugal (48,67%), Espanha (15,98%), Inglaterra (7,18%), Turquia, Síria

(4,69%) e Itália (4,15%) (Santos, 1977; Emmi, 2009). Esses imigrantes, além de contribuírem para o desenvolvimento econômico, também influenciaram o tecido sociocultural da região.

Com a crise da borracha a partir de 1912, devido à concorrência da produção asiática, a Amazônia enfrentou estagnação econômica. Ainda assim, no século XX, o governo brasileiro implementou diversas iniciativas, como a Operação Amazônia e o Programa de Integração Nacional (PIN), com o objetivo de promover o povoamento e a integração da região ao restante do país. Entre 1960 e 1980, a população amazônica triplicou, impulsionada pela migração de nordestinos e sulistas atraídos por promessas de terra e prosperidade.

A construção da Rodovia Transamazônica e outros projetos de colonização intensificaram o fluxo migratório, provocando impactos ambientais severos e conflitos com populações tradicionais. Além disso, comunidades de imigrantes japoneses se estabeleceram principalmente no Pará, contribuindo para o avanço da agricultura, com destaque para o cultivo de pimenta-do-reino e hortaliças.

O Quadro 5 resume os dados da imigração estrangeira no estado do Amazonas entre 1872 e 1950, destacando a predominância de imigrantes europeus, sobretudo portugueses. O ano de 1920 registrou o maior número de entradas, totalizando mais de 16 mil imigrantes.

Quadro 5 - Número de imigrantes no estado do Amazonas conforme nacionalidades (1872 - 1950)

Origem	1872	1920	1940	1950
Europa	814	9963	3801	2501
Portugal	689	7615	2863	1844
Espanha	35	986	322	198
Itália	12	726	342	279
França	13	92	45	29
Inglaterra	56	363	99	59
Alemanha	5	72	64	25
Outros países	3	109	66	67
América	1246	5807	2169	1733
Ásia	-	843	760	519
Turquia Asiática	-	811	36	5
Líbano e Síria	-	-	424	314
Japão	-	32	297	195
Outros países	-	-	3	5
África	88	-	64	33
Sem identificação	15	323	2	11
Total	2.163	16.093	6.036	4.278

Fonte: Emmi, 2007, p. 6, adaptado.

Os quadros 6 e 7, por sua vez, evidenciam os dados do Censo Demográfico de 2000, que apontam a presença de quase 15 mil estrangeiros residentes na Região Norte, com predominância da população urbana.

Quadro 6. População residente, por nacionalidade, segundo situação de domicílio - região norte

Situação do domicílio	População residente		
	Nacionalidade		
	Brasileiros natos	Naturalizados brasileiros	Estrangeiros
Urbana	9 008 464	6 496	13 016
Rural	3 879 859	1 491	1 844
Total	12 888 323	7 987	14 860

Fonte: IBGE, 2000, adaptado.

Quadro 7 - Naturalizados brasileiros e estrangeiros, que fixaram residência no país - região norte

Sexo	Naturalizados brasileiros			Estrangeiros		
	Grupos de anos em que fixaram residência no país			Grupos de anos em que fixaram residência no país		
	Até 1990	1991 a 1995	1996 a 2000	Até 1990	1991 a 1995	1996 a 2000
Homens	3 674	380	422	5 585	1 110	2 026
Mulheres	2 643	198	670	3 613	831	1 696
Total	6 317	578	1 092	9 198	1 941	3 722

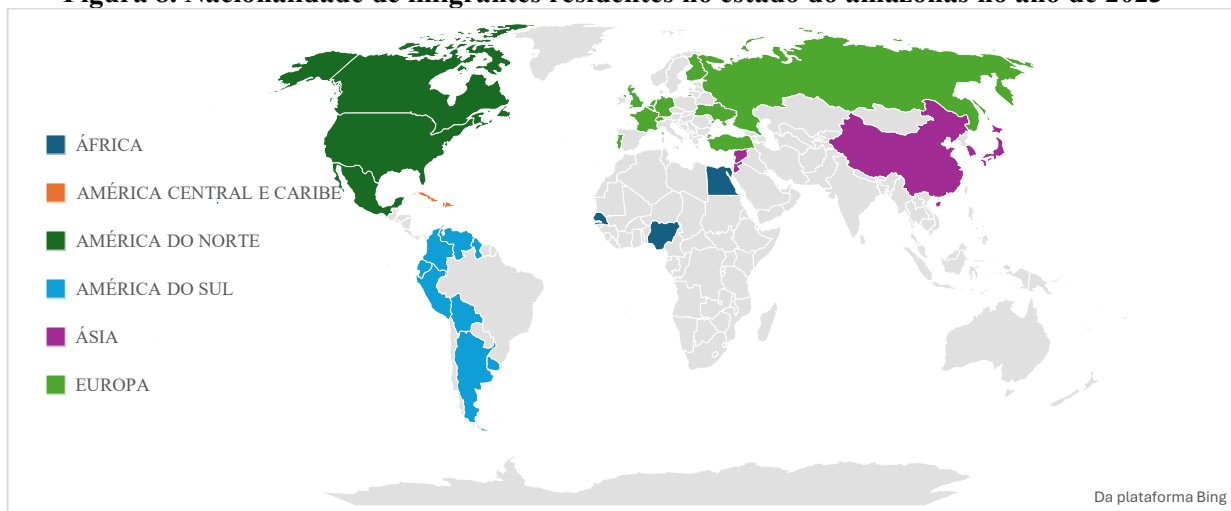
Fonte: IBGE, 2000. adaptado.

No período recente, entre 2011 e 2020, observou-se uma intensificação dos fluxos oriundos de países como Venezuela, Haiti, Bolívia, Colômbia e Estados Unidos (Cavalcanti et al., 2023). Em 2023, segundo o OBMigra, os imigrantes venezuelanos representaram a maioria dos residentes no Amazonas, seguidos pelos peruanos, colombianos e argentinos. Essa tendência revela uma nova configuração dos fluxos migratórios, agora motivados por crises humanitárias e políticas nos países vizinhos.

As figuras 8 e 9 apresentam a nacionalidade dos imigrantes residentes e temporários no Amazonas em 2023, com base nos dados do SisMigra. A classificação entre residentes e temporários segue a Lei de Migração nº 13.445/2017, que estabelece critérios específicos para cada categoria, cujo a residência temporário é concedida aos estrangeiros que desejam permanecer no Brasil por um período limitado, normalmente a trabalho (Art. 14 § 5º), férias-trabalho (Art. 14, § 6º), estudo (Art. 14, § 4º), participação de programas de pesquisa, ensino ou extensão acadêmica (Art. 14, § 1º), tratamento de saúde (Art. 14 § 2º), acolhida humanitária (Art. 14, § 2º), realização de investimento ou de atividade com relevância econômica, social, científica, tecnológica ou cultural (Art. 14, § 9º) ou reunião familiar (Art. 37).

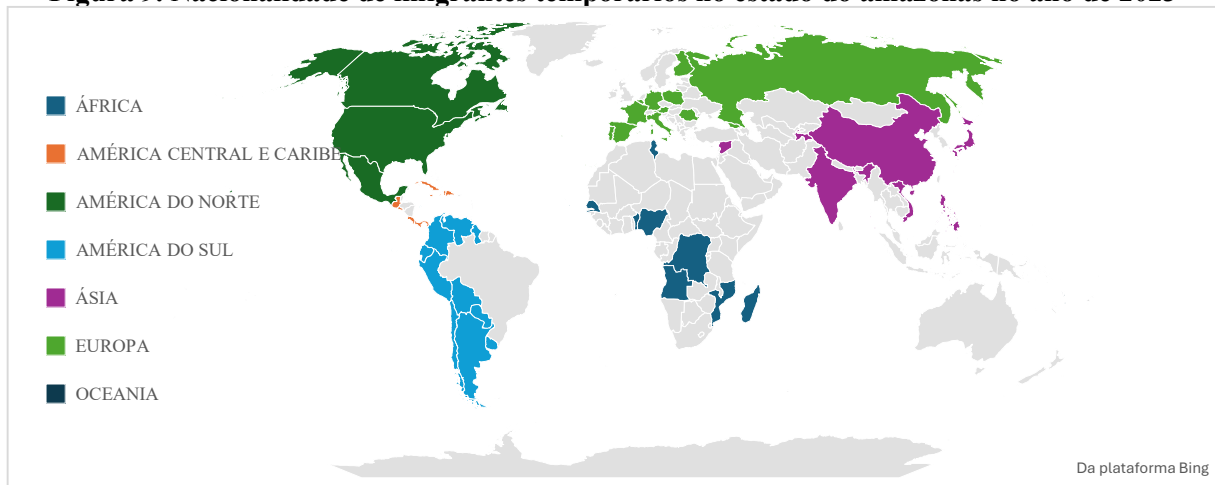
Já a residência permanente tem a seguinte finalidade: pesquisa, ensino ou extensão acadêmica, tratamento de saúde, acolhida humanitária, estudo, trabalho, férias-trabalho, prática de atividade religiosa ou serviço humanitário, investimento ou atividade com relevância econômica, social, científica, tecnológica ou cultural, reunião familiar (Art. 30, inciso I).

Figura 8. Nacionalidade de imigrantes residentes no estado do Amazonas no ano de 2023



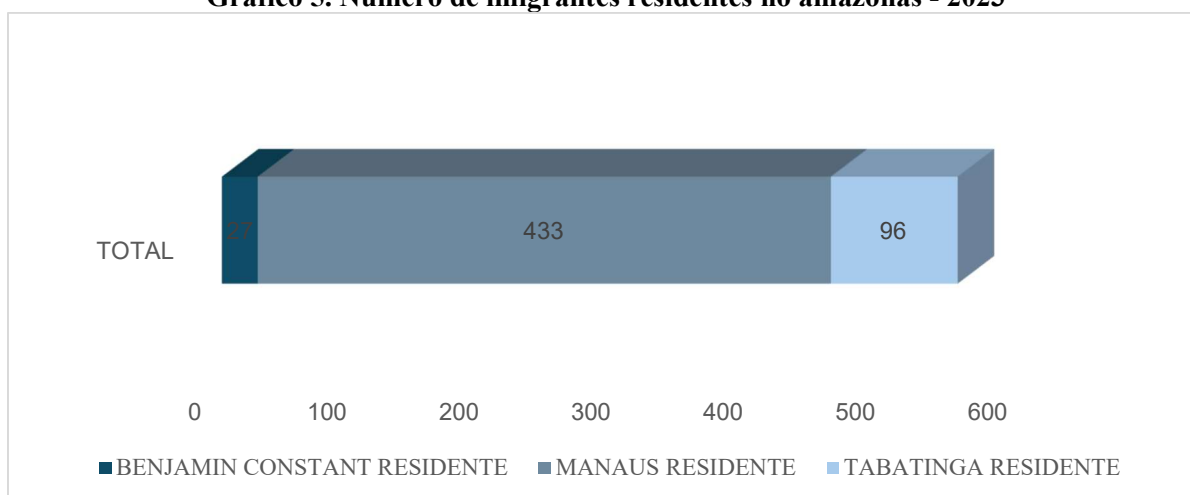
Fonte: Elaborado pela própria autora, 2025.

Figura 9. Nacionalidade de imigrantes temporários no estado do Amazonas no ano de 2023

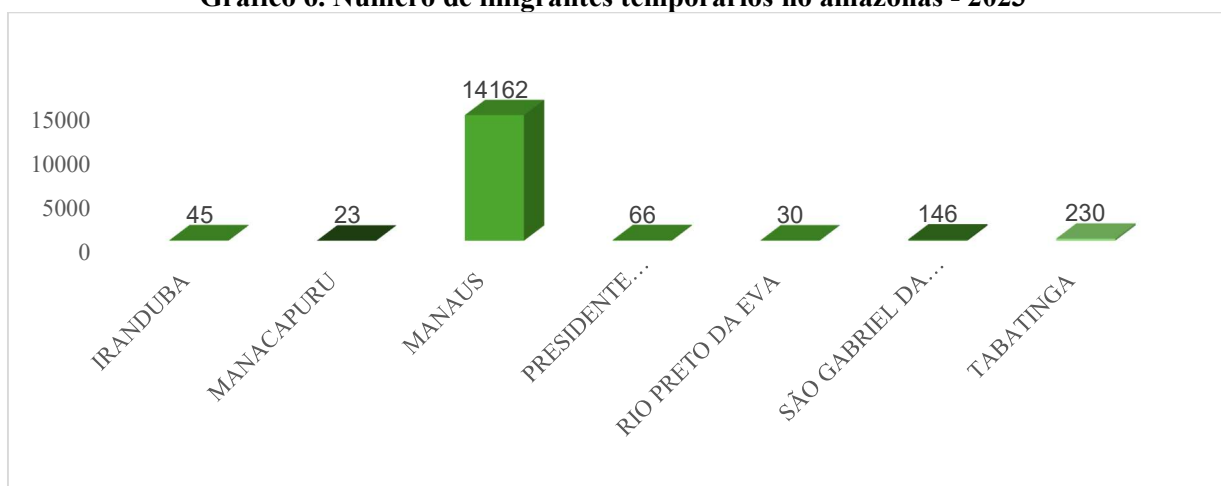


Fonte: Elaborado pela própria autora, 2025.

Em 2023, o Amazonas registrou 15.490 imigrantes, sendo a maioria (14.871) temporários. A capital, Manaus, concentrou o maior número de residentes (433), seguida por Tabatinga (96) e Benjamin Constant (27). Já no caso dos temporários, Manaus também lidera com 14.162 registros, conforme demonstrado nos gráficos abaixo.

Gráfico 5. Número de imigrantes residentes no Amazonas - 2023

Fonte: Elaborado pela própria autora, 2025.

Gráfico 6. Número de imigrantes temporários no Amazonas - 2023

Fonte: Elaborado pela própria autora, 2025.

O panorama migratório do Amazonas no século XXI revela a permanência da região como destino relevante de migrantes e imigrantes, sobretudo pela sua posição geográfica estratégica e sua relevância econômica. Os desafios enfrentados incluem a necessidade de políticas públicas adequadas para acolhimento e integração, além de medidas para garantir a sustentabilidade ambiental e o respeito aos direitos das populações originárias.

Conclui-se que a história migratória do Amazonas é marcada por fluxos intensos, diversificados e intermitentes, revelando a complexa interação entre geopolítica, desenvolvimento econômico, pressões ambientais e questões sociais. Compreender essas dinâmicas é essencial para construir políticas públicas justas e eficazes, que respeitem a diversidade e fortaleçam a coesão social na região.

1.8 Legislação dos Migrantes no Brasil

A legislação migratória brasileira passou por um processo significativo de reformulação nas últimas décadas, impulsionado pelo aumento dos fluxos migratórios internacionais, pelas

transformações geopolíticas globais e pelas exigências da ordem constitucional vigente. A promulgação da Lei nº 13.445/2017, conhecida como Lei de Migração Brasileira (LMB), marca uma ruptura com o paradigma securitário herdado do regime militar, substituindo o antigo Estatuto do Estrangeiro (Lei nº 6.815/1980) por uma perspectiva centrada na dignidade humana e nos direitos fundamentais. No contexto amazônico, particularmente em estados de fronteira como o Amazonas, tais mudanças legais assumem uma dimensão ainda mais complexa, tendo em vista a intensificação dos deslocamentos forçados e a fragilidade das estruturas institucionais de acolhimento.

Este subtópico tem como objetivo analisar criticamente os avanços e limites da LMB à luz dos princípios constitucionais, dos tratados internacionais de direitos humanos e dos desafios práticos enfrentados pelos migrantes na região Norte. Parte-se do pressuposto de que a legislação, embora avançada em termos normativos, apresenta dificuldades de implementação que exigem articulação intergovernamental e políticas públicas adequadas à diversidade regional.

1.8.1 Do Estatuto do Estrangeiro à Lei de Migração: mudança de paradigma

A trajetória da política migratória brasileira revela uma mudança significativa no modo como o Estado enxerga e se relaciona com os sujeitos em mobilidade. Durante décadas, o ordenamento jurídico nacional foi orientado por uma perspectiva securitária, voltada à proteção da soberania estatal frente à presença do estrangeiro. Essa lógica se cristalizou na promulgação do Estatuto do Estrangeiro (Lei nº 6.815/1980), elaborado durante o regime militar e impregnado de valores autoritários. Tal legislação concebia o migrante sob a ótica da ameaça, vinculando sua presença à possibilidade de desestabilização da ordem interna. Como ressaltam Mendes e Brasil (2018, p. 67), “o imigrante era tratado de maneira discriminatória, porque era visto com desconfiança, fazendo-se necessário se precaver diante da ameaça causada pelo estrangeiro à soberania nacional”. Essa concepção consolidou práticas excludentes, limitando o acesso dos imigrantes a direitos sociais, civis e políticos, e favorecendo mecanismos de controle e vigilância sobre essa população.

A aprovação da Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017), em substituição ao antigo Estatuto, marca um novo paradigma nas políticas migratórias do país, alinhando o Brasil aos princípios normativos internacionais contemporâneos, sobretudo no que tange aos direitos humanos. A nova legislação promove uma guinada conceitual e normativa ao abandonar a noção de “estrangeiro” — carregada de conotações de alteridade e exclusão — em favor do termo “migrante”, mais condizente com uma abordagem humanitária e inclusiva. Como observa Guerra (2017, p. 1723), “o uso do termo migrante reforça uma concepção de

pertencimento, evitando a sensação de forasteirismo e marginalização”. Esse gesto terminológico, embora simbólico, tem implicações práticas importantes, pois redefine a forma como o migrante é reconhecido juridicamente: não mais como uma figura de exceção ou de risco, mas como um sujeito de direitos.

Além da alteração semântica, a Lei de Migração introduz um novo arcabouço principiológico, fundamentado na dignidade da pessoa humana, na igualdade de tratamento e de oportunidades, na não discriminação por nacionalidade ou origem e na promoção da integração dos migrantes à sociedade brasileira. Esses princípios são reiterados ao longo do texto legal, que prevê, por exemplo, o acesso dos migrantes a serviços públicos essenciais — como saúde (Art. 4º, inciso VIII), educação (Art. 3º, inciso XI) e assistência social (Art. 4º, inciso VIII) — independentemente da regularidade migratória. Trata-se, portanto, de uma mudança que não apenas reformula os dispositivos legais, mas também desafia concepções históricas arraigadas sobre a alteridade e a soberania, propondo uma convivência baseada no reconhecimento e na justiça social.

Além disso, a lei introduz importantes proteções, como o direito à reunião familiar e a não criminalização da migração. Também facilita a emissão de documentos de residência e identidade, promovendo a inclusão dos migrantes na sociedade brasileira (art. 4º³⁸).

Esse novo marco legal, no entanto, não se dá de forma isolada. Ele é fruto de uma construção coletiva que envolve o engajamento de organizações da sociedade civil, movimentos sociais, pesquisadores e organismos internacionais, que há anos vêm denunciando as violações de direitos praticadas contra populações migrantes no Brasil. A Lei de Migração, portanto, também reflete a pressão por uma política migratória mais democrática, plural e inclusiva, que reconheça a mobilidade humana como um fenômeno estruturante das sociedades contemporâneas.

Ainda que a promulgação da nova lei represente um avanço normativo importante, é preciso reconhecer os desafios em sua implementação. Persistem obstáculos institucionais, culturais e políticos que dificultam a efetivação plena dos direitos garantidos no texto legal. Casos de xenofobia, racismo estrutural, barreiras linguísticas e falta de preparo de agentes públicos ainda compõem o cotidiano de muitos migrantes no Brasil. Assim, a mudança de

³⁸ Ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, bem como são assegurados: III direito à reunião familiar do migrante com seu cônjuge ou companheiro e seus filhos, familiares e dependentes; VI direito de reunião para fins pacíficos; XI - garantia de cumprimento de obrigações legais e contratuais trabalhistas e de aplicação das normas de proteção ao trabalhador, sem discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória; XIV - direito a abertura de conta bancária; (Brasil, 2017, art. 4º, inciso III, VI, XI XVI e § 1º).

paradigma proposta pela Lei de Migração deve ser compreendida como um processo em construção, que exige vigilância constante e compromisso coletivo para que os direitos formalmente assegurados se traduzam em práticas concretas de inclusão e cidadania.

1.8.2 Constituição de 1988 e a proteção dos direitos dos migrantes

A Constituição Federal de 1988, fruto do processo de redemocratização brasileira, representa um divisor de águas no que diz respeito à consagração dos direitos fundamentais. Conhecida como “Constituição Cidadã”, ela estabelece, de maneira inequívoca, o princípio da dignidade da pessoa humana como fundamento da República (art. 1º, inciso III), o que implica o reconhecimento de todos os indivíduos como sujeitos de direitos, independentemente de sua nacionalidade. Tal premissa tem implicações diretas na proteção e no acolhimento de migrantes e refugiados no território nacional.

O artigo 5º da Constituição é especialmente relevante nesse contexto. Ele assegura que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”, e garante aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos fundamentais, como o direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. Esse dispositivo rompe com a lógica anterior de diferenciação entre nacionais e estrangeiros no acesso aos direitos civis, e cria as bases jurídicas para o tratamento igualitário entre pessoas migrantes e cidadãs brasileiras.

Além disso, o artigo 6º da Constituição estabelece os chamados direitos sociais, como educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, e assistência aos desamparados. Esses direitos são universais por natureza e devem ser garantidos a todos os indivíduos que se encontram sob a jurisdição do Estado brasileiro, incluindo os imigrantes — estejam eles em situação documental regular ou não. Em outras palavras, a condição de migrante não pode ser utilizada como justificativa para a negação de acesso a serviços públicos essenciais.

A Constituição também contempla os direitos trabalhistas dos migrantes, por meio do artigo 7º, que estabelece os direitos dos trabalhadores urbanos e rurais. Embora o texto constitucional se refira genericamente aos “trabalhadores”, o entendimento jurídico predominante é que tais direitos se estendem a todos os que exercem atividade laboral no Brasil, inclusive os imigrantes. Isso significa que têm direito, por exemplo, a salário-mínimo, jornada limitada, férias, décimo terceiro salário, repouso semanal remunerado e proteção contra despedida arbitrária, desde que estejam inseridos formalmente no mercado de trabalho.

Outra dimensão importante é o direito de acesso à justiça. O artigo 5º, inciso XXXV, garante que “a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito”, o que implica que qualquer pessoa — nacional ou estrangeira — pode recorrer ao sistema

judiciário brasileiro para fazer valer seus direitos. Também o direito ao devido processo legal, à ampla defesa e ao contraditório (art. 5º, incisos LIV e LV) são estendidos aos estrangeiros, o que é de extrema importância em casos de deportação, expulsão ou solicitação de refúgio, assegurando que essas medidas sejam analisadas à luz dos direitos humanos.

Além disso, a Constituição prevê o direito à liberdade religiosa, de expressão, de reunião e de associação (art. 5º, incisos VI, IX, XVI e XVII), todos aplicáveis aos imigrantes, permitindo que esses sujeitos participem da vida social, cultural e política do país, dentro dos limites legais. Embora o direito ao voto ainda seja restrito aos nacionais, alguns municípios brasileiros vêm discutindo a possibilidade de participação de imigrantes nas eleições locais, em consonância com experiências internacionais e com os princípios constitucionais de inclusão.

Vale destacar que o Brasil é signatário de diversos tratados internacionais de direitos humanos, que, após sua ratificação, integram o ordenamento jurídico nacional, conforme estabelece o artigo 5º, §2º, da Constituição. Isso reforça a proteção dos migrantes, especialmente no que se refere aos direitos à nacionalidade, à não discriminação, à proteção contra o tráfico de pessoas, e ao direito de solicitar refúgio e não ser devolvido ao país onde sua vida ou liberdade estejam ameaçadas (princípio do *non-refoulement*³⁹).

A Constituição de 1988, ao estabelecer a igualdade de direitos entre brasileiros e estrangeiros residentes, oferece o fundamento jurídico para o combate à discriminação e para a construção de uma sociedade plural e inclusiva. Já a Lei de Migração, ao incorporar princípios como a não criminalização da migração, o reconhecimento do migrante como sujeito de direitos e a promoção da integração sociocultural, consolida esse arcabouço protetivo. Juntas, essas normativas revelam um esforço normativo coerente e contínuo para alinhar a política migratória brasileira aos parâmetros internacionais de direitos humanos. Todavia, como destaca Sassen (2013), o reconhecimento constitucional, por si só, não é suficiente para garantir a inclusão efetiva dos migrantes, sendo necessária a implementação de políticas públicas consistentes e o fortalecimento institucional para que tais direitos se tornem realidade no cotidiano dessas populações.

1.8.3 Desafios regionais: o caso do Amazonas

Na Região Norte do Brasil, o estado do Amazonas destaca-se como um dos principais pontos de entrada e permanência de migrantes internacionais, especialmente aqueles em

³⁹ O princípio, traduzido como “não-devolução” ou “não-repulsão”, consiste como fundamento principal do direito internacional dos refugiados, no qual proíbe um Estado de devolver um cidadão refugiado ou solicitante de asilo a um país onde sua vida ou liberdade possa estar ameaçada em decorrência de perseguições, torturas, tratamento desumano ou violações de direitos humanos (ACNUR, 2008, p. 7).

situação de deslocamento forçado. Sua posição geoestratégica, marcada por uma extensa faixa de fronteira com a Colômbia, a Venezuela e o Peru, além de características geográficas e socioeconômicas peculiares, impõe desafios singulares à gestão migratória. Municípios fronteiriços como Tabatinga e Benjamin Constant, bem como a capital, Manaus, tornaram-se espaços de acolhida para fluxos intensos e contínuos de migrantes oriundos principalmente da Venezuela, da Colômbia e do Haiti. Esses grupos, frequentemente marcados por situações de vulnerabilidade extrema, enfrentam obstáculos significativos para sua inserção social, econômica e cultural na sociedade brasileira.

A presença migrante no Amazonas tem exposto de forma contundente as fragilidades estruturais do poder público local, especialmente no que se refere à capacidade de resposta diante das demandas emergenciais e estruturais desses sujeitos. De acordo com o relatório do OBMigra (2023), os principais gargalos enfrentados pelos migrantes na região incluem o acesso à documentação civil, atendimento de saúde, matrícula escolar para crianças e adolescentes, acesso a moradia digna e inserção no mercado de trabalho. Esses entraves não apenas dificultam a integração dos migrantes, mas também aprofundam sua condição de marginalização e invisibilidade social.

A insuficiência da infraestrutura pública, especialmente em áreas mais isoladas e de difícil acesso, tem sido parcialmente mitigada pela atuação de organizações da sociedade civil, entidades religiosas e organismos internacionais, como a Agência da ONU para Refugiados (ACNUR) e a Organização Internacional para as Migrações (OIM). Tais instituições vêm desempenhando um papel essencial na oferta de serviços básicos, no apoio à regularização migratória e no acolhimento humanitário. No entanto, essa atuação, embora importante, não substitui a responsabilidade do Estado na formulação e implementação de políticas públicas efetivas e sustentáveis, voltadas para a inclusão dos migrantes.

Um dos principais entraves à efetivação da Lei de Migração Brasileira (LMB) no contexto amazonense reside na ausência de políticas públicas regionalizadas, adaptadas à realidade local. A falta de articulação entre os entes federativos — União, estados e municípios — compromete a operacionalização dos direitos garantidos em nível legal. Como destaca Marinucci (2005), “a legislação migratória só atinge sua plenitude quando articulada com políticas sociais consistentes, capazes de transformar direitos formais em direitos reais”. Nesse sentido, o descompasso entre a legislação nacional e a capacidade local de resposta evidencia a necessidade urgente de descentralização e fortalecimento das políticas migratórias em nível regional.

Ademais, o cenário migratório no Amazonas também revela tensões socioculturais que demandam enfrentamento institucional, sobretudo no que diz respeito à xenofobia, ao racismo estrutural e à discriminação étnico-linguística. A convivência entre diferentes grupos culturais e linguísticos, somada à desinformação e ao preconceito, pode gerar processos de exclusão e de violência simbólica. Nesse aspecto, tanto a Constituição Federal de 1988 quanto a LMB assumem papel central na promoção de uma cultura de direitos humanos, com base na dignidade, no respeito à diversidade e na solidariedade.

Portanto, o caso do Amazonas ilustra de forma emblemática os desafios e as contradições da política migratória brasileira: de um lado, a existência de um marco legal avançado e humanista; de outro, a precariedade das condições locais de implementação e a insuficiência de ações concretas que garantam o acesso real aos direitos. A superação desses entraves exige, além de recursos técnicos e financeiros, um compromisso político consistente com a justiça social e com o reconhecimento da migração como um fenômeno estrutural da contemporaneidade, que deve ser acolhido com responsabilidade, empatia e visão de futuro.

2 METODOLOGIA

Neste capítulo, são apresentados os procedimentos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa. O objetivo geral da pesquisa foi verificar as concepções e os principais desafios enfrentados por docentes de uma escola da rede estadual de ensino da cidade de Manaus no que se refere ao multilinguismo em sala de aula, em um contexto marcado pelo crescente fluxo migratório, especialmente de imigrantes venezuelanos.

Com abordagem qualitativa, natureza básica e objetivos exploratórios, a investigação foi conduzida a partir de um estudo de caso instrumental, voltado para compreender em profundidade uma realidade específica — uma escola pública de Ensino Fundamental I situada na Zona Centro-Sul de Manaus, que atualmente possui o maior número de estudantes imigrantes venezuelanos da região, com 330 alunos matriculado no ano de 2024 e 44 alunos estrangeiros. Para isso, foram utilizados diferentes procedimentos metodológicos que possibilitaram a triangulação dos dados, como a aplicação de questionários semiestruturados com docentes, observações no ambiente escolar e análise documental de legislações e diretrizes educacionais, incluindo a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a LMB.

A análise dos dados obtidos foi realizada com base na Análise de Conteúdo Temática proposta por Bardin (2016), permitindo a identificação de categorias relevantes que refletem as concepções, práticas e desafios enfrentados pelos professores diante da diversidade linguística e cultural presente em suas salas de aula.

Ao final do capítulo, foram discutidos os aspectos éticos considerados no desenvolvimento da pesquisa, bem como os cuidados adotados na relação com os participantes, assegurando o respeito às diretrizes éticas da pesquisa com seres humanos. Este capítulo, portanto, tem a função de explicitar o percurso metodológico percorrido, assegurando transparência, rigor e coerência na construção do conhecimento proposto por este estudo.

2.1 Caracterização da pesquisa

Optou-se por uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, com delineamento de estudo de caso instrumental associado à análise documental. Essa escolha metodológica busca dar conta da complexidade do objeto de estudo — o multilinguismo na perspectiva de docentes do Ensino Fundamental I em uma escola da rede estadual de Manaus —, permitindo analisar o fenômeno em suas múltiplas dimensões, articulando contexto social e práticas educacionais.

De acordo com Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa é adequada quando se busca explorar significados, representações e práticas sociais em seus contextos naturais, partindo da perspectiva dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, o presente estudo buscou

compreender as concepções e os desafios enfrentados pelos professores em relação à diversidade linguística e cultural provocada pelo fluxo migratório, sobretudo com a presença de estudantes imigrantes venezuelanos na escola. Essa abordagem permitiu analisar o fenômeno em sua profundidade e complexidade, captando as sutilezas das práticas pedagógicas e das percepções docentes que dificilmente seriam compreendidas por métodos quantitativos.

A pesquisa foi de natureza básica, pois visa à ampliação do conhecimento teórico acerca do multilinguismo no contexto educacional brasileiro, contribuindo para reflexões sobre as práticas pedagógicas e políticas linguísticas em espaços escolares que convivem com a diversidade linguística. Segundo Gil (2007), pesquisas básicas têm como principal objetivo gerar novos conhecimentos, sem uma aplicação prática imediata, mas que podem subsidiar futuras intervenções.

Quanto aos objetivos, a pesquisa possuiu um caráter exploratório, uma vez que busca levantar e aprofundar informações sobre um fenômeno ainda pouco investigado no contexto manauara: as crenças, experiências e estratégias de professores que atuam em escolas com presença significativa de estudantes imigrantes. De acordo com Severino (2007), a pesquisa exploratória é recomendada quando o tema é pouco conhecido ou se deseja construir um quadro inicial de compreensão sobre determinado objeto de estudo, o que se aplica ao caso em questão, dada a escassez de estudos empíricos sobre o multilinguismo na rede pública de Manaus.

O delineamento metodológico se baseou em um estudo de caso instrumental, conforme proposto por Stake (1995), que permite investigar um caso específico, não apenas por seu valor intrínseco, mas como meio para ampliar a compreensão sobre um tema mais amplo, neste caso, os impactos do fluxo migratório no cotidiano escolar e nas práticas pedagógicas em contextos multilíngues. Como destaca Yin (2001), o estudo de caso é indicado quando o pesquisador busca responder a questões do tipo “como” e “por que”, além de considerar o contexto como parte integrante do fenômeno analisado.

O estudo de caso foi complementado pela análise documental, que, segundo Cellard (2008), permite acessar discursos institucionais, normativos e legais, contribuindo para a compreensão das políticas linguísticas em vigor no país. A análise de documentos como a Constituição Federal, a LDB e a LMB possibilita refletir sobre o alinhamento (ou não) entre as diretrizes oficiais e as experiências relatadas pelos docentes em sala de aula.

Assim, a combinação entre abordagem qualitativa, natureza básica, objetivos exploratórios, estudo de caso instrumental e análise documental revelou-se coerente com os objetivos da pesquisa, que pretendeu, ao mesmo tempo, compreender a realidade de uma escola

pública manauara imersa em um contexto de multilinguismo e contribuir para a discussão mais ampla sobre o tratamento da diversidade linguística no sistema educacional brasileiro.

2.2 Instrumentos e Procedimentos de coletas de dados

Nesta pesquisa, os dados foram gerados por meio de instrumentos metodológicos que possibilitaram acessar as percepções, práticas e significados atribuídos pelos sujeitos à experiência com o multilinguismo em contexto escolar. Foram utilizados três instrumentos principais: questionário semiestruturado impresso e online (APÊNDICE A), observação direta com registro em caderno de campo e análise documental das legislações e diretrizes educacionais. Esses instrumentos foram escolhidos por permitirem a construção de um panorama abrangente do fenômeno investigado.

O questionário semiestruturado impresso e online foi o principal instrumento de geração de dados junto aos professores participantes. Ele contou com perguntas de múltipla escolha e questões abertas, abordando aspectos do percurso pessoal e profissional dos docentes, bem como suas práticas pedagógicas em salas de aula com a presença de estudantes imigrantes. Segundo Amado (2017), a entrevista — e por extensão, o questionário semiestruturado — é um dos meios mais eficazes de obtenção de informações em diferentes campos da pesquisa. A autora explica que as perguntas “derivam de um plano prévio, um guia onde se define e se registra, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação, se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (Amado, 2017, p. 210). Dessa forma, o instrumento proporcionou flexibilidade para que os sujeitos expressassem suas opiniões com profundidade, ao mesmo tempo em que garantiu certa padronização na coleta dos dados.

Além disso, foi realizada observação direta no ambiente escolar, com o intuito de captar aspectos práticos da convivência com a diversidade linguística na escola. A observação foi registrada em um caderno de campo, no qual foram anotadas de forma descritiva situações relevantes, como interações entre alunos e professores, comportamentos não verbais, uso das línguas em diferentes contextos escolares, e dinâmicas coletivas envolvendo alunos imigrantes, as observações foram feitas nas salas de aulas, ambientes recreativos, reuniões pedagógicas e eventos escolares. Como aponta André (1995), a observação permite acessar dimensões da realidade que nem sempre são verbalizadas nas respostas aos questionários, contribuindo para a complexificação da análise e o fortalecimento da validade da pesquisa.

Por fim, a análise documental incluiu o estudo de marcos legais e institucionais que orientam as práticas educacionais frente à diversidade linguística. Foram analisados documentos como a Constituição Federal de 1988, a LDB (Lei nº 9.394/1996), e a LMB (Lei

nº 13.445/2017), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e o Referencial Curricular Amazonense (RCA). Segundo Cellard (2008), a análise de documentos oficiais permite compreender os discursos institucionais que moldam determinadas práticas e políticas públicas. A presença desses documentos no estudo visou observar se há respaldo legal e político para a promoção do multilinguismo e o atendimento educacional de sujeitos em situação de migração.

A combinação desses instrumentos — articulando falas, práticas e discursos legais — favorece a triangulação dos dados (Denzin, 1978), assegurando uma análise mais sólida e fundamentada da realidade investigada.

2.3 Campo de pesquisa e participantes

O campo empírico desta pesquisa foi uma escola estadual, que foi abordada como *Escola - A*, localizada na Zona Centro-Sul da cidade de Manaus, Amazonas, com as devidas autorizações da instituição superior (ANEXO I e II). A escolha dessa unidade escolar como cenário da investigação foi intencional e fundamentada em critérios de relevância para o objeto de estudo. Trata-se da escola da rede pública estadual com o maior número de estudantes imigrantes venezuelanos na região em que se insere, o que a tornou um espaço privilegiado para analisar os impactos do fluxo migratório nas práticas pedagógicas e nas concepções docentes acerca do multilinguismo.

Como observa Bogdan e Biklen (1994), na pesquisa qualitativa a seleção do local e dos participantes é orientada por critérios de intencionalidade e pertinência, e não por representatividade estatística. Nesse sentido, a escolha do campo teve como objetivo compreender em profundidade uma realidade educacional marcada pela presença significativa de línguas e culturas diversas, contribuindo para a análise dos efeitos dessa diversidade no cotidiano escolar e nas práticas docentes.

Os participantes da pesquisa foram professores do Ensino Fundamental I atuantes na referida escola. A seleção dos sujeitos seguiu critérios previamente definidos, priorizando docentes com experiência direta em salas de aula que incluam estudantes imigrantes, especialmente venezuelanos. A participação foi voluntária, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B), respeitando as diretrizes éticas estabelecidas pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisas envolvendo seres humanos em Ciências Humanas e Sociais (ANEXO III).

Participaram da pesquisa seis docentes. Ressalta-se que uma das professoras respondeu ao questionário em dois momentos distintos, o que possibilitou uma análise comparativa dentro

do próprio percurso docente. Os participantes responderam a um questionário semiestruturado impresso e online, composto por perguntas abertas e de múltipla escolha, cujas respostas constituem o principal corpus empírico desta análise. Para preservar o anonimato e garantir a confidencialidade das informações, os docentes foram identificados por códigos, conforme descrito a seguir:

Quadro 8 - Códigos criados para professores participantes

Nº Professor	Código
Professor 1	Escola A (b1)
Professor 2	Escola A (c2)
Professor 3	Escola A (d3)
Professor 4	Escola A (f4)
Professor 4.2⁴⁰	Escola A (f4.2)
Professor 5	Escola A (g5)
Professor 6	Escola A (h6)

Fonte: Elaborado pela própria autora, 2025.

Conforme Gil (2007), a definição dos participantes em uma pesquisa qualitativa deve considerar sua relação direta com o fenômeno investigado. No caso desta investigação, os professores foram considerados interlocutores privilegiados, por estarem diretamente envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem e vivenciarem cotidianamente os desafios relacionados à diversidade linguística e cultural em sala de aula. Além disso, suas concepções e práticas forneceram subsídios fundamentais para refletir sobre as lacunas na formação docente e as políticas públicas relacionadas ao multilinguismo escolar. Nesse sentido, o questionário aplicado buscou levantar informações sobre o perfil e as práticas formativas desses docentes. As respostas foram organizadas em categorias, apresentadas a seguir:

Quadro 9 - Categoria das perguntas fechadas do questionário

Categoria	Frequência de ocorrência	
	Absoluta	Percentual
Perfil dos professores (sexo e idade)	2	22,20%
Formação Acadêmica e Experiência	3	33,30%
Planejamento no Ingresso na Escola (atividades ao iniciar a escola)	1	11,10%
Participação em desenvolvimento Profissional	1	11,10%
Apoio Institucional ao Desenvolvimento Profissional	1	11,10%

⁴⁰ Professor que respondeu ao questionário duas vezes fora contabilizado por terem respostas diferentes ao respondido da primeira vez.

Fonte: Elaborado pela própria autora, 2025.

Ao ouvir os docentes, observar o ambiente escolar e analisar documentos legais e institucionais, buscou-se compor um panorama abrangente da realidade educacional vivida nessa escola, de modo a identificar as tensões, desafios e possibilidades de construção de uma educação inclusiva e sensível à pluralidade linguística e cultural que marca a contemporaneidade. Nesse processo, foi possível também delinear o perfil dos participantes da pesquisa, a partir das informações coletadas nos questionários aplicados.

Quadro 10 - Códigos das perguntas fechadas do questionário

Códigos	Unidades de Registro
Sexo	"Feminino"; "Masculino"
Faixa Etária	"47 anos"; "58 anos"; "72 anos" (e demais idades)
Nível de escolaridade	"Especialização (pós-graduação lato sensu)", "Graduação - Bacharelado, Licenciatura ou Curso Superior de Tecnologia"
Tempo de experiência docente	"22 anos", "38 anos", "8 anos"
Modalidade de formação inicial	"Licenciatura", "Magistério de nível médio", "Outra formação"
Atividades iniciais para novos docentes	"Cursos/seminários presenciais", "Supervisão pelo diretor e/ou professores experientes", "Rede de contatos com outros professores novatos"
Tipos de capacitação nos últimos 12 meses	"Cursos presenciais", "Cursos on-line", "Conferências sobre educação", "Programa de qualificação formal (especialização, mestrado, doutorado)", "Curso de línguas estrangeiras"
Tipos de suporte oferecido pela escola	"Dispensa de carga horária para formação", "Apoio financeiro (reembolso, pagamento de custos)", "Materiais necessários para atividades", "Apoio para aulas de línguas estrangeiras"

Fonte: elaborado pela própria autora, 2025.

A leitura dos dados permite traçar um perfil docente marcado majoritariamente pela presença feminina, por uma faixa etária elevada e por uma trajetória profissional longa, em alguns casos com mais de três décadas de atuação. Esse cenário evidencia tanto a experiência acumulada pelos participantes quanto o desafio de atualização constante frente às demandas de uma escola cada vez mais multilíngue. Observa-se, ainda, que a formação inicial ocorreu em modalidades diversas — com destaque para a licenciatura —, mas nem sempre acompanhada por políticas consistentes de formação continuada. As capacitações recentes relatadas variam entre cursos presenciais, on-line e programas formais de pós-graduação, embora muitos docentes apontem limitações quanto ao apoio institucional. A análise sugere, portanto, que o perfil dos professores, ao mesmo tempo em que revela compromisso e experiência, também evidencia lacunas estruturais no que se refere ao suporte formativo para lidar com a diversidade linguística presente no cotidiano escolar.

2.4 Procedimento de análise dos dados

A análise dos dados gerados na pesquisa foi realizada com base na Análise de Conteúdo Temática, conforme proposto por Bardin (2016). A abordagem da análise de conteúdo permite compreender, de forma sistemática, as mensagens e significados subjacentes aos dados coletados, a partir de categorias que emergem do próprio material. Este método é particularmente adequado para pesquisas qualitativas que envolvem dados textuais, como as respostas aos questionários, as observações de campo e a análise de documentos, possibilitando uma interpretação profunda e contextualizada.

O processo de análise seguiu as três etapas propostas por Bardin (2016): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Essas fases foram conduzidas de forma sequencial e articulada, assegurando tanto a organização do corpus quanto a interpretação dos dados. Nos parágrafos seguintes, cada uma dessas etapas é detalhada, de modo a evidenciar os procedimentos adotados e a coerência metodológica da pesquisa.

A etapa de pré-análise corresponde ao momento de organização inicial do corpus, definição das estratégias de leitura e seleção dos documentos e registros que serão analisados. Nesta fase, os dados coletados por meio dos questionários semiestruturados, das observações diretas e da análise documental foram reunidos, transcritos e organizados sistematicamente. O objetivo dessa etapa foi permitir uma leitura flutuante do material, ou seja, uma leitura exploratória que possibilitou ao pesquisador familiarizar-se com o conteúdo, identificando recorrências, pontos de interesse e orientar o processo de codificação posterior.

Para preservar a identidade dos participantes e organizar os dados de forma sistemática, foi adotada uma estratégia de codificação que associa a identificação da escola a um código fixo – neste caso, *Escola A*. Ao todo, foram seis professores participantes da pesquisa e cada um foi identificado por uma consoante do alfabeto, seguida por um número que representa a ordem de participação na pesquisa. Assim, os docentes foram codificados como, por exemplo, *Escola A (b1)*, *Escola A (c2)*, *Escola A (d3)*, e assim por diante. Essa codificação visou garantir o anonimato dos participantes, bem como facilitou a sistematização e a rastreabilidade dos dados durante o processo analítico, respeitando os princípios éticos da pesquisa científica.

A próxima etapa corresponde à exploração do material, momento em que o conteúdo organizado na fase anterior passou a ser sistematicamente analisado, com o objetivo de identificar as unidades de registro relevantes e classificá-las conforme as categorias temáticas previamente definidas — ou emergentes durante o processo. Nessa fase, os dados brutos obtidos através dos instrumentos da pesquisa foram examinados com maior profundidade, visando à

construção de significados, à identificação de padrões e à aproximação com os objetivos propostos.

As respostas abertas do questionário foram tratadas qualitativamente, permitindo uma leitura interpretativa voltada para o conteúdo dos discursos. Já as questões fechadas foram organizadas de modo a fornecer subsídios para a contextualização do perfil dos participantes, sem, no entanto, comprometer o caráter qualitativo da pesquisa. Esses registros foram incorporados ao corpus da pesquisa, contribuindo para a triangulação dos dados.

Nesta fase, todas as informações coletadas foram submetidas a um processo de codificação e categorização, com base nas unidades de registro previamente delimitadas, respeitando os critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. As categorias temáticas foram construídas a partir da recorrência de temas presentes nos discursos dos participantes, nas observações e nos documentos, sendo constantemente revisadas e ajustadas à luz dos objetivos da pesquisa.

Em seguida, os dados já categorizados passaram por um refinamento interpretativo, com vistas a atribuir sentidos mais profundos às informações coletadas, relacionando-as com os objetivos da pesquisa, o referencial teórico e o contexto empírico estudado.

Após a codificação e categorização das unidades de registro extraídas dos questionários, das observações e dos documentos analisados, os resultados foram organizados em categorias temáticas. As principais foram: (1) concepções docentes sobre o multilinguismo; (2) desafios enfrentados no cotidiano escolar; (3) práticas pedagógicas adotadas para lidar com a diversidade linguística; e (4) formação inicial e continuada de professores diante do multilinguismo. Esse tratamento buscou não apenas identificar tendências nos discursos dos professores, mas também evidenciar contradições, silenciamentos e lacunas entre as políticas linguísticas oficiais e a realidade escolar.

Sobre a interpretação dos resultados, foi realizada à luz do referencial teórico que embasa esta pesquisa, considerando autores que discutem o multilinguismo em contextos educacionais, os impactos do fluxo migratório na escola pública brasileira, e as políticas linguísticas no Brasil. Além disso, foram analisadas as implicações das falas dos docentes quanto às suas práticas pedagógicas e à forma como percebem e lidam com a diversidade linguística e cultural em sala de aula.

Esta etapa também permitiu o diálogo entre os dados empíricos e os marcos legais da educação, possibilitando uma reflexão crítica sobre a presença (ou ausência) de diretrizes claras que orientem o trabalho do professor em contextos multilíngues. O tratamento e interpretação dos dados, portanto, visou proporcionar uma compreensão aprofundada da realidade vivenciada

pelos professores, contribuindo para o debate sobre o papel das políticas públicas e da formação docente no enfrentamento dos desafios impostos pela presença de múltiplas línguas e culturas no ambiente escolar.

3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo destina-se à apresentação e análise dos dados coletados na pesquisa, com foco nas concepções e desafios dos docentes da Escola A, em relação ao multilinguismo no contexto educacional.

Foram apresentados, primeiramente, os resultados dos questionários semiestruturados aplicados aos docentes, abordando suas percepções sobre o multilinguismo, as práticas pedagógicas adotadas, os desafios enfrentados e as estratégias utilizadas para lidar com a diversidade linguística. Em seguida, foi realizada uma análise das observações de campo, onde foram registrados comportamentos e interações em sala de aula, além de aspectos importantes relacionados ao ambiente escolar. Também foram considerados os dados obtidos a partir da análise de documentos oficiais que orientam as políticas educacionais, a fim de contextualizar as respostas dos professores dentro do quadro normativo e institucional.

3.1 Apresentação Dos Dados

Para organizar a pesquisa e sistematizar a apresentação dos dados coletados por meio dos questionários respondidos pelos professores, os dados foram organizados em uma planilha Excel. Essa organização facilitou a criação de códigos e categorias para análise de conteúdo.

A categorização e codificação dos dados seguiram a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), permitindo uma interpretação sistemática das respostas coletadas. Inicialmente, as respostas das perguntas abertas foram submetidas a uma leitura flutuante para identificar unidades de significado recorrentes. Com base nessas unidades, foram criadas categorias temáticas coerentes, como "Compreensão e Representação do Multilinguismo" e "Desafios no Ensino em Salas Multilíngues". Cada categoria foi acompanhada da frequência absoluta e percentual de ocorrência, o que facilitou a análise quantitativa dos achados, conforme demonstrado nos quadros abaixo.

Quadro 11 - Categoria das perguntas abertas do questionário

Categoria	Frequência de ocorrência		Trechos das respostas
	Absoluta	Percentual	
Compreensão e Representação do Multilinguismo	5	23%	"Várias formas de se falar uma língua" [Escola A(b1)]; "Multilíngue é quando se fala 2 línguas. Devido à emigração de povos vindos de outros países, surge a necessidade de falar mais de um idioma" [Escola A(h6)]; "A pessoa que fala várias línguas" [Escola A(g5)].
Desafios no Ensino em Salas Multilíngues	5	23%	"Tentar compreender e ser compreendida" [Escola A(b1)]; "Às vezes pela falta de entendimento" [Escola A(d3)]; "Não poder transmitir conhecimentos aos alunos estrangeiros" [Escola A(f4.2)]; "O maior desafio é que há alunos muitos fracos em aprendizagem, então você tem que no início fazer 1 diagnóstico de cada aluno, então, sim trabalhar no limite desses alunos." [Escola A(h6)]; "Várias dessas crianças não são alfabetizadas e alfabetizá-

			las em uma língua que não é a sua, exige um esforço redobrado." [Escola A(b1)].
Estratégias de Adaptação Docente	3	14%	"Peço ajuda aos alunos que já dominam o português" [Escola A(b1)]; "Introduzo a língua portuguesa de modo básico" [Escola A(d3)]; "Ensino traduzindo as palavras para L. Portuguesa". [Escola A(h6)].
Formação e Capacitação dos Professores	5	23%	"Disponibilidade de curso presencial." [Escola A(b1)]; "Que a Secretaria de Educação faça cursos com seus docentes com relação a outras línguas maternas." [Escola A(g5)]; "Como domino a língua espanhola, foi positivo para atender a demanda de alunos venezuelanos matriculados." [Escola A(h6)]; "professores deveriam ter cursos de treinamentos para trabalhar em sala de aula ou formação na área pedagógica." [Escola A(f4.2)].
Propostas para Políticas Públicas e Suporte Institucional	3	14%	"Providências: contratar professor de L. Espanhola no 1º ciclo e urgente." [Escola A(h6)]; "Apoio familiar." [Escola A(d3)]; "Uma lei que valorizasse os profissionais das séries iniciais." [Escola A(h6)].

Fonte: Elaborado pela própria autora, 2025.

A etapa de codificação foi realizada atribuindo códigos específicos às unidades de registro extraídas das respostas dos participantes. Essas subcategorias foram definidas com base em termos recorrentes e conceitos-chave expressos pelos participantes. Por exemplo, dentro da categoria "Compreensão e Representação do Multilinguismo", foram identificados códigos como "Conceito de Multilinguismo", aos quais foram associadas diversas unidades de registro, como "*Várias formas de se falar uma língua*" e "*Uma compreensão de diversas línguas*" Escola A(c2).

Os quadros a seguir demonstram os códigos criados consoante as respostas dos participantes. A Quadro 8 refere-se às respostas de perguntas abertas do questionário e a Quadro 9, refere-se as respostas fechadas do questionário.

Quadro 12 - Códigos das perguntas abertas do questionário

Códigos	Unidade de Registro
Conceito de multilinguismo	"Várias formas de se falar uma língua." "Multilíngue é quando se fala 2 línguas. Devido à emigração de povos vindos de outros países, surge a necessidade de falar mais de um idioma." "A pessoa que fala várias línguas."
Dificuldade de comunicação e compreensão; Dificuldades na alfabetização	"Tentar compreender e ser compreendida." "Às vezes pela falta de entendimento." "Não poder transmitir conhecimentos aos alunos estrangeiros." "Várias dessas crianças não são alfabetizadas e alfabetizá-las em uma língua que não é a sua exige um esforço redobrado."
Estratégias de adaptação	"Peço ajuda aos alunos que já dominam o português."; "Ensino traduzindo as palavras para L. Portuguesa."; "Introduzo a língua portuguesa de modo básico."

Falta de formação específica; Impacto da formação na prática docente	"As escolas deveriam oferecer cursos de línguas."; "Disponibilidade de curso presencial."; "Professores deveriam ter cursos de treinamento para trabalhar em sala de aula."; "Que a Secretaria de Educação faça cursos com seus docentes com relação a outras línguas maternas."; "Como domino a língua espanhola, foi positivo para atender a demanda de alunos venezuelanos matriculados."
Políticas públicas e apoio institucional	"Providências: contratar professor de L. Espanhola no 1º ciclo e urgente."; "Apoio familiar."; "Uma lei que valorizasse os profissionais das séries iniciais."

Fonte: elaborado pela própria autora, 2025.

Esse processo de categorização e codificação seguiu um método indutivo, partindo dos dados brutos para a formação das categorias. Dessa forma, garantiu-se que as interpretações fossem baseadas nas respostas dos participantes. A abordagem utilizada possibilitou tanto uma visão qualitativa quanto quantitativa dos dados, proporcionando uma análise aprofundada sobre as percepções relacionadas ao multilinguismo no contexto investigado.

A análise das respostas dos docentes foi dividida entre questões fechadas e abertas, organizadas em cinco categorias principais: (1) Compreensão e Representação do Multilinguismo; (2) Desafios e Estratégias no Ensino em Salas Multilíngues; (3) Formação e Capacitação dos Professores; (4) Suporte Institucional e Políticas Públicas e (5) Práticas Pedagógicas, Planejamento e Carga Horária. A exposição dos resultados contempla trechos das respostas dos participantes, seguidos de análises que dialogam com documentos e autores relevantes na literatura.

3.2 Análise Dos Dados

A partir do questionário semiestruturado (APÊNDICE A), identificaram-se padrões e recorrências nos relatos dos professores. Os dados foram categorizados tematicamente e apresentados por meio de excertos nos quadros (de 3 a 8). Para preservar o anonimato dos participantes, os nomes das escolas foram substituídos por códigos alfanuméricos.

3.2.1 Compreensão e Representação do Multilinguismo

A categorização das respostas permitiu identificar as subcategorias como o multilinguismo é compreendido pelos docentes, os desafios enfrentados no ensino, as estratégias docentes adotadas e as necessidades institucionais para o aprimoramento das práticas educativas.

Os dados revelaram que a percepção dos professores sobre o multilinguismo está, em grande parte, ancorada em uma visão tradicional, frequentemente reduzida ao conhecimento de múltiplas línguas por um indivíduo, sem considerar os aspectos sociais, culturais e educacionais. Além disso, as respostas variaram entre uma perspectiva quantitativa e uma compreensão contextual, que considera as migrações e a interação linguística nas escolas.

A subcategoria ‘visão quantitativa do multilinguismo’ limita-se ao número de línguas faladas por um indivíduo, desconsiderando o papel das línguas no contexto social e educacional. Essa abordagem reflete uma compreensão restrita do conceito, o que pode levar a práticas pedagógicas que não exploram plenamente os recursos linguísticos dos alunos multilíngues.

Quadro 13 - Visão quantitativa da compreensão do multilinguismo na Escola A

Participante	Excerto
Escola Ah6	<i>“multilíngue é quando se fala duas línguas”</i>
Escola Ag5	<i>“A pessoa que fala várias línguas”</i>
Escola Ac2	<i>“Uma compreensão de diversas línguas”</i>
Escola Af4	<i>“Várias línguas”</i>

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Edwards (2012) critica essa abordagem quantitativa, destacando que o multilinguismo deve ser entendido como um fenômeno dinâmico e identitário. Ele enfatiza que “as línguas se desenvolvem conforme as necessidades dos falantes”⁴¹ (Edwards 2012, p. 4, tradução nossa), ressaltando que o aprendizado linguístico é moldado pelo contexto social.

Além disso, entender o multilinguismo apenas como um acúmulo de línguas desconsidera seu papel na construção da identidade dos alunos. Como Edwards (2012, p. x, tradução nossa) ressalta que as “identidades não devem ser definidas pelo que se rejeita nos outros, mas pelo sentido intrínseco de si”⁴². Assim, uma abordagem pedagógica que considera apenas a quantidade de línguas faladas pode negligenciar o impacto da língua na formação da identidade dos estudantes em contextos multilíngues.

Ao mesmo tempo, o mesmo professor demonstrou uma compreensão mais ampla do multilinguismo, associando-o ao fenômeno migratório e à necessidade de comunicação em ambientes educacionais diversos. Essa perspectiva evidencia que, ainda que minoritária, há uma leitura do multilinguismo que transcende a sala de aula imediata e se conecta a processos sociais mais amplos, como a migração e o contato intercultural. O quadro a seguir ilustra um desses posicionamentos:

Quadro 14 - Percepção social e contextual da compreensão do multilinguismo na Escola A

Participante	Excerto
--------------	---------

⁴¹ Versão original: The point here is a simple one: languages develop according to the needs of their speakers.

⁴² Versão original: Identity, he suggested, are not to be defined in terms of what you reject in others, but rather, should rest upon a more intrinsic sense of self and self-direction.”

Escola Ah6	“devido à emigração de povos vindos de outros países, surge a necessidade de falar mais de um idioma”
------------	---

Fonte: Elaborado pela autora, 2025

Esse depoimento demonstra como alguns docentes articulam o conceito de multilinguismo não apenas às práticas escolares, mas também às transformações sociais em curso, reconhecendo a influência da mobilidade humana na configuração linguística do espaço escolar. Tal compreensão dialoga diretamente com a abordagem ecológica do multilinguismo proposta por Cenoz (2009), que enfatiza a necessidade de analisar o fenômeno em um ecossistema linguístico, no qual diferentes línguas interagem e desempenham papéis distintos dentro da escola e da sociedade⁴³. Para a autora, “o multilinguismo é, ao mesmo tempo, um fenômeno individual e social” (CENOZ, 2009, p. 2, tradução nossa), o que significa que sua compreensão não pode ser dissociada das dinâmicas sociais e institucionais que moldam o uso das línguas.

Essa perspectiva também é reforçada por Guimarães et al. (2020), que destacam a prática do *translanguaging* – uso dinâmico e integrado das línguas em sala de aula – como fundamental para o acolhimento e a valorização dos alunos migrantes. De acordo com os autores, o *translanguaging* possibilita que os estudantes mobilizem todo o seu repertório linguístico para construir significados, o que contribui para o fortalecimento de suas identidades e para sua efetiva participação no espaço escolar.

Além disso, Rocha (2020) destaca que, em contextos de fronteira, o multilinguismo não é apenas um fator linguístico, mas um elemento constitutivo da identidade dos alunos, influenciando suas interações e experiências escolares. Isso significa que escolas situadas em regiões de intenso contato linguístico devem adotar abordagens pedagógicas que valorizem a diversidade linguística dos estudantes, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo.

Durante as observações realizadas nas aulas de educação física do 2º ano, foi possível perceber a influência do repertório linguístico dos alunos estrangeiros em suas interações. Um aspecto marcante foi a capacidade desses alunos de alternar entre idiomas com facilidade,

⁴³ A abordagem ecológica compreende o multilinguismo como parte de um sistema dinâmico em que fatores linguísticos, sociais, culturais, institucionais e políticos interagem. Nessa perspectiva, nenhuma língua é analisada isoladamente, mas em relação ao ambiente em que circula e às funções que desempenha. Assim, o foco desloca-se do estudo de línguas individuais para as relações que se estabelecem entre elas no contexto social e educacional (CENOZ, 2009).

ajustando a língua utilizada conforme o interlocutor. Esse fenômeno exemplifica a prática do *translanguaging*, comentada anteriormente.

Embora os alunos não tenham sido sujeitos formais desta pesquisa, minhas observações de campo durante as aulas de educação física e recreação evidenciaram que os estudantes estrangeiros alternavam entre o português e o espanhol de acordo com o contexto de interação, sem demonstrar preferência fixa por uma das línguas. Essa flexibilidade linguística indica que a escolha do idioma não se configura como um fator determinante, mas como uma estratégia de adaptação às demandas comunicativas do ambiente. Tal dinâmica reforça o conceito de competência comunicativa multilíngue (BLOMMAERT, 2010), que destaca a habilidade dos falantes de mobilizar diferentes repertórios linguísticos para interagir de maneira eficaz em distintos espaços sociais.

Ainda nessas situações, também se notava que, ao relatarem aspectos de sua rotina familiar, os estudantes utilizavam mais frequentemente o espanhol em casa, já que os pais não falavam português. Essa observação revelou um padrão recorrente em comunidades migrantes: a manutenção da língua materna no espaço doméstico, enquanto o português assume papel central nas interações escolares e sociais. Esse fenômeno está em consonância com os estudos de Grosjean (2010), que apontam que o bilinguismo é frequentemente marcado por uma separação funcional dos idiomas, em que cada língua é utilizada de acordo com domínios específicos da vida do falante.

As observações realizadas evidenciaram como o contexto escolar brasileiro se torna um espaço de práticas linguísticas dinâmicas, onde os alunos estrangeiros desenvolvem estratégias para gerenciar seu repertório bilíngue/multilíngue. Contudo, esses mesmos alunos podem enfrentar desafios quando a escola adota uma abordagem monolíngue no ensino, sem considerar essas realidades linguísticas. Para que a educação básica atenda melhor a esses estudantes, é essencial reconhecer e valorizar o multilinguismo como um recurso pedagógico, conforme defende García e Lin (2017), que propõem a integração de abordagens translíngues no ensino para promover maior inclusão e aprendizado significativo.

O próprio documento nacional – a BNCC – não faz referência direta aos imigrantes, embora enfatize a inclusão e a valorização da diversidade cultural. Todavia, limita-se a reconhecer a importância regional das variedades linguísticas, sem explicitar como isso se aplica ao contexto dos fluxos migratórios. Nesse sentido, o documento afirma que cabe à escola “valorizar as diferentes culturas e variedades linguísticas” (BRASIL, 2017, p. 67), mas sem mencionar diretamente a situação dos estudantes migrantes. Em contraste, o Referencial Curricular Amazonense (RCA) explicita a necessidade de contemplar a pluralidade

sociolinguística da região, ao afirmar que “a realidade amazônica é marcada por uma pluralidade de línguas, culturas e identidades, o que exige do currículo flexibilidade e abertura à diversidade” (AMAZONAS, 2019, p. 35). O documento ainda reforça que a escola deve “considerar as especificidades sociolinguísticas dos estudantes, em especial daqueles oriundos de contextos indígenas e migratórios” (AMAZONAS, 2019, p. 37). Tais orientações evidenciam um avanço em relação à BNCC, ao reconhecer explicitamente a presença de alunos migrantes e indígenas no contexto educacional amazonense. Esse movimento dialoga com os achados de Berger (2015), cuja pesquisa na fronteira Brasil–Paraguai mostrou que, em muitos casos, professores ainda associam a presença de estudantes de outras nacionalidades a problemas de disciplina e aprendizagem, revelando como a ausência de políticas claras amplia a reprodução de ideologias monolíngues nas escolas. Nesse sentido, a articulação entre BNCC, RCA e investigações empíricas indica que, embora as diretrizes nacionais ofereçam uma base genérica, é nos documentos regionais e nas práticas locais que se encontram as condições concretas para enfrentar os desafios de uma educação verdadeiramente plurilíngue e inclusiva.

Diante disso, os dados analisados no questionário mostraram que muitos professores ainda possuem uma compreensão limitada do multilinguismo, o que pode impactar diretamente suas práticas pedagógicas. A predominância de uma visão quantitativa do fenômeno sugere uma lacuna na formação docente, pois essa abordagem restrita tende a resultar em práticas pedagógicas que não aproveitam a riqueza da diversidade linguística em sala de aula.

Edwards (2012, p. 11, tradução nossa) afirma que “a escola tem um papel essencial na promoção da diversidade linguística, mas isso só será efetivo se os professores estiverem preparados para lidar com a complexidade do multilinguismo”.⁴⁴ Da mesma forma, Cenoz (2013, p. 8, tradução nossa) sugere que “políticas educacionais que valorizam a diversidade linguística precisam ir além do ensino formal das línguas, integrando práticas pedagógicas que reflitam o uso real das línguas pelos alunos”.⁴⁵ No entanto, a BNCC não reconhece plenamente a importância do ensino de línguas nos anos iniciais, pois propõe sua abordagem de forma mais sistemática apenas nas etapas posteriores da escolarização.

Essa visão mais ampla se faz necessária para compreender o impacto do multilinguismo no ambiente escolar. A noção restrita identificada nos dados apresentados pode indicar uma

⁴⁴ Versão original: The school has an essential role in promoting linguistic diversity, but this will only be effective if teachers are prepared to deal with the complexity of multilingualism.

⁴⁵ Versão original: educational policies that value linguistic diversity need to go beyond formal language teaching, integrating pedagogical practices that reflect the actual use of languages by students.

lacuna na formação dos docentes, que pode refletir em práticas pedagógicas pouco adaptadas às realidades linguísticas dos alunos.

3.2.2 Desafios e Estratégias no Ensino em Salas Multilíngues

A presença de múltiplas línguas em sala de aula apresenta desafios que vão além da simples comunicação entre professores e alunos. Conforme Edwards (2012) argumenta, o ensino em contextos multilíngues requer adaptação curricular, formação docente especializada e suporte institucional para que a diversidade linguística seja aproveitada de maneira pedagógica e inclusiva. No entanto, a análise das respostas dos professores indicaram que muitos docentes ainda encontram dificuldades significativas para lidar com essa realidade.

Quadro 15 - Desafio no ensino em salas multilíngues na Escola A

Participante	Excerto
Escola Ab1	<i>“tentar compreender e ser compreendida”</i>
Escola Ad3	<i>“Às vezes pela falta de entendimento”</i>
Escola Af4.2	<i>“Não compreender transmitir conhecimentos aos alunos estrangeiros”</i>

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Os exemplos ilustram que um dos principais desafios enfrentados pelos professores é a barreira comunicacional, que compromete tanto a transmissão de conhecimentos quanto a interação entre os alunos e o docente. O relato da Escola Af4.2, por exemplo, evidencia um entrave estrutural no ensino, no qual a não compreensão mútua impede a construção do aprendizado de forma efetiva. Cenoz (2009), García e Lin (2017) defendem a ideia de que a diversidade linguística nas escolas não deve ser vista apenas como um obstáculo, mas como um recurso pedagógico valioso que pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, para que isso ocorra, os professores precisam estar preparados para “utilizar práticas que valorizem as línguas dos alunos e as integrem ao ensino, ao invés de tratá-las como uma dificuldade a ser superada”⁴⁶ (Cenoz, 2009, p. 8, tradução nossa). Esse princípio dialoga com os achados de Schwade (2019), em sua tese *“Tupi” do Rio Andirá: o Nheengatu no Médio Rio Amazonas*, na qual a autora evidencia como o reconhecimento e a integração do Nheengatu no espaço escolar constituem não apenas uma prática pedagógica inclusiva, mas também um ato político de valorização identitária e cultural. Ao trazer o Nheengatu para o currículo, os professores da região demonstram que o ensino pode ser estruturado a partir das línguas dos estudantes, rompendo com a lógica de que elas representam obstáculos à aprendizagem.

⁴⁶ Versão original: use practices that value students’ languages and integrate them into teaching instead of treating them as a difficulty to be overcome.

Durante as observações realizadas na sala de aula do 1º ano, um exemplo de entrave linguístico que se destacou foi o uso de ditados populares e gírias em português, especialmente durante as explicações dos professores. Esse fenômeno exigiu que tanto os alunos quanto o próprio professor precisassem fazer explicações adicionais sobre o significado dessas expressões para os alunos estrangeiros, evidenciando a dificuldade comunicacional existente entre docentes e discentes não nativos. Esse contexto ilustra um desafio recorrente no multilinguismo em sala de aula, conforme apontado por Kleiman (2003), que destaca que, em situações de contato com diferentes línguas, o uso de formas linguísticas regionais ou coloquiais pode dificultar a compreensão por parte de falantes de outras línguas, agravando a barreira linguística.

Além disso, outra dificuldade observada ocorreu durante as aulas de língua portuguesa, no qual muitos alunos estrangeiros não se engajavam nas atividades ou interagiam raramente com o professor. No entanto, quando as aulas eram de matemática, a participação e o envolvimento dos alunos eram significativamente diferentes. Vale ressaltar que, nesse contexto, as dificuldades dos alunos em relação às atividades de matemática estavam principalmente ligadas ao enunciado das questões, ou seja, à língua portuguesa utilizada nas instruções. Quando o professor explicava o conteúdo de forma mais clara, os alunos conseguiam realizar as atividades sem maiores dificuldades. Este cenário corrobora a análise de Bakhtin (1986), que sugere que as dificuldades comunicacionais não se restringem apenas à língua em si, mas também ao contexto de uso da linguagem, como o vocabulário específico de cada área do conhecimento.

Outro ponto relevante, identificado nas observações, foi a dificuldade nas interações entre os próprios alunos. Frequentemente, eram os próprios estudantes estrangeiros que precisavam traduzir ou explicar o que seus colegas da mesma origem estavam tentando comunicar. Apesar disso, as interações entre alunos estrangeiros pareciam ser mais fluidas e compreensíveis em comparação com aquelas estabelecidas entre alunos e professores. Esse fenômeno, segundo a perspectiva de Gumperz (1982), pode ser explicado pelo fato de que, em interações entre indivíduos com o mesmo perfil linguístico, mesmo com dificuldades, há um esforço compartilhado para a compreensão, o que facilita a comunicação.

Essas observações refletiram as complexas dinâmicas do multilinguismo na educação básica brasileira, onde o ensino de uma língua oficial, como o português, pode representar um obstáculo significativo para a inclusão e o aprendizado dos alunos estrangeiros. Esse cenário demanda uma abordagem pedagógica mais inclusiva, conforme propõe estudos de Canagarajah

(2013), que enfatiza a importância de práticas de ensino que considerem as múltiplas línguas e culturas dos alunos, promovendo o aprendizado de forma mais igualitária.

Além da barreira linguística, um desafio recorrente identificado na análise foi a ausência de formação específica para atuar em ambientes multilíngues. Como aponta Berger (2015), essa lacuna formativa resulta na falta de ferramentas pedagógicas que possibilitem aos docentes lidar de modo efetivo com a diversidade linguística em sala de aula, o que, por consequência, gera sentimentos de insegurança e conduz à adoção de estratégias improvisadas. Assim, não se trata apenas de ausência de recursos pedagógicos, mas de um desafio estrutural ligado à própria formação docente, que limita a construção de práticas consistentes e planejadas para a inclusão dos alunos falantes de outras línguas.

Quadro 16. Estratégias de adaptação docente na Escola A

Participante	Excerto
Escola Ab1	<i>"peço ajuda aos alunos que já dominam o português"</i>
Escola Ah6	<i>"ensino traduzindo as palavras para a língua portuguesa"</i>
Escola Ad3	<i>"introduzo a língua portuguesa de modo básico"</i>

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

As respostas dos professores demonstraram a busca por alternativas práticas para viabilizar a comunicação e o ensino, ainda que sem um método estruturado. As estratégias relatadas podem ser associadas à abordagem do *translanguaging*, descrita por Cenoz (2009, p. 27), que enfatiza que os docentes podem utilizar recursos linguísticos disponíveis na sala de aula para facilitar a aprendizagem e a inclusão dos alunos multilíngues.

O *translanguaging* auxilia na compreensão de conteúdos e promove uma maior valorização do repertório linguístico dos estudantes. No entanto, a ausência de um planejamento pedagógico voltado para essa prática faz com que os professores recorram a estratégias informais, como o apoio de colegas que já dominam a língua de instrução ou a tradução improvisada de palavras e conceitos.

Embora essas estratégias representem um esforço dos professores para minimizar as dificuldades enfrentadas pelos alunos não falantes da língua oficial da escola, elas também evidenciam a falta de um método estruturado e de um suporte institucional adequado para lidar com o multilinguismo. Micheli e Fernandes (2021, p. 210) destaca que "a ausência de formação específica para lidar com o multilinguismo leva os professores a desenvolverem soluções individuais, muitas vezes sem embasamento teórico adequado". Isso significa que, sem uma orientação pedagógica clara, cada professor adota sua própria estratégia, o que pode resultar em abordagens inconsistentes e, por vezes, ineficazes para garantir a inclusão e a aprendizagem de todos os alunos. Apesar do que o RCA traz em seu documento, quando reconhece as barreiras linguísticas como um fator excludente e enfatiza que "o professor terá suporte em relação à

adaptação de línguas, mediadores e materiais diferenciados, de forma a atender às necessidades linguísticas e comunicacionais dos estudantes” (AMAZONAS, 2021, p. 61), esse suporte não foi identificado nem pelos professores nem pela pesquisadora em seu tempo de observação. Os materiais utilizados não se adaptavam à realidade encontrada na escola, tampouco havia mediadores em quantidade adequada para auxiliar o professor em sala de aula, o que revela a distância entre o que está prescrito nas políticas educacionais e a prática efetivamente vivenciada no cotidiano escolar.

Ademais, Edwards (2012) ressalta que essa falta de estrutura contribui para a desigualdade no acesso ao aprendizado, pois a qualidade do ensino multilíngue passa a depender dos conhecimentos prévios e da experiência individual dos professores, em vez de uma política educacional bem definida. Para que o ensino multilíngue seja realizado de forma igualitária e eficaz, é essencial que os docentes recebam tanto formação inicial adequada quanto oportunidades de capacitação continuada. No que se refere à formação inicial, os relatos dos participantes desta pesquisa evidenciam lacunas importantes: muitos não tiveram contato, em seus cursos de graduação, com disciplinas voltadas ao ensino em contextos multilíngues, o que os deixou pouco preparados para lidar com a realidade linguística da escola. Esse dado dialoga com a pergunta 7 do questionário, que investigou exatamente essa dimensão, e sugere a necessidade de repensar os currículos das licenciaturas, incorporando conteúdos sobre didática intercultural, aquisição de segundas línguas e políticas linguísticas.

Já no que se refere à formação continuada, Lopes, A. (2022) propõe que sua oferta seja tratada como prioridade, garantindo que os docentes desenvolvam competências para trabalhar com a diversidade linguística em sala de aula de maneira planejada e estruturada. Além da formação, a disponibilização de materiais pedagógicos que integrem práticas de ensino multilíngue pode auxiliar os professores na implementação de estratégias mais eficazes. Cenoz (2009, p. 31) sugere que currículos flexíveis e o uso de diferentes línguas como ferramentas didáticas podem contribuir para um ensino mais inclusivo e adaptado às realidades multilíngues dos alunos.

Dessa forma, torna-se evidente que a formação inicial e a formação continuada não devem ser tratadas como instâncias isoladas, mas como processos complementares. A formação inicial precisa garantir uma base sólida que inclua discussões sobre multilinguismo, interculturalidade e políticas linguísticas, preparando o futuro professor para atuar em contextos diversos desde o início de sua carreira. Já a formação continuada deve funcionar como espaço de atualização permanente, acompanhando as transformações sociais, migratórias e educacionais que impactam diretamente a realidade escolar. Como defende Nóvoa (2009), a

formação docente deve ser compreendida como um processo ao longo da vida, em que teoria e prática se entrelaçam continuamente. Nessa mesma direção, Tardif (2014) e Pimenta (2012) ressaltam que os saberes docentes se constroem na articulação entre a formação inicial, a experiência profissional e os processos formativos posteriores. Schön (2000), por sua vez, enfatiza que a capacidade de refletir criticamente sobre a própria prática é o que permite ao professor transformar desafios em oportunidades de aprendizagem, reforçando a necessidade de articulação entre os diferentes momentos da formação. Somente essa integração pode assegurar que os docentes estejam efetivamente preparados para promover uma educação linguística inclusiva e sensível à pluralidade que caracteriza o cenário contemporâneo.

3.2.3 Formação e Capacitação dos Professores

A necessidade de formação específica para o ensino multilíngue foi amplamente destacada pelos professores, que relataram a carência de cursos e treinamentos para atuar nesse contexto. Esse déficit formativo leva muitos docentes a buscarem soluções individuais para suprir a lacuna institucional.

Quadro 17 - Formação e capacitação dos professores da Escola A

Participante	Excerto
Escola Af4.2	<i>“As escolas deveriam oferecer cursos de línguas”</i>
Escola Ag5	<i>“fazer cursos com seus docentes com relação às outras línguas maternas”</i>
Escola Ah6	<i>"como domino a língua espanhola, foi positivo para atender a demanda de alunos venezuelanos matriculados"</i>

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

As respostas dos professores indicaram que o preparo docente ainda é insuficiente e, quando ocorre, é resultado de iniciativas individuais. A ausência de um programa estruturado de formação continuada compromete a eficácia do ensino em ambientes multilíngues, dificultando o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Edwards (2012) destaca que a capacitação docente é um dos pilares fundamentais para o sucesso do ensino multilíngue, uma vez que os professores precisam estar preparados para lidar com a diversidade linguística e cultural dos alunos. Da mesma forma, Cenoz (2009, p. 234, tradução nossa) sugere que “programas de formação continuada são essenciais para que os professores saibam integrar diferentes línguas no processo de ensino-aprendizagem”.

Outro aspecto relevante identificado na pesquisa diz respeito à participação dos entrevistados em atividades de desenvolvimento profissional ao longo dos últimos 12 meses (pergunta 8 do questionário – APÊNDICE A). Conforme ilustrado na figura 10, houve predominância na participação em cursos e conferências, enquanto atividades como programas de treinamento prático e observação em sala de aula foram menos frequentes.

A leitura desses dados permite algumas conclusões. Em primeiro lugar, confirma-se que os cursos e conferências, ainda que constituam uma modalidade de formação continuada, são geralmente de caráter pontual, teórico e, muitas vezes, desvinculados da realidade imediata dos professores. Isso os diferencia de programas de treinamento e de observação, que envolvem acompanhamento direto da prática pedagógica e permitem maior integração entre teoria e prática. A baixa adesão a essas últimas modalidades sugere que os docentes permanecem com poucas oportunidades de refletir criticamente sobre seu próprio fazer docente em situações supervisionadas — aspecto apontado por Nóvoa (2009) como essencial na formação ao longo da vida.

Além disso, a predominância de cursos e conferências levanta uma questão sobre a natureza dessas formações: em que medida elas foram buscadas por iniciativa individual dos professores e em que medida foram promovidas pela secretaria de educação ou pela própria escola? As conversas informais realizadas durante a pesquisa sugerem que, em grande parte dos casos, tratou-se de iniciativas individuais, com pouca coordenação institucional.⁴⁷

Em síntese, a análise demonstra que, embora os professores participem de atividades de atualização, o modelo predominante de formação continuada não garante aprofundamento nem acompanhamento prático. Isso reforça a percepção de que a formação docente, no contexto investigado, ainda é marcada mais pela iniciativa individual do que por uma política institucional de valorização e apoio ao professor em ambientes multilíngues.

Esse cenário se torna ainda mais preocupante quando comparado às orientações presentes nos documentos oficiais de formação docente. A BNC-Formação (2019) estabelece, entre seus princípios, “a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos” (BRASIL, 2019, art. 6º, V, p. 3) e “a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais” (BRASIL, 2019, art. 6º, VI, p. 3), além de destacar “a adoção de uma

⁴⁷ Ressalta-se que o questionário aplicado não continha uma pergunta específica sobre a origem das formações (se oferecidas pela secretaria/escola ou buscadas individualmente). Assim, a análise baseia-se na triangulação entre respostas dos docentes e observações de campo.

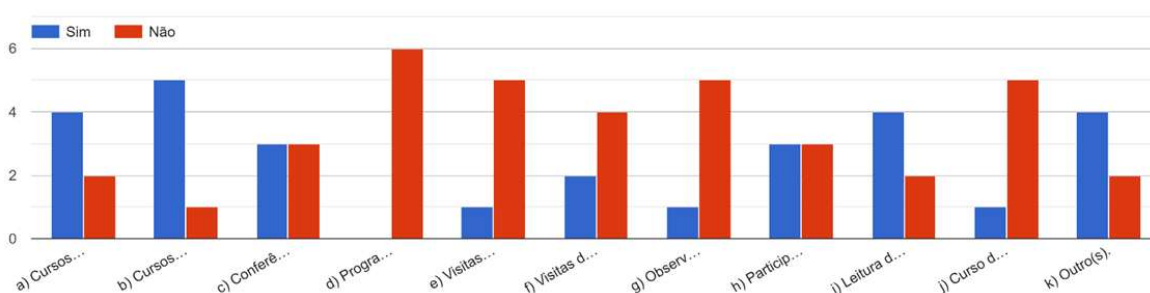
perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira” (BRASIL, 2019, art. 7º, XIV, p. 4).

Da mesma forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2024) reforçam que “a associação entre teorias e práticas pedagógicas” deve ser um princípio estruturante da formação (BRASIL, 2024, art. 4º, III, p. 2), ao lado da “equidade no acesso e na permanência dos licenciandos [...], contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais, étnico-raciais, de gênero e de qualquer outra natureza” (BRASIL, 2024, art. 5º, VIII, p. 3). O mesmo documento reconhece a especificidade de modalidades como a “Educação Escolar Indígena” e a “Educação Bilíngue de Surdos” (BRASIL, 2024, art. 2º, p. 1), sinalizando que a diversidade linguística deve ser contemplada na formação.

Entretanto, os dados analisados nesta pesquisa mostram que essas orientações ainda não se concretizam no cotidiano escolar: os professores continuam dependendo de cursos e conferências pontuais, muitas vezes buscados por iniciativa própria, em vez de terem acesso a programas estruturados e supervisionados de formação prática. Essa contradição revela um hiato entre o prescrito e o vivido, apontando para a urgência de políticas institucionais que transformem os princípios legais em ações efetivas no campo da formação docente.

Gráfico 7 - Respostas da pergunta 8 do questionário

8. Durante os últimos 12 meses, você participou de alguma das seguintes atividades de desenvolvimento profissional?



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Além da formação, a ausência de políticas institucionais que ofereçam suporte aos professores representa um desafio adicional. A falta de materiais didáticos adaptados e de diretrizes pedagógicas claras força os docentes a lidarem com essa realidade de forma isolada e muitas vezes improvisada. Edwards (2012, p. 19) também discute esse aspecto, afirmando que “o sucesso da educação multilíngue depende diretamente do envolvimento das instituições na criação de políticas inclusivas e de longo prazo”. No momento da observação do ambiente

escolar e de conversas informais com gestores e professores, percebeu-se que não há cursos de formação continuada sobre o tema multilinguismo na instituição de ensino, nem interesse dos gestores em abordá-lo em reuniões pedagógicas.

Em uma turma do 5º ano, a seguinte fala da professora teve bastante impacto – “O menino vem lá da Venezuela perturbar aqui” – essa afirmação evidencia desafios significativos relacionados à formação e capacitação docente no contexto de salas de aula multilíngues. Essa percepção sugere não apenas uma visão negativa da presença de alunos estrangeiros, mas também uma possível falta de preparo para lidar com diversidade linguística e cultural de maneira inclusiva. O cenário reforça a necessidade de políticas educacionais que promovam uma formação mais abrangente para os professores, capacitando-os para atuar em contextos de migração e multilinguismo.

Segundo Gatti e Barreto (2009), a formação docente no Brasil ainda carece de uma abordagem mais profunda sobre a diversidade linguística e cultural dos alunos, especialmente em regiões que recebem um número significativo de imigrantes. Esse diagnóstico foi atualizado na versão revista da obra (*Professores do Brasil: novos cenários de formação*), publicada em 2019, em que as autoras reforçam que, apesar dos avanços normativos e do aumento de pesquisas sobre o tema, os cursos de licenciatura continuam apresentando lacunas quanto à preparação para lidar com a heterogeneidade linguística em sala de aula (GATTI; BARRETO, 2019). Tal ausência de disciplinas específicas sobre o ensino de português como língua adicional e sobre estratégias de acolhimento de alunos migrantes contribui para a manutenção de práticas pedagógicas que podem, intencionalmente ou não, marginalizar estudantes estrangeiros e reforçar barreiras linguísticas no ambiente escolar.

Essa fala também pode ser compreendida à luz do conceito de *habitus*, de Bourdieu (2007), que se refere ao conjunto de disposições internalizadas pelos indivíduos com base em suas experiências sociais e educacionais. No contexto escolar, o *habitus* dos professores é moldado por suas próprias trajetórias de formação, que enfatizam, muitas vezes, uma visão monolíngue da educação, dificultando o reconhecimento e a valorização do multilinguismo. Como aponta o autor, “os agentes sociais incorporam, ao longo de suas trajetórias, disposições que orientam suas práticas, ainda que de forma inconsciente” (BOURDIEU, 2007, p. 45).

Além disso, o despreparo para lidar com alunos multilíngues pode estar relacionado à falta de formação continuada. Como apontam García e Flores (2012), é fundamental que professores sejam capacitados para entender que a presença de alunos estrangeiros não deve ser vista como um obstáculo ao ensino, mas como uma oportunidade para enriquecer as práticas pedagógicas. Sem uma formação adequada, muitos acabam reforçando abordagens excludentes,

exigindo o uso exclusivo do português e desconsiderando as dificuldades dos alunos em processo de aquisição da língua.

A falta de uma abordagem mais humanizada e inclusiva no ensino também pode estar associada ao fenômeno da xenofobia estrutural, que se manifesta sutilmente no discurso cotidiano e nas práticas escolares. De acordo com Lopes e Tiba (2020), expressões como a da professora analisada refletem a reprodução de estereótipos negativos sobre imigrantes, podendo perpetuar atitudes discriminatórias, mesmo que de forma involuntária.

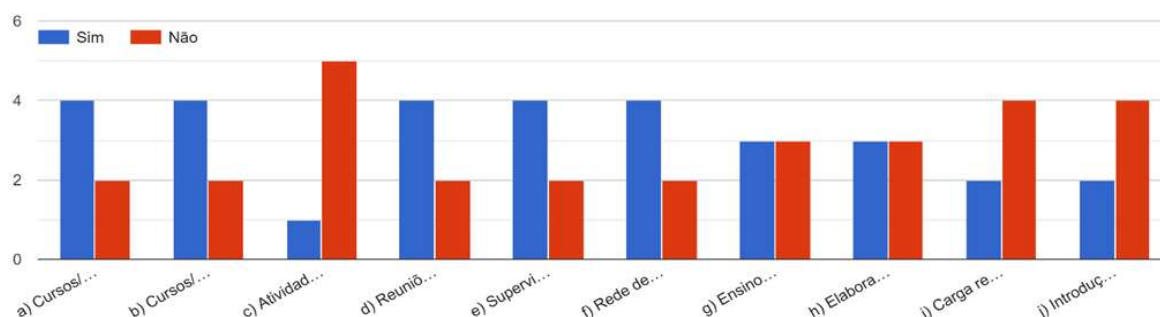
Para que situações como essa sejam evitadas, é essencial que a formação inicial e continuada dos professores inclua conteúdos voltados ao ensino em salas multilíngues. A BNC-Formação (BRASIL, 2019) já indica a importância da diversidade cultural e linguística como parte da formação docente, mas não explicita como ela deve ser trabalhada nos cursos de licenciatura. Do mesmo modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2024) reforçam a necessidade de uma preparação alinhada às demandas sociais contemporâneas, mas carecem de diretrizes específicas para o multilinguismo.

Essa lacuna também é discutida pela literatura especializada. Nóvoa (2009, p. 29) afirma que “a formação deve ser entendida como um processo contínuo, que articula a preparação inicial com a aprendizagem ao longo da vida”. Tardif (2014, p. 36) complementa que “os saberes profissionais não se limitam ao conhecimento acadêmico, mas se constroem na prática e na interação constante com novos contextos”. Pimenta (2012, p. 18) lembra que a formação inicial deve “formar professores reflexivos, capazes de compreender a escola em sua complexidade e propor alternativas para os desafios educacionais”. Schön (2000, p. 31) também aponta que o professor precisa desenvolver a capacidade de refletir-na-ação, transformando desafios imediatos em oportunidades de aprendizagem.

A dissertação de Coelho (2021) sobre formação de professores para o ensino a estudantes migrantes reforça esse ponto ao mostrar que professores que passaram por formações específicas sobre bilinguismo apresentaram maior confiança e desenvolveram práticas mais inclusivas.

Gráfico 8 - Respostas sobre a formação inicial e capacitação docente

7. Quando você começou a trabalhar nesta escola, as seguintes atividades fizeram parte do seu planejamento?



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

A lacuna na formação inicial pode comprometer a segurança e a autonomia do professor em sala de aula, uma vez que a falta de experiências práticas limita a aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos. Isso evidencia a necessidade de que os cursos de licenciatura assegurem um equilíbrio efetivo entre teoria e prática, preparando o futuro docente para atuar em ambientes complexos e heterogêneos, como os multilíngues. Os dados da Pergunta 7 (Gráfico 8) revelam que muitos professores não vivenciaram atividades fundamentais de preparação durante sua formação inicial, como práticas supervisionadas, participação em redes de apoio ou atividades introdutórias relacionadas ao ensino em contextos diversos. Esse resultado confirma que a formação inicial ainda não responde plenamente às demandas concretas do cotidiano escolar, especialmente em regiões marcadas pela migração e pela diversidade linguística.

Essa constatação está em consonância com as próprias diretrizes legais, já que a BNC-Formação (2019) estabelece como princípio “a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos” (BRASIL, 2019, art. 6º, V, p. 3). Do mesmo modo, as DCNs para a Formação Inicial de Professores (2024) reforçam que a formação deve assegurar “a associação entre teorias e práticas pedagógicas” (BRASIL, 2024, art. 4º, III, p. 2), reconhecendo a prática como elemento estruturante da docência.

Ao mesmo tempo, quando a escola não oferece um processo sistemático de acolhimento para novos docentes, cria-se um descompasso ainda maior entre a formação acadêmica e as exigências da prática profissional. Ou seja, a fragilidade da formação inicial se soma à ausência de políticas institucionais de integração, deixando os professores em situação de vulnerabilidade e dependentes de estratégias individuais. Essa combinação evidencia a urgência de políticas mais consistentes tanto no nível da universidade — que precisa incorporar o ensino

de português como língua adicional, práticas de translanguaging e abordagens interculturais — quanto no nível da escola, que deve organizar processos de acolhimento e apoio aos recém-ingressos.

Diante desse cenário, algumas estratégias podem ser adotadas para minimizar as deficiências: a criação de programas obrigatórios de capacitação, mentorias pedagógicas com professores experientes e a articulação entre universidade e escola. Somente políticas públicas consistentes, articulando a formação inicial e continuada, poderão assegurar que a escola se torne um espaço verdadeiramente inclusivo, capaz de valorizar o multilinguismo como direito e recurso pedagógico.

3.2.4 Suporte Institucional e Políticas Públicas

A necessidade de suporte institucional foi um aspecto recorrente nas respostas dos professores, especialmente nas questões 11 e 17 do questionário, que abordaram a falta de políticas de desenvolvimento profissional e a indicação de melhorias necessárias para o ensino de alunos que não possuem o português como língua materna. Essas respostas evidenciam tanto a carência de políticas públicas voltadas para o ensino multilíngue quanto a urgência de ações estruturadas para fortalecer esse contexto educacional. Conforme Garcia e Lin (2017), políticas educacionais eficazes para contextos multilíngues devem ir além da simples oferta de ensino de idiomas adicionais, contemplando estratégias integradas que promovam a valorização das línguas maternas e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. No entanto, os relatos coletados apontam para a ausência de diretrizes claras.

Quadro 18 - Propostas para políticas públicas e suporte institucional da Escola A

Participante	Excerto
Escola Ah6	<i>"contratar professor de língua espanhola no 1º ciclo"</i>
Escola Ah6	<i>"uma lei que valorizasse os profissionais das séries iniciais"</i>
Escola Ac2	<i>"Um curso de espanhol ou um professor de espanhol"</i>
Escola Af4.2	<i>"As escolas deveriam oferecer curso de línguas"</i>
Escola Af4	<i>"fazer curso de línguas na área que estiver precisando"</i>

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Esses relatos reforçam a ausência de políticas educacionais específicas para a inclusão de alunos multilíngues. Segundo Cenoz (2009, p. 236, tradução nossa) “políticas educacionais

devem ser formuladas considerando a realidade multilíngue das escolas”⁴⁸, pois a valorização das línguas maternas contribui para um ensino mais eficaz e inclusivo.

Por sua vez, Edwards (2012, p. 17, tradução nossa) alerta que a falta de diretrizes claras “gera desigualdades no acesso à educação”⁴⁹. O autor alerta que essa ausência faz com que “cada professor e cada escola precisa encontrar soluções individuais para desafios institucionais”⁵⁰ (Edwards, 2012, p. 17, tradução nossa). Esse cenário reforça o argumento de Hornberger e Johnson (2007) de que a falta de suporte institucional adequado pode levar a práticas pedagógicas desiguais, onde professores improvisam estratégias sem um respaldo sistêmico, prejudicando a aprendizagem dos alunos. Isso demonstra que, sem um planejamento educacional adequado, a responsabilidade pelo ensino multilíngue recai integralmente sobre os professores, tornando o processo de ensino menos eficiente.

Além disso, estudos recentes, como os de Matos-De-Souza, Rodrigues e Souza (2022) e Aguiar, Coelho e Assumpção (2024), demonstraram que a ausência de políticas claras resulta na invisibilização dos estudantes migrantes nos documentos curriculares, dificultando a criação de estratégias efetivas para a inclusão escolar. Isso ocorre porque, sem diretrizes específicas, o ensino da língua majoritária tende a ser priorizado em detrimento das línguas maternas dos alunos, resultando na perda de repertórios linguísticos importantes para o desenvolvimento cognitivo e social (Skutnabb-Kangas, 2000). Esse cenário reforça a necessidade de políticas públicas que reconheçam a diversidade linguística como um recurso educacional, e não apenas como um desafio pedagógico.

Os principais documentos norteadores da educação analisados nesta pesquisa apresentam abordagens distintas quanto ao ensino de línguas. A BNCC enfatiza o multiletramento a partir da língua portuguesa e, nos anos finais, inclui o ensino de espanhol e inglês. No entanto, quando trata de diversidade, a referência aos alunos imigrantes é apenas indireta, como se observa no trecho em que se afirma a necessidade de “valorizar a diversidade cultural e linguística que constitui a sociedade brasileira” (BRASIL, 2018, p. 65).

A BNC-Formação, por sua vez, orienta a formação docente a partir de uma perspectiva intercultural e crítica da linguagem, ressaltando que o professor deve estar preparado para lidar com diferentes contextos socioculturais. O documento estabelece como princípio “a adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem

⁴⁸ Versão original: educational policies must be formulated considering the multilingual reality of schools.

⁴⁹ Versão original: generate inequalities in access to education.

⁵⁰ Versão original: each teacher and each school needs to find individual solutions to institutional challenges.

como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira” (BRASIL, 2019, art. 7º, XIV, p. 4).

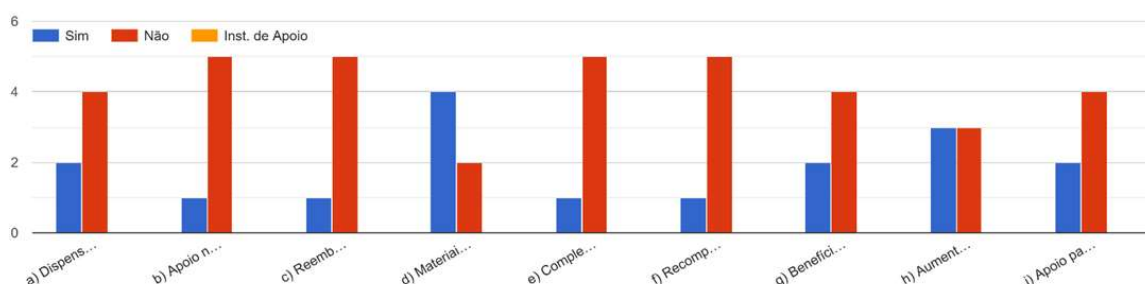
Já o RCA, documento regional, prioriza a pluralidade de línguas indígenas e a valorização das culturas locais. Em suas diretrizes, explicita que a escola deve “assegurar a valorização das línguas indígenas presentes no território amazônico e sua integração como componente da identidade regional” (AMAZONAS, 2020, p. 47). Embora o foco esteja nas comunidades locais, esse princípio pode, de forma indireta, apoiar também o acolhimento de estudantes imigrantes.

Em síntese, observa-se que nenhum dos três documentos trata explicitamente o sistema educacional brasileiro como um ambiente multilíngue — realidade que, no entanto, esta pesquisa evidencia com clareza.

Além disso, conforme o gráfico a seguir (pergunta 9 do questionário – APÊNDICE A), observou-se uma carência de apoio institucional para a maioria dos participantes. A falta de reembolso e apoio financeiro para o desenvolvimento profissional foi destacada, indicando desafios estruturais que dificultam a capacitação contínua.

Gráfico 9 - Respostas da pergunta 9 do questionário

9. Com relação ao desenvolvimento profissional do qual você participou nos últimos 12 meses, você recebeu algum dos seguintes apoios? (Sim, Não)



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Além das questões institucionais, uma das necessidades apontadas por um dos professores foi o “Apoio familiar” (Escola Ad3) como um fator essencial para o desenvolvimento linguístico dos alunos. Esse ponto se alinha com o que Edwards (2012) e Cenoz (2009) discutem sobre a interação entre ambiente escolar, políticas linguísticas e contexto familiar na manutenção e valorização das línguas. Edwards (2012, p. 17, tradução nossa) enfatiza que “a continuidade do uso de uma língua em diferentes esferas da vida é essencial para sua retenção e desenvolvimento”⁵¹, e que, se a língua for utilizada apenas na

⁵¹ the continued use of language in different spheres of life is essential for its retention and development.

escola, sem respaldo no ambiente familiar, o aprendizado pode ser superficial e efêmero. Essa visão também é sustentada por Cummins (2001), que defende a importância do bilinguismo aditivo, isto é, um modelo educacional que fortalece a língua materna do aluno enquanto ensina a língua de instrução, em vez de substituí-la.

Cenoz (2009, p. 11, tradução nossa) reforça essa ideia ao afirmar que “o aprendizado efetivo de múltiplas línguas não deve ser visto apenas como um processo escolar, mas como parte de um ecossistema linguístico que envolve família, comunidade e políticas públicas”⁵² A autora destaca ainda que, quando há um esforço conjunto entre escola e família, os alunos desenvolvem maior proficiência e autoconfiança no uso das línguas aprendidas (Cenoz, 2009, p. 8, tradução nossa). De acordo com García e Flores (2012), práticas de *translanguaging* são fundamentais para que os alunos multilíngues consigam construir repertórios linguísticos amplos e adaptáveis. Assim, a menção ao apoio familiar pelos professores reforça achados da literatura sobre ensino multilíngue, evidenciando a relevância desse fator para o sucesso dos alunos na aquisição de novas línguas.

Os dados analisados revelaram que, apesar da presença crescente do multilinguismo no ambiente escolar, ainda há desafios significativos na adaptação pedagógica, na formação docente e no suporte institucional. A comparação das percepções dos professores com as teorias de Edwards (2012), Cenoz (2009) e García (2012) permite concluir que a compreensão do multilinguismo deve ser ampliada, superando a visão de barreira linguística e reconhecendo seu potencial para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos. Além de que reforçam a necessidade de políticas públicas e formações docentes voltadas para a realidade multilíngue das escolas, de modo a garantir que a diversidade linguística seja valorizada e promovida como um recurso educacional.

No que se refere à integração e ao suporte institucional, os itens 7d, 7e e 7f⁵³ (Figura 11) analisam a supervisão pedagógica, a frequência de reuniões iniciais e a existência de redes de apoio para novos professores. Os dados coletados, apontaram que, apesar da presença da supervisão pedagógica e de uma rede de apoio bem estruturado, as reuniões iniciais ocorrem com menor frequência.

⁵² Versão original: effective learning of multiple languages should not be seen only as a school process but as part of a linguistic ecosystem that involves family community and public policies.

⁵³ Pergunta 7, item d: Reuniões agendadas com o diretor e/ou professores mais experientes.

Pergunta 7, item e: Supervisão pelo diretor e/ou professores mais experientes.

Pergunta 7, item f: Rede de contatos (networking)/colaboração com outros professores novatos.

Para aprimorar esse processo, sugere-se a formalização de reuniões obrigatórias de acolhimento e integração, garantindo que os professores compreendam as diretrizes pedagógicas e administrativas da escola. Além disso, o fortalecimento da articulação entre gestão e docentes, por meio da criação de canais de comunicação mais eficientes, pode facilitar a inserção dos novos professores na cultura institucional. Conforme sugerido por May (2013), um suporte institucional mais robusto para professores em contextos multilíngues contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inovadoras e eficazes, consolidando um ensino que reconheça e valorize a diversidade linguística dos alunos.

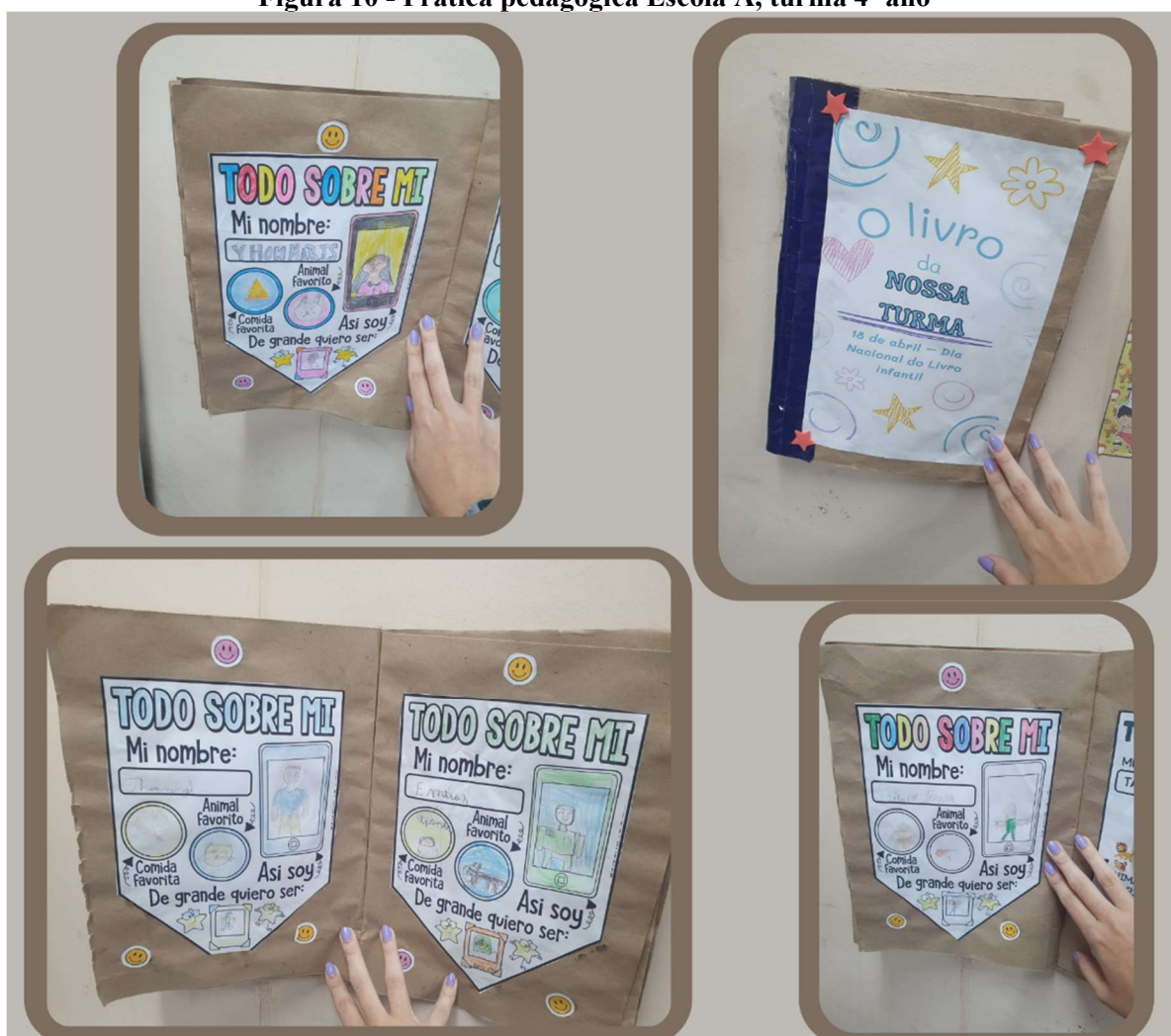
3.2.5 Práticas Pedagógicas e Planejamento

A participação dos docentes na elaboração do planejamento pedagógico e na definição de práticas didáticas desempenha um papel fundamental na construção de um ensino mais estruturado e inclusivo. Os itens 7g e 7h⁵⁴ (Gráfico 8) investigam essa participação, revelando que há um equilíbrio entre professores que contribuem ativamente para o planejamento e aqueles que não tiveram essa oportunidade. Essa divisão pode indicar uma lacuna na construção coletiva do currículo e na identidade pedagógica da instituição. Como destaca Shulman (1987), a colaboração entre docentes na formulação curricular é essencial para garantir a coerência das práticas pedagógicas e a continuidade do ensino. A não participação ativa dos docentes pode levar a um distanciamento em relação ao projeto pedagógico da escola, resultando em menor alinhamento entre as práticas individuais e as diretrizes institucionais.

A falta de um padrão claro na elaboração de materiais didáticos pode gerar um currículo fragmentado, abrindo espaço para variações excessivas na prática docente. Entretanto, algumas iniciativas individuais demonstraram alternativas viáveis para lidar com essa diversidade. Um exemplo observável é a prática de uma professora (não participante) que criou um livro da turma (Figura 10), incluindo informações nos dois idiomas predominantes da sala de aula – português e espanhol. Essa abordagem inovadora visou promover a inclusão de alunos multilíngues e valorizar suas identidades linguísticas e culturais.

⁵⁴ Pergunta 7 item g: Ensino em conjunto com professores experientes;
Pergunta 7 item h: Elaboração de portfólios/diários/jornais.

Figura 10 - Prática pedagógica Escola A, turma 4º ano



Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Essa prática ilustra uma oportunidade para explorar os repertórios linguísticos presentes em sala de aula de maneira integrada, por meio do *translanguaging*. A produção do livro, fixado na parede da sala, registrou elementos identitários das crianças, como nome, preferências alimentares e futuras profissões, garantindo um espaço de pertencimento para todos os alunos, independentemente de sua língua materna. De acordo com Cummins (2001), reconhecer e valorizar as línguas dos alunos no ambiente escolar contribui para o desenvolvimento da autoestima e da identidade linguística, além de favorecer a aquisição de novas competências linguísticas.

Apesar dessa abordagem inovadora, a ausência de outras práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar analisado reflete uma tendência comum em instituições que não possuem diretrizes curriculares voltadas para o ensino multilíngue. Hamel (2008) aponta que a falta de formação continuada dos professores sobre educação bilíngue ou multilíngue pode

resultar em práticas pedagógicas que priorizam a língua hegemônica, em detrimento das línguas maternas dos alunos estrangeiros.

Um aspecto recorrente observado nas turmas do 3º ano foi a interferência linguística identificada nos cadernos de língua portuguesa expostos na sala de aula, confeccionados por uma professora que não integrou formalmente esta pesquisa. Esses materiais, destinados ao desenvolvimento da escrita e da ortografia, evidenciaram entre os alunos estrangeiros uma dificuldade frequente: a interferência entre o espanhol e o português, manifestada em erros sistemáticos de grafia, conforme ilustrado na quadro abaixo.

Quadro 19 - Prática pedagógica de língua portuguesa - 3º ano

Português (o que eles deveriam escrever)	Espanhol (o que escreviam)
Sorvete	Sor b ete
Bolacha	Bola j a
Avião	A b ião
Chapéu	Jap <u>é</u> u
Balão	V <u>a</u> lão

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Os dados apresentados foram coletados a partir da observação de cadernos expostos em sala de aula, referentes a uma atividade de ditado conduzida pela professora titular da turma do 3º ano (não participante da pesquisa). O registro reflete o modo como os alunos estrangeiros transcreviam as palavras ditadas, evidenciando a interferência linguística entre espanhol e português.

Essa interferência entre as línguas pode ser explicada pelo conceito de interlíngua (Selinker, 1972), que descreve o sistema linguístico transitório desenvolvido por aprendizes de uma segunda língua. Nesse processo, os alunos estrangeiros tendem a aplicar regras fonológicas e ortográficas do espanhol ao português, resultando em formas híbridas, como “Abião” em vez de “Avião”. Odlin (1989) também analisa esse fenômeno sob a perspectiva da transferência linguística, isto é, a influência da língua materna na aquisição de um novo idioma.

Além disso, essa confusão entre as línguas pode estar relacionada ao fenômeno da proximidade tipológica entre o português e o espanhol, que pode levar a uma falsa percepção de equivalência entre palavras dos dois idiomas. Como resultado, os alunos acabam recorrendo à ortografia espanhola para grafar palavras em português. Esse desafio pedagógico ressalta a

necessidade de estratégias didáticas que auxiliem os alunos a identificarem e superar essas interferências, promovendo maior consciência metalinguística no aprendizado da escrita.

Para lidar com essa questão, abordagens pedagógicas baseadas no ensino comparativo entre as línguas podem ser eficazes. Segundo Grosjean (2010), a valorização do repertório bilingue dos alunos, aliada a estratégias didáticas que enfatizem as diferenças estruturais entre as línguas, pode favorecer um aprendizado mais eficiente. Dessa forma, a introdução de atividades que trabalhem diretamente com as diferenças fonéticas e ortográficas entre o português e o espanhol pode ser uma solução para minimizar esses desafios na alfabetização de alunos estrangeiros.

Diante desses desafios, recomenda-se a implementação de um modelo colaborativo de planejamento pedagógico, assegurando a participação de todos os professores na construção do currículo escolar. A criação de espaços regulares para trocas pedagógicas pode fortalecer o compartilhamento de experiências, promovendo maior alinhamento entre os docentes e a escola. Além disso, a implementação de protocolos institucionais claros para a ambientação de novos professores garantiria um período inicial de adaptação supervisionado pela gestão pedagógica, possibilitando um início de trajetória mais equilibrado e eficiente dentro da instituição. Experiências em Foz do Iguaçu ilustram a viabilidade dessas práticas. O projeto *Vivendo Livros Latino-Americanos na Tríplice Fronteira* promove atividades de mediação literária em português, espanhol e guarani, favorecendo o diálogo entre culturas e a valorização da pluralidade linguística nas escolas da região (MELO; BARBOSA, 2021). Veber (2024) elaborou uma proposta didática para o ensino de Língua Portuguesa que considera os repertórios dos alunos paraguaios, promovendo o acolhimento em sala de aula. Da mesma forma, Kuerten (2019) defende o mapeamento linguístico como ferramenta pedagógica de conscientização sobre a diversidade linguística presente no espaço escolar. Outras iniciativas também reforçam esse movimento: Moschkowich e Tallei (2020) destacam o uso do brincar como prática pedagógica de integração, enquanto relatos de práticas de *translanguaging* revelam que a aceitação do uso combinado das línguas em sala fortalece a aprendizagem e o pertencimento dos estudantes (SANTOS, 2022). Finalmente, o estudo de Mongelos (2018) sobre o guarani em Foz do Iguaçu evidencia ações de sensibilização linguística voltadas a alunos falantes dessa língua, sinalizando caminhos possíveis para a gestão inclusiva da diversidade linguística em contextos fronteiriços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou compreender as concepções e os principais desafios enfrentados por docentes do Ensino Fundamental I diante da crescente presença do multilinguismo nas salas de aula de uma escola pública da cidade de Manaus. O fenômeno, intensificado pelos fluxos migratórios recentes — especialmente da população venezuelana —, evidencia a necessidade urgente de repensar práticas educativas, políticas linguísticas e estratégias formativas voltadas à inclusão e valorização da diversidade linguística.

Ao longo da investigação, ficou evidente que, embora o Brasil abrigue uma das maiores diversidades linguísticas do mundo, com centenas de línguas indígenas, de imigração e de fronteira, a escola pública ainda opera, em grande medida, sob a lógica do monolinguismo. A língua portuguesa, associada à norma-padrão, continua sendo o principal — e muitas vezes único — instrumento legitimado no espaço escolar. Essa percepção de Brasil como país essencialmente monolíngue, ainda presente entre muitos professores, colide com a realidade sociolinguística vivenciada cotidianamente nas salas de aula, onde diferentes línguas, culturas e histórias de vida se cruzam.

Os dados coletados, por meio de questionários aplicados aos docentes, bem como das observações realizadas em sala de aula e das anotações de campo, revelaram uma concepção ambígua sobre o multilinguismo. De um lado, há o reconhecimento da pluralidade linguística dos estudantes, acompanhado de um desejo genuíno de acolhimento e respeito às suas culturas. De outro, observa-se uma percepção limitada do multilinguismo como um desafio a ser superado, e não como um recurso pedagógico ou um direito linguístico. A dificuldade em integrar as línguas de origem dos estudantes ao processo de ensino-aprendizagem se deve, na maioria dos casos, à ausência de formação específica e de políticas educacionais que contemplem a diversidade linguística como elemento estruturante da educação.

Nesse contexto, a formação docente se apresenta como uma das lacunas mais relevantes identificadas nesta pesquisa. A maioria dos professores relatou não ter sido preparada, em sua formação inicial, para lidar com alunos falantes de outras línguas, tampouco recebeu orientações adequadas por meio de formação continuada. O suporte institucional é escasso, e os materiais pedagógicos disponíveis desconsideram geralmente as especificidades linguísticas dos estudantes migrantes. Soma-se a isso a ausência de mediadores culturais, tradutores ou práticas translíngues que poderiam facilitar a aprendizagem e o acolhimento desses alunos.

A formação dos estudantes migrantes nas escolas brasileiras, especialmente no contexto amazônico investigado, ocorre de maneira improvisada. A integração desses sujeitos ao ambiente escolar acontece, muitas vezes, apenas no plano administrativo e físico, sem o devido

reconhecimento de seus repertórios linguísticos e culturais. Essa ausência de valorização compromete não apenas a aprendizagem, mas também a construção identitária, a autoestima e o sentimento de pertencimento desses estudantes.

A análise documental — incluindo a BNCC, a BC - Formação de Professores, a LDB e o RCA — confirmou a contradição entre os princípios de equidade, inclusão e diversidade, amplamente presentes nos textos oficiais, e a prática escolar cotidiana. As políticas públicas ainda não se traduzem em ações concretas, especialmente em regiões fora dos grandes centros urbanos, como a Amazônia. Nesse cenário, a escola pública permanece como espaço em que o multilinguismo é tolerado, mas raramente reconhecido como valor pedagógico ou social.

Autores como Edwards (2012) e Cenoz (2009), cujas contribuições fundamentaram esta pesquisa, alertam para a urgência de uma educação linguística crítica, que ultrapasse os limites do ensino da norma-padrão e reconheça a legitimidade das diferentes formas de expressão linguística. O multilinguismo, quando compreendido em sua amplitude, não se resume à presença de várias línguas em um mesmo espaço; trata-se de um fenômeno que implica relações de poder, identidades, pertencimentos e direitos.

A realidade evidenciada nesta pesquisa apontou para a necessidade de repensar o papel da escola frente à diversidade linguística contemporânea. É urgente investir na formação inicial e continuada dos docentes, capacitando-os para atuar em contextos multilíngues. Essa formação deve ir além do ensino da língua portuguesa, incorporando conhecimentos sobre aquisição de segunda língua, didáticas interculturais e compreensão crítica das políticas linguísticas. Como salienta Dutra (2020), a formação docente de qualidade é aquela que possibilita ao professor refletir sobre sua prática, reconhecer os desafios do contexto e propor soluções que considerem as especificidades dos sujeitos com os quais trabalha. Da mesma forma, é preciso promover a produção de materiais didáticos bilíngues ou multilíngues, e incentivar práticas pedagógicas que valorizem as línguas de origem dos alunos, fortalecendo sua identidade e ampliando suas possibilidades de aprendizagem.

Embora esta pesquisa tenha se debruçado sobre um recorte específico, seus resultados dialogam com desafios vivenciados em diversas regiões do país. A migração internacional e interna é uma realidade crescente no Brasil, e o sistema educacional precisa estar preparado para acolher esses novos sujeitos, respeitando suas singularidades linguísticas e culturais.

O multilinguismo não pode ser visto como uma exceção ou um problema a ser resolvido, mas como uma condição estruturante das sociedades contemporâneas. A escola, nesse sentido, tem o dever de não apenas reconhecer essa diversidade, mas também de promovê-la como direito e como recurso pedagógico potente. Uma educação verdadeiramente inclusiva e

democrática só será possível quando as múltiplas vozes dos estudantes forem ouvidas, valorizadas e incorporadas às práticas escolares.

Acredita-se que os achados desta pesquisa contribuam para o avanço do debate sobre o multilinguismo na educação básica e para a construção de políticas educacionais mais sensíveis às realidades locais. Finalizo esta dissertação com o entendimento de que reconhecer, respeitar e promover o multilinguismo nas escolas públicas brasileiras é uma demanda não apenas pedagógica, mas sobretudo ética, política e humanizada com a diversidade, a equidade e os direitos humanos. Nesse horizonte, a escola estudada poderia beneficiar-se de parcerias com projetos de pesquisa já consolidados na Universidade Federal do Amazonas, como o LENDA (Línguas, Educação, Narrativas e Diversidade na Amazônia) e o FORPLAM (Formação de Professores em Linguagem e Multilinguismo). A articulação entre a formação docente da educação básica e as experiências acumuladas por esses grupos permitiria não apenas suprir lacunas na preparação dos professores, mas também aproximar a escola de um movimento acadêmico que valoriza o ensino bilíngue e o plurilinguismo no contexto amazônico. Tal diálogo pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais críticas, situadas e transformadoras, capazes de ressignificar o multilinguismo de um desafio a um recurso e de um direito simbólico a um direito efetivamente praticado.

REFERÊNCIAS

- ACNUR. *RESOLUÇÃO 428 (V) DA ASSEMBLÉIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS*, De 14 De Dezembro De 1950.
- ACNUR. *Nota de orientação sobre extradição e proteção internacional de refugiados*. Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. Seção de Políticas de Proteção e Assessoria Legal. Genebra, abr. 2008.
- AGUIAR, E. de; LIMA, G. A. de; MACULAN, B. C. M. dos S. Busca de anterioridade: resultado da parceria entre biblioteca universitária e Núcleo de Inovação Tecnológica. *RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Campinas, SP, v. 22, 2024
- AGUIAR, G. A. de; COELHO, J. P. R. T.; ASSUMPÇÃO, A. M. de. O processo de inclusão no ambiente escolar: estratégias de crianças e adolescentes migrantes no Rio de Janeiro. *Revista Momento – Diálogos em Educação*, v. 32, n. 3, p. 40–62, 2023.
- AIZAWA, J. T. R. Educação inclusiva e a validação do diploma escolar estrangeiro sob a ótica da nova Lei da Migração nº 13.445/2017. Perspectivas em Diálogo: *Revista de Educação e Sociedade*, v. 8, p. 106–126, 2021.
- ALMEIDA, C. V. C. de. *Migrantes internacionais na educação básica do Distrito Federal: processos de uso do território escolar*. 2023. 138 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Alfenas, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Alfenas, 2023
- AMADO, J. *Manual de investigação qualitativa em educação*. 3. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.
- AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação. *Referencial Curricular Amazonense: Ensino Fundamental – Anos Iniciais*. Manaus: SEDUC, 2019.
- AMAZONAS (Estado). *Lei nº 6.303, de 19 de julho de 2023*. Dispõe sobre o reconhecimento das línguas indígenas faladas no Estado do Amazonas como patrimônio cultural imaterial, estabelece a cooficialização de línguas indígenas e institui a Política Estadual de Proteção das Línguas Indígenas do Estado do Amazonas. Diário Oficial do Estado do Amazonas, Manaus, 19 jul. 2023. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:amazonas:estadual:lei:2023-07-19;6303>. Acesso em: 25 out. 2023.
- ALTENHOFEN, C. V.; MELLO, H.; RASO, T. Os contatos linguísticos e o Brasil. In: *Os contatos linguísticos no Brasil*. 2011. 482 f. Belo Horizonte. Editora: UFMG. 2011.
- ALTENHOFEN, Cléo. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C.; DA SILVA, K.; TILIO, R.; ROCHA, C. *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 93-116, 2013.
- ARAUJO, I. de M. *Acesso à escola para migrantes internacionais na educação básica: uma análise das políticas de distribuição de oportunidades educacionais em Curitiba-PR*. 2021. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021
- BAKHTIN, M. M. Speech genres and other late essays. In: *The problem of speech genres*. Tradução: Vern W. McGee; Austin: University of Texas Press, 1986. Disponível em: <https://criticaltheoryconsortium.org/wp-content/uploads/2018/07/Bakhtin-Speech-Genres.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2025.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 141 p. 2016.

BASSANI, I. S. *Fundamentos Linguísticos: Bilinguismo e Multilinguismo*. São Paulo: UNFESP. 48 p. 2015.

BERGER, I. R. *Gestão do Multi/Plurilinguismo em Escolas Brasileiras na Fronteira Brasil – Paraguai: um olhar a partir do Observatório da educação na fronteira*. 2015. 300 f. (Tese) Doutorado em Linguística - Universidade Federal de Santa Catarina. 2015.

BERGER, I. R. Pluralidade linguística e políticas linguístico-educacionais no Brasil: rumo à gestão do multilinguismo. *Cadernos de Letras UFF*, Niterói, v.32, n.62, p.119-142, 2021.

BLOMMAERT, J. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B. *Language and superdiversity*. *Diversities*, v. 13, n. 2, p. 1–21, 2011. Disponível em: <https://newdiversities.mmg.mpg.de/fileadmin/user_upload/2011_13-02_art1.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2025.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, p. 48 – 52. 1994.

BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. 1. ed. São Paulo: Edusp, 549 p. 2007.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define a *Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 19 de julho de 2024. Institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação infantil e ensino fundamental*. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL, M.C. Os fluxos migratórios na região norte nas décadas de 70 e 80: uma análise exploratória. *Revista Caderno de Estudos Sociais*. Recife, v.13, n.1, p. 61-84, 2011.

BRASIL. Lei de Migração. *Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017*. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 de maio de 2017a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm>. Acesso em: 25 mar. 2024.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Brasil 500 anos*. Disponível em: <<https://brasil500anos.ibge.gov.br/estatisticas-do-povoamento/imigracao-por-nacionalidade-1945-1959.html>>. Acesso em: 17 abr. 2024.

BRASIL. Constituição Federal. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Publicada no *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 05 mai. 2024.

BRASIL. Constituição (1934). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1934*. Brasília, DF: Presidente da República, 1934. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 30 abr. 2025.

BRASIL. *Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017*. Institui a Lei de Migração. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 maio 2017.

BRASIL. Decreto n. 9.199, de 20 de novembro de 2017. Regulamenta a *Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017*, que institui a Lei de Migração. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de novembro de 2017b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9199.htm>. Acesso: 13 mai. 2024.

BRASIL. Observatório de Migrações. Ministério das Relações Exteriores. *Portal da Migração*. Disponível em: <<https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/observatorio/1715-obmigra>>. Acesso em: 30 abr. 2025.

BRITO, A. de J.; PAIVA, M. M. de; ASSIS, M. M. A. de. O ensino de matemática no RN: entre o MEB e a USAID (1950-1960). *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 20, n. 2, p. 1–22, 2019.

CALVET, J. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Tradução: Marcos Marcionilo. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 176 p. 2002.

CAMPOS, B. D. SUPERDIVERSIDADE E O ENSINO DE LÍNGUAS: SOBRE ‘DESINVENTAR’ O CONCEITO DE LÍNGUA. 2022. *Revista Letras Escreve*. Macapá, v. 2, n. 1, p. 9 – 21. 2022.

CANAGARAJAH, S. *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. Nova York: Routledge, 2013.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; SILVA, S. L. *Relatório Anual OBMigra 2023 - OBMigra 10 anos: Pesquisa, Dados e Contribuições para Políticas*. 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, 2023.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* (Orgs.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295–316.

CENOZ, Jasone. *Defining Multilingualism*. *Annual Review of Applied Linguistics* (2013), 33, 3–18. Cambridge University Press, 2013.

CENOZ, J. Towards Multilingual Education – Basque Educational Research from and International Perspective. In: *Bilingual Education & Bilingualism*. 2009. 288 p. Multilingual Matters. Bristol. Buffalo. Toronto. USA. 2009.

COELHO, R. P. *Formação de professores de língua portuguesa para o ensino a estudantes migrantes na educação básica de Minas Gerais*. 2021. 230 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

COHEN, R. Globalização, migração internacional e cosmopolitismo cotidiano, 2005. In Antônio Barreto (Org.), *Globalização e migrações*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 25-43. 2005.

CUMMINS, J. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters, 320 f., 2001.

DUTRA, L. B. *A Formação dos Bons professores universitários para Licenciatura de Ciências Biológicas: caminhos que possibilitam essa construção*. 2020. 185f. Tese de Doutorado. Cuiabá (MT). Universidade Federal do Mato Grosso. Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática. 2020.

DENZIN, N. K. *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill, 383 f. 1978.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

EDWARDS, J. *Multilingualism - Understanding Linguistic Diversity*. Editora Continuum. New York. Pp. 151. 2012.

EMMI, M. F. Fluxos migratórios internacionais para a Amazônia brasileira do final do século XIX: o caso dos italianos. In: ARAGÓN, Luis E. (Org.). *Migração Internacional na Pan-Amazônia*. Belém: NAEA, p. 263-279, 2009.

European Commission. (2007). *Final report: High level group on multilingualism. Luxembourg: European Communities*. Disponível em: <<https://education.ec.europa.eu/>>. Acesso em 30 abr. 2025.

FIGUEIRA GUIMARÃES, T.; BUIN, E.; DAZA DE GARCIA, R. I.; RIBEIRO, C. O. Práticas translíngues como recurso no acolhimento de migrantes venezuelanos em sala de aula de língua portuguesa. *Revista X*, v. 15, n. 7, p. 83–102, 2020.

FIGUEREDO, L.; ZANELATTO, J. Trajetória de migrações no Brasil. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, vol. 39, núm. 1, 2017, pp. 77- 90. Universidade Estadual de Maringá Maringá, Brasil. 2017.

FREIRE, J. R. B. *Rio Babel: a história das línguas na Amazônia*. 2004. 272 f. Rio de Janeiro. Editora: Atlântica. 2004.

FREITAS, M. C. de. Diversidades culturais, deficiências e inclusão: a potência curricular da educação infantil. *Debates em Educação*. [S. l.], v. 13, n. 33, p. 333-354, 2021.

GALUCIO, A. V.; MEIRA, S.; BIRCHALL, J.; MOORE, D.; GABAS J., N.; DRUDE, S.; STORTO, L.; PICANÇO, G.; RODRIGUES, C. R. Genealogical relations and lexical distances within the Tupian linguistic family. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas*, v. 10, n. 2, p. 229–274, 2015.

GARCÍA, O.; FLORES, N. Bilingual education in the 21st century: a global perspective. In: García, O.; Otheguy, R.; Reid, David (Org.). *The bilingualism reader*. 2. ed. Londres: Wiley-Blackwell, 2012. p. 221-238.

GARCÍA, Ofelia; FLORES, Nelson. Multilingual pedagogies. In: MARTIN-JONES, Marilyn; BLACKLEDGE, Adrian; CREESE, Angela (ed.). *The Routledge handbook of multilingualism*. London: Routledge, 2012. p. 232-246.

GARCÍA, O.; LIN, A. M.Y. Translanguaging in bilingual education. In: García, O.; Otheguy, R.; Reid, D. (Org.). *The bilingualism reader*. 2. ed. Londres: Routledge, 2017. p. 277-294.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: UNESCO, 294 f. 2009.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GRILLI, Marina; PUH, Milan. O ensino de alemão enquanto ato político-pedagógico: reflexões a partir de um estágio de docência na universidade. *Revista Trama*, v. 17, n. 41, p. 123–133, 2021.

GROSJEAN, F. *Bilingual: life and reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 276 f. 2010.

GUERRA, Sidney. A nova lei de migração no Brasil: avanços e melhorias no campo dos direitos humanos. *Revista de Direito da Cidade*, v. 9, n. 4, p. 1717 - 1737, 2017. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rdc/article/view/28937/21967>>. Acesso em: 16 fev. 2024.

GUMPERZ, J. J. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

HAMEL, R. E. Política do multilinguismo e o ensino de línguas no Brasil: o papel do português como língua de acolhimento. In: KLEIN, G.; PERREGAUX, C. (Org.). *Políticas linguísticas e educação multilíngue: contextos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 45–68

HAUGEN, E. The Ecology of Language, In: Fill, A. & P. Mühlhäusler (Org.). *The Ecolinguistics Reader: Language, Ecology and Environment*, p. 57-66, 2001

HORNBERGER, N. H.; JOHNSON, D. C. *Sociolinguistics and language education*. Bristol: Multilingual Matters, 2007.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). *Retratos. Somos 210 Brasis*. 2011. Ano 8. Edição 65. 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf>. Acesso em: 26 set. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Municípios da Faixa de Fronteira*. 2022. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/estrutura-territorial/24073-municipios-da-faixa-de-fronteira.html>>. Acesso em: 25 jul. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Sinopse preliminar do Censo Demográfico: 2000*. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

KLEIMAN, A. B. O multilinguismo no Brasil: perspectivas e desafios. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 3, n. 1, p. 1-20, 2003.

KUERTEN, Marli. *Valorização do multilinguismo: um mapeamento e planejamento linguístico escolar em Foz do Iguaçu, PR*. 2019. 187 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

LEÃO, M. F.; BULHÕES, C. G. A.. Acolhimento de migrantes pela Educação de Jovens e Adultos no Brasil: análise de dissertações recentes (2013 a 2023). *Revista Destaques Acadêmicos*, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 94–105, 2024.

LIMA, A. S.; MARTINS, S. A. *A situação das línguas indígenas no município de Manaus*. Tellus, Campo Grande, MS, v. 18(35), p. 139 – 160, 2018.

LOPES, A. A. *O ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras – a ouvintes pela perspectiva da abordagem intercultural*. 2022. 135 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2022. Disponível em:

<https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/6388/5/Antonia_Aparecida_Lopes_2022.pdf> Acesso em: 19 abr. 2025

LOPES, L. P. S. Crianças imigrantes e refugiadas na Educação Básica brasileira: uma proposta pedagógica de uso da literatura de migração para a promoção de uma política de acolhimento. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 11, n. 3, p. 1056–1074, 2022.

MATOS-DE-SOUZA, R.; CASTAÑO GAVIRIA, R.; DE SOUZA, E. C. *A memória como lugar da cultura*. Esferas, v. 1(25), p. 490-509, 2022. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/esf/article/view/14064>>. Acesso em: 19 abr. 2025.

MATOS-DE-SOUZA, R.; RODRIGUES, M. dos R.; MOURA, E. M. B. de. Migração e educação: a invisibilização do migrante nos documentos curriculares da Região Nordeste do Brasil. *Revista de Educação Pública*, v. 31, p. 1–21, 2022.

MARINUCCI, R., & MILESI, R. Migrações internacionais: em busca da cidadania universal. *Revista Sociedade em Debate*. Pelotas, SP, vol. 11(1-2), p. 13-37, 2005.

MARINUCCI, R.; MILESI, R. *Migrações Internacionais Contemporâneas. Instituto Migrações e Direitos Humanos*. São Paulo. 2005. Disponível em: <<https://www.migrante.org.br/refugiados-e-refugiadas/migracoes-internacionais-contemporaneas/>>. Acesso em: 15 abr. 2024.

MAY, Stephen. *Language and minority rights: ethnolinguistic perspectives*. 2. ed. Harlow: Pearson Education, New York, 2013.

MELO, Andréa Telles; BARBOSA, Karina Gomes. Vivendo livros latino-americanos na Tríplice Fronteira: práticas de mediação de leitura em contextos multilíngues. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. 41, p. 71-92, 2021. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8075327.pdf>> Acesso em: 26 set. 2025.

MENDES, A.; BRASIL, D. *A Nova Lei de Migração Brasileira e sua Regulamentação da Concessão de Vistos aos Migrantes*. Sequencia. Florianópolis. n.84, p. 64-88, abr. 2018.

MENEZES, L. J. PLURILINGUISMO, MULTILINGUISMO E BILINGUISMO: REFLEXÕES SOBRE A REALIDADE LINGÜÍSTICA MOÇAMBICANA. *PERcursos Linguísticos*, [S. l.], v. 3, n. 7, p. 81–91, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/4589>>. Acesso em: 2 set. 2024.

MICHELI, K.; FERNANDES, K. Educação Bi/Multilíngue no Brasil: perspectivas e desafios. In: EL KADRI, M. S.; SAVIOLLI, V. B. (Orgs.). *Educação Bi/Multilíngue no Brasil: pesquisas e práticas*. Londrina: EDUEL, 2021

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA. Portal de Imigração: *Dados sobre refúgio*. Brasília. 2022. Disponível em: <<https://www.acnur.org>>. Acesso em: 27 de set. 2024.

MONGELOS, Rossana Silva. *Che ñe'ẽ: a língua guarani nas escolas de Foz do Iguaçu*. 2018. 142 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2018.

MORELLO, R.; SEIFFERT, A. P. *Multilinguismo e ensino nas fronteiras. Línguas e Instrumentos Linguísticos*, Campinas, SP, n. 43, p. 217-236, 2019.

MOSCHKOWICH, Márcia; TALLEI, Carlos. Brincar como prática de acolhimento em contextos multilíngues de fronteira. *Revista Linguagem, Educação e Sociedade*, Teresina, v. 25, n. 1, p. 125-140, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/download/4932/4929/26350>> Acesso em: 26 set. 2025.

- NDOMBELE, E. D. *GESTÃO DE MULTILINGUISMO EM ANGOLA: REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS ANGOLANAS DE ORIGEM BANTU NA PROVÍNCIA DO UÍGE*. *VERBUM*, v. 6, n. 1(Dossiê: Lusofonia), p. 33-44, 2017.
- NOLASCO, C. *Migrações Internacionais: Conceitos, Tipologia e Teorias*. Centro de estudos sociais. Coimbra, Portugal, 2016.
- NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, António. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 2009.
- ODLIN, Terence. *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS MIGRACIONES (OIM). *Plan Estratégico de la OIM para el periodo 2024-2028*. OIM, Ginebra. 2024.
- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA OS MIGRANTES (OIM). *Transformando nosso mundo: a 2030 para o desenvolvimento sustentável*. ONU 71 anos. 17 objetivos. 2016.
- OLIVEIRA, S. C. S. de. *Preliminares sobre a fonética e a fonologia da língua falada pelo primeiro grupo de índios Korubo recém-contatados*. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 119 f. 2009
- OLIVEIRA, B. S. de. *O acolhimento de estudantes migrantes nas escolas brasileiras: desafios e propostas a partir do estado da arte*. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 145 f. 2021.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS(ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948*. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.html>. Acesso: 04 abr. 2024.
- PETERSEN, W. *A General Typology of Migration*, *American Sociological Review*, vol. 23(3), 256-266, 1958.
- PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- RAMOS, R. Ecolinguística: um novo paradigma para a reflexão sobre o discurso?. In: Oliveira, F.; Duarte. I. M. (Org.). *Da Língua e do discurso*. Porto: Campo das Letras, p. 1-17, 2004
- RIGOTTI, J. I. R.; SIGNORINI, B. A.; HADAD, R. M. *Migração intermunicipal de estudantes do ensino básico do Brasil entre 2007 e 2015*. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação*, v. 38, n. 4, p. 1–24, 2021.
- ROCHA, P. G. da. *Multilinguismo e “bullying” linguístico em escolas da fronteira Brasil/Paraguai: aspectos sociolinguísticos*. *Caderno de Letras*, Pelotas, RS, v. 36, p. 311–324, 2020.
- RODRIGUES, L. F. *Práticas e políticas linguísticas no Alto Solimões: plurilinguismo, formação de professores na tríple fronteira Brasil-Colômbia-Peru*. 2021. 265 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.
- RODRIGUES, R. R. *Construindo pontes em vez de muros: acolhimento de estudantes refugiados e migrantes forçados na educação básica*. 2021. 183 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2021
- ROMAINE, S. The Bilingual and Multilingual Community. In: Bhatia, Tej K. B.; Ritchie, William C. *The Handbook of Bilingualism*. Maiden, MA.:Blackwell, 2 ed., p. 445-465, 2013.

- SANTOS, Luciana de Oliveira. Práticas de translanguaging com estudantes multilíngues em uma escola de fronteira. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 23, n. 2, p. 233-250, 2022. Disponível em: <https://www.academia.edu/123945817/Pr%C3%A1ticas_de_Translinguagem_com_estudantes_multil%C3%ADngues_em_uma_escola_de_frenteira>. Acesso em: 26 set. 2025.
- SANTOS, Roberto Araujo de Oliveira. *História econômica da Amazônia: 1800-1920*. 1977. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1977. Acesso em: 30 abr. 2025.
- SASSEN, SASKIA. *Territorio, autoridad y derechos: de los ensamblajes medievales a los ensamblajes globales*. Buenos Aires: Katz Editores, 2013.
- SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SCHWADE, Micheli Carolini de Deus Lima. “Tupi” do Rio Andirá: o Nheengatu no Médio Rio Amazonas. 2021. 202 f. Tese (Doutorado em Linguística) — Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.
- SELINKER, L. Interlanguage, IRAL: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, v. 10:3, p. 209–231, 1972.
- SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2007. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/ccab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia_do_Trabalho_Cient%C3%ADfico_-_1%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o_-_Antonio_Joaquim_Severino_-_2014.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2025.
- SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. In: *Havard Educational Review*. v. 57, p. 1-21, 1987.
- SKUTNABB-KANGAS, T. *Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.
- STAKE, R. E. *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications, California, USA, 1995. Disponível em: <<https://archive.org/details/artofcasestudyre0000stak/page/n5/mode/2up?view=theater>>. Acesso em: 30 abr. 2025.
- STIBBE, A. Ecolinguistics and Globalization. In: John Wiley & Sons (Org.). *The handbook of language and globalization*. Editora: Wiley-Blackwell, p. 413 - 418. UK. 2012.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- TOGNI, M. A. (2015). *O café e a imigração no Brasil*. Revista Eletrônica Mark Cooffee Magazini. Disponível em: <<http://www.markcafe.com.br/o-cafe/historia/1117-ocafeaimigracaonobrasil>>. Acesso em: 15 jan. 2024.
- VEBER, Rosa Maria Ferreira. *O ensino de língua portuguesa no contexto multilíngue de Foz do Iguaçu: uma proposta didática*. 2024. 210 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2024.
- VERTOVEC, S. *The emergence of super-diversity in Britain*. Centre on Migration, Policy and Society (COMPAS), Working Paper No. 25, Oxford, 2006.
- YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução Daniel Grassi – 2.ed. – Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO PROFESSOR(A)

Nome do(a) Professor(a): _____

Escola atuante: _____

Sigilo

Todas as informações coletadas neste estudo serão mantidas em sigilo. Embora os resultados sejam apresentados em uma pesquisa de Mestrado da Universidade, o(a) professor(a) que se voluntariar a responder o questionário, assinará um termo de consentimento à pesquisa e, além disso, garantimos que os nomes dos(as) respectivos(as) participantes não serão mencionados. Todavia, afirmamos que há o risco de reconhecimento do(a) docente nos resultados do estudo. A participação nesta pesquisa é voluntária e qualquer participante pode desistir a qualquer momento.

Sobre o questionário

- Quando as questões se referirem a “esta escola”, entenda como “esta unidade escolar”.
- Este questionário deve levar entre 10 e 15 minutos para ser respondido.
- As orientações para responder às perguntas estão digitadas em itálico. A maioria das questões pode ser respondida assinalando uma resposta mais apropriada.
- Ao completar este questionário, por favor, informe à pessoa responsável pela coleta dos questionários no horário e data previamente agendados.
- Caso tenha dúvida sobre qualquer aspecto do questionário, ou se quiser informações adicionais sobre o estudo, por favor, entre em contato com a pesquisadora responsável, Gena Carol Antony, enviando um e-mail para gena.antony@ufam.edu.br ou pelo WhatsApp (92)98291-7577.

Atenciosamente,

Gena Carol D’gaut Pinto Antony – Pesquisadora

Prof.^a Dra. Luana Ferreira Rodrigues - Orientadora

Informações Básicas e Qualificação e Atuação

Estas perguntas são sobre você, sua escolaridade e o seu tempo de docência. Ao responder às perguntas, por favor, marque a alternativa mais apropriada ou forneça os valores, quando necessário.

1. Qual o seu sexo?

☐ Feminino.

☐ Masculino.

2. Qual é a sua idade?

___ anos

3. Qual é seu nível mais elevado de escolaridade?

☐ Não completou o ensino médio.

☐ Ensino médio.

☐ Curso sequencial de formação específica.

☐ Graduação – Bacharelado, licenciatura ou curso superior de tecnologia.

☐ Especialização (pós-graduação lato sensu).

☐ Mestrado.

☐ Doutorado.

4. Quantos anos de experiência você possui como docente?

5. Como você fez o seu primeiro curso de formação docente?

☐ Um curso regular de formação docente. Por exemplo, licenciatura.

☐ Um curso regular de formação docente consecutiva. Por exemplo, bacharelado seguido por complementação pedagógica ou dupla habilitação.

☐ Um curso na modalidade normal/magistério de nível médio ou outras formações na área de educação. Por exemplo, curso de pedagogia.

☐ Somente formação na área de uma disciplina específica. Por exemplo, bacharelado, curso técnico.

☐ Eu não possuo curso regular de formação docente ou qualquer tipo de formação na área de educação.

☐ Outra.

6. Quando você completou a formação inicial docente que o qualificou para o ensino?

O ano aproximado é o suficiente.

Desenvolvimento Profissional

Nesta sessão, “desenvolvimento profissional” é definido como atividades que têm por objetivo desenvolver habilidades individuais, conhecimento, expertise e outras características individuais do professor. Isto inclui todas as atividades de formação continuada.

Por favor, considere apenas o desenvolvimento profissional do qual você tenha participado após sua formação inicial docente.

07. Quando você começou a trabalhar nesta escola, as seguintes atividades fizeram parte do seu planejamento?

	Sim	Não
a) Cursos/seminários presenciais.		
b) Cursos/seminários on-line.		
c) Atividades on-line (por exemplo, comunidades virtuais).		
d) Reuniões agendadas com o diretor e/ou professores mais experientes.		
e) Supervisão pelo diretor e/ou professores mais experientes.		
f) Rede de contatos (<i>networking</i>)/colaboração com outros professores novatos.		
g) Ensino em conjunto com professores experientes.		
h) Elaboração de portfólios/diários/jornais.		
i) Carga reduzida de trabalho voltada ao ensino.		
j) Introdução administrativa/geral.		

08. Durante os últimos 12 meses, você participou de alguma das seguintes atividades de desenvolvimento profissional?

	Sim	Não
a) Cursos ou seminários presenciais.		
b) Cursos ou seminários on-line.		
c) Conferências sobre educação, onde professores e/ou pesquisadores apresentam resultados de suas pesquisas ou discutem assuntos educacionais.		
d) Programa de qualificação formal (por exemplo, especialização, mestrado, doutorado).		
e) Visitas de observação a outras escolas.		
f) Visitas de observação a locais de trabalho, organizações públicas e organizações não governamentais.		
g) Observação entre pares e/ou auto-observação e treinamento, como parte de um arranjo formal da escola.		
h) Participação em uma rede de professores (<i>network</i>) formada especificamente para o desenvolvimento profissional dos professores.		
i) Leitura de bibliografia especializada.		
j) Curso de Línguas estrangeiras.		
k) Outro(s).		

09. Com relação ao desenvolvimento profissional do qual você participou nos últimos 12 meses, você recebeu algum dos seguintes apoios? (Sim, Não)

	Sim	Não	Inst. De Apoio
a) Dispensa de carga de trabalho voltada ao ensino para atividades realizadas durante o horário de trabalho.			
b) Apoio não financeiro para atividades fora do horário regular de trabalho (redução de carga horária, dias livres, licença para estudos etc.).			
c) Reembolso ou pagamento dos custos.			
d) Materiais necessários para as atividades.			
e) Complemento salarial para atividades realizadas fora do horário de trabalho.			
f) Recompensas não monetárias (materiais/recursos de aula, vale-compras para livros, softwares/aplicativos).			

g) Benefícios profissionais não monetários (por exemplo, cumprimento de requisito de progressão na carreira, melhoria de oportunidades para promoção).			
h) Aumento no salário.			
i) Apoio para aulas de línguas estrangeiras.			

10. Considerando todas as suas atividades de desenvolvimento profissional durante os últimos 12 meses, mencione qual(is) dela(s) teve/tiveram um impacto positivo para a sua prática de ensino.

11. Com toda a sua trajetória profissional, você sente falta de alguma resolução/lei que assegure o aumento do seu desenvolvimento profissional?

Prática Docente

Nesta sessão, “prática docente” é definido como prática, atividades presenciais em salas de aulas de escolas de ensino básico, particular ou público.

12. Para quais séries você leciona?

13. Quantas línguas você fala/compreende/lê/escreve?

☐ Português

☐ Inglês

☐ Espanhol

☐ Francês

☐ Libras

☐ Outras. _____

14. O que você entende por multilinguismo?

15. Quais são os maiores desafios enfrentados em um ambiente de sala de aula multilíngue?

16. Como você lida com esses desafios no ensino/aprendizagem de alunos que não possuem o português como língua materna?

17. Em sua opinião, quais providências e melhorias precisam ser feitas para que o seu ensino possa abraçar os alunos que não possuem o português como língua materna?

18. Você encontra dificuldades para lidar com a presença de outras línguas em sala de aula? Quais?

Agradecimentos

Como pesquisadora, eu, Gena Carol D'gaut Pinto Antony, agradeço a sua participação nesta pesquisa.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr(a). _____

está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa **“O Multilinguismo na Perspectiva de Docentes do Ensino Fundamental I: Impactos do Fluxo Migratório nas Escolas da Zona Centro-Sul de Manaus”**, cuja pesquisadora responsável é a Sra. Gena Carol D’gaut Pinto Antony, aluna de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Federal do Amazonas (PPGL-UFAM). Esta pesquisa é orientada pela Prof.^a Dra. Luana Ferreira Rodrigues.

O PPGL está situado neste endereço: Avenida General Rodrigo Octávio, 6.200, Coroado I, Campus Universitário, Setor Norte, Pavilhão Professor Mário Ypiranga Monteiro. CEP: 69077-000 – Manaus/AM. Telefone: 3305-1181, Ramal: 2114. A pesquisadora Gena Carol D’gaut Pinto Antony pode ser contatada via WhatsApp (92-982917577), ou via e-mail (gena.antony@ufam.edu.br). De modo semelhante, a orientadora, Prof.^a Dra. Luana Ferreira Rodrigues pode ser contatada via WhatsApp (92-993101988), ou via e-mail (luanarodrigues@ufam.edu.br).

Os objetivos do projeto são: analisar as concepções e crenças de docentes da educação básica da rede pública de Manaus sobre o multilinguismo e a diversidade linguística e cultura na sala de aula. Assim como verificar como ocorre a formação continuada de professores e gestores da rede pública de ensino no que diz respeito a diversidade linguística nas escolas de Manaus.

A pesquisa ora apresentada é qualitativa e se enquadra na área de Linguística, Letras e Artes, subáreas de Linguística e Letras. Trata-se de uma pesquisa de campo com objetivo exploratório de natureza básica, no qual a unidade de análise são escolas de ensino básico da rede estadual do Amazonas, na zona Centro-Sul de Manaus. Ela será realizada por meio da aplicação de questionário impresso aos professores ativos na Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas. Esses(as) participantes (mínimo de 5 e máximo de 10) serão selecionados(as) via amostra por conveniência, ou seja, todos(as) os(as) docentes que aceitarem participar desta pesquisa e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) serão considerados(as) elegíveis para o estudo. Este será conduzido na escola do(a) participante, em dia e horário combinados com a pesquisadora e o(a) participante.

Esta pesquisa se justifica tendo em vista que o pluri/multilinguismo está presente no Brasil desde o seu descobrimento, com contatos com populações ameríndias, europeias, africanas e asiáticas. Raso *et al.* (2011, p. 13) afirmou que “se a língua-teto foi o português, essa língua conviveu e ainda convive em lugares de domínios do repertório com muitas outras”. Levando isso em consideração, a relevância social desta pesquisa se justifica pelos contatos multilíngues que o país convive ao longo dos mais de cinco séculos do descobrimento. É importante verificar como tem sido o convívio de imigrantes; como tem sido seu reinício em uma nova realidade linguística e cultural. O Brasil, sendo um país acolhedor com os seus pares, tem lutado por melhorias no reinício dessas vidas que se tornaram importantes para todos os governantes e toda comunidade envolvida.

Os dados do questionário semiestruturado serão codificados (garantindo o anonimato dos/as participantes) – com categorias a serem selecionadas *a posteriori*, ou seja, surgirão da leitura dos dados –, tabulados no Excel (versão 365) e analisados via Análise de Conteúdo (Bardin, 1977).

Os dados da presente pesquisa serão divulgados, primeiramente, aos(às) participantes da pesquisa e à orientadora da pesquisadora, e após consentimento dos participantes quanto ao sigilo de suas respostas, serão apresentados na defesa pública, prevista para acontecer em fevereiro de 2025 na UFAM, quando os resultados serão apresentados à comunidade universitária e, posteriormente, publicados em artigos científicos em revista da área de Letras, com Qualis B1 ou superior e, apresentados em eventos, que serão selecionados *a posteriori*.

Caso aceite participar, sua colaboração consistirá em responder um questionário semiestruturado referente à sua formação profissional antes e após assumir o cargo como professor(a)/gestor(a). O questionário contém, ao todo, dezoito questões, sendo oito questões abertas e quatro questões fechadas (três dessas com “sim” ou “não” como respostas possíveis) relacionadas ao seu desenvolvimento profissional e prática docente; sendo seis dessas questões pessoais.

O(A) Sr(a). tem de plena liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que recebe neste serviço, respeitando o disposto na Resolução CNS nº. 510 de 2016.

Caso após preencher e enviar o questionário você desejar retirar seu consentimento para uso dos dados, deve entrar em contato com a pesquisadora responsável, que lhe enviará resposta, confirmando ciência de sua decisão. Esse pedido pode ser feito via WhatsApp (92-98291-7577), ou via e-mail (gena.antony@ufam.edu.br).

Vale ressaltar que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa, os riscos para o(a) Sr(a). poderão ser de forma física/psíquica/moral/intelectual/social/cultural/espiritual, por exemplo: a exposição de uma parte pessoal da sua vida profissional; o reconhecimento por parte de algum leitor, ocorrendo, então, a quebra do anonimato; a inibição/o constrangimento com alguma pergunta do questionário e o cansaço físico/psíquico/intelectual ao responder às perguntas do questionário.

No entanto, será garantido o direito de o(a) participante conhecer todas as perguntas que irá responder antes do aceite da participação e o direito de não responder alguma pergunta que lhe for formulada. Também será garantido o sigilo em relação às suas respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos. Para assegurar que o cansaço não seja um empecilho para a realização da pesquisa, o participante terá um tempo de 5 (cinco) minutos de descanso entre o tempo determinado para a realização do questionário (máximo de 10 dias).

Se julgar necessário, o(a) Sr(a). dispõe de tempo (máximo 10 dias) para poder refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-lo(a) na tomada de decisão livre e esclarecida.

O tempo de resposta do questionário será de 10 a 15 minutos. Caso o(a) participante considere perda de tempo, poderá escolher retirar o seu consentimento a qualquer momento que desejar, deixar de responder o questionário sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

Garantimos ao(à) Sr(a). a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e, posteriormente, na divulgação científica. Todos os dados pessoais dos(das) participantes permanecerão em arquivos de acesso à pesquisadora somente. Como informado acima, ao assinar o TCLE, os dados serão codificados em categorias a serem selecionados *a posteriori*, ou seja, surgirão da leitura dos dados; tabulados no Excel (versão 365) e armazenados por 5 anos em dispositivo local. No ato da descrição da coleta de dados, serão utilizados de pseudônimos aleatórios, como: ‘participante 1/2/3’ etc. para garantir o anonimato do(a) participante.

Também são esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: a) conhecimento da realidade do ensino da língua portuguesa nas escolas de ensino básico de Manaus-AM; b) identificação de benefícios e desafios do(a) professor(a) de língua portuguesa em Manaus-AM; c) conhecimento do que dizem os documentos oficiais de educação sobre o ensino de língua portuguesa e a diversidade linguística encontrada no país; d) contribuição para a produção de conhecimento a respeito da educação básica no Brasil, especialmente em licenciaturas.

Cada participante terá o seu direito de assistência integral assegurado pela pesquisadora, caso o(a) participante sofra alguns danos, conforme a Resolução CNS Nº 466/2012. Além da garantia de indenização, de responsabilidade da pesquisadora, diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Esta pesquisa não lhe acarretará nenhum tipo de custo, tendo em vista que a pesquisadora arcará com todos os custos dos materiais necessários para a realização da pesquisa. Todavia, caso você tenha alguma eventual despesa relacionada à presente pesquisa, como gasto com papel ou caneta esferográfica azul/preta, você será ressarcido(a), sendo garantida a existência de recursos. Além disso, você será indenizado(a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa.

O(A) Sr(a). pode entrar em contato com a pesquisadora responsável, Gena Carol D’gaut Pinto Antony, a qualquer tempo para informação adicional no endereço: Avenida General Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 6200. Coroado I, Manaus–AM, CEP: 69067-005. Telefone **(92) 98291-7577**. E-mail: **gena.antony@ufam.edu.br**.

O(A) Sr(a). também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) – Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus–AM, Fone: (92) 3305-1181. Ramal 2004. E-mail: **cep@ufam.edu.br**. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a), ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

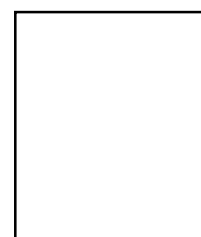
CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo em participar da pesquisa.

Manaus, ____/____/____

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável



ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA SECRETARIA DO ESTADO DO AMAZONAS



OFÍCIO Nº 606/2023-GSEAP/SEDUC

Manaus, 04 de dezembro de 2023.

À Senhora

GENA CAROL DGAUT PINTO ANTONY

Acadêmica no Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL da Universidade Federal do Amazonas.

E-mail: genacarolantony@gmail.com e ppgl@ufam.edu.br.

Assunto: Requerimento protocolado em 30/08/2023.

Processo: n.º 01.01.028101.031119/2023-62-SEDUC/SIGED.

Ref.: Autorização para realização de pesquisa acadêmico-científica, integrante da Dissertação de Mestrado tendo como título preliminar: “O Plurilinguismo Sob A Ótica Docente Da Educação Básica.

Prezada Senhora,

Cumprimentando-a cordialmente, e considerando a manifestação dos setores competentes desta Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar/SEDUC, **informo** a Vossa Senhoria **o deferimento para a realização da pesquisa solicitada no processo em epígrafe**, levando em consideração o que determina o art. 46, §1º, inciso II e §3º, inciso II, do Decreto 36.819, de 31 de março de 2016, que regulamenta o acesso à informação no âmbito do Poder Executivo Estadual. A requerente deve assinar um termo de responsabilidade que deverá conter a finalidade e a destinação dos dados destinados, bem como as obrigações que a mesma submeterá, conforme art. 49 e parágrafos, do Decreto 36.819/2016, que dispõe a autorização, está condicionada a utilização dos dados exclusivamente para fins científicos, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou da comunidade.

Por oportuno, encaminho o Termo de Anuência e o Termo de Responsabilidade, anexos, com retorno do último devidamente assinado pelo interessado, para os trâmites subsequentes do processo em epígrafe.

Atenciosamente,

(Assinado digitalmente)

ARLETE FERREIRA MENDONÇA

Secretária Executiva Adjunta Pedagógica

ASSJUR/DEGESC/SEAP/SEDUC/SS

www.seduc.am.gov.br
instagram.com/seducamazonas/
facebook.com/seduc.amazonas/
Avenida Waldomiro Lustoza, 250, Japiim II
Folha: 40 IS-AM - CEP 69076-830

**Secretaria de
Educação e
Desporto
Escolar**

Documento 1DDA 592B.4F00.151E assinado por: ARLETE FERREIRA MENDONÇA 576***** em 05/12/2023 às 18:25 utilizando assinatura por login/senha

ANEXO B – TERMO DE ANUÊNCIA SECRETARIA DO ESTADO DO AMAZONAS



DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO

SECRETARIA EXECUTIVA ADJUNTA PEDAGÓGICA

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “O PLURILINGUISMO SOB A ÓTICA DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA” da Mestranda **GENA CAROL DGAUT PINTO ANTONY**, sob a orientação da tutora **LUANA FERREIRA RODRIGUES** do **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS** o qual terá apoio desta instituição.

Manaus, 17 de novembro de 2023

(Documento assinado digitalmente)
ARLETE FERREIRA MENDONÇA
SECRETÁRIA EXECUTIVA ADJUNTA PEDAGÓGICA
DOE 06/01/2023

www.seduc.am.gov.br
Avenida Waldomiro Lustoza, 250, Japiim II
Manaus-AM - CEP 69076-830

Departamento de
Gestão Escolar

Secretaria
Executiva
Adjunta
Pedagógica

Secretaria de
Educação e
Desporto
Escolar

ANEXO C – AUTORIZAÇÃO CONSELHO DE ÉTICA E PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O Plurilinguismo sob a ótica docente da educação básica.

Pesquisador: GENA CAROL D GAUT PINTO ANTONY

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 80663424.8.0000.5020

Instituição Proponente: Faculdade de Letras -Flet

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.191.912

Apresentação do Projeto:

O Brasil é um país multilíngue (MAHER, 2007a). Partindo dessa prerrogativa, mesmo que não reconhecida oficialmente, podemos, sim, observar em nosso dia a dia, que o Brasil possui uma variedade linguística gigantesca, principalmente quando paramos para avaliar as línguas indígenas no país. Conforme o Censo 2010, existem hoje 305 etnias e 274 línguas indígenas no Brasil, e um estudo feito por Lima e Martins em 2018 constatou-se que o município de Manaus possui 28 comunidades linguísticas, sendo que 25 são indígenas, em que se tem o português como primeira língua e a(s) língua(s) étnicas como segunda. As outras três são duas japonesas e uma americana, em que o japonês e o inglês são as primeiras línguas, e o português, a segunda. Historicamente, o Brasil é conhecido mundialmente por abrir as suas fronteiras aos refugiados e imigrantes de todo o mundo e, segundo a Agência de Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados - ACNUR, estima-se que dos 5,4 milhões de refugiados venezuelanos em todo o mundo, 260 mil vivem no Brasil, sendo pelo menos 20 mil em Manaus, sendo o maior número de imigrantes, antes dos haitianos, que totalizam 5 mil. Conforme o Ministério da Justiça e Segurança Pública, em 2021 ocorreu um aumento de 24,4% no número de novos imigrantes registrados no Brasil, ou seja, 1,3 milhão de imigrantes residem no Brasil. Conforme a Agência, "apenas em 2021, foram feitas 29.107 solicitações da condição de refugiados"(ACNUR, 2021) dentro deste número foi reconhecido solicitantes de diversas nacionalidades. Nos últimos 10 anos, a nacionalidade com maior número de pessoas refugiadas

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 7.191.912

reconhecidas é a venezuelana (48.789), seguida dos sírios (3.682) e congoleses (1.078) (ACNUR, 2021). No tocante, o Brasil e, especialmente no estado do Amazonas, conseguimos encontrar uma vasta variação de línguas, portanto, se dificulta identificar a língua original que todos falamos (como o português, o inglês, o espanhol, etc.), visto que, no ponto de vista sociolinguístico, falamos uma variação do nosso idioma. Portanto, num país multilíngue como o Brasil, esta realidade de receber um número significativo de imigrantes traz grandes consequências para o cotidiano das escolas que possuem imigrantes (sejam refugiados ou não), sobretudo para aqueles de países não hispânicos, com línguas mais distantes do português. E no caso do Brasil, as instituições de ensino público, se veem obrigadas a acolher os imigrantes, não importando o seu nível de proficiência no português, dificultando assim o ensino e aprendizagem dos envolvidos. E diante disso, será que conseguimos enxergar essa preparação do profissional da educação neste contínuo cenário que passamos? Pois, uma questão é ser favorável ao ensino e aprendizagem de uma segunda língua, mas, e quando ela se torna uma imposição de terceiros sem levar em conta a realidade da comunidade escolar onde está inserida? Como fica o ensino monolíngue no Brasil neste cenário diversificado? Como fica a formação dos profissionais da educação do Estado do Amazonas? Uma política linguística deveria partir da necessidade de uma comunidade linguística, onde podemos incluir as famílias que ali habitam e as escolas em diálogo com o Estado.

Hipótese: Não se aplica

Metodologia Proposta: A pesquisa ora apresentada é qualitativa e será realizada por meio de pesquisa de campo com objetivo exploratório de natureza básica, no qual a unidade de análise são escolas de ensino básico da rede estadual do estado do Amazonas, da zona centro-sul de Manaus. Ela será realizada por meio da aplicação de questionário impresso aos professores de língua portuguesa ativos na Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas. Esses participantes (mínimo de 5 e máximo de 10) serão selecionados via amostra por conveniência, ou seja, todos os docentes que aceitem participar desta pesquisa e assinarem o termo de consentimento livre (TCLE) serão considerados elegíveis para o estudo. Este será conduzido na escola do participante, em dia e horário combinados com a pesquisadora e participante. O projeto será submetido ao Comitê de ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas e só integrarão o estudo aqueles participantes que assinarem Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ao assinar o TCLE, os dados serão codificados em

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 7.191.912

categorias a serem selecionados a posteriori, ou seja, surgirão da leitura dos dados; tabulados no Excel (versão 365) e armazenados por 5 anos em dispositivo local. Ademais, os participantes terão assegurados os seus direitos de: (1) retirada do consentimento e participação a qualquer momento, se julgar necessário; (2) segurança da não divulgação de dados pessoais que possam identificá-lo conforme previsto no OFÍCIO CIRCULAR n.º 2/2021/CONEP/SECNS/MS). (3) ausência de prejuízos financeiros na participação da pesquisa. O participante poderá realizar a leitura na íntegra do TCLE, que será entregue pela pesquisadora impresso em duas vias, e caso deseje, poderá guardar uma via do termo assinado (recomendado). O TCLE possui todas as informações relacionadas ao projeto. Após assinar o TCLE, os participantes responderão a um questionário semiestruturado referente à sua formação profissional antes e após assumir o cargo como professor(a). O questionário contém, ao todo, dezoito questões, sendo oito questões abertas e quatro questões fechadas (três dessas com *sim* ou *não* como respostas possíveis) relacionadas ao seu desenvolvimento profissional e prática docente; sendo seis dessas questões pessoais. A presente pesquisa será realizada respeitando o disposto na Resolução CNS n.º 510 de 2016. Ao fim do estudo, os dados serão apresentados em uma dissertação final a ser enviado à Pró-Reitoria de Pesquisa da UFAM. Planeja-se coletar os dados entre a última semana de abril de 2024 e a última semana de maio de 2024. A solicitação de permissão aos responsáveis já foi solicitada. Em outubro de 2023, foi feita a solicitação à Secretaria do Estado de Educação e Desporto Escolar. No dia 04 de dezembro de 2023 a Secretaria autorizou a realização da pesquisa nas escolas Centro-Sul da Cidade de Manaus. Os documentos devidamente assinados foram incluídos na Plataforma Brasil juntamente a este projeto. Considerando que a pesquisadora não conhece os participantes da pesquisa, ela em um primeiro contato, irá até as escolas selecionadas da zona centro-sul de Manaus (zona escolhida por conveniência), para contato com os gestores das escolas, solicitando autorização para pesquisar nas escolas e obter contato com os docentes, para explicar o teor do estudo e fazer o convite para que dele participem. Como se trata de uma pesquisa cujas etapas de coleta serão realizadas presencialmente, caso os docentes aceitem participar da pesquisa, a pesquisadora levará, impresso, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que eles o leiam e indiquem se aceitam ser participantes da pesquisa. Quando a pesquisadora receber o TCLE preenchido pelos participantes, ela combinará um dia e horário, para que o questionário seja aplicado de forma presencial, para que só então, os participantes possam respondê-lo.

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 7.191.912

Critério de Inclusão: - Ser docente ativo da rede de ensino básico do município de Manaus, AM no ano de 2024; - Ser professor de língua portuguesa no ano de 2024; - Trabalhar nas escolas da zona centro-sul de Manaus.

Critério de Exclusão: - Não ser docente ativo da rede de ensino básico do município de Manaus, AM no ano de 2024; - Não ser professor de língua portuguesa no ano de 2024; - Não trabalhar na zona centro-sul de Manaus, AM. - Recusa em assinar o Termo de Consentimento Livre e esclarecido; - Não ter respondido o questionário integralmente.

Os dados dos documentos selecionados (Base Nacional Comum Curricular e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) assim como do questionário semiestruturado serão codificados (garantindo o anonimato dos participantes) e categorias a serem selecionadas a posteriori, ou seja, surgirão da leitura dos dados e, tabulados no Excel (versão office 365) e analisados via Análise de Conteúdo (Bardin, 1977). Desfecho Primário: Não se aplica. Desfecho Secundário: Não se aplica

Tamanho da Amostra no 10

Data do Primeiro Recrutamento: 07/10/2024

Haverá uso de fontes secundárias de dados (prontuários, dados demográficos, etc)? Não

ID Grupo Nº de Indivíduos Intervenções a serem realizadas Grupos em que serão divididos os participantes da pesquisa neste centro Grupo único de indivíduos entrevistados 10

questionário

Informe o número de indivíduos abordados pessoalmente, recrutados, ou que sofrerão algum tipo de intervenção neste centro de pesquisa: 10

O Estudo é Multicêntrico no Brasil? Não

Propõe dispensa do TCLE? Não

Haverá retenção de amostras para armazenamento em banco? Não

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 7.191.912

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Verificar as concepções e principais desafios enfrentados por docentes de uma escola da educação básica da rede estadual da cidade de Manaus em relação ao multilinguismo na sala de aula.

Objetivo Secundário: ¿ Analisar as políticas linguísticas no Brasil com foco na promoção do multilinguismo; ¿ Verificar quais as concepções e crenças de docentes da rede pública de educação básica da cidade de Manaus sobre o multilinguismo e a diversidade linguística e cultural na sala de aula; ¿ Identificar quais os principais desafios para o exercício da docência em contexto multilíngue; ¿ Verificar se existe a oferta de formação continuada para professores da rede pública de ensino básico de Manaus no que diz respeito à diversidade linguística nas escolas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os incômodos e possíveis riscos à saúde física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e/ou espiritual dos(as) participantes na pesquisa serão de: inibição/constrangimento com alguma pergunta do questionário; medo da quebra de anonimato e de que algum docente da escola perceba, pelos dados, quem foi que o(a) citou em alguma resposta do questionário; cansaço físico, psíquico e intelectual ao responder às perguntas do questionário. No entanto, será garantido o direito de o(a) participante conhecer todas as perguntas que irá responder e o direito de não responder alguma pergunta que lhe for formulada. Também será garantido o sigilo em relação às suas respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos. Nenhum questionário será divulgado com os dados pessoais dos(das) participantes. Todos os dados permanecerão somente com a pesquisadora. No ato da descrição da coleta de dados, serão utilizados de pseudônimos aleatórios, como: ¿ participante 1/2/3 ¿ etc. para garantir o anonimato do(a) participante. Para assegurar o cansaço físico/psíquico/intelectual nas respostas do questionário, o(a) participante poderá ter um tempo de 5 (cinco) minutos de descanso, caso seja necessário. O tempo de resposta do questionário leva de 10 a 15 minutos. Caso o(a) participante venha a considerar perda de tempo, poderá escolher retirar o seu consentimento, a qualquer momento que desejar, deixar de responder o questionário sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo. Ainda, antes de submeter os relatórios parcial e final para avaliação, os(as) participantes terão acesso aos resultados parciais e finais da pesquisa, para que verifiquem a garantia do sigilo de suas respostas e como

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 7.191.912

estas foram interpretadas na análise dos dados. Esta pesquisa não acarretará aos(as) participantes nenhum tipo de custo, tendo em vista que a pesquisadora arcará com todos os custos dos materiais necessários para a realização da pesquisa. Todavia, caso o(a) participante tenha alguma eventual despesa relacionada à presente pesquisa, como gasto com papel ou caneta esferográfica azul/preta, ele(ela) será ressarcido(a), sendo garantida a existência de recursos. Além disso, o(a) participante será indenizado(a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa. Cada participante terá o seu direito de assistência integral assegurado pelo pesquisador(a) caso o participante sofra alguns danos, conforme a Resolução CNS Nº 466/2012. Além da garantia de indenização, de responsabilidade da pesquisadora, diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Benefícios: Os benefícios esperados com esta pesquisa são: a) conhecimento da realidade do ensino da língua portuguesa nas escolas de ensino básico de Manaus-AM; b) identificação de benefícios e desafios do(a) professor(a) de língua portuguesa em Manaus-AM; c) conhecimento do que dizem os documentos oficiais de educação sobre o ensino de língua portuguesa e a diversidade linguística encontrada no país; d) contribuição para a produção de conhecimento a respeito da educação básica no Brasil, especialmente em licenciaturas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Tipo de estudo: pesquisa de mestrado do Programa de Pós-graduação em Letras.

Caráter: acadêmico

Patrocínio: próprio.

País de origem: Brasil;

Nº de participantes da pesquisa: 10

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Instrumental de pesquisa *✓* anexado em conformidade com a Resolução 466 de 2012.

*Folha de rosto *✓* apresentada e adequada, com todas as informações e assinaturas, conforme as recomendações da Resolução 466/2012;

*Projeto de pesquisa *✓* apresentado e adequado, em conformidade com as normativas das resoluções 466/2012 e 510/2016.

Termo de anuência da instituição participante *✓* apresentados e adequados conforme a resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013.

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 7.191.912

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O protocolo de pesquisa apresenta relevância nas áreas de Ciências Humanas e Sociais, com temática atualíssima e emergente no bojo do desenvolvimento das pesquisas na região Amazônica.

Ao analisar o protocolo, o Colegiado do Comitê de Ética em pesquisa considerou que todos os documentos apresentados foram reconfigurados e estão em conformidade com as normativas expressas nas Resoluções 466/2012 e 510/2016 sobre Pesquisas com seres humanos no país.

Ressalta-se que após a aprovação do protocolo, a pesquisadora deve comprometer-se em apresentar o relatório parcial da pesquisa e relatório final, de acordo com a sinalização do Item 2.1 da Resolução 466/2012, já que trata-se de uma pesquisa com seres humanos com a devida anuência do CEP (Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas, a entrega dos relatórios parcial e final são exigências normativas.

Diante dos documentos ora apresentados ao Colegiado Multidisciplinar do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas, considera-se que a pesquisa está aprovada.

SMJ

É o parecer.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2331609.pdf	07/08/2024 15:47:31		Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Genaassinadoassinado.pdf	07/08/2024 15:46:28	GENA CAROL D GAUT PINTO ANTONY	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	CARTA_RESPOSTA_AS_PENDENCIA_Sassinado.pdf	06/08/2024 16:40:49	GENA CAROL D GAUT PINTO ANTONY	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_6967562.pdf	06/08/2024 16:39:43	GENA CAROL D GAUT PINTO ANTONY	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Questionario_modificado.docx	06/08/2024 16:37:18	GENA CAROL D GAUT PINTO ANTONY	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE_modificado.docx	06/08/2024 16:36:16	GENA CAROL D GAUT PINTO	Aceito

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM**



Continuação do Parecer: 7.191.912

Justificativa de Ausência	TCLE_modificado.docx	06/08/2024 16:36:16	ANTONY	Aceito
Outros	Termo_Responsabilidade_Gena.pdf	25/04/2024 10:39:29	GENA CAROL D GAUT PINTO ANTONY	Aceito
Outros	Termo_Anuencia_SEDUC.pdf	25/04/2024 10:38:59	GENA CAROL D GAUT PINTO ANTONY	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	_Oficio_606_2023_GSEAP.pdf	25/04/2024 10:38:38	GENA CAROL D GAUT PINTO ANTONY	Aceito
Outros	Questionario_.docx	25/04/2024 10:35:02	GENA CAROL D GAUT PINTO ANTONY	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_.docx	25/04/2024 10:33:02	GENA CAROL D GAUT PINTO ANTONY	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.docx	25/04/2024 10:31:50	GENA CAROL D GAUT PINTO ANTONY	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 29 de Outubro de 2024

Assinado por:

**Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com