

**VIDAS EM MOVIMENTO:
AÇÕES E REFLEXÕES SOBRE O
ACOLHIMENTO DE PESSOAS EM
SITUAÇÃO DE REFÚGIO**

Ana Berenice Peres Martorelli
Socorro Cláudia Tavares de Sousa
Camila Geise da Conceição Virgulino
(Organizadoras)

**VIDAS EM MOVIMENTO: AÇÕES E
REFLEXÕES SOBRE O ACOLHIMENTO DE
PESSOAS EM SITUAÇÃO DE REFÚGIO**



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Reitor
Vice-reitora

VALDINEY VELOSO GOUVEIA
LIANA FILGUEIRA ALBUQUERQUE



EDITORIA UFPB

Diretor
Coordenadora de editoração
Revisora gráfica
Revisor de pré-impressão
Chefe de produção

REINALDO FARIAS PAIVA DE LUCENA
SÂMELLA ARRUDA ARAÚJO
ALICE BRITO
WELLINGTON COSTA OLIVEIRA
JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

Conselho editorial

Adailson Pereira de Souza (Ciências Agrárias)
Eliana Vasconcelos da Silva Esvael (Linguística, Letras e Artes)
Fabiana Sena da Silva (Interdisciplinar)
Gisele Rocha Côrtes (Ciências Sociais Aplicadas)
Ilda Antonieta Salata Toscano (Ciências Exatas e da Terra)
Luana Rodrigues de Almeida (Ciências da Saúde)
Maria de Lourdes Barreto Gomes (Engenharias)
Maria Patrícia Lopes Goldfarb (Ciências Humanas)
Maria Regina Vasconcelos Barbosa (Ciências Biológicas)

Conselho científico

Maria Aurora Cuevas-Cerveró (Universidad Complutense Madrid/ES)
José Miguel de Abreu (UC/PT)
Joan Manuel Rodriguez Diaz (Universidade Técnica de Manabí/EC)
José Manuel Peixoto Caldas (USP/SP)
Letícia Palazzi Perez (Unesp/Marília/SP)
Anete Roese (PUC Minas/MG)
Rosângela Rodrigues Borges (UNIFAL/MG)
Silvana Aparecida Borsetti Gregorio Vidotti (Unesp/Marília/SP)
Leilah Santiago Bufrem (UFPR/PR)
Marta Maria Leone Lima (UNEB/BA)
Lia Machado Fiuza Fialho (UECE/CE)
Valdonilson Barbosa dos Santos (UFCC/PB)

Editora filiada à:



Ana Berenice Peres Martorelli
Socorro Cláudia Tavares de Sousa
Camila Geysel da Conceição Virgulino
(Organizadoras)

**VIDAS EM MOVIMENTO: AÇÕES E
REFLEXÕES SOBRE O ACOLHIMENTO DE
PESSOAS EM SITUAÇÃO DE REFÚGIO**

João Pessoa
Editora UFPB
2020

Direitos autorais 2020 – Editora UFPB

Efetuada o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA DA UFPB

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio.

A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade do autor.

Projeto Gráfico
Editoração Eletrônica
e Design da Capa
Imagem de capa

Editora UFPB

Ana Gabriella Carvalho

Paulo Rossi

Catálogo na fonte:

Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba

M387v Martorelli, Ana Berenice Peres
Vidas em movimento: ações e reflexões sobre o acolhimento de pessoas em situação de refúgio / Ana Berenice Peres Martorelli, Socorro Cláudia Tavares de Sousa, Camila Geysel da Conceição Virgulino. - João Pessoa: Editora UFPB, 2020.

328 p. : il.

Recurso digital (5,6MB)

Formato: PDF

Requisito do Sistema: Adobe Acrobat Reader

ISBN 978-85-237-1555-7

1. Direito internacional – Refugiados. 2. Direitos humanos
3. Mediação linguística. 4. Refugiados – Acolhimento.
5. Ensino de línguas. I. Sousa, Socorro Cláudia Tavares de. II. Virgulino, Camila Geysel da Conceição. III. Título.

UFPB/BC

CDU 341

Livro aprovado para publicação através do Edital N° 01/2020/Editora Universitária/UFPB - Programa de Publicação de E-books.

EDITORA UFPB

Cidade Universitária, Campus I, Prédio da editora Universitária, s/n João Pessoa – PB

CEP 58.051-970

<http://www.editora.ufpb.br>

E-mail: editora@ufpb.br

Fone: (83) 3216.7147

SUMÁRIO

Introdução	8
PARTE I - DISCURSOS, ESCOLA E MEDIAÇÃO LINGUÍSTICA	19
Das tensões em um imaginário de acolhimento aos sentidos de e sobre refugiados	20
<i>Sabrina Sant'Anna Rizental</i>	
A paraíba <i>habla</i> espanhol: multiculturalismo e migração na escola	42
<i>Daniel Guillermo Gordillo Sánchez</i>	
Mediação linguística na inserção e no acolhimento da população venezuelana em João Pessoa: compreender para mediar	63
<i>Angela Erazo Munoz</i> <i>Joyce Rocha Cardoso</i>	
Trajatória de famílias migrantes: estudo de caso do processo de acolhimento de refugiados venezuelanos em João Pessoa	88
<i>Luize Ferreira de Albuquerque</i> <i>Angela Maria Erazo Munoz</i>	
PARTE II – ENSINO DE LÍNGUAS	119
Algumas considerações sobre o termo português como língua de acolhimento	120
<i>Ana Paula de Araújo Lopez</i>	

Avaliação no ensino de português língua de acolhimento (PLAC): práticas, expectativas e percepções dos aprendentes 145

Ingrid Sinimbu Cruz
Gladys Quevedo-Camargo

Objetivos do ensino-aprendizagem de português como língua de acolhimento 178

Lígia Soares Sene

PARTE III – MATERIAIS DIDÁTICOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES 208

Uma análise da obra *Pode entrar sob* a ótica da noção de língua de acolhimento 209

Geimerson Carlos Silva de Sousa
Socorro Cláudia Tavares de Sousa

A preparação de falantes de espanhol em situação de refúgio para o Celpe-Bras: uma sequência didática para o gênero e-mail 247

Glenda Mirelly Carvalho de Medeiros
Camila Geyse da Conceição Virgulino
Ana Berenice Peres Martorelli

O ensino de português como língua de acolhimento para venezuelanos em situação de refúgio: a perspectiva do professor em formação inicial 283

Yve Almeida Leão
Cynthia Israelly Barbalho Dionísio

Sobre os autores 324

INTRODUÇÃO

A história dos movimentos migratórios se confunde com a história da humanidade. Pesquisadores documentam as diversas migrações ocorridas em períodos nos quais não havia fronteiras, países ou controles administrativos. Com o passar do tempo, essas migrações, que antes eram determinadas principalmente por questões climáticas, foram adquirindo novas motivações como catástrofes naturais, povoamento de um novo território, guerras, perseguições políticas ou religiosas, questões econômicas ou fome, entre outras (CAMPOS; RODRIGUES, 2011). Apesar de haver mudança no padrão migratório no decorrer da história, a esperança de encontrar uma melhor condição de vida em outro local permanece como objetivo principal do migrante.

Não trataremos nesta Introdução dos diversos tipos de migração, nem de estudos sobre as correntes migratórias, mas é importante apontar alguns dados relativos à migração mundial na atualidade. De acordo com o relatório anual do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR, 2019), até o fim de 2019, 79,5 milhões de pessoas foram forçadas a deixar suas casas, entre elas, 40% são crianças. O número de deslocamentos forçados praticamente dobrou na última década enquanto o número de indivíduos que consegue voltar para seu país de origem vem diminuindo com o tempo. O ACNUR contabiliza e monitora anualmente o número de refugiados, deslocados internos, retornados, solicitantes de refúgio e pessoas apátridas. Esses relatórios analisam as mudanças na população mundial, possibilitando a agentes estatais e não estatais a planejar e implantar suas políticas humanitárias de acolhimento.

Os fluxos migratórios ocorridos no período pós-guerra geraram a necessidade de se criar um aparato jurídico que visasse a dar um *status* de cidadão a esse migrante, que se caracteriza por estar em um entrelugar entre o Estado de origem e o Estado de destino (MOREIRA, 2014). Nessa perspectiva, em 1951, foi criado o primeiro instrumento legal de proteção internacional ao refugiado – a Convenção de 1951 Relativa ao Estatuto dos

Refugiados. Nesse documento, é apresentada uma concepção “clássica” de refugiado que compreende aquele

Que, em consequência dos acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951 e temendo ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade e que não pode ou, em virtude desse temor, não quer valer-se da proteção desse país, ou que, se não tem nacionalidade e se encontra fora do país no qual tinha sua residência habitual em consequência de tais acontecimentos, não pode ou, devido ao referido temor, não quer voltar a ele (CONVENÇÃO DE 1951 RELATIVA AO ESTATUTO DOS REFUGIADOS, 1951, p. 02).

Essa definição apresentou limitações de ordem temporal (“acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951 na Europa”) e de ordem geográfica (“acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951 na Europa ou alhures”) (CONVENÇÃO DE 1951 RELATIVA AO ESTATUTO DOS REFUGIADOS, 1951, p. 03), e, de acordo com o documento, os Estados poderiam adotar uma reserva ou outra. Essas limitações presentes no texto refletiam a crença de que o fenômeno do refúgio era uma situação passageira.

Por outro lado, a Convenção de 1951 também representou um avanço no Direito Internacional, principalmente, porque incluiu o princípio do *non-refoulemen* (não devolução), o qual proíbe a expulsão ou devolução forçada do refugiado para o território onde estaria sem proteção. De acordo com o Art. 33 desse documento, “Nenhum dos Estados Contratantes expulsará ou rechaçará, de maneira alguma, um refugiado para as fronteiras dos territórios em que a sua vida ou a sua liberdade seja ameaçada [...]” (CONVENÇÃO DE 1951 RELATIVA AO ESTATUTO DOS REFUGIADOS, 1951, p. 15).

Desde então, a compreensão do termo refugiado vem sofrendo transformações ao longo dos anos, transformações que foram decorrentes de diferentes acontecimentos sociais. Um deles foram os movimentos nacionalistas ocorridos, nas décadas de 60 e 70, no continente africano e asiático, que gerou novo fluxo migratório. Em 31 de junho de 1967, foi criado o

segundo instrumento internacional de proteção ao refugiado: o Protocolo de 1967 Relativo ao Estatuto dos Refugiados. Esse Protocolo retirou a limitação geográfica da Convenção de 1951, conforme destacamos:

§2. Para os fins do presente Protocolo, o termo «refugiado», salvo no que diz respeito à aplicação do §3 do presente artigo, significa qualquer pessoa que se enquadre na definição dada no artigo primeiro da Convenção, como se as palavras «em decorrência dos acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951 e...» e as palavras «...como consequência de tais acontecimentos» não figurassem do §2 da seção A do artigo primeiro (PROTOCOLO DE 1967 RELATIVO AO ESTATUTO DOS REFUGIADOS, 1967, p. 01).

Ainda que a definição de refugiado tenha sido ampliada, os fluxos migratórios provenientes do continente africano promoveram a construção de um novo instrumento legal, sendo este de natureza regional. Assim, em 1969, países africanos elaboraram a Convenção da Organização de Unidade Africana (OUA) e propuseram, em seus artigos 1º e 2º, a seguinte definição para refugiado:

1 - Para fins da presente Convenção, o termo refugiado aplica-se a qualquer pessoa que, receando com razão, ser perseguida em virtude da sua raça, religião, nacionalidade, filiação em certo grupo social ou das suas opiniões políticas, se encontra fora do país da sua nacionalidade e não possa, ou em virtude daquele receio, não queira requerer a protecção daquele país; ou que, se não tiver nacionalidade e estiver fora do país da sua anterior residência habitual após aqueles acontecimentos, não possa ou, em virtude desse receio, não queira lá voltar.

2 - O termo refugiado aplica-se também a qualquer pessoa que, devido a uma agressão, ocupação externa, dominação estrangeira ou a acontecimentos que perturbem gravemente a ordem pública numa parte ou na totalidade do seu país de origem ou

do país de que tem nacionalidade, seja obrigada a deixar o lugar da residência habitual para procurar refúgio noutro lugar fora do seu país de origem ou de nacionalidade (CONVENÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DE UNIDADE AFRICANA, 1969, p. 01) (Grifos nossos).

Nessa ampliação, consideram-se também refugiados os indivíduos que fogem de conflitos internos ou sofrem diferentes formas de violência nos seus países de origem, e não se faz mais necessário demonstrar um fundado receio de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, filiação a certos grupos sociais e opiniões políticas.

Já nas décadas de 70 e 80, na América Latina, houve muitos conflitos armados devido a razões de natureza política – regimes ditatoriais e guerras na América Central –, o que ocasionou um grande fluxo migratório proveniente desta região, tornando-se necessária a elaboração da Declaração de Cartagena, instrumento jurídico para a proteção de refugiados na América Latina. A criação desse documento ampliou mais uma vez a definição de refugiado, buscando abranger essa nova situação, conforme ilustramos a seguir:

Reiterar que, face à experiência adquirida pela afluência em massa de refugiados na América Central, se torna necessário encarar a extensão do conceito de refugiado tendo em conta, no que é pertinente, e de acordo com as características da situação existente na região, o previsto na Convenção da OUA (artigo 1., parágrafo 2) e a doutrina utilizada nos relatórios da Comissão Interamericana dos Direitos Humanos. Deste modo, a definição ou o conceito de refugiado recomendável para sua utilização na região é o que, além de conter os elementos da Convenção de 1951 e do Protocolo de 1967, **considere também como refugiados as pessoas que tenham fugido dos seus países porque a sua vida, segurança ou liberdade tenham sido ameaçadas pela violência generalizada, a agressão estrangeira, os conflitos internos, a violação maciça dos direitos humanos ou outras circunstâncias que tenham perturbado**

gravemente a ordem pública (DECLARAÇÃO DE CARTAGENA, 1984, p. 03) (Grifos nossos).

A Declaração considera como refugiados as pessoas que deixaram seus países em virtude de sua vida, segurança ou liberdade estarem sob ameaça devido à violência generalizada, à agressão externa ao país, aos conflitos internos, ou à violação massiva dos direitos humanos ou outros aspectos que afetem a ordem pública. Como essa Declaração tem caráter não vinculante, alguns países incorporaram essa definição ampliada em seus documentos nacionais, como é o caso do Brasil (RAMIREZ; MORAES, 2017).

A Lei N° 9394/1997 reproduz a definição clássica de refugiado da Convenção de 1951 em seu Art. 1º, mas, principalmente, adota uma concepção ampliada, conforme apresentada pela Declaração de Cartagena:

Art. 1º Será reconhecido como refugiado todo indivíduo que:

I - devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país;

II - não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior;

III - devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país (BRASIL, 1997).

Como destacamos, as ampliações que aconteceram na definição de refugiado buscaram responder às demandas e desafios advindos dos fluxos migratórios, os quais têm diferentes causas – violações massivas dos direitos humanos, conflitos armados, regimes antidemocráticos, dentre outras. Essa lei viabilizou a criação do Comitê Nacional para Refugiados (CONARE), órgão colegiado constituído por instituições do Estado (Ministérios da Justiça e

Segurança Pública, da Educação, do Trabalho, da Saúde e das Relações Exteriores), pela sociedade civil (organizações não governamentais) e pelo ACNUR, que tem como principal atribuição declarar o *status* de “refugiado”.

Contudo, todo o marco legal se constitui um ponto de partida na gestão dos fluxos migratórios, tendo em vista a complexidade da integração¹ na sociedade acolhedora por envolver dimensões de natureza cultural, econômica, social, religiosa, étnica, política, psicológica. Nesse sentido, o ACNUR, agentes estatais e não estatais se mobilizam no processo de acolhimento dos refugiados e, dentre esses organismos, destacamos o papel desempenhado pelas universidades.

“Vidas em movimento: ações e reflexões sobre o acolhimento de pessoas em situação de refúgio” apresenta capítulos que são resultantes de pesquisas e de projetos de extensão realizadas no âmbito de diferentes universidades brasileiras. Na primeira parte, os textos versam sobre discursos “de” e “sobre” refugiados, a educação e mediação linguística e intercultural, o que pode contribuir para termos uma visão do processo de acolhimento sob diferentes perspectivas – do próprio refugiado e das organizações da sociedade civil que realizam essas ações – e uma visão crítica dos efeitos e desafios da inserção dos refugiados no espaço escolar de educação básica.

O capítulo de Sabrina Rizental analisa os discursos “sobre” refugiados da instituição Cáritas Rio de Janeiro e de refugiados, a partir da ótica da Análise do Discurso Francesa. A autora desvela os diferentes sentidos relacionados aos termos “refugiados” e “acolhimento”, mostrando o contraponto desses discursos com o estereótipo do Brasil como um país acolhedor. As narratividades presentes nos discursos analisados ora apresentam imagens negativas (ex.: aqueles que vêm roubar empregos), ora positivas (ex.: aqueles que vêm construir o país) dos refugiados. Esse trabalho traz uma importante contribuição para a temática “refúgio e acolhimento” na medida em que permite aos leitores “puxarem um pouco do véu” e vislumbrarem os diferentes efeitos de sentidos dos discursos “sobre” refugiado provenientes de diferentes lugares de fala.

Daniel Sánchez, por sua vez, traz importantes reflexões sobre as implicações das migrações no ambiente escolar, lançando luzes sobre

diversas problemáticas, dentre elas: que saberes os professores precisam (des)construir para lidar com o outro? Qual o papel dos currículos, dos materiais didáticos e das práticas pedagógicas nesse ambiente multicultural? Sem a pretensão de apresentar fórmulas mágicas, o autor defende a tese de uma educação fundamentada na interculturalidade, na conformação de identidades e espaços plurais não estáveis e em constante mutação, o que implica desafios para gestores, técnicos, professores e alunos. Nesse capítulo, os leitores irão vislumbrar possíveis encaminhamentos para uma educação que acolhe o imigrante (não em uma visão romântica) sob a ótica das teorias pós-críticas.

Explorando a mediação linguística e relatando pesquisas realizadas no contexto do projeto de extensão “MOBILANG UFPB: Cidadania e plurilinguismo na Paraíba”, o capítulo de Angela Munoz e Joyce Cardoso e o de Luíze Albuquerque e Angela Munoz descrevem o acolhimento dos venezuelanos em João Pessoa/PB. O primeiro tem o objetivo de mapear as estratégias comunicativas utilizadas em um curso técnico promovido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); já o segundo de descrever o processo de acolhimento de famílias venezuelanas pela organização não governamental SOS Aldeias Infantis. Angela Munoz e Joyce Cardoso ressaltam o papel de ferramentas como: *alternância de códigos, linguagem corporal, tradução, interpretação, intercompreensão e mediação* no processo de comunicação entre os alunos (venezuelanos, português e brasileiro), os professores e os mediadores culturais. Já Luíze Albuquerque e Angela Munoz, por sua vez, desvelam o trajeto da Venezuela até a supracitada ONG e o acolhimento das famílias na instituição, o perfil dessas famílias e das crianças enquanto mediadoras e os desafios éticos desse papel social desempenhado por elas. Os capítulos mostram que a *mediação cultural* é um processo complexo que envolve a mobilização de diferentes conhecimentos (que não apenas linguísticos) por parte do mediador, tornando-se, portanto, indispensável a participação desse profissional em contextos de acolhimento. Outrossim, os capítulos demonstram a contribuição da universidade – UFPB –, mais especificamente das ações advindas de projetos de extensão no acolhimento de pessoas em situação de refúgio.

A segunda parte da obra afunila as ações de acolhimento, abordando-as sob o viés do ensino de português. O capítulo de Ana Paula Lopez abre esse tópico, mobilizando importantes reflexões sobre o termo *português como língua de acolhimento*, conforme vem sendo apresentado na literatura acadêmica. A discussão está fundamentada em três pilares: a noção de acolhimento, a natureza unilateral de aprendizagem da língua e a obrigatoriedade dessa aprendizagem por parte de migrantes em crise. A análise crítica e perscrutadora realizada no capítulo permite a (des) construção dos sentidos de *português como língua de acolhimento* visto como integração social (em uma visão acrítica) e propõe um novo paradigma fundamentado na participação social do migrante, na promoção do direito de aprender uma língua (e não na imposição) e na inclusão de uma noção ampliada de “migrantes de crise”. Esse capítulo constitui-se, portanto, uma leitura introdutória e obrigatória para o agente que deseja atuar no ensino de português para migrantes.

Partindo do contexto do projeto de pesquisa “PROACOLHER: Português como Língua de Acolhimento (PLAc)”, Ingrid Cruz e Gladys Quevedo-Camargo descrevem o perfil dos aprendentes do Acolher, seus objetivos de aprendizagem e suas percepções sobre a avaliação com o fito de avaliar o ensino de português oferecido a refugiados, solicitantes de refúgio e imigrantes. Para fundamentar a discussão, as autoras mobilizam conceitos sobre língua de acolhimento, avaliação e suas técnicas e instrumentos e a cultura de avaliar e aprender, apresentando uma abordagem caleidoscópica da avaliação. Os resultados apresentados confirmam, empiricamente, alguns elementos caracterizadores da noção de língua de acolhimento (integração social, temas específicos etc.), destacam a importância da avaliação no processo de ensino e quais instrumentos são mais adequados para norteá-la. Essa pesquisa apresenta conhecimentos necessários para o planejamento de um curso de português destinado a migrantes.

Dentro do mesmo contexto de ensino de português como língua de acolhimento da Universidade de Brasília, Lígia Sene define os objetivos desse ensino a partir de uma ampla revisão de literatura e de sua vivência como professora de português no Módulo de Acolhimento (turma Acolher 1) voltada para alunos iniciantes. Os objetivos apresentados pela autora

apresentam uma importante contribuição teórica para a área de Português como Língua de Acolhimento na medida em que lança luzes sobre as finalidades desse ensino que, por sua vez, fundamenta-se em três pilares: aquisição do português, interculturalidade e práticas de letramento. Esses pilares servem para nortear o planejamento de cursos de português para imigrantes e refugiados, a elaboração de materiais didáticos e a formação de professores de português para falantes de outras línguas.

A terceira parte desse e-book traz três capítulos, dois abordam a temática materiais didáticos e um formação de professores. O capítulo de Glenda Medeiros, Camila Virgulino e Ana Berenice Martorelli descreve uma sequência didática para o gênero e-mail. Essa sequência é resultado de uma pesquisa-ação realizada com pessoas em situação de refúgio, no âmbito do projeto “Refugiados, migrantes e deslocados ambientais: acolher e integrar”, realizado na Universidade Federal da Paraíba. As autoras apresentam um trabalho de natureza aplicada, que contribui para professores que atuam em contextos de preparação para o Celpe-Bras, bem como confirmam que a noção de língua de acolhimento tem uma dimensão política, na medida em que visa a atender a uma demanda específica – a obtenção do certificado de proficiência em português por deslocados forçados – e a fortalecer politicamente esses migrantes.

Ainda abordando a temática materiais didáticos, Socorro Cláudia Sousa e Geimerson Sousa analisam o livro *Pode entrar: português do Brasil para refugiados e refugiadas* a partir das lentes teóricas da língua de acolhimento (LAc) e de português como língua de acolhimento (PLAc). Os autores selecionam elementos caracterizadores de LAc e de PLAc para investigar se a abordagem do português brasileiro na obra está em convergência com essa perspectiva teórica. Eles concluem que o livro explora a língua-cultura, bem como busca dar suporte aos professores no processo de integração social das pessoas em situação de refúgio na sociedade acolhedora pela abordagem da interculturalidade, dos temas específicos, da língua como meio para o exercício da cidadania, da interdisciplinaridade, da exploração da dimensão emocional da língua, dentre outros. Assim, o capítulo em tela contribui para os professores que atuam no contexto de acolhimento dos

deslocados forçados, na medida em que apresenta a estes uma análise crítica desse material didático.

E, por fim, o capítulo de Yve Leão e Cynthia Dionísio descreve a perspectiva de alunos/professores que atuaram no projeto de extensão “Refugiados na Paraíba: integração linguística e interculturalidade” da UFPB sobre o ensino de português como língua de acolhimento (PLAc) para venezuelanos. As autoras revelam as convergências dos discursos dos colaboradores com a revisão de literatura sobre PLAc e as ações e desafios vivenciados pelo grupo durante a participação no projeto. O capítulo traz reflexões sobre o processo de formação inicial de professores de português para falantes de outras línguas, que, a nosso ver, revelam a necessidade de inclusão, nos currículos das licenciaturas, tanto de conhecimentos teóricos quanto de conhecimentos práticos voltados a esses contextos, a fim de construir uma identidade socioprofissional do professor de português que possa responder às demandas da realidade – os processos migratórios e o ensino de português como língua de acolhimento. Esse capítulo é uma leitura fundamental para conhecermos um pouco da importância do papel de projetos de extensão na formação acadêmica e profissional de estudantes de Letras/Português.

Referências

UNHCR. **Global trends: forced displacement in 2019**. Disponível em: <<https://www.unhcr.org/5ee200e37.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.474 de 22 de julho de 1997**. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Brasília DF, 22 jul. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%209.474%2C%20DE%2022,1951%2C%20e%20determina%20outras%20provid%C3%Aancias>. Acesso em: 17 jun. 2020.

CAMPOS, L. L.; RODRIGUES, L. Migrantes e migrações: entre a história e a literatura. **Albuquerque: revista de História**, Campo Grande, MS, v. 3, n. 5, p. 33-49, jan.-jun. 2011.

CONVENÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DE UNIDADE AFRICANA. Adis-Abeba. Disponível em: http://www.fafich.ufmg.br/~luarnaut/convencao_oua.pdf. Acesso em 10 de julho de 2020.

CONVENÇÃO DE 1951 RELATIVA AO ESTATUTO DOS REFUGIADOS. Assembleia Geral da ONU. (1951). Genebra. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf Acesso em: 09 de julho de 2020.

DECLARAÇÃO DE CARTAGENA. (1984). Colômbia. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Declaracao_de_Cartagena.pdf. Acesso em: 10 de julho de 2020.

PROTOCOLO DE 1967 RELATIVO AO ESTATUTO DOS REFUGIADOS. Nova Iorque. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Protocolo_de_1967_Relativo_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf Acesso em: 09 de julho de 2020.

MOREIRA, J. B. REMHU - **Rev. Interdiscip. Mobil. Hum.**, Brasília, Ano XXII, n. 43, p. 85-98, jul./dez. 2014.

RAMIREZ, A.; MORAES, T. G. A. de. Refúgio/Refugiado(a). In: CAVALCANTI, L. et al. (Orgs.). **Dicionário crítico de migrações internacionais**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017, p. 617-620.

Notas de fim

1 Compreendemos integração a partir de Moreira (2014), como “[...] um conjunto de processos em múltiplas esferas, cada qual possuindo seu próprio modo de operação e significado, desenrolando-se em temporalidades e trajetórias que lhes são peculiares e produzindo resultados variáveis. É possível, assim, que os refugiados tenham acesso ao mercado de trabalho, mas, ao mesmo tempo, sejam excluídos ou tenham desvantagem na área de educação” (MOREIRA, 2014, p. 90).

PARTE I

DISCURSOS, ESCOLA E MEDIAÇÃO LINGUÍSTICA

DAS TENSÕES EM UM IMAGINÁRIO DE ACOLHIMENTO AOS SENTIDOS DE E SOBRE REFUGIADOS

Sabrina Sant'Anna Rizental

“No Brasil eu sou estrangeiro ou gringo, não porque eu decidi ser chamado assim, mas é a melhor forma que conseguem as pessoas na rua pra me-chamar e também porque é realmente a condição obtida pela situação de não ter nascido nesta área geográfica, falar outro idioma, ter outros costumes e muitas outras coisas pelas quais posso receber aquele adjetivo pra me-nombrar.”

E.M.

1 Considerações iniciais

O texto da epígrafe acima foi escrito por um rapaz que deixou a Venezuela para buscar refúgio no Brasil no ano de 2015, momento em que a situação em seu país já anunciava o que veríamos poucos anos depois¹. Extraída de uma atividade proposta numa sala de aula de ensino de português para refugiados na cidade do Rio de Janeiro, esta formulação produz efeitos de sentidos a partir da forma como ele se vê/escuta nos dizeres que circulam no Brasil, com a qual ele não se identifica — “no Brasil eu sou estrangeiro ou gringo, não porque eu decidi ser chamado assim”.

Esta atividade foi realizada num ano em que o cenário das migrações internacionais gerou grande visibilidade e os olhares se voltaram

especialmente para os deslocamentos denominados deslocamentos forçados, que passaram a ser mostrados com mais frequência pela grande mídia. A midiaticização da dor dos migrantes se dava, por exemplo, através de imagens de embarcações naufragadas no Mediterrâneo, de corpos boiando ou estirados em praias idealizadas como possibilidades de porto seguro, como a foto do menino sírio que em 2015 gerou inúmeras reportagens que resultaram num acontecimento “jornalístico” (G1 MUNDO, 2015). Os veículos de comunicação também publicaram textos que ampliaram a materialização de discursos sobre refugiados e, nestes textos, surgiam algumas perguntas, tais como: “mas... e as crianças?²; por que, hoje em dia, tanta gente está fugindo de seus países?; então, o Brasil também recebe refugiados?” (EBC, 2015).

Como diz Henry (2014, p. 55), “não há ‘fato’ ou ‘evento’ histórico que não faça sentido, que não peça interpretação, que não reclame que lhe achemos causas e consequências”. Esses e outros acontecimentos, essas e tantas outras perguntas, serviram como molas propulsoras para o desenvolvimento da pesquisa que resultou na dissertação de mestrado intitulada “Refugiados: tensões em um imaginário de acolhimento”, trabalho que teve como propósito abraçar o desafio de pensar a questão do refúgio discursivamente, pelo viés da Análise de Discurso³, doravante AD, considerando os “discursos sobre” e os “discursos de” refugiados numa construção imaginária de “acolhimento” atribuída não só ao Brasil, mas também à cidade do Rio de Janeiro, espaço de observação e de construção do arquivo de análise.

O trabalho voluntário realizado no curso de português para refugiados, mencionado anteriormente e frequentado pelo rapaz que veio da Venezuela logo após sua chegada no Brasil, possibilitou a oportunidade de contato direto com solicitantes de refúgio e refugiados de vários países. Oferecido pela Cáritas RJ em parceria com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), este curso funcionou como uma espécie de atividade de campo para o desenvolvimento da pesquisa e também permitiu contribuir para o acolhimento dos participantes, bem como analisar vários aspectos relacionados ao acolhimento no Brasil e na cidade do Rio de Janeiro.

Num contato mais próximo com os solicitantes de refúgio e os refugiados, é possível ouvir relatos de vida, saber um pouco sobre culturas diferentes e conhecer suas expectativas sobre o novo lugar. Nas conversas informais, o deslize como efeito metafórico, como transferência, “a palavra que fala com outras” (ORLANDI, 2009, p. 53) permite analisar as formas a partir das quais estes indivíduos se constituem sujeitos para significar(se) (n)o Brasil.

2 Breve percurso teórico e os gestos de interpretação

Ao pensar o processo de significação daqueles que se deslocam para escapar de uma realidade dura, muitas vezes brutal, para defender a vida e o direito a ter uma vida digna, para proteger seus familiares, entre outros motivos que, amparados por acordos internacionais, justificam um pedido de refúgio, rapidamente nos deparamos com denominações que colocam sentidos em conflito. Da mesma forma, ao analisarmos os dizeres que sustentam o imaginário de Brasil como um país que está sempre de portas abertas, um país que se diz miscigenado, que aceita bem a diversidade, constatamos na contradição inerente aos processos discursivos os movimentos de sentidos que se dão nas tensões. E essas tensões também significam aqueles que chegam na relação com o outro, o outro que ao recebê-los diz sobre eles e esse dizer os afeta nas diferentes condições de produção de sentidos. O Brasil acolhe, mas... (RIZENTAL, 2017).

Kristeva nos fala sobre o rosto que é “tão outro que traz a marca de um limite transposto que se imprime, de modo irremediável, numa calma ou numa inquietação” (KRISTEVA, 1994 [1988], p. 11).

Esse discernimento dos traços do estrangeiro, que nos cativa, ao mesmo tempo nos atrai e repele: “Pelo menos, sou também— singular e portanto devo amá-lo” diz para si o observador; “não, prefiro a minha própria singularidade e portanto devo matá-lo”, pode ele concluir. Do amor ao ódio, o rosto do estrangeiro nos força a manifestar a maneira secreta que temos de encarar o mundo, de nos desfigurarmos todos, até nas

comunidades mais familiares, mais fechadas (ibid., p. 11)
(Aspas da autora).

No decorrer da pesquisa, foi possível observar que não se trata simplesmente de calma ou inquietação, mas talvez uma inquietação disfarçada de calma que de certa maneira se materializa nas próprias formas de denominar. Quando se diz “imigrante” ou “migrante”, um funcionamento específico coloca os indivíduos interpelados por essas denominações em determinadas posições, identificando-os, por exemplo, com o fato de serem ditos pela chegada ou a partir da forma como se deslocam. Contudo, dizer “refugiado” significa delimitar fronteiras, ainda que a partir de uma condição que, do ponto de vista jurídico, pode ser temporária.

Ademais, há outras formas de denominar que produzem efeitos num já-dito sobre a nacionalidade daqueles que chegam, por exemplo, quando são denominados “africanos”, “sírios”, “colombianos”, “venezuelanos”. Não se trata de uma escolha arbitrária de quem os denomina, mas sim de inscrições no dizer que decorrem das condições de produção e que os colocam em certas posições e não em outras. Como diz Kongo, no pronunciamento que faz parte do arquivo de análise da pesquisa (RIZENTAL, 2017), africanos são considerados analfabetos, sem cultura, sem formação, ignorantes, enquanto árabes passam por terroristas e colombianos por traficantes.

Ao longo da pesquisa, a denominação escolhida para pensar discursivamente aqueles que chegam não foi imigrante, migrante, solicitante de refúgio ou refugiado, mas sim “imigrante refugiado”, trabalhando, desta forma, “no efeito equívoco da formulação, da definição, não seguindo assim [...]” a “tentativa de (des)limitação dos sentidos” (NOGUEIRA, 2018, p. 99).

Em termos jurídicos, estar refugiado no Brasil significa ter solicitado refúgio, passado por toda burocracia inerente ao processo de elegibilidade para, no caso de aprovação do pedido, ter a condição de refugiado concedida ou, dito de outra forma, receber o reconhecimento da condição de refugiado. Esse reconhecimento se dá a partir de determinados critérios descritos no artigo 1º da Lei 9.474/97, a Lei de Refúgio Brasileira, que define refugiado como todo indivíduo que:

I – devido a **fundados temores de perseguição** por motivos de **raça, religião, nacionalidade, grupo social** ou **opiniões políticas** encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país;

II – não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior;

III – devido a **grave e generalizada violação dos direitos humanos**, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país (BRASIL, 1997) (Grifos nossos).

Contudo, enquanto aguarda o resultado do processo, este indivíduo já é denominado refugiado e, em alguns casos, tratado pelas denominações referentes à nacionalidade mostradas anteriormente. Migrante ou imigrante geralmente significam aqueles que circulam, interna ou externamente e aqueles que chegam em determinado lugar, respectivamente, pois, na discursividade, opera “o funcionamento político da definição” (NOGUEIRA, *id.*). Como o foco da pesquisa é aquele que emigra de outro país para imigrar no Brasil e aqui pedir refúgio, “imigrante refugiado” passa a ser a denominação que produz efeitos neste trabalho.

As análises para pensar estas e outras questões foram conduzidas a partir da pergunta: “como os estrangeiros que ocupam o lugar de imigrante refugiado num imaginário de acolhimento atribuído ao Rio de Janeiro são ditos e como eles se dizem a partir do que é dito sobre eles?” O percurso para responder a esta pergunta se deu no trabalho com materiais extraídos de reportagens relevantes para a construção do caminho que direcionou as reflexões aos dois materiais centrais, dos quais foram extraídas sequências discursivas para análises mais aprofundadas, a saber: i) o proferimento do imigrante refugiado Charly Kongo; e ii) sete slides de uma apresentação institucional da Cáritas RJ. A pergunta foi elaborada considerando sua pluralidade que produz efeitos a partir de um diálogo de certa forma interdisciplinar, ainda que a pesquisa tenha como base teórica a AD, na

medida em possibilita analisar a questão do refúgio na discursividade e no diálogo com autores de outras áreas que já se debruçam sobre esta questão.

A noção de sujeito como posição discursiva — descentrado, determinado por sua relação com a exterioridade —, cujo funcionamento dividido tem “um caráter estrutural ou estruturante” (ORLANDI, 2008[1990], p. 46), é fundamental para encontrar as marcas linguísticas que possibilitam a construção do percurso de análise nos materiais que constituem o *corpus*.

Entre as noções da AD que ancoram a pesquisa, a noção de formação discursiva, doravante FD, — “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, [...] determina o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 2014[1988], p. 147) —, é essencial para a análise do imbricamento de diferentes posições-sujeito em condições de produção de sentidos que deslizam operando na equivocidade da língua. A noção de formações imaginárias permite compreender o mecanismo de antecipação, explicado por Orlandi como uma possibilidade de ilusão do sujeito ao ocupar diferentes posições discursivas. O sujeito tem a ilusão de antecipar os efeitos de sentidos produzidos por seu dizer em seu interlocutor e da mesma forma sua interpretação sobre o que é dito pelo interlocutor se dá sob o efeito dessa mesma ilusão. “Esse mecanismo dirige o processo de argumentação visando seus efeitos sobre o interlocutor” (ORLANDI, 2009, p. 39).

O quadro das formações imaginárias elaborado por Pêcheux (2014[1990]) é fundamental para a compreensão desse mecanismo. Quando se pensa a relação entre o imigrante refugiado e seu interlocutor, o outro que o recebe no Brasil, representados por A e por B respectivamente, os processos discursivos funcionam como ilustrados a seguir:

Quadro 1 – Formações Imaginárias a partir do livro *Análise Automática do Discurso* (AAD-69).

Expressão que designa as formações imaginárias	Significado da expressão	Questão implícita cuja “resposta” supõe a formação imaginária correspondente
$A \left\{ \begin{array}{l} I(A) \\ A \\ I(B) \\ A \end{array} \right.$	Imagem do imigrante refugiado para si mesmo	“Quem sou eu para lhe falar assim?”
	Imagem do interlocutor para o imigrante refugiado	“Quem é ele para que eu lhe fale assim?”
$B \left\{ \begin{array}{l} I(B) \\ B \\ I(A) \\ B \end{array} \right.$	Imagem do interlocutor para si mesmo	“Quem sou eu para que ele me fale assim?”
	Imagem do imigrante refugiado para o interlocutor	“Quem é ele para que me fale assim?”

(PÊCHEUX, 2014[1990], p. 82)

Um dos materiais analisados, o pronunciamento de Charly Kongo, reforça a compreensão do mecanismo de antecipação, conforme proposto no quadro elaborado por Pêcheux sobre as formações imaginárias, na medida em que os sentidos são produzidos a partir da posição-sujeito refugiado⁴, para dizer “sobre” refugiados. Na transcrição do pronunciamento⁵, é possível ler um sujeito que ocupa a posição-sujeito refugiado, identificando-se com esta posição num “discurso de” refugiados. Ao mesmo tempo, esse sujeito pode dividir-se para ocupar a posição-sujeito daquele que é interpelado institucionalmente, uma vez que sua participação no evento como palestrante ocorreu a partir de um convite feito pela instituição que o acolheu no Rio de Janeiro. Ele se identifica como refugiado e com o que é dito pelos refugiados, mas nas condições de produção de um evento onde

há expectativas institucionais, os sentidos deslizam e “ao passar do espaço empírico para o espaço discursivo” o sujeito é “afetado pelo inconsciente” (GRIGOLETTO, 2007, p. 129), podendo ser interpretado por seu interlocutor como um sujeito que se identifica com os discursos institucionais atuantes nessas condições de produção.

Esse exemplo mostra a complexidade do funcionamento dos processos discursivos que coloca em jogo o fato de que “a matriz de sentidos escapa ao sujeito e sobre ela o controle é praticamente nenhum” (MARIANI, 1996, p. 33). Quem fala tem a ilusão de controlar os efeitos de seu dizer, pois na verdade, conforme explicado por Orlandi (2009, p. 52), os sentidos são instituídos “historicamente na relação do sujeito com a língua”, conforme as condições de produção do discurso. A ilusão a qual nos referimos traz à baila a questão da relação interpretação/ideologia. Como dissemos acima, por mais que Charly se afirme refugiado, produzindo efeitos de sentidos numa identificação com o que é dito por refugiados, ao ocupar uma posição discursiva, ele passa de indivíduo a sujeito ao ser interpelado pela ideologia, não tendo, dessa forma, controle algum sobre este funcionamento, uma vez que o sujeito é a própria interpretação e é nesse ponto que a ideologia o afeta, “pelo efeito da literalidade, pela ilusão de conteúdo, pela construção da evidência do sentido, pela impressão do sentido-lá.” (ORLANDI, 2004, p. 22). Ele é assujeitado pela ideologia e, na contradição, constituído sujeito nesse assujeitamento.

Como dito anteriormente, estas noções explicam processos complexos, mas muito interessantes que são observados ao longo da pesquisa, pois ao analisar os discursos, neste caso, de refugiados, sobre refugiados e sobre acolhimento, é possível dar-se conta de que apesar da liberdade de dizer o que se quer dizer, não é possível controlar os efeitos de sentidos que serão produzidos neste ato. A ideia de controle é uma grande ilusão e essa ilusão é explicada por Pêcheux através da teoria dos dois esquecimentos fundamentais. O primeiro que é denominado esquecimento nº 1, no qual reside a eficácia do assujeitamento — “(‘eu sei o que estou dizendo, eu sei do que estou falando’)” (PÊCHEUX, 2014 [1988], p. 161) —, o que significa dizer que “o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina” (id.). As formações discursivas são

determinadas pelo exterior e é do interior da FD dominante que o sujeito seleciona um enunciado, uma forma de dizer e não outra, fato que o impede de ser a fonte do seu dizer. Ele tampouco pode determinar o sentido do que diz, tendo no máximo a ilusão de realidade de seu pensamento e de transparência dos sentidos “(‘o que eu disse só pode significar x’)” (id.). Neste caso, o que atua é o esquecimento nº 2.

Estas e outras noções teóricas, as quais são aprofundadas ao longo da pesquisa, sustentam as reflexões propostas durante o percurso, na medida em que vão sendo analisados os discursos que circulam sobre o imaginário de acolhimento referente ao Brasil, a forma como os imigrantes refugiados são ditos através dos números, característica bastante recorrente nos discursos institucionais sobre refugiados, os estereótipos, a resistência através da negação, conforme se pode ler nos fragmentos do pronunciamento de Charly:

Só pelo fato de sermos africanos, somos considerados analfabetos. Pensam que não temos cultura, que não temos formação, que somos ignorantes. Só pelo fato de sermos árabes, pensam que somos terroristas. Pelo fato de sermos colombianos, somos traficantes. Somos como todos outros: queremos liberdade, temos sonhos e queremos gozar a vida (KONGO, 2015).

Nesta sequência discursiva, é possível observar o funcionamento dos estereótipos, através do discurso transversal que diz: se “x” logo “y”, isto é, se africano logo analfabeto, ignorante; se árabe logo terrorista; se colombiano logo traficante.

Não é verdade o que dizem sobre os refugiados e sobre os migrantes. Não viemos roubar os empregos dos que vivem aqui. Não viemos viver dos seus benefícios ou de suas riquezas. Viemos ajudar a construir seu país, a contribuir com o crescimento da sua cidade. Viemos aqui para fortalecer sua economia. Assim, como aqueles que no passado ajudaram a construir suas grandes cidades, como o Rio de Janeiro e São Paulo (KONGO, 2015).

A sequência acima é bastante interessante porque remete ao discurso que diz sobre um Brasil que foi construído por (i)migrantes e que acolhe aqueles que vêm de outros lugares. Contudo, a negação explicitada pela marca linguística — não — funciona como uma afirmação da não identificação do sujeito com os dizeres que circulam sobre os refugiados e os migrantes e como uma antecipação da justificativa materializada em seguida.

A negação é tratada na pesquisa a partir das discussões propostas por Freda Indursky e Carolina Fedatto. Em linhas gerais, para Indursky, trata-se de “um dos processos de internalização de enunciados oriundos de outros discursos, podendo indicar a existência de operações diversas no interior do discurso em análise. Em suma, essa construção evidencia a presença do discurso-outro” (INDURSKY, 1992, p. 307). O discurso-outro que diz que refugiados e migrantes roubam os empregos e vivem dos benefícios e riquezas dos locais. Fedatto traz o aspecto simbólico e polissêmico do que ela diz como “ideia de negação”, argumentando que “a polissemia conceitual e material da ideia de negação não pode ser encarada simplesmente como uma justaposição de sentidos diferentes, ela deve ser compreendida como um conjunto articulado de relações que muitas vezes se estabelece de maneira tensa” (FEDATTO, 2015, p. 28).

A marca linguística da negação comparece de forma recorrente no discurso de Charly, justificando e também restringindo pelo uso, por exemplo, da partícula “só”. “Só pelo fato de sermos africanos [...] árabes [...] colombianos somos [...]” (KONGO, 2015). Identifica-se em seu pronunciamento uma necessidade de justificar a saída do país dito enquanto de origem e a vinda para o Brasil, quando a própria solicitação de refúgio num país estrangeiro traz um já-dito sobre a impossibilidade de permanecer no país deixado para trás por motivos graves o suficiente para que se recorra a esta alternativa.

Não deixamos nosso país por uma escolha. A única opção que tínhamos era entre morrer ou viver. Escolhemos viver e queremos viver dignamente. Não somos diferentes das outras pessoas. Queremos liberdade, queremos paz e queremos uma vida digna (KONGO, 2015).

Observa-se um esforço do sujeito, ainda que inconsciente, em humanizar seu interlocutor, como se o ato de deixar um lugar para buscar segurança em outro fosse uma violação mais grave do que a própria violação sofrida antes da partida, como se alguns merecessem uma nova chance e outros não. Na justificativa elaborada pela negação que afirma o direito de igualdade e equidade há um não-dito que produz sentidos sobre o funcionamento do acolhimento aos que chegam nestas condições.

Lagazzi explica que a linguagem oferece ao sujeito recursos para que ele administre as relações de tensão com o poder. Na negativa, comparece uma resistência que lhe permite colocar-se e “não aceitar a coerção”, concedendo-lhe espaço para lutar pelo direito de encontrar um “poder de dizer” (LAGAZZI, 1988, p. 97).

Segundo Rizental (2017, p. 78), a fórmula sintática “não → porque” é o recurso utilizado pelo sujeito para se posicionar, fazendo valer o direito de poder dizer. “Não deixamos nosso país por uma escolha. A única opção que tínhamos era entre morrer ou viver. Escolhemos viver e queremos viver dignamente. [...]” (op. cit.).

- não x porque y
- x porque y

Onde:

- não x = não deixar o país porque = escolha → entre morrer ou viver
- x = deixar o país porque = para viver

A negação incide sobre a motivação para deixar o país, a necessidade de deixar o país. Alguns dizem que os refugiados não têm escolha, mas aqui é possível ler, dito por um refugiado, que há outra escolha além da fuga que é a de sacrificar a própria vida e, em alguns casos, a vida daqueles que lhes são caros.

Na experiência voluntária das aulas de português, alguns estudantes relataram a responsabilidade com a vida de seus familiares. Há relatos de terríveis violações sofridas por mulheres e crianças em alguns países, como é o caso da República Democrática do Congo, por exemplo. Mesmo sem

recursos, alguns imigrantes buscavam refúgio para seus pais, companheiros, filhos, amigos próximos, primeiro dentro do próprio país, para ganhar tempo, garantindo que pudessem permanecer seguros e protegidos. Posteriormente, por meio da ajuda de instituições ou particular, conseguiam recursos para promover a reunião familiar no Brasil.

Quando se lê na sequência discursiva a formulação “não deixamos nosso país por uma escolha” antes da formulação “a única opção que tínhamos era entre morrer ou viver”, o que se lê diz respeito ao próprio instinto de preservação. Em grande parte dos casos, a escolha não é por matar-se ou deixar-se morrer, especialmente quando há terceiros que são dependentes daquele que deve decidir o que fazer em situações extremas como as enfrentadas por grande parte daqueles que são forçados a se deslocar. Se a vida só pode ser mantida fora de seu país, a escolha será “a que lugar se dirigir para construir uma nova vida”.

3 Um percurso analítico para o discurso institucional

Todas as noções estudadas para o desenvolvimento da pesquisa sustentaram as análises dos discursos que tratam da questão dos refugiados em relação ao acolhimento no Brasil, lembrando que discursos “de” refugiados também são discursos “sobre” refugiados, assim como os discursos “sobre” refugiados também são produzidos no âmbito jurídico, administrativo, institucional, religioso, entre outros que possibilitam percorrer caminhos distintos de análise.

Até o momento foi mostrado, ainda que de forma abrangente, um percurso teórico que fundamenta os gestos de interpretação dos discursos “de” e “sobre” o imigrante refugiado. A pesquisa, no entanto, também propõe reflexões sobre o papel institucional materializado nos processos discursivos que tem como ponto focal o acolhimento. Desta forma, além do pronunciamento do imigrante refugiado Charly Kongo, foram analisados sete slides da apresentação institucional da Cáritas RJ. Trata-se de uma apresentação que, durante os anos 2015 e 2016, era mostrada no evento chamado Cáritas de Portas Abertas, realizado periodicamente para divulgar

o trabalho da instituição a todas as pessoas interessadas na questão do refúgio, residentes ou não na cidade do Rio de Janeiro.

Neste evento, cujo formato é uma roda de conversa, representantes de algumas áreas da Cáritas explicam o funcionamento do Programa de Atendimento a Refugiados e disponibilizam um tempo para responder perguntas sobre o sistema brasileiro de proteção aos refugiados entre outras perguntas lançadas pelos participantes.

Dos 53 slides que eram apresentados nos anos supracitados, interessava à pesquisa analisar aspectos referentes ao conceito de refugiado e de acolhimento, conforme descritos pela instituição, bem como as normas para o trabalho voluntário, uma vez que o voluntariado é utilizado em várias atividades dedicadas aos solicitantes de refúgio e refugiados vinculados à instituição.

O objetivo específico da pesquisa era analisar os discursos materializados em textos, tais como: os fragmentos de algumas reportagens e a transcrição do pronunciamento. Contudo, a apresentação institucional, composta também por fotos, traz à baila aspectos interessantes no que diz respeito aos sentidos que são movimentados a partir de algumas imagens, por exemplo, as imagens de imigrantes refugiados que na época eram assistidos pela instituição, cuja predominância racial era de pessoas negras, procedentes de países da África, ainda que outros slides apresentassem referências a estrangeiros procedentes de países fora do continente africano. As imagens dos imigrantes refugiados negros são as que compõem de forma sobressalente, produzindo efeitos na contradição, na retomada de já-ditos e na significação a partir da cor da pele. Se por um lado as imagens da apresentação institucional dão visibilidade aos refugiados, por outro lado, ao mostrar refugiados negros, na maioria dos casos, os sentidos deslizam sustentados pelos discursos que circulam sobre negros no Brasil, apoiados num imaginário de que eles são vistos predominantemente pela demanda de caridade — Caritas → no latim, significa caridade. Este é um momento em que ressoam efeitos de sentidos produzidos pelas palavras destacadas do pronunciamento de um imigrante refugiado negro, de procedência africana: “só pelo fato de sermos africanos, somos considerados analfabetos. Pensam

que não temos cultura, que não temos formação, que somos ignorantes” (KONGO, 2015). Como bem diz Orlandi (2008[1990]), as palavras já têm sentido.

Durante a pesquisa, foi possível constatar que os efeitos de sentidos produzidos pelo signifiante “acolhimento” para a Cáritas RJ se deslocam basicamente por três regiões de significação. O primeiro caso se dá no momento mesmo da chegada do solicitante de refúgio na instituição, muitas vezes encaminhado pelos próprios agentes da Polícia Federal. Este é o momento em que voluntários realizam uma primeira entrevista para coletar informações essenciais para gerar um cadastro e estabelecer o vínculo com a instituição. Esta etapa é descrita como um procedimento protocolar de recepção aos solicitantes de refúgio.

“Acolhimento”, de acordo com os slides da apresentação analisada, movimenta sentidos sendo apontado como um objetivo específico entre outros que visam garantir a proteção legal e a integração local, deslizando para inscrever-se no discurso da hospitalidade. Neste caso, “acolhimento” funciona para “estabelecer uma relação de confiança, atender às necessidades urgentes, abrigo, alimentação, saúde, higiene, vestuário, etc.”, descrito desta forma no slide nº 22 da referida apresentação. “Acolhimento” também se aplica ao ato de “prestar o termo de declarações junto à Polícia Federal”, de acordo com o texto institucional deste mesmo slide e, neste momento, os sentidos são deslocados do discurso institucional para o discurso jurídico que atua durante todos os trâmites do processo de elegibilidade até o momento em que se tem a aprovação ou o não reconhecimento da condição de refugiado, a concessão do refúgio ou o não direito à acolhida. “Trata-se de um processo de subjetivação e de individuação do outro como sujeito de direito no Brasil” (RIZENTAL, 2017).

Outro eixo que analisamos no texto institucional da Cáritas RJ é o que diz respeito às “Normas Específicas de Conduta”, isto é, as regras mostradas nos slides 51 e 52 da apresentação institucional, vigente nos anos 2015 e 2016, que deviam ser cumpridas por todas as pessoas que participavam de atividades voluntárias, tais como: o curso de português, junto aos solicitantes de refúgio e refugiados assistidos pela instituição.

Este é outro momento em que a negação compareceu deslocando sentidos que remetem à imperatividade e à impessoalidade marcadas pelo *não* explicitado nas formulações construídas com verbos no infinitivo. O *não* que implica um dever e que impede comportamentos específicos. O *não* que em alguns casos é explicitado todo em caixa alta significando nesta diferença.

NÃO fazer perguntas de cunho pessoal que possam, de alguma forma, provocar constrangimento ou desconforto para os refugiados, tais como 'por que tem cicatriz?', 'o que aconteceu no seu país de origem?', ou qual sua religião?

Não se prontificar a resolver problemas dos refugiados. Ajuda e sugestões são bem-vindas, desde que devidamente direcionadas e orientadas pela equipe da Cáritas.

NÃO trocar contatos de telefone celular, Facebook, etc.

Não cumprimentar com beijo (RIZENTAL, 2017, p.135).

Os marcadores de negação lidos nas sequências acima podem ser analisados de maneiras distintas, dependendo do funcionamento do mecanismo de antecipação dos leitores, especialmente daqueles que estão submetidos a tais regras. Se por um lado, a instituição se preocupa em zelar pelo bem-estar dos imigrantes refugiados, dos voluntários e de sua própria imagem, uma vez que os voluntários a representam durante as atividades que exercem juntos aos imigrantes refugiados; por outro lado, essas formulações produzem também, por exemplo, efeitos de coibição da autonomia dos voluntários na execução de suas tarefas.

A relação entre voluntários e imigrantes refugiados pode se desenvolver na superficialidade ou pode ser aprofundada com o tempo, na medida em que se estabelece uma relação de confiança. Na prática, é difícil garantir um controle do que pode fluir, um controle do funcionamento, por exemplo, de uma sala de aula num curso de português para refugiados, uma vez que nesta sala podem estar presentes indivíduos de origens distintas, com suas crenças e costumes específicos, alguns estudantes recém-chegados no

Brasil, em fase de adaptação, com suas emoções à flor da pele, sentindo-se inseguros, intimidados, em diferentes níveis de escolaridade e faixa etária, com vivências distintas, procedentes de variadas condições sociais, entre outros tantos fatores que geram tensões. Segundo Rizental (2016),

Trata-se de um espaço onde as angústias individuais e coletivas se misturam ao mesmo tempo em que se conflitam, manifestando as frustrações dos que se sentem desmotivados pelas dificuldades e os lampejos de alegria pelas pequenas conquistas que fazem parte dessa bela e árdua trajetória. (RIZENTAL, 2016, p. 111).

A insegurança também afeta os professores voluntários, que, na maioria dos casos, “não têm formação específica para ministrar aulas de português, sendo escolhidos por sua disponibilidade de tempo e pelo conhecimento das línguas mediadoras que são utilizadas em sala de aula” (RIZENTAL, 2019, p. 268). De acordo com o entendimento da Cáritas RJ, materializado nos requisitos que são divulgados “nas chamadas para voluntariado, esses critérios são suficientes para atender às expectativas do trabalho que vem sendo oferecido aos solicitantes de refúgio e refugiados atendidos por essa instituição” (id.).

Diante deste cenário, o medo de não dar conta do conteúdo, de não se sentir útil, de não atender às expectativas dos estudantes, de não os preparar a contento é praticamente inevitável. Rizental (2016) diz que:

[...] os professores voluntários se deparam com os mais diversos anseios e acabam dando-se conta de que estão numa sala de aula que possui um valor simbólico muito mais abrangente e que não pode ser ignorado no decorrer de um processo de acolhimento. (op. cit. p. 118).

Há muitas questões em jogo, mas, por ora, cabe dizer que algumas sequências discursivas que são destacadas dos slides 51 e 52, que fecham a apresentação institucional da Cáritas RJ mostrada aos participantes do evento Cáritas de Portas Abertas, em 2015 e 2016, nas quais predomina o uso da negação, “produzem efeitos na opacidade e os sentidos escapam permitindo

que tensões e contradições” (RIZENTAL, 2017, p. 110) se materializem nos processos discursivos, deslocando sentidos.

4 Para encerrar

Com Pêcheux (2008), compreende-se que a realidade não se apoia em construções lógicas, a dicotomia “verdadeiro ou falso” não se sustenta, o que há é um acontecimento que perdura, oprimindo ou libertando, dependendo das posições que se ocupe.

O funcionamento dos discursos “de” e “sobre” refugiados, bem como os sentidos produzidos a partir de uma construção imaginária sobre o Brasil como país acolhedor são compreendidos nesta pesquisa como acontecimentos que abrem espaço para discussões inquietantes, produtivas e necessárias. Aspectos relevantes desse imaginário de acolhimento analisados sob a ótica daquele que chega em condições — físicas, mentais e emocionais — precárias, na maior parte dos casos, e que deve se submeter a inúmeros desafios para conquistar o direito de permanecer legalmente no país, são desconstruídos e ressignificados ao levar-se em conta os sentidos que emergem na discursividade.

Diferentemente de outros países, no Brasil não há muros, cercas e os imigrantes refugiados podem circular livremente pelas cidades sem serem detidos em campos onde são mantidos, muitas vezes em situações desumanas, por tempo indeterminado, enquanto aguardam o resultado do processo de elegibilidade, mas as tensões estão presentes no dia a dia, na interação com o outro que vive no Brasil e que argumenta a favor deste imaginário de acolhimento. E muitas vezes este outro não é apenas o habitante local, aquele que nasce em terras brasileiras, mas também aquele que vem de outros países, podendo estar apenas de passagem — o turista, por exemplo — ou para permanecer no país por um longo período, seja por razões profissionais, seja para investir num estilo de vida diferente, caracterizando-se como o outro que vem por outros motivos que não as da fuga e que por isso é valorizado, dito como alguém que pode contribuir positivamente, alguém que é bem-vindo no Brasil.

Charly Kongo (2015) diz que nas ruas da cidade do Rio de Janeiro “ninguém é capaz de distinguir um refugiado de um brasileiro”. Isso significa, produz sentidos, ainda que se possa considerar esse dizer relacionado à semelhança física. O fato é que os imigrantes reagem das mais variadas formas ao chegar ao país do qual ouviram falar coisas boas, alimentando expectativas de real oportunidade de (re)construir a vida. Na rotina cotidiana, contudo, essas expectativas podem ser frustradas e o que parecia uma promessa de vida melhor e mais justa, pode se transformar numa nova luta, um novo momento de resistência que demanda buscar força e determinação no âmago de uma alma exaurida, esgotada pelos maus tratos da vida que foi deixada para trás, mas que não se apaga da memória, especialmente quando retomada por dizeres que contradizem o que se imaginava vivenciar num país dito como lugar que garante boa acolhida.

À primeira vista, ninguém é capaz de distinguir um refugiado de um brasileiro. É isso que faz do Brasil uma grande nação. Qualquer um de nós pode ser confundido com um brasileiro: um congolês, ou qualquer africano, um árabe, um colombiano. Ninguém tem como fazer essa distinção apenas pelo olhar. Mas basta que nos ouçam, que vejam nossos documentos, que descubram de onde viemos, e então as coisas mudam, as diferenças aparecem. (KONGO, 2015).

As palavras já têm sentido (ORLANDI, 2008[1990]). Elas animam, confortam, visibilizam, enobrecem, incluem, mas também machucam, marginalizam, silenciam, excluem, apagam. Os fatos reclamam sentidos (HENRY, 1994) e as pistas inscritas na materialidade linguística clamam por um olhar atento aos discursos “de” e “sobre” refugiados. A “linguagem não é precisa, nem inteira, nem clara, nem distinta” (ORLANDI, 2008[1988], p. 23), e sua “condição de existência” é a incompletude.

Por tudo isso, este artigo relata um recorte de uma pesquisa que parte da problematização do acolhimento no Brasil para se desdobrar e dar continuidade aos estudos sobre um significante cuja produção de sentidos não se esgota, o significante *refugiado*.

6 Referências

BRASIL. **LEI nº 9.474 de 22 de julho de 1997**. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Brasília, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9474.htm. Acesso em: 03/05/2015.

EBC. **Refugiados**: entenda por que muitas pessoas estão fugindo de seus países. Publicado por Plenarinho em: 18/09/2015. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/infantil/voce-sabia/2015/09/refugiados-entenda-por-que-muitas-pessoas-estao-fugindo-de-seus-paises>. Acesso em: 14/01/2016.

FEDATTO, C. P. Sobre as possibilidades de negação na imagem e alguns desdobramentos teórico-analíticos. **Revista ALED**. 20 15 (2), p. 27-37. Disponível em: file:///C:/Users/Sabrina/Downloads/Dialnet-SobreAsPossibilidadesDeNegacaoNalmagemEAlgunsDesdo-5958944.pdf . Acesso em: 14/05/2017.

Foto chocante de menino morto revela crueldade de crise migratória. **G1 Mundo**, São Paulo, 02 set. 09 de 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/09/foto-chocante-de-menino-morto-vira-simbolo-da-crise-migratoria-europeia.html>. Acesso em: 02/09/2015.

GRIGOLETTO, E. Do lugar social ao lugar discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito. In: FERREIRA, M. C. e INDURSKY, F. (Org). **Análise do discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007, p. 123-134.

HENRY, P. A. História não Existe? Tradução: José Horta Nunes. In: ORLANDI, E. (org.) *et al.* **Gestos de Leitura**: da história no discurso. 4ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2014[1994], p. 31-56.

INDURSKY, F. **A fala dos quartéis e as outras vozes**: uma análise do discurso presidencial da Terceira República Brasileira (1964-1984). Tese (Doutorado em Ciências) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

KONGO, C. Proferimento. Ministério Público do Trabalho no Rio de Janeiro (MPT RJ). Realizado em 15.06.2015. Transcrito em 17.06.2015.

KRISTEVA, J. **Estrangeiros para nós mesmos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994[1988].

LAGAZZI, S. **O desafio de dizer não**. Campinas, SP: Pontes, 1988.

MARIANI, B. **O comunismo imaginário**: práticas discursivas da imprensa sobre o PCB (1922-1989). Tese (Doutorado em Linguística) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

NOGUEIRA, L. Os sentidos de imigrante e de refugiado: uma prática social e política de definição. In: ORLANDI, E., MASSMANN, D. e DOMINGUES, A. S. (Org.). **Linguagem, instituições e práticas sociais**. Pouso Alegre: Univás, 2018, p. 81-102.

ORLANDI, E. **Discurso e leitura**. 8ª ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2008[1988].

ORLANDI, E. **Terra à vista – discurso do confronto**: velho e novo mundo. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2008[1990].

ORLANDI, E. **Cidade dos Sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

ORLANDI, E. **Análise de Discurso**: Princípios e Procedimentos. Campinas: Pontes Editores, 2009.

PÊCHEUX, M. O discurso: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni Orlandi. 5ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

_____. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Puccinelli Orlandi et al. 5ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014[1988].

_____. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Org). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução Bethania S. Mariani... [et al.] - 5ª ed. – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2014[1990], p. 59-158.

RIZENTAL, S. S. Uma sala para muitas línguas: transpondo fronteiras e unindo as diferenças para um aprendizado mais humanizador. **Revista Intercâmbio**, v. XXXIII: 108-124, 2016. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN: 2237-759X. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/intercambio/issue/view/1679>. Acesso em: 05/12/2016.

RIZENTAL, S. S. **Refugiados**: tensões em um imaginário de acolhimento. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) — Universidade Federal Fluminense, Niterói: 2017.

RIZENTAL, S. S. “Passar a visão”: reflexões sobre acolhimento pelo ensino do Português do Brasil a refugiados. **Revista X**. Curitiba, vol. 14, n. 3, 251-274, 2019. ISSN: 1980-0614. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/65952>. Acesso em: 20/11/2019.

UNHCR ACNUR. **Dados sobre refúgio no Brasil**. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-brasil/>. Acesso em: 03/07/2020.

Notas de fim

- 1** “O ano de 2018 foi o maior em número de solicitações de reconhecimento de condição de refugiado. Isso porque o fluxo venezuelano de deslocamento aumentou exponencialmente. No total, foram mais de 80 mil solicitações no ano passado, sendo 61.681 de venezuelanos. Em segundo lugar está o Haiti, com 7 mil solicitações. Na sequência estão os cubanos (2.749), os chineses (1.450) e os bengaleses (947).” Extraído do site UNHCR ACNUR. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-brasil/>. Acesso em: 03/07/2020.
- 2** Referência também ao menino sírio Aylan Kurdi, de três anos, cujo corpo foi encontrado nas areias de uma praia turca após o naufrágio do barco que o levava junto com sua família para um destino distante da guerra da Síria. A notícia foi publicada no dia 02 de setembro de 2015 em vários veículos midiáticos, entre eles o site do *G1 Mundo*.
- 3** A pesquisa foi ancorada na Análise de Discurso fundamentada nos estudos de Michel Pêcheux, na França, e nos trabalhos desenvolvidos por Eni Orlandi e outros autores no Brasil.
- 4** Charly Kongo solicitou refúgio no Brasil após deixar a República Democrática do Congo, país de procedência. O referido pronunciamento foi realizado num seminário organizado pelo Ministério Público do Trabalho do Rio de Janeiro em parceria com a Cáritas RJ para celebrar o Dia Mundial do Refugiado no ano de 2015.
- 5** A transcrição do pronunciamento pode ser encontrada nos Anexos da dissertação intitulada *Refugiados: tensões em um imaginário de acolhimento*.

A PARAÍBA HABLA ESPANHOL: MULTICULTURALISMO E MIGRAÇÃO NA ESCOLA

Daniel Guillermo Gordillo Sánchez

1 Introdução

Giddens (1991) argumenta que a modernidade está nos mostrando suas consequências mais radicais. Este tempo é caracterizado por desencaixes, mudanças e descontinuidades, as quais têm influenciado as instituições, o mercado, os Estados-nação e os indivíduos. A educação é uma das áreas que mais tem sido influenciada e interpelada pelos desarranjos e pelas transformações modernas. Vale ressaltar que as teorias educacionais e do currículo surgem em resposta a uma demanda social associada a condições e processos econômico-sociais. Nesse sentido, a sociedade (des)constrói, (re)cria e ressignifica essas teorias e postulados ao longo do tempo, provocando o surgimento de novas concepções, críticas e formulações sobre o fenômeno educacional. Em linhas gerais, é possível afirmar, então, que as propostas conceituais e metodológicas não estão alheias aos fatos sociais macroestruturais. Elas estão condensadas dentro de um contexto histórico-epistemológico, sendo parte de um movimento global e local de contraponto de ideias e paradigmas.

Não há dúvida que o fenômeno migratório é um dos processos transnacionais mais midiáticos dos últimos tempos. Contudo, a maioria dos estudos que analisam essa questão tem focalizado nos efeitos econômicos, desconsiderando as políticas educacionais e as interseções entre educação e migração internacional (BARTLETT; RODRIGUEZ; OLIVEIRA, 2015), assim como os imaginários, crenças e recursos simbólicos que dão sentido à mobilidade humana (SANCHEZ, 2017).

É preciso sublinhar que a migração vem a tensionar e transformar as teorias do currículo e da educação, questionando o caráter monocultural, homogeneizador e padronizador da dinâmica escolar (CANDAUI, 2008; SILVA, 2010; DAYRELL, 2001). No cenário contemporâneo de globalização, marcado pela incerteza e a mudança, coloca-se em questão o caráter universalizante do conceito de cultura no interior das práticas educacionais (LOPES; MACEDO, 2011).

Hall (2006) entende a migração internacional como um fenômeno decorrente da globalização que levou a uma “pluralização” das culturas e identidades nacionais, tensionando as velhas certezas e referentes do Estado-nação. A globalização produz uma “variedade de possibilidades e novas posições de significação [...] tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas” (Ibid., p.87). O sociólogo jamaicano, que utiliza a categoria modernidade tardia e que se inspira nas proposições teóricas de Giddens, argumenta que estamos vivendo um momento de fragmentação ou de crise, em que as identidades modernas estão sendo deslocadas e descentradas, produto das mudanças estruturais e institucionais contemporâneas. Em palavras de Lopes e Macedo (2011, p. 187), “o aumento dos fluxos migratórios, a ampliação da comunicação e a luta dos grupos minoritários por reconhecimento embaralham as culturas, antes mais facilmente separadas”.

No que diz respeito ao contexto brasileiro, a migração venezuelana tem interpelado diretamente o sistema escolar (assim como outras instâncias institucionais e do poder público), abrindo o desafio — e a responsabilidade — de refletir sobre questões como a multiculturalidade e a diversidade linguística. Há de ser apontado que a chegada desses/as migrantes e refugiados/as tem tido o apoio de organizações não governamentais (nacionais e internacionais) e instituições eclesiais, as quais oferecem uma assistência jurídica e humanitária a estas populações.

Assim, desde 2018, a Paraíba vem recebendo centenas de famílias venezuelanas através da Operação Acolhida, um programa humanitário coordenado pelo governo federal, com o apoio de agências da Organização das Nações Unidas (ONU). Diante da quantidade de migrantes que

diariamente chegam à fronteira do Brasil e da Venezuela no estado de Roraima, foi desenvolvida uma estratégia de interiorização que desloca refugiados/as e migrantes venezuelanos/as para outros estados e centros urbanos do Brasil, oferecendo maiores oportunidades de inserção socioeconômica a estas pessoas. Conforme dados oficiais, até junho de 2020, quase 265.000 venezuelanos/as passaram a residir no Brasil¹.

Atualmente, há migrantes venezuelanos/as residindo em cidades como João Pessoa, Conde e Campina Grande, sendo que uma boa parte desses indivíduos está em idade escolar. Vale destacar, também, a chegada de indígenas da etnia venezuelana Warao, que chegaram à Paraíba de forma autônoma e sem um apoio institucional formal. Assim, escolas e creches do estado têm matriculado estudantes venezuelanos/as, os/as quais carregam consigo identidades, saberes diferenciados, sistemas linguísticos próprios, histórias de vida, experiências sociais e culturais diversas. Nesse sentido, espera-se que a sociedade paraibana passe por, paulatinamente, transformações e mudanças motivadas pela emergência de novas identidades e diferenças culturais e linguísticas. Como afirma Woodward (2000, p. 21), “a migração tem impactos tanto sobre o país de origem quanto sobre o país de destino”.

Como lidar com essa pluralidade e heterogeneidade? Quais teorias educacionais e do currículo podem nortear essas discussões e debates? Que tipo de políticas, pedagogias e práticas podem ser efetivas nas escolas paraibanas para lidar com a complexidade e as oportunidades que traz a migração internacional dos/as venezuelanos/as? Antes de oferecer respostas acabadas a estes questionamentos, o presente estudo procura abordar alguns elementos para pensar possíveis caminhos para explorar essas indagações.

2 Surgimento das teorias pós-críticas

O livro *Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo*, de Tomaz Tadeu da Silva (2010), apresenta um balanço geral das teorias educacionais e do currículo ao longo da história moderna. O autor

explica que as primeiras teorias, as tradicionais, nasceram no contexto da industrialização europeia durante a primeira metade do século XX. Assim, a escola funcionava sob os mesmos parâmetros das fábricas, de acordo com os princípios da administração defendidos por Taylor. A educação era, dessa forma, um mecanismo para formar as pessoas nas habilidades técnicas que eram demandadas pela sociedade produtiva e pela lógica do capitalismo. Podemos fazer uma analogia deste modelo educacional com a educação bancária que critica Freire (1981), uma vez que o processo de ensino-aprendizagem era realizado de forma mecânica, centrado na figura do professor e nos conteúdos impostos de forma repetitiva e instrumental. Cabia aos estudantes, “depositários” do saber escolar, memorizar as informações repassadas na escola.

Após a metade do século XX, emergem as teorias críticas, as quais colocam em xeque os pressupostos tradicionais tecnicistas. Conforme explica Silva (2010), nesse movimento destaca-se a nova sociologia da educação, com centralidade na perspectiva marxista de Althusser, que problematiza a ideologia transmitida pela escola nos conteúdos pedagógicos, a qual acaba reproduzindo os postulados da sociedade capitalista, privilegiando os interesses das classes dominantes. O autor sinaliza que a obra de Bourdieu e Passeron foi chave para entender como o capital cultural determinava o sucesso escolar das classes dominantes, em detrimento do fracasso das classes dominadas. Esse capital opera através da predominância e da reprodução dos valores, gostos, hábitos e representações simbólicas das classes hegemônicas, perpetrando a desigualdade social. As teorias críticas vieram para questionar as implicações sociais e políticas do currículo e das práticas educacionais, frisando a necessidade de uma educação libertadora e emancipatória, em prol das massas populares. Nessa ótica, os/as alunos/as são encorajados/as a aplicar uma atitude problematizadora e ativa sobre o mundo vivido.

Já nas teorias pós-críticas, que surgiram nos anos 70 e 80 no marco do denominado movimento de reconceptualização, a noção de cultura ganha protagonismo. Há, da mesma forma, uma conceptualização sobre as relações entre significação, identidade e poder. Com grande influência da Escola de Frankfurt, dos paradigmas pós-estruturalistas, pós-coloniais,

fenomenológicos, hermenêuticos e dos Estudos Culturais (destacando-se Stuart Hall), ficou evidente que as análises de desigualdade e de poder na educação e no currículo não podiam estar restritas à classe social, mas também às relações estruturais de gênero, raça e etnia. Nessa direção, a cultura — assim como o currículo — deve ser entendida como uma prática de significação, construída a partir da linguagem e da produção de sentidos. Nas palavras de Lopes e Macedo (2011):

Não estamos tratando a cultura como objeto de ensino nem apenas como a produção cotidiana de nossas vidas. Estamos operando com uma compreensão mais ampla de cultura como aquilo mesmo que permite a significação. Trata-se de uma perspectiva muito utilizada pelo campo do currículo a partir de 1990, suportada em inúmeros teóricos, dentro os quais se destacam Foucault, Derrida, Deleuze e Guattari (LOPES; MACEDO, 2011, p. 203).

É possível observar, então, as inovações trazidas pelas teorias críticas e pós-críticas, que, embora apresentem divergências e debates entre elas, são norteadas por preocupações e problematizações comuns, no que tange às abordagens tradicionais, rígidas e tecnicistas do currículo escolar. Segundo Silva (2010):

Em suma, depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo e autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2010, p.150).

A obra de autores/as como Vera Maria Candau, Alice Casimiro Lopes, Tomaz Tadeu da Silva, dentre outros/as, demonstra uma ênfase nas

significações subjetivas da prática pedagógica e na experiência dos sujeitos sobre o mundo vivido, compreendendo a cultura como campo de luta em torno da significação social. Nesse paradigma, a escola é tida como um local de produção de sentidos, identidades, diferenças e dinâmicas de saber/poder. Em suma, as teorias pós-críticas oferecem subsídios analíticos para questionar valores tidos como universais e homogêneos na sociedade contemporânea. Silva (2010) argumenta que a partir delas é possível compreender o currículo como um espaço de poder, que opera de forma descentrada, dentro de um território político que vai além da esfera economicista. Assim, o mesmo autor salienta que a identidade e a diferença são resultantes de uma criação linguística.

A diferença, assim como a identidade, é um processo relacional. Diferença e identidade só existem numa relação de mútua dependência. O que é (a identidade) depende do que não é (a diferença) e vice-versa. (...) A diversidade tampouco é um fato ou uma coisa. Ela é resultado de um processo relacional – histórico e discursivo – e de construção da diferença. (SILVA, 2010, p. 101).

Isto posto, faz-se necessário compreender a instituição escolar como um espaço sociocultural, heterogêneo, tensionado e constituído através de uma “complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos” (DAYRELL, 2001, p.137). A esse respeito, Candau (2008) destaca a importância de abordar o cruzamento de culturas que emerge na dinâmica escolar. Ao analisar a relação cultura e educação, a pesquisadora constata a pouca consciência que se tem sobre o assunto da diversidade no universo pedagógico, mostrando as inconsistências de observar a identidade como um “dado” natural. Para Candau, é fundamental desenvolver uma visão processual, “dinâmica, contextualizada e plural das nossas identidades culturais [...] articulando-se a dimensão pessoal e coletiva desses processos” (Ibid., p.26).

As teorias educacionais e curriculares pós-críticas entendem que a identidade e a diferença não são simples “fatos” ou “elementos” cristalizados, estáticos no tempo. Ambas as categorias são, pelo contrário, ativamente produzidas na interação e no discurso, empiricamente, no âmbito das relações culturais e sociais dos sujeitos. Considerando que o fenômeno da migração venezuelana é recente no estado da Paraíba (e no Brasil, como um todo), nos deparamos com a necessidade e o desafio de (re)pensar o sistema educacional, explorando possibilidades para o planejamento e formulação de políticas educacionais sólidas e diferenciadas para a recepção e integração das crianças e adolescentes oriundos do país caribenho, que respondam a seus anseios, realidades, trajetórias, realidades e modos de viver e conhecer. Como afirma Paraíso (2012, p.27), “nesses tempos, vivemos muitos desafios e somos interpelados, em todos os momentos, pelas múltiplas lutas de diferentes grupos e pela alteridade dos/as diferentes que desejam ser educados de modo a possibilitar viver todas as suas inquietantes experiências”.

3 O Multiculturalismo em debate

As teorias pós-críticas compreendem o currículo como uma experiência multicultural que supõe uma abertura e uma disposição para integrar as diversas etnias, culturas, línguas e nacionalidades presentes nas comunidades escolares, procurando reconhecer a singularidade dos indivíduos. Entretanto, o apelo para valorizar a pluralidade de culturas no espaço escolar, buscando a reivindicação dos grupos minoritários ou dominados historicamente, envolve diversas perspectivas, posicionamentos, ações políticas e abordagens com relação à noção de multiculturalismo. Inclusive, é possível perceber nos discursos oficiais e no âmbito das políticas públicas educacionais o uso indistinto de noções como multiculturalidade e interculturalidade.

Silva (2010) explica que há uma vertente denominada “multiculturalismo liberal ou humanista”, que defende a construção do currículo a partir de ideias como respeito, tolerância e a convivência pacífica entre as diferentes culturas. Não obstante, essa concepção tem sido objeto de algumas críticas:

Apesar de seu impulso aparentemente generoso, a ideia de tolerância, por exemplo, implica também uma certa superioridade por parte de quem se mostra “tolerância”. Por outro lado, a noção de “respeito” implica um certo essencialismo cultural, pelo qual as diferenças culturais são vistas como fixas, como já definitivamente estabelecidas, restando apenas “respeitá-las”. (SILVA, 2010, p.88).

Tais reparos têm sido catalisados pelo chamado “multiculturalismo crítico”, que afirma que as diferenças se produzem através das relações de poder, portanto, estas “não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas” (Idem). Dessa forma, esta perspectiva problematiza as formas e mecanismos que produzem identidades e diferenças no cotidiano escolar, assim como as relações que envolvem os processos de assimetria e desigualdade. Silva (2010) argumenta que o multiculturalismo crítico não contempla nenhuma posição privilegiada ou superior a partir da qual se possam definir os valores universais. Nesse sentido, tal proposta supõe uma modificação substancial do currículo hegemônico existente.

Na mesma direção, Candau (2008) argumenta que o debate sobre o multiculturalismo na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, que envolve processos violentos de negação e discriminação do outro. Ela lembra que a noção de multiculturalismo não nasceu nas universidades ou nos círculos acadêmicos, sendo fruto das “lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos, dos movimentos sociais [...]” (Ibid., p.18). Da mesma forma, a autora sublinha as distintas abordagens e a polissemia do termo multiculturalismo, identificando distintas concepções dentro do chamado “multiculturalismo propositivo”, o qual denota uma maneira de atuar, intervir e transformar a dinâmica social. Tais abordagens são: o a) o multiculturalismo assimilacionista, b) o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e c) multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade.

Em primeiro lugar, na perspectiva multiculturalista assimilacionista não existe igualdade de oportunidades para todo/as, logo, espera-se que os distintos grupos sociais minoritários ou marginalizados de uma sociedade

sejam incorporados à cultura hegemônica global ou totalizante. No cenário educacional, esta perspectiva deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças e valores específicos, promovendo

[...]uma política de universalização da escolarização, todos/as são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural e homogeneizador presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados, etc. (CANDAU, 2008, p. 21).

No que diz respeito à segunda concepção do multiculturalismo, a diferencialista ou plural, Candau (2008) afirma que este acaba silenciando as diferenças entre os grupos sociais. Assim, a pesquisadora sinaliza que este tipo de multiculturalismo coloca a ênfase no reconhecimento das diferenças, procurando encontrar “espaços próprios e específicos em que estas se possam expressar com liberdade, coletivamente. Somente assim os diferentes grupos socioculturais poderão manter suas matrizes de base” (Idem). Na leitura de Candau, esta visão assume que as identidades e as culturas são estáticas, privilegiando a formação de comunidades homogêneas ou isoladas, com suas próprias organizações: bairros, escolas, igrejas, clubes, associações etc.

Candau explica que as perspectivas descritas brevemente acima são as mais presentes nas sociedades atuais. Ela pontua que se situa na terceira via ou definição, que propõe um multiculturalismo aberto e interativo. Esta concepção acentua a interculturalidade como a ferramenta “mais adequada para a construção de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade” (Ibid., p. 22). Tal perspectiva, então, promove deliberadamente a inter-relação entre diferentes grupos culturais, concebendo as culturas em contínuo processo de elaboração, construção e reconstrução. Uma premissa característica do multiculturalismo interativo ou plural é que ele compreende que as relações

culturais não são idílicas, sendo atravessadas por questões de poder, relações de hierarquização, preconceito e discriminação.

A perspectiva intercultural promove uma educação para o reconhecimento do outro, que implica a necessidade de ultrapassar a visão romântica ou harmoniosa do diálogo intercultural (que veicula uma visão essencialista das culturas), e partir para o trabalho com os desafios e conflitos que ele supõe na cotidianidade. Deste modo, a escola não deve negar os processos de discriminação e preconceito, mas, pelo contrário, trabalhá-los “tanto no diálogo interpessoal como em momentos de reflexão coletiva, a partir das situações concretas que se manifestem no cotidiano escolar” (Ibid., p. 32).

Na mesma linha de raciocínio, Lopes e Macedo (2011) argumentam que um projeto educacional que considerasse a igualdade deveria abolir as posturas que se alicerçam na naturalização da diferença, caracterizadas pela crença na inferioridade de grupos minoritários. As autoras, que recuperam a noção de multiculturalismo crítico de MacLaren, defendem a “necessidade de uma negociação cultural que se dá num terreno contestado, marcado pela história, pelo poder, pela cultura e pela ideologia” (LOPES; MACEDO, 2011, p.189).

4 Migrantes na escola: um currículo que *habla español*

Algumas observações etnográficas² confirmam que o dia a dia das escolas com a presença de estudantes venezuelanos/as está marcado pelo desafio de desenvolver mecanismos, meios e recursos para a compreensão linguística e cultural por parte de alunos/as, professores/as, funcionários/as e gestores/as. Assim, evidencia-se o fato de que a formulação de práticas educacionais e curriculares diferenciadas para a recepção e integração dos/as estudantes migrantes requer uma compreensão integral desses sujeitos, de suas trajetórias, línguas, anseios, realidades, potencialidades e dificuldades de aprendizagem.

Isto faz com que devamos falar de culturas escolares, no plural, que coexistem, se transformam e se interpelam o tempo todo, ao invés de uma

única cultura escolar — brasileira e falante de português — totalizante. A chegada de crianças e adolescentes estrangeiros supõe o desafio de lidar com o outro diferente, produzindo movimentos, desencaixes, arranjos e desarrajos em que os sujeitos assumem diversas posições, estratégias, trânsitos, comportamentos e processos de identificação. Não há dúvida que o fenômeno da migração venezuelana nas escolas paraibanas exige olhares, adequações e transformações nos componentes curriculares das escolas, que passam pela didática e pelos conteúdos trabalhados pelos/as docentes em sala de aula; pelos códigos e regras formais através dos quais se expressa o conhecimento escolar; e pelas experiências cotidianas, significados e sentidos que tecem o universo simbólico dos/das alunos/as.

Isto posto, entendemos o currículo não apenas como uma seleção de conteúdos e informações a serem repassadas em sala de aula, mas como um sistema de significações dentro do qual os sentidos são produzidos pelos sujeitos (LOPES; MACEDO, 2011). Em palavras de Sacristan (1995, p.86), “O currículo tem que ser entendido como a cultura real que surge de uma série de processos, mais que como um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar [...]”.

À luz dessas considerações, o currículo que aqui defendemos está embasado em uma perspectiva do multiculturalismo crítico, que resida na diferença e nas dinâmicas, por vezes conflituosas, que decorrem do encontro intercultural. Acreditamos que este deve ser entendido como uma travessia, um movimento ou uma conversa que se

(...) estabelece entre estudantes e professores e todos os níveis envolvidos na educação, que não se restringe à sala de aula, e dá relevo aos aspectos pessoais/autobiográficos, culturais/alegóricos, sociais e políticos e também à historicidade do currículo – este visto como um conceito-verbo, mas também como um monte de práticas (SÜSSEKIND, 2019, p.9).

Ao falar sobre estratégias que possibilitem a construção de um currículo multicultural que favoreça a igualdade de oportunidades, Sacristan (1995) destaca quatro pontos fundamentais: a) a formação de professores, b) o

planejamento dos currículos, c) o desenvolvimento de materiais apropriados, d) análise e a revisão crítica das práticas vigentes.

Sobre o primeiro ponto, identificamos como uma possível estratégia a criação ou formulação de processos formativos, de capacitação e sensibilização para os/as professores e equipes gestoras da rede municipal e estadual de educação, em que sejam abordados, de forma breve ou introdutória, os processos sócio-históricos, demográficos e linguísticos da Venezuela, bem como as características dessa migração no Brasil e na região paraibana.

É essencial, então, que hajam espaços de reflexão coletiva, liderados pelas autoridades educativas e com ênfase em direitos humanos, nos quais o corpo docente e administrativo adquira noções sobre as distintas violências e situações de discriminação e exclusão que provocaram a saída de milhões de venezuelanos/as de sua terra natal. Assumir as identidades e diferenças como categorias histórico-políticas (em vez de celebrá-las de forma folclórica ou acrítica), atravessadas por relações de poder, tensões e desigualdades, exige o desenvolvimento de recursos, ponderações e instâncias que permitam contextualizar esse drama humanitário na sociedade brasileira, desmontando eventuais imaginários, *fake news*, narrativas nacionalistas e/ou práticas de segregação.

O desafio está em **promover situações em que seja possível o reconhecimento entre os diferentes**, exercícios em que promovamos o colocar-se no ponto de vista, no lugar sociocultural do outro, nem que seja minimamente, descentrar nossas visões e estilos de afrontar as situações como os melhores, os verdadeiros, os autênticos, os únicos válidos (CANDAUI, 2008, p.32) (Grifo nosso).

Da mesma forma, consideramos que formações básicas ou instrumentais sobre a língua espanhola, oferecidas aos/às docentes, coordenadores/as pedagógicos/as e gestores/as, permitiriam desconstruir a visão dominante de que os/migrantes *têm* que falar o idioma da sociedade receptora. Tais iniciativas permitem reconhecer a singularidade dos indivíduos e a riqueza

de suas formas de expressão, facilitando os processos de comunicação, empatia e interação na cotidianidade das instituições escolares. As atividades ou programas que aqui propomos, a serem realizados através de oficinas, palestras ou projetos de extensão, podem ter a cooperação e a parceria das universidades, entidades do poder público e ONG's que trabalham com o assunto.

Sobre a questão da língua espanhola, identificou-se que a diáspora venezuelana possibilita a construção de estratégias de prática, difusão e visibilização do referido idioma nas redes estaduais e municipais de ensino do Brasil. A presença de falantes nativos da língua espanhola no sistema escolar apresenta grandes oportunidades para propiciar encontros interculturais, nos quais seja possível trabalhar vocabulário, questões fonéticas, expressões idiomáticas, costumes e tradições do mundo hispânico. Integrar os/as migrantes nessas dinâmicas facilitaria seu processo de adaptação e aprendizagem da língua portuguesa, e os tornaria protagonistas de sua própria história no novo sistema escolar no qual estão inseridos. Essa questão tem especial relevância quando observamos a aprovação do Projeto de Lei 1509/2017, que dispõe sobre a oferta da disciplina de Língua Espanhola no currículo da rede estadual de ensino³.

Enxergamos o ensino do espanhol como uma ferramenta pedagógica e política valiosa que permite interpelar e ampliar o contexto sociocultural dos nossos educandos, aproximando as discussões sobre a cultura, as artes, a história ou a economia da América Latina, bem como os processos de integração regional. Tal perspectiva supõe eliminar a ideia de “identidades culturais intactas ou sólidas (HALL, 2006, p. 74), e partir para a dialética e a tensão entre o “global” e o “local”, assumindo a hibridização das culturas e a fragmentação das velhas identidades nacionais.

Desde uma perspectiva freireana, acreditamos que o saber escolar se constrói na maneira como os sujeitos interagem com o mundo, logo, tal aspecto pode gerar efeitos positivos e articuladores no quesito planejamento dos currículos, um dos elementos apontados por Sacristan (1995) para desenvolver um currículo multicultural crítico. Dessa forma, observa-se a potência desse fenômeno para superar a fragmentação dos saberes,

processo que pode ser liderado pelo/as professores/as de língua espanhola das escolas com presença de migrantes e refugiados/as venezuelanos/as. O desafio está posto e requer criatividade, empenho, imaginação e esforços comunitários.

Esses/as docentes, com domínio da língua do outro que está chegando, podem estabelecer diálogos interdisciplinares com seus/as colegas, promovendo o trabalho coletivo, o planejamento democrático e a interação entre epistemologias. Assim sendo, o/a professor/a de língua espanhola tem o desafio de mediar as relações dentro do corpo docente, procurando transformações no currículo escolar, inclusive assistindo-os na tradução ou adequação de conteúdos, materiais didáticos e/ou atividades avaliativas. Conforme colocado acima, o desenvolvimento de materiais constitui um elemento importante para a efetivação de um modelo educacional multicultural. Nesse sentido, acreditamos que a equipe de professores/as de instituições escolares onde há migrantes e refugiados/as pode exercer um papel crítico e propositivo no desenvolvimento de unidades, módulos, atividades ou exercícios que abordem a realidade, características, língua e experiências escolares prévias dos/das venezuelanos/as.

Não serão poucos os momentos em que o/a docente de espanhol será chamado/a para traduzir, mediar e facilitar a comunicação em diversas situações cotidianas, formais e informais, portanto, este deve assumir uma perspectiva aberta, solidária e emancipatória no seu dia a dia. Baseados nos postulados de Imbernón (2016), compreendemos que é fundamental superar o “celularismo escolar” no qual os docentes desenvolvem atividades de forma isolada. Para o autor, a prática da fragmentação profissional e curricular não possibilitará o desenvolvimento de novas competências transversais, pois ela tem uma forte tendência para os saberes e noções conceituais isoladas e adquiridas por mecanismos de memória repetitiva. Ao falarmos de diálogo, articulação e cooperação, a pauta da integração e acolhimento aos venezuelanos deve constar nas reuniões de planejamento pedagógico e administrativo das escolas do estado.

A relação língua e cultura, propiciada, intensificada e revalorizada pela migração venezuelana, permite superar a “visão localista” da educação

tradicional, como notado por Freire (1981), tecendo relações, proximidades, distanciamentos e pontos de cruzamento entre diversas filosofias e cosmovisões. Nesse horizonte, é muito importante que as comunidades sejam compreendidas como “parcialidades de outra totalidade (área, região etc.) que, por sua vez, é parcialidade de uma totalidade maior (o país, como parcialidade da totalidade continental)”, como coloca Freire (1981, p. 166). Transformar a referida “visão localista” da educação significa, então, favorecer a troca de experiências, culturas e línguas no ambiente escolar, entendendo que nenhuma sociedade é superior a outra e que todas as pessoas devem ser tratadas com respeito e dignidade.

Nesse movimento dialético e didático de línguas e saberes, esperam-se transformações nas condutas, valores e visões dos membros da comunidade escolar, objetivando o tratamento tolerante e respeitoso aos migrantes e refugiados. Em palavras de Sacristan (1995):

Os argumentos sustentadores do currículo multicultural conectam-se com a filosofia que fundamental a educação geral: a função básica dessa não é introduzir os estudantes ao conhecimento acadêmico, ordenado de acordo com a lógica disciplinar, mas capacitar a todos os indivíduos com uma série de conhecimentos, habilidades e valores que lhes permitam entender a sociedade e a cultura na qual vivem, participar nela responsabilmente e melhorá-la. (SACRISTAN, 1995, p. 108).

A escola, lugar por excelência de sociabilidade, debate e experimentação de conhecimentos, é um contexto comunicativo em que falantes e ouvintes se encontram e são interpelados, acionando diversos enunciados, posicionamentos, opiniões e pretensões de validade. Educadores/as e educandos/as, portadores de discursos sócio-historicamente situados, de experiências diversas e contextos específicos, se reúnem diariamente para discutir ideias e compartilhar saberes. Consideramos que o contexto proposto pela migração venezuelana permite fortalecer a competência comunicativa dos sujeitos, tornando-os aptos para estabelecer diálogos e

trocas com a alteridade, tendo como horizonte combater todas as formas de xenofobia e preconceito.

O papel do/da professor/a é de vital importância, uma vez que pode intervir na mediação e geração de práticas e cenários de diálogo e convivência. Na avaliação de Candau (2008, p.32), “o/a educador/a tem um papel mediador na construção de relações interculturais positivas, o que não elimina a existência de conflitos”. Na mesma linha de raciocínio, Gomes (2007, p.62) aponta que “A mediação comunicativa pode tornar possível a superação dos domínios do poder e levar à constituição de consensos [...]”, logo, os/as docentes podem assumir uma perspectiva ativa que almeje a formação de consensos sobre as distintas tradições e visões de mundo, promovendo o reconhecimento mútuo e a geração de conhecimento coletivo.

Assim, consideramos que um currículo multicultural, desde a perspectiva crítica, requer ir além da racionalidade instrumental-cognitiva ou sistêmica, que caracteriza a educação e o currículo tradicional, de tal modo que possamos produzir uma racionalidade mais ampla, comunicativa, fundada no paradigma da intersubjetividade, problematizando estereótipos e preconceitos sobre o outro diferente,

[...] o lugar transcendental em que o **falante e o ouvinte se encontram**; é o lugar em que podem estabelecer reciprocamente a pretensão de que suas emissões concordam com o mundo objetivo, subjetivo e social; e em que podem criticar e exhibir os fundamentos das respectivas pretensões de validade, **resolver seus desentendimentos e chegar a um acordo** (HABERMAS, 1999 *apud* GOMES, 2007, p. 179) (Grifo nosso).

Por fim, quanto à análise e a revisão crítica das práticas vigentes, se faz essencial compreender as relações de poder, os hábitos, ritos, comportamentos e práticas através das quais opera a cultura no cotidiano escolar. Nesse sentido, nos auxiliamos em Brandão (2009), quem explica que a cultura não está em seus produtos materializados, mas “na tessitura de sensações, saberes, sentidos, significados, sensibilidades e sociabilidades

com que pessoas e grupos de pessoas atribuem socialmente palavras e ideias, visões e versões partilhadas ao que vivem” (BRANDÃO, 2009, p. 717).

Atualmente, temos a necessidade, a dificuldade e a oportunidade de lidar/aceitar/dialogar com uma pluralidade de estilos, visões de mundo e relações sociais, o que pode derivar em conflitos e agressões entre os indivíduos. Isto posto, as escolas devem desenvolver uma compreensão adequada sobre a diversidade e a pluralidade. A migração venezuelana é pedra de toque para subsidiar novos olhares, novos discursos e outros questionamentos sobre a cultura, propondo radicais mudanças nas experiências hegemônicas de educação até então experimentadas.

Nesse sentido, é essencial que haja uma revisão e uma reflexão constante sobre práticas de racismo, discriminação e preconceito dentro e fora de sala de aula, procurando estabelecer protocolos e estratégias pedagógicas para atender, punir e corrigir tais situações. Acreditamos que a pedagogia e o currículo devem oferecer oportunidades e mecanismos institucionalizados para que a comunidade escolar como um todo questione, constantemente, os sistemas e as formas dominantes de representação das identidades e diferenças.

Sacristan (1995), por exemplo, chama a atenção sobre elementos como a linguagem usadas pelos professores da escola, as suas atitudes com as minorias, as relações sociais entre alunos, as formas de agrupá-los, as práticas de jogo e brinquedo fora da sala de aula. Podemos acrescentar uma reflexão ou um olhar clínico sobre as piadas, insultos indiretos e atitudes de exclusão, aparentemente “inocentes”, que dificultem o processo de inserção e integração dos/as estudantes estrangeiro/as, procurando fortalecer estratégias pedagógicas que integrem a perspectiva da interculturalidade no ensino.

5 Considerações finais

Neste trabalho buscamos refletir sobre como a teoria pós-crítica vem se constituindo historicamente e pode lançar novos entendimentos sobre os processos educativos, sujeitos, suas práticas e discursos, no marco da

chegada de famílias de refugiados/as e migrantes ao estado da Paraíba. Nesse sentido, buscamos levantar elementos analíticos para a geração de práticas escolares e curriculares que respondam às necessidades, complexidades e aos desafios de uma sociedade globalizada e multicultural. Nosso desejo, com esta reflexão, é que possamos construir uma educação cada vez mais plural, comprometida política, técnica e eticamente com a emancipação dos grupos minoritários ou inferiorizados pelos mitos e narrativas nacionalistas.

Acreditamos que uma perspectiva emancipatória sobre o assunto deve objetivar que estudantes e professores se comuniquem de forma mútua, reconhecendo-se como interlocutores válidos, aceitando-se na sua intersubjetividade e diferença linguístico-cultural. Nesse sentido, a prática da comunicação pode contornar os eventuais desacordos, divergências e conflitos que o estranhamento cultural gera. A interação que ocorre cotidianamente nas instituições escolares deve ser pautada pelo respeito, o diálogo, a compreensão e a formação de indivíduos autônomos, responsáveis e respeitosos com a alteridade. Sendo assim, consideramos que a multiculturalidade crítica deve penetrar a esfera micro sociológica da escola, os currículos, as conversas, as atitudes, as práticas pedagógicas e todos os espaços de socialização e aprendizagem das crianças e adolescentes, permitindo criar condições para que esses/as estudantes e suas famílias tenham possibilidades plenas de desenvolvimento.

Por fim, há de ser apontado que o fenômeno da migração venezuelana no Brasil representa uma temática que até o momento conta com uma literatura científica incipiente, mas com muito potencial de ser analisada em suas múltiplas variáveis e categorias, a partir de disciplinas como a linguística, a educação, a psicologia, a antropologia ou as políticas públicas. Assim, evidenciamos a necessidade de estudos acadêmicos que proporcionem dados, conhecimentos e sistematizações sobre o assunto, apresentando estratégias e enfoques teórico-metodológicos que permitam a apreensão da problemática em sua complexidade.

Existe um largo caminho a ser percorrido, em termos de políticas públicas, institucionalização e/ou formalização de espaços de debates e

reflexão, que venham a fortalecer e ampliar tal temática na sociedade civil. Nesse sentido, também salientamos a necessidade de constituir grupos de estudos e de pesquisa nas universidades que se dediquem proficuamente sobre a relação entre educação e migração, e que continuem enriquecendo este debate a partir de novas perspectivas e leituras. A pesquisa de doutorado que desenvolve o autor deste texto busca ser um aporte para esse assunto, uma vez que se debruça sobre a realidade, necessidades e dilemas dos/das estudantes venezuelanos nas escolas públicas, a partir de uma perspectiva etnográfica, embasada teoricamente nos estudos culturais da educação.

6 Referências

- BARTLETT, L.; RODRIGUEZ, Diana; OLIVEIRA, Gabriele. Migration and education: Sociocultural Perspectives. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1153-1170, dez., 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508144891>. Acesso em 19/07/2020.
- BRANDÃO, C. R. Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 138, p. 715-746, set./dez. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000300003>. Acesso em 19/07/2020.
- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: _____. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.13-37.
- DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. 2ª. reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. p.136-161.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GOMES, L. R. Educação, consenso e emancipação na teoria da ação comunicativa de Habermas. **Publicatio UEPG - Ciências Sociais Aplicadas**, Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p. 53-63, dez. 2007.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IMBERNÓN, F. **Qualidade de Ensino e Formação do Professorado**. Cortez, 2016.

LOPES, C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

PARAISO, M. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: PARAISO, Marlucy; MEYER, Dagmar (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-46.

SACRISTAN, J. G. Currículo e diversidade cultural. *In*: SILVA Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio. (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p.82-113.

SANCHEZ, D. Antropologia reversa e tecnologias digitais no contexto da migração internacional. **Espaço Acadêmico**, Maringá, v.17, n.194, p.17-30, 2017. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/33056>. Acesso em 19/07/2020.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SÜSSEKIND, M. L. Quem Conversa, Conversa com. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SUSSEKIND, Maria Luiza. (org.). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas**. 01ed. Curitiba: CRV, 2019, v. 01, p. 99-112.

WOODWARD, K. Identidade e Diferença: uma Introdução Teórica e Conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 11-72.

Notas de fim

- 1** Para mais informações, ver: <https://www.gov.br/acolhida/historico/>. Acesso em: 26/07/2020.
- 2** Há de ser apontado que o autor deste artigo foi professor de uma escola estadual da Paraíba entre 2018 e 2020, que tinha dois adolescentes venezuelanos no Ensino Médio.
- 3** Para mais informações, acesse: <http://www.al.pb.leg.br/28913/ccj-aprova-implantacao-de-lingua-espanhola-na-rede-estadual-de-ensino.html>. Acesso em: 26/07/2020.

MEDIAÇÃO LINGUÍSTICA NA INSERÇÃO E NO ACOLHIMENTO DA POPULAÇÃO VENEZUELANA EM JOÃO PESSOA: COMPREENDER PARA MEDIAR

*Angela Erazo Munoz
Joyce Rocha Cardoso*

1 Introdução

Os fluxos migratórios são fenômenos mundiais presentes em todas as sociedades, os quais vêm sendo estudados sob óticas e abordagens diferenciadas. No contexto latino-americano, um dos mais recentes e significativos movimentos migratórios tem acontecido na Venezuela. Este país vem enfrentando uma crise política, social e econômica – acentuada a partir de 2013 – que obrigou milhares de cidadãos e cidadãs a saírem de seu país e procurarem refúgio em países, geralmente, vizinhos, como o Brasil. De acordo com o Observatório das Migrações Internacionais - OBMigra (2019), em seu relatório anual, entre 2010 e 2018, um total de 744,2 mil imigrantes passaram pelo Brasil, considerando as diferentes motivações e o tempo de residência.

No caso específico do Brasil, em sua maioria, os(as) imigrantes venezuelanos(as) chegam ao território após transpassarem a fronteira existente com a Venezuela, localizada em Roraima - RR. A crescente demanda por abrigo e acolhimento fez com que o governo federal e o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), em parceria com organismos e colaboradores da sociedade civil, pensassem em medidas de acolhimento e integração dessas comunidades migrantes, como programas de interiorização. Na Paraíba, especificamente em João Pessoa, a organização não-governamental (ONG) Aldeias Infantis SOS foi uma das instituições

que colaboram com o desenvolvimento do projeto “Brasil sem Fronteiras”, realizando iniciativas que acolhem, abrigam e integram essas pessoas sob o *status* de refugiados/as.

Dentro do contexto supracitado, considerando tratar-se de uma situação de interação linguística/comunicativa, na qual os agentes paraibanos e as comunidades venezuelanas entram em contato, a fim de realizar processos administrativos de acolhimento e integração, surgem as seguintes indagações: como se constitui a comunicação nesse contexto multilíngue entre migrantes e atores locais?; quais são as dificuldades comunicativas mais presentes nesse contexto? ; e, por fim, quais estratégias de comunicação poderiam emergir dessas situações?

No presente capítulo, analisaremos um recorte baseado no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Joyce Rocha Cardoso, intitulado “A intercompreensão como ferramenta de auxílio aos agentes não-governamentais na Paraíba: compreender para mediar” (2020), bem como em algumas das experiências do projeto de extensão “MOBILANG UFPB - Cidadania e plurilinguismo na Paraíba”, coordenado pela professora Angela Erazo Munoz. Deste modo, tomamos como objetivo participar de algumas interações entre os agentes e as famílias acolhidas, para assim identificar e analisar as formas de comunicação que emergem de tal contexto, dando ênfase ao uso da mediação linguística para uma melhor compreensão entre os grupos mencionados.

A metodologia utilizada neste trabalho foi a investigativa qualitativa, utilizando a observação participante moderada, como principal instrumento de pesquisa, seguindo as etapas de uso de tal ferramenta propostas por Spradley (1980).

Assim, partindo da problemática apresentada, este capítulo se organiza em sete partes afora esta Introdução e a seção de Considerações Finais. Na segunda, abordamos alguns conceitos-chave para a compreensão dos movimentos migratórios. Na terceira, realizamos uma breve contextualização da realidade da Venezuela e das migrações venezuelanas no Brasil. Na quarta, apresentamos a Operação Acolhida e a ONG Aldeias Infantis SOS. Na quinta, descrevemos a metodologia investigativa utilizada. Na sexta,

discutimos sobre a mediação linguística em contextos migratórios e, para tal, selecionamos alguns conceitos e ferramentas de auxílio utilizadas nesse processo. Na sétima, descrevemos e analisamos uma das três situações formais de análise presentes no TCC, a fim de demonstrar, de maneira prática, a utilização dos conceitos anteriormente comentados.

2 Migrações: ressignificando conceitos e contextos

Migrar é uma ação intrínseca aos corpos sociais. Desde os primórdios, o ato de deslocar-se sempre fez parte das dinâmicas sociais, nas quais civilizações migravam em busca de melhores condições de subsistência, conquista de novos territórios ou até mesmo por questões religiosas. Hoje, as migrações se realizam pelas mais diferentes motivações. Indivíduos saem de seus países de origem e traçam uma nova jornada em espaços alheios, seja por conflitos políticos, crises econômicas, seja pela busca de oportunidades profissionais.

De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, idealizada pelas Nações Unidas (ONU), o ato de migrar é um direito universal. O 13º artigo desse documento evidencia que “todo ser humano tem direito à liberdade de locomoção e residência dentro das fronteiras de cada Estado. Todo ser humano tem o direito de deixar qualquer país, inclusive o próprio, e a este regressar” (ONU, 1948).

Para Castles e Miller (2004, p. 33), a migração “é uma ação coletiva, a qual origina mudança social e que afeta toda a sociedade, tanto nas áreas de saída, quanto nas de entrada”. E ainda de acordo aos autores, “migrar é um processo que afeta todas as dimensões da existência social e que desenvolve uma complexa dinâmica própria.” (ibid).

De igual modo, as migrações internacionais são, para Castles e Miller (2004), precursoras de mudanças sociais, dado que a mobilidade humana é, na maioria dos casos, trajetória coletiva, na qual diferentes grupos levam consigo suas identidades, linguagens, costumes e rotinas, remodelando as sociedades de acolhida.

Vale ressaltar que as migrações vão além de transpassar fronteiras territoriais, estes fluxos geram importantes problemáticas acerca dos choques culturais, xenofobia, adaptação a uma nova cultura, língua etc. É o que frisa Garcia (2019b):

O ato de migrar engloba questões muito mais profundas do que apenas mudar de lar. Os motivos pelos quais pessoas decidem migrar variam desde motivações pessoais até perseguições e guerras, na busca por liberdade. Porém, quando o migrante passa pela primeira etapa de sua mudança, ele é confrontado pelas dificuldades que seu novo lar impõe. Choques culturais, dificuldade de conseguir emprego, xenofobia, racismo, saudade, todos esses aspectos pesam nessa nova fase da vida. Somando a isso, ainda há o peso de uma nova língua e todas as implicações de não conseguir se expressar à primeira vista (GARCIA, 2019b, p. 67).

Garcia (2019b) expõe a complexidade que compõe o plano de fundo dos deslocamentos populacionais e pontua que o fenômeno migratório comporta problemáticas além da mudança territorial. A autora ressalta ainda as implicações enfrentadas por quem sai de seu espaço de origem, apontando o peso de adaptar-se a uma nova língua, cultura e rotina.

Na atualidade, o tema das migrações tem despertado discussões e inquietações, visto que o inventário apresentado pela Organização das Nações Unidas (2019) aponta que a população de migrantes internacionais soma 272 milhões de pessoas. O número crescente de imigrantes expõe um aumento significativo de 51 milhões desde 2010, o que releva a importância em desenvolver ações e políticas que promovam experiências seguras, saudáveis e ordenadas para todos aqueles que, sob quaisquer motivações, deixem seus ambientes familiares (ONU, 2019).

Em seguida, veremos o caso específico da Venezuela. Nos últimos anos, o país vem atravessando uma crise econômica e social, o que ocasionou uma evasão em massa de venezuelanos(as), tornando-se um dos fenômenos recentes no âmbito das migrações.

3 O contexto venezuelano

A Venezuela possui as maiores reservas petrolíferas de todo o mundo. Tal recurso é quase a única fonte de receita externa para o país. Entre os anos de 2004 e 2015, nos governos de Hugo Chávez e, após sua morte, de Nicolás Maduro, o país recebeu cerca de 750 bilhões de dólares advindos das vendas dos barris de petróleo. Entretanto, em 2014, os preços caíram consideravelmente, chegando a atingir U\$ 80,00 por barril, metade do valor original da matéria-prima, de acordo com matéria publicada pela BBC (BBC, 2018).

Além da queda nos preços do petróleo, houve ainda uma grande queda na produção do insumo, o que gerou ainda mais instabilidade econômica para o país. Em meio a uma forte recessão da economia, emergiram fortes tensões políticas, o que contribuiu para a evasão de grande parte da população. Tal crise tem afetado de maneira descomunal os cidadãos venezuelanos, bem como toda a estrutura social existente. Uma das consequências mais visíveis é a saída significativa de grupos de pessoas desde 2016, quando a crise se intensificou. O fluxo de imigrantes advindos da Venezuela é perceptível não somente nos destinos clássicos de imigração (Estados Unidos e Espanha), mas também nos países fronteiriços, como Colômbia e, mais recentemente, o Brasil, que recebe um crescente aumento da presença desses cidadãos no território nacional.

No caso da chegada ao Brasil, a principal rota é pelo norte do país, no estado de Roraima. Esse fenômeno é percebido tanto pelo aumento do fluxo de venezuelanos nas cidades, quanto pelo aumento de solicitações de refúgio em todo o estado. De acordo ao ACNUR (2019), cerca de 21 mil solicitações de refúgio foram concedidas neste ano aos venezuelanos(as) no Brasil. A instabilidade econômica, as tensões políticas e a falta de condições favoráveis ao bem-estar da população fizeram com que milhares de famílias migrassem para sobreviver a tal realidade.

Com o aumento desses imigrantes nas fronteiras brasileiras, ações foram desenvolvidas para melhor auxiliar e atender as necessidades básicas dessas comunidades. A seguir, veremos algumas medidas tomadas por

entidades da sociedade civil em parceria do governo federal, para melhor acolher e integrar os cidadãos e cidadãs que adentram o país.

4 A acolhida das comunidades venezuelanas em João Pessoa: integrando vivências, línguas e culturas na Paraíba

Iniciada em março de 2018, a Operação Acolhida é a resposta humanitária do governo federal, juntamente com o ACNUR, para o crescente fluxo das comunidades venezuelanas nos territórios brasileiros. Esta é caracterizada pela assistência emergencial no processo de acolhimento de venezuelanos e venezuelanas em *status* de vulnerabilidade. Contando com o apoio da ONU, em parceria com instituições da sociedade civil, a operação em destaque vem viabilizando cada vez mais o atendimento contínuo às necessidades específicas de comunidades que foram obrigadas a se deslocarem em decorrência da crise socioeconômica que assola toda a Venezuela desde 2015.

A Operação Acolhida funciona em três eixos principais de atuação: ordenamento da fronteira — etapa da documentação, vacinação e controle do exército brasileiro; acolhimento — oferta de abrigo, alimentação e saúde; e interiorização — deslocamento voluntário das comunidades venezuelanas advindas de Roraima para outras cidades do país, com o objetivo de inclusão socioeconômica.

Na Paraíba, especificamente na capital João Pessoa e no município do Conde, as comunidades interiorizadas são encaminhadas para duas instituições da sociedade civil parceiras: as ONGs Aldeias Infantis SOS e Pastoral do Migrante. A realocação voluntária é feita de acordo com os perfis sociodemográficos dos cidadãos e cidadãs. A ONG Aldeias Infantis SOS é responsável por acolher e integrar famílias venezuelanas com filhos, uma vez que o perfil de trabalho da instituição segue a mesma linha. Já a ONG Pastoral do Migrante é responsável por receber venezuelanos e venezuelanas solteiros(as) e sem filhos.

A Aldeias Infantis SOS Brasil desenvolve ações humanitárias em âmbito internacional, já que a instituição está presente em 135 países, incluindo

o Brasil, onde atua há quase 51 anos. Tendo como missão principal o apoio a crianças e famílias, a organização ajuda os/as venezuelanos/as a reconstruírem seu futuro, atuando de maneira ativa no desenvolvimento dessas comunidades. Cerca de 187 projetos são desenvolvidos nas 27 localidades do país. A instituição foi concebida para que, assim, segundo a missão e visão da organização, “nenhuma criança tenha que crescer sozinha”.

Com o crescente fluxo de migrantes venezuelanos adentrando no Brasil, a Aldeias Infantis SOS decidiu se inscrever como colaboradora no acolhimento dessas comunidades no estado da Paraíba. Através do projeto humanitário “Brasil sem Fronteiras”, receberam, em agosto de 2018, as primeiras famílias que ingressaram pelo projeto. A equipe que atuou ativamente no projeto até o mês de junho de 2020 era composta por um educador social, uma assistente social, psicólogos e outros funcionários que também contribuem para o desenvolvimento das atividades.

Ao optarem pela interiorização voluntária, as comunidades venezuelanas deslocavam-se de Roraima à capital da Paraíba, João Pessoa. Ao chegarem no destino, tropas militares do exército brasileiro eram incumbidas de direcionar essas pessoas à sede da ONG, localizada no bairro de Mangabeira. Chegando à instituição, as famílias eram direcionadas as 12 casas residência, onde passavam a residir por um período de três a seis meses, de acordo com o nível de adaptação das famílias acolhidas na cidade. Cada residência continha a estrutura básica para subsistência das comunidades durante o período de estadia na ONG, como cozinha, banheiro e quarto. Algumas casas possuíam estrutura maior, podendo acolher, assim, até duas famílias.

É possível destacar que o processo de acolhimento e integração de famílias venezuelanas é uma iniciativa recente à realidade da instituição em questão, sendo necessário o auxílio de colaboradores externos, como é o caso dos participantes dos projetos de extensão que realizaram atividades na Aldeias Infantis SOS. Os projetos de extensão permitem contato direto com o público externo, o que contribui para maior percepção das problemáticas envoltas no desenvolvimento das práticas comunicativas e para a realização de ações de extensão que visem a contribuir na solução desses desafios.

Foi através do projeto de extensão “MOBILANG UFPB – cidadania e plurilinguismo na Paraíba” que conseguimos vivenciar, observar e mediar a situação que neste capítulo apresentamos. O projeto tem como objetivo principal promover ações e atividades favoráveis à aplicação do plurilinguismo enquanto vivência em outras culturas e línguas e fornecer um auxílio às comunidades imigrantes que chegam em João Pessoa, por meio de acompanhamentos linguísticos – tradução, interpretação, mediação e atendimento. Tais ações desempenham o papel de possíveis facilitadoras no contato entre os agentes de acolhimento e as comunidades migrantes.

Foi enquanto estagiária do projeto MOBILANG UFPB, desenvolvendo atividades de cunho linguístico e social, que Joyce Rocha Cardoso, supervisionada por Angela Erazo Munoz, desenvolveu uma série de observações, mapeamento e descrição do cotidiano da instituição que serão utilizados na análise das estratégias comunicativas. Assim, na próxima seção, veremos as ferramentas metodológicas escolhidas para a coleta de dados.

5 A observação participante moderada enquanto ferramenta investigativa

Por se tratar de uma temática que permeia as relações interpessoais e interculturais, a metodologia investigativa qualitativa viabilizou as análises feitas neste capítulo. Como ferramenta de estudo, a observação participante moderada foi utilizada, salientando a imersão da pesquisadora nas vivências dos agentes não-governamentais e das comunidades venezuelanas acolhidas.

Assim, seguindo a metodologia acima citada, para Silva (2013, p. 413), “A observação constitui o principal modo de contatar o real, a forma de se situar, se orientar e perceber o outro, se autoconhecer e de como emitir conhecimento sobre tudo o que compõe o mundo material e o das ideias”. Para esclarecer os procedimentos da metodologia de observação, Spradley (1980, p. 54) atribui dois objetivos principais para o observador participante: “O observador participante adentra em uma situação social com dois propósitos:

(1) para participar de atividades apropriadas à situação e (2) para observar as atividades, pessoas e aspectos físicos da situação” (Tradução nossa).²

Desta forma, para vivenciar as etapas de acolhimento e inserção das comunidades imigrantes venezuelanas em João Pessoa, Paraíba, realizamos, na etapa inicial, um primeiro contato com a ONG Aldeias Infantis SOS, uma das instituições civis responsáveis pela promoção destas ações e atividades. Posteriormente, buscamos reconhecer a pesquisa no Comitê de Ética, através da Plataforma Brasil. Por fim, requisitamos o aval legal dos dirigentes da ONG para a participação em três situações formais de integração e atendimento.

A metodologia participante moderada se baseia, segundo Spradley (1980), em três pilares: observação inicial, observação com participação moderada e reflexão sobre as situações vivenciadas. Este método foi o que mais se encaixou dentro dos objetivos do trabalho. É importante frisar que este instrumento proporcionou a cooperação direta entre pesquisadora, agentes e comunidades venezuelanas acolhidas.

Três situações formais de acolhimento foram analisadas: os atendimentos diários dos agentes para as famílias acolhidas na ONG Aldeias Infantis SOS, o curso de instrutor hidráulico promovido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e destinado à comunidade pessoense e venezuelana e, por fim, o acompanhamento linguístico no projeto “Sonhar: Planejando vidas”. Para este capítulo, apresentamos a análise do acompanhamento linguístico durante a situação número dois.

Antes de adentrarmos na apresentação, análise e discussão dos dados coletados, apresentamos alguns conceitos relevantes para a compreensão da mediação linguística como ferramenta de auxílio aos agentes não governamentais paraibanos.

6 A mediação linguística em contextos migratórios: alguns conceitos utilizados

Como anteriormente mencionado, por se tratar de uma temática social, no que tange à trajetória de pessoas e famílias em situação de fragilidade, esta seção se propõe a apresentar conceitos base para a realização das

análises das interações sociais. Serão introduzidas as noções de *alternância de código (code-switching)*, *intercompreensão*, *interpretação*, *língua*, *linguagem corporal (body language)*, *mediação* e *tradução*. Estes conceitos foram apresentados e aplicados durante a pesquisa, demonstrando o potencial dessas ferramentas no contexto das migrações.

O ato de migrar está conectado às dinâmicas dos corpos sociais. As migrações — circulação contínua de indivíduos, com diferentes motivações e com durabilidade variável — vêm sendo reconhecidas como fenômenos naturais e intrínsecos às sociedades. Assim, Gorovitz (2017) aponta:

Se é verdade que as pessoas sempre circularam, hoje os fluxos populacionais se estendem para muito além do fenômeno conhecido como “migrações internacionais.” A história do mundo é tecida pelas partidas, às vezes sob pressão, pelas chegadas em local desconhecido e pelo ultrapassar de limites e fronteiras, incluindo aqueles que nem sempre são visíveis. (GOROVITZ, 2017, p. 6)

Segundo a autora, as migrações são uma realidade na qual as pessoas se encontram em situações de instabilidade e de transição, dando lugar a fenômenos cada vez mais diversos e complexos, conforme suas origens e motivações. As movimentações de comunidades ao redor dos espaços sociais é uma questão que requer atenção, pois é através de tais ações que compreendemos as interações humanas.

Para entendermos os conceitos mais relevantes à linguagem, faz-se importante explicar o que se compreende por *língua* dentro do contexto comunicativo. Para tal, Preti (1997) afirma que:

A língua funciona como um elemento de interação entre indivíduo e a sociedade em que ele atua. É através dela que a realidade se transforma em *signos*, pela associação de significantes sonoros e significados arbitrários, com os quais se processa a comunicação linguística (PRETI, 1997, p. 11).

A *língua* é entendida pelo autor como manifestação da vida em sociedade, assim como compreende que suas manifestações variam de acordo com a situação geográfica, social e econômica, sendo este conceito relevante em situações de mediação linguística e intercultural.

É importante frisar que, para um agente social, termos como língua e migração devem ser empregados e trabalhados constantemente, contribuindo, assim para a edificação e consolidação de um diálogo adequado no campo das mediações. Desse modo, para Garcia (2019b, p. 68): “trabalhar com migração requer esse olhar mais empático às pessoas que chegam de outros países, não apenas os imigrantes, mas também os apátridas, refugiados e solicitantes de refúgio”.

Apesar das discussões envoltas sobre o papel dos agentes de acolhimento no momento da recepção e inserção, são as comunidades migrantes que têm o papel de se adequar linguisticamente ao país de acolhimento, incluindo a fase inicial da acolhida, o que pode acarretar diversos mal entendidos. Por exemplo, muitas vezes nem a comunidade, nem os agentes têm um bom nível de conhecimento linguístico e cultural um do outro, comprometendo, assim, as garantias e os direitos da população em questão.

Tendo em um dos objetivos dessa pesquisa o uso de ferramentas linguísticas na acolhida e inserção de comunidades migrantes, vale ressaltar que é nas interações entre agentes e acolhidos que a mediação se constitui, e, tomando como base o Guia de Mediação elaborado pela Asociación Comisión Católica Española de Migraciones (ACCEM), compreendemos a mediação como

[...] ação de intervir entre duas partes quando estas não são capazes de entrar em acordo porque entre elas existem, além de um conflito concreto, receios, desconfianças, diferenças, que não permitem uma abordagem para a comunicação e para chegarem em um consenso (ACCEM, 2009, p. 7) (Tradução nossa).³

Ao se tratar de um contexto multilíngue e multicultural, no cenário das migrações, é necessário reconhecer a diversidade das culturas e, acima de

tudo, das especificidades das identidades migrantes. Para tanto, variantes da mediação acima mencionada surgiram sob a motivação da pluralidade sociocultural, como é o caso da mediação intercultural. A esse respeito, Gimenez (1997) pontua:

A mediação intercultural - ou mediação social em contextos pluriétnicos ou multiculturais, como uma modalidade de intervenção de terceiros em situações sociais de multiculturalismo significativo, orientada para alcançar o reconhecimento do outro e a abordagem das partes, a comunicação e compreensão mútua, o aprendizado e desenvolvimento da convivência, resolução de conflitos e da adequação institucional, entre atores sociais ou institucionais, etnoculturalmente diferenciados (GIMENEZ, 1997, p. 142) (Tradução nossa).⁴

O autor supracitado pontua características da mediação intercultural, ressaltando o contexto multicultural de funcionalidade desse método e sua relevância no contexto migratório. Apesar dos conceitos se encaixarem na resolução de conflitos, vale reforçar também a aplicabilidade da mediação linguística no contexto comunicativo.

Considerando a realidade multicultural e multilíngue previamente apresentada, se destacam dois instrumentos que podem ser utilizados no momento da interação mediador-partes beneficiárias. São elas: a *tradução* e a *interpretação*. Entendendo o papel do facilitador em questão como o agente que conecta diferentes espaços, realidades e línguas, a utilização desses dois recursos pode ser relevante no momento de interação social intercultural. Desse modo, Garcia (2019, p. 33) caracteriza *tradução* e *interpretação* da seguinte forma:

O ramo da interpretação dentro dos Estudos da Tradução é tradicionalmente entendido como a tradução falada em contraste com a tradução escrita e, portanto, apresenta características e desafios distintos. Enquanto a tradução escrita parte de um texto pronto, entregue por completo para o tradutor, a interpretação é momentânea (GARCIA, 2019, p. 33).

Considerando a familiaridade linguística presente entre as comunidades lusófonas e hispano falantes, consideramos interessante assinalar o termo *intercompreensão* (IC), como uma forma de comunicação que poderia contribuir na resolução de dificuldades comunicativas, facilitando as ações dos agentes de acolhida. Apesar de ser uma prática de comunicação muito antiga, a IC estrutura-se a partir de 1990, como instrumento educacional plurilíngue, sendo aplicada como prática de ensino.

Segundo Escudé e Del Olmo (2019, p. 11), “a palavra intercompreensão foi cunhada em 1913 pelo linguista francês Jules Ronjat”. De acordo os autores, “esse termo significa: dois interlocutores se encontram, cada um falando ou escrevendo sua própria língua e se esforçando para entender a língua do outro”. Ainda sob a perspectiva de Escudé e Del Olmo (2019, p. 12), a IC como estratégia de comunicação “pode ser bem-sucedida, desde que os interlocutores adotem algumas estratégias e desenvolvam certas competências [...]” (p. 11).

No caso deste trabalho, a ideia de intercompreensão sob a perspectiva comunicativa considera a língua portuguesa e a língua espanhola (ambas línguas românicas) como potencializadoras da intercompreensão na medida em que se aproveita da proximidade linguística como um fator chave para facilitar o contato, assim como o desenvolvimento de situações de comunicação bilíngue ou plurilíngue.

Sob tal perspectiva, Ronjat (1913) realizou dois estudos. No primeiro, trata o desenvolvimento da linguagem observada em uma criança bilíngue, evidenciando os benefícios intelectuais de tais práticas a partir da experiência de seu filho. No segundo estudo, intitulado “Sintaxe do provençal moderno”, defendeu que, do Mediterrâneo até os Alpes, os dialetos occitanos (gascão, languedociano, provençal marítimo e provençal alpino), assim como os dialetos franco-provençais formavam certo *continuum*, o que conferia à intercompreensão uma forma de entendimento mútuo que permitia interações linguísticas entre povos de realidades, culturas e línguas diferentes.

Nesse contexto, entendemos a intercompreensão como o “desenvolvimento de capacidade de co-construção de sentido no encontro entre línguas diferentes e de fazer uso pragmático dessa capacidade

numa situação comunicativa concreta” (CAPUCHO, 2004, p. 86). Como citado anteriormente, para o uso desta prática no contexto comunicativo, ferramentas de auxílio são empregadas. Ao decorrer desta seção duas delas serão introduzidas, *linguagem corporal* e *alternância de código*. Para Yin (2014):

Body language (linguagem corporal) é um sinal visual usado nas relações sociais entre pessoas, o que inclui movimentos, posturas e expressões faciais que comunicam emoções, atitudes e informações auxiliares. A linguagem corporal pode ser classificada como linguagem corporal simbólica e linguagem corporal fisiológica, de acordo com a sua propriedade [...] (YIN, 2014, p. 419) (Tradução nossa).⁵

Segundo Yin, a *linguagem corporal* é usada nas relações sociais através de movimentos, expressões sociais, as quais auxiliam o(a) interlocutor(a) no momento da emissão de mensagens. Dessa maneira, o(a) receptor(a) pode compreender o contexto dos diálogos e interações que são construídos nas relações sociais.

Já a *alternância de código* ou *code-switching* é um:

[...] processo de mudança de um código linguístico (uma língua ou dialeto) para outro, dependendo do contexto social ou do cenário interativo. Sociolinguistas, psicólogos sociais e pesquisadores de identidade estão interessados nas maneiras pelas quais *code-switching* (alternância de códigos), particularmente por membros de grupos étnicos minoritários, é usado para moldar e manter um senso de identidade e um senso de pertencimento a uma grande comunidade (MORISSON, 2017, p. 1).

Morrison (2017) aponta que uma das razões de uso da alternância de códigos é a de manter o sentimento de pertencimento à cultura e língua nativas mediante a mudança de espaços, o que, segundo ele, desperta o interesse de estudiosos do campo da sociolinguística e da psicologia

em estudarem tais fenômenos sociais e a utilização deles como recursos comunicativos.

Considerando as noções contidas nesta seção, na próxima seção, iremos apresentar a situação analisada escolhida, expondo, de forma prática, os conceitos exibidos no decorrer do capítulo.

7 Apresentação, análise e discussão dos resultados

Uma das três situações colhidas será apresentada, descrita e analisada. As observações foram organizadas em um quadro, a fim de ilustrar as dificuldades observadas, os recursos utilizados e as ferramentas linguísticas sugeridas, o que explanará os conceitos previamente introduzidos, reforçando a aplicabilidade de recursos linguísticos nessas vivências.

O Curso de instalador hidráulico teve início no dia 4 de novembro de 2019 e teve duração de um mês, encerrando-se na primeira semana de dezembro do mesmo ano. Promovido pelo SENAI em parceria com a SOS Aldeias Infantis, teve como público as comunidades venezuelanas aqui acolhidas.

Ministrado nos períodos da manhã e da tarde, a capacitação contou com a participação de 12 venezuelanos/as pela manhã, de 08:00 às 12:00, e pela tarde, das 14:00 às 18:00. O curso foi direcionado também a jovens e adultos da comunidade pessoense, de 17 a 60 anos. Participaram também um aluno de nacionalidade portuguesa e um aluno que morou fora do país, na Bélgica. As aulas foram ministradas no Centro de Referência da Cidadania (CRC), localizado no bairro de Mangabeira.

O curso de instrutor hidráulico foi dividido em dois momentos principais. No primeiro, realizou-se a introdução teórica à temática abordada, e, no segundo, atividades práticas para absorção do conteúdo ministrado e também para a avaliação dos alunos. O SENAI enviou dois professores, um responsável pela parte teórica e o outro pela parte prática. As aulas ocorreram diariamente (de segunda a sexta), contando com carga horária total de 100 horas ao fim da formação.

Joyce Rocha Cardoso, como mediadora e também pesquisadora deste trabalho, esteve presente durante o período da manhã. Ela foi acompanhada por outra mediadora para, assim, auxiliar as possíveis questões linguísticas e culturais que poderiam surgir durante as aulas.

Os professores que ministraram a formação alegaram não ter trabalhado com um público internacional antes, especialmente a comunidade migrante venezuelana, e que esta seria uma oportunidade para conhecer mais a fundo sobre a cultura e a língua espanhola. O professor 1 (responsável pela parte teórica) manteve proximidade com os alunos durante a execução do curso, o que, segundo ele, possibilitou reconhecer palavras e contextos originários da língua espanhola, bem como, possivelmente, o auxiliou no momento de ministrar as aulas. As mediadoras estiveram presentes durante todo o período das aulas, acompanhando as explicações, dúvidas e interações entre os professores e os alunos, incluindo os(as) venezuelanos/as.

Quadro 1 — Análise da Situação 1.

Agentes Envolvidos	Dificuldades Observadas	Recursos utilizados	Possíveis ferramentas
2 professores do SENAI	<ul style="list-style-type: none"> - Primeira vez trabalhando com estrangeiros; - Falta de domínio em uma segunda língua (espanhola). 	<ul style="list-style-type: none"> - Auxílio de dois mediadores, que também atuaram como intérpretes; - Língua(s) utilizada(s): Português. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ferramentas já utilizadas: a <i>tradução</i> e <i>interpretação</i> durante as aulas.
12 Alunos/as Venezuelanos/as	<ul style="list-style-type: none"> - Conteúdo ministrado em língua portuguesa; - Nessa área, em específico, há diferenças entre o modo brasileiro e venezuelano em realizar atividades de manutenção hidráulica; - Dificuldades em absorver os conteúdos relacionados à área em questão; - Alguns dos alunos se instalaram recentemente em João Pessoa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos visuais foram utilizados pelos professores (slides, quadro branco) para exemplificar de forma visual os conteúdos ministrados; - Assim como a <i>tradução</i>, <i>interpretação</i> de palavras e contextos foram utilizados pelos mediadores como auxílio; - Língua(s) utilizada(s): Português. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aqui, além dos recursos já utilizados, a <i>alternância de código</i> foi empregada de maneira informal, já que tal ferramenta não havia sido apresentada, nem explicada aos participantes.

<p>1 Aluno de nacionalidade portuguesa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Certa dificuldade em se adaptar aos horários das aulas e conteúdo; - O aluno não deu continuidade ao curso; - O aluno interrompeu o curso durante a primeira semana, provavelmente por questões de incompatibilidade de horários e desmotivação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Uma das ações que poderia ser desenvolvida era o contato do professor com o aluno para entender os motivos da desistência; - Língua(s) utilizada(s): Português de Portugal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nenhum recurso sugerido para este caso em específico.
<p>1 aluno que já morou fora do país</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nenhuma dificuldade aparente foi observada; - O aluno demonstrou conhecimento na área e se destacou ao longo das aulas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Língua(s) utilizada(s): Português Brasileiro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nenhum recurso sugerido para este caso em específico.
<p>2 Mediadores Interculturais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimentos prévios sobre o vocabulário específico a ser utilizado no curso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os mediadores passaram a ter acesso a todo conteúdo ministrado, utilizando recursos <i>online</i> e pesquisas externas para sanar esse empecilho; - Língua(s) utilizada(s): Português e Espanhol. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nenhum recurso sugerido para este caso em específico.

Fonte: Dados adquiridos na observação realizada pela autora.

Após visualizarmos o Quadro 1, é possível identificar alguns resultados das observações feitas pela pesquisadora na situação. Levando em conta a multiculturalidade presente nesse espaço – em específico as ferramentas apresentadas anteriormente, como *alternância de códigos*, *linguagem corporal*, *tradução*, *interpretação*, *intercompreensão* e *mediação* – estas foram utilizadas mesmo sem conhecimento prévio do público-alvo, o que pode demonstrar que o acesso a estes instrumentos pode auxiliar na realização de oficinas, treinamentos e cursos a serem ministrados para comunidades estrangeiras e refugiadas.

A respeito dos professores participantes, ficou visível, durante as aulas, o interesse em conhecer mais sobre outras culturas (portuguesa, venezuelana e belga), assim como aprender vocabulário básico em Espanhol. Os coordenadores do SENAI, responsáveis pelas inscrições dos alunos venezuelanos participantes, demonstraram certas dificuldades em compreender e reconhecer documentos estrangeiros, como Registro Nacional de Estrangeiros (RNE), o Protocolo de Refúgio, entre outros. Além das ferramentas acima relacionadas, no caso dos agentes que lidam com o público estrangeiro e refugiado, seria interessante o desenvolvimento de um curso de Espanhol para fins específicos (já realizado em 2019, como uma das ações externas ministradas pelo MOBILANG UFPB), para que tivessem contato e soubessem diferenciar as documentações necessárias para cada caso específico.

Sobre os alunos venezuelanos e alunas venezuelanas, no momento inicial, o público feminino mostrou-se mais retraído e silencioso durante as primeiras aulas, pois o curso contava com a participação, quase majoritária, do público masculino e essa atividade profissional, em específico, é comumente desenvolvida por este público. No entanto, durante o decorrer das aulas, as participantes perceberam que poderiam atuar livremente na área em questão, de forma prática ou teórica (ministrando oficinas).

Em relação às interações linguísticas entre os(as) alunos(as) venezuelanos(as) e os professores, foram observados usos constantes da IC em momentos-chave da comunicação. Por exemplo, quando um aluno venezuelano tinha dúvidas, tentava fazer as perguntas em língua

espanhola; por outro lado, o professor responsável, tentava entender o contexto e responder o questionamento em língua portuguesa. Quando o professor lançava questões referentes à temática da aula, tais ações eram feitas majoritariamente em língua portuguesa.

Os alunos venezuelanos, por sua vez, interagiam entre si em língua espanhola para solucionarem as perguntas feitas. No momento de resposta ao professor, transitavam para a língua portuguesa. Tais ações podem ser classificadas como *intercompreensão* e *alternância de códigos*, ressaltando que tanto os alunos, quanto os professores não estavam totalmente familiarizados com os idiomas em questão, o que evidencia a contribuição dessas ferramentas de comunicação para o desenvolvimento do diálogo entre os participantes.

O aluno português demonstrou interesse inicial pelo curso, mas não deu continuidade à formação. A pesquisadora observou que, durante o contato inicial entre professores-alunos, esse participante demonstrou certas frustrações sobre o mercado de trabalho em João Pessoa, além de demonstrar também falta de familiaridade com os assuntos tratados. Uma prática que poderia também auxiliar, além das ferramentas linguísticas, seria uma roda de conversa sobre cultura e mercado de trabalho para sanar dúvidas e explicar as diferenças e dificuldades em ambas as realidades.

O aluno que morou na Bélgica demonstrou entusiasmo em iniciar o curso. O participante comentou como era a realidade no país em relação ao mercado de trabalho e mostrou-se confiante para aplicar os conteúdos no mercado de trabalho em questão. Para os mediadores, essa experiência foi significativa para observar as diferenças culturais, assim como para pensar em práticas de auxílio na organização de cursos, oficinas e debates, para, dessa maneira, tornar a comunicação mais integrativa, possibilitando que os interlocutores e os receptores, que têm diferentes culturas e línguas, consigam dialogar.

Em relação à mediadora intercultural, foi possível observar que, durante todo o curso, sua presença trouxe conforto e segurança para todos os participantes. Portanto, receber esse auxílio viabilizou a compreensão mútua entre docentes e discentes no tocante ao conteúdo passado. A presença da

mediadora também permitiu que os alunos/as venezuelanos/as pudessem se expressar mesmo em língua espanhola, o que trouxe mais confiabilidade em participar das aulas.

8 Conclusão

A migração é um fenômeno intrínseco às sociedades, no qual corpos sociais se deslocam para longas ou curtas distâncias por um espaço de tempo indeterminado. As motivações envolvidas a essas movimentações variam desde a busca por melhores condições de subsistência até conflitos políticos, sociais e econômicos.

Com o crescente fluxo desses migrantes forçados na fronteira brasileira, o governo federal, o ACNUR e organizações da sociedade civil vêm realizando estratégias que podem contribuir para as ações de acolhimento e integração dessas comunidades refugiadas. A partir de 2015, com a intensificação de uma crise política, social e econômica na Venezuela, venezuelanos e venezuelanas decidiram se deslocar de seu país, vindo no solo brasileiro uma chance de fugir da fome e da violência.

Esta reflexão surgiu a partir da percepção das dificuldades encontradas, mais especificamente, das barreiras linguísticas que poderiam ocasionar experiências negativas para as comunidades abrigadas nas ONGs, levando em consideração que os funcionários das instituições não estavam familiarizados com a língua e com a cultura das comunidades instaladas na capital.

Concluímos a partir desta experiência que a familiarização com a *intercompreensão*, assim como outros instrumentos de auxílio, como a *alternância de código*, *interpretação*, *linguagem corporal*, *mediação* e *tradução* puderam levar os agentes não-governamentais a melhorar as ações de acolhimento e integração, assim como as comunidades migrantes e refugiadas puderam aplicar ferramentas linguísticas que facilitaram o diálogo e permitiram uma comunicação plurilíngue efetiva, caracterizada pelo respeito à língua e à cultura do outro. Consideramos que a língua se constitui como fator de integração e inserção social. No entanto, em um primeiro momento, a intercompreensão pode salientar lacunas linguísticas

e facilitar esse primeiro contato, proporcionando um ambiente mais cálido que possa contribuir de maneira positiva à futura aquisição da língua do país.

Uma última consideração que podemos fazer é sobre o papel do/da mediador/ linguístico/a em instituições não governamentais. Anteriormente neste trabalho, a função realizada pelo/a mediador/a linguístico/a foi apresentada, ressaltando a importância desse profissional nas interações realizadas dentro do contexto migratório. Foi evidenciado também que o estudante de LEA-NI, durante sua formação acadêmica, adquire os requisitos necessários (domínio em três línguas estrangeiras, conhecimento sobre cultura, negociação, tradução) para desenvolver essa função de maneira eficiente. Faz-se necessário pensar em um profissional que, além de dominar diferentes idiomas, compreenda o contexto sociocultural dos migrantes e refugiados.

9 Referências

ACNUR. **Operação Acolhida**: Histórico. Disponível em: <https://www.gov.br/acolhida/historico/>. Acesso em: 18/07/2020.

ACNUR. **ACNUR parabeniza Brasil por reconhecer milhares de venezuelanos como refugiados**. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2019/12/06/acnur-parabeniza-brasil-por-reconhecer-milhares-de-venezuelanos-como-refugiados/>. Acesso em: 18/07/2020.

ACCEM. **Guía de Mediación Intercultural**. Disponível em: <https://www.accem.es/guia-mediacion-intercultural/>. Acesso em: 18/07/2020.

BBC. **Crise na Venezuela**: o que levou o país vizinho ao colapso econômico e à maior crise de sua história. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/01/24/crise-na-venezuela-o-que-levou-o-pais-vizinho-ao-colapso-economico-e-a-maior-crise-de-sua-historia.ghtml>. Acesso em: 18/07/2020.

CAPUCHO, F. Línguas e identidades culturais: da implicação de políticos e (sócio) linguistas. In: SILVA, F; RAJAGOPALAN, K. (Org.) **A linguística que nos faz falhar**. São Paulo: Unicamp, Parábola Editorial, p. 83-87, 2004.

CARDOSO, J. R. **A intercompreensão como ferramenta de auxílio aos agentes não-governamentais na Paraíba**: compreender para mediar. 2020. 70 f. TCC (Graduação) - Curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais, Departamento de Mediações Interculturais, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/17670>. Acesso em: 18/07/2020.

CASTLES, S.; MILLER, M. J. **La era de la Migración**: Movimientos Internacionales de Población en el mundo moderno. Tradução: Luiz Rodolfo Morán Quiroz. 1. ed. México: Colosso, 2004.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T; MACÊDO, M; PEREDA, L. Resumo Executivo. **Imigração e Refúgio no Brasil**. A inserção do imigrante, solicitante de refúgio e refugiado no mercado de trabalho formal. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança pública / Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF:OBMigra2019

SILVA, M. A. da. **A técnica da observação nas ciências humanas**. Disponível em: <http://revistas.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/viewFile/3101/1889>. Acesso em: 18/07/2020.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Artigo 13: Direito à liberdade de movimento**. (1948). Disponível em: <https://nacoesunidas.org/artigo-13-direito-a-liberdade-de-movimento/>. Acesso: 18/07/2020.

ESCUDE, P.; DEL OLMO, F. C. **Intercompreensão**: a chave para as línguas. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

GARCIA, F. de D. A interpretação comunitária em entrevistas de solicitação de refúgio: ultrapassando os limites da transferência linguística. **Caderno de debates refúgio, migrações e cidadania**, v. 14, p. 67-82, 2019b.

GARCIA, Fernanda de Deus. **O papel do intérprete comunitário na entrevista de solicitação de refúgio**. 2019. 126 f., il. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução)—Universidade de Brasília, Brasília, 2019a.

GIMÉNEZ, C. **La naturaleza de la mediación intercultural**. Migraciones. Madrid. 1997.

GOROVITZ, S.; MOREIRA GOMES, D. **Fronteiras linguísticas em contextos migratórios**. 1. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2017.

MEDEIROS, C. P. *et al.* **Refúgio, Migrações e Cidadania**. 14. ed. Brasília: Supernova Design, 2019.

MORRISON, C. D. **Code-switching**. Encyclopædia Britannica. 2017. Disponível em: <https://www.britannica.com/topic/code-switching>. Acesso em: 18/07/2020.

OBMIGRA. **Observatório das Migrações Internacionais**: Portal de Imigração. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/>. Acesso em: 18/07/2020.

ONU. **Estudo da ONU aponta aumento da população de migrantes internacionais**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/estudo-da-onu-aponta-aumento-da-populacao-de-migrantes-internacionais/amp/>. Acesso em: 18/07/2020.

PRETI, D. **Sociolinguística, os níveis de fala**: Um estudo sociolinguístico do diálogo na literatura brasileira. 9. ed. São Paulo: Edusp, 2003.

RONJAT, J. **La syntaxe du provençal moderne**. 1. ed. Mâcon : Protat frères, 1913.

SPRADLEY, J. P. **Participant Observation**. 1. ed. Long Grove: Waveland Press, 1980.

YIN, J. **Body Language Classification and Communicative Context**. 2014. Disponível em: www.atlantis-press.com. Acesso em: 18/07/2020.

Notas de fim

- 1** Disponível em: <https://www.aldeiasinfantis.org.br/conheca/quem-somos>. Acesso em: 18/07/2020.
- 2** Original: The participant observer comes to a social situation with two purposes: (1) to engage in activities appropriate to the situation and (2) to observe the activities, people and physical aspects of the situation” (SPRADLEY, 1980, p. 54).
- 3** Original: “Es la acción de intervenir entre dos partes cuando éstas no consiguen ponerse de acuerdo porque entre ellas existen, además de un conflicto concreto, recelos, desconfianzas, diferencias que no permiten que se de un acercamiento para comunicarse y llegar a un encuentro” (ACCEM, 2009, p. 10).
- 4** Original: “La Mediación Intercultural - o mediación social en contextos pluriétnicos o multiculturales - como una modalidad de intervención de terceras partes, en y sobre situaciones sociales de multiculturalidad significativa, orientada hacia la consecución del reconocimiento del Otro y el acercamiento de las partes, la comunicación y comprensión mutua, el aprendizaje y desarrollo de la convivencia, la regulación de conflictos y de la adecuación institucional, entre actores sociales o institucionales etnoculturalmente diferenciados” (GIMENEZ, 1997, p. 142).
- 5** Original: Body language is a visual signal used in people’s social intercourse which include movements, postures, and facial expressions that communicate emotions, attitudes and auxiliary information. Body language can be classified into symbolic body language and physiological body language according to its property [...] (YIN, 2014, p. 419).”

TRAJETÓRIA DE FAMÍLIAS MIGRANTES: ESTUDO DE CASO DO PROCESSO DE ACOLHIMENTO DE REFUGIADOS VENEZUELANOS EM JOÃO PESSOA

*Luize Ferreira de Albuquerque
Angela Maria Erazo Munoz*

1 Introdução

As migrações sempre estiveram presentes na vida do ser humano e foi graças a elas que os povos antigos puderam se estabelecer nos quatro cantos da terra em um tempo em que não havia países, fronteiras ou passaportes. Com o passar dos anos, as migrações se tornaram cada vez mais complexas: terras foram demarcadas, nações foram criadas e novos fatores foram influenciando o ser humano a se deslocar. O que antes era motivado pela caça e pela coleta, hoje é impulsionado por fatores ambientais e até crises humanitárias e socioeconômicas.

Uma delas é a crise da Venezuela. Inicialmente política, a crise, que já dura quase sete anos, foi intensificada pela inflação, causando uma grave recessão econômica e atingindo toda a população. Consequentemente, os venezuelanos enxergaram na migração uma oportunidade de deixar a situação adversa que passavam no seu país — desemprego, criminalidade, falta de alimentos — para irem em busca de uma vida melhor. Colômbia, Peru, Estados Unidos e Brasil têm sido os países que mais recebem migrantes venezuelanos fugindo da crise. Neste último, segundo o Alto Comissariado das Nações Unidas (ACNUR), somente no ano de 2018, foram feitos 61.600 pedidos de refúgio, três vezes maior que no ano precedente¹. Por se tratar de uma migração forçada, ou seja, o indivíduo foi motivado a deixar seu país por fatores externos e não por vontade própria, estes venezuelanos

são considerados refugiados e têm o seu status oficializado, uma vez que o pedido de asilo é aceito no país receptor.

A trajetória até chegar aos países de acolhida, principalmente os vizinhos, é realizada por via terrestre, geralmente a pé ou em van. No Brasil, os migrantes adentram o país pela fronteira com a Venezuela ao norte do estado de Roraima, dirigindo-se, primeiramente, à cidade de Pacaraima, na fronteira, e, em seguida, à Boa Vista, capital do estado, onde passam de algumas semanas e até meses em acampamentos de emergência. Devido a chegada de um grande número de pessoas pela fronteira, em 2018, foi criada a “Operação Acolhida”, a cargo do exército brasileiro, o qual trabalha em três pilares: acolhimento, abrigamento e interiorização voluntária. Esta última, consiste no traslado de famílias e pessoas saindo de Roraima em direção à outras cidades do país. A distribuição dos migrantes ocorre conforme a demanda e a possibilidade de acolhida pelas organizações.

No estado da Paraíba, os primeiros migrantes venezuelanos chegaram às cidades de João Pessoa e do Conde em julho de 2018 e foram acolhidos pelo Serviço Pastoral dos Migrantes do Nordeste (SPM NE) e pela organização não governamental Aldeias Infantis SOS Brasil. Eles contaram igualmente com o apoio de diversos grupos e projetos, inclusive universitários, que se propuseram a dar suporte à comunidade recém-chegada. Ressalta-se o compromisso das instituições públicas e de organismos não governamentais no acolhimento, atendimento, integração de estrangeiros como forma de garantir e resguardar os direitos destas populações e contribuir para a redução das desigualdades (preconceitos, xenofobia).

Neste contexto, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) vem desenvolvendo ações de acolhimento à população estrangeira por meio de diversos projetos. Destas experiências, percebemos que, para uma boa atenção e acolhimento cidadão da população em mobilidade, é preciso ampliar as frentes e os projetos. Assim, em 2019, em parceria e inspirados pelo projeto Mobilang, coordenado pela Prof^a Sabine Gorovitz da Universidade de Brasília (UnB), estudantes e professores do curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais (LEA-NI) da UFPB decidiram se unir para consolidar outras pontes por via do acompanhamento linguístico, a

fim de contribuir na participação das comunidades referentes e na inserção desta população no país.

Assim, o presente capítulo pretende, a partir de uma seleção de trajetórias migrantes, descrever o processo de acolhida dos refugiados venezuelanos por organizações e projetos da sociedade civil e acadêmica, com o propósito de compreender o papel do mediador linguístico-cultural neste processo. O público escolhido para nossa pesquisa foi o primeiro grupo de pessoas acolhidas no estado da Paraíba, em 2018. Para tanto, uma reflexão teórica e prática desta situação permitiu elaborar o Trabalho de Conclusão de Curso de Luíze Ferreira de Albuquerque intitulado “Migrantes e o processo de integração: um estudo de caso sobre migrantes venezuelanos em João Pessoa” (2019), a partir da sua experiência como estagiária e voluntária do projeto de extensão Mobilang UFPB.

O presente capítulo parte de dados do já referido trabalho de forma a fazer um recorte da pesquisa e propor uma análise baseada em conjunturas mais recentes. A metodologia utilizada para a pesquisa foi o método qualitativo de natureza etnográfica aplicada a um estudo de caso. O método etnográfico nos permite registrar um momento particular da dinâmica de acolhimento, servindo de base para a análise dos processos atuais e futuros. As ferramentas de investigação utilizadas foram o trabalho de campo na organização Aldeias Infantis SOS, em João Pessoa, a observação participante por intermédio do projeto Mobilang e entrevistas não dirigidas com famílias venezuelanas e coordenadores de projetos de acolhida.

Organizamos este capítulo em seis partes: a primeira corresponde a esta introdução; a segunda refere-se ao contexto de migração venezuelana e algumas categorias; a terceira diz respeito à apresentação da ONG Aldeias Infantis SOS Brasil e do projeto de extensão Mobilang da UFPB; a quarta alude à descrição da trajetória dos migrantes venezuelanos, à exposição de dados e à relatos desta população; a quinta aduz à análise do papel das crianças migrantes enquanto mediadoras, e à proposta de atuação dos estudantes de Línguas Estrangeiras Aplicadas como atores fundamentais no processo de mediação com a população migrante; a sexta é as considerações finais.

2 Contexto venezuelano de migração e as categorias presentes

É importante, primeiramente, compreendermos melhor o cenário político e econômico da Venezuela que deu cabo à crise, incentivando a população a deixar o país; e também a conjuntura da migração forçada, fazendo com que os migrantes sejam considerados requerentes de asilo e, posteriormente, recebam o status de refugiado.

Em 2014, pouco depois de Nicolas Maduro assumir a presidência da Venezuela, o preço internacional do petróleo, que era negociado a US\$100 o barril, caiu pela metade até o fim daquele ano e continuou caindo pelos próximos três anos². Como o petróleo é praticamente a única fonte de renda internacional do país, a economia nacional começou a despencar, ocasionando uma hiperinflação generalizada. A gestão de Maduro também não beneficiou a situação, um governo marcado pelo controle da imprensa e forte presença militar. Em seis anos, o PIB caiu em 60%³, faltavam cédulas em circulação, houve aumento da criminalidade e desemprego, serviços públicos de água e eletricidade deixaram de suportar a demanda, parte considerável da população passava fome e faltavam medicamentos.

Apesar da insatisfação popular, Nicolas Maduro foi reeleito em 2018 com 68% dos votos. A suspeita de corrupção e fraude fez com que países como Alemanha, França, Estados Unidos, Argentina, Colômbia e Brasil não reconhecessem o presidente eleito, mas sim, o autodeclarado presidente Juan Guaidó⁴.

O cenário de crise econômica, política e social estimulou cinco milhões de venezuelanos a deixarem o país até março de 2020, tornando-se a maior crise migratória na história recente da América Latina. A Colômbia, pela proximidade geográfica e linguística, é o país que mais tem recebido imigrantes (1,8 milhões), seguido pelo Peru (861.000), Chile (455.500), Equador (366.600) e Brasil (253.500)⁵. Em 2017, 10% da população já havia migrado, sendo 25% crianças e adolescentes, e, em 2018, os venezuelanos foram os que mais solicitaram pedidos de refúgio no âmbito mundial. Entre 2016 e 2019, mais de 4 milhões de venezuelanos deixaram o território⁶.

A diáspora venezuelana, pela sua dimensão, impacta diretamente os países vizinhos que acolhem os migrantes. No Brasil, a chegada de migrantes ao norte ocasionou a superlotação da capital do estado de Roraima, por onde chegam inicialmente, demandando grande organização e envio de recursos por parte das entidades migratórias locais e nacionais. Em pouco tempo, o governo federal precisou intervir para melhor gerenciar a logística de acolhimento de quem requer refúgio no Brasil.

É necessário retomar alguns termos referentes à migração para uma melhor contextualização deste trabalho. O termo refugiado pode ser compreendido a partir de dois aspectos, tendo como critério de diferenciação a temporariedade. Primeiramente, temos uma definição geral do termo: indivíduo que está deixando o seu país de origem, fugindo da violência e falta de recursos e buscando segurança, abrigo, comida, remédio. Essa definição faz referência à circunstância atual do migrante, algo que se passa no tempo presente e o incentiva a migrar. Em segundo lugar, temos a “definição legal” do termo: migrante que é reconhecido por outro país como refugiado. Nesse caso, o indivíduo se enquadra no que está disposto pelo Art. 1º da Convenção das Nações Unidas relativa ao Estatuto do Refugiado de 1951

Temendo ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade e que não pode ou, em virtude desse temor, não quer valer-se da proteção desse país, ou que, se não tem nacionalidade e se encontra fora do país no qual tinha sua residência habitual em consequência de tais acontecimentos, não pode ou, devido ao referido temor, não quer voltar a ele.⁷

A definição legal de refugiado, baseado no temor de perseguição, implica uma projeção futura. A possibilidade de um acontecimento confere respaldo para um pedido de asilo. Frequentemente, o refugiado é associado a alguém que está fugindo de um cenário de violência, ou seja, o foco é em um acontecimento passado, algo que já se realizou. Porém, quando um migrante pede asilo em um país, ele está buscando a proteção contra uma possível perseguição ou dano, a qual eles não teriam em seu país de

origem, no intuito de evitar que este temor venha a se concretizar, ou seja, o foco é no futuro.

No contexto brasileiro, a Política Nacional do Refugiado de 1997 pela Lei 9.474 reconhece como refugiado, além do que é definido pelas Nações Unidas, todo indivíduo que, “devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país”⁸. Dessa forma, quando os venezuelanos chegam ao Brasil e fazem o pedido de refúgio, o justificam por questões de violações dos direitos humanos. Neste momento, organizações e entidades do governo tiveram de rapidamente se adaptar para dar suporte a esta comunidade que chegava ao território brasileiro em um contexto inédito, diferenciando-se de fluxos migratórios anteriores, como o do Haiti e da Síria.

Uma vez percorrido alguns conceitos gerais sobre a situação venezuelana e as categorias de refúgio, apresentaremos a ONG Aldeias Infantis SOS Brasil em João Pessoa, um dos espaços destinados ao acolhimento de famílias solicitantes de refúgio, e o projeto de extensão Mobilang da UFPB, para, assim, traçar a trajetória e perfil desses migrantes. Consideramos essencial descrever estes espaços e os grupos de apoio aos venezuelanos, visto que estes podem nos dar uma compreensão de como estas pessoas foram recebidas e acolhidas na cidade de João Pessoa.

3 Apresentação da ONG e do projeto Mobilang

3.1 Aldeias Infantis SOS Brasil

As Aldeias Infantis SOS, organização humanitária internacional, estão presentes em 135 países e atuam do Brasil há mais de 50 anos. Sua missão é apoiar principalmente crianças e famílias mediante projetos, desenvolvendo as comunidades locais onde estão inseridas e proporcionando melhores perspectivas futuras. Com 22 projetos distribuídos por 12 estados brasileiros, a organização já ajudou diretamente 130 mil crianças e jovens.⁹

Em João Pessoa, essa ONG se instalou em 1987, dando início a um trabalho de suporte a famílias em situação de vulnerabilidade e a crianças e adolescentes que tiveram seus direitos violados. Inicialmente, o espaço da ONG era utilizado para atender às demandas dessas crianças e adolescentes que passavam a residir em casas lares dentro da organização¹⁰ sob os cuidados de uma mãe social (cuidadora residente). Isso permitiu que as crianças crescessem em ambientes seguros e estáveis, chegando a se tornarem atletas e poetas de destaque. Três anos depois do início de suas atividades em João Pessoa, foi inaugurado um jardim de infância, a escola de 1º grau Herman Gmeiner, um centro profissionalizante, uma quadra poliesportiva e mais casas lares foram construídas. Com o passar dos anos, novos projetos foram implementados, como o “Fortalecimento Familiar e Comunitário”, o qual atende a mais de 540 crianças, jovens e suas famílias¹¹; e o projeto “Coletivo Jovem da Coca-Cola”, que oferece cursos de capacitação profissional para jovens de baixa renda. Após alterações no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), as Aldeias Infantis SOS tiveram que modificar a forma como atuavam. A ONG continuou com as ações voltadas para a comunidade externa, mas teve que encerrar o seu projeto com as cuidadoras residentes. Desde então, a sede da organização em João Pessoa tinha disponível 12 casas lares que poderiam ser utilizadas para a implementação de novos programas.

Com a chegada dos venezuelanos no Brasil e a superlotação dos acampamentos em Boa Vista, a organização pôs em prática um programa de acolhimento de migrantes em todo o país, o “Brasil sem Fronteiras”. Além do ECA, a organização também é regida pelos princípios e diretrizes de política migratória estabelecida pela Lei de Migração nº13.445/2017, por isso o objetivo do projeto é garantir os direitos dos migrantes e inseri-los na sociedade de forma segura. O “Brasil sem Fronteiras”, em João Pessoa, foi implementado dentro das ONGs e das ações da ONG Aldeias Infantis SOS, contando com uma equipe composta por uma assistente social, por um educador e com o trabalho de três psicólogas que atuam na área administrativa.

No contexto do projeto, a ONG Aldeias Infantis SOS acolheu, de 2018 a 2020, as famílias venezuelanas, oferecendo alojamento, alimentação, apoio psicológico, legal e logístico, que os permitiu se estabelecerem

gradativamente na cidade. Dependendo do caso, as famílias ficavam alojadas nas instalações da ONG de 3 e a 6 meses. Embora as famílias fossem desligadas após um tempo determinado, permitindo, assim, a chegada de outras famílias, a organização continuava dando suporte e acompanhando-as após o desligamento. Iniciativas como esta são bons exemplos de ações comunitárias de apoio ao migrante e devem ser realizadas por outras organizações e entidades do governo.

Por meio da ONG Aldeias Infantis SOS Brasil, os migrantes venezuelanos tiveram o suporte que necessitavam para garantir um ambiente seguro durante a sua chegada e processo de adaptação em João Pessoa. Entretanto, um aspecto deste processo que pode passar despercebido, ou que, frequentemente, não se é dada devida atenção, é a interação linguística e cultural de populações migrantes com a população local. Em vista da necessidade de comunicação em um contexto bilíngue, neste caso o Português e o Espanhol, da troca mútua de elementos culturais e de integração social, alunos e professores da UFPB atuaram em diversos projetos voltados para a comunidade venezuelana. Cabe ressaltar que ONG abriu as portas para acolher a população migrante ao mesmo tempo que apresentou uma grande abertura para integrar diversas propostas e ações de programas e projetos vindos de outras instituições, consolidando um espaço de troca de experiência de reflexão para a construção de uma rede de atendimento aos migrantes. Entre os projetos em parceria com a ONG Aldeias Infantis SOS, um deles foi o projeto Mobilang, o qual apresentaremos brevemente a continuação.

3.2 Projetos acadêmicos acompanham os percursos migrantes: Mobilang

No contexto de internacionalização da universidade, de mobilidade do corpo acadêmico, assim como dos movimentos migratórios no país, a UFPB vem desenvolvendo ações de redução da desigualdade e de acolhimento da população estrangeira por via de programas como o “Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX)” e o “Fluxo Contínuo de Extensão (FLUEX)”: “Bem-Vindo! Projeto de Apoio à Integração do Estudante Internacional à Universidade

Federal da Paraíba”; “Projeto Refugiados na Paraíba: integração linguística e transculturalidade” e o “Projeto Refugiados e migrantes na Paraíba: acolher e integrar”. Dentro dos referidos projetos, docentes e discentes dos cursos de Letras e de Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais participam como membros, voluntários e colaboradores. Conseqüentemente, no ano de 2019, foi criado o projeto “Mobilang UFPB: mobilidade, cidadania e plurilinguismo”. O referido projeto foi desenvolvido após uma experiência e participação prévia nos projetos da UFPB citados acima, assim como o apoio do grupo de pesquisa Mobilang da Universidade de Brasília, que conta com o projeto de extensão “Migrações e fronteiras no Distrito Federal: a integração linguística como garantia dos direitos humanos”. A equipe deste projeto da UnB relata que esta proposta de extensão “surgiu da crescente necessidade de integração dos imigrantes recém-chegados à sociedade brasileira e da oportunidade de prover uma formação sociolinguística voltada para os assuntos migratórios aos estudantes da nossa instituição, a Universidade de Brasília” (GOROVITZ; MARTINEZ; DEPREZ, 2016, p. 601). Embora Brasília apresente um fluxo migratório muito mais forte e outras realidades socioculturais, o projeto de extensão proposto pela equipe mencionada já tinha adquirido uma experiência a qual foi de grande apoio no momento de implementar uma proposta na UFPB. Além disso, tanto a UFPB quanto a UnB contam com ofertas de cursos de Tradução, Letras e, particularmente, o curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas. Assim, professores e estudantes destas áreas estão em constante intercâmbio e contato.

Adicionalmente, o projeto de extensão “Migrações e fronteiras no Distrito Federal: a integração linguística como garantia dos direitos humanos” identificou que os migrantes experienciaram várias dificuldades de comunicação junto às instituições públicas e às organizações não governamentais. Portanto, o objetivo central do projeto consiste em prestar assistência linguística aos imigrantes que chegam na cidade em busca de condições mínimas de sobrevivência por meio de um banco de Intérpretes. Efetivamente, essa mesma situação está presente na cidade de João Pessoa. Esse impasse linguístico-comunicacional tem sido constatado, igualmente, pelos atores locais envolvidos no acolhimento dessa população (ONGs, órgãos administrativos e instituições). Foi a partir destas experiências que

o “Mobilang UFPB: mobilidade, cidadania e plurilinguismo” nasceu, com o intuito de promover ações a favor do plurilinguismo e fornecer um apoio à população imigrante que chega à cidade de João Pessoa, mediante acompanhamento linguístico (atendimento, tradução comunitária, mediação), facilitando o contato com as diferentes instituições envolvidas. Diante do importante papel da universidade no desenvolvimento de ações de internacionalização acadêmica e cidadã, o trabalho junto às comunidades estrangeiras tem permitido a implementação de atividades de difusão de línguas e culturas, espaços de estágios para os estudantes, assim como a articulação de ações solidárias com vistas à cooperação local e internacional. A extensão universitária permite aplicar as competências desenvolvidas nos cursos de Tradução e de Línguas Estrangeiras ao contexto de ação social, fortalecendo, assim, a formação profissional dos estudantes.

Assim, a partir do mês de agosto de 2018, os alunos do curso de LEA-NI, iniciaram sua participação no acompanhamento das ações integrativas para receber a população venezuelana em João Pessoa. Inicialmente, o projeto de extensão “Refugiados na Paraíba: integração linguística e transculturalidade” abriu a possibilidade para o grupo de alunos e professores de LETRAS e LEA-NI realizar ações e atividades pontuais dentro do projeto, como: visitas, ateliês de produção de currículos, encontros com a população, campanhas de arrecadação de alimentos e roupas. Uma vez que estabelecemos o contato com as organizações de acolhimento desta população e começamos a conhecer melhor as necessidades dos atores, em 2019, foi iniciado o projeto “Mobilang UFPB: mobilidade, cidadania e plurilinguismo” com os objetivos descritos anteriormente e com uma equipe de mediadores linguístico/culturais para assim poder colaborar com as ações administrativas para os migrantes e garantir o acesso aos seus direitos.

Nosso espaço de trabalho foi principalmente dentro da ONG Aldeias Infantis SOS, se consolidando, assim, como nosso principal parceiro. Toda a equipe das Aldeias Infantis SOS esteve sempre aberta, disposta e envolvida na construção, implantação e realização de todas as ações propostas, permitindo inclusive a realização de estágios de observação e pesquisa, constituindo-se um diálogo constante entre o corpo acadêmico, os agentes públicos e os agentes de outras organizações. Neste sentido, fruto destas ações de

extensão e de estágios, os alunos do curso de LEA-NI estão realizando pesquisas e trabalhos de conclusão de curso que abordam estas temáticas.

Após apresentado o contexto da ONG, assim como o projeto de extensão, descrevemos a seguir a trajetória dos migrantes venezuelanos e a sua chegada nas instalações da Aldeias Infantis SOS, em João Pessoa. Para uma melhor compreensão, serão apresentados alguns dos dados sociodemográficos e qualitativos recolhidos e tratados na pesquisa de Albuquerque (2019).

4 Trajetória Migrante: o caminho para a construção de um lar

Depois de apresentar o contexto da crise venezuelana que incentivou o fluxo migratório, as categorias de refugiado e as entidades e as organizações que se propuseram a auxiliar em sua acolhida, descrevemos a trajetória realizada pelos migrantes desde seu país de origem até chegar ao Brasil, especificamente na Paraíba, expondo como se deu a adaptação linguístico cultural à sociedade local e o perfil sociodemográfico dos migrantes.

Os dados apresentados neste trabalho, como já mencionado, fazem parte de uma pesquisa qualitativa de natureza etnográfica aplicada a um estudo de caso (ALBUQUERQUE, 2019). Nesse sentido, acreditamos que, para o contexto apresentado, os métodos qualitativos “têm demonstrado efetividade para estudar a vida das pessoas, a história, o comportamento, o funcionamento organizacional, os movimentos sociais e as relações de interação” (Tradução nossa)¹²; já a etnografia, como método de investigação, busca compreender fenômenos sociais a partir da perspectiva de seus agentes (GUBER, 2001). Nessa perspectiva, o investigador também é uma ferramenta de pesquisa à medida que realiza um trabalho de campo imersivo, a fim de coletar dados para estudo. No que tange às técnicas de investigação, foram utilizadas a observação participante no espaço da Aldeias Infantis SOS e a entrevista não dirigida com famílias migrantes venezuelanas e agentes dos projetos de acolhida.

Assim, justifica-se a escolha desta metodologia baseado no intuito de colher dados de forma descritiva e buscar a compreensão profunda do objeto de estudo, migrantes venezuelanos em João Pessoa, apresentando a sua trajetória e perspectiva dos eventos ocorridos. Considerando o curto período de imersão na ONG (um mês), apenas alguns elementos da pesquisa etnográfica clássica foram incluídos nesta investigação. Os dados foram tomados da seguinte forma: durante quatro meses realizamos atividades com o projeto Mobilang da UFPB, e durante um mês, Luíze Ferreira de Albuquerque realizou um estágio dentro da ONG como parte das atividades acadêmicas da UFPB. Após o primeiro contato, foi realizado o protocolo de informações, termos e permissões, de maneira a garantir que todos os cuidados éticos estavam sendo tomados. Os entrevistados eram informados previamente de que se tratava de uma investigação puramente acadêmica e que sua identidade seria mantida em sigilo. O documento de cessão gratuita de direitos de depoimento oral e compromisso ético de não identificação (apresentado em português ou espanhol) foi assinado por todos os participantes antes de proceder às entrevistas e aos encontros com o público escolhido¹³.

Segundo o linguista Bagno, a “entrevista é uma técnica de obtenção de dados por observação controlada e que exige o emprego de um questionário ou roteiro mais ou menos elaborado, de um texto ou de uma lista de palavras” (BAGNO, 2017, p. 108). Durante o trabalho de campo dentro do espaço de estágio, se optou por realizar entrevistas informais ou não programadas “A entrevista informal é recomendada nos estudos exploratórios, que visam abordar realidades pouco conhecidas pelo pesquisador, ou então oferecer visão aproximativa do problema pesquisado” (GIL, 2008, p.111). Justifica-se essa escolha pelo fato de essa ferramenta permitir uma maior participação do entrevistado, que está livre para fazer os relatos da maneira que desejar, guiando o rumo da conversa.

Quanto ao público, a pesquisadora conversou com a então encarregada do Projeto “Brasil sem Fronteiras” da ONG Aldeias Infantis SOS em João Pessoa, com diretores e professores de escolas públicas onde crianças venezuelanas estavam matriculadas e selecionou aleatoriamente três famílias migrantes, seguindo o único critério de que as crianças tivessem idades

distintas, possibilitando um panorama mais abrangente dos seus relatos. As entrevistas se deram no espaço da ONG Aldeias Infantis e nas escolas. Para a coleta de dados, foi utilizada a tomada de notas e, em um caso particular, foi utilizado um gravador, com a permissão do entrevistado. “A utilização majoritária da tomada de notas justifica-se, primeiramente, pela preferência dos entrevistados, pois entende-se que o gravador tem efeito intimidador e, pelo grau de pessoalidade das temáticas abordadas” (ALBUQUERQUE, 2019, p.33), como a vida na Venezuela, situação financeira e dificuldades linguísticas.

Uma vez coletados os dados, procedemos à análise para a conclusão da pesquisa. Vale salientar que estes dados dizem respeito ao primeiro e segundo grupo de venezuelanos que chegaram na ONG em junho de 2018. A organização continuou recebendo migrantes até junho de 2020, quando o projeto foi concluído.

4.1 Trajeto até as Aldeias Infantis SOS

Primeiramente, antes de apresentarmos os dados coletados durante as entrevistas informais, iremos contextualizar a trajetória dos migrantes venezuelanos, descrevendo como foi feito o traslado desde a sua saída da Venezuela até a chegada a João Pessoa. O traslado se inicia por via terrestre, atravessando a fronteira ao sul da Venezuela e norte do Brasil em vans, ônibus ou a pé. Uma vez cruzada a fronteira, o primeiro destino brasileiro dos migrantes é a cidade de Pacaraima, na fronteira, ou deslocam-se diretamente à Boa Vista, capital do estado de Roraima. É lá que eles dão início ao pedido de refúgio, juntamente com a ACNUR, sob justificativa de ausência de garantia de direitos humanos. O processo é aberto e o venezuelano recebe o status de solicitante de asilo. Somente após o pedido aprovado, recebem o status oficial de refugiado, o que pode levar até dois anos, em vista do grande volume de pedidos.

Enquanto aguardam a aprovação, as famílias são encaminhadas, a princípio, ao acampamento de refugiados, onde são alojados em barracas e recebem cestas de alimentos. Os pais, geralmente, vão à procura de emprego enquanto as mães permanecem nas barracas se ocupando dos filhos. As

crianças, por sua vez, podem ser matriculadas nas escolas de Boa Vista ou são educadas em casa pelas mães. Eles permanecem no acampamento por um período de 4 a 5 meses em média. No meio tempo, muitos se inscrevem para serem transferidos para outras cidades do país através da operação de interiorização, para assim, se reunirem com outros familiares ou na esperança de encontrarem melhores condições de acolhida. O trajeto é feito por via aérea e organizado pelo exército, como mencionado anteriormente. João Pessoa recebeu os primeiros migrantes em julho de 2018 e a organização Aldeias Infantis SOS Brasil se encarregou de recebê-los. Esse acolhimento foi presenciado por grande parte da população através da mídia local que outorgou um espaço importante a este acontecimento.

A seguir, apresentaremos a estrutura da ONG, o que nos permitirá traçar uma imagem do espaço físico e da equipe que acolheu esta população.

4.2 Acolhimento na ONG Aldeias Infantis SOS

O espaço físico da ONG conta com 12 casas lares, escritório, centro de vivências, quadra poliesportiva, biblioteca, cozinha, refeitório, lavanderia coletiva, parque e uma sala equipada com computadores, onde funciona o projeto “Coletivo Coca-Cola”. Quando as famílias migrantes chegam à organização, são alojadas nas casas lares. Cada casa lar possui uma estrutura básica com cozinha, quarto, banheiro e lavabo — algumas são maiores e comportam até duas famílias — e equipadas com cama/beliche, cômoda, armários, geladeira, fogão, bebedouro, entre outros utensílios.

O protocolo que era aplicado regularmente se apresentava da seguinte forma: no dia seguinte à chegada das famílias, é feita uma reunião, em português, ministrada pela assistente social a cargo do projeto “Brasil Sem Fronteiras”, para dar orientações sobre o funcionamento do programa de acolhimento e explicar as regras de convivência. Os primeiros procedimentos legais a serem realizados são a retirada do Cadastro de Pessoa Física (CPF), da Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS) e do Cartão do Sistema Único de Saúde (SUS). Os migrantes também têm direito a solicitar o reconhecimento de seus diplomas e certificados e solicitar a extensão dos efeitos da condição de refugiado aos seus familiares¹⁴.

Além de ajudar com a situação legal dos solicitantes de refúgio, a equipe das ONG Aldeias Infantis auxilia na matrícula das crianças nas escolas e também na busca por emprego. Infelizmente, a falta de documentos originais é recorrente. Os migrantes muitas vezes não trazem consigo seus diplomas, certificados e históricos escolares, o que dificulta o ingresso das crianças nas escolas e o reconhecimento dos diplomas universitários venezuelanos. Por isso, a ONG procura fazer um resgate dos históricos para que eles possam dar continuidade aos seus estudos. As famílias igualmente pedem aos parentes, que ainda residem na Venezuela, que enviem os documentos acadêmicos e escolares originais. Desde que chegaram em 2018, busca-se inserir os jovens e adultos venezuelanos na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), que conta com o educador da Aldeia Infantil SOS, e, na Universidade Federal (UFPB), o que até a produção deste capítulo ainda não havia se concretizado. Quanto à escolaridade infantil, comentamos mais sobre a educação das crianças migrantes em escolas brasileiras na próxima seção.

Uma vez que as famílias se instalam no espaço da ONG Aldeias Infantis SOS e conseguem todos os documentos legais, elas vão em busca de oportunidades de trabalho e estabilidade financeira. As psicólogas da ONG Aldeias se encarregam de auxiliar os venezuelanos no preenchimento e distribuição dos currículos nas empresas. A equipe os instrui sobre como se portar em uma entrevista de emprego, o que aumenta as chances de serem contratados, e certifica-se de que as condições de trabalho são favoráveis e estão em conformidade com as leis trabalhistas brasileiras. Assim, eles podem garantir aos venezuelanos um emprego formal, digno, com carteira de trabalho assinada, sem exploração ou abuso.

Pouco antes de completar um ano no país, os migrantes devem renovar o seu visto de refugiado. O procedimento necessário é dirigir-se até a polícia federal e apresentar a seguinte documentação: pedido de refúgio atual, carteira de trabalho, documento de identidade da Venezuela, comprovante de residência da ONG Aldeias e CPF. Outra alternativa legal é solicitar um visto de residência permanente a partir de um visto de refugiado, sendo necessário, para este fim, comprovar o pagamento de impostos, possuir um emprego formal com a carteira de trabalho assinada e ter moradia fixa. As visitas à polícia federal são sempre acompanhadas por algum coordenador da

ONG Aldeias. Além do suporte legal psicológico e logístico da ONG Aldeias, as famílias recebem, quinzenalmente, uma cesta básica com itens necessários para a sua alimentação, higiene pessoal e limpeza da casa. A cesta inclui arroz, feijão, leite em pó, cuscuz, frutas e legumes frescos, sabonete, pasta de dente, detergente, bucha entre outros itens. Vale ressaltar que, em caso de alergia, restrição alimentar, mulheres grávidas e recém-nascidos, os itens são adaptados às necessidades do migrante.

No momento do desligamento, três meses após sua chegada, as famílias recebem uma ajuda de custo de R\$1.200,00 reais e uma feira completa suficiente para quinze dias. A organização também pode ajudar doando móveis e eletrodomésticos usados ou até mesmo novos. Com essa quantia mais o salário que recebem por seus trabalhos, eles podem ter mais independência e estabilidade para começar uma nova vida. Mesmo após deixarem a ONG, a equipe administrativa continua em contato com as famílias, certificando-se de que as crianças estão frequentando a escola e informando sobre oportunidades de emprego.

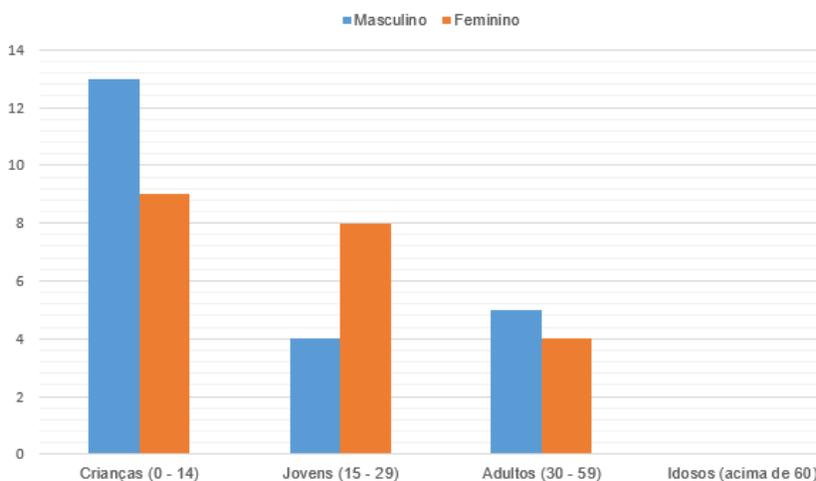
Mas afinal, quem são as famílias migrantes? Se quisermos compreender o processo de acolhimento através da perspectiva do migrante, precisamos saber quem são essas pessoas, que idade têm? Quais são suas competências? Quais as suas perspectivas futuras? A próxima seção apresentará o perfil etário, de gênero e sociodemográfico dos migrantes fundamentada pelo trabalho de campo realizado em 2018 por Luíze Ferreira de Albuquerque, o qual foi supervisionado por Angela Erazo Munoz (UFPB) e pela assistente social da Aldeia Infantil SOS, a fim de conhecermos melhor esta população migrante e nos ajudar a compreender as ações de acolhida baseada nas necessidades específicas deste grupo.

4.3 Quem são as famílias migrantes?

Segundo a Organização Internacional para as Migrações (OIM), migração designa “um movimento populacional para o território de outro Estado ou dentro do mesmo que abrange todo movimento de pessoas seja qual for a sua dimensão, composição ou suas causas” (OIM, 2006, p. 38). Por ser uma definição genérica, o termo migrante acaba, por consequência, sendo um

termo igualmente abrangente para identificar tais populações, que em sua realidade são extremamente diversas e plurais. Precisamos ter em mente que cada migrante carrega consigo uma bagagem identitária, cultural, social e linguística. Por isso, como o intuito de aprofundarmos nosso entendimento sobre esses indivíduos, faremos um recorte com dados colhidos em dezembro de 2018 dentro de uma pesquisa de cunho etnográfico, como foi colocado anteriormente, para traçar o perfil dos migrantes venezuelanos que estavam sendo acolhidos pela ONG Aldeias Infantis em João Pessoa na mesma época. O gráfico 1 ilustra esse perfil.

Gráfico 1 — Perfil dos Venezuelanos na ONG Aldeias Infantis SOS João Pessoa em dezembro de 2018.



Fonte: Albuquerque, 2019, p.35.

No gráfico 1, estão representados os perfis etários e de gênero de quarenta e quatro migrantes venezuelanos, constituindo treze famílias, capacidade máxima de acolhimento pela ONG Aldeias Infantis SOS, na capital paraibana. Embora reconheçamos a pluralidade de gênero, apenas os sexos masculino e feminino constavam nos dados originais que serviram de fonte para o gráfico. Quanto às faixas etárias, os migrantes foram divididos em crianças, jovens, adultos e idosos.

Observando o gráfico, notamos a visível maioria de crianças entre 0 e 14 anos do sexo masculino. O segundo grupo mais significativo são de mulheres jovens, com o dobro do número de homens da mesma idade. Os adultos, menos representativos, estão em mesma quantidade de homens e mulheres, enquanto na categoria de idosos não consta nenhum indivíduo. A interpretação do gráfico nos permite afirmar que a população migrante da ONG Aldeias Infantis SOS é majoritariamente constituída por crianças do sexo masculino, seguido por crianças e jovens do sexo feminino. A falta de idosos se faz pela incapacidade física de realizarem o trajeto da migração. E em um aspecto geral, constatamos o decrescente número de indivíduos conforme aumenta a faixa etária.

O próximo dado a ser apresentado é o perfil sociodemográfico das famílias migrantes, conforme ilustrado na tabela 1. Foi feito um recorte com três famílias, do total de treze, que se propuseram a participar de uma entrevista não dirigida. Como já mencionado anteriormente, esta ferramenta de investigação “só se distingue da simples conversação pois tem como objetivo básico a coleta de dados” (GIL, 2008, p.111). Lembramos que a identidade dos indivíduos é confidencial e, por isso, foi usada a enumeração para identificar os participantes (BARDIN, 1977).

Tabela 1 — Perfil Sociodemográfico dos Entrevistados

	Idade	Sexo	Escolaridade/ Profissão	Status civil	Filhos
Mãe A	28 anos	Feminino	Estudante de Medicina	Casada	Sim, dois
Pai A	27 anos	Masculino	Padeiro	Casado	Sim, dois
Criança A	4 anos	Feminino	Cursando o Educação Infantil	-----	-----
Mãe B	37 anos	Feminino	Ensino Médio incompleto	Casada	Sim, três
Pai B	39 anos	Masculino	Não informada	Casado	Sim, três
Jovem B	16 anos	Feminino	Cursando o 3º ano do Ensino Médio	-----	Não

Criança B	11 anos	Masculino	Cursando o 6º ano do Ensino Fundamental	-----	-----
Mãe C	28 anos	Feminino	Curso incompleto de Administração e de Agronomia	Casada	Sim, dois
Pai C	36 anos	Masculino	Engenheiro mecânico	Casado	Sim, dois
Criança C	7 anos	Feminino	Cursando o 3º ano do Ensino Fundamental	-----	-----

Fonte: Albuquerque, 2019, p. 35.

A leitura da tabela nos indica que todas as crianças frequentavam a escola na Venezuela e que grande parte dos adultos possuem algum grau de instrução acadêmica, o que atribui a este grupo plena capacidade de dar continuidade aos seus estudos ou entrar diretamente no mercado de trabalho formal, no caso dos adultos.

Durante as entrevistas não dirigidas, as mães compartilharam um pouco de como eram suas vidas na Venezuela. A Mãe A relatou que já estagiava em um hospital quando teve que desistir da universidade e deixar seu país. A Mãe B fazia “empanadas”, prato típico da Venezuela, e as vendia com ajuda de sua filha mais velha. A Mãe C já tinha experiência como cabeleireira, camareira, cozinheira, entre outras atividades antes de vir ao Brasil. Dos pais, um era padeiro, o outro graduado em engenharia mecânica. Podemos observar que a população migrante possui grande potencial para dar continuidade às suas atividades escolares, acadêmicas e profissionais no Brasil, por isso, é fundamental o esforço das entidades locais para permitir que os migrantes sejam inseridos socialmente, fazendo com que se sintam verdadeiramente parte da sociedade acolhedora.

Na quarta seção deste capítulo, enfocamos a educação das crianças venezuelanas nas escolas de João Pessoa e examinamos o seu papel enquanto crianças mediadoras, aquelas que realizam a mediação linguística entre duas ou mais partes.

5 Educação — Crianças Mediadoras

Quando os migrantes venezuelanos chegam à João Pessoa, um dos primeiros procedimentos administrativos é matricular as crianças nas escolas. Normalmente, são matriculadas em escolas públicas próximas à ONG Aldeias Infantis para que o trajeto possa ser feito facilmente. Algumas crianças já haviam frequentado a escola no Brasil por alguns meses enquanto estavam em Roraima, outras estavam ingressando no ensino brasileiro pela primeira vez. Objetivando compreender a experiência educacional das crianças migrantes em João Pessoa e seu papel como mediadores interculturais e linguísticos, foram realizadas uma série de visitas (pesquisa de campo) em quatro escolas públicas da região. Além de poder observar as crianças venezuelanas em ambiente escolar, foram entrevistadas as diretoras e alguns docentes das respectivas escolas para compreender como se dava o seu processo de adaptação e integração linguística e cultural.

A seguir, apresentamos alguns conceitos de linguagem que nos ajudarão a compreender de que forma as crianças migrantes atuam como mediadoras interculturais e o porquê de pensarmos em uma alternativa.

5.1 Linguagem e Mediação

A chegada de pessoas vindas de fora provoca grandes mudanças na paisagem social, cultural e espacial das cidades. Para Gorovitz, Martinez e Deprez (2016, p. 603), “os vários movimentos de população, de fora para dentro do país, mas também em sentido contrário, acarretam formas múltiplas de plurilinguismo cujos efeitos linguísticos, sociais e culturais devem ser analisados”. Uma vez que chega ao país de acolhida, o refugiado, termo genérico da palavra, se vê obrigado a se comunicar em uma nova língua e decodificar códigos culturais e comportamentais até então desconhecidos por ele. São Bernardo (2016, p. 65) vai além e afirma que a integração do migrante na língua de acolhimento “transcende a perspectiva linguística e cultural e refere-se também ao prisma emocional e subjetivo da língua e à relação conflituosa presente no contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhimento”. Em nosso contexto, os venezuelanos têm como língua de acolhimento o português e seu aprendizado é parte determinante do

seu processo de adaptação à sociedade brasileira. Enquanto os adultos migrantes têm mais dificuldade em assimilar segundas línguas, fazendo uso de ensinamentos formais ou informais, as crianças migrantes possuem relativa facilidade, sendo capazes de aprender uma nova língua naturalmente (GOMES; DORCASBERRO, 2005, p. 51 apud MARTINEZ; VILLALBA; RESTREPO, 2013, p. 35). De fato, durante as entrevistas não programadas, uma criança relatou que compreendia bem os colegas de classe brasileiros, outra afirmou que conseguia acompanhar as aulas em português na escola sem nunca haver estudado essa língua antes e que era ele quem ajudava os pais a fazer compras no supermercado. Já os adultos demonstraram ter maiores dificuldades de compreensão, o que inclusive afetava a sua saúde mental. Até mesmo com a psicóloga da ONG Aldeias, não podiam se expressar completamente, pois ela não falava espanhol.

Este fenômeno ocorre, em primeiro lugar, porque as crianças desenvolvem rapidamente estratégias de comunicação e adquirem a língua estrangeira ou L2/L3 de forma mais rápida que os adultos. Várias são as pesquisas e teorias sobre aquisição de línguas que explicam o rápido e precoce desenvolvimento de competências linguísticas, a título de exemplo podemos citar os trabalhos de Piaget e Inhelder (1966) e Vigostki (2001). Em segundo lugar, as crianças são, geralmente, as primeiras a ter contato formal e regular com a língua de acolhimento, mais especificamente nas escolas. Este contato social regular é fundamental para que tais competências sejam desenvolvidas, pois a necessidade de comunicação sobrepõe as barreiras linguísticas (MILLER, 1985). A facilidade e rapidez de assimilação da língua por parte das crianças faz com que os pais recorram aos filhos para auxiliar na comunicação, como no exemplo acima em que uma criança venezuelana acompanhava os pais no supermercado para fazer a mediação linguística. Tal situação é frequente e vai além das compras. Crianças podem atuar como mediadores para os pais em diversos contextos, em uma consulta médica, com atores nos processos de acolhimento e até no preenchimento de documentos legais, o que traz à tona uma série de questões éticas que serão abordadas em breve.

Por fim, faz-se necessário determinar o que entendemos por mediadores interculturais. Martinez, Villalba e Restrepo (2013, p.190) definem o mediador

“em termos de ‘médium’, de uma pessoa de confiança, de facilitadora de diálogos, de ponte que consiga aproximar duas culturas” (tradução nossa)¹⁵. E Montero (2012) descreve que a finalidade do mediador é estabelecer um elo entre culturas, criando uma ponte de comunicação entre duas culturas, de forma a construir relações empáticas de aceitação e reconhecimento das identidades e possibilitar a coexistência das diferenças em um mesmo espaço político nacional. Sendo a criança uma pessoa de confiança da família, que facilita a comunicação entre os pais e uma terceira parte e estabelece a conexão entre duas culturas, podemos constatar que as crianças atuam, no contexto da migração, como mediadoras.

Em suma, as crianças migrantes desenvolvem competências linguísticas em uma língua estrangeira rapidamente. Elas são as primeiras a receberem educação formal nesta nova língua e a estarem inseridas em um ambiente social em que há necessidade de comunicação constante, possibilitando que pratiquem e aprimorem suas capacidades e, finalmente, elas transmitem confiança às suas famílias. De maneira geral, crianças migrantes podem ser percebidas como mediadores em potencial, entretanto, precisamos considerar diversas questões éticas antes de concluirmos que crianças migrantes podem ou devem atuar como mediadores interculturais.

5.2 Dilemas Éticos e Possíveis Soluções

No contexto de mobilidade, as pessoas entram em contato com novas línguas e formas de organização social e administrativa. Nesse processo, é primordial um acompanhamento linguístico e cultural, que seja favorável para uma integração e participação plena de todos os cidadãos, justificando assim, a presença de um mediador intercultural.

Apesar das notáveis correspondências entre as competências de um mediador intercultural e as capacidades de uma criança migrante, os dilemas éticos envolvidos na combinação dos dois — crianças atuando como mediadoras — merecem devida atenção neste debate. Como citado anteriormente, pais de famílias migrantes podem contar com seus filhos para que façam mediação em situações simples do dia a dia, como no caixa de um supermercado ou na solicitação de alguma informação. Muitas crianças

inclusive gostam de ajudar e prestar este serviço aos pais, como foi atestado nas entrevistas (ALBUQUERQUE, 2019). O problema surge quando crianças interpretam em âmbitos legais e médicos. De fato, elas podem ajudar na comunicação, mas situações como as últimas mencionadas requerem mais do que simplesmente se fazer compreender, é preciso que mensagem seja transmitida com cuidado e que o mediador tenha conhecimento prévio dos assuntos tratados. As crianças também podem distorcer o que está sendo dito com a intenção de proteger sua família. Além disso, o seu vocabulário limitado e a sua falta de vivência faz com que não compreendam certos termos ou expressões, ocasionando uma interpretação imprecisa e possivelmente incoerente.

Por este motivo, é necessário que um mediador experiente e treinado esteja presente sempre que uma entidade pública brasileira estiver prestando algum serviço a um migrante, como para requerer o status oficial de refugiado, para expedir o visto temporário, para fazer a carteira de trabalho, em um atendimento médico do SUS etc. Considerando a noção apresentada de mediador intercultural e a experiência dos alunos de LEA-NI com os migrantes venezuelanos através do projeto de extensão Mobilang da UFPB, nós propomos a atuação destes últimos como mediadores interculturais, atuando juntamente às entidades públicas para facilitar e melhorar os serviços prestados aos migrantes na cidade de João Pessoa. O profissional LEA-NI adquire durante a sua formação conhecimentos no âmbito da mediação intercultural, sendo estes o domínio oral e escrito de três línguas estrangeiras (inglês, francês e espanhol), o conhecimento cultural de diversos países e o entendimento de métodos de negociação, o que dá suporte à nossa proposta. Em seu trabalho de campo, Albuquerque (2019, p. 56) afirma que “pude observar de perto a necessidade deste profissional, chegando a realizar, sem me dar conta, o papel de mediadora intercultural, já que era a única brasileira falante de espanhol e que tinha contato com os coordenadores do projeto”.

Podemos concluir que crianças migrantes podem realizar o papel de mediadores em situações do dia a dia, mas, para serviços legais e médicos, é imprescindível a presença de um mediador competente. Assim, a graduação em Línguas Estrangeiras Aplicadas se apresenta como uma importante

ferramenta na formação de futuros profissionais de mediação intercultural, humanitária e cidadã. Na última seção deste capítulo, faremos algumas considerações finais sobre o que foi debatido.

6 Considerações finais

Como observamos ao longo deste capítulo, a mobilidade e a globalização do comércio multiplicaram o número de espaços internacionais dentro dos territórios nacionais, bem como as interações entre falantes de várias línguas. Assim, a circulação de pessoas vindas de fora provoca grandes mudanças na paisagem social, cultural e espacial das cidades (CASTAGNE, 2016). Nesse sentido, podemos mencionar a chegada de migrantes e refugiados venezuelanos ao Estado da Paraíba, processo que temos acompanhado a partir de diversas ações e pesquisas como vemos em alguns capítulos deste livro.

Para, Gorovitz, Martinez e Deprez (2016, p.609), “as migrações se tornaram uma realidade estrutural, em que milhões de pessoas se encontram em uma situação instável e passageira”. De tal modo, os diferentes movimentos internos e externos das populações produzem diversas formas de comunicação e contato, causando efeitos sociais e linguísticos que devem ser atendidos e analisados.

No setor político por exemplo, e particularmente nas instituições internacionais, o acesso às línguas apoia o exercício dos direitos, da cidadania e da própria democracia. O migrante é um reflexo do dinamismo sociodemográfico, sujeito a enfrentar e transformar espaços públicos, leis, costumes e formas de comunicação. Diante desta realidade e da necessidade de estabelecer laços de interação com o recém-chegado, surge a figura do mediador intercultural. Nesse sentido, a ação de mediar diz respeito à ideia de conciliação, de alcançar um entendimento mútuo (ACCEM, 2009). A mediação linguística e cultural é um conceito ainda em construção e polissêmico, o que dificulta o estabelecimento de uma única definição, devido aos contornos semânticos que, às vezes, diferem entre as diversas áreas linguístico-culturais.

Neste capítulo, apresentamos as trajetórias de migrantes no intuito de traçar e de desenhar esses caminhos e mostrar através das suas experiências como foi vivenciado esse momento. Em uma primeira parte, falamos sobre o contexto da crise venezuelana que nos ajudou a justificar o grande número de pessoas cruzando a fronteira e buscando refúgio no Brasil, bem como o que se entende por refugiado. Em uma segunda parte, apresentamos a ONG Aldeias Infantis SOS e o projeto de extensão *Mobilang* da UFPB, ambos trabalhando em prol do acolhimento dos migrantes que chegavam em João Pessoa. Na sequência, compreendemos a trajetória da migração venezuelana até a capital da Paraíba e o seu acolhimento na ONG Aldeias Infantis, incluindo informações sobre o projeto Brasil Sem Fronteiras, os serviços oferecidos pela organização e o perfil dos migrantes que se beneficiam dessas ações. Em uma quarta parte, discutimos sobre as crianças mediadoras, os dilemas éticos que podem surgir quando crianças interpretam para os pais e por fim propomos a atuação de profissionais formados em Línguas Estrangeiras Aplicadas como mediadores interculturais, garantindo que os migrantes possam exercer seus direitos linguísticos plenamente e melhorar a comunicação entre os migrantes e as entidades públicas que lhes prestam serviços.

Acreditamos que as modalidades de intervenção como a mediação intercultural (GIMÉNEZ, 1997), modelos de comunicação plurilíngue (ERAZO MUNOZ, 2020) e de compreensão mútua (ESCUDE; DEL OLMO, 2019) podem contribuir para um melhor acolhimento da população estrangeira, bem como para a integração de outras formas de comunicação aplicadas nos espaços sociais, digitais, econômicos, culturais e acadêmicos. Sabemos que ainda temos um longo caminho a ser percorrido no que se refere à descrição desses fenômenos sociolinguísticos e será preciso mais trabalhos e pesquisas que possam aprofundar e estudar de forma interdisciplinar essas questões. Contudo, a extensão universitária se apresenta como uma ferramenta de aproximação com a comunidade ao oferecer um espaço de trabalho prático de cunho humanitário que pode ser futuramente transformado em espaços de estudos e pesquisas.

7 Referências

ACCEM. **Guía de Mediación Intercultural**. 2009. Disponível em: <https://www.accem.es/guia-mediacion-intercultural/>. Acesso em: 19/07/2020.

Aldeias Infantis SOS Brasil. Disponível em: <https://www.aldeiasinfantis.org.br/>. Acesso em: 19/07/2020.

ALBUQUERQUE, L. F. de. **Migrantes e o Processo de Integração**: Um Estudo de Caso Sobre Migrantes Venezuelanos em João Pessoa. Trabalho de Conclusão de Curso, UFPB, 2019.

ALZINA, R. B. (Coord.). **Metodología de la Investigación Educativa**. Madrid: Editorial La Muralla, 2009.

BAGNO, M. **Dicionário Crítico de Sociolinguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. Disponível em: <https://www.ets.ufpb.br/pdf/2013/2%20Metodos%20quantitativ%20e%20qualitativ%20-%20IFES/Livros%20de%20Metodologia/10%20-%20Bardin,%20Laurence%20-%20An%C3%A1lise%20de%20Conte%C3%BAdo.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

CASTAGNE, E. l'intercompréhension des langues romanes comme vecteur de développement géopolitique, In: **Revue Hermes**, n. 75, p. 31-38, 2016.

ERAZO MUNOZ, A. M. **Comunicación plurilingue en la educación**: Una aproximación etnográfica de la intercomprensión en ambientes universitarios. 1. ed. Blue Mounds, Wisconsin: Deep University Press, 2020.

ESCUDE, P.; DEL OLMO, F. C. **Intercomprensão**: a chave para as línguas. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

G1. **Hiperinflação, tombo de 60% do PIB em 6 anos, crise do petróleo**: entenda o colapso econômico da Venezuela. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/04/30/hiperinflacao-tombo-de->

60percent-do-pib-em-6-anos-cri-se-do-petroleo-entenda-o-colapso-economico-da-venezuela.ghtml. Acesso em: 17/06/2020

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas S.a., 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 15/07/2020.

GIMÉNEZ, C. La naturaleza de la mediación intercultural. In: **Revista de Migraciones**, n.2 p.125-159, 1997.

GOROVITZ, S.; MARTÍNEZ, S. M.; DEPREZ, C. Migrações e fronteiras no Distrito Federal: a integração linguística como garantia dos direitos humanos. **Congresso Internacional Exodus: Conto e Recontos**. Universidade de Aveiro, p. 601-613. 29 nov. 2016.

GOROVITZ, S.; MOREIRA GOMES, Dionei. **Fronteiras linguísticas em contextos migratórios**. 1. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2017.

GUBER, R. **La Etnografía: método, campo y reflexividad**. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2001.

INDEX MUNDI. **Petróleo bruto Preço Mensal - E.U. dólares por barril**. 2020. Disponível em: <https://www.indexmundi.com/pt/pre%C3%A7os-de-mercado/?mercadoria=petr%C3%B3leo-bruto&meses=300>. Acesso em: 17 jun. 2020

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS — Agência da ONU para os refugiados. **Convenção das Nações Unidas relativa ao Estatuto do Refugiado de 1951**. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS MIGRACIONES – OIM. **Glosario Sobre Migración**. Serie Derecho Internacional sobre Migración N° 7, Editorial OIM, 2006.

IOM. **Venezuelan Refugee and Migrant Crisis**. 2020. Disponível em: <https://www.iom.int/venezuela-refugee-and-migrant-crisis>. Acesso em: 17/06/2020.

MARTINEZ, A. G.; VILLALBA, N. L.; RESTREPO, A. B. **Bilinguismo, biliteracidad y competencia intercultural**: Enfoque de la investigación cualitativo en contexto escolar. Armenia — Colombia: Kinesis, 2013.

MARTINEZ, S.; GOROVITZ, S.; DEPREZ, C. Migrações e fronteiras no Distrito Federal: a integração linguística como garantia dos direitos humano. **FORMA BREVE** (UNIVERSIDADE DE AVEIRO), v. 1, p. 643-658, 2018.

MILLER, G. A. **Lenguaje y Habla**. Ed. Aliança, Psicologia. Madrid, 1985

MOBILANG. Projeto e Grupo de Pesquisa/extensão. Universidade de Brasília. <http://mobilang.unb.br/>. Acesso em: 19/06/2020.

MONTERO, P. Multiculturalismo, Identidades Discursivas e Espaço Público. **Sociol. Antropol.**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p.81-101, Dec. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-38752012000400081&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19/06/2020.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **La Psychologie de l'Enfant**. Paris: PUF, 1966. [A Psicologia da Criança. São Paulo: Difel, 1968]

BERNARDO, M. A. de S. **Português como língua de acolhimento**: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil. 2016. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8126?show=full>.

THE GUARDIAN. **EU countries recognise Juan Guaidó as interim Venezuelan leader**. 2019 Disponível em: <https://www.theguardian.com/world/2019/feb/04/juan-guaido-interim-venezuela-leader-europe>. Acesso em: 19/06/2020

THE WORLD BANK. **Venezuelan Migration**: The 4,500-Kilometer Gap Between Desperation and Opportunity. 2019. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/news/feature/2019/11/26/migracion-venezolana-4500-kilometros-entre-el-abandono-y-la-oportunidad>. Acesso em: 19/06/2020

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Notas de fim

- 1** Disponível em: <https://www.unhcr.org/venezuela-emergency.html>
Acesso em: 19/07/2020
- 2** Disponível em: <https://www.indexmundi.com/pt/pre%C3%A7os-de-mercado/?mercadoria=petr%C3%B3leo-bruto&meses=300>. Acesso em: 19/07/2020.
- 3** Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/04/30/hiperinflacao-tombo-de-60percent-do-pib-em-6-anos-crise-do-petroleo-entenda-o-colapso-economico-da-venezuela.ghtml>. Acesso em: 19/07/2020.
- 4** Disponível em: <https://www.theguardian.com/world/2019/feb/04/juan-guaido-interim-venezuela-leader-europe>. Acesso em: 19/07/2020.
- 5** Disponível em: <https://www.iom.int/venezuela-refugee-and-migrant-crisis>. Acesso em: 19/07/2020.
- 6** Disponível em: <https://veja.abril.com.br/mundo/mais-de-4-milhoes-de-venezuelanos-deixaram-o-pais-desde-comeco-da-crise>. Acesso em: 31/07/2020.
- 7** Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf. Acesso em: 19/07/2020.
- 8** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9474.htm. Acesso em: 19/07/2020.
- 9** Disponível em: <https://www.aldeiasinfantis.org.br/conheca/quem-somos>. Acesso em: 19/07/2020.
- 10** O espaço físico da ONG Aldeias Infantis será visto mais detalhadamente na próxima seção.
- 11** Disponível em: <https://www.aldeiasinfantis.org.br/conheca/onde-estamos/no-brasil/joao-pessoa>. Acesso em: 19/07/2020.
- 12** Texto original: "han demostrado ser efectivos para estudiar la vida de las personas, la história, el comportamiento, el funcionamiento organizacional, los movimientos sociales y las relaciones de interacción" (ALZINA, 2009, p. 293).

- 13** As informações mais completas sobre os procedimentos metodológicos podem ser consultadas no trabalho de Albuquerque (2019).
- 14** Disponível em: <https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/perguntas-frequentes>. Acesso em: 19/07/2020.
- 15** Texto original: “Mediador, en términos de ‘médium’, persona de confianza, de facilitador de diálogos, de puente que consiga acercar las dos culturas.”

PARTE II

**ENSINO DE
LÍNGUAS**

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O TERMO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

Ana Paula de Araújo Lopez

1 Introdução

A mobilidade de pessoas no mundo globalizado contemporâneo, ao mesmo tempo em que estimulada, sofre graves restrições (CEPAL, 2002). Nesse contexto, a migração internacional é tida, muitas vezes, como um ideal de realização econômico-pessoal, e o “acesso à mobilidade global” pode chegar a representar “uma nova forma de estratificação social” (SANTOS, 2014, p. 14), mas não para todos, igualmente. Portanto, a migração é, antes de tudo, uma questão política (*idem*). Marcadas fortemente por um caráter de “crise” (BAENINGER; PERES, 2017), as migrações transnacionais do século XXI (GUARNIZO; PORTES; HALLER, 2003) têm impactado a dinâmica demográfica de muitos países, inclusive do Brasil. Nessa conjuntura, o “caráter bilateral da crise” (BIZON; CAMARGO, 2018, p.712) – crise no país de origem dos migrantes e a crise instaurada na sociedade de acolhimento, despreparada para a recepção desses migrantes – é evidenciado.

Um dos aspectos que tem se demonstrado crítico no nosso país no que diz respeito aos migrantes de crise (CLOCHARD, 2007) é a questão do ensino-aprendizagem da língua portuguesa para esse público. O Brasil ainda não conta com uma política de acolhimento ampla voltada para esses migrantes e que englobe política(s) linguística(s) (CAMARGO, 2019; SOUSA, 2015) que não se limite(m) a apenas o ensino da língua portuguesa, mas envolva(m), por exemplo, atendimento multilíngue pelos órgãos do Estado, desde a polícia federal até instituições de ensino estaduais/federais. Destaco, aqui, que, conforme argumenta Camargo (2019), com base em Maher (2013)

e outros autores, a falta dessas políticas linguísticas para os migrantes de crise, demandantes de políticas públicas, constitui-se na própria política linguística do Brasil. Segundo a autora:

A despeito disso, o ensino da língua nacional para os migrantes de crise nunca foi pauta das políticas públicas e continua não sendo na legislação migratória federal atual. A negligência desse direito ratifica, conforme alertado por Maher (2013, p. 124, grifos originais), **“o fato de que a ausência de uma política linguística de Estado constitui, em si mesma, uma política linguística de Estado!”**. Essa não política incita duas ponderações: (i) se as políticas linguísticas, para além da manipulação pura e simples de uma dada situação sociolinguística, almejam atuar nas identidades dos falantes de determinadas línguas, tanto para enaltecê-las quanto para denegri-las (MAHER, 2013) e (ii) se o conhecimento da língua majoritária do país está, em parte, relacionado à participação dos migrantes como residentes e/ou cidadãos na sociedade (SKUTNAB-KANGAS, 2006 *apud* SHOHAMY, 2006, p. 146), **a omissão do direito de acesso à aprendizagem do português pode ser percebida como uma política racializadora na medida em que “o racismo institucional é perpetuado por meio da língua(gem) como um marcador de diferença”** (EREL; MURJI; NAHABOO, 2016, p. 1346). Ao não assegurar aos migrantes o direito à aprendizagem da língua majoritária, o governo brasileiro possibilita a racialização dessas pessoas pela língua. (CAMARGO, 2019, p. 89) (Grifos da autora/grifo nosso).

Nesse sentido, não apenas, mas também por isso, o português, enquanto língua oficial e majoritária no país, se apresenta, muitas vezes, como um dificultador no processo de territorialização¹ (BIZON, 2013) dos migrantes e, possivelmente, como um meio de opressão dessas pessoas (LOPEZ, 2018), no caso de potencializarem territorializações precárias (*idem*)². Portanto, é de suma importância que as políticas voltadas para migrantes de crise não negligenciem questões linguísticas que dizem respeito não apenas ao ensino/aprendizagem da língua portuguesa para/pelos migrantes que,

apesar de ser um direito humano dessas pessoas (OLIVEIRA; SILVA, 2017), não é a “única, nem mesmo a melhor, forma de promover reterritorializações” no contexto de acolhimento (CAMARGO, 2019, p. 89).

Diante disso, e da importância das línguas nos processos de recepção de migrantes de crise no Brasil, em especial no que tange ao ensino/aprendizagem do português, é preciso refletir, constantemente, sobre o que vem sendo entendido por “Português como Língua de Acolhimento” (PLAc), que é como vem sendo conhecida a especialidade da área de Português como Língua Adicional que trata do ensino-aprendizagem do português pelos migrantes de crise no Brasil. Assim, este trabalho buscará discutir perspectivas que emanam do uso do termo PLAc nas pesquisas acadêmicas brasileiras, por meio de uma análise interpretativista (BIZON, 2013) de alguns dos principais conceitos que circulam na literatura em Linguística Aplicada (LA).

2 Uma breve discussão sobre o *status* dos migrantes que pressupõe o português como língua de acolhimento

Arantes, Deusdará e Brenner (2016) argumentam em favor do uso de uma nomenclatura específica que sirva para apontar para uma prática docente diferenciada que priorize demandas características do ensino para migrantes refugiados, para não haver o apagamento desses indivíduos numa abordagem ampla como a do “Português para Estrangeiros”. Na base dessa argumentação dos autores está o fato de que, para eles,

Em muitos casos, **aprender uma língua que não se deseja falar, pela qual nunca houve interesse**[que seria o caso dos refugiados, segundo os autores], ou também o inverso, envolve sentimentos sobre as relações de sentido que se estabelecem entre os sujeitos que enunciam e os objetos enunciados na língua-alvo, que culminam em processos importantes a se considerar em ambientes de ensino/aprendizagem da língua e no estabelecimento de políticas públicas (ARANTES; DEUSDARÁ; BRENNER, 2016, p. 1205) (Grifos nossos).

Segundo os autores, é interessante pensar em uma especialidade de ensino para esse público, uma vez que, enquanto refugiados e solicitantes de refúgio, os estudantes de PLAc podem manter uma relação de estranhamento com a língua portuguesa, expressa pela passagem “uma língua que não se deseja falar, pela qual nunca houve interesse” (*op. cit.*). Concordamos com os autores que essa relação com o idioma oficial é, muitas vezes, perversa, uma vez que, conforme se estabelece no Brasil, a língua portuguesa é imposta aos migrantes de crise como uma obrigatoriedade, mais do que como um direito (LOPEZ, 2018). Tal discussão deveria estar na base de uma concepção sobre o ensino-aprendizagem e pesquisa do português no contexto de acolhimento, haja vista a situação de diferentes migrantes, advindos de outros contextos que não o de crise, que passam ou vivem no Brasil por anos a fio sem carregar essa obrigatoriedade da aprendizagem e uso da língua portuguesa para sua integração ao país.

Com base nisso, gostaríamos de advogar por uma concepção ampla do público ao qual Arantes, Deusdará e Brenner (2016), assim como outros autores, se referem, como “refugiados e solicitantes de refúgio”. Acreditamos que pela certa comoção social (BAENINGER, 2017) que a situação dos refugiados promove, muito em razão da mídia e da existência de legislações, inclusive em âmbito internacional, voltadas exclusivamente para esse público, existe mais visibilidade sobre a situação e demandas dessas pessoas em comparação com outros migrantes.

Consideramos, na perspectiva das migrações de crise (BAENINGER; PERES, 2017; CLOCHARD, 2007) e dos deslocamentos forçados (AYDOS, 2010; SANTOS, 2014), que diferenciações jurídicas são insuficientes para retratar a complexidade que envolve as migrações humanas, principalmente no contexto das migrações internacionais do século XXI, marcadas fortemente pelo caráter de crise – sejam elas econômicas, sociais, ambientais, sanitárias, políticas, dentre outras. Retomando uma discussão que realizamos na nossa dissertação de mestrado (LOPEZ, 2016), a divisão interna desses migrantes de crise entre refugiados e outros migrantes – percepção muito divulgada, inclusive pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) –, cuja base é a pressuposição da existência de migrações voluntárias e involuntárias, pode não ser adequada ou exequível no mundo real, a partir

do momento que é extremamente complexo delimitar ou quantificar experiências subjetivas de violência explícita ou simbólica a que tantos migrantes em todo o mundo estão expostos. Para ilustrar essa questão, reitero as seguintes palavras de Bertrand (1998):

Alguns migrantes são refugiados e alguns refugiados são migrantes, seus perfis são entrelaçados e evoluem através do tempo. Um refugiado que não mais retorna ao seu país de origem, mesmo quando todas as condições que asseguram um retorno seguro são dadas, é ainda considerado um refugiado? Um migrante que foge da fome, segregação e humilhação de sua aparência étnica não é um refugiado? (BERTRAND, 1998, p. 111 *apud* AYDOS, 2010, p. 58) (Tradução da autora).

Portanto, percebemos, pela passagem acima, como a questão é complexa e, conseqüentemente, como as categorizações jurídicas podem ser insuficientes para explicarem os fenômenos (AYDOS, 2010) das migrações de crise no panorama internacional do século XXI. Para Keely (2000), o principal problema nesse sentido está na distinção utilizada entre migrantes voluntários e involuntários:

Parte da dificuldade se manifesta nos nomes atribuídos para os fenômenos. *Migração voluntária* é normalmente utilizado como sinônimo de termos como migração econômica. Esta é contrastada com a *migração forçada* ou *involuntária* causada pelo homem ou por catástrofes naturais. [...] **O problema é que toda migração inclui elementos de escolha e pressão. Nem todas as pessoas em grupos-alvo de perseguição deixam o país. Nem toda migração econômica se dá sem alguma coerção sobre a tomada de decisão do migrante** (KEELY, 2000, p. 50) (Tradução nossa) (Grifos nossos).

Com essa reflexão não almejamos, de forma alguma, afirmar que refugiados não devam ter seus direitos próprios reconhecidos, pelo contrário, defendemos uma ampliação do termo para estender a outros migrantes,

que eventualmente experienciem situações análogas ao refúgio, – mas que não se enquadram na legislação vigente para tal³ – o escopo da proteção que atualmente é assegurada somente a refugiados. Portanto, reiterando as palavras de Dewind (2007), consideramos, neste trabalho, como migrantes de crise, além de refugiados, “[m]igrantes internacionais privados de direitos sociais, culturais e econômicos – incluindo, mas não limitando-se, às pessoas deslocadas por forças ecológicas ou desenvolvimentistas, resultantes de diretivas ou de negligências governamentais” (DEWIND, 2007, p. 382) e migrantes oriundos de contextos de crises humanitárias, conflitos armados – tais como: aqueles justificados pelos Estados Unidos da América como luta contra o “terrorismo” –, além daqueles considerados solicitantes de asilo e apátridas (CLOCHARD, 2007).

A nosso ver, tais ponderações devem estar na base das discussões sobre PLAc também, para que não promovamos, enquanto pesquisadore(a)s e professore(a)s, essa diferenciação, por vezes, pouco prática, entre refugiados e migrantes, assumindo uma percepção ampla de migrantes de crise.

Somente para concluir, assim como Arantes, Deusdará e Brenner (2016) somos favoráveis a uma abordagem específica – mas não necessariamente exclusiva, conforme argumentaremos adiante – de ensino de português para migrantes de crise, de maneira ampla, incluindo, mas não se limitando a, refugiados e solicitantes de refúgio. Acreditamos que uma nomenclatura particular possa servir como patamar de apoio às causas desses sujeitos e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de políticas de acolhimento amplas que envolvam ações de políticas linguísticas não pautadas apenas na promoção do ensino de língua portuguesa pelos sujeitos migrantes (CAMARGO, 2019; OLIVEIRA; SILVA, 2017). Além disso, ainda ecoando aqueles autores, e com base na breve discussão sobre as nomenclaturas e categorizações dos migrantes, o uso de um termo como PLAc seria no sentido de promover

Uma orientação explícita para lidar com esses (des) encontros, sem pretender chegar a uma espécie de denominador comum que o vá neutralizar a ponto de que não se reconheçam as diferenças. Em outras palavras, trata-se de contribuir na produção de um

“em-comum” que se realize justamente pela inclusão das diferenças. Se o projeto é o de inclusão das diferenças, deseja-se que a política linguística que lhe dá sustentação ganhe força justamente pela sua afirmação, a de uma alteridade fundadora da linguagem, em variação contínua e provisória nos seus usos cotidianos. (ARANTES; DEUSDARÁ; BRENNER, 2016, p. 1205) (Grifos nossos).

3 Português como Língua de Acolhimento: evolução do conceito e algumas problematizações

Em outros trabalhos (LOPEZ, 2016; 2018) já argumentamos que o uso de um termo específico – Português como Língua de Acolhimento (PLAc) – seria uma forma de ativismo político, uma vez que essa nomenclatura própria tem a capacidade de visibilizar o público-alvo para quem é direcionada – os migrantes de crise –, chamando a atenção para suas necessidades por políticas públicas de acolhimento adequadas (CAMARGO, 2019) e levantando a discussão, sobretudo na LA, sobre o papel da(s) língua(s), em especial do português, nesse processo de recepção desses migrantes no nosso país. Diante disso, pretendemos discutir, nesta seção, sobre a utilidade desse termo que, apesar do seu caráter positivo, pode, por vezes, ter um funcionamento perverso que vai de encontro ao que deveria realizar. Para tanto, apresentaremos algumas problematizações quanto ao uso do termo PLAc⁴, retomando alguns trabalhos expressivos na literatura em LA no Brasil sobre a sigla.

Primeiramente, é preciso ressaltar que apesar da incipiente institucionalização do termo PLAc no Brasil (LOPEZ; DINIZ, 2018), a sigla já conta com uma entrada na *Wikipedia*⁵, enciclopédia *online*, livre e colaborativa, muito popular no contexto das pesquisas na *internet*, onde se lê:

Língua de acolhimento pode ser compreendida como aquela que irá receber o indivíduo de modo, **como o próprio nome diz, acolhedor. O indivíduo irá aprender sem obrigações nem imposições**, o que não

necessariamente faz com que este utilize sua língua nativa na comunicação no país de acolhimento. Esta não será absolutamente descartada, contudo há aí uma língua, que **deve ser apreendida pelo refugiado para facilitar o seu convívio e seu desenvolvimento** no ambiente em que está imerso [...](Grifos nossos).

O que nos chama a atenção nessa definição de PLAc é maneira como é colocada a relação com essa nomenclatura de acolhimento. O caráter de obviedade implícito em “como o próprio nome diz” remete a uma ideia de um conceito autoexplicativo, cujo significado poderia ser depreendido por si só, pelo uso da palavra “acolhimento”. Além disso, é preciso ressaltar que essa definição também delimita o que seria tal caráter “acolhedor” dessa língua “de acolhimento”, que seria: **“aprender sem obrigações nem imposições”**. Nesse caso, o caráter do acolhimento recai sobre uma ação realizada pelo próprio estudante e não sobre quem ensina, já que o verbo utilizado é aprender e não ensinar, que é complementada pela razão pela qual se deve aprender “para facilitar o seu convívio e seu desenvolvimento no ambiente em que está imerso”. Nesse sentido, há uma expectativa quase que de autosuficiência do migrante quanto ao seu próprio acolhimento: o estudante deve aprender para, ele próprio, facilitar sua vida.

Além disso, desconstruindo certo caráter flexível da língua de acolhimento, sugerido pela passagem “aprender sem obrigações nem imposições”, paradoxalmente há, pelo menos, duas imposições que são colocadas aos migrantes nessa passagem, que são: 1) a sutil proibição do uso da língua de origem do migrante e 2) a obrigação imposta sobre a aprendizagem do português. Primeiramente, o não uso da língua do repertório linguístico do estudante – “que não necessariamente faz com que este [o migrante] utilize sua língua nativa na comunicação no país de acolhimento” e “Esta [língua do aluno] não será absolutamente descartada, contudo.... A utilização da conjunção adversativa “contudo” nesta última afirmação promove uma orientação argumentativa que se opõe à afirmação anterior, favorecendo, na verdade, a segunda tese, de que o migrante tem que aprender a língua de acolhimento:

Tese 1: Esta [língua do aluno] não será absolutamente descartada.

Tese 2: A língua [de acolhimento] deve ser apreendida pelo refugiado [...]

A segunda imposição diz respeito ao uso do verbo “dever” na ressalva que se faz em “contudo há aí uma língua, que **deve** ser apreendida pelo refugiado para facilitar o seu convívio e seu desenvolvimento no ambiente em que está imerso”.

Poderíamos analisar outros aspectos dessa passagem, no entanto, por ora, gostaríamos de destacar esses três pontos rapidamente apresentados pelo excerto da entrada “Língua de Acolhimento” na *Wikipedia*, versão brasileira, a saber: a noção de acolhimento, a questão da responsabilidade do acolhimento e a obrigação implícita da aprendizagem do idioma pelo migrante. A nosso ver esses três pontos são pilares importantes para discutirmos o que vem sendo entendido por Português como Língua de Acolhimento (PLAc) nas pesquisas em LA no Brasil. Portanto, organizaremos nossa discussão em torno desses pontos.

3.1 A noção de acolhimento

O termo *PLAc* teve sua origem em Portugal, associado ao programa de ensino de língua portuguesa para migrantes “Portugal Acolhe”, hoje conhecido como Português para Todos(PPT), criado, em 2001, como política do Estado para “promover a formação em competências básicas de cidadania e de português, de forma a assegurar aos imigrantes condições que facilitem e potencializem a sua integração na sociedade portuguesa” (CABETE, 2010, p. 57). A partir da fundação desse Programa, à época chamado de Portugal Acolhe, a pesquisadora portuguesa Maria Helena Ançã (2003a, 2003b, 2004, 2006) foi quem primeiro versou sobre o uso da designação “língua de acolhimento” – termo que ela retoma dos franceses Lüdi e Py (1986) – para designar, no contexto de ensino-aprendizagem, a língua do país de destino do migrante, neste caso, o português em Portugal. Ançã (*idem*) entende língua de acolhimento em seu sentido literal, nas palavras da autora, na perspectiva de “acolher, acolhida, refúgio em casa, forte, etc.” (ANÇÃ, 2003a, p. 2). No Brasil, ao que nos consta, esse nome aparece, pela primeira vez em 2013, numa publicação científica de autoria da pesquisadora e professora

Rosane de Sá Amado, da Universidade de São Paulo, em seu artigo intitulado “O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados”. Neste texto, Amado se refere à dissertação de mestrado de outra pesquisadora portuguesa, Maria José Cabete, de 2010, e, com isso, inserindo-se, de certa forma, na tradição, até então, portuguesa de uso desse termo para designar a prática do ensino do português nesse contexto e, assim, estreando essa nomenclatura no contexto de pesquisa em LA no Brasil.

Para Amado (2013), o PLAc funciona como língua para integração, “mediação de conflitos e libertação” (*idem*, s/p). Além disso, a autora reduz o PLAc ao ensino de “português para refugiados”, em decorrência, provavelmente, da maior atenção recebida pelos refugiados e da diferenciação entre estes e outros migrantes de crise, conforme discutimos na seção anterior deste capítulo. Nesse sentido, percebemos o entendimento de “acolhimento” num sentido de proteção – próximo do que sugere Ançã (2003a, 2003b) –, como podemos perceber pela passagem em que a autora define o termo como “[...] ensino de português como língua de acolhimento para aqueles estrangeiros que chegam ao Brasil em **situação de miséria moral e muitas vezes com pouquíssimos recursos financeiros.**” (AMADO, 2013, s/p). A situação de “miséria moral e poucos recursos” ecoa a imagem de um migrante desamparado, conseqüentemente que **precisa de ajuda**, dando ênfase à característica da falta⁶, comumente associada a esses indivíduos (DINIZ; NEVES, 2018; LOPEZ, 2016).

Outro trabalho de destaque sobre PLAc no Brasil é o de São Bernardo (2016), que já o define PLAc em termos de uma abordagem crítica:

Quando nos referimos à língua-alvo como língua de acolhimento, **ultrapassamos a noção de língua estrangeira ou de segunda língua.** Para o público adulto, recém-imerso numa realidade linguístico-cultural não vivenciada antes, o uso da língua estará ligado a um conjunto de saberes, como saber agir, saber fazer, e a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas nessa língua, bem como com **a possibilidade de tornar-se cidadão desse lugar, cultural e politicamente consciente, participando**

como sujeito dessa sociedade” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 65) (Grifos nossos).

Pela passagem, apesar da característica da falta aparecer pela negação de uma possível experiência prévia do indivíduo – “numa realidade linguístico-cultural **não** vivenciada antes” –, o que vale ser destacado é o certo avanço que essa definição dá ao tratar de “participação social” em detrimento apenas de falar em “integração”. Esse deslocamento epistemológico é importante para o avanço das percepções sobre o termo e lança luz para a existência de possibilidades de uso do português para o migrante que vão além do preenchimento de suas (supostas) lacunas.

Sene (2017), ao falar da língua de acolhimento, a define como “especialidade [...] cujo sentido concerne ao ensino-aprendizagem de português como língua de acolhida em contextos migratórios como, por exemplo, para **refugiado(a)s** e para **população de imigrantes** que se encontram **em condição de vulnerabilidade**” (SENE, 2017, p. 25, grifos nossos). Essa autora apresenta uma noção ampliada do público-alvo do PLAc: refugiado(a)s e migrantes em condição de vulnerabilidade, com destaque para essa última palavra que é bastante comum para caracterizar o público da língua de acolhimento. Em um artigo de 2018, em um texto escrito em coautoria, eu mesma utilizei essa forma de adjetivação na passagem:

Entendemos PLAc como a ramificação da subárea de Português como Língua Adicional (PLA) – integrante, portanto, da área de Linguística Aplicada – que se dedica à pesquisa e ao ensino de português para imigrantes, com destaque para deslocados forçados, que estejam em **situação de vulnerabilidade** e que não tenham o português como língua materna (LOPEZ; DINIZ, 2018, s/p).

Embora, a princípio, não haja problema algum em falar de vulnerabilidade no contexto das migrações de crise, acreditamos ser problemático não haver uma delimitação sobre o que estamos considerando como “condição de vulnerabilidade”, concebendo esta, conseqüentemente, como algo dado e/ou condição *sine qua non* dos deslocados por razões de crise. Para não

cairmos na armadilha de reforçar o discurso da falta (DINIZ; NEVES, 2018) que remete ao migrante desamparado (LOPEZ, 2016), é preciso realizar tais considerações, que depois tivemos a oportunidade de explorar em outro texto de 2018, em que argumentamos que a situação de vulnerabilidade é relativa, depende das partes envolvidas numa comparação e, ainda, de fatores internos e externos à pessoa que pode, ou não, ser vulnerável. Nesse sentido, argumentamos que a língua portuguesa deve ser encarada como um ativo, uma ferramenta, por assim dizer, para diminuir a vulnerabilidade do migrante em contextos em que o uso da língua portuguesa se faz obrigatório ou, ainda, em casos extremos, em situações de risco ou perigo que possam depender da língua portuguesa para sua superação (LOPEZ, 2018, p. 20). Obviamente, cabe ressaltar que, muitas vezes, “não se pode esperar que a língua seja o único, nem o mais viável, instrumento de proteção dos direitos e da integridade dos migrantes, assim como a língua não pode ser interpretada dessa forma para os brasileiros” (CAMARGO, 2019, p. 187).

Anúnciação (2017) promove uma discussão sobre a relação entre a língua portuguesa e as possibilidades de agência e de *performance* de identidades dos migrantes no Brasil. Além disso, essa autora problematiza a transposição do termo PLAc de Portugal para o panorama de ensino para migrantes de crise no nosso país. Para Anúnciação (2017, 2018), PLAc é um vocábulo *sloganizado*. Com base em Viebrock (2014), a pesquisadora entende *sloganização* como “um resultado da simplificação, isto é – deliberadamente ou não –, apropriar-se de conceitos ou de partes de textos fora de seu contexto textual ou histórico, trabalhando, conseqüentemente, com uma versão reduzida [deles]” (ANUNCIAÇÃO, 2017, p. 33). Diante disso, para Anúnciação, o empréstimo do termo PLAc para o contexto brasileiro pode trazer consigo reflexos das “relações assimétricas de poder e de saber” que, segundo ela, marcam as políticas que envolvem o PLAc em Portugal (*idem*, 2017, p. 46). A importância do trabalho de Anúnciação é lançar luz para a questão do “empréstimo” que fizemos em LA do termo de Portugal, uma vez que este está, no país europeu, muitas vezes, via Programa Português para Todos, ligado a um caráter de pré-requisito que, na prática, funciona como controle do acesso de migrantes a direitos sociais, numa espécie de política de *gatekeeping*⁷ (CAMARGO, 2019).

Endossamos a ressalva de Anunciação (2017, 2018) sobre a utilização do termo PLAc, pois não podemos desejar que as políticas linguísticas que já estão em prática, ainda que nas horizontalidades (CAMARGO, 2018), e as que eventualmente surjam nas verticalidades (*idem*) no Brasil se pautem em práticas assimilacionistas e/ou restritivas.

Bizon e Camargo (2018) também trazem para o centro da sua concepção de PLAc a crítica ao uso do termo PLAc, ao expressarem sua preferência pela inversão de palavras e falarem em “acolhimento em línguas” no lugar de “língua de acolhimento”. Segundo as autoras, “preferimos, assim, não falar em língua de acolhimento, mas em **acolhimento em línguas**, reforçando nossa afiliação a ‘uma perspectiva transcultural e translíngue que contemple o uso das diferentes língua(gens) nos diferentes espaços de enunciação’” (BIZON; CAMARGO, 2018, p. 717, grifos nossos). Assim, as autoras, com base em trabalhos de outros pesquisadores como Anunciação (2017) e Oliveira e Silva (2017), levantam a problemática do envolvimento e papel de outras línguas, que não apenas a portuguesa, nas políticas de acolhimento para migrantes de crise e colocam a questão do envolvimento das línguas em políticas de acolhimento amplas:

A partir desse ponto de vista, acreditamos ser possível **pensar em ações para o acolhimento que sejam potencialmente capazes de desenhar políticas públicas mais inclusivas e humanitárias, em que as diferenças trazidas pelo outro não sejam apagadas ou vistas como um problema a ser extirpado, mas um recurso legítimo e enriquecedor das práticas linguísticas e dos processos de construção social** (*idem*, 2018, p. 717) (Grifos nossos).

Por fim, gostaríamos de destacar o trabalho de Camargo (2019) cuja perspectiva compreende o ensino-aprendizagem do PLAc em um conjunto de ações que devem compor uma política de acolhimento ampla para migrantes de crise no Brasil. Com isso, a autora faz inúmeros questionamentos importantes, dentre eles, coloca em xeque o pressuposto, muita vezes reforçado, ainda que indiretamente, pelas pesquisas em PLAc e

pela mídia, de que o migrante ascenderá socialmente a partir do momento em que aprende a língua portuguesa⁸. A língua certamente pode ajudar em diferentes sentidos, mas não se pode afirmar que certamente será uma via – muito menos a única – para a ascensão social de migrantes no nosso país, haja vista migrantes provenientes de países que gozam de *status* político-social mais favorável, falantes de línguas de prestígio, e que, por essa razão, sequer precisam aprender o português para viverem e encaixarem boas oportunidades de emprego no país. Além disso, a autora demonstra que ações de políticas linguísticas de PLAc dentro de uma perspectiva de uma política mais ampla de acolhimento, deve, dentre outros,

Considerar (i) a diversificação dos objetivos do PLAc e (ii) a formação docente para atuação em contextos de PLAc como parte do desenho das políticas públicas de acolhimento no bojo das políticas públicas de ensino/aprendizado de português para migrantes de crise. Migrantes de crise têm projetos migratórios diversos e, portanto, objetivos diversificados para a aprendizagem da língua (*idem*, 2019, p. 232).

Diante do que foi evidenciado ao longo desta seção, procuramos demonstrar a variedade de entendimentos, bem como suas vantagens ou problemas, sobre a natureza do “acolhimento” que está na base das diferentes definições que apresentamos aqui. A seguir, discorreremos, brevemente, sobre os outros dois outros pontos que pretendemos destacar aqui: a questão da responsabilidade do acolhimento e a obrigação implícita da aprendizagem do idioma pelo migrante.

3.2 A questão da responsabilidade do acolhimento

Retomando a definição da *Wikipedia*⁹, com a qual iniciamos nossa discussão nesta seção:

Língua de acolhimento pode ser compreendida como aquela que irá receber o indivíduo de modo, **como o próprio nome diz, acolhedor. O indivíduo irá**

aprender sem obrigações nem imposições, o que não necessariamente faz com que este utilize sua língua nativa na comunicação no país de acolhimento. Esta não será absolutamente descartada, contudo há aí uma língua, que **deve ser apreendida pelo refugiado para facilitar o seu convívio e seu desenvolvimento** no ambiente em que está imerso [...] (Grifos nossos).

Conforme argumentamos anteriormente, pelos trechos “o indivíduo irá aprender” e “uma língua que deve ser aprendida pelo refugiado” percebemos que a responsabilidade de promover o acolhimento é transferida integralmente para o próprio sujeito migrante, quem deveria procurar, aparentemente por si só, “aprender” essa língua “que irá recebê-lo”, para que, assim, ele(ela) mesmo(a), possa facilitar seu processo de inserção e atuação social na sociedade de destino. Destacamos essa discussão aqui em uma seção especial justamente para chamar a atenção para uma discussão que já está posta em Bizon e Camargo (2018), retomada em Camargo (2019), que é a visão “unilateral” do acolhimento, ou seja, a expectativa da sociedade de acolhimento que o migrante se adeque às suas condições, sua língua e sua cultura, ou seja, “frequentemente, a posição do acolhedor é cômoda, sendo a de quem espera para recepcionar a chegada do Outro, que é quem se movimenta em direção ao acolhedor” (CAMRGO, 2019, p. 229). Esse tipo de prática, também como discutem as autoras, advém de um processo histórico assimilacionista da língua portuguesa no Brasil diante de línguas minoritizadas, como línguas indígenas, de comunidades surdas, de descendentes de migrantes, dentre outras. Camargo (2019), ao relatar uma passagem pessoal em sua tese, em que afirma para um migrante que não consegue aprender a língua falada por ele, leva-nos a refletir sobre esse tipo de comportamento que, em decorrência de tal histórico e por estarmos na posição confortável de acolhedor, estamos, muitas vezes, dispostos “a ensinar minha [nossa] língua ao Outro, acreditando que é ele que precisa aprender uma língua adicional para ser acolhido, e não eu [nós] que preciso [precisamos] disso para acolher” (*ibidem*, p. 229).

Levantamos esse ponto para, além de ressaltar a discussão sobre algo que consideramos extremamente relevante para a pesquisa e atuação em

PLAc, sobre esse posicionamento enquanto “acolhedor”, também relacionar tal perspectiva unilateral de acolhimento ao outro ponto importante que queremos discutir, brevemente, aqui: a relação de obrigatoriedade da aprendizagem da língua portuguesa pelos migrantes de crise, sobre a qual trataremos no próximo tópico.

3.3 A obrigação implícita da aprendizagem do idioma pelo migrante

Já tivemos a oportunidade de tratar desse assunto em Lopez (2018), portanto, aqui, retomaremos de forma breve algumas observações, porque vão ao encontro das problematizações e demais questões levantadas neste capítulo, e que também nos permitirá chegar às conclusões que discutiremos no encerramento desse texto.

No texto da *Wikipedia*, na abertura da seção, argumentamos que a construção elaborada com o verbo dever no trecho “uma língua, que **deve** ser apreendida pelo refugiado para facilitar o seu convívio e seu desenvolvimento no ambiente em que está imerso” expõe uma contradição comum, muitas vezes, não explícita e involuntária, nas discussões e nas concepções sobre PLAc. Ao partirem do pressuposto da suposta necessidade de aprendizagem da língua portuguesa pelo migrante, sem problematizarem, por exemplo, a ausência do Estado na promoção de políticas linguísticas de acolhimento multilíngues, que envolvam o atendimento dos migrantes em diferentes idiomas além do português, dentre outras possibilidades, ou ainda por ao não considerarem a aprendizagem do idioma exclusivamente como um direito do migrante (OLIVEIRA; SILVA, 2017), o qual ele(ela) pode ou não querer lançar mão a depender dos seus projetos de vida, as concepções de PLAc que se referem à premência do conhecimento do português por essas pessoas para se incluírem socialmente estão, de certa forma, funcionando como um tipo de violência simbólica contra os migrantes, já que os colocam numa relação de obrigatoriedade e, ainda, de submissão, perante a língua dominante do país de acolhimento.

Além disso, esse mesmo discurso, obviamente que sem essa intenção pelos seus autores, coloca a língua portuguesa na posição de *gatekeeping* de

que trata Camargo (2019), uma vez que o discurso coloca o português como pré-requisito para a inserção sócio-laboral dos migrantes de crise. Esse é um discurso perigoso e violento, uma vez que é sabido que muitos migrantes que se estabelecem no nosso país, não provenientes de deslocamentos de crise e principalmente aqueles do “norte” – numa concepção não geográfica, mas sociopolítico-econômica do termo – provavelmente não são, muitas vezes, impostos a esse mesmo discurso da necessidade (obrigatória) que se coloca para os migrantes de crise (LOPEZ, 2018).

Diante do que foi exposto até aqui, passaremos, então, a algumas conclusões.

4 Considerações finais: por que (não) falar em “português como língua de acolhimento”?

Neste trabalho buscamos discutir, por meio de uma abordagem interpretativista (BIZON, 2013) algumas das principais concepções que circulam na literatura da LA acerca do termo Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Nossa discussão foi orientada em torno de três eixos principais, a saber: a noção de acolhimento, o caráter unilateral da aprendizagem do PLAc e o discurso de necessidade (obrigatória) do PLAc.

Tendo em vista o debate que suscitamos ao longo deste capítulo, nas considerações finais, gostaríamos de confrontar porque (não) utilizar o termo PLAc para designar o contexto de ensino-aprendizagem (e pesquisa) de português para migrantes de crise no Brasil. Em defesa do PLAc, podemos ressaltar a proposta de uso dessa sigla como um patamar político para a defesa e promoção de direitos dos migrantes (LOPEZ, 2016; 2018), como uma recusa de uma categoria excessivamente genérica de “estrangeiros” no contexto de PLA em que eventuais especificidades poderiam ser apagadas indevidamente (ARANTES; DESUDARÁ; BRENNER, 2016), além de uma maneira de remeter a certa tradição sensível às questões sobre a migração de crise, ainda que a nomenclatura do público-alvo ainda precise, a nosso ver, em algumas vertentes, de uma mudança de paradigma para a adoção de um conceito amplo de “migrantes de crise” (ou outra nomenclatura ampla).

Como argumentos para a recusa do PLAc, é importante enfatizar que a conceptualização do termo, muitas vezes, se dá sobre um discurso de caridade (LOPEZ, 2016) ou fraternidade (BIZON; CAMARGO, 2018) que pressupõe o migrante como “desamparado”, um ser em constante falta (DINIZ; NEVES, 2018), sendo essa falta “**sempre definida a partir do agente ‘acolhedor’**”. Essa pré-determinação que hierarquiza as relações posiciona o migrante como inferior, diminuindo ou até mesmo interditando a possibilidade de relações efetivamente interculturais e, portanto, mais igualitárias.” (BIZON; CAMARGO, 2018, p. 715). Ademais, esse discurso da falta e da fraternidade, como argumentam Bizon e Camargo (*idem*), autoriza o trabalho voluntário por parte daqueles envolvidos em ações de acolhimento a migrantes de crise, inclusive professores de PLAc, e colabora para retirar do Estado sua responsabilidade de promoção de políticas linguísticas mais adequadas para esse público, que inclusive considerem a formação docente e remuneração dos professores atuantes em PLAc (LOPEZ, 2020).

O PLAc, portanto, é um termo que não deve ser considerado um “conceito acabado” (ANUNCIAÇÃO, 2017). Defenderemos o uso do termo PLAc ao mesmo tempo em que, assim com outros autores (ANUNCIAÇÃO, 2017; 2018; BIZON; CAMARGO, 2018; CAMARGO, 2018; 2019; DINIZ; NEVES, 2018; dentre outros), sugeriremos uma mudança de paradigma no certo senso comum que pode se construir sobre o que seja PLAc, com intuito de contribuir para a construção de políticas linguísticas mais inclusivas, socialmente justas e que não contribuam para a assimilação ou opressão dos migrantes no Brasil. “**Políticas de atravessamentos**” (BIZON; CAMARGO, 2018) que possam envolver – mas não se limitar a – temas caros ao contexto de aprendizagem de línguas para migrantes de crise, tais como a **educação do entorno**, como propõe Maher (2007), o **ensino crítico de língua adicional** (JORDÃO, 2013; SÃO BERNARDO, 2016) em uma **perspectiva transcultural** (CAVALCANTI; CÉSAR, 2007) e **translínque** (CANAGARAJAH, 2013) (*apud* ANUNCIAÇÃO, 2017).

5 Referências

AMADO, R. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira**. Edição 7, Ano 4, Número 2, 2013.

ANÇÃ, M. H. S. F. Entre língua de acolhimento e língua de afastamento. **XIII ENDIPE**, 23-26 abril. Recife: Universidade Federal de Pernambuco (CD-ROM), 2006.

ANÇÃ, M. H. S. F. À volta da língua de acolhimento. **Encontro Regional da Associação Portuguesa de Linguística**, Setúbal: ESE de Setúbal (CD-ROM), 2004.

ANÇÃ, M. H. S. F. Didáctica do Português Língua Segunda: dos contextos emergentes às condições de existência. In: MELLO, C. *et alii*. **Actas do I Encontro Nacional da Sociedade Portuguesa de Didáctica da Língua e da Literatura**. Coimbra: Pé de Página Editores – Lda: 2003a. pp. 61-69.

ANÇÃ, M. H. S. F. Português-língua de acolhimento: entre contornos e aproximações. **Congresso Internacional sobre História e Situação da Educação em África e Timor**. Lisboa: FCSH/Universidade Nova, 2003b.

ANUNCIAÇÃO, R. F. M. **Somos mais que isso**: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento. 2017. 127 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Universidade Estadual de Campinas, 2017.

ANUNCIAÇÃO, R. F. M. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito Português como Língua de Acolhimento. **Revista X**, Curitiba, v. 13, n.1, 2018, pp. 35-56. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60341>. Acesso em: 30 jul. 2020.

ARANTES, P. C. C.; DEUSDARÁ, B.; BRENNER, A. K. Língua e alteridade na acolhida a refugiados: por uma micropolítica da linguagem. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 13, . 2, abr./jun., 2016, pp. 1196-1207. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2016v13n2p1196>. Acesso em: 30 jul. 2020.

AYDOS, M. R. **Migração Forçada**: Uma abordagem conceitual a partir da imigração de angolanos para os estados de São Paulo e Rio de Janeiro, Brasil (1970-2006). 2010. 180 fl. Dissertação (Mestrado em Demografia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

BAENINGER, R. A. **7º Diálogos no CEM**: migração, refúgio e Direitos Humanos: travessias para uma vida digna? (mesa-redonda). Missão Paz: São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.facebook.com/missaopazaosaopaulo/videos/1404383829658518/>. Acesso em: 02 out. 2017.

BAENINGER, R.; PERES, R. Migração de crise: a migração haitiana para o Brasil. **Revista Brasileira de Estudos de População**. Belo Horizonte, v.34, n.1, jan./abr. 2017, pp.119-143. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbepop/v34n1/0102-3098-rbepop-34-01-00119.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2020.

BIZON, A. C. C. **Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G**: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização. 2013. 414 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2013.

BIZON, A. C. C.; CAMARGO, H. R. E. Acolhimento e ensino de Língua Portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. In: BAENINGER, R.; BÓGUS, L. M.; MOREIRA, J. B.; VEDOVATO, L. R.; FERNANDES, D.; SOUZA, M. R.; BALTAR, C. S.; PERES, R. G.; WALDMAN, T. C.; MAGALHÃES, L. F. A (orgs). **Migrações Sul-Sul**. 2ª ed. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018. pp. 712-726.

CABETE, M. A. C. S. S. **O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento**. 2010. 146 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa). Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

CAMARGO, H. R. E. **Diálogos transversais**: narrativas para um protocolo de encaminhamentos às políticas de acolhimento a migrantes de crise. 2019.

272 p. Tese (doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas - SP, 2019.

CAMARGO, H. R. E. Portas entreabertas do Brasil: narrativas de migrantes de crise sobre políticas públicas de acolhimento. **Revista X**, Curitiba, v. 13, n. 1, 2018, pp.57-86. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60325>. Acesso em: 30 jul. 2020.

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

CAVALCANTI, M. C.; CÉSAR A. L. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M. C., BORTONIRICARDO, S. M. (Orgs). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2007. pp. 45-66.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE (CEPAL). **Globalização e desenvolvimento**. Vigésimo Nono Período de Sessões. Organização das Nações Unidas: 2002. Disponível em: <http://www.cepal.org/pt-br/publicaciones/2727-globalizacao-desenvolvimento>. Acesso em: 30 jul. 2020.

CLOCHARD, O. Les réfugiés dans le monde entre protection et illégalité. In: **EchoGéo** (*online*), n. 2, 2007. Disponível em: <https://journals.openedition.org/echogeo/1696>. Acesso em: 30 jul. 2020.

DEWIND, J. Response to Hathaway. **Journal of Refugee Studies**, v. 21, issue 3, 2007, pp. 381-385. Disponível em: <https://academic.oup.com/jrs/article/20/3/381/1592379>. Acesso em: 30 jul. 2020.

DINIZ, L. R. A.; NEVES, A. O. Políticas Linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. **Revista X**, v. 13, n. 1, 2018, pp. 87-110. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/61225>. Acesso em: 30 jul. 2020.

GUARNIZO, L. E.; PORTES, A.; HALLER, W. Assimilation and Transnationalism: Determinants of Transnational Political Action among Contemporary Migrants. **American Journal of Sociology**, v. 108, n. 6, maio/2003, pp. 1211-

1248. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/265029101_Assimilation_and_Transnationalism_Determinants_of_Transnational_Political_Action_Among_Contemporary_Migrants. Acesso em: 29 jul. 2020.

JORDÃO, C. M.. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico - farinhas do mesmo saco? In: HILSDORF ROCHA, C.; MACIEL, R. (Org.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã**: entre discursos e práticas. 1ed. Campinas: Pontes, 2013, v. 1, pp. 37-54.

KEELY, C. Demography and international migration. In: BRETTELL, C.; HOLLIFIELD, J. **Migration Theory**. Talking across disciplines. New York: Rotledge, 2000, pp. 43-60.

LOPEZ, A. P. A. O professor de Português como Língua de Acolhimento: entre o ativismo e a precarização. **Fólio – Revista de Letras**, [S.l.], v. 12, n. 1, jul. 2020 pp. 169-190. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/6680>. Acesso em: 29 jul. 2020.

LOPEZ, A. P. A. A aprendizagem de português por imigrantes deslocados forçados no Brasil: uma obrigação? **Revista X - Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co) construindo sentidos a partir das margens**. BIZON; DINIZ (Orgs.) Curitiba, v. 13, n. 1, 2018, pp. 9-34. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60301>. Acesso em: 30 jul. 2020.

LOPEZ, A. P. A.; DINIZ, L. R. A. Iniciativas Jurídicas e Acadêmicas para o Acolhimento no Brasil de Deslocados Forçados. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira**, Brasília, Edição especial n. 9, 2018.

LOPEZ, A. P. A. **Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil**. 2016. 260f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, MG.

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilingüismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.) **Linguística**

Aplicada: suas faces e interfaces. Campinas: Mercado de Letras, 2007, pp. 255-270.

OLIVEIRA, A. T. R. Migrações internacionais e políticas migratórias no Brasil. In: **Cadernos OBMigra**, n. 3, v. 1, 201, pp. 252-278. Disponível em: https://www.academia.edu/16697442/Migra%C3%A7%C3%B5es_internacionais_e_pol%C3%ADticas_migrat%C3%B3rias_no_Brasil. Acesso em: 30 jul. 2020.

OLIVEIRA, G. M.; SILVA, J. I. Quando barreiras linguísticas geram violação de direitos humanos: que políticas linguísticas o Estado brasileiro tem adotado para garantir o acesso dos imigrantes a serviços públicos básicos? In: **Gragoatá**, v. 22, n. 42. 2017, pp 131-153. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33466/19453>. Acesso em: 30 jul. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Protocolo de 1967 relativo ao Estatuto dos Refugiados:** 1967. Disponível em: http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Protocolo_de_1967.pdf. Acesso em: 29 jul. 2020.

SANTOS, M. C. **“Felicidade Clandestina”:** refúgio e família no Brasil. 2014. 150 p. Campinas: Dissertação (Mestrado em Demografia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SÃO BERNARDO, M. A. de. **Português como Língua de Acolhimento:** um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil. 2016. 206 p. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, 2016.

SENE, L. S. **Materialidades e objetivos para o ensino de português como língua de acolhimento:** um estudo de caso. 2017. 206 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Brasília, Universidade de Brasília, 2017.

SOUSA, E. N. B. A situação dos refugiados no Brasil e as políticas linguísticas: um recorte histórico. In: SOUSA, S. C. T. de; ROCA, M. del P. (orgs). **Políticas Linguísticas:** declaradas, praticadas e percebidas. 1ª ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. p. 423-462.

Notas de fim

- 1** A grosso modo, territorialização seria a apropriação física e simbólica do território, conforme Bizon (2013) concebe a partir da Teoria das Multiplicidades, de Deleuze e Guattari (1980), e da noção de Multiterritorialidades, de Haesbaert (2004).
- 2** Territorialização precária, de forma simples, seria o caso de processos de territorializações que não são protagonizadas, de forma consciente e ativa, pelo próprio indivíduo. (Cf. HAESBAERT, 2004 *apud* BIZON, 2013).
- 3** Considera-se a categoria jurídica internacional de “refugiado” limitadora, pois, embora ampliada pelo Protocolo Relativo ao Estatuto dos Refugiados, pela Organização das Nações Unidas em 1967 (ONU, 1967), ainda contém uma restrição geográfica que limita a possibilidade de proteção a somente migrantes “que se encontrem fora do seu país”, excluindo, assim, deslocados internos do escopo da legislação. (cf. LOPEZ, 2016).
- 4** Essa seção retoma algumas discussões já realizadas por nós em trabalhos anteriores (LOPEZ, 2016; 2018; 2020; LOPEZ; DINIZ, 2018).
- 5** Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_de_acolhimento. Acesso em: 29 jul. 2020.
- 6** Para Diniz e Neves (2018, p. 100-101), “Trata-se de um discurso essencialista e totalizador que, a partir de uma posição etnocêntrica, significa certos sujeitos por aquilo que supostamente ‘não são’, ‘não fazem’, ‘não sabem’ e ‘não conhecem’, apagando, conseqüentemente, suas vivências, suas agências, seus saberes e seus conhecimentos – que, cabe ressaltar, não integram os repertórios daqueles que os enxergam como um conjunto de lacunas a serem preenchidas. Como efeito desse discurso, naturaliza-se a ideia de que tais sujeitos não estão ‘prontos’ para ocuparem os lugares que estão ocupando ou desejam ocupar.”
- 7** “Políticas *gatekeeping* são procedimentos que condicionam a entrada, a permanência, a residência, o acesso a serviços públicos e o exercício de direitos políticos e civis de estrangeiros em um território nacional ao preenchimento de critérios estabelecidos pelo Estado. São exemplos de

políticas de *gatekeeping* o estabelecimento de cotas anuais de entrada de estrangeiros na Itália e na Grécia [...] e o Decreto nº 25.681/18 assinado em 1º de agosto de 2018 pela então governadora do estado de Roraima, exigindo que migrantes venezuelanos apresentassem passaportes válidos para terem acesso a serviços públicos de competência estadual” (CAMARGO, 2019, p. 130).

8 Em Lopez (2016), analisamos essa crença expressa pelos migrantes participantes da pesquisa sobre uma suposta ascensão social, quase que automática, via aprendizagem da língua portuguesa.

9 Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_de_acolhimento. Acesso em: 29 jul. 2020.

AVALIAÇÃO NO ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA DE ACOLHIMENTO (PLAC): PRÁTICAS, EXPECTATIVAS E PERCEPÇÕES DOS APRENDENTES¹

Ingrid Sinimbu Cruz

Gladys Quevedo-Camargo

1 Introdução

Na última década, o mundo assiste a um intenso fenômeno migratório motivado por crises sociais, econômicas e guerras. O Brasil é um dos países que tem recebido um fluxo migratório diversificado, atingindo números recordes de pedidos de refúgio, sobretudo a partir de 2018 com o deslocamento acentuado proveniente da Venezuela. No País, a cidade de Brasília, no Distrito Federal (DF), é um desses polos de recebimento de refugiados e imigrantes em vulnerabilidade e a sociedade civil tem tido papel importantíssimo no acolhimento dessas pessoas.

A Universidade de Brasília (UnB) participa desse esforço de acolhimento por meio de um curso de português para refugiados e imigrantes em vulnerabilidade socioeconômica oferecido gratuitamente a essa população no âmbito do projeto de pesquisa *PROACOLHER: Português como Língua de Acolhimento (PLAc)*. Esse foi o lócus de desenvolvimento da pesquisa de mestrado aqui relatada.

Esta pesquisa buscou investigar a relação entre a forma de avaliar da professora e a satisfação do aprendiz associada ao seu progresso na aprendizagem de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Nessa investigação, a professora-pesquisadora, a partir do mapeamento dos perfis

e objetivos de aprendizagem dos estudantes das duas turmas participantes da pesquisa, buscou fazer um levantamento da expectativa dos aprendentes em relação à avaliação analisando, assim, como a etapa avaliativa elucidava satisfação e estímulo em suas aprendizagens.

O letramento em avaliação de línguas (QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018) foi uma etapa fundamental nesse processo visto que possibilitou à professora-pesquisadora (re)visitar conceitos da área de avaliação ampliando sua visão e prática, não só dos instrumentos avaliativos em si, mas também do processo avaliativo como um todo.

Este capítulo está organizado em quatro seções, afora esta introdução. Primeiramente, apresentamos os pilares teóricos deste trabalho. Em seguida, o percurso metodológico, depois os dados obtidos e as reflexões suscitadas por eles. Encerramos com nossas considerações finais.

2 Pilares teóricos

Na busca por abarcar diferentes aspectos da complexidade do contexto de ensino de PLAc, utilizamos o conceito de Língua de Acolhimento (ANÇÃ, 2003, GROSSO, 2010; BARBOSA e SÃO BERNARDO, 2017), de avaliação na/da aprendizagem (SCARAMUCCI, 1997, 1999, 2006; FURTOSO, 2011; HAYDT, 2006, LUCKESI, 2011) e letramento em avaliação no ensino de línguas (QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018). Questões relativas a técnicas e instrumentos avaliativos, *feedback* e cultura de aprender e de avaliar também foram incluídos. Por fim, discorreremos sobre letramento em avaliação (no ensino de línguas).

2.1 A Língua de Acolhimento

O termo Língua de Acolhimento foi criado em Portugal para designar um novo viés de ensino-aprendizagem da língua do país que acolhe os migrantes. O termo surgiu em 2003 quando Ançã se referiu ao contexto de ensino de português para imigrantes nas escolas portuguesas. Para ela, o português nessa conjuntura deveria ocupar o lugar de acolhimento

tal qual como é conceituado: “lugar de acolhida, refúgio em casa, forte” (ANÇÃ, 2003, p. 7).

Em 2010, Grosso ampliou esse conceito, trazendo reflexões sobre o que caracteriza a língua de acolhimento e sobre seus desdobramentos no contexto migratório. A autora estabelece a relação entre o ensino-aprendizagem desse novo viés de língua e a questão laboral, ao acesso aos direitos como cidadão e à integração à sociedade de acolhida. Nas suas palavras, “quem chega precisa agir linguisticamente de forma autônoma, num contexto que não lhe é familiar” (GROSSO, 2010, p. 66).

Conhecer a língua do país acolhedor é um fator fundamental para que o migrante possa integrar-se a essa sociedade, possibilitando a ele se tornar um ator social e a agir livremente nesse novo ambiente. Para Grosso (2010), o conceito de Língua de Acolhimento

[...] geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação **afetivo** (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática (GROSSO, 2010, p. 74) (Grifo nosso).

Sobre as necessidades comunicativas dos aprendentes, Grosso *et al.* (2008) esclarecem que essas são emergenciais e que, embora tais necessidades apresentem aspectos comuns e básicos como, por exemplo, assuntos de cunho laboral e educacional, elas também se individualizam.

Barbosa e São Bernardo (2017) reconhecem que a aprendizagem de uma nova língua-cultura, na conjuntura de acolhimento, não acontece por uma livre escolha, mas, sim, por questões externas ao aprendente, pois não é um processo simples e envolve relações de diferentes culturas e identidades. Para as autoras, “ao falarmos em *língua de acolhimento* referimo-nos ao

prisma emocional e subjetivo da aprendizagem dessa nova língua, sem perder de vista a relação conflituosa que se apresenta no contato inicial do imigrante com a sociedade acolhedora” (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017, p. 436, grifo das autoras). O fator emocional ocupa lugar fundamental na acolhida desses indivíduos, visto que carregam expectativas e distintos sentimentos diante dessa nova realidade que lhes é imposta. Essa ênfase no prisma emocional e subjetivo expande a ideia de elo afetivo trazido pela definição de Grosso (2010) e evidencia a afetividade como um elemento fundamental para a aprendizagem da língua de acolhimento.

Barbosa e São Bernardo (2017) revelam que, em geral, o Brasil não é o destino escolhido por aqueles que aqui aportam ou que querem permanecer, portanto, o português acaba não sendo a língua que eles desejavam aprender. Em consequência, surgem conflitos que podem dificultar a aprendizagem de português e aumentar a barreira linguística que os impede de acessar serviços básicos cotidianos, bem como direitos dos cidadãos. Além disso, pode haver a marginalização desses indivíduos.

2.2 Avaliação na/da aprendizagem

Na visão de Scaramucci (2006) e Furtoso (2011), o processo de avaliação de línguas deve ser orientado pela concepção do professor sobre ensino, aprendizagem, língua(gem) e língua estrangeira. As autoras concordam que o professor deve “refletir sobre o construto² que irá fundamentar sua avaliação, de modo que ela seja entendida como elemento integrador entre ensino e aprendizagem, ajudando o aluno a progredir na aprendizagem e o professor a reorganizar sua ação pedagógica” (FURTOSO, 2011, p. 210).

Scaramucci é clara ao afirmar que “não se consegue pensar no ensino/aprendizagem sem se pensar em avaliação” (SCARAMUCCI, 1997, p. 78). A autora reconhece a dificuldade de se avaliar, mas acredita que a avaliação deve ser a mola propulsora para a aprendizagem, por isso deve ser valorizada e tratada como tal.

Brown (2004) esclarece que se pensarmos que a avaliação é realizada constantemente durante o processo de ensino-aprendizagem de uma língua, seja com o acompanhamento do desempenho do aluno, seja por meio de

feedback dado pelo professor, veremos que o ensino e a avaliação estão inter-relacionados, ou segundo Scaramucci (1999), estão em permanente “relação simbiótica”.

Para que a avaliação possa ser efetivamente concebida em sua essência, como uma ponte que integra ensino e aprendizagem, alguns elementos são essenciais: (1) a definição de objetivos de ensino e instrumentos avaliativos desde o planejamento do curso, (2) a necessidade de professor e aluno estarem atentos aos seus papéis e terem responsabilidades mútuas, (3) a abordagem de ensino estar em harmonia com o material didático, e (4) a avaliação ser considerada como um elemento que está presente em todo processo de ensino-aprendizagem, ou seja, que a avaliação seja feita na aprendizagem.

Scaramucci (1999) acredita que é necessário repensar os papéis de aluno e professor no processo de ensino-aprendizagem. O aluno deve ser sujeito de seu próprio desenvolvimento e o professor, por sua vez, deve conceder a oportunidade ao aluno de negociar o processo avaliativo, envolvendo-o em seu planejamento de avaliação e, assim, estabelecendo uma relação de responsabilidade mútua. Para possibilitar esse trabalho, dois elementos são fundamentais: a escolha dos instrumentos avaliativos e o *feedback*, que serão abordados na próxima seção.

2.3 Técnicas e instrumentos avaliativos e *feedback*

Adentrando no campo das técnicas e instrumentos avaliativos, utilizamos as definições de Depresbiteris (1991) para tais conceitos. De acordo com a autora, as técnicas de avaliação são maneiras ou modos de obter uma informação necessária, como, por exemplo, entrevista, observação ou autoavaliação, enquanto que o instrumento de avaliação “é o recurso utilizado para obtenção da informação, desenvolvido segundo determinada técnica” (DEPRESBITERIS, 1991, p. 121). Assim, se a técnica usada for observação, por exemplo, possíveis instrumentos seriam fichas de observação, lista de categorias (*checklist*) ou anedotário.

Quanto à escolha dos instrumentos, Luckesi (2011) e Haydt (2006) compartilham a ideia de que esses devem ser selecionados durante o

planejamento de ensino e devem estar de acordo com os objetivos de aprendizagem. No caso do contexto de PLAc, o uso de diferentes técnicas e instrumentos de avaliação pode contribuir para que o professor possua variadas formas de acompanhar a aprendizagem de um grupo de alunos heterogêneo por definição.

Scaramucci (1999) acredita que em uma avaliação de processo (formativa), o professor deve combinar a prova, que é um instrumento de avaliação mais tradicional, a outras múltiplas formas de avaliação como a observação sistemática em sala de aula considerando os objetivos de aprendizagem já traçados, bem como “opiniões e julgamentos dos alunos, a partir desses mesmos critérios” (SCARAMUCCI, 1999, p. 121). A autora defende que, com essas medidas, o professor, além de verificar os avanços e pontos a melhorar dos alunos, tem a oportunidade de avaliar seu próprio desempenho, e refletir sobre sua abordagem, materiais e métodos, ideia defendida também por Haydt (2006).

Haydt (2006) postula que não basta o professor apresentar notas, conceitos ou menções como resultado do desempenho do aluno em uma prova, por exemplo. Para que a nota adquira sua real função, ela deve vir acompanhada de comentários do professor, ressaltando os avanços e pontos que precisam ser melhorados pelo aluno. Neste sentido, Luckesi (2011) acrescenta que *feedback* consistente, isto é, o diálogo entre professor e aluno, entre outras atitudes, estreita o vínculo entre eles. Portanto, segundo o autor, torna-se fundamental abrir um espaço para tal prática.

Intrinsecamente ligadas às escolhas relativas a técnicas, instrumentos e fornecimento de *feedback* estão as culturas de aprender dos alunos e a cultura de avaliar do professor. Discorreremos sobre elas a seguir.

2.4 Cultura de aprender e cultura de avaliar

De acordo com Barcelos (2009, p. 158), cultura de aprender é definida como “o conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas.”. A autora salienta que quando se fala em cultura de aprender é preciso não esquecer que o que é feito em sala de aula e na

escola recebe influência do que ocorre numa esfera maior da organização social. Assim, as crenças manifestadas pelos alunos e suas ações em sala de aula têm a ver com seus hábitos familiares, escolarização e papéis culturais reservados a eles e aos professores naquela sociedade (BARCELOS, 1995).

Coracini (1999) considera que a cultura de aprender se refere às maneiras de aprender “naturalizadas”, quase inquestionáveis, geralmente construídas pelas escolas e pelos meios de comunicação para atingir com êxito seus objetivos. Seguindo este pensamento, Rolim (1998) reconhece que, nesse ambiente é importante considerar a cultura pessoal do aluno, valorizando o que ele considera mais relevante no processo de ensino-aprendizagem.

A cultura de avaliar é um conceito semelhante. Para Scaramucci (1997) ela se refere a

[...] crenças, pressupostos teóricos, atitudes e mitos - construídos ao longo dos anos a partir de nossas experiências de aprender e ensinar, muitas vezes superadas e sem reflexão e que acabam por determinar, na maioria das vezes de forma inconsciente, os rumos de nossa prática (SCARAMUCCI, 1997, p.77).

Feita a apresentação desses conceitos, iremos finalizar a contextualização do aporte teórico com o conceito recente de letramento em avaliação (no contexto do ensino de línguas).

2.5 Letramento em avaliação (no contexto do ensino de línguas)

Em artigo publicado em 2006 sobre o professor avaliador, Scaramucci sugere uma mudança no paradigma na racionalidade do professor de línguas avaliador no sentido de torná-la mais prática, e menos técnica – como tradicionalmente se estabelece a formação desse profissional. De acordo com a autora, essa “racionalidade prática” considera a sala de aula como um espaço variável, dinâmico e que, dessa forma, demanda reflexão contínua. Scaramucci (2006) também frisa que o professor avaliador reflexivo deve estar consciente das suas concepções sobre língua/linguagem, avaliação,

visão sobre ensinar e aprender, abordagem de ensino e consequência de suas decisões, que repercutem muito além do contexto em que está inserido.

Em estudo sobre a interface da formação de professor de Língua Estrangeira (LE) para o ensino e a avaliação, Furtoso (2001, 2009) destaca a lacuna que há na formação desses professores no que se refere à avaliação, que pode ser causada pela falta de aprofundamento desse assunto durante a graduação do curso de Letras ou por outras razões, o que os deixa, muitas vezes, inseguros durante a sua prática em sala de aula, já no mercado de trabalho.

Em relação aos currículos de formação de professores de línguas, Scaramucci (2006) afirma que fica evidente “[...] uma ausência de uma preocupação mais séria com a avaliação, na medida em que raramente é tematizada da mesma forma que o são outras fases do processo de ensino/aprendizagem” (SCARAMUCCI, 2006, p. 51). Dessa forma, vemos que, embora com focos em diferentes contextos, as duas autoras já antecipavam a importância dos conhecimentos específicos que deveriam fundamentar e conduzir a prática avaliativa do professor de línguas (estrangeiras, segunda língua ou materna).

O conceito do termo *assessment literacy* (letramento em avaliação), inicialmente apresentado por Stiggins (1991) e Popham (2008), era limitado e se referia apenas “à natureza de conhecimentos profissionais que as pessoas na área de avaliação deveriam possuir” (SCARAMUCCI, 2016, p. 146). No mesmo ano, Inbar-Lourie (2008), com a contribuição de outros autores, amplia este conceito abarcando a dimensão social que a avaliação possui e o renomeia para *language assessment language* (letramento de avaliação de línguas)³.

No entanto, a definição de letramento em avaliação de línguas amplamente reconhecida e utilizada atualmente é a de Fulcher (2012), que o define como

Os conhecimentos, as habilidades e capacidades necessárias para elaborar, desenvolver, manter ou avaliar testes padronizados de larga escala e/ou testes desenvolvidos para a sala de aula, familiaridade com

os processos avaliativos, e consciência dos princípios e conceitos que guiam e subjazem a prática, incluindo ética e códigos de prática. A habilidade de situar conhecimentos, habilidades, processos, princípios e conceitos em contextos históricos, sociais, políticos e filosóficos mais amplos a fim de compreender por que as práticas se desenvolveram como tal, e avaliar o papel e o impacto da avaliação/dos testes na sociedade, nas instituições e nos indivíduos (FULCHER, 2012, p. 125 *apud* QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018, p. 236).

No contexto brasileiro, a Prof.^a Dr.^a Matilde Scaramucci foi quem primeiro apresentou o conceito de letramento em avaliação de línguas, em 2013, e posteriormente aprofundou essa discussão em uma publicação lançada em 2016. Neste artigo, além de apresentar o avanço relativo aos conceitos de letramento em avaliação e letramento em avaliação de línguas, a autora discute a falta de letramento em avaliação, que abarca conceitos básicos como avaliação de rendimento, validade, confiabilidade, por exemplo, tanto em práticas avaliativas em ambientes escolares, tanto como em pesquisas na área. A professora reflete que há carências nos conhecimentos, competências e habilidades para desenvolver exames, sejam de larga escala ou de outros tipos de concurso. Scaramucci menciona, ainda, que a origem desses iletramentos “está a ausência de uma preocupação mais séria com a avaliação nos cursos de formação de professores em geral e de Letras em particular, na medida em que raramente é tematizada” (SCARAMUCCI, 2016, p. 11), conforme mencionamos anteriormente.

Por fim, no intuito de suscitar discussões construtivas na área, a autora afirma que

para que a formação do professor possa fazer uma diferença e levar a uma avaliação significativa e “transformadora”, entretanto, teria que incluir competências desenvolvidas a partir da reflexão e teorização sobre práticas situadas, informadas por conhecimentos teóricos e a partir das crenças dos professores e da cultura local, o que é compatível com a visão de Scarino (2013), que valoriza a importância

de os professores desenvolverem seu entendimento e a consciência dos seus *mundos internos*. Essa abordagem, no contexto de línguas, também envolveria entendimento de visões de língua(gem) contemporâneas, compatíveis com avaliação de desempenho da língua em uso (SCARAMUCCI, 2016, p. 12).

Assim, finalizamos esta seção que apresentou, de forma breve, o embasamento teórico desta pesquisa. Prosseguimos com as questões metodológicas.

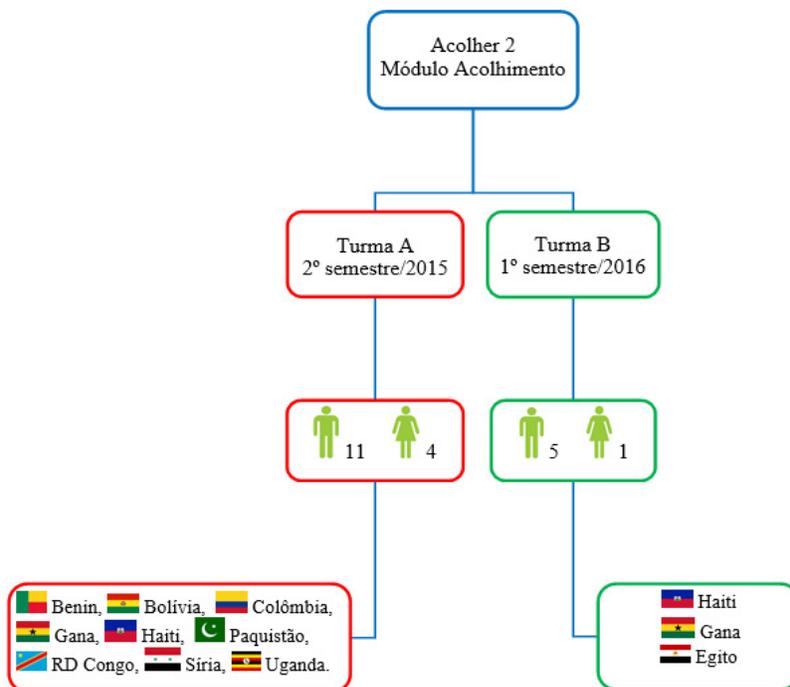
3 Metodologia

Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, de cunho interpretativista, na modalidade pesquisa-ação participante (STAKE, 2011; KEMMIS; McTAGGART, 2007). O estudo foi realizado em duas turmas do nível *Acolher 2⁴* do *ProAcolher*, curso de Português Língua de Acolhimento oferecido gratuitamente no âmbito do projeto de pesquisa *PROACOLHER: Português como Língua de Acolhimento (PLAc)*⁵, que acontece há cerca de 8 anos no Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (Neppe) da Universidade de Brasília (UnB). Os participantes foram 21 aprendentes estrangeiros (refugiados, solicitantes de refúgio e imigrantes em situação de vulnerabilidade⁶) que compuseram as duas turmas do *Acolher 2*.

Foram utilizados três instrumentos para coleta dos dados: questionário, observação participante e notas de campo. Foram aplicados três questionários com itens fechados e abertos em momentos distintos da pesquisa. O primeiro (apêndice A), aplicado no início do curso da turma A, identificou o perfil dos aprendentes e seus objetivos de aprendizagem. O segundo (apêndice B) fez um levantamento sobre a visão de avaliação dos aprendentes da mesma turma, porém na metade do curso. Por fim, o terceiro (apêndice C), também objetivou identificar o perfil e objetivos de aprendizagem dos aprendentes da turma B.

A figura 1 abaixo apresenta brevemente a composição das duas turmas do Acolher 2, de acordo com as respostas fornecidas pelos questionários 1 e 3 (apêndices A e C). A Turma A era composta por 16 aprendentes e foi ministrada no segundo semestre de 2015; a Turma B reuniu 5 aprendentes⁷ e foi ministrada no primeiro semestre de 2016.

Figura 1: Formação das Turmas A e B do nível Acolher 2 do Módulo Acolhimento.



Fonte: CRUZ, 2017, p.56.

A observação participante foi realizada em ambas as turmas. No entanto, as notas de campo foram feitas apenas durante a observação da turma A e não seguiram um roteiro pré-determinado.

O objetivo principal deste estudo foi verificar a relação entre a forma de avaliar da professora e a satisfação do aprendente de PLAc com seu progresso na aprendizagem no contexto do curso Módulo Acolhimento. Os

objetivos específicos de pesquisa foram: (1) conhecer o perfil dos aprendentes do Acolher 2; (2) identificar os seus objetivos de aprendizagem; e (3) fazer um levantamento sobre a expectativa dos aprendentes em relação à avaliação.

Na próxima seção, apresentaremos e discutiremos os dados coletados de acordo com a ordem dos objetivos específicos.

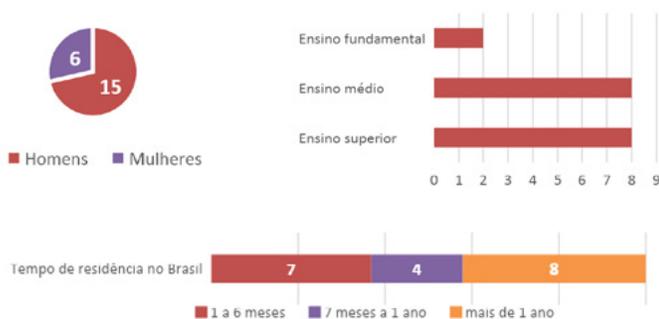
4 Resultados e discussão de dados

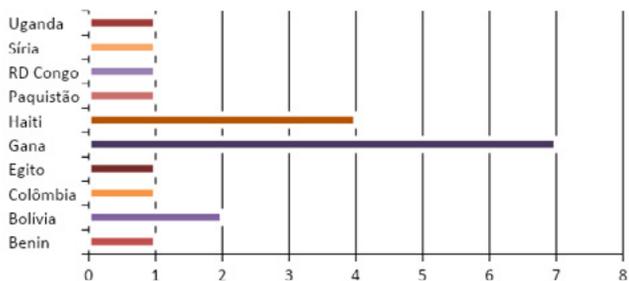
4.1 Perfil dos aprendentes do Acolher 2

A Figura 1, anteriormente apresentada, e o Gráfico 1, a seguir, resumem os dados resultantes dos perfis dos aprendentes das duas turmas do Acolher 2.

Essa pequena amostra ilustra que as turmas de português língua de acolhimento são, na maioria das vezes, caracterizadas por um público muito heterogêneo, aspecto já evidenciado por Cabete (2010). No entanto, a mesma autora enfatiza que “ainda que o público aprendente se caracterize pela sua heterogeneidade no que concerne à sua origem, profissão, habilitações acadêmicas etc., partilham a mesma urgência de comunicar em português na sociedade onde permanecem.” (CABETE, 2010, p. 76).

Gráfico 1: Perfil social básico dos aprendentes do Acolher 2.





Fonte: CRUZ, 2017, p. 67.

Considerando heterogeneidade que marca esse contexto de ensino, torna-se fundamental para professor de língua de acolhimento⁸ (e outros atores envolvidos) conhecer o público de aprendentes (perfil, objetivos de aprendizagem, expectativas) para estar ciente da pluralidade que caracteriza esse grupo e das peculiaridades que atravessam as trajetórias tão singulares desses migrantes, direcionando as práticas e reflexões desse professor para um ambiente de ensino mais acolhedor e uma avaliação coerente e inclusiva.

4.2 Os objetivos de aprendizagem dos aprendentes do Acolher 2

Analisamos as respostas dadas pelos aprendentes das duas turmas às questões abertas do questionário 1 (apêndice A) (“*Escreva o porquê você gostaria de aprender português*” e “*Qual é a sua meta e/ou objetivos após fazer este curso?*”) e do questionário 3 (apêndice C) (“*Qual o seu objetivo após fazer este curso?*”), incluindo também elementos da observação participante.

De acordo com essa análise, elencamos áreas de interesses mais presentes nas respostas apresentadas, que são: educação, trabalho e integração social. O quadro 1 apresenta algumas respostas dos(as) aprendentes das duas turmas conforme essas áreas de interesses. Os participantes PA referem-se à turma A, enquanto que os participantes PB, à turma B.

Quadro 1: Áreas de interesse segundo os objetivos de aprendizagem dos aprendentes do Acolher 2.

Área de interesse	Trecho	Participante
Educação	<i>“Quero estudar [no Brasil] após esse curso.”</i>	PA-1
	<i>“[...] porque sem a língua não dá para eu estudar, por isso que tenho que aprender.”</i>	PA-5
	<i>“Eu quero aprender para estudar na UnB, por isso.”</i>	PA-8
	<i>“(...) porque eu quero entrar na universidade.”</i>	PB-17
Integração social	<i>“Aprender a falar português para poder realizar uma vida nova no Brasil.”</i>	PA-2
	<i>“Conversar com as pessoas sem dificuldade.”</i>	PA-3
	<i>“Melhorar a comunicação em todas as atividades que realizo no dia a dia.”</i>	PA-12
Trabalho	<i>“Meu objetivo é falar um bom português.”</i>	PA-4
	<i>“Eu desejo trabalhar no Brasil e ajudar meu país Brasil, e desejo ter mais e ajudar o país a crescer.”</i>	PA-6
	<i>“Eu quero trabalhar aqui como professor de árabe.”</i>	PB-15

Fonte: CRUZ, 2017, p. 73-74.

As respostas possuem aspectos semelhantes, no entanto, a maioria das respostas apontou a área da educação como a de maior interesse para os aprendentes de PLAc. E pelo fato de o curso está localizado em um Núcleo dentro da Universidade de Brasília, acabava por “atrair” os estudantes que desejavam ascender ao nível universitário. Portanto, estar ali já seria uma forma de conhecer e facilitar as formas de ingresso na Instituição. As respostas mostraram, também, que alguns aprendentes estão cientes

da importância de aprender a língua portuguesa rapidamente para que possam se integrar e conquistar seus espaços e direitos neste novo país (integração social).

Também ficaram evidentes nas respostas aspectos relacionados à questão laboral, quando, por exemplo, o participante PA-6 menciona a intenção de conseguir um trabalho no Brasil e o participante PB-15 revela que gostaria de trabalhar como professor de árabe.

A última pergunta do questionário 1 feita aos participantes (*“Por favor, marque os temas que gostaria de aprender durante o curso, conforme sua prioridade”*) se referia aos temas a serem estudados no curso (trabalho, diversidade cultural brasileira, saúde, moradia e cotidiano), e era necessário o voto de cada um dos estudantes para definir a organização do curso, que é modular. Ou seja, os temas mais votados seriam estudados primeiramente.

No quadro 2, a seguir, estão elencados em ordem de interesse os temas indicados pelos alunos das duas turmas.

Quadro 2: Ordem dos temas escolhidos pelos aprendentes.

Ordem	Temas	
	Turma A	Turma B
1º	Trabalho	Cotidiano
2º	Cotidiano	Saúde
3º	Diversidade brasileira	Trabalho
4º	Moradia	-
5º	Saúde	-

Fonte: As autoras com base em CRUZ, 2017, p. 70 e p.72.

Os temas trabalho e cotidiano, mesmo em ordens distintas, apresentaram-se como prioritários pelos aprendentes de PLAc e estão interligados aos objetivos de aprendizagem mencionados nas respostas anteriores (quadro 2). Confirma-se, portanto, que o uso e domínio da língua de acolhimento, neste caso, o português, torna-se um fator primordial

para facilitar as relações interpessoais e atividades cotidianas, e viabilizar as oportunidades laborais possibilitando, assim, autonomia e estabelecer vínculos do indivíduo no país de acolhida.

4.3 Expectativa dos aprendentes em relação à avaliação

Na aplicação do questionário 2 (apêndice B) na turma A, ao serem indagados sobre o grau de importância em ter o progresso no estudo do português avaliado, numa escala que variava entre mais importante e nada importante, todos os 13 aprendentes da turma foram unânimes em afirmar que achavam muito importante serem avaliados. É relevante mencionar que, a partir das observações da professora-pesquisadora, entendemos que os aprendentes depreendiam que “ser avaliado” significava utilizar instrumentos mais tradicionais de avaliação, como provas e testes. O quadro 3 apresenta algumas justificativas apresentadas por eles.

Quadro 3: Importância em avaliar a aprendizagem de PLAc

Participantes	Justificativas
PA-1	<i>“Acho que vai me ajudar a estudar com afinco.”</i>
PA-5	<i>“É muito importante pra mim saber se estou falando bem ou não.”</i>
PA-10	<i>“Eu quero ler e entender tudo para continuar o meu curso.”</i>
PA-11	<i>“Por que agora eu estou começando a falar e entender em língua portuguesa.”</i>
PA-12	<i>“Por que eu preciso realizar meu trabalho do melhor jeito possível.”</i>

Fonte: CRUZ, 2017, p. 69.

É possível verificar nas respostas dos aprendentes que a avaliação é uma etapa do processo de ensino-aprendizagem que os assegura em relação à evolução e estímulo da aprendizagem da língua portuguesa. Os participantes PA-1 e PA-12, por exemplo, indicam isso ao mencionar que “acho

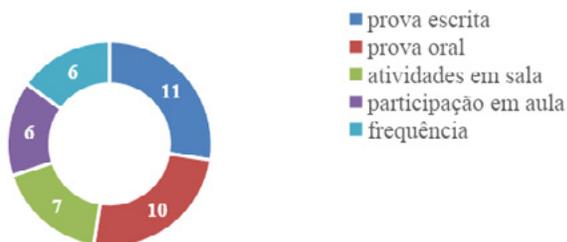
que vai me ajudar a estudar com afinco” e “por que eu preciso realizar meu trabalho do melhor jeito possível”, respectivamente. Essas justificativas, na nossa percepção, evidenciam que, possivelmente, se sentirão seguros se forem avaliados formalmente e receberem um retorno dessa avaliação (muito provavelmente quantitativamente).

Inferimos que o momento de avaliação, seja formal ou informal, assim como o *feedback* dado pelo professor são importantes para o aprendente, que se sentirá mais confiante em sua aprendizagem. Entendemos que esses elementos poderão se constituir em estímulos para a aprendizagem da língua-alvo.

A outra questão do questionário 2 abordou quais técnicas/instrumentos avaliativos deveriam ser utilizados para avaliar o desempenho dos aprendentes no curso. Foram apresentadas cinco opções fechadas (desempenho em prova escrita, prova oral, atividades feitas em sala de aula, participação em sala de aula e frequências nas aulas) e ainda uma opção em aberto, caso houvesse outro critério que quisessem mencionar. O gráfico 2 apresenta os resultados dessa questão.

A escolha dos participantes pelos instrumentos prova oral e escrita foi quase unânime, o que sugere que esses aprendentes vêm de uma tradição de avaliação baseada em instrumentos mais formais. Portanto, surgem indícios que os instrumentos mais tradicionais são mais indicados para avaliar a aprendizagem de PLAc, pois irão ao encontro da cultura de aprender desses aprendentes e, dessa forma, atender às expectativas desses estudantes.

Gráfico 2: Instrumentos para avaliar o desempenho dos aprendentes.



Fonte: CRUZ, 2017, p. 79.

Quanto à experiência de aplicar os instrumentos avaliativos nas turmas do Acolher 2, a professora procedeu de maneira diferente nas duas turmas: na turma A aplicou uma atividade oral e duas provas escritas; e na turma B, uma atividade escrita individual, uma atividade escrita em dupla e uma lista de verificação dos objetivos de aprendizagem (autoavaliação⁹).

Na turma A, a atividade oral, em dupla, simulou uma entrevista de trabalho com uma atividade de troca de informação (*info gap*). As provas escritas individuais foram aplicadas ao final de dois temas: trabalho e cotidiano. Os aprendentes foram avisados com alguns dias de antecedência sobre esse procedimento avaliativo e, pela percepção da pesquisadora, muitos deles se prepararam, estudando e revisando os assuntos tratados em sala.

Por terem sido informados sobre as provas escritas pouco tempo antes de sua realização (após cada módulo temático), alguns aprendentes que faltaram às aulas não ficaram sabendo que ela ocorreria e, portanto, não as fizeram. Isso prejudicou o diagnóstico da professora em relação à aprendizagem deles e, conseqüentemente, pode ter sido um desestímulo para eles que não conseguiram participar de uma etapa avaliativa. Essa situação deixou muito evidente para a professora-pesquisadora que o planejamento de ensino, com objetivos claros e possíveis, e a previsão de provas, com datas definidas, deve ser previamente feito e compartilhado com os aprendentes.

Embora a língua de acolhimento seja fortemente marcada pela dinamicidade que o seu próprio público demanda, ela também se assemelha a um contexto “comum” de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, pois possui as mesmas etapas que compõem esse processo de ensinar e aprender, tais como planejamento do curso, produção ou escolha de material didático, avaliação de rendimento. Portanto, deve ter um planejamento inicial bem estruturado, ainda que precise ser adaptado ao longo do curso.

Na turma B, inicialmente, foi realizada uma atividade avaliativa que objetivou diagnosticar a aprendizagem dos alunos em relação à apresentação pessoal. A segunda atividade, na metade do curso, solicitava que os aprendentes, em dupla, identificassem informações de produtos (tipo,

preço, peso, embalagem) em dois folhetos de supermercado e que, assim, pudessem interagir uns com os outros. O *feedback* qualitativo foi dado durante a própria atividade.

A autoavaliação, realizada no último dia de aula, apresentava 14 frases que sintetizavam objetivos de aprendizagem dos temas trabalhados em sala de aula, como “apresentar-se” e “falar sobre minha profissão e trabalho”. Cada aprendente deveria responder para cada frase “sim”, “sim, mas com dificuldade” ou “não”, buscando estimular, assim, um processo de autorreflexão.

A professora-pesquisadora percebeu nesse momento que o aprendente pôde refletir sobre suas responsabilidades nesse processo. Haydt (2006) menciona que ao fazer a autorreflexão, o aluno fica consciente de seus avanços e dificuldades, e, portanto, é ideal para conduzi-lo ao aperfeiçoamento.

Por fim, percebemos que a experiência com a turma B, em que foi feito uso de instrumentos avaliativos não formais, foi proveitosa para os aprendentes, entretanto, a professora notou que eles sentiram falta de um momento de avaliação mais formal. Isso foi explicitado quando, ao final curso, um aprendente perguntou para ela se não haveria “nenhuma prova no curso”.

As experiências no Acolher 2 mostraram que técnicas e instrumentos avaliativos, mais comuns e tradicionais, como provas ou testes, devem ser considerados no planejamento desse ensino. Eles podem ser aplicados com critérios adaptados e adequados à realidade em que se inserem. Apesar de ser um grupo de aprendentes que carrega, muitas vezes, vulnerabilidade, barreiras psicológicas e emocionais, no contexto de ensino-aprendizagem de PLAc, esse público se mostra plenamente capaz de ser submetido a apreciação, como as provas escritas, por exemplo. Além disso, acreditamos, também, que nesse contexto, isso pode gerar autoconfiança no aprendente ao saber que está avançando na aprendizagem da língua-alvo, talvez diminuindo o conflito muitas vezes existente com a língua e a sociedade de acolhimento. Além disso, a professora-pesquisadora, durante o andamento dos cursos das duas turmas, buscou aprofundar os conhecimentos específicos da área de avaliação - como tipos de avaliação,

técnicas de instrumentos avaliativos, cultura de avaliar, papel do professor avaliador - no intuito de embasar-se teoricamente e, assim, prosseguir com suas práticas em sala de aula. Esse letramento foi fundamental durante esse processo no sentido em que a permitiu estar mais segura em suas decisões e reflexões como professora e pesquisadora, além de ampliar sua visão do processo avaliativo de uma forma geral.

5 Considerações finais

A identificação do perfil dos aprendentes de PLAc foi de suma importância para este estudo, pois a partir dessas informações pudemos saber mais sobre a origem, as expectativas, o potencial de cada aprendente, fornecendo diretrizes para o planejamento de ensino e, principalmente, proporcionando muitas reflexões e diferentes posturas em sala de aula pela professora-pesquisadora.

As três grandes áreas de interesse identificadas nos objetivos de aprendizagem dos aprendentes de PLAc – educação, trabalho e integração social – remetem à importância do conhecimento da língua do país de acolhimento para que o migrante possa integrar-se e criar vínculos nesta sociedade e, assim, ter progressos em sua vida pessoal, laboral e educacional. Além do mais, com a aprendizagem da língua-alvo, o migrante pode se sentir menos vulnerável socialmente, visto que poderá atenuar as barreiras que lhes são criadas ao estar num novo país em que não há conhecimento da língua e nenhuma referência anterior de trabalho ou educacional.

A sondagem realizada nas duas turmas mostrou que os instrumentos avaliativos mais tradicionais tiveram mais êxito, pois parecem ter atendido às expectativas dos aprendentes, em que provas e testes, por exemplo, são mais capazes de diagnosticar a aprendizagem e, assim, promover motivação em estudar a língua-alvo. A análise mostrou, ainda, que o planejamento de ensino prévio, com objetivos claros e com datas pré-agendadas das provas formais, tornou-se fundamental, a exemplo de outros contextos de ensino-aprendizagem de línguas. Faz-se necessário que a professora se prepare

e escolha as técnicas e os instrumentos avaliativos mais adequados para alcançar os objetivos traçados.

Para finalizar, é importante destacar que, nos últimos anos, houve um crescimento considerável nas pesquisas, estudos, publicações relativas ao ensino-aprendizagem de Português Língua de Acolhimento que, muitas vezes, além de compartilhar experiências e vivências, buscam suscitar reflexões e novas perspectivas a esta modalidade de ensino. Futuras pesquisas especialmente na área de avaliação de PLAc também são necessárias e merecem destaque visto que a avaliação é uma etapa fundamental e integradora no ensino-aprendizagem de línguas.

6 Referências

ANÇÃ, M. H. **Português Língua de Acolhimento**: Entre contornos e aproximações. CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE HISTÓRIA E SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM ÁFRICA E TIMOR. Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas: [s.n.]. 2003. p. 1-6.

BARBOSA, L. M. A.; SÃO BERNARDO, M. A. D. In: **Dicionário crítico de migrações internacionais**. (434-437). CAVALCANTI, L. ... [et al.], (org.) - Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017, 740p.

BARCELOS, A.M.F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos em letras**. 1995. 200f. Dissertação (Linguística Aplicada) — Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1995.

BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.) **O professor de Língua Estrangeira em formação**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009, p. 157-177.

BROWN, D. Testing, Assessing and Teaching. In: BROWN, D. **Language Assessment: Principles and Classroom Practices**. [S.l.]: [s.n.], 2004.

CABETE, M. **A aprendizagem da língua de acolhimento:** a perspectiva do Portugal Acolhe. 2010. 135 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa, PLE/PL2) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Comum Europeu de Referência para as línguas:** Aprendizagem, ensino, avaliação. 1. ed. Lisboa: ASA Editores, 2001.

CORACINI, M. J. R. F. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** Campinas: Pontes Editores, 1999.

CRUZ, I. S. **Português Língua de Acolhimento:** reflexões sobre avaliação. 2017. 117f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

DEPRESBITERIS, L. **Instrumentos de avaliação** - as questões constantes da prática docente. Estudos em Avaliação Educacional, n. 4, 1991, p. 119-133.

FURTOSO, V. B. (2001). **Português para falantes de outras línguas:** aspectos na formação do professor. 2001. 162f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Londrina. Londrina.

FURTOSO, V. B. Aspectos na formação do professor de Português para Falantes de Outras Línguas. In: FURTOSO, V.B. (ORG.) **Formação de professores de Português para Falantes de Outras línguas:** reflexões e contribuições. Londrina: EDUEL, 2009, p. 23-46.

FURTOSO, V. B. Avaliação de proficiência em português para falantes de outras línguas: relação com ensino e aprendizagem. In: MENDES, E. (Org.) **Diálogos Interculturais:** Ensino e formação em português língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 2011, p. 207-236.

GROSSO et al. **O Português para falantes de outras línguas:** o utilizador elementar no país de acolhimento, DGIDC, IEFP, ANQ, Lisboa, Ministério da Educação, 2008.

GROSSO, M. J. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 2, 2010, p. 61-77.

HAYDT, R.C.C. **Curso de didática geral**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

INBAR-LOURIE, O. Constructing a language assessment knowledge base: a focus on language assessment courses. **Language Testing**, v. 25, n. 3, p. 385-402, 2008.

KEMMIS, S.; McTAGGART, R. Participatory action research: Communicative Action and the Public Sphere. In: DENZIN, N.K; LINCOLN, Y.S. (Orgs.), **Strategies of Qualitative Inquiry**, Sage, Thousand Oaks, 2007, p. 271-330.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SCARAMUCCI, M. V. R. O conceito de letramento em avaliação de línguas: origem de relevância para o contexto brasileiro. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, v. 22, n. 1, 16 ago. 2018. <https://doi.org/10.5216/lep.v22i1.54474>.

ROLIM, A.C.O. (1998). **A cultura de avaliar de professores de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública**. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP.

SÃO BERNARDO, M. A. (2016). **Português como Língua de Acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil**. Tese (doutorado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP.

SCARAMUCCI, M.V.R. Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) **Parâmetros Atuais Para o Ensino de Português Línguas Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1997. p. 75-88.

SCARAMUCCI, M.V.R. Avaliação: mecanismo prepulsor de mudanças no ensino /aprendizagem de língua estrangeira. **Contexturas**, São Paulo, v. 4, 1999, p. 115-124.

SCARAMUCCI, M.V.R. O professor avaliador: Sobre a Importância da Avaliação na Formação do Professor de Língua Estrangeira. In: ROTTAVA,

L.; SANTOS, S. S. **Ensino-aprendizagem de Línguas: língua estrangeira.** Injuí: Editora da UNIJUI, 2006. p. 49-64.

SCARAMUCCI, M.V.R. Avaliação da leitura em inglês como língua estrangeira e validade de construto. **Calidoscópio**, v. 7, n. 1, 2009, p. 30-48.

SCARAMUCCI, M.V.R. Letramento em avaliação (em contexto de línguas): contribuições para a Linguística Aplicada, Educação e sociedade. In: JORDÃO, Clarissa Menezes (Org.). **Linguística Aplicada no Brasil: Rumos e olhares.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p 141-165.

STAKE, R.E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam.** Tradução de Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

Notas de fim

- 1** Este capítulo é um recorte da dissertação de mestrado de Cruz (2017) com atualizações. A dissertação completa está disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/31104>.
- 2** Ebel e Frisbie (1991, p. 108 *apud* SCARAMUCCI, 2009, p. 32) definem o termo construto como “uma conceitualização teórica sobre um aspecto do comportamento humano que não pode ser medido ou observado diretamente. Exemplos de construtos são inteligência, motivação para o rendimento, ansiedade, rendimento, atitude, dominância e compreensão em leitura.”
- 3** A tradução desse termo para o português foi proposta pela Prof^a. Dr.^a Matilde Scaramucci (2016).
- 4** Este nível seria correspondente ao B2 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001).
- 5** Este projeto, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Lucia Maria Assunção Barbosa, é a continuação ao projeto de pesquisa “Português como língua de acolhimento em contexto de imigração e refúgio: proposta de inserção linguístico-laboral no Distrito Federal”, então vigente no momento de desenvolvimento desta dissertação aqui adaptada.
- 6** Para compreender o que caracteriza refugiados e solicitantes de refúgio, indicamos a leitura dos artigos: <https://www.acnur.org/portugues/quem-ajudamos/refugiados/> e <https://www.acnur.org/portugues/quem-ajudamos/solicitantes-de-refugio/>. Acesso em: 28.jul.2020.
- 7** Devido à ausência do Passe Livre Estudantil (fornecido pela Secretaria de transporte público do DF), muitos aprendentes tiveram dificuldades para frequentar o curso visto a falta desse suporte. Por isso, esta turma apresentou um número tão reduzido de aprendentes.
- 8** Para ter uma visão sobre o papel do professor de língua de acolhimento, indicamos a leitura do estudo de São Bernardo (2016).

9 Segundo Haydt (2006, p. 300), a autoavaliação “é a apreciação feita pelo próprio aluno do processo vivenciado e dos resultados obtidos. Quando bem orientado, o aluno é capaz de dizer quais são os seus pontos fortes, quais as suas dificuldades, o que aprendeu e em que aspectos precisa melhorar.”.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO 1



Ficha Pessoal
Données Personnelles
Personal information form

1. Nome/ Non/ Name: _____
2. Sexo: () masculino / homme /male () feminino / femme / female
3. Nacionalidade/ Nacionalité/ Nationality: _____
4. Data de nascimento/ Date de naissance/ Birth date: ____/____/____
5. Estado civil/ État civil / Marital Status:
() solteiro/ célibataire / single
() casado/ marié(e) / married
() viúvo/ veuf/ widowed
6. Endereço/ adresse/ address: _____

7. Telefone/ téléphone/ phone number: () _____ - _____
8. E-mail: _____

QUESTIONÁRIO/QUESTIONNAIRE

Este questionário será direcionado para coleta de dados de pesquisa, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília.

Ce questionnaire sera dirigé pour recueillir des données de recherche développés dans le programme d'études supérieures en linguistique appliquée à l'Université de Brasília.

This questionnaire will be directed to collect research data developed in the graduate program in Applied Linguistics at the University of Brasilia.

1) Qual é a sua língua materna? / Quelle est votre langue maternelle? / What is your mother tongue?

() Inglês/Anglais/English () Francês/Français/French () Árabe/Arabic
() Urdu () Espanhol/Espagnol/Spanish

Outra/Autre/Another: _____

2) Quais outras línguas você fala? / Quelles autres langues parlez-vous? / What other languages do you speak?

() Inglês/Anglais/English () Francês/Français/French () Árabe/Arabic
() Urdu () Espanhol/Espagnol/Spanish

Outra/Autre/Another: _____

3) Há quanto tempo você está no Brasil? / Combien de temps etes-vous au Brésil? / How long have you been in Brazil?

() Recém-chegado/Newcomer
() 1 a 6 meses/1 a 6 mois/1 to 6 months
() 7 meses a 1 ano/7 mois a 1 année/7 months to a year
() Mais de 1 ano/Plus de 1 année/more than a year

4) Qual é o seu nível de escolaridade? / Quel est votre niveau d'études? / What is your educational level?

() Ensino Fundamental/École Primaire/ Elementary School
() Ensino Médio/Lycée/ High school
() Ensino Superior/De l'enseignement supérieur/Higher education
() Pós-graduação/Études supérieures/ Postgraduate studies

5) Você já estudou português? / Avez-vous déjà étudié le portugais? / Have you ever studied portuguese?

() Sim/Oui/Yes () Não/Non/No

Onde? / Ou? /Where? _____

Por Quanto tempo? / Combien de temps? / For how Long? _____

6) Em qual nível você considera o seu Português? / A quel niveau estimez-vous votre niveau de portugais? / At what level do you consider your Portuguese?

- zero
- básico/base/basic
- intermediário/intermédiaire/intermediate
- avançado/avancée/advanced

7) Escreva o porquê você gostaria de aprender português/ Ecrire pourquoi vous souhaitez apprendre le portugais / Write down why you would like to learn portuguese.

8) Qual é a sua meta e/ou objetivos após fazer este curso? / Quels sont vos projects et objectifs une foi que ce cours termine? / What is your goal after finishing this course?

9) Por favor, marque os temas que gostaria de aprender durante o curso, conforme sua prioridade. / S'il vous plaît, choisissez les sujets quis vous voulez apprendre pendant nos séances dans l'ordre de votre préférence. / Please, order the list of themes below according to your interest (one being the most importante for you and 5 the least):

1, 2, 3, 4, 5

- Trabalho / Emploi / job
- Diversidade cultural e cultura brasileira / Diversité et culture brésilienne / Diversity and brazilian culture
- Saúde / Santé / Health
- Moradia / Habitation / Housing
- Cotidiano / Quotidien / Daily Life

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO 2

QUESTIONÁRIO



Este questionário tem a finalidade de coletar dados para uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação de Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (PGLA/UnB). Os dados aqui coletados serão utilizados somente para fins de pesquisa e os nomes dos participantes serão mantidos sob sigilo da pesquisadora.

1. Nome: _____ 2. Apelido: _____

3. Nacionalidade: _____ 4. Idade: _____

5. Há quanto tempo você está no Brasil?

- Menos de 1 mês
- De 1 a 6 meses
- De 7 meses a 1 ano
- Mais de 1 ano

6. Qual é a sua língua materna?

Inglês Francês Árabe Espanhol Urdu

Outra: _____

7. Você fala outra(s) língua(s)? Qual/quais?

Inglês Francês Árabe Espanhol Urdu Português

Outra(s): _____

8. Você já frequentou centro de línguas/idiomas?

- Não
- Sim. Qual/quais língua(s)? _____
Por quanto tempo? _____

9. Indique o grau de importância em aprender os temas abaixo neste curso de português:

a) Trabalho

Muito importante Importante Pouco importante Nada importante

b) Saúde

Muito importante Importante Pouco importante Nada importante

c) Alimentação

Muito importante Importante Pouco importante Nada importante

d) Moradia

Muito importante Importante Pouco importante Nada importante

e) Rotina

Muito importante Importante Pouco importante Nada importante

10. Para você, qual o grau de importância em ter seu progresso em português avaliado neste curso?

Muito importante Importante Pouco importante Nada importante

Justifique: _____

11. Na sua opinião, quais critérios devem ser usados para avaliar seu desempenho neste curso?

Desempenho em prova escrita

Desempenho em prova oral

Desempenho em atividades feitas em sala de aula

Desempenho da sua participação em sala de aula

Frequência nas aulas

Outro critério: _____

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO 3



QUESTIONÁRIO



Este questionário tem por objetivo coletar dados para o Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (NEPPE) e para pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA) da Universidade de Brasília.

1. Qual é a sua língua materna?

- Inglês Francês Árabe Farsi
 Urdu Criolo francês Pastho Espanhol

Outra(s): _____

2. Qual é o seu nível de escolaridade?

- Ensino Fundamental
 Ensino Médio
 Ensino Superior
 Pós-graduação

3. Qual era a sua profissão no seu país? _____

4. Que outras línguas você fala?

- Inglês Francês Árabe Farsi
 Urdu Criolo francês Pastho Espanhol

Outra: _____

5) Você estudou formalmente uma língua (na escola ou curso de línguas)?

- sim não

Se sim, por quanto tempo?

- 1 a 6 meses
 7 meses a 1 ano
 mais que um ano

6) Há quanto tempo você está no Brasil?

- Recém-chegado
- 1 a 6 meses
- 7 meses a 1 ano
- Mais de 1 ano

7) Por quais razões você mudou para o Brasil?

- Refúgio viver com a minha família
- para ter uma melhor vida conhecer um novo país e uma nova cultura
- razões profissionais Outros: _____

8) Você já estudou português?

- Não
- Sim Onde? _____

9) Em Brasília há outros cursos de língua portuguesa. Marque os motivos que o levaram a escolher o curso de língua portuguesa do NEPPE:

- é mais perto de onde moro
- tem certificado de conclusão
- é na Universidade
- tem boa estrutura
- tem material em português
- tem mais horas de aula

Outros: _____

10) Qual é a seu objetivo após fazer este curso?

OBJETIVOS DO ENSINO- APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

Lígia Soares Sene

1 Introdução

Neste capítulo, apresentarei um recorte da minha dissertação de mestrado intitulada “Objetivos e materialidades do ensino de Português como Língua de Acolhimento: um estudo de caso” defendida e aprovada, em março de 2017, no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília. Essa pesquisa foi orientada pela professora Doutora Lúcia Maria de Assunção Barbosa e contou com o auxílio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A pesquisa que resultou nessa dissertação está inserida na área da Linguística Aplicada, configurando-se como uma pesquisa qualitativa, sob a modalidade de um estudo de caso. O estudo consistiu em definir objetivos do ensino-aprendizagem de português como língua de acolhimento (PLAc) para uma turma de nível iniciante (nomeada Acolher 1) do curso “Módulo Acolhimento - Português para Refugiados e Imigrantes” e, de acordo com esses objetivos, (re)elaborar materialidades de ensino, especificamente, o material didático (MD) e os procedimentos para experienciar o português.

Neste texto, particularmente, discorrerei sobre a etapa da pesquisa que se refere à elaboração dos objetivos estabelecidos para conduzir o ensino-aprendizagem de PLAc na turma pesquisada e, brevemente, farei algumas considerações de como esses objetivos foram concretizados nas materialidades de ensino.

Visando a uma melhor compreensão sobre o caminho percorrido para a elaboração desses objetivos, relatarei sobre as etapas que antecederam e contribuíram para a sua construção e definição.

Antes disso, faço uma concisa apresentação sobre as motivações que me levaram a realizar esta pesquisa. Durante a minha docência no âmbito de ensino-aprendizagem de português para refugiados e migrantes no Módulo Acolhimento (de 2014 a 2016), observei e ouvi muitos relatos de aprendentes que retrataram que a maior dificuldade ou mesmo o maior obstáculo que eles tinham para conseguir agir de maneira autônoma na sociedade brasileira era a barreira linguística.

Essas observações e relatos me motivaram a realizar pesquisas no âmbito de ensino-aprendizagem de língua em contexto migratório, a fim de investigar de que maneira pode-se planejar e oferecer um ensino do português a esses recém-chegados no Brasil, que possibilite uma aquisição e aprendizagem do português para atender às necessidades linguísticas de agirem de maneira autônoma na sociedade brasileira e aos interesses do público-aprendente em aprender e adquirir o português.

Dessa forma, orientada pela concepção de Viana (1997), que considera que para se planejar objetivos de ensino, é necessário fazer uma “radiografia” em sentido amplo do contexto de ensino, iniciei a pesquisa elaborando um mapeamento para investigar os focos de interesses do público-aprendente em adquirir e aprender o português, bem como para conhecer seu perfil, tal como as nacionalidades presentes, a língua materna, a idade, o sexo, o nível de escolaridade, as profissões que exerciam no país de origem, há quanto tempo estavam no Brasil, se já estavam trabalhando no Brasil e quais as razões pelas quais vieram.

Para realização desse mapeamento, utilizei-me de questionário misto¹ (perguntas abertas e fechadas) que foi aplicado no terceiro dia de aula. Saliento que esse questionário foi disponibilizado em três línguas (português, inglês e francês), visando a uma ética no desenvolvimento da pesquisa e uma melhor compreensão para os aprendentes sobre o que estava sendo investigado.

Contudo, destaco que antes da elaboração e da aplicação do mapeamento, realizei uma pesquisa bibliográfica e reflexão sobre os conceitos atribuídos à Língua de Acolhimento, sobre as especificidades que há nessa modalidade de ensino e sobre o que o ensino-aprendizagem da língua de acolhimento QUER e o que ele PODE.

Dessa forma, a seguir, apresento concisamente os resultados dessas duas etapas, sendo essas o mapeamento do público-aprendente e uma síntese da pesquisa bibliográfica referentes ao conceito de PLAc e ao contexto e fatores presentes no ensino-aprendizagem da língua de acolhimento.

2 Conhecendo o contexto e os participantes da pesquisa

Desde agosto de 2013, o Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (NEPPE) da Universidade de Brasília em parceria com o Instituto de Migrações e de Direitos Humanos (IMDH) tem ofertado o curso “Módulo Acolhimento- Português para Refugiados e Imigrantes”, que oferece, gratuitamente, aulas de língua portuguesa para refugiados e migrantes que residem no Distrito Federal. As aulas do curso acontecem na cidade de Brasília, nas instalações do NEPPE, na Universidade de Brasília, no campus Darcy Ribeiro.

Até o momento da presente pesquisa (2016), o curso era ofertado uma vez por semestre, com uma carga horária de 60h, sendo organizado em três aulas por semana, com duração de 1h40 por aula. Eram disponibilizados três níveis: Acolher 1 (iniciantes), Acolher 2 (iniciantes que já têm algum conhecimento do português) e o Acolher 3 (aprendentes que já passaram pelos níveis anteriores ou aqueles que já estudaram o português).

O curso Módulo Acolhimento estava vinculado a dois projetos de pesquisa: “PROACOLHER: Português para Estrangeiros: língua-cultura e acolhimento em contexto de migrações internacionais e refúgio” (CnPq) e “Português como Língua de acolhimento: inserção linguístico laboral no DF”², ambos coordenado pela Professora Doutora Lúcia Maria de Assunção Barbosa.

Como já relatado, esta pesquisa foi desenvolvida no Módulo Acolhimento, especificamente em uma turma do Acolher 1, durante o período que compreende 21 de março a 05 de julho de 2016. Destaco que fui professora da turma pesquisada, dessa maneira, pude estar em contato direto e frequente com os aprendentes e com todo o contexto da turma. Esse contato e imersão contribuíram fortemente para que a pesquisa obtivesse um caráter êmico, pois a relação entre pesquisadora e o grupo analisado tornou-se mais próxima.

A turma do Acolher 1 foi composta por 16 estudantes, no entanto, na época, somente 14 responderam ao questionário. Dessa forma, conforme os dados gerados, tínhamos na turma 5 nacionalidades diferentes (haitiana, ganense, egípcia, congoleza e zambiana) e 4 línguas maternas distintas declaradas pelos estudantes (Francês, Creole, Inglês e Árabe). A idade dos estudantes era de 22 anos a 52 anos. Havia na turma 6 participantes do sexo masculino e 8 participantes do sexo feminino.

Entre os participantes, 8 tinham o ensino médio e 6 o ensino superior. As profissões eram diversas (professor assistente da Universidade do Congo, estudantes de enfermagem, estudantes, recepcionista de hotel, professora de criança, secretária bilíngue, gestora de finanças de uma ONG, professor de francês, músico, técnico em agronomia, socorrista da Cruz Vermelha e restaurador de ruínas).

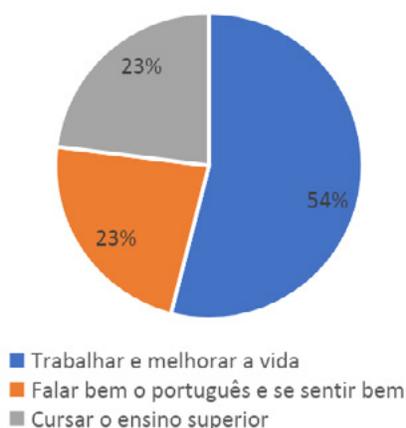
Na época, 9 responderam que estavam no Brasil de 1 a 6 meses, 3 recém-chegados e 2 estavam de 7 meses a 1 ano. As principais razões da vinda para o Brasil consistiram nos seguintes motivos: por questões de refúgio (2), em busca de uma melhor vida (5), por razões profissionais (3), para poder viver com a família (3) e para conhecer um novo país e uma nova cultura (1).

Embora as razões de vinda para o Brasil se divergirem, pelas observações realizadas durante o curso, a maioria dos aprendentes dessa turma se encontrava em condições de vulnerabilidade, sobretudo econômica, pois até o momento da aplicação do questionário, 11 aprendentes não estavam trabalhando no Brasil, enquanto somente 3 já haviam conseguido emprego.

Destaco que quando me refiro a “condição” de vulnerabilidade econômica, essa pode ser modificada ou minimizada à medida que esses migrantes conseguem interagir com a comunidade onde estão inseridos, ampliando suas redes de contatos que possibilita oportunidades de inserção no mercado de trabalho. E para isso a aprendizagem da língua é fulcral, uma vez que permite a comunicação efetiva entre pares e grupo.

Retornando ao perfil dos estudantes, os objetivos e interesses apresentados por esses em aprender e adquirir o português consistiam em três aspectos que estão apresentados no gráfico 1.

Gráfico 1: Objetivos de Aprendizagem.



Fonte: Sene (2017, p. 64)

Ter o conhecimento do contexto de ensino, do perfil do público aprendente, assim como dos seus objetivos e focos de interesses em aprender e adquirir uma língua, de acordo com Viana (1997), é fulcral para poder construir ou planejar como e de que forma será desenvolvido o processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo, isto é, quais objetivos serão estabelecidos para conduzir esse ensino.

Além do mapeamento, é necessário também se buscar respaldos e conhecimentos teóricos para analisar, com maior propriedade, o mapeamento

realizado do público- aprendiz. À vista disso, discorro, de maneira sucinta, sobre pontos teóricos que foram relevantes e necessários para a elaboração dos objetivos de ensino na época em que foram construídos.

3 Conceito de língua de acolhimento e especificidades

O termo língua de acolhimento, conforme apresenta Cabete (2010), desenvolveu-se em Portugal a partir de 2001 com os cursos de português direcionados exclusivamente a imigrantes adultos. Esses cursos estavam inseridos no programa Portugal Acolhe, criado pelo Estado português.

Desse modo, a concepção de Língua de Acolhimento está ligada diretamente ao contexto migratório. Grosso (2010) sintetizando o conceito de língua de acolhimento, explica:

O conceito de língua de acolhimento aproxima-se da definição dos conceitos de língua estrangeira e língua segunda, embora se distinga de ambos. É um conceito que geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática (GROSSO, 2010, p 74).

Quando Grosso pontua que a língua de acolhimento se aproxima e, ao mesmo tempo, ultrapassa o conceito de língua estrangeira e língua segunda, compreendo que essa aproximação se dá, respectivamente, pelo fato de ser um ensino-aprendizagem de uma língua não-nativa e pela aprendizagem e aquisição dessa língua se desenvolver em um processo de imersão, ou seja, no país de acolhida. No entanto, ultrapassa esses conceitos, pois a língua de acolhimento apresenta especificidades que estão ligadas ao contexto

migratório, ao público e às necessidades e motivações de aprendizagem e aquisição da língua.

Relacionados ao contexto, de acordo com Barbosa e São Bernardo (2014), destaco a tensão do movimento migratório, a condição de vulnerabilidade (social, psicológica e econômica) em que esses indivíduos se encontram ao chegarem a um país novo, no qual, muitas vezes, não gostariam de estar³, o choque cultural que muitos migrantes enfrentam, em consequência de terem culturas e costumes distintos do país de acolhida, e as inúmeras dificuldades, devido à barreira linguística, de se comunicarem, de compreenderem as práticas socioculturais, de agirem e de se movimentarem socialmente na nova comunidade.

No que concerne ao público-aprendente, conforme observei durante a pesquisa e de acordo com Oliveira (2010), constitui-se de um público diverso, heterogêneo, multilíngue, multicultural, multifacetado, com diferentes perfis e níveis de escolaridade, assim como maneiras distintas de aprender e com bagagens de vivências culturais diversas.

E referente às necessidades e às motivações de aprendizagem e de aquisição da língua, recorro ao que Grosso (2010) nos aponta sobre essas estarem ligadas a questões de sobrevivência, de necessidade urgente de conseguir se movimentar socialmente no novo país e, assim, suprir as necessidades básicas, como conseguir um emprego, alugar uma casa, ir ao médico, entre outras ações imprescindíveis à sobrevivência. Além disso, nesse contexto de ensino, não se pode deixar de considerar a necessidade e o desejo de ser acolhido(a) e a motivação ou mesmo a precisão de fazer parte da nova sociedade e de se inserir socialmente no país de acolhimento.

Tendo em vista os fatores e atravessamentos que envolvem esse ensino-aprendizagem, devemos refletir, de acordo com Barbosa (2016), em palestra proferida nos Diálogos do Observatório “Migrações e Deslocamentos na América Latina”⁴, sobre o que o ensino-aprendizagem da língua de acolhimento QUER e o que ele PODE?

Partindo do próprio termo “acolhimento” compreendo, primeiramente, que o ensino-aprendizagem dessa língua QUER “acolher, alojar, asilar, acomodar e recolher” (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017, p. 436), isto é, ser

“refúgio em casa, forte, cidade, praça” (ANÇA, 2005), além disso, acredito que esse ensino quer inserir, incluir esses indivíduos na nova sociedade, contribuindo para que tenham autonomia em suas novas (re)configuração de vida e em seus processos identitários.

Para Ança (2003, p. 2-3) a aquisição da língua de acolhimento é uma das vias poderosas para promover “a integração social, para a igualdade de oportunidades e para o exercício da plena cidadania”, no entanto, sublinho que isso é o que se quer e almeja, não sendo, portanto, uma garantia, pois há outros fatores e variáveis que influenciam nesse processo e devem ser levados em conta, tais como o “prisma emocional e subjetivo da língua e à relação conflituosa presente no contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhimento”, como trazem Barbosa e São Bernardo (2017, p. 436).

Esse aspecto relativo ao prisma emocional e à relação conflituosa, colocados por Barbosa e São Bernardo (2017) ampliou o conceito de língua de acolhimento, de maneira que o redimensiona. De acordo com a perspectiva dessas autoras, o prisma emocional e a relação conflituosa estão relacionados, muitas vezes, com a condição de vulnerabilidade social, econômica e psicológica em que se encontraram esses migrantes quando chegam a um país estrangeiro. É importante considerar que essa vulnerabilidade e tensão de emoções não podem ser levadas pela ótica da fragilidade e de perdas (LOPEZ, 2016) e nem mesmo pela vitimização desses sujeitos.

Todavia a vulnerabilidade e a tensão de emoções quando identificadas no contexto de ensino, elas devem ser levadas em conta ao se planejar e conduzir o ensino-aprendizagem da língua como acolhimento, pois isso interferirá, de acordo com Barbosa e São Bernardo (2017), em toda a dinâmica em que se desenvolve esse ensino, tais como: no papel e na formação do(a) professor(a) que atua nesse contexto, no planejamento das aulas, no material didático e, acrescento também, no processo avaliativo.

Retomando a questão do que o ensino-aprendizagem da língua de acolhimento QUER, Barbosa (2016) salienta que esse ensino quer e deve aumentar a autoestima do grupo, valorizar as culturas que chegam ao país de acolhida, interessar-se por essas culturas, dar visibilidades às culturas e também reconhecer os seus limites, isto é, muitas vezes, o que esse ensino

quer e deseja propiciar nem sempre é possível ou mesmo alcançado e isso deve ser reconhecido.

No que tange àquilo que o ensino-aprendizagem da língua de acolhimento PODE, embasada em Barbosa (2016), compreendo que esse poder é o de acolher e amenizar o conflito e as tensões do processo migratório, propiciar modos de se exprimir; estabelecer ou possibilitar a comunicação com os nativos; auxiliar no transitar entre culturas, e no compreender e interpretar as práticas socioculturais vinculadas à sociedade de acolhida, contribuindo para conceder autonomia aos aprendentes para poderem se movimentar e agir socialmente como para se defenderem contra pré-conceitos, racismo e discriminações.

Considero relevante destacar esse poder da língua de acolhimento, pois ela pode ou poderá colaborar para a alteração das representações negativas que a população da sociedade de acolhida tem ou faz sobre as diferentes culturas que vêm com os migrantes. Assim, a perspectiva trazida pela língua de acolhimento tem o poder de nos tornar melhores como sociedade, capazes de compreender o quanto podemos nos enriquecer com as trocas culturais que o contato com os migrantes propicia.

Além disso, esse ensino-aprendizagem da língua, conforme minha experiência neste contexto de ensino, pode facilitar ou promover a inserção desse migrante na sociedade envolvente, a criação de redes de amizades, o acesso a melhores oportunidades de trabalho e educação e a uma possível segurança e conforto, tendo em vista que com o domínio da língua do país, as tensões e desconfortos poderão ser amenizados.

Ademais, o ensino e aprendizagem da língua pode também colaborar para que o(a)s migrantes construam processos de ressignificação ou mesmo re-existência, uma vez que aprender/adquirir uma língua forja identidades, ou seja, em consonância com o que afirma Rajagopalan (2003, p.41) “a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela”. E nesse contexto, a ressignificação e re-existência se tornam processos importantes e necessários para alguns aprendentes.

Dessa maneira, considerando o contexto de ensino, o público, as necessidades e as motivações dos aprendentes, bem como o que quer

e o que pode o ensino-aprendizagem da língua de acolhimento, disserto sobre algumas especificidades que devem e/ou podem ser consideradas ao conduzir esse ensino.

Saliento que as especificidades que apresento neste capítulo foram identificadas por meio das leituras que realizei de pesquisas em âmbito de ensino de língua em contexto migratório e também por meio da experiência que tive como professora de PLAc. Portanto, elas estão localizadas em um determinado contexto, podendo divergir de outras conjunturas.

3.1 Especificidades do ensino-aprendizagem de português para refugiados e migrantes

De acordo com Cabete (2010), tem sido alvo de reflexão por vários autores o fato de o processo de ensino-aprendizagem de uma língua por migrantes ser ou não diferente do processo de ensino-aprendizagem por outros grupos de aprendentes. Pela perspectiva de Oliveira (2010), esse ensino se diferencia profundamente de qualquer outro ensino tradicional de uma segunda língua, pois ele apresenta fatores que são específicos do contexto de migração e inserção que refletem diretamente no ensino e na aquisição da língua.

Oliveira (2010, p.11) aponta que, neste contexto, “os fatores sociopsicológicos desempenham um papel tanto ou mais importantes do que o desenvolvimento psicolinguístico”. Ela discorre que as situações sociais e psicológicas que a maior parte dos migrantes adultos enfrentam na nova sociedade devem ser levadas em conta nesse processo de ensino-aprendizagem.

Algumas dessas situações citadas pela autora são: a perda do estatuto social, das redes sociais e do ambiente familiar, a experiência de declínio social, o problema econômico que muitos migrantes passam, o constrangimento social, a discriminação e, por vezes, os preconceitos e racismos que esses indivíduos enfrentam na nova sociedade.

Diante desses fatores sociais e psicológicos que envolvem esse contexto de ensino-aprendizagem, Oliveira conclui (2010) que:

os programas de aquisição da segunda língua para adultos migrantes, na linha do que temos defendido, devem ter em conta as necessidades da língua de origem e a situação mental e psicossocial do migrante. É óbvio que o ensino de uma segunda língua em contexto migrante difere profundamente de qualquer outro ensino tradicional de uma segunda língua (OLIVEIRA, 2010, p.12).

A autora, ao afirmar que os ensinamentos se diferem, cita três especificidades do ensino e dos níveis a atingir que devem ser consideradas no contexto de migração. As especificidades são:

- a aquisição da segunda língua do migrante tem lugar em contextos tão variados como a sala de aula ou o meio que o envolve;
- a aprendizagem da segunda língua tem lugar num ambiente de maior pressão social, legal, económica etc, do que num contexto normal de aprendizagem. Têm necessidades linguísticas precisas, dependendo das necessidades e exigências práticas da sociedade em que estão integrados. Por este motivo, há que ter em conta, no ensino da língua segunda, as situações comunicativas específicas nos vários contextos psicossociais e psicolinguísticos;
- a natureza multilíngue em situação de sala de aula. Tradicionalmente, falávamos de grupos homogêneos; com grupos de migrantes, a base linguística (uma ou mais línguas, nem sempre adquiridas correctamente, com eventual iliteracia), o contexto linguístico (o uso de diferentes línguas em casa e fora da sala de aula) e a motivação ou pressão para aprender uma língua difere do contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira (OLIVEIRA, 2010, p. 12).

Destaco que as especificidades apontadas por Oliveira puderam ser evidenciadas durante a experiência que tive no curso Módulo Acolhimento, a qual contribuiu para redefinir e ampliar os objetivos de ensino e reelaborar

as materialidades: o planejamento, o material didático, os métodos e procedimentos e avaliações.

A primeira especificidade referente aos variados contextos em que o migrante pode adquirir a língua-alvo pôde ser observada no próprio desenvolvimento das aulas, quando os aprendentes solicitavam vocabulários, verbos, expressões, nomes de objetos que pertenciam e eram utilizados em diferentes contextos, sobretudo, em circunstâncias cotidianas, tais como: em meios referentes a trabalho, a saúde, a parte administrativa, a alimentos, dentre outras situações rotineiras.

Tendo em vista essas solicitações feitas em sala de aula, nota-se que de fato os migrantes, por necessidades variadas, seja para conseguir um emprego, para ir ao médico, para fazer compras, seja para pedir ajuda ou mesmo informações, têm contato com diferentes contextos que possibilitam e/ou exigem uma aprendizagem e aquisição de uso real da língua-alvo.⁵

À vista dessa primeira especificidade, o ensino neste cenário deve focar em atender a essa demanda de extrapolar situações de sala de aula e trabalhar com diferentes circunstâncias que os aprendentes supostamente enfrentam ou enfrentarão no dia a dia. Isto é, as dinâmicas de sala de aula, os conteúdos, os temas, os materiais, as atividades e as situações escolhidas para trabalhar o ensino-aprendizagem da língua devem ser cuidadosamente selecionados para que sejam coerentes e significativos com o uso efetivo e real da língua em aquisição.

As pesquisadoras Barbosa e São Bernardo (2014), atentas a essa primeira especificidade apontada por Oliveira (2010), instruem que esse ensino deve oferecer uma capacitação linguística necessária e diversificada para que os aprendentes possam agir em diferentes situações comunicativas. Segundo afirmam as autoras:

é essencial que um curso ofereça a capacitação linguística necessária à comunicação e aos afazeres do dia-a-dia; portanto, o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos - e, conseqüentemente, das subcompetências que a compõem, incluindo a *intercultural* - é de extrema importância (BARBOSA e SÃO BERNARDO, 2014, p. 271).

Efetivamente, como pude observar durante as aulas no curso Módulo Acolhimento, a importância de oferecer um ensino que se norteia para o desenvolvimento da competência comunicativa e intercultural advém da necessidade de acolher as prementes demandas dos aprendentes que precisam se movimentar na nova sociedade de forma que consigam compreender e serem compreendidos, tanto no âmbito da comunicação verbal quanto no que se refere às práticas socioculturais que estão diretamente ligadas à cultura da sociedade envolvente.

Dessa maneira, segundo Grosso (2010), esse ensino precisa ser orientado para estabelecer ligação entre o agir linguístico e as situações cotidianas, isto é, ele deve ser conduzido “para um saber fazer que contribui para uma interação real, a vida cotidiana, as condições de vida, as convenções sociais e outras que só podem ser compreendidas numa relação bidirecional” (GROSSO, 2010, p.71). Saliento que essa maneira de ensino proposta por Grosso (2010) deveria orientar não somente esse contexto de ensino, mas todos os demais referentes ao ensino de língua.

No que concerne à segunda especificidade mencionada por Oliveira (2010), referente ao fato de a aprendizagem da segunda língua se desenvolver num ambiente de maior pressão social, legal e econômica, esse é o ponto crucial que diferencia enormemente esse ensino-aprendizagem de outro ensino que não é alcançado por nenhum desses fatores. Portanto, essa especificidade deve ser considerada ao planejar e conduzir o ensino neste contexto, pois ela reflete diretamente tanto no ensino-aprendizagem quanto na aquisição da língua.

De acordo com Amado (2013, p.07), “não só os fatores linguísticos devem ser considerados. As condições psicossociais do refúgio, como alertam Villalba Martinez e Hernández (2005), podem gerar barreiras para o aprendiz da língua do país de acolhida”. Essas condições psicossociais, tanto do refúgio quanto do próprio processo de migrar para outro país, seja por distintos motivos, contribuem para tornar esse ambiente ainda mais afetado por pressão social, psicológica e econômica.

Ao que se refere à pressão psicológica, quero ressaltar, que essa, muitas vezes, tem início desde a saída desse migrante do seu país de origem e ela

acaba por atravessar oceanos, idade, gênero, cultura e língua. No entanto, essa pressão acaba por se acentuar ainda mais quando esses migrantes chegam ao novo país, pois, nesta fase, outras preocupações se apresentam e acabam por intensificar esse fator, tais como ansiedade e necessidade de se inserir na nova sociedade, de adquirir a nova língua do país, de compreender as práticas socioculturais presentes na sociedade que o acolhe e, assim, de poder se movimentar e agir socialmente. Muitos dos indivíduos a partir do momento que migram para outro país forçadamente, seja pela busca de sobrevivência, já são afetados psicologicamente pelo movimento migratório.

Observei no Módulo Acolhimento que alguns migrantes apresentavam marcas mais visíveis de momentos e fatos trágicos, tais como os refugiados de guerra, outros com menos visibilidade, no entanto, sofriam com pressões psicológicas tão graves quanto. Além dessa pressão estar ligada à própria tensão do movimento migratório, há também outras que são destacadas por Amado (2013), tais como o afastamento dos laços familiares e linguístico-culturais.

Tendo em vista os apontamentos apresentados por Oliveira (2010) e por Amado (2013) e as observações que realizei durante a minha docência nesse contexto de ensino, tenho a dizer que a pressão psicológica engloba um processo profundo e complexo que precisa de muita atenção, cuidado e pesquisa, tanto pela área de ensino-aprendizagem de línguas quanto por profissionais da área da psicologia.

Com relação à pressão econômica apontada por Oliveira (2010), notei que essa se refere à dificuldade desses indivíduos em conseguirem recursos financeiros para poder suprir as necessidades básicas no novo país. A questão relacionada ao trabalho, conforme minhas observações, é a mais presente entre o público-aprendente, que muitas vezes, por inúmeras dificuldades, tais como: ser migrante, não ter o domínio da língua do país, não ter redes de contato, não ter como comprovar experiências de trabalho (alguns chegam sem certificados ou documentos que comprovem) e, em alguns casos, por não conseguirem validar os diplomas de ensino superior no Brasil (a validação de diploma no Brasil demanda tempo e dinheiro, o que se torna

inacessível para muitos migrantes), se encontram em condições financeiras desfavoráveis.

Todos esses fatores relacionados às pressões e tensões que o público-aprendente enfrenta no processo migratório têm de ser consideradas no ensino-aprendizagem da língua-alvo, pois eles engendram dinâmicas/movimentos específicos para esse ensino, visando a atender às necessidades do público-aprendente, considerando os seus atravessamentos, os seus limites, as suas recusas e as dificuldades pelas quais passam.

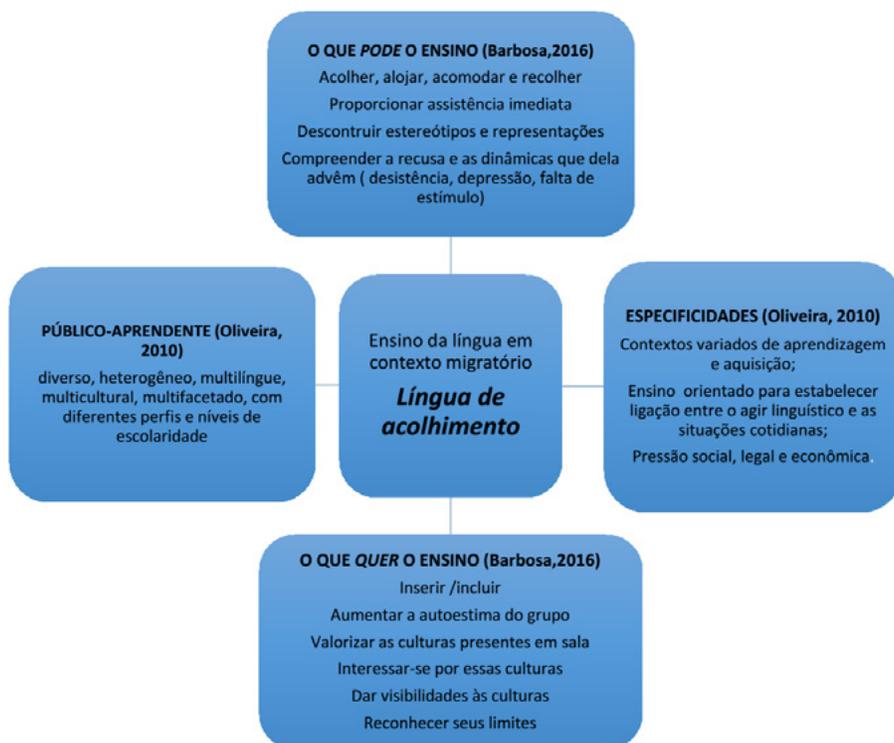
Oliveira (2010), ao apontar a segunda especificidade, ressalta que esse público-aprendente tem necessidades linguísticas precisas que dependem das exigências práticas da sociedade em que estão inseridos e que, por esse motivo, é necessário que o ensino atenda às situações comunicativas específicas que ocorrem nos diversos contextos psicossociais e psicolinguísticos. Isto é, o ensino, nesse contexto tem seus fins específicos que não podem ser ignorados, ao contrário, devem ser o norte para o planejamento e elaboração das aulas, dos materiais utilizados e de toda prática.

A terceira e última especificidade citada por Oliveira (2010), está relacionada ao perfil do público-aprendente, que se caracteriza por ser um público diverso, heterogêneo, multilíngue, multicultural, multifacetado, com diferentes perfis e níveis de escolaridade e com motivações, ou tensões para aprender línguas estrangeiras distintas daquelas de um aprendente que ambiciona aprender a língua por prazer ou mesmo por trâmites turísticos ou por conhecimento.

Dessa forma, tendo ciência das especificidades descritas, acredito que a prática de ensino não pode ignorá-las, pelo contrário, tal prática deve levá-las em consideração e se deixar guiar por elas.

A fim de sintetizar as discussões desenvolvidas até momento sobre o contexto que envolve a Língua de Acolhimento, apresento, a seguir, um quadro que engloba todos os fatores mencionados.

Figura 1: Síntese do contexto e fatores do ensino-aprendizagem da língua de acolhimento baseada nas colocações de Oliveira (2010) e Barbosa (2016).



Fonte: Sene (2017, p.35)

Tendo o conhecimento do contexto de ensino, do perfil do público-aprendente e dos focos de interesses e objetivos que esses têm em aprender e adquirir o português, juntamente com a pesquisa bibliográfica realizada sobre a concepção de língua de acolhimento, sobre os fatores e atravessamentos que envolvem esse ensino-aprendizagem e sobre as especificidades que devem ser levadas em conta ao conduzir, elaborar e organizar esse ensino-aprendizagem de português como Língua de Acolhimento, que apresento no tópico seguinte os objetivos que foram estabelecidos para nortear o ensino-aprendizagem de português para turma do acolher 1 - no Módulo Acolhimento.

4 Objetivos para o ensino-aprendizagem de português como língua de acolhimento para a turma do acolher 1 — no módulo acolhimento

Segundo Almeida Filho (2011, p. 53) há dois tipos de ensino: o ensino da língua para aprendizagem e o ensino da língua para aquisição. Essa distinção entre aprendizagem e aquisição foi feita a partir dos estudos de Krashen nos anos 1980. Contudo, ainda hoje há teóricos e pesquisadores que preferem utilizar o termo aprendizagem de modo abrangente. Nesta pesquisa, faço a distinção entre aprendizagem e aquisição, pois considero processos distintos que demandam métodos e procedimentos diversos que influenciam na elaboração dos objetivos e das materialidades de ensino.

O ensino da língua para a aprendizagem, de acordo com Almeida Filho (2011) se orienta para um ensino de forma mais sistêmica, direcionado ao conhecimento da estrutura e do funcionamento das regras da língua-alvo. Nesse ensino, o enunciado tem origem na língua materna, podendo conscientemente passar para a segunda língua (LEFFA, 1998). Almeida Filho (2011) ressalta que o ensino para a aprendizagem é guiado por uma abordagem mais gramatical e requer do estudante um aprender mais consciente e atento.

O ensino para aquisição, segundo Almeida Filho, visa a uma prática que objetiva mais a desenvolver a competência de uso da língua-alvo; a estrutura e o funcionamento são ensinados à medida que os aprendizes sinalizam a necessidade.

Leffa (1988, p.03), embora considere um refinamento a distinção entre aprendizagem e aquisição, conceitua aquisição como o “desenvolvimento informal e espontâneo da segunda língua, obtido normalmente através de situações reais, sem esforço consciente”. Na aquisição, conforme o autor supracitado, o enunciado se origina diretamente na segunda língua. A abordagem que normalmente norteia esse ensino é a abordagem comunicativa e, segundo Almeida Filho (2011), esse ensino demanda do aprendente uma abertura afetiva e emocional favorável, assim como motivações positivas.

Vale ressaltar que tanto a aprendizagem quanto a aquisição podem ocorrer em uma sala de aula, no entanto, é muito comum pesquisadores e teóricos associarem a aprendizagem com o ensino formal e a aquisição com o ensino informal.

Se pensarmos no contexto de ensino de português como língua de acolhimento, o ideal seria ensinar a língua para aquisição, uma vez que esses aprendentes estão imersos no país da língua-alvo e precisam saber ‘usar’ a língua, porém, não se pode desconsiderar que muitos dos aprendentes, devido a sua cultura de aprender, necessitam e desejam, sobretudo no primeiro contato com a língua-alvo, saber ‘sobre’ a língua e seu funcionamento.

Dessa maneira, no Módulo Acolhimento, conforme os focos de interesses em adquirir a língua para conseguir um trabalho, para se sentir bem e para cursar o ensino superior, busquei desenvolver um ensino de português, primeiramente, pelo viés da aquisição, norteador por uma abordagem comunicativa. No entanto, quando necessário e solicitado pelos aprendentes, não hesitei em utilizar um ensino de forma mais sistêmica, para explicar pontos gramaticais ou mesmo a estrutura e funcionamento da língua.

Outro ponto que realço sobre a vantagem de tentar propor um ensino para aquisição é que esse, conforme Almeida Filho (2011, p.58), colabora para “desestrangeirizar” a língua dita estrangeira, isto é, “fazer com que essa língua deixe de ser alheia e possa dar sinais de converter-se numa língua que passa a ser do aprendente também”.

No contexto do ensino de língua de acolhimento, esse “desestrangeirizar” é fundamental para concretizar e desenvolver um dos propósitos da língua de acolhimento, qual seja, “acolher, alojar, asilar, acomodar e recolher” (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017, p. 434) e também para atender ao interesse do público em “sentir-se bem”, pois a língua-alvo começa a se tornar algo mais familiar, acolhedora.

O ensino para aquisição, como colocado, objetiva promover um ensino voltado para o saber usar a língua e assim desenvolver a competência de uso dessa língua. Essa finalidade é de extrema importância para o contexto de ensino de língua de acolhimento. Contudo, notei durante os cursos ofertados

no Módulo Acolhimento que a esse saber usar a língua implicam-se outros fatores, tais como: o conhecimento das culturas da língua, das práticas socioculturais utilizadas nessas culturas e do contato mais próximo com os nativos da língua-alvo, no caso, os brasileiros. Quando menciono culturas no plural, reconheço que há, em uma língua, inúmeras culturas, embora muitas vezes, por representações construídas, caímos no clichê e ledo engano de associar uma língua com apenas uma cultura.

Durante a pesquisa, por meio da observação participante, percebi que alguns aprendentes apresentavam dificuldades na aprendizagem e na aquisição do português, porque, muitas vezes, não tinham nenhum conhecimento das culturas presentes na sociedade brasileira e também porque não tinham contato mais próximo com brasileiros para que pudessem criar redes de amizade e vivenciar trocas culturais. Além disso, observei que muitos dos aprendentes, principalmente os de níveis de escolaridades mais baixas (ensino médio), tinham muita dificuldade em responder as demandas ligadas às práticas sociais utilizadas na sociedade brasileira, tais como elaborar um curriculum, encontrar e compreender anúncios de emprego, enviar um e-mail, dentre outras práticas sociais.

Levando essas observações em consideração, estabeleci como um dos objetivos que o ensino-aprendizagem da língua de acolhimento buscasse proporcionar um ensino linguístico-cultural entrelaçado com práticas de letramentos e interculturalidades, para que assim, os aprendentes conseguissem adquirir a língua-alvo para poderem agir e se movimentar linguisticamente, culturalmente e socialmente nas diversas situações cotidianas da nova sociedade, de maneira que fossem capazes de realizar ações que os ajudassem a suprir as necessidade básicas e os interesses apresentados no mapeamento.

Dessa maneira, de acordo com a perspectiva de Zanatta (2009), ensinar a cultura da língua a ser estudada não é apenas fazer uma apresentação didática e, às vezes, estereotipada, mas possibilitar uma interculturalidade, ou seja, possibilitar que o aprendente possa refletir e, por vezes, em um processo comparativo, conhecer a nova cultura que se apresenta e até mesmo a própria cultura.

Entretanto, Zanatta (2009) destaca que é preciso se atentar aos tipos de atividades comparativas, pois essas, muitas vezes, contribuem para reforçar estereótipos. Segundo a autora, para promover a interculturalidade é fundamental elaborar ou utilizar atividades/processos que extrapolem comparações e promovam efetivamente uma reflexão que atravesse o limite da própria cultura, pois se as atividades/processos ficarem somente direcionadas às comparações, além de não contribuírem em nada com o aprendizado e aquisição da língua, poderão apenas colocar-se como ilustrações de curiosidades culturais, levando, por vezes, a julgamentos e reforçando estereótipos.

Dessa forma, é importante ter o cuidado para que a abordagem cultural não fique apenas em sanar curiosidades, mas que seja conduzida de maneira a permitir um entendimento das práticas sociais da cultura da língua-alvo e da própria cultura do aprendente, despertando nele um senso crítico. Mendes (2010, p. 57) ressalta que “o conteúdo cultural é veiculado e relativo a um conjunto estanque de informações sobre as peculiaridades do cotidiano e estereótipos do grupo em questão, sem considerar os esquemas disponíveis na própria cultura dos alunos”.

Essa afirmação me alertou e me instruiu para não somente apresentar, impor ou despejar conteúdos culturais nas aulas de língua, mas possibilitar a extensão do conteúdo cultural de forma a permitir o acesso aos esquemas disponíveis na cultura dos alunos para que realmente esse ensino fosse significativo, real e intercultural.

Quando Mendes (2010) se refere a acessar os esquemas disponíveis na cultura dos alunos, considero que o professor de língua não pode se esquecer ou ignorar a bagagem cultural e pessoal que o aprendente traz para a sala de aula. Ao contrário, é preciso valorizar e instigar nos aprendentes reflexões de como essa bagagem e história de vida podem ajudá-los a compreender, a respeitar e a interagir com a cultura e a comunidade da língua-alvo.

Se o professor não levar em conta essa bagagem do estudante, o processo de aprendizagem da língua estrangeira pode se tornar, conforme Zanatta (2009, p.159) diz: “muito humilhante e, também, entediante, e por

esta razão os alunos perdem o interesse pela língua e resistem a participar da aula, comprometendo assim sua capacidade linguístico-discursiva”.

Por isso, é importante entender e refletir sobre como abordar a questão da cultura nas aulas de LE/L2 e sobre como essa abordagem pode propiciar uma interculturalidade e assim um processo menos entediante da aprendizagem e aquisição da língua-alvo. Para Zanatta (2009, p. 159-160), a interculturalidade “auxilia seus alunos a perceber as diferenças étnicas e culturais que permeiam as diferentes culturas, promovendo, desta forma, maior respeito e revitalização entre as culturas, tornando, assim, o aprendizado da língua mais motivador e eficaz.”.

No contexto de língua de acolhimento em que, normalmente, temos em sala de aula um público-aprendente diverso, heterogêneo, multilíngue, multicultural, multifacetado, com diferentes perfis e níveis de escolaridade, o ensino intercultural se torna imprescindível, tanto para o processo de ensino da língua, quanto para gerir as relações dentro da sala de aula e também fora dessa, nas extensões sociais do dia a dia com a comunidade da língua-alvo.

Se conduzirmos um ensino que produza trocas culturais, todos os sujeitos envolvidos têm a ganhar com esse intercâmbio, os aprendentes em sala de aula e a sociedade que os acolhe, pois para desenvolver a interculturalidade é necessário, exercer continuamente a alteridade (KRAMSCH,2009) e a empatia.

Esse processo de se colocar no lugar do outro ou mesmo no reconhecimento do outro, seja como igual ou diferente culturalmente, se caracteriza como um processo enriquecedor, pois possibilita o compartilhamento de trocas e experiências culturais e pessoais, novos conhecimentos, novas formas de pensar, de agir, de sentir.

Diante disso, a importância de promover a interculturalidade no ensino-aprendizagem da língua de acolhimento pode ser profícuo em vários aspectos, tanto para propiciar um ensino da língua mais significativo e respeitoso quanto para nutrir a construção de uma sociedade mais democrática e mais respeitosa para com as diversidades.

Outro ponto relevante que foi estabelecido nos objetivos de ensino foi o entrelaçamento do ensino da língua com práticas de letramentos, pois essas

são imprescindíveis para atingir os objetivos dos aprendentes em se sentirem bem na sociedade brasileira, isto é, conhecer as práticas de letramentos colabora para promover a inserção social desses indivíduos, uma vez que o letramento a que me refiro está ligado à prática social da língua escrita, o que incluiu os processos sociais da leitura e da escrita (MAGALHÃES, 2012, p. 19).

De acordo com Rios (2010) quando se fala em 'letramento', é preciso antes de tudo distinguir dois sentidos fundamentais que o termo apresenta: o letramento como um campo de estudos e o letramento como um processo ocorrente na vida social. Conforme Rios (2010), o primeiro está relacionado ao letramento como um tipo de área de conhecimento que vem para redesenhar o quadro tradicional de disciplinas científicas, tendo o entendimento que letramento está vinculado a um tempo de escolarização e o que deve ser estudado é o que o indivíduo sabe fazer de leitura e escrita em decorrência desse tempo que passou na escola.

O segundo sentido compreende tudo que um indivíduo tenha feito de leitura e escrita em sua vida, dentro ou fora da escola, isto é, segundo Rios (2010) o letramento

tem início na vida de um indivíduo desde que esteja exposto a textos – sejam estes painéis de rua, placas sinalizadoras ou de propaganda, avisos, gráficos, livros, artigos, formulários, orçamentos, contratos de financiamento... — ou a falas que tendem a reproduzir a linguagem de textos e que são posteriormente reconhecidas quando o indivíduo lê esses textos (RIOS, 2010, p.78).

Pode-se perceber que o segundo sentido apresenta uma visão sobre letramento sob uma perspectiva mais ampla e aplicada a todas as esferas da vida social. Rios (2010) esclarece que muito da confusão que se tem entre 'letramento' e 'alfabetização' é consequência da falta de distinção dos sentidos do letramento e, também, de acordo com Mortatti (2004), essa confusão aconteceu e ainda acontece, especificamente no Brasil, em decorrência do próprio surgimento e tradução da palavra letramento.

Segundo a autora, o termo surgiu, sob influência do inglês *literacy* que até a década de 1990, era traduzido por “alfabetização”, e, logo em seguida, por “alfabetismo”. Como ainda os estudos dessa época, acerca do letramento, estavam incipientes, por um tempo a palavra “letramento” ficou diretamente relacionada à palavra “alfabetismo”.

Neste estudo, uma das definições de que me apropriei foi a proposta por Rios (2010, p.173) que diz que “letramentos são compreendidos como atos socioculturais concretos que são constituídos por no mínimo umas das seguintes atividades – escrita, leitura e conversa relacionada ao texto escrito”.

Tendo em vista a finalidade do ensino proposto na língua de acolhimento, as práticas de letramentos são indispensáveis a esse contexto, pois podem contribuir para o aprendente adquirir e saber usar a língua-alvo para efetivamente movimentar-se e agir em meios sociais, tais como: para ler um anúncio de emprego, um folheto de mercado, para escrever um curriculum, um e-mail, uma carta de motivação ou mesmo um bilhete, para falar diante de uma apresentação pessoal ou em uma entrevista de emprego.

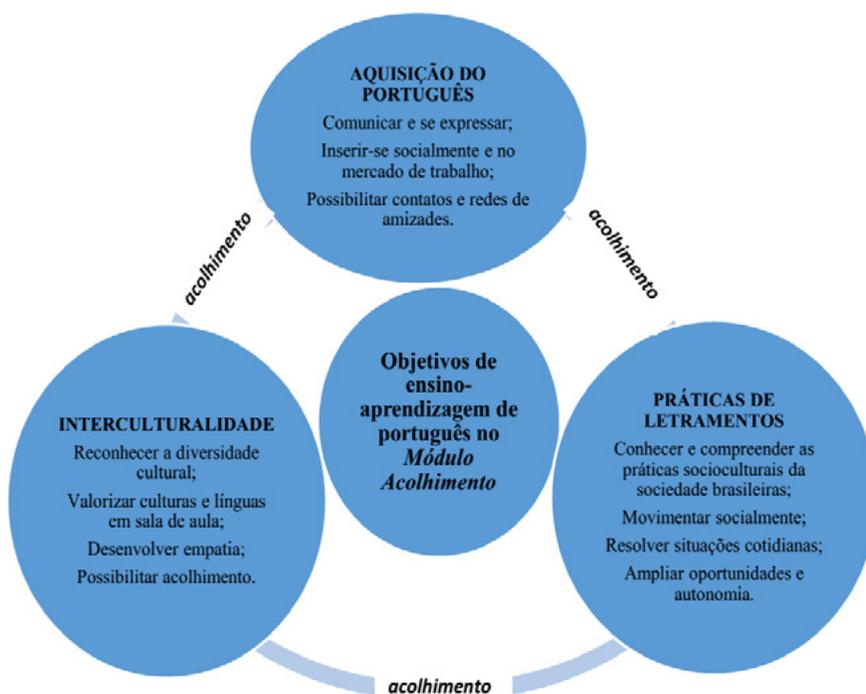
Irei me referir a “letramentos” no plural, pois conforme Street (2012, p. 82) “não há um letramento autônomo, monolítico, único, cujas consequências para indivíduos e sociedades possam ser inferidas como resultados de suas características intrínsecas”, ao invés disso, há ‘letramentos’, ou como sugerido por Street, há ‘práticas de letramento’ as quais se referem às atividades, às práticas, às ações e aos processos sociais que envolvem a escrita e a leitura, contextualizadas e utilizadas na sociedade. Dessa maneira, conforme afirma Magalhães (2012, p. 165), “conhecer letramentos é, de certa forma, entender as práticas de uma sociedade e de uma cultura particular”.

Nesse sentido, o atrelamento de ensino de línguas com práticas de letramento pode colaborar para tornar o ensino mais significativo e motivador, uma vez que o letramento, segundo Grillo (1989 *apud* Street, 2014, p.19) também pode ser visto “como um tipo de prática comunicativa”. E, além disso, o contato com as práticas de letramentos atendem ao objetivo de tornar os aprendentes mais autônomos para movimentar-se na língua-alvo e lidar bem com práticas socioculturais presentes cotidianamente na sociedade brasileira.

Dessa forma, os objetivos estabelecidos para o ensino-aprendizagem de português como língua de acolhimento no Acolher 1 se estruturaram em possibilitar o ensino- aprendizagem do português entrelaçado com as práticas de letramento e com interculturalidades sob uma abordagem/prática acolhedora e sensível para compreender as tensões e os conflitos que podem haver nesse contexto de ensino de língua de acolhimento.

A fim de resumir e possibilitar uma compreensão mais visual sobre os objetivos que foram propostos para conduzir o ensino-aprendizagem de português para a turma do Acolher 1, apresento a figura 2.

Figura 2: Objetivos do ensino-aprendizagem para a turma do Acolher 1.



Fonte: Sene, 2017, p. 81.

Foi por meio dessa estruturação de objetivos de ensino que realizei a (re)elaboração das materialidades de ensino, especificamente, o material

didático e os procedimentos em sala de aula. Os materiais didáticos foram aplicados na turma pesquisada, assim como os procedimentos para experienciar a língua-alvo. A seguir, faço algumas considerações sobre como esses objetivos foram concretizados nas materialidades de ensino. A análise mais aprofundada e detalhada sobre como esses objetivos refletiram na elaboração das materialidades e quais foram os resultados desses pode ser consultada na dissertação.

5 Considerações finais

A concretização dos objetivos de ensino estabelecidos para a turma do Acolher 1 puderam ser analisados por meio da aplicação do material didático (MD) reelaborado e por meio das atividades realizadas para experienciar a língua-alvo.

Conforme a análise realizada na pesquisa, o material didático se apresentou como um recurso e suporte necessário e válido para desenvolver os objetivos de entrelaçar o ensino e aprendizagem do português com os letramentos de práticas socioculturais e, em certa medida, possibilitar trocas culturais.

Referente à aprendizagem da língua, avalio que o material didático contribuiu para explicitar de maneira mais sistematizada as estruturas gramaticais e o funcionamento da língua portuguesa. A aquisição da língua foi mais evidenciada nas produções de textos escritos e orais realizadas pelo(a)s aprendentes em sala de aula, tais como a elaboração de uma biografia, de um currículo, de um e-mail e de um portfólio.

O letramento de práticas socioculturais esteve entrelaçado com essas produções escritas e orais de gêneros textuais. Por meio dos gêneros desenvolvidos, pude mediar conhecimentos de como estruturá-lo na língua portuguesa e para qual finalidade e maneira de utilizá-los na sociedade brasileira.

Ao que concerne às trocas culturais, observei que essas aconteceram durante as aulas, por meio de diálogos, reflexões, discussões e também por meio da elaboração dos gêneros textuais. Tais produções textuais se

configuraram como instrumento útil para promover interações entre os estudantes e, conseqüentemente, o compartilhar de conhecimentos culturais e sociais.

Dessa maneira, considero que o material didático conseguiu em grande parte atender aos objetivos de auxiliar na aprendizagem e aquisição de português e no desenvolvimento de letramentos. No entanto, somente o MD não foi suficiente para promover efetivamente momentos interculturais e sentimento de acolhida.

Outras ações e procedimentos para experienciar a língua-alvo se tornaram imprescindíveis, como as atividades interculturais. As atividades interculturais foram um dos procedimentos desenvolvidos durante o ensino que contribuíram positivamente para consolidar os objetivos do ensino-aprendizagem de português propostos para a turma do Acolher1, sobretudo, os de possibilitar o desenvolvimento da competência comunicativa, da competência intercultural e propiciar o sentimento de acolhida.

Por meio de duas atividades realizadas, “Chá&Prosa” e “Despertar Profissional”, os aprendentes puderam aplicar na prática o que aprenderam em sala de aula, no entanto, de maneira mais informal e espontânea, o que contribuiu para esses desenvolverem a competência comunicativa e conhecerem um pouco sobre aspectos referentes ao trabalho no Brasil.

Essas atividades também colaboraram para os estudantes terem contato mais próximo com brasileiros, criando redes de amizade e vivenciando trocas culturais. As atividades envolveram a participação de brasileiros(as) que se disponibilizaram a participar dessas. Portanto, as atividades interculturais também contribuíram para promover um acolhimento aos migrantes e refugiados, e isso pôde ser observado pela análise das respostas apresentadas em Sene (2017) e também pelas observações que fiz em sala de aula após as atividades. Observei que alguns aprendentes estavam mais animados nas aulas e ansiosos para que acontecessem outras atividades com brasileiros e que haviam estabelecido possíveis contatos de redes de amizade.

Desse modo, considero que os resultados alcançados nesta pesquisa mostram que os objetivos de ensino estabelecidos foram pertinentes e coerentes com os focos de interesses do público-aprendente, com o que quer

e o que pode esse ensino e com a literatura sobre Língua de Acolhimento. Porém reconheço também que há muito para ser melhorado e pesquisado referente à (re)elaboração das materialidades de ensino para atingir mais significativamente aos objetivos de ensino.

Embora a área de ensino de português como língua de acolhimento ainda seja relativamente nova no Brasil, nos últimos anos tem ampliado o número de pesquisas e trabalhos com foco no ensino e aprendizagem da língua em contexto migratório. Contudo, ainda há muito o que se realizar nessa área de ensino de PLAc sobretudo no diálogo teórico e prático desse ensino. Tendo isso em vista, espero que os resultados obtidos nesta pesquisa possam subsidiar estudos mais aplicados no contexto de ensino e aprendizagem de PLAc.

6 Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Ensinar uma nova língua para aquisição. In: ALMEIDA FILHO, J. C.P (Org.). **Fundamentos de abordagem e Formação no Ensino de PLE e de outras Línguas**. Campinas: Pontes, 2011, p.51-63.

ANÇÃ, M. H. Português-língua de acolhimento: entre contornos e aproximações. In: **Congresso Internacional sobre História e Situação da Educação em África e Timor**. Lisboa: FCSH/Universidade Nova, 2003, p.1-6.

ANÇÃ, M. H. À volta da língua de acolhimento. In: **Encontro Regional da Associação Portuguesa de Linguística**. ESE/Instituto Politécnico de Setúbal (CD-ROM), Setúbal, 2005.

AMADO, R. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. In: **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira** - SIPLE. Brasília, 2013, ed.7, ano 4, n.2. Disponível em: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=309:o-ensino-deportugues-como-lingua-de-acolhimento-para-refugiados&catid=70:edicao-7&Itemid=11. Acesso em: 09 jun. 2020.

BARBOSA, L. M. de A. **Ensino de português e integração do imigrante: o que quer e o que pode essa língua?** Palestra na Universidade de Brasília, no Curso de Extensão “Migrações Internacionais na América Latina”, em junho de 2016.

BARBOSA, L. M. D. A.; SÃO BERNARDO, M. D. A. Língua de Acolhimento. In: CAVALCANTI, L., et al. **Dicionário Crítico de Migrações Internacionais**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017. p. 434-437.

_____. Português para refugiados: especificidades para acolhimento e inserção. In: SIMÕES, D. M. P; FIGUEIREDO, F. J. Q. (Orgs.). **Metodologias em/de linguística aplicada para ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2014, p.269-278.

CABETE, M. A. C. S. S. **O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento**. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa). Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4090/1/ulfl081236_tm.pdf> Acesso em: 18 jul. 2020.

GROSSO, M. J. Língua de Acolhimento, Língua de Integração. In: **Horizontes de Linguística Aplicada**, 2010, v. 9, n.2, p.61-77. Disponível em: <https://www.academia.edu/6956350/L%C3%ADngua_de_acolhimento_l%C3%ADngua_de_integra%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 19 jul. 2020.

KRAMSCH, C. **O componente cultural na linguística aplicada**. Trad. Lucia Maria de Assunção Barbosa. Contexturas, ensino de línguas inglesa, 15-2009, p. 115-134.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p.211-236. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2020.

- MAGALHÃES, I. Letramento, intertextualidade e prática social crítica. In: MAGALHÃES, I. (Org.) **Discurso e práticas de letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p.17-68.
- MENDES, E. Por que ensinar língua como cultura? In: SANTOS, Percília; ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz (Orgs.). **Língua e Cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 2010, p.56 -77.
- MORTATTI, M. R. L. **EDUCAÇÃO E LETRAMENTO**. São Paulo: UNESP, 2004.
- OLIVEIRA, A. M. Processamento da linguagem num contexto migratório e de integração. In: GROSSO, M. **Educação em Português e Migrações**. Lisboa: Lidel, 2010, p. 30-47.
- RAJAGOPALAN. K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola, 2003, p.41.
- RIOS, G. Letramento, discurso e gramática funcional. In: **Cadernos de Linguagem e Sociedade**. Brasília, 2010, v.11, n.2, p.167-183.
- SENE, L. S. **Objetivos e materialidades do ensino de Português como língua de acolhimento**: um estudo de caso, 2017. 206f. Dissertação de Mestrado - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, I. (Orgs.). **Discurso e práticas de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2012, p.69-92.
- VIANA, N. Planejamento de Cursos de línguas - Pressuposto e Percurso. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). **Parâmetros Atuais no Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997, p.29-48.
- ZANATTA, R. Abordagens de ensino de cultura na aula de Português (brasileiro) para Falantes de Outras Línguas. In: FURTUSO, Viviane Bagio (Org.). **Formação de professores de português para falantes de outras línguas**: reflexões e contribuições. Londrina: EDUEL, 2009, p.159-181.

Notas de fim

- 1 Os questionários aplicados e as análises desses podem ser consultados em Sene (2017).
- 2 Esse projeto contou com o financiamento da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF) para os anos de 2016 e 2017.
- 3 Refiro-me, especificamente, às pessoas refugiadas que, por fatores externos, são obrigadas a deixar o seu país e procurarem um refúgio em outro.
- 4 Essa palestra fez parte das atividades do Curso de Extensão “Migrações Internacionais na América Latina”, realizado no dia 02 de junho, às 15h, na Fundação Darcy Ribeiro da Universidade de Brasília. A palestra foi direcionada a discorrer sobre “Ensino de português e integração do imigrante: o que quer e o que pode essa língua?”
- 5 Quando me refiro à “aprendizagem e aquisição de uso real da língua-alvo” relaciono ao desenvolvimento da competência comunicativa e intercultural que um aprendente desejosamente deve buscar ao se aprender ou adquirir uma nova língua. Isto é, deve-se desenvolver a capacidade de utilizar a língua alvo no dia a dia, seja em casa, no trabalho, na rua, seja em outras situações recorrentes cotidianamente.

PARTE III

**MATERIAIS
DIDÁTICOS E
FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

UMA ANÁLISE DA OBRA *PODE ENTRAR SOB A ÓTICA DA NOÇÃO DE LÍNGUA DE ACOLHIMENTO*

Geimerson Carlos Silva de Sousa
Socorro Cláudia Tavares de Sousa

1 Introdução

O Brasil foi o primeiro país da América do Sul a ratificar a Convenção de 1951, em 1960, como também foi pioneiro na região a sancionar a Lei N° 9.474, de 22 de julho de 1997 que “define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências” (BRASIL, 1997). Isso o caracteriza, portanto, como um país que buscou em sua legislação ampliar o conceito de refugiado (BÓGUS; RODRIGUES, 2011). Por meio dessa lei, foi criado o Comitê Nacional para Refugiados (CONARE), órgão colegiado constituído por instituições do Estado (Ministérios da Justiça e Segurança Pública, da Educação, do Trabalho, da Saúde e das Relações Exteriores), pela sociedade civil (organizações não-governamentais) e pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), que tem como principal atribuição declarar o *status* de “refugiado”.

Em contraposição ao avanço da legislação brasileira, boa parte das ações de acolhimento e, em específico, as políticas de educação linguística para o português ainda são realizadas por instituições da sociedade civil (BÓGUS; RODRIGUES, 2011). Um exemplo foi a elaboração, em 2015, do livro didático *Pode entrar* pelo Curso Popular Mafalda, pela Cáritas Arquidiocesana de São Paulo (CASP) e pela ACNUR, que tem como objetivo ensinar o português brasileiro (doravante PB) para pessoas em situação de refúgio. Considerando o material didático como um elemento fundamental no ensino e aprendizagem do português em contexto migratório (BARBOSA; SÃO

BERNARDO, 2017), estabelecemos como objetivo deste capítulo investigar a abordagem do português na obra *Pode entrar* sob a ótica da noção de língua de acolhimento (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017; SENE, 2017; CRUZ, 2017; SÃO BERNARDO, 2016; LOPEZ, 2016; GROSSO, 2010; ANÇÃ, 2006; CABETE, 2010). Partimos da seguinte pergunta de pesquisa: a abordagem do PB no livro *Pode entrar* está em convergência com a noção de língua de acolhimento?

Considerando que o interesse desta pesquisa repousa em descrever como as autoras da obra *Pode entrar* interpretam o ensino de português para deslocados forçados, a caracterizamos dentro do paradigma interpretativista, pois enfocamos os sentidos que esses atores sociais dão para esse ensino (LIN, 2015). Ou seja, através dessa pesquisa buscamos “[...] produzir conhecimento que enriquece nossa compreensão de como as pessoas estão fazendo o que estão fazendo, e por que, na perspectiva dos participantes, i. e., os significados que atribuem às suas ações.”¹ (LIN, 2015, p. 25). Para tanto, selecionamos elementos caracterizadores da noção de língua de acolhimento (doravante LAc) e do ensino de português sob essa perspectiva teórica como categorias de análise, a saber: variação linguística, competência comunicativa intercultural, temas específicos, língua como meio para o exercício da cidadania, interdisciplinaridade, textos autênticos e dimensão emocional. A análise de natureza qualitativa foi realizada em excertos de textos, de explicações e/ou de atividades propostas em diferentes seções da obra *Pode entrar*, bem como na *Complementação pedagógica*, material destinado ao professor que visa a subsidiar o trabalho na sala de aula..

Este trabalho fomenta um veio de pesquisas que estuda o ensino de português enquanto LAc, tais como: Teixeira (2018) que analisou os objetivos da aprendizagem de imigrantes haitianos; Marques (2018) que discutiu as políticas linguísticas no Brasil, mapeando os cursos de português como LAc em universidades federais; Sene (2017) que definiu os objetivos de ensino e aprendizagem para uma turma de iniciantes e analisou as materialidades desse ensino (investigação e reelaboração de material didático, textos produzidos pelos alunos, notas de campo, registros de fotos e questionários); Cruz (2017) que investigou a relação entre o modo de avaliar do professor e a satisfação dos aprendentes; Lopez (2016) que propôs

subsídios para o planejamento de cursos de português para deslocados forçados; São Bernardo (2016) que realizou uma pesquisa-ação em um curso para imigrantes e refugiados, elaborando material didático a partir de temas de interesse do público-alvo; dentre outros.

Para fins de organização retórica, afora esta introdução, o presente capítulo está dividido em 3 partes, a saber: a apresentação da noção de LAc e a caracterização do ensino de português sob essa perspectiva; a descrição da obra investigada e a análise dos dados; e a exposição dos principais resultados, conclusões e sugestões para estudos futuros.

2 Língua de acolhimento e ensino de português

De acordo o Relatório da ACNUR, o número de refugiados no mundo dobrou, passando de 10 milhões em 2010 para 20,4 milhões em 2019, seja por razões de perseguição, conflitos, violação dos direitos humanos, dentre outras causas (UNHCR, 2019). No Brasil, em 2018, foram recebidas 80.057 solicitações de refúgio, sendo 61.681 provenientes da Venezuela (CONARE, 2018). Esses fluxos migratórios geraram mobilizações de natureza teórica e prática relacionadas ao ensino do idioma da sociedade acolhedora para os deslocados forçados, como é o caso da noção de LAc. Essa nomenclatura, segundo Grosso (2010),

[...] aproxima-se da definição dos conceitos de língua estrangeira e língua segunda, embora se distinga de ambos. É um conceito que geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática (GROSSO, 2010, p. 74).

Essa definição evidencia as singularidades no ensino da LAc, dentre elas o contexto de imersão que o imigrante está inserido, que, por sua vez, diferencia-se do contexto de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira ou de uma segunda língua. Isso se explica porque o contato com o português se dará tanto em espaços formais quanto em espaços informais, como também envolve tensões e pressões sociais vivenciadas por esse público que saiu de sua terra natal em busca de melhores condições de sobrevivência em outras nações. Na sociedade acolhedora, os deslocados forçados se defrontam com a perda do *status* social, das redes sociais e dos laços familiares e, às vezes, também se defrontam com preconceitos (SENE, 2017). Por essa razão que São Bernardo (2016, p. 64) ao redefinir LAc acrescenta essa “relação conflituosa” presente no contexto migratório. Em suas palavras,

Porém, o conceito de língua de acolhimento, ao nosso entender, transcende a perspectiva linguística e cultural e refere-se também ao prisma emocional e subjetivo da língua e **à relação conflituosa presente no contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhimento**, a julgar pela situação de vulnerabilidade que essas pessoas enfrentam ao chegarem a um país estrangeiro, com intenção de permanecer nesse lugar. (SÃO BERNARDO, 2016, p. 66) (Grifos nossos).

Visando a minimizar essas tensões, o ensino e aprendizagem de português como LAc busca atender a demandas específicas, tais como: preencher documentos, participar de entrevistas de emprego, consultar-se com profissionais de saúde, fazer compras, dentre outras práticas discursivas que fazem parte do cotidiano dos imigrantes. Essas necessidades comunicativas perpassam necessariamente pelo conhecimento da língua portuguesa (ANDRIGHETTI; PERNA; PORTO, 2017), evidenciando que “[...] ensinar a língua para comunicação, mais que preferível, é necessário (SÃO BERNARDO, 2016, 68). Ou seja, o ensino de português como LAc caracteriza-se pelo desenvolvimento da competência comunicativa (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017).

Essa razão, a nosso ver, explica por que a língua representa “a primeira forma de integração” (GROSSO, 2010, p. 74). Assim, seu ensino e aprendizagem não podem ter como objetivo um fim em si mesma, mas se constitui um meio para promover a integração social que, por sua vez, perpassa pelo acesso aos serviços públicos, pelo conhecimento dos direitos e deveres na sociedade acolhedora. Nesse sentido, as ações educativas na perspectiva da LAc vão além da aprendizagem do idioma, envolvendo também “[...] a possibilidade de tornar-se cidadão desse lugar, cultural e politicamente consciente, participando como sujeito dessa sociedade” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 65). Nesse aspecto, Lopez (2016) amplia ainda mais a noção de LAc apresentando sua dimensão política. De acordo com a autora,

Entendemos, em última instância, o conceito de *Língua de Acolhimento* como uma proposta de visibilizar, no contexto de ensino-aprendizagem de PLA², a situação em que se encontram inúmeras pessoas deslocadas forçadamente na atual conjuntura internacional. Ainda que sua prática fosse realizada de forma semelhante a outras PLA de maneira geral, acreditamos na necessidade de utilizarmos uma designação diferente – neste caso, *PLAc* – pelo ato político que representa. (LOPEZ, 2016, p. 52-53) (Grifos da autora).

Lopez (2016) compreende essa dimensão política a partir de três eixos: a politização dos imigrantes, a educação do entorno e o avanço das legislações. O primeiro eixo se refere ao conhecimento dos direitos e deveres, mas principalmente à reflexão sobre as relações de poder voltadas a quem pode usufruir esses direitos. O segundo concerne a uma sensibilização da sociedade acolhedora em relação ao Outro de modo que esta aprenda a conviver e respeitar as diferenças. O terceiro corresponde a transformações nas normas legais brasileiras, visando a promover maior equidade para os deslocados forçados. Outrossim, interpretamos essa dimensão política também pelo preenchimento de lacunas pela sociedade civil de políticas de ensino de português no Brasil, o que pode ajudar os deslocados forçados no “[...] processo de apropriação material, simbólica e cultural do território ocupado” (CAMARGO, 2018, p. 61). Acrescentamos, ainda, a dimensão político-

linguística das práticas de educação linguística enquanto um *mecanismo* que cria, fomenta ou modifica ideologias sobre o português (SHOHAMY, 2006).

Retomando a definição de Grosso (2010), a autora também traz a lume o aspecto afetivo na aprendizagem da nova língua de modo que os aprendentes se sintam acolhidos nas aulas de português. Sobre esse aspecto, Barbosa e São Bernardo (2017, p. 436) destacam o papel do professor enquanto elemento fundamental, visto que este pode “[...] i) amenizar o conflito inicial entre aprendente e língua; ii) estabelecer as condições necessárias para que esse aprendente comece a vê-la e a interpretá-la como elemento de mediação entre ele(a) e a sociedade anfitriã.”. Ao destacarem a dimensão emocional na LAc, consideramos que a aprendizagem de uma nova língua perpassa necessariamente por questões de identidade linguística, “[...] uma vez que aprender/adquirir uma língua forja identidades [...]” (SENE, 2017). E esse processo é complexo, pois há a crença de que aprender a língua da sociedade acolhedora significa apagar sua língua materna, podendo tornar o processo de aprendizagem uma experiência conflituosa (D’OLIVO; TRAJANO, 2019). Nesse sentido, retomamos os questionamentos feitos por Rizental (2016): há resistência por parte das pessoas em situação de refúgio para aprender o português, para falar a língua do outro? Elas estão abertas à aprendizagem dessa língua? O exemplo abaixo fornecido pela autora ilustra como a relação com o português pode ser tensa:

Outro aluno do mesmo curso, dessa vez proveniente da Síria, expressa o seu desejo de ensinar sua língua, o árabe, aos brasileiros. Ele diz que além de gerar alguma renda, terá a oportunidade de ‘mostrar a sua língua’. Mostrar a língua significa mostrar a si mesmo, fazer-se notar, ter visibilidade pela língua. Esse aluno, apesar de demonstrar compreensão do que é ensinado durante as aulas, apresenta resistência para falar o português, insistindo em comunicar-se em árabe com seus compatriotas ou inglês com os outros integrantes do projeto. (RIZENTAL, 2016, p. 109).

Considerando a existência de tensões provenientes do contato do deslocado forçado com a sociedade acolhedora, é que a principal característica da LAc é desempenhar a função de “acolhida, refúgio em casa, forte...”, distanciando-se de uma “língua de afastamento” que retira dos indivíduos “oportunidades de agir socialmente” (ANÇÃ, 2006, p. 12). É nessa perspectiva que a língua da sociedade acolhedora é considerada como “[...] elemento imprescindível para a integração e o acolhimento [...]” (CRUZ, 2017) e para a sobrevivência na sociedade acolhedora (SENE, 2017).

Para Barbosa e São Bernardo (2017, p. 436), o sentido de “acolhimento” deve estar em relação também com o de “alteridade” na medida em que LAc inclui “[...] a valorização e o fortalecimento das línguas faladas pelo público que está sendo acolhido [...]”, o que pressupõe na noção de LAc uma educação linguística plurilíngue e intercultural. Nesse paradigma, a relação entre ensinante e aprendente embasar-se-ia no compartilhamento de saberes (GROSSO, 2010). Ou seja, uma política de ensino de línguas que tem como pressuposto teórico-metodológico a LAc ancora-se na sensibilização aos repertórios linguísticos e culturais do Outro (ANDRIGHETTI; PERNA; PORTO, 2017).

São Bernardo (2016), por sua vez, amplia a percepção de ambiente intercultural, na medida em que sugere que

[...] haja **comparação entre a língua-cultura que se adquire e aquela que já lhes é de pertencimento, realizando uma troca entre as/os participantes** de experiências de vida e modos de ser diferentes e que eles/as analisem de forma crítica a relação estreita entre a língua, o modo de pensar e a construção das identidades de um grupo social. (SÃO BERNARDO, 2016, p. 69) (Grifos nossos).

Nos grifos, destacamos o posicionamento da autora que não apenas propõe o desenvolvimento de uma competência intercultural para os aprendentes, mas envolve também uma “comparação” entre línguas-culturas entre alunos e professor. E considerando que, em geral, as turmas de ensino de português como LAc se caracterizam por uma diversidade

linguística e cultural, este aspecto apresenta-se como uma oportunidade para a realização dessas “trocas”, o que se diferencia totalmente de um posicionamento unilateral dos aprendentes de aceitação dos aspectos socioculturais da sociedade acolhedora.

Grosso (2010) informa o público-adulto³ como o destinatário do ensino de português como LAc, caracterizando-o por apresentar: i) uma variação do nível de proficiência da língua portuguesa devido ao tempo de imersão linguística e acrescentamos às práticas discursivas que realiza na(s) comunidade(s) de fala em que está inserido, interagindo principalmente com compatriotas ou não; ii) uma variação do nível de proficiência em sua língua materna e na sua cultura; iii) uma variação no conhecimento de outras línguas e culturas; iv) e uma variação socioeconômica. A autora acrescenta que esses aspectos podem interferir na atitude em relação à língua-cultura da sociedade acolhedora e, a nosso ver, também influenciam no processo de aprendizagem do português. Embora Grosso (2010) esteja se referindo ao contexto de Portugal, essa realidade não é diferente no Brasil (SENE, 2017)⁴, o que torna a turma de português como LAc heterogênea e o trabalho docente muito mais complexo, pois envolve do professor a mobilização de diferentes saberes (linguísticos, culturais, didáticos, interpessoais, entre outros).

Há autores que destacam que o ensino de português como LAc também se caracteriza pela exploração de temáticas relacionadas à realidade dos aprendentes (SÃO BERNARDO, 2016), pelo uso de textos autênticos (CABETE, 2010; SÃO BERNARDO, 2016), pela interdisciplinaridade (LOPEZ, 2016) e pela abordagem da língua a partir da variação linguística (SÃO BERNARDO, 2016). Em relação ao primeiro aspecto, a seleção de temas como: sistema de saúde, conhecimento da legislação trabalhista, dentre outros, faz com que o ensino do português faça sentido para os aprendentes. Para São Bernardo (2016, p. 67), “o emprego de assuntos de seu interesse no material didático pode fazer com que a/o aprendente sinta-se acolhido e respeitado/a.” Em relação ao segundo aspecto, a seleção de textos autênticos reflete as práticas discursivas da sociedade acolhedora e representa o elo entre o ensino formal de línguas e os textos que as pessoas em situação de refúgio se deparam no dia a dia. Contudo, Cabete (2010) destaca que a seleção desses textos precisa estar conectada com as necessidades dos aprendentes como listas,

mapas, anúncios, dentre outros. Já em relação ao terceiro aspecto, Lopez (2016, p. 57) expõe que “[...] o ensino de PLAc deve ser interdisciplinar – talvez deva ser INdisciplinar -, buscando sempre o diálogo com outras disciplinas, com os próprios imigrantes e com a sociedade civil”. A nosso ver, essa abordagem pode inserir diferentes áreas do conhecimento como História, Geografia, dentre outras, no ensino de português, estabelecendo uma “teia” entre os diversos campos. E, por fim, em relação ao quarto aspecto, São Bernardo (2016) defende um ensino de português que apresente as variações linguísticas, pois deve haver convergência entre o que está sendo aprendido na sala de aula e as práticas discursivas cotidianas. Essa perspectiva possibilita também o desenvolvimento da competência pragmática da língua de modo a evitar situações como essas:

Em determinado momento de uma aula observada, após um das/os alunas/os experienciar uma situação de interação em sala, ele observou a maneira como a professora falou uma frase e comentou que ‘não é assim que os colegas de trabalho falam’ e também afirmou que quando falava como aprendia no curso, seus colegas o criticavam. (SÃO BERNARDO, 2016, p. 75).

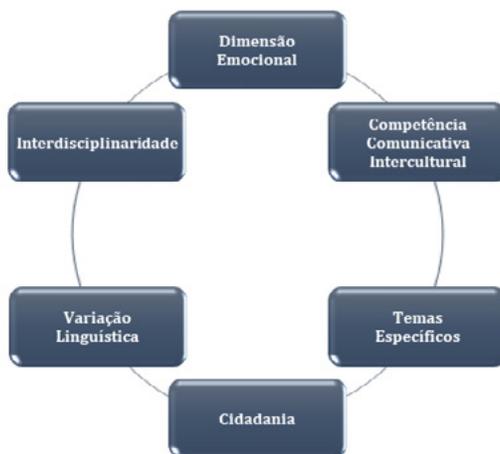
Esse relato mostra que a escolha da norma linguística do português a ser ensinada é inevitavelmente uma decisão política (RAJAGOPALAN, 2011), ao mesmo tempo em que revela a(s) ideologia(s) linguística(s) de autores do livros didáticos e de professores relacionadas a que português deve ser ensinado para deslocados forçados.

Destacamos, ainda, que o português como LAc implica também o estabelecimento de finalidades mais amplas como aumentar a autoestima dos deslocados forçados, desconstruir estereótipos (SENE, 2017) e promover a “[...] produção e circulação de saberes linguístico-discursivos que, em última instância, contribuam para ‘produzir e democratizar mobilidades e multiterritorialidades’, fazendo face a processos de ‘reterritorialização precária’” (LOPEZ; DINIZ, 2018, p. 03). Contudo convém destacar que “[...] o que esse ensino quer e deseja propiciar nem sempre é possível ou mesmo alcançado

e isso deve ser reconhecido.” (SENE, 2017, p. 29), haja vista diferentes fatores (sociais, econômicos, emocionais...) que estão envolvidos nesse processo.

Como apresentado, a noção de LAc e o ensino de português envolvem aspectos linguísticos e extralinguísticos (LOPEZ, 2016), considerando esses elementos, esboçamos, na figura 01, as características de um material didático que se fundamente teórica e metodologicamente nessa perspectiva.

Figura 01: Língua de Acolhimento – Material Didático



Fonte: Elaboração própria.

Nesse sentido, este estudo pretende responder a seguinte pergunta: a abordagem do PB no livro *Pode entrar* está em convergência com a noção de LAc? As respostas a essa questão estão esboçadas na seção seguinte.

3 *Pode entrar* sob a ótica da língua de acolhimento

Nesta seção, descrevemos o livro *Pode entrar*, identificamos a presença/ausência dos elementos caracterizadores do ensino de português como LAc e discutimos como se dá essa abordagem.

3.1 Descrição da obra *Pode entrar*

O livro *Pode Entrar* foi lançado pela ACNUR no dia 27 de novembro de 2015 como parte da agenda voltada aos “16 Dias de Ativismo pelo Fim da Violência Contra Mulheres” (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2015). Tem como objetivo ensinar “português do Brasil para refugiadas e refugiados”, conforme destaca o subtítulo (cf. figura 02). O material didático foi produzido por uma instituição da sociedade civil (Curso Popular Mafalda), por um organização da Igreja Católica (CASP) e pela ACNUR e preenche uma lacuna no ensino de português para esse público-alvo, a exemplo da apostila *Ann Pale Potige e Língua portuguesa para haitianos*.

Figura 02: Capa do livro *Pode Entrar*.



Fonte: OLIVEIRA, J. F. et al (2015).

Pode entrar está organizado em 12 capítulos e contém um *Glossário* com 1751 palavras em português traduzidas para o espanhol, francês, inglês e árabe e uma *Complementação Pedagógica* destinada ao professor, considerando o contexto de atuação e os temas controversos que envolvem o ensino de português. Segundo as autoras,

[...] Sabemos que as condições que as escolas, associações e grupos oferecem são diversas, por isso

é importante verificar quais propostas se adequam ao perfil e à realidade dos alunos.

Sabemos também que muitos temas tratados pelo nosso livro são polêmicos e enfrentarão alguns percalços para serem discutidos. Mas é essencial que todo diálogo ocorra em um ambiente educativo e aberto, para que nossos(as) estudantes possam encarar a realidade da terra que eles escolheram para viver (OLIVEIRA *et al*, 2015, p. 133).

Os capítulos são organizados em diferentes seções, contudo algumas delas estão presentes em todos ou quase todos os capítulos da obra, que são: *Diálogo*, *Vocabulário*, *Gramática*, *Aplicando a gramática*, *Você sabia?* e *Memória*. A seção *Diálogo* explora conversações face a face, apresentando diferentes situações comunicativas que os aprendentes já vivenciaram ou poderão vivenciar no Brasil, tais como: apresentação pessoal, entrevista de emprego, consulta médica, entre outros. Na figura 03, ilustramos uma interação social em um hospital entre um deslocado forçado e uma atendente e depois entre este e o médico. Essa seção está presente em todas as unidades do livro.

Figura 03: Seção *Diálogo*.

8.1 DIÁLOGO

Em um Hospital público do SUS – Sistema Único de Saúde...

Akin: Bom dia, preciso ver um médico, por favor.

Recepcionista: Claro, eu só preciso dos documentos do senhor. Preencha essa ficha enquanto aguarda ser chamado pelo Dr. Cláudio.

Médico: Sr. Akin, consultório três.

Akin: Bom dia, doutor.

Médico: Bom dia. Como posso ajudá-lo?

Akin: Não me sinto bem. Tenho dores no corpo todo.

Médico: Sente-se na maca, por favor. Vou examiná-lo.



Fonte: OLIVEIRA, J. F. *et al* (2015, p. 65).

Já a seção *Vocabulário* expõe a relação entre imagens e palavras que, por sua vez, estão relacionados às temáticas presentes nos capítulos. No capítulo 3, por exemplo, é abordado o tema *Sociedade e educação* e são apresentados objetos comumente encontrados na sala de aula (cf. figura 04). Essa seção está presente em 11 dos 12 capítulos do livro.

Figura 04: Seção *Vocabulário*.



Fonte: OLIVEIRA, J. F. et al (2015, p. 25).

A seção *Gramática*, por sua vez, expõe os conteúdos gramaticais. Na obra, foi dada prevalência às classes gramaticais, e o verbo é a classe mais explorada, conforme ilustramos na figura 05. Já a seção *Aplicando a Gramática*, como o próprio nome indica, é uma aplicação do conteúdo apresentado na seção de Gramática na forma de atividades a serem respondidas pelos aprendentes. Ambas as seções estão presentes em todas as unidades da obra.

Figura 05: Seção Gramática.

5.8 VERBOS (PASSADO)

Observe as figuras abaixo. Elas apresentam algumas situações de saudação.

	MORAR	ESCOLHER	VESTIR
EU	morei	escolhi	vesti
TU	moraste	escolheste	vestiste
VOCÊ	morou	escolheu	vestiu
ELE / ELA	morou	escolheu	vestiu
NÓS	moramos	escolhemos	vestimos
A GENTE	morou	escolheu	vestiu
ELES / ELAS	moraram	escolheram	vestiram

O passado é usado para relatar situações que aconteceram antes do tempo presente.
Por exemplo: Eu comi feijão com arroz ontem.

O PRESENTE é o que acontece agora, hoje.

O PASSADO é o que aconteceu antes, ontem.

O FUTURO é o que acontecerá depois, amanhã.

Fonte: OLIVEIRA, J. F. et al (2015, p. 46)

A seção *Você sabia?* traz informações sobre a legislação brasileira, serviços públicos, documentos, dentre outros, bem como explora temas ligados aos movimentos sociais, conforme destacamos na figura 06. Nesse excerto, é apresentada a temática da igualdade de gêneros e violência contra as mulheres. Segundo um representante da CASP, um dos diferenciais do material é a abordagem transversal dos direitos humanos em toda a obra (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2015). Essa seção está presente em 08 dos 12 capítulos do livro.

Figura 06: Seção *Você Sabia?*

Você sabia?

No Brasil **homens e mulheres têm os mesmos direitos** e toda forma de violência contra as mulheres é crime. Qualquer mulher que tenha sido vítima de violência, seja ela física, psicológica, sexual, patrimonial ou moral tem o direito a receber *assistência psicossocial* e formalizar sua denúncia em delegacias de polícia especializadas em atendimento à mulher. Para qualquer informações sobre questões de violência contra as mulheres e para saber como agir, LIGUE 180. Número gratuito e a ligação é anônima".
Para dar respaldo às vítimas, existe a *Lei Maria da Penha* que torna violência doméstica crime.

Fonte: OLIVEIRA, J. F. et al (2015, p. 47).

E, por fim, a seção *Memória* explora a cultura de origem do aprendente e, em alguns capítulos, é solicitada a comparação com aspectos culturais da realidade brasileira. Essa abordagem se materializa através da produção textual. Na figura 07, é solicitada aos aprendentes a escrita de um “pequeno texto”, sem definir qual o gênero textual, aspecto recorrente na obra. Apenas no capítulo 9 é sugerida a produção do gênero lista. Essa seção está presente em 7 das 12 unidades da obra.

Figura 07: Seção *Memória*.

11.10 MEMÓRIA

Pensando nas leituras que fizemos ao longo do capítulo, escreva um pequeno texto sobre uma manifestação cultural do seu país, contando detalhes que souber a respeito dela.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Fonte: OLIVEIRA, J. F. *et al* (2015, p. 95).

Afora essas seções, também identificamos outras menos recorrentes, tais como: *Escrever e falar* e *Vamos falar* que exploram a competência de falar; *Leitura e compreensão*, *Interpretação de texto*, *Interpretação e profissões* e *Leitura* que abordam a competência de ler e interpretar textos; e *Ouvir e compreender* a competência de ouvir.

3.2 Análise da obra *Pode entrar*

Considerando as categorias de análise selecionadas, dividimos essa subseção em sete partes, a saber: variação linguística, competência comunicativa intercultural, temas específicos, língua como meio para o

exercício da cidadania, interdisciplinaridade, textos autênticos e dimensão emocional.

3.2.1 Variação linguística

Para a análise da variação linguística, buscamos identificar que norma linguística do PB é apresentada aos aprendentes no livro didático. Observamos que aparece tanto a *norma normal* (“ao que se diz”) quanto a *norma padrão* (“como se deve dizer”) (FARACO; ZILLES, 2017, p. 12), com uma prevalência desta última. A figura 08 ilustra que as autoras incluíram no sistema pronominal “a gente” (1ª pessoa plural), “você” (2ª pessoa do singular) com o verbo flexionado na 3ª pessoa do singular (desinência inovadora) e não apresentaram “vós” (2ª pessoa do plural), distanciando-se da tradição normativa e aproximando-se dos usos do PB. Por outro lado, ao relacionarem (no círculo) “nós” à escrita formal e “a gente” à escrita informal, a obra realiza uma “prescrição” na medida em que “[...] faz parte das variedades urbanas de prestígio a conjugação com as formas verbais de **nós** com referência ao sujeito **a gente** [...]” (BAGNO, 2011, p. 743).

Figura 08: Norma normal na seção Gramática.

	DORMIR	PEDIR	SORRIR	FUGIR
EU	durmo	peço	sorrio	fujo
TU	dormes	pedes	sorris	foges
VOCÊ	dorme	pede	sorri	foge
ELE / ELA	dorme	pede	sorri	foge
NÓS	dormimos	pedimos	sorrimos	fugimos
A GENTE	dorme	pede	sorri	foge
ELES / ELAS	dormem	pedem	sorriem	fogem

“NÓS” é mais usado na escrita e em situações formais.
 “A GENTE” é usado em situações mais informais, entre amigos.

Fonte: OLIVEIRA, J. F. et al (2015, p. 22).

Já a figura 09 expõe um diálogo produzido pelas autoras para simular uma entrevista de emprego. Na fala da entrevistadora aparece o uso do pronome oblíquo em posição de próclise (“Conte-me um pouco sobre a sua última experiência”), o que se afasta da *norma normal* do PB e se identifica

com a tradição gramatical. Segundo Bagno (2011, 742), que razão explicaria ensinar na escola uma colocação pronominal que se distancia da “[...] regra única de colocação dos clíticos no PB.”?

Figura 09: *Norma normativa* na seção *Diálogo*.

6.1 DIÁLOGO

Em uma entrevista de emprego:

Andreia: Bom dia, Sr. Roberto!

Roberto: Bom dia, Sra. Andreia.

Andreia: Por favor, sente-se. O senhor trouxe o seu currículo?

Roberto: Sim. Aqui está.

Andreia: Muito obrigada. Então, o senhor é cozinheiro? Conte-me um pouco sobre a sua última experiência.



Fonte: OLIVEIRA, J. F. et al (2015, p. 49).

Esses excertos retirados de diferentes seções do livro *Pode entrar* nos levam a retomar o que São Bernardo (2016) defende: “O material e as interações na sala de aula precisam abranger diferentes variações linguísticas para que a/o aluno/a reconheça e associe o que está sendo aprendido em sala de aula com o que ele/ela vivencia fora desse ambiente.” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 74-75). Em outras palavras, a escolha da norma linguística no material didático para os deslocados forçados deve considerar que estes estão em uma situação de imersão e, portanto, experienciam a *norma normal* do PB. Por outro lado, essa escolha política da norma linguística (RAJAGOPALAN, 2011) acaba revelando as ideologias linguísticas de que PB deve ser ensinado. A nosso ver, as escolhas dessas normas linguísticas parecem desvelar ora a ideologia de ensino de uma língua idealizada (*norma padrão*), ora a de ensino de uma língua fundada nos usos linguísticos (*norma normal*).

3.2.2 Competência comunicativa intercultural

Defendendo a tese de que o ensino de português para deslocados forçados deve “[...] desenvolver nos aprendentes de língua portuguesa atitudes, conhecimentos e habilidades que permitam uma interação

produtiva no convívio social e profissional [...]”, São Bernardo (2016) ancora-se na noção de *competência comunicativa intercultural* (SÃO BERNARDO, 2016, p. 44)⁵. Nesse sentido, o ensino de português vai além da dimensão linguística, envolvendo também a dimensão cultural na medida em que almeja desenvolver nos aprendentes a capacidade de transitar em diferentes contextos culturais de maneira eficiente, bem como a capacidade de ressignificar sua identidade, levando-os a “[...] reconhecerem seu lugar nessa nova sociedade e buscarem transformar sua história.” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 47). Ou seja, o ensino deve propiciar o desenvolvimento de uma competência comunicativa e consciência intercultural crítica, constituindo, por conseguinte, em um projeto político (SÃO BERNARDO, 2016).

Considerando a *competência comunicativa intercultural* como categoria de análise, identificamos na seção *Diálogo* a apresentação de diferentes eventos comunicativos que poderão ser vivenciados pelos deslocados forçados na sociedade acolhedora. Embora essa seção não vise à produção de gêneros orais, mas a recepção de textos, vislumbramos uma oportunidade didática para os aprendentes terem contato com diferentes gêneros da interação face a face, conforme demonstrado na figura 10. No excerto citado, a entrevista de emprego é uma situação que, provavelmente, os aprendentes irão vivenciar, principalmente, se considerarmos que eles pretendem se inserir no mercado de trabalho brasileiro. Sabemos que a busca pelo emprego perpassa pela proficiência em português e a apropriação dessa língua vai ajudar o deslocado forçado nesse percurso, e, conseqüentemente, conseguir melhores condições de vida. No excerto, o gênero entrevista de emprego está relacionado com a temática explorada no capítulo - *Eu quero trabalhar*.

Em relação à sensibilidade intercultural, identificamos na seção *Memória* a retomada de aspectos culturais dos países dos aprendentes, bem como as trocas culturais propostas por São Bernardo (2016). Na figura 11, a atividade solicita aos aprendentes a análise de sua cultura em comparação com a brasileira, a fim de que estes percebam as diferenças e semelhanças em relação ao transporte público. Essa proposta de atividade ainda possibilita a exploração da consciência crítica na medida em que propõe um exame

das problemáticas do serviço público, bem como os direitos e deveres dos usuários desse serviço.

Figura 10: *Competência comunicativa intercultural* na seção *Diálogo*.

6.1 DIÁLOGO

Em uma entrevista de emprego:

Andreia: Bom dia, Sr. Roberto!

Roberto: Bom dia, Sra. Andreia.

Andreia: Por favor, sente-se. O senhor trouxe o seu currículo?

Roberto: Sim. Aqui está.

Andreia: Muito obrigada. Então, o senhor é cozinheiro? Conte-me um pouco sobre a sua última experiência.

Roberto: Sim, no meu país eu era cozinheiro e tinha o meu próprio restaurante. Desde criança eu cozinhava com a minha família e até tenho um livro com receitas próprias.

Andreia: Nossa! Que interessante. Estamos com uma vaga aqui no restaurante e valorizamos os cozinheiros com receitas próprias. Além disso, o senhor sabe trabalhar em equipe?

Roberto: Sim! Eu acredito que o resultado do trabalho é sempre melhor quando feito em grupo.

Andreia: Ótimo! O senhor pode começar a trabalhar semana que vem?

Roberto: Posso sim.

Andreia: Certo, nos vemos semana que vem! Seja bem-vindo à equipe!

Roberto: Será um prazer. Até mais. Tchau!



NOTA
Sr. = Senhor
Sra. = Senhora
Srta. = Senhora

Fonte: OLIVEIRA, J. F. et al (2015, p. 49).

Figura 11: *Competência comunicativa intercultural* na seção *Memória*.

9.10 MEMÓRIA

Vamos retomar nossa conversa sobre o transporte público? Lembre-se de quais são os problemas mais recorrentes no transporte público em seu país de origem. E aqui no Brasil, quais são? São os mesmos ou há algum problema que acontece em um lugar e não acontece no outro?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Fonte: OLIVEIRA, J. F. *et al* (2015, p. 79).

Como observamos, o material didático em análise explora as diferenças entre as práticas culturais do país de origem e do Brasil. Essa percepção pode facilitar o processo de integração social à medida em que leva os deslocados forçados a compreender a forma de organização da sociedade acolhedora e incentiva o desenvolvimento de uma visão crítica das culturas em questão. Segundo São Bernardo (2016, p. 155), o ensino de português como LAc permite “[...] ampliar a competência intercultural e a consciência crítica das/os participantes para que eles/as possam perceber e transformar sua situação, tornando-se cidadãos participantes na sociedade.”.

3.2.3 *Temas específicos*

Para a análise da categoria *temas específicos*, ilustramos, no quadro 01, as temáticas abordadas nos 12 capítulos. Como é possível observar, as temáticas estão distribuídas em tópicos relacionados às necessidades do dia a dia (ex.: *Saúde* e *SUS*), à abordagem histórica do Brasil (ex. *História do Brasil*) e à agenda de movimentos sociais organizados (ex. *Raça* e *etnia*).

Quadro 01: Temas dos capítulos do livro *Pode entrar*.

Capítulo 1: <i>Cheguei ao Brasil</i>
Capítulo 2: <i>Raça e etnia</i>
Capítulo 3: <i>Sociedade e educação</i>
Capítulo 4: <i>Direitos das crianças</i>
Capítulo 5: <i>Igualdade de gênero</i>
Capítulo 6: <i>Eu quero trabalhar</i>
Capítulo 7: <i>Respeitar os diferentes</i>
Capítulo 8: <i>Saúde e o SUS</i>
Capítulo 9: <i>Transportes públicos</i>
Capítulo 10: <i>Liberdade de crença</i>
Capítulo 11: <i>História do Brasil</i>
Capítulo 12: <i>Todos(as) por um(a)</i>

Fonte: Elaboração própria.

No capítulo 1, o tema é apresentado na capa (cf. figura 12) através da escolha dos signos verbais - *Cheguei ao Brasil* - e de signos não verbais - rostos que mostram pessoas com diferentes características físicas (seja na cor da pele, seja no tipo de cabelo); e também através da exploração de tópicos dentro do capítulo como atendimento em um posto da Polícia Federal, expressões de cumprimentos, agradecimentos e despedidas, preenchimento de formulários, por exemplo.

A escolha de temáticas ligadas aos interesses das pessoas em situações de refúgio é uma forma de promover a integração desses sujeitos, um dos aspectos caracterizadores da LAc. Nessa perspectiva, São Bernardo (2016) destaca que

[...] O emprego de assuntos de seu interesse no material didático pode fazer com que a/o aprendente sinta-se acolhida/o e respeitada/o. Por esse motivo, o material

a ser utilizado com esses grupos, em específico, pode apresentar unidades que sejam tematizadas de acordo com o que eles vão enfrentar ou já enfrentam no seu cotidiano no país estrangeiro. Assim, temas voltados à saúde, trabalho, dar e receber informações, podem estar associados à produção de narrativas e textos que priorizem a realidade enfrentada por eles e que façam sentido para o uso da língua no dia-a-dia dessas pessoas, permitindo que eles consigam expressar-se por meio da língua (SÃO BERNARDO, 2016, p. 67).

Desse modo, a seleção de temas específicos é útil aos aprendentes, tanto no que se refere às necessidades iniciais de inserção social, quanto a um ensino de português que tenha significado. Como ilustrado no quadro 1, o livro *Pode entrar* também apresenta temas que podem ser controversos dada à diversidade cultural dos aprendentes, como *Igualdade de gênero* (capítulo 5). Essa percepção é visível na orientação ao professor na parte da *Complementação pedagógica*. Neste capítulo, as autoras sugerem como o professor deve abordar o tema na seção *Diálogo*:

Na foto temos duas mulheres, apesar da aparência mais “masculina” de uma delas. É uma excelente oportunidade para comentar que não há padrão para a mulher. Esse diálogo foi montado para dar abertura ao diálogo sobre a participação de mulheres em qualquer tipo de atividades, assim como a participação de homens em atividades “tipicamente femininas”. Com sensibilidade você pode estimular a conversa sobre as mudanças no papel da mulher na nossa sociedade (FEITOSA et al, 2015, p. 135).

Figura 12: *Temas específicos* na capa do capítulo 1.



Fonte: OLIVEIRA, J. F. et al (2015, p.8).

Como vimos, de forma explícita, no excerto da *Complementação pedagógica*, a obra *Pode entrar* ao selecionar os temas que irão compor os capítulos também difunde valores relacionados a ideologias do gênero, tais como: “não há padrão para a mulher”, “a participação de homens em atividades ‘tipicamente femininas’” (FEITOSA et al, 2015, p. 135).

3.2.4 Língua como um meio para o exercício da cidadania

Para Ançã (2006, p. 03), a proficiência do português é um meio para os imigrantes alcançarem “igualdade de oportunidades” e “o exercício da plena cidadania” na sociedade acolhedora. Grosso (2010) também compartilha desse ponto de vista e destaca a aprendizagem da língua enquanto um direito em si, a fim de que estes possam acessar direitos e exercer os deveres.

A obra *Pode entrar* traz informações sobre os direitos sociais⁶ no Brasil na seção *Você sabia?* No excerto ilustrado na figura 13, o livro apresenta a Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS) como um documento necessário para qualquer trabalhador que esteja em território nacional; as restrições relacionadas ao trabalho exercido por pessoas com menos de 14 anos, ao regime de escravidão e à exploração sexual; e as instituições que podem dar apoio às pessoas em situação de refúgio para inserção no mercado de trabalho brasileiro.

Figura 13: Cidadania na seção *Você sabia?*

Você sabia?

Os refugiados e solicitantes de refúgio têm direito à **carteira de trabalho**, podem trabalhar formalmente e são titulares dos mesmos direitos inerentes a qualquer outro(a) trabalhador(a) no Brasil. O Brasil proíbe o trabalho de menores de 14 anos, o trabalho em condições análogas à escravidão e a exploração sexual. No Brasil, os solicitantes de refúgio e refugiados têm direito à Carteira de Trabalho (CTPS) e com ela podem trabalhar legalmente no país, com os mesmos direitos de qualquer outro trabalhador brasileiro. Os solicitantes de refúgio e refugiados que queiram obter maiores informações sobre o mercado de trabalho, cursos profissionalizantes, seguro-desemprego e vagas disponíveis devem procurar um Centro de Atendimento ao Trabalhador (CAT) na cidade onde vivem. Nos locais onde existam organizações parceiras do ACNUR, os solicitantes de refúgio e refugiados também podem buscar informações sobre convênios especiais existentes com

Fonte: OLIVEIRA *et al* (2015, p. 54).

Acreditamos que o português é um caminho que pode promover o exercício da cidadania dos deslocados forçados, contudo destacamos a tese defendida por Lopez (2016) de que somente o conhecimento da língua não é o bastante para o acesso aos direitos sociais. A autora apresenta excertos de falas de imigrantes que veem o português como uma “ferramenta de defesa pessoal” (LOPEZ, 2016, p. 157). Ou seja, os imigrantes precisam ter proficiência no português para que possam se defender de diferentes formas de exploração na sociedade acolhedora. Nas palavras de um aluno do curso de Português como LAC,

É como eu já falei, eu fiz ele [o curso de português] primeiro porque é um conhecimento a mais para mim, **para que eu me defenda, para que eu decida sozinho uma coisa que eu quero ou não.** Porque se eu sei falar a língua isso vai impedir as pessoas de falar qualquer coisa para mim, outras pessoas não vão poder me falar para fazer o trabalho que eu não deveria fazer/que não é meu (LOPEZ, 2016, p. 156) (Grifos da autora).

Nessa perspectiva, o ensino de português como LAc se constitui como uma tentativa de fortalecer o outro, dando-lhes instrumentos para agir com autonomia na sociedade acolhedora e, portanto, funcionando como um mecanismo de politização das pessoas em situação de refúgio (LOPEZ, 2016).

3.2.5 Interdisciplinaridade

Lopez (2016, p. 57) defende que o ensino de português como LAc deve buscar “[...] o diálogo com outras disciplinas, com os próprios imigrantes e com a sociedade civil”. Considerando essa especificidade, identificamos na obra *Pode entrar* um capítulo (11) que apresenta a história do Brasil e algumas de suas manifestações culturais populares, conforme ilustramos na figura 14, bem como o diálogo com a disciplina de Ciências. No excerto da figura 14, os aprendentes irão conhecer a periodização da história do Brasil (Colônia, Império e República)

Figura 14: Interdisciplinaridade no capítulo 11.

11.3 UM POUCO DE HISTÓRIA DO BRASIL

Brasil Colônia (1500 a 1808): Estima-se que antes de 1500, o Brasil já era habitado por 5 milhões de pessoas que são hoje chamadas de índios. O Brasil foi um país de colonização europeia, principalmente portuguesa. Os portugueses chegaram ao Brasil no ano de 1500 e a partir de 1530, diante da ameaça da tomada do território por outros povos europeus, iniciaram a colonização. A economia era baseada nos engenhos de açúcar e nas monoculturas, sendo utilizada a mão de obra escrava para tanto – primeiro a indígena e depois a africana. No século XVIII, com a crise do açúcar e a descoberta de ouro nas Minas Gerais, tem início ao ciclo econômico do ouro. Começam a ocorrer rebeliões: parte delas desejava a melhora da relação com a Colônia, mas sem uma ruptura; já outra parte das rebeliões tinha como objetivo a independência em relação à Colônia. Diante desse cenário, o sistema colonial entrou em crise e em 1808 a Família Real veio para o Brasil.

Fonte: OLIVEIRA, J. F. *et al* (2015, p. 90).

A abordagem no capítulo não se limita à exploração da história de nosso país, mas também a uma comparação com seu país de origem, conforme ilustramos na figura 15. Desse modo, a história do Brasil é confrontada com a história de seu país, enfatizando a relação entre passado e presente, o que consideramos uma oportunidade de realizar trocas culturais no contexto de sala de aula (SÃO BERNARDO, 2016).

Figura 15: Trocas culturais no capítulo 11.

11.5 O DIREITO AO VOTO NO BRASIL

A Constituição de 1988 determinou o sufrágio universal (voto universal) para homens e mulheres a partir de 16 anos, alfabetizados ou não. Mas nem sempre foi assim ao longo da história...

Até o período do Império, só homens com um determinado nível de renda poderiam votar. Após a Proclamação da República, começaram a ocorrer pela primeira vez eleições diretas para presidente. O voto era restrito a homens maiores de 21 anos e alfabetizados. Em 1932, com as novas leis eleitorais, as mulheres puderam votar. *Você pode votar assim que obtiver a naturalização brasileira!*

Em grupos, discuta como funciona o direito ao voto em seu país de origem. Conte aos colegas o que sabe sobre esses direitos no presente e no passado.

Fonte: OLIVEIRA, J. F. *et al* (2015, p. 92).

A presença de conteúdos de outras áreas de conhecimento na obra *Pode entrar* está em convergência com os interesses dos aprendentes em

conhecer a história e o sistema político do Brasil, por exemplo, conforme destacou São Bernardo (2016) em sua pesquisa.

3.2.6 Textos autênticos

Partindo do pressuposto de que o ensino de português como LAc busca desenvolver a *competência comunicativa intercultural* e para isto deve-se fundamentar em uma Abordagem Comunicativa (SÃO BERNARDO, 2016), há implicações para os materiais didáticos como o uso de documentos autênticos. Como apresentamos na fundamentação teórica, os textos autênticos representam amostras de enunciados reais que circulam na sociedade de acolhimento, e, por isso, têm um importante papel no ensino de português (CABETE, 2010; SÃO BERNARDO, 2016).

No livro *Pode entrar*, observamos a presença de textos autênticos e não autênticos, com a prevalência destes últimos. A seção *Diálogo*, conforme apresentamos anteriormente, é constituída de diferentes tipos de interação face a face. As autoras elaboraram diálogos que buscassem descrever diferentes eventos comunicativos pelos quais os deslocados forçados já vivenciaram ou poderiam vivenciar. A figura 16 ilustra um texto elaborado para a obra e que descreve uma prática discursiva entre um passageiro e uma funcionária do metrô de São Paulo.

Figura 16: Seção *Diálogo*.

9.1 DIÁLOGO

Na estação Ana Rosa do metrô de São Paulo:

Ana Rosa

Sr. Enrico (passageiro): Boa tarde.

Sra. Sônia (funcionária): Boa tarde, em que posso ajudar?

Ele: Eu gostaria de um bilhete unitário, por favor.

Ela: Aqui está. São R\$3,50.

Ele: (Homem entrega o dinheiro) Você poderia me ajudar a chegar à Estação Carrão? Qual sentido devo pegar?

Ela: Entre aqui no trem sentido Tucuruvi. Desça na Estação Sé e, chegando lá, pegue o sentido Corinthians-Itaquera. Daí basta aguardar a chegada do trem na Estação Carrão.

Ele: Muito obrigado.

Ela: De nada. Tenha um bom dia.



Fonte: OLIVEIRA, J. F. *et al* (2015, p. 73).

Destacamos nesse texto o enunciado do passageiro: “Você poderia me ajudar a **chegar à** Estação Carrão?” (OLIVEIRA *et al*, 2015, p. 73) (grifos nossos) para discutir o uso linguístico do verbo chegar. As autoras optaram pela *norma padrão* do português brasileiro, aspecto que não se adéqua ao evento comunicativo em tela, o que torna essa passagem do diálogo artificial. Identificamos em duas gramáticas (BECHARA, 1999; CEGALLA, 1996) a orientação de que o verbo “chegar” é usado com a preposição “a”, o que diverge da *norma normal* cuja regência verbal se realiza com a preposição “em”. Segundo Cegalla (1996, p. 437), “Na língua culta, o adjunto adverbial de lugar do verbo *chegar* é regido da preposição a” (grifos do autor). Esse exemplo ilustra uma desvantagem de não usar documentos autênticos, haja vista a materialização de valorações sobre os usos da língua (SPOLSKY, 2009). A nosso ver, embora o objetivo do texto fosse apresentar um diálogo “real”, as crenças dos autores sobre o português acabam emergindo nos textos elaborados, como vislumbramos no excerto em tela.

A obra *Pode entrar* também apresenta textos autênticos em algumas seções, tais como: *Você sabia?*, *Ouvir e compreender* e *Gramática*. A seção *Gramática* é o espaço que mais identificamos a presença de documentos autênticos no livro didático (cf. figura 17).

Figura 17: Excerto da seção “Gramática” do capítulo 6.

Circule no texto abaixo sobre trabalho infantil as contrações que encontrar:

“É todo o trabalho realizado por pessoas que tenham menos da idade mínima permitida para trabalhar. Cada país tem sua regra. No Brasil, o trabalho não é permitido sob qualquer condição para crianças e adolescentes entre zero e 13 anos; a partir dos 14 anos pode-se trabalhar como aprendiz; já dos 16 aos 18, as atividades laborais são permitidas, desde que não aconteçam das 22h às 5h, não sejam insalubres ou perigosas e não façam parte da lista das piores formas de trabalho infantil.”

Fundação Telefônica. “O que é trabalho infantil”

Disponível: <http://www.promenino.org.br/trabalhoinfantil/o-que-e>

Fonte: OLIVEIRA, J. F. et al (2015, p. 52).

Conforme observado na figura 17, o texto é utilizado para explorar a contração da preposição com o artigo, conteúdo gramatical da seção. Na obra *Pode entrar*, de uma forma geral, os textos autênticos foram utilizados com a função de apresentar os direitos sociais, na seção *Você sabia?* (capítulo 4); de exercitar conteúdos gramaticais, na seção *Gramática* (capítulo 5, capítulo 6); de praticar a habilidade de ouvir (capítulo 6), na seção *Ouvir e compreender*; de explorar a temática do capítulo (capítulo 10), na seção *Gramática*; de expor uma manifestação cultural brasileira (capítulo 11), na seção *Gramática*; e de interpretar um texto (capítulo 12), no item *Família* e na seção *Você sabia?*

3.2.7 Dimensão emocional

Conforme destacamos anteriormente, há pressões sociais vivenciadas pelas pessoas em situação de refúgio que não podem ser desconsideradas no ensino de português como LAc. De acordo com Barbosa e São Bernardo (2017),

[...] ao falarmos em *língua de acolhimento*, referimo-nos ao prisma emocional e subjetivo da aprendizagem dessa nova língua, sem perder de vista a relação conflituosa que se apresenta no contato inicial do imigrante com a sociedade acolhedora. Esse conflito é previsível, a julgar pela situação de tensão e de vulnerabilidade que, em geral, essas pessoas enfrentam quando chegam a um país estrangeiro, nem sempre com intenção de nele permanecer. (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017, p. 436) (grifos das autoras)

Nessa perspectiva, identificamos que a *dimensão emocional* é explorada na seção *Memória*. Ela está presente em 7 dos 12 capítulos do livro e leva os aprendentes a resgatarem seu país de origem, conforme ilustramos na figura 18.

Figura 18: Seção “Memória” do capítulo 2.

2.10 MEMÓRIA

Escreva um pequeno texto falando sobre seu país de origem e as pessoas que vivem lá:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Fonte: OLIVEIRA, J. F. *et al* (2015, p. 23).

Na figura 18, os aprendentes são estimulados a escrever sobre suas terras natais e os povos que lá vivem. Na *Complementação pedagógica*, as autoras orientam que o professor “Estimule a troca de textos entre estudantes, para que possam conhecer um pouco da realidade dos(as) demais” (OLIVEIRA

et al, 2015, p. 134). Além de explorar um ensino de português que não se caracterize pela assimilação, o livro também explora o exercício de alteridade. Assim, através dessa atividade e de outras presentes na obra *Pode entrar* é considerada a dimensão emocional dos aprendentes, como também a interculturalidade.

São Bernardo (2016) destaca que uma das funções da LAc é melhorar a autoestima e autoconfiança dos aprendentes, o que pode ser confirmado nos depoimentos dos alunos no Módulo de Acolhimento: “A.T.: *Em árabe*: Eu ganhei mais conhecimento e o curso **me fez sentir mais confiante** para falar com as pessoas.” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 135) (grifos da autora). Essa sensibilidade também foi identificada como um saber que o professor de português como LAc precisa desenvolver. Nas palavras de um dos professores entrevistados por São Bernardo (2016),

Para perceber todas essas questões que envolveram os meus alunos e todo o contexto, tive que diariamente **trabalhar com a minha sensibilidade** de percepção, de interculturalidade e, sobretudo, **ativar a alteridade**. Por muitas vezes, **tentei me colocar, me imaginar na situação deles** e então simular, mesmo que fictício, sentimentos, vontades e ações.(...) me atentei para uma questão crucial nesse ensino, que é saber identificar e valorizar as habilidade dos alunos, assim com sua história de vida e sua cultura. E por meio dessa **valorização**, tentar os ajudar a melhorar a baixa autoestima e diminuir o sentimento de desorientação que acomete a muitos, tentar, por meio desse ensino realmente acolher e os preparar para um futuro nesse novo país, nessa nova cultura. (SÃO Bernardo, 2016, p. 146) (grifos da autora).

Assim, o livro *Pode entrar* aborda essa dimensão emocional, que como vimos é uma das especificidades desse ensino.

4 Considerações finais

Com o objetivo de investigar a abordagem do português na obra *Pode entrar* sob a ótica da noção de LAc, selecionamos elementos caracterizadores dessa noção como categorias de análise que foram: variação linguística, competência comunicativa intercultural, temas específicos, língua como meio para o exercício da cidadania, interdisciplinaridade, textos autênticos e dimensão emocional. A análise demonstrou que, na maioria das categorias analisadas, a abordagem do português na obra está em consonância com a perspectiva de LAc, conforme ilustramos no quadro 02.

Como é possível observar, em algumas categorias essa abordagem é explorada de forma mais efetiva, tais como: temas específicos, língua como um meio para o exercício da cidadania, interdisciplinaridade e dimensão emocional. No que se refere à competência comunicativa intercultural, observamos que há uma maior exploração da capacidade de os alunos recepcionarem os textos do que produzi-los e quando o livro aborda a produção textual, em geral, explora a escrita e não especifica o gênero textual, indicando apenas a produção de um “pequeno texto”. Por outro lado, no que se refere à interculturalidade, a obra *Pode entrar* é rica em textos e atividades que promovem a sensibilização da cultura do Outro.

Quadro 02: Abordagem dos elementos caracterizadores da LAc em *Pode entrar*.

Categorias de análise	Sim	Parcialmente	Não
Variação linguística		X	
Competência comunicativa ⁷		X	
Interculturalidade	X		
Temas específicos	X		
Língua como meio para o exercício da cidadania	X		
Interdisciplinaridade	X		
Textos autênticos		X	
Dimensão emocional	X		

Fonte: Elaboração própria.

Esse resultado sinaliza que o livro objetiva ensinar a língua-cultura alvo em uma perspectiva não assimilacionista, bem como visa a promover a integração social dos aprendentes na sociedade acolhedora, levando-os a entenderem o português, fazerem-se entendidos e, principalmente, através do conhecimento da língua poder exercer a cidadania na nova sociedade. Temos ciência, conforme destacamos no decorrer do capítulo, que a equidade dos direitos vai muito além do ensino de português (LOPEZ, 2016), mas consideramos que um material didático que se caracterize por essa perspectiva teórica já é um bom começo no processo de conscientização dos aprendentes dos seus direitos e deveres.

Acreditamos que o material didático se constitui um importante instrumento para o professor, principalmente, se considerarmos que a perspectiva da LAc amplia as possibilidades dos aprendentes na sociedade acolhedora. Nesse sentido, tomamos a metáfora de D’Olive e Trajano (2019, p. 166) de que a aprendizagem da língua da sociedade acolhedora, no contexto migratório, “não desabriga”, “não pode ter como pressuposto a expulsão de sua morada”. Assim, os aprendentes podem “tomar a palavra” em português com todos os sentidos que esse enunciado possa ter no contexto de migração forçada.

Acreditamos que esse capítulo traz contribuições para os professores para que possam analisar o material didático de forma crítica, desvelando sua abordagem teórico-metodológica, bem como as ideologias presentes. Outrossim, essa pesquisa mostra a necessidade de refletir sobre a noção de LAc e de que forma essa noção pode ser útil na prática pedagógica. Esperamos também fomentar os estudos da LAc como campo de estudos (LEIRIA; TELLES; FREITAS, 2019).

Sugerimos a realização de investigações sobre a noção de LAc, seja em outros materiais didáticos de português destinados a imigrantes, por exemplo, Passarela: português como língua de acolhimento para fins acadêmicos (RUANO; CURSINO, 2019), seja na prática pedagógica dos professores.

5 Referências

ANÇA, M. H. Língua portuguesa e imigração: entre língua de acolhimento e língua de afastamento. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. **Anais...** Recife: UFPE, 2006, p. 1-15.

ANDRIGHETTI, G. H.; PERNA, C. B. L.; PORTO, M. M. Português como língua de acolhimento na Lomba do Pinheiro: relatos de práticas pedagógicas. **BELT Brazilian English Language Teaching Journal**, v. 8, n. 2, p. 191-208, 2017.

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BARBOSA, L. M. A.; SÃO BERNARDO, M. A. Língua de acolhimento. In: CAVALCANTI, L. et al. (Orgs.). **Dicionário crítico de migrações internacionais**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017. p. 434-437.

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37ª ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BÓGUS, L. M. M.; RODRIGUES, V. M. Os refugiados e as políticas de proteção e acolhimento no Brasil: história e perspectivas. **Dimensões**, v. 27, p. 101-114, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 05 jul. 2020.

BRASIL. **Lei N° 9.474, de 22 De Julho de 1997**. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Brasília DF, 22 jul. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%209.474%2C%20DE%2022,1951%2C%20e%20determina%20outras%20provid%C3%A2ncias.>. Acesso em: 17 jun. 2020.

CABETE, M. A. C. S. S. **O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento**. 2010. 136 f. Dissertação

(Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

CAMARGO, H. R. E. Portas entreabertas do Brasil: narrativas de migrantes de crise sobre políticas públicas de acolhimento. **Revista X**, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 57-86, 2018.

Cartilha do ACNUR ensina português a refugiados sob a perspectiva dos direitos humanos. **Nações Unidas Brasil**, dez. 2015. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/cartilha-do-acnur-ensina-portugues-a-refugiados-sob-a-perspectiva-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 28/02/2020.

CEGALLA, D. P. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 39^a ed. melhor. melh. ampl. São Paulo: Nacional, 1996.

CONARE. **Refúgio em números**. 4 ed. Disponível em: <<https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros>>. Acesso: 9 nov. 2019.

CRUZ, I. S. **Português língua de acolhimento**: reflexões sobre avaliação. 2017. 117 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

D'OLIVO, F. M.; TRAJANO, R. M. Língua de acolhimento e ensino de língua materna em periferias urbanas: uma reflexão discursiva. **Gragoatá**, Niterói, v. 24, n. 48, p. 160-176, jan.-abr., 2019.

FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.

GROSSO, M. J. R. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010.

LEIRIA, L. L.; TELLES, L. P.; FREIRAS, A. L. R. Português língua de acolhimento para migrantes senegaleses em Rio Grande, RS, Brasil. **Diacrítica**, v. 32, n. 2, p. 345-363, 2019.

LIN, A. M. Y. Researcher positionality. In: HULT, F. M.; JOHNSON, D. C. (Orgs.). **Research methods in Language Policy and Planning: a practical guide**. UK: Wiley Blackwell, 2015. p. 21-32.

LOPEZ, A. P. A. **Subsídios para o planejamento de curso de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados**. 2016. 260 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

_____; DINIZ, L. R. A. Iniciativas jurídicas e acadêmicas brasileiras para o acolhimento de imigrantes deslocados forçados. In: SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA - SIPLE, 9., 2018, Natal. **Anais...** Natal: UFRN, 2018, p. 01-13.

MARQUES, A. A. **Políticas linguísticas e ensino de português como língua de acolhimento para imigrantes no Brasil: uma discussão a partir da oferta de cursos nas universidades federais**. 2018. 136 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Universidade Federal do Rio Grande Sul, Porto Alegre, 2018.

RAJAGOPALAN, K. A norma linguística do ponto de vista da Política Linguística. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (Orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011. p. 121-128.

OLIVEIRA, J. F. et al. **Pode entrar**. São Paulo: 2015. Disponível em:<<https://nacoesunidas.org/cartilha-do-acnur-ensina-portugues-a-refugiados-sob-a-perspectiva-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 28 fev. 2020.

RIZENTAL, S. S. Uma sala para muitas línguas: transpondo fronteiras e unindo as diferenças para um aprendizado mais humanizador. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. XXXIII, p. 108-124, 2016.

RUANO, B. P.; CURSINO, C. (Orgs.). **Passarela: português como língua de acolhimento para fins acadêmicos**. Cátedra Sérgio Vieira de Melo/UFPR/ UNHCR ACNUR, 2019.

SÃO BERNARDO, M. A. **Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio**. 2016. 206 p.

Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SENE, L. S. **Objetivos e materialidades do ensino de português como língua de acolhimento**: um estudo de caso. 2017. 206 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SHOHAMY, E. **Language policy**: hidden agendas and new approaches. London: Routledge, 2006.

SPOLSKY, B. **Language management**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

TEIXEIRA, A. F. **Português como língua de acolhimento para um grupo de haitianos em Nova Andradina – MS**. 2018. 149 f. Dissertação (Mestrado em Letras) — Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

UNHCR. **Global trends**: forced displacement in 2019. Disponível em: <<https://www.unhcr.org/5ee200e37.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2020.

Notas de fim

- 1** No original: “[...] to produce knowledge that enriches our understanding of how people are doing what they are doing, and why, from the perspective of the participants, i.e., the meanings they give to their actions.” (LIN, 2015, p. 25) (tradução nossa).
- 2** PLA se refere a português como língua adicional (LOPEZ, 2016).
- 3** Lopez (2016) acrescenta a esse público as crianças e adolescentes.
- 4** Sene (2017, p. 27) destaca que “No que concerne ao público-aprendente, conforme observei durante o trabalho realizado no curso *Módulo Acolhimento*, constitui-se de um público diverso, heterogêneo, multilíngue, multicultural, multifacetado, com diferentes perfis e níveis de escolaridade, assim como maneiras distintas de aprender e com bagagens de vivências culturais diversas.”.
- 5** São Bernardo (2016) fundamenta-se em Byram (1997), e, para o autor, a competência comunicativa intercultural envolve diferentes habilidades comunicativas, tais como: “[...] competência linguística, sociolinguística (relação entre os signos linguísticos e o significado contextual, ou seja, que se referem à adequação e à pragmática), discursiva, estratégica, sociocultural (definida como grau de familiaridade com o contexto sociocultural em que está situado um idioma e que envolve um quadro específico de referência) e social (definida como o desejo e a capacidade de interagir com os outros, envolvendo motivação, atitude, autoconfiança, empatia e capacidade de lidar com situações sociais)” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 43).
- 6** O art. 6º da Constituição Federal de 1988 define: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.” (BRASIL, 1988).
- 7** Embora na seção de análise tenhamos investigado a categoria *competência comunicativa intercultural* como um todo, no quadro 02, fizemos a divisão entre *competência comunicativa* e *interculturalidade* para exibirmos, de forma mais didática, o resumo dos resultados ao leitor.

A PREPARAÇÃO DE FALANTES DE ESPANHOL EM SITUAÇÃO DE REFÚGIO PARA O CELPE-BRAS: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O GÊNERO E-MAIL

*Glenda Mirelly Carvalho de Medeiros
Camila Geyse da Conceição Virgulino
Ana Berenice Peres Martorelli*

1 Introdução

A problemática da migração humana é uma questão que se mostra atemporal. Desde os tempos remotos, o ser humano se depara com situações que justificam seu deslocamento, seja imposto, seja voluntário. Nas últimas décadas, o cenário de migração é considerado pelo Alto Comissariado das Nações Unidas (ACNUR, 2014) como um dos maiores deslocamentos humanos, desde o pós Segunda Guerra. Especificamente quanto aos *deslocados forçados* — essa categoria engloba deslocados internos, refugiados e solicitantes de asilo (ACNUR, 2016) —, as últimas décadas vivenciaram um fenômeno de deslocamento intenso.

Imersos em um cenário de grande mobilidade, que sofre interferências e modificações de diversas esferas: sociais, políticas, culturais, econômicas, surgem novas demandas e necessidades, a quais devem ser atendidas para amenizar as questões inerentes desse processo. Esse atendimento direcionado às pessoas em situação de refúgio, pelo menos quanto às urgências sociolinguísticas, vem sendo assumido por uma parte da sociedade que toma para si essa responsabilidade, haja vista a insuficiência de políticas públicas voltadas para este público.

É sabido que a língua é a porta de entrada para o desenvolvimento das relações de diversos grupos, servindo como meio de entendimento, troca de valores, interação e integração na sociedade. Também é por meio da língua que o indivíduo tem acesso a direitos e serviços disponíveis. Isso implica na afirmação de que a falta de domínio da língua torna-se o maior obstáculo para alcançar a integração social (SILVA; COSTA, 2020).

Sendo assim, o ensino da língua se debruça na noção de Português como Língua de Acolhimento, doravante PLAc, que se baseia na língua como uma ferramenta para inserir o indivíduo em situação de refúgio na sociedade do país receptor, ao mesmo tempo em que resguarda sua cultura de origem. É dessa forma que o ensino da língua se transforma em uma ferramenta de acolhimento. Isso se diferencia da abordagem adotada para o ensino de língua estrangeira nos moldes tradicionais ao qual costumamos encontrar (SILVA; COSTA, 2020).

Este trabalho nasce da demanda de um grupo do projeto de extensão “Refugiados, migrantes e deslocados ambientais: acolher e integrar” desenvolvido na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a coordenação da Profa. Dra. Ana Berenice Peres Martorelli. Uma das autoras atua como professora de língua portuguesa nessa turma, a qual é composta por alunos que possuem uma formação acadêmica e um mesmo objetivo: a validação dos seus diplomas. Isso porque esses estudantes desejam acesso ao mercado de trabalho na sua área de formação, assim, precisam do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), que é pré-requisito para a validação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no Brasil, conforme previsão do documento base do Celpe-Bras de 2020 (BRASIL, 2020). Esse atendimento voltado às demandas dessa turma nos levou a elaborar um material didático específico.

Assim, este trabalho objetiva elaborar uma sequência didática para a apropriação do gênero e-mail. Escolhemos esse gênero porque é recorrente na Parte Escrita do Celpe-Bras (VIRGULINO, 2017) e por ser um gênero em que os alunos já estão familiarizados, servindo como berço para o avanço de situações comunicativas diversas.

O nosso trabalho constitui-se de uma pesquisa-ação (BORTONI-RICARDO, 2008), metodologia intervencionista que opera com a prática e a pesquisa. Utilizamos essa metodologia porque a ideia deste trabalho foi concebida e realizada associando a aplicação da sequência didática às necessidades de uma turma específica, a qual cooperou para a versão da sequência didática que expomos neste capítulo. Por conseguinte, elaboramos uma proposta de sequência didática — que foi aplicada no referido projeto, na turma de imigrantes involuntários, falantes da língua espanhola e residentes em João Pessoa — que colabora com um ensino da língua portuguesa na perspectiva de acolhimento e é voltada aos alunos que estejam se preparando para o Exame do Celpe-Bras. As atividades da sequência didática estão estruturadas nos seguintes pilares: falantes de espanhol; PLAc e gênero discursivo.

Organizamos este trabalho em seis partes: a primeira corresponde a esta Introdução; a segunda às considerações sobre língua de acolhimento e o exame Celpe-Bras; a terceira à noção de gênero do discurso; a quarta à noção de sequência didática; a quinta à proposta de sequência didática; e a última diz respeito às Considerações Finais.

2 Considerações sobre língua de acolhimento e o exame Celpe-Bras

Conforme Amado (2013), o enfoque de teorias e pesquisas desenvolvidas na Linguística Aplicada para o Português como Língua Estrangeira (PLE) possui diversas ramificações — PLAc é a mais recente. As perspectivas são criadas de acordo com as necessidades específicas de aprendizagem, fazendo surgir abordagem especializadas para atender dinâmicas e processos de ensino diferentes e próprios que, por sua vez, se refletem na abordagem, no planejamento de curso/aula, no material didático, na avaliação de proficiência da língua-alvo, dentre outros aspectos.

Apesar do PLE e do PLAc se caracterizarem pela aprendizagem e pela aquisição de outra língua que não é a materna, elas se diferenciam pela própria concepção e pelo contexto em que cada processo de ensino-

aprendizagem se realiza. Para Grosso (2010), a língua de acolhimento, doravante LA, ocorre dentro de um contexto de migração, e, por isso, o termo “acolhimento”. Segundo Ançã (2006), esse termo deve ser entendido no sentido literal de “[...] acolher, acolhida, refúgio em casa [...]” (ANÇÃ, 2006, p. 2).

A abordagem adotada pela LA nasce da necessidade de abraçar um público que enfrenta uma nova realidade tanto linguística, quanto cultural, nunca vivenciada anteriormente, e motivada por uma imposição de natureza externa. Por isso, seu ensino precisa propor um desenvolvimento da Competência Comunicativa do aluno, bem como a sua preparação para se depararem com as diferenças culturais.

Guilherme (2002) afirma que esse ensino/aprendizagem de língua possui um papel político mais abrangente que fomenta a visão de compreender o mundo além das fronteiras culturais, com uma educação direcionada para a cidadania democrática, como também, com um papel político mais específico que é determinado dentro do currículo (GUILHERME, 2002). Isto é, esse ensino/aprendizagem possui um binômio linguístico e cultural e, conseqüentemente, reflete na maneira como percebemos a nossa própria cultura e nossa relação com o outro.

Assim, o ensino de PLAc possui uma abordagem direcionada ao âmbito comunicativo, que visa a atender às necessidades imediatas e não imediatas dos migrantes forçados, bem como proporcionar para esse público um maior engajamento como cidadãos e, conseqüentemente, possibilitar que pessoas de diferentes origens vivam juntas em uma sociedade acolhedora. Portanto, essa noção considera a bagagem de conhecimento que o aluno traz consigo e abarca materialidades de ensino que possa promover sua integração no seio da sociedade (SENE, 2017).

Para Lopez (2016), temos que nos atentar às especificidades dos deslocados forçados — designação que considera tanto os refugiados, como os demais imigrantes procedentes de diferentes processos de migração de crise, inclusive aqueles que recebem vistos humanitários no Brasil (LOPEZ, 2019) —, reconhecendo não apenas as diferenças de conhecimento no âmbito linguístico, como também outras variedades extralinguísticas, como

o contexto no qual estão inseridos, as tensões sociais e emocionais, as dificuldades em busca de sobrevivência, entre outros.

Dessa maneira, devemos considerar o entendimento de que os imigrantes já possuem sobre a língua portuguesa, sobre outras línguas e até mesmo sobre sua língua materna, além de todas as questões que extrapolam o âmbito linguístico e cultural, dando enfoque ao prisma emocional e subjetivo que é típico desse público, devido à sua condição de deslocado forçado. Ou seja, para esse público, a aquisição da língua-alvo se dá sob contundente perturbação emocional (SÃO BERNARDO, 2016).

Assim, conforme Grosso (2010), a integração deve ser interpretada de modo particular ao atendimento dos interesses de cada grupo. Há aqueles que visam a aprender a língua para suprir as necessidades mais urgentes, como pegar ônibus para se deslocar, fazer compras, ou seja, aprender a língua para sanar suas necessidades de interação cotidiana. Há outros que desejam entrar no mercado de trabalho, o que implica dizer que podem surgir necessidades comunicativas desconhecidas, advindas do “novo” tipo de trabalho — novo pelo menos para eles — ou nova maneira de realização (GROSSO, 2010).

Para entrar nesse mercado de trabalho, há, por parte de um grupo específico, como é o caso dos nossos alunos, a necessidade de obter o certificado de proficiência em língua portuguesa para uma possível atuação na sua área de formação. Esse certificado é fornecido pelo exame Celpe-Bras.

Nesse exame, o candidato pode ser avaliado nos níveis: intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior. A prova é aplicada em duas etapas: a escrita e a oral. Na Parte Escrita, os candidatos produzem quatro textos com base em gêneros orais e escritos. Na Parte Oral, há a realização de uma entrevista mediada pelo Roteiro de Interação Face a Face e pelos Elementos Provocadores, que são textos autênticos caracterizados por linguagem verbal e não verbal. A avaliação do candidato é feita pela adequação às situações comunicativas fornecidas pelas tarefas da Parte Escrita e pela entrevista da Parte Oral.

No início de cada tarefa da Parte Escrita, há uma contextualização que coloca o candidato em uma determinada situação comunicativa. A tarefa

fornece informações como quem será o seu interlocutor e qual será o seu papel social na situação comunicativa proposta, dentre outros aspectos.

O Celpe-Bras incorpora experiências de interação em português situadas e contextualizadas historicamente, trabalhando a relação intrínseca entre as práticas discursivas e os contextos culturais em que estão inseridas. Essa concepção tem causado modificações no ensino de português para estrangeiros em diversos contextos. Por conseguinte, esse exame é um mecanismo de política linguística, na medida em que norteia as práticas de ensino de professores de cursos de português para estrangeiros em universidades públicas (DIONÍSIO, 2017), torna-se referência para medir a qualidade de livros didáticos (CASTRO, 2006), influencia na abertura de cursos preparatórios para o teste, entre outros. Esse teste também “[...] tem atendido a diferentes propósitos, profissionais ou acadêmicos, já que pode contribuir para o acesso a certas oportunidades de trabalho e de estudo no Brasil [...]” (BRASIL, 2020, p. 19). No caso dos alunos do projeto, a obtenção do certificado oportunizará o exercício profissional.

A abordagem da PLAc para o Celpe-Bras possibilita não apenas o ensino da língua portuguesa para a preparação do exame, como também permite abraçar esse público com todas as suas especificidades, considerando seu prisma emocional e subjetivo (SÃO BERNARDO, 2017), sua relação conflitante com uma sociedade nova, com uma cultura diferente, suas bagagens emotivas, seus anseios, sua condição de deslocados forçados, suas necessidades de integração, de terem acesso ao mercado de trabalho, de atuarem nas suas áreas de formação, de exercerem sua cidadania.

3 Gênero do discurso

Os gêneros do discurso são as diferentes formas de uso da linguagem que se modificam de acordo com as mais diversas esferas de atividade humana. Ou seja, nas palavras de Bakhtin, “tipos relativamente estáveis de enunciados determinados pelas especificidades de uma dada esfera de comunicação” (BAKHTIN, 2003, p. 279). Todas essas esferas (cotidiana, do trabalho, científica, jornalística etc.) possuem um repertório próprio de

gêneros do discurso, os quais “organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas)” (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Esses tipos relativamente estáveis de enunciados podem surgir ou se modificar conforme as mudanças que possam ocorrer nos “contratos” sociais, ou seja, “as condições específicas e as finalidades de cada campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 261). Assim, os gêneros do discurso não permanecem estáveis porque são moldados pela sociedade, que os transforma de acordo com o propósito comunicativo, o período histórico e político, bem como com os meios tecnológicos de que a sociedade dispõe. Por exemplo, a carta pessoal parece desaparecer nesse momento no qual há a utilização frequente de mensagens instantâneas pelo celular.

Assim, o que caracteriza um gênero é a sua ligação com uma situação comunicativa e não apenas suas propriedades formais. Por exemplo, os gêneros biografia científica e romance biográfico apresentam características formais em comum, mas são gêneros distintos, pois estão inseridos em esferas distintas e têm finalidades específicas (finalidade histórico-científica e finalidade artística, respectivamente) (RODRIGUES, 2005).

Segundo Bakhtin (2003), há gêneros primários e secundários. Os gêneros primários são espontâneos, produzidos na comunicação imediata, por exemplo, a conversa entre familiares. Os gêneros secundários são aqueles mais elaborados, por exemplo, um romance, um artigo de opinião, um e-mail institucional. Ambas as modalidades dos gêneros devem ser exploradas no ensino de PLAc, já que os estudantes precisam aprender a se comunicar por gêneros da comunicação mais imediata para sanar suas necessidades mais urgentes e a se comunicar por gêneros mais complexos, como é o caso dos estudantes que desejam validar o diploma.

Em um ensino de PLAc, na perspectiva dos gêneros do discurso, é preciso propor atividades do uso da língua, seja em realizações espontâneas, seja em realizações mais elaboradas, que considerem o contexto no qual foram produzidos os gêneros, em qual momento histórico, com qual finalidade, quem enunciou, para quem enunciou, em qual ambiente comunicativo. Ou seja, levar em conta uma gama de fatores extralinguísticos

que são intrínsecos aos gêneros do discurso. Isso é importante, pois o aluno poderá desenvolver habilidades linguísticas essenciais para compreender a sociedade acolhedora, além de ser ponte para a interculturalidade.

Embora os gêneros apresentem certa instabilidade, eles trazem consigo aspectos que se repetem. Em outras palavras, há “padrões” que são recorrentes em todos os enunciados. Essas formas recorrentes são, de acordo com Bakhtin (2003), constituídas de conteúdo temático, estilo e construção composicional. O conteúdo temático é o tema ou domínio de sentido, por exemplo, os e-mails no âmbito institucional têm como conteúdo temático as relações de trabalho, educacionais. A construção composicional corresponde à organização estrutural do enunciado, por exemplo, o e-mail apresenta assunto, vocativo, um “corpo do texto”, despedida e assinatura (CRYSTAL, 2001). O estilo é a seleção dos elementos da língua para a construção do que será dito, por exemplo, há uso mais aproximado da norma padrão caso seja um e-mail de trabalho. Todavia, pode haver uma falta de revisão cuidadosa pela velocidade exigida na interação (CRUZ, 2006).

Essa noção apresentada por Bakhtin (2003) é importante para o ensino de PLAc, uma vez que a apropriação dos gêneros possibilita a inserção prática dos indivíduos nas atividades comunicativas da sociedade acolhedora. Além disso, para se adequar às situações comunicativas, é necessária a familiarização com diversos gêneros. Por meio do ensino de PLAc nessa perspectiva, possibilitar-se-á às pessoas em situação de refúgio, que querem validar seu diploma no Brasil, maiores chances de alcançar seus objetivos sociais.

4 Sequência didática

Dolz, Noverraz e Schnewly (2004) desenvolveram uma proposta que tem os gêneros orais e escritos como objeto de ensino. Segundo esses autores, a sequência didática pode ser definida como o conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero do discurso oral ou escrito, com a finalidade de explorar gêneros não dominados ou parcialmente dominados pelos alunos. Esse procedimento

metodológico cria condições de práticas de leituras que abarcam o contexto de produção e a relação existente entre o autor e o texto, como também leva em consideração o conhecimento do leitor e o contexto de uso. (SWIDERSKI; COSTA-HÜBES, 2009).

A sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) segue a seguinte estrutura que deve ser proposta após a apresentação da situação: produção inicial, módulos e produção final.

Na apresentação da situação, o professor detalha a situação de interlocução que será realizada por meio do gênero selecionado. É nesse momento que o professor cria um problema de comunicação bem definido. Depois, segue-se para a produção de um texto inicial, que apontará os encaminhamentos que o professor deverá tomar. A partir do levantamento das principais dificuldades e da identificação do conhecimento prévio dos estudantes, o professor irá elaborar os módulos, os quais abrangerão os elementos constituintes do gênero escolhido e que ainda não foram apropriados pelos alunos. Por fim, há a produção final, que é quando o aluno faz uso do seu aprendizado, do conhecimento adquirido durante o processo. Nesse momento, o aluno pode pôr em prática todas as noções e conhecimentos construídos separadamente nos módulos. É nessa etapa que é possível, para o professor, a identificação dos avanços das capacidades de linguagem dos estudantes.

Escolhemos para a sequência didática um gênero bastante familiar para os alunos e, ao mesmo tempo, um gênero bastante recorrente na prova do Celpe-Bras (VIRGULINO, 2017), por isso, fizemos adaptações na sequência didática a fim de que pudesse atender às questões elaboradas por esse exame e às necessidades dos alunos.

Na apresentação da situação, valemo-nos de um texto não verbal, que serviu como elemento provocador para explorar a temática abordada na produção inicial. Para encorajar a participação dos alunos, utilizamos questões estimuladoras do tema e, após a discussão oral, partimos para uma sondagem do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero discursivo e-mail. Em seguida, propomos aos alunos uma situação concreta de uso da língua por meio de uma produção do gênero e-mail institucional.

A proposta dos módulos só pôde ser realizada após a averiguação da produção inicial. Feito isso, elaboramos quatro módulos voltadas a atender às dificuldades específicas dos alunos identificadas na produção inicial. Para o desenvolvimento dos módulos, consideramos o conhecimento dos estudantes, dando brechas para associações, intervenções, como também fazendo com que o espanhol tivesse espaço nesse processo de aprendizagem de português.

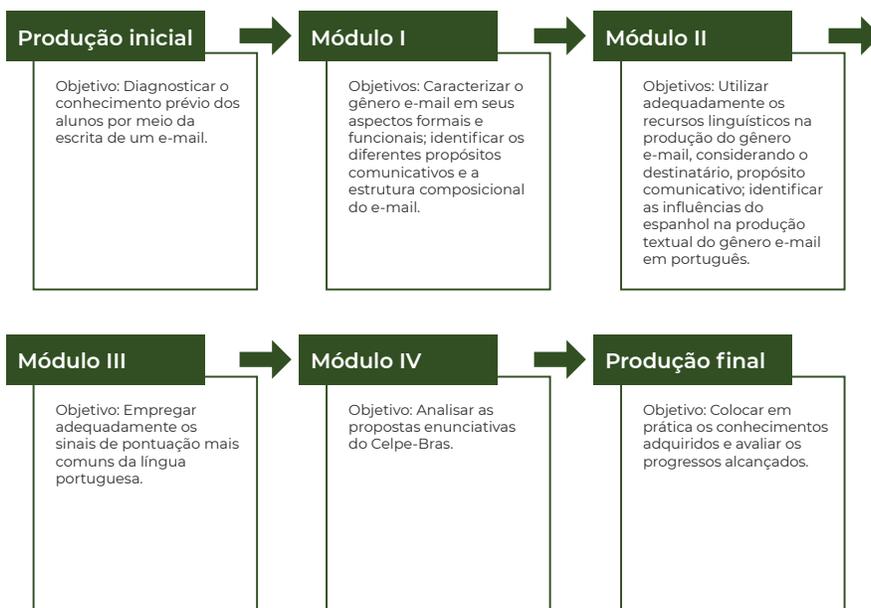
É importante destacarmos que, no transcorrer das aulas, é comum a existência do “portunhol” — que são influências do espanhol no momento do uso da língua portuguesa — tanto na oralidade, quanto na escrita. Essa ocorrência não é motivo para a marginalização da língua materna dos alunos. Pelo contrário, isso possibilitou a elaboração de atividades em um dos módulos. Por exemplo, sugerimos a busca coletiva ou individual dessas palavras que receberam a influência do espanhol e a comparação com a língua alvo da aprendizagem, proporcionando troca de conhecimento entre professor e aluno.

Para a produção final, criamos um quadro que serviu como uma espécie de retomada de todos os conteúdos abordados durante o processo de aprendizagem. Esse quadro auxiliou o aluno no resgate do conhecimento construído sobre o gênero e-mail.

5 Nas tramas do e-mail: uma proposta didática para o ensino de PLAc na preparação para o Celpe-Bras

Nesta seção, apresentamos a proposta didática para o gênero e-mail. Abaixo apresentamos a Figura 1, a qual apresenta os objetivos de cada etapa da sequência didática.

Figura 1: Estrutura da sequência didática.



Fonte: Elaboração nossa.

Produção inicial

- Projete ou escreva no quadro o título da aula abaixo.

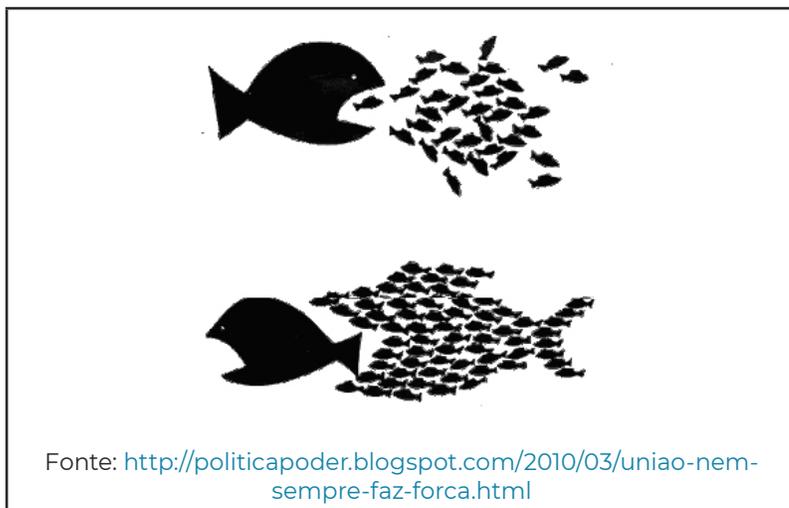
NAS TRAMAS DO E-MAIL

Orientações para o professor:

- Esta aula inicial é voltada para diagnosticar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero discursivo e explorar a temática que será abordada na produção inicial. Assim, ela está organizada em três momentos: o primeiro trata-se de uma discussão sobre um elemento pictórico provocador; o segundo trata-se da discussão oralizada sobre os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do

gênero discursivo e-mail; e, por último, uma proposta de produção textual do gênero citado nos moldes do Exame do Celpe-Bras.

- Projete ou imprima a imagem a seguir para os alunos.



Orientações para o professor:

- Proponha aos alunos uma leitura silenciosa sobre o texto não verbal;
- Em seguida, reproduza os vídeos abaixo.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=rUv5Sqh8GrY>

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=uB9k11a-7Vw>

- Inicie a discussão perguntando qual é a ideia principal presente nos vídeos;
- Depois, projete ou copie na lousa as questões a seguir para discussão.

- No seu país, é comum o trabalho voluntário?
- Na sua opinião, a união faz a força?
- Que ação você já realizou que se encaixa nas atitudes de solidariedade dos personagens dos textos?
- Você já fez algum trabalho voluntário? Relate.

- Apresente para a turma esses questionamentos, a fim de que os alunos discutam oralmente, utilizando a língua portuguesa.
- Após a discussão do tema, projete ou escreva na lousa os questionamentos abaixo para introduzir o gênero discursivo e-mail;

- Você utiliza muito o e-mail?
- Que (quais) tipo de linguagem(ens) você utiliza quando escreve um e-mail?
- Percebe alguma semelhança do e-mail com outro texto que você já produziu? Descreva.

Orientações para o professor:

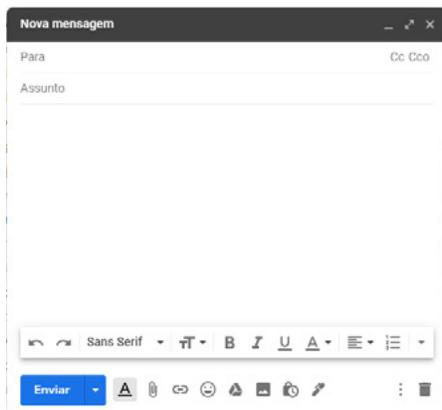
- As perguntas acima servem como estímulo para identificarmos os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero discursivo e-mail.
- Em seguida, projete ou imprima a atividade abaixo para os alunos.

A Escola Municipal Santa Helena de Lourdes está realizando um trabalho de reestruturação do seu prédio. Após vários pedidos de reforma às autoridades competentes, cansados de esperar, sem resposta, por mais de seis anos, a equipe escolar, os alunos e toda a comunidade local resolveram se unir para reformar a escola. Seguindo exemplos bem-sucedidos de outras comunidades que se uniram para restaurar o ambiente escolar, a Escola Municipal Santa Helena de Lourdes envia um e-mail para sua empresa pedindo a sua colaboração. Como empresário, dono de uma loja de material de construção, você precisa elaborar um e-mail, que aborde o tema trabalhado nesta aula, em resposta à solicitação da Instituição.

Orientações para o professor:

- Caso os alunos tenham celular e internet disponíveis, disponibilize seu endereço de e-mail para enviarem o exercício. Se não, peça para que desenhem a caixa de e-mail no caderno como na figura 2.

Figura 2: Caixa de e-mail do *Gmail*.



Fonte: print da caixa de e-mail do *Gmail*.

Módulo I

- Projete ou escreva no quadro o título da aula abaixo.

OS ASPECTOS FORMAIS E FUNCIONAIS DO E-MAIL

Orientações para o professor:

- Esta aula é voltada para apresentar os aspectos formais e funcionais do gênero discursivo e-mail. A apresentação mostra os aspectos da estrutura composicional do e-mail, como o assunto, vocativo, “corpo do texto”, despedida e assinatura, bem como expõe os diferentes tipos de e-mails. Também trata de uma comparação do e-mail com a carta.

- Projete ou imprima o texto abaixo.

Assunto: livro da aula de português

Oi, amiga!

Adorei o livro que você me mandou ontem por aqui. Ajudou muito no meu trabalho. Você ainda tem aquele que a professora de português passou em PDF? Se tiver, manda para mim, por favor.

Bjos!

Fátima

Orientações para o professor:

- Peça aos alunos para lerem o e-mail e identificarem assunto, vocativo, corpo do texto, despedida e assinatura. Depois, peça que socializem as respostas.
- Você pode selecionar um e-mail escrito por eles na aula anterior para esta atividade.
- Em seguida, explique que nem todos os e-mails fazem observância fiel à estrutura composicional.
- Após isso, pergunte aos alunos quais tipos de e-mails eles conhecem. Depois projete ou escreva na lousa as informações do quadro a seguir. Você pode fazer a leitura oral.

- E-mail marketing: é utilizado para fazer a comunicação entre empresas e clientes. Eles podem conter diversos assuntos, como boas-vindas, promoções, ativação de conta, problemas com o pedido, conteúdo exclusivo, atualização gratuita etc.
- E-mail pessoal: é usado por uma pessoa para seus interesses próprios. É uma conta particular usada para a troca de mensagens com amigos, parentes e empresas para tratar de assuntos de interesse particular. Geralmente, são usados os tradicionais serviços de e-mail como o *Hotmail* (agora *Outlook*), *Gmail*, *Yahoo* e outros para esse tipo de conta.
- E-mail corporativo ou institucional: é usado para tratar de assuntos de interesse da empresa ou no contexto do seu trabalho ou estudo. Esse e-mail não deve ser usado para fins pessoais. Neste caso, o e-mail geralmente está no domínio da empresa, exemplo: fulano@nomedaempresa.com.br.

- Pergunte aos alunos se eles costumam receber e-mails marketing, pessoais e corporativos e que diferenças eles podem identificar entre eles.
- Pergunte se eles conseguem identificar semelhanças e diferenças entre carta e e-mail.
- Depois, projete ou imprima o quadro a seguir e peça para eles, produzirem um texto usando o gênero discursivo e-mail ou carta;
- Peça para que a produção seja realizada em grupos, cada grupo ficará com uma situação comunicativa;

E-MAIL X CARTA

Observe as situações de comunicação abaixo e solicite que os alunos construam textos fazendo uso do gênero que eles julgarem mais adequado.

- a) Um consumidor compra um eletrônico no site da Acheaqui e ele vem com defeito (site apresenta o endereço eletrônico e o da loja presencial).
- b) Namorada deseja fazer uma declaração de amor.
- c) Ex-patrão recomenda funcionária para trabalhar em outra empresa.
- d) Vizinho deseja fazer amizade com a moça que mora no andar de cima.

- Dependendo da situação comunicativa, podemos fazer uso do e-mail, da carta ou dos dois.
- Peça para que os alunos justifiquem as suas escolhas.

Módulo II

- Projete ou escreva no quadro o título da aula abaixo.

A LINGUAGEM FORMAL E INFORMAL NO E-MAIL

Orientações para o professor:

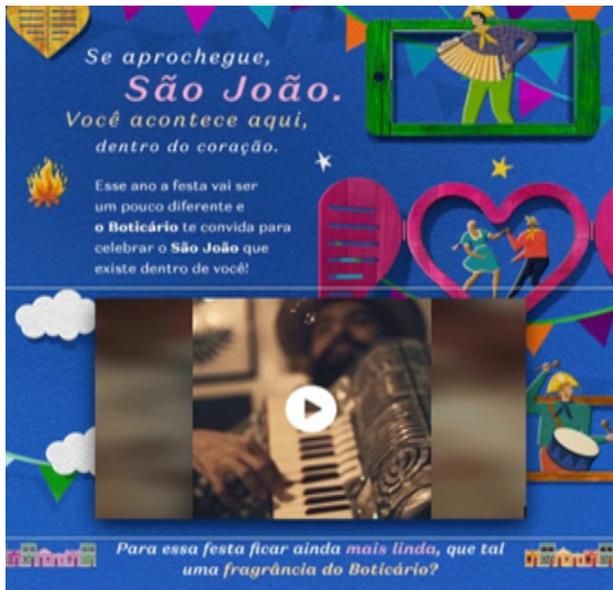
- Apresente os tipos de e-mails que eles menos utilizam, como, por exemplo: os e-mails corporativos, e-mails *marketing* etc. (ver imagens abaixo).



Orientações para o professor:

- Utilize as anotações sobre as diferenças dos tipos de e-mails apontadas pelos alunos na aula anterior.
- Pergunte qual o tipo de e-mail que possui maior proximidade com o produzido por eles na primeira aula.
- Analise, junto com a turma, os exemplos de e-mails abaixo.
- As perguntas contidas no quadro ajudarão você nessa análise.

Observe o e-mail abaixo.



(A imagem foi recortada para manter o sigilo do destinatário.)

Texto presente na imagem:

“Se aproxiegue,
São João.
Você acontece aqui dentro do coração.
Esse ano a festa vai ser um pouco diferente e
o Boticário te convida para
celebrar o São João que
existe dentro de você!”

- **Qual o tipo de e-mail acima?**
- **O assunto do e-mail traz o termo “se aproxiegue”, você sabe o que significa?**
- **Qual o propósito comunicativo do enunciador ao utilizar esse termo?**
- **Está adequado usar esse termo no assunto do e-mail? Por quê?**
- **Qual palavra em espanhol poderíamos utilizar que tivesse o mesmo significado? Existe?**
- **A linguagem está adequada para esse tipo de e-mail? Explique.**

Observe os e-mails a seguir.

E-mail 1

Prezados,

Segue em anexo um artigo que foi recentemente publicado na revista *Prólingua* (UFPB) e que foi desenvolvido na disciplina de Tópicos de Linguística Aplicada que ministrei em 2019.

Título: A paisagem linguística e a multimodalidade em fachadas de casas de festas infantis: um diálogo possível.

A autoria do artigo é da doutoranda Ana Segundo Fictício e como o próprio título informa, há um diálogo interessante entre a PL e a multimodalidade.

Vejam também que tem citações de dissertações defendidas pelos membros do NEPEL.

Cordialmente, NepeL UFPB

(O texto foi alterado para manter o sigilo do destinatário)

E-mail 2

Caro usuário,

A seguinte mensagem foi enviada pela coordenação do curso LETRAS (LICENCIATURA)/CCHLA - João Pessoa:

Assunto: Sobre TCCs e Comitê de Ética

Data: 13/05/2020

Prezados Alunos, prezados Professores,

após consulta ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFPB, informamos que o Comitê continua com as mesmas análises, ou seja, todo e qualquer protocolo de pesquisa que envolva seres humanos de forma direta ou indireta. Assim, os que precisarem desenvolver qualquer pesquisa que envolva seres humanos (aplicação de questionários ou outras modalidades de pesquisa) deverão submeter processo de avaliação ao CEP/CCS da UFPB, mesmo neste momento de isolamento social.

Lembramos que essa submissão, caso ocorra, deverá ser realizada exclusivamente pelo Orientador, não sendo de responsabilidade, portanto, do Aluno. Em caso de dúvida, remetemos ao e-mail enviado em 04 de julho de 2019 (http://www.cciy.ufgt.br/cgh/contents/documentos/2019-07-04_comite-de-etica-e-tcc.pdf)

Em tempo: muito provavelmente será possível desenvolver e defender TCCs neste período suplementar. Assim, incentivamos nossos Alunos a conversarem com seus Orientadores para iniciar ou dar continuidade a esses trabalhos.

Atenciosamente,

Prof. Dr. João Fictício da Silva

Coordenador

(O texto foi alterado para manter o sigilo do destinatário.)

- **Observe os vocativos usados nos dois e-mails acima. Você poderia substituí-lo?**
- **Qual diferença você observa no primeiro e no segundo e-mail sobre o uso do vocativo?**
- **Quais os vocativos mais utilizados no espanhol?**
- **Observe as palavras empregadas para despedidas. Quais você utilizaria em um e-mail informal?**
- **Cite exemplos de outros termos empregados para despedidas em e-mails institucionais.**
- **Quais os termos em espanhol empregados para despedidas que você utiliza mais?**

Orientações para o professor:

- Faça sempre as associações do português com o espanhol.
- Você poderá utilizar outros tipos de e-mails para essa análise.
- Compare a linguagem com os e-mails informais. Utilize o e-mail abaixo.
- Esse e-mail foi produzido por um de nossos alunos. Sugerimos que utilizem produções feitas pelos seus alunos.

Quais elementos da linguagem informal você identifica no texto abaixo? O que você modificaria para deixá-lo mais formal?

Olá Glenda, tudo bem! Amiga tava querendo conversar a muito tempo com vc, só que estava fazendo outros assuntos. Eu estou muito preocupada com a situação hoje em nosso país, o assunto da pandemia não é brincadeira, acontece que tem muita gente morrendo nas salas de espera nos hospitais; isso parte a minha alma, imagina a quantidade de famílias que hoje sofrem o surto desta enfermidade, que surgiu tao repentinamente. Eu acho que este ano vai trazer ainda novos sucessos, e é melhor se preparar; todos unidos poderemos fazer a diferença, por isso queria te convidar para orar todas as noites ao pai do céu, o nosso criador, só ele pode parar com tanto sofrimento, y conseguir consolar os corações maguados en no mundo todo a causa da Covid-19. O poder da oração, e o trabalho em conjunto fará uma diferença enorme, tenho certeza disso. Além disso poderíamos fazer o convite a outras pessoas, para se integrar nesta causa, conseguiremos uma grande multidão, uma grande energia, um grande poder, circulando na terra!

Amiga conto com você nessta tarefa de hermandade e amor pelo próximo? desejo um grato dia e muita saúde pra você y a familia toda! Abraço!

Analise o texto acima e identifique as palavras escritas em português que tiveram influência da escrita em espanhol.

Forma escrita no texto	Forma escrita em espanhol	Forma escrita em português

Orientações para o professor:

- Esse texto pode servir para você comparar com os e-mails apresentados anteriormente (marketing, institucional);
- Exponha no quadro as palavras escritas pelos alunos que mais sofreram influências do espanhol;
- Peça para os alunos identificarem as palavras que sofreram contrações, típicas da oralidade;
- Aponte se há alguma palavra escrita da mesma maneira do espanhol, mas que possui significado diferente (são os falsos cognatos).

Módulo III

- Projete ou escreva na lousa o título da aula abaixo.

SINAIS DE PONTUAÇÃO MAIS COMUNS DA LÍNGUA PORTUGUESA

Orientações para o professor:

- Antes de explorar o conteúdo da aula de hoje, explore o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto, pedindo-lhes

que indiquem os usos mais comuns que fazemos dos sinais de pontuação.

Prezado Sr

Você foi aprovado para a próxima etapa que é a de análise documental

Solicitamos o seu comparecimento no dia 26 de junho para a apresentação dos seguintes documentos Carteira de identidade CPF e Carteira de Trabalho

Todos os aprovados deverão procurar o setor de RH da empresa

Os candidatos que moram na cidade de João Pessoa deverão apresentar comprovante de residência

Contamos com sua presença

Atte

Erika Marques Menezes

Chefe de Recursos Humanos

Inova talentos recrutamento

@inovatalentosrecruta.com.br

Orientações para o professor:

- O e-mail institucional acima não possui pontuação, peça para que os alunos se organizem em grupo e coloquem a pontuação adequada.
- Mostre alguns exemplos de abreviações mais utilizadas no gênero e-mail institucional (senhor, senhora, atenciosamente etc.). Explique o uso do ponto final para essa finalidade e diferencie do uso em frases declarativas.
- É possível a pontuação modificar o sentido de uma frase?

O domínio do emprego dos sinais de pontuação é fundamental para a construção de um texto bem escrito. Todos os elementos de uma frase estão interligados, e desses elementos fazem parte os sinais de pontuação, que são empregados por força da funcionalidade de todos os elementos constitutivos da frase. O emprego dos sinais de pontuação ocorre em decorrência da estrutura sintática da frase, da ênfase de determinados elementos na frase e das pausas que se pretendem dar. Assim, o emprego ou não de um sinal de pontuação pode mudar por completo o sentido da frase.

Orientações para o professor:

- O quadro acima é uma breve explicação da importância do emprego da pontuação e de seus efeitos em um texto.
- Imprima as imagens ou projete em um slide e convide os alunos a fazer uso reflexivo das atividades propostas abaixo.

O sinal de pontuação empregado inadequadamente resulta em significados não pretendidos no texto. Observe as frases abaixo e diga quais são as diferenças de significados entre elas.

- Ana Beatriz chegou? Ana Beatriz chegou.
- Ana, Beatriz chegou? Ana, Beatriz chegou.

- Meu irmão João Guilherme está em casa.
- Meu irmão, João Guilherme, está em casa.

- Irás. Voltarás. Não ficarás.
- Irás. Voltarás? Não. Ficarás.

- Peça para que os alunos leiam em voz alta e utilizem a entonação adequada.

1- PONTO FINAL/PUNTO (.)

**Desejo-lhe um feliz passeio.
Sr., você poderia levá-la ao cinema.**

Observe o uso do ponto final nas duas frases acima. Eles estão sendo empregados com as mesmas finalidades? Explique.

2- RETICÊNCIAS/PUNTOS
SUSPENSIVOS (...)

**Seu presente é... um carro!
Eu...eu não sei...não sei o que será
de nós agora!**

O uso das reticências está sendo empregado em uma das frases acima para realçar uma palavra e na outra para transmitir uma sensação e sentimento típico da língua falada. Vamos oralizar essas duas frases com a entonação devida. Você consegue!

3- PONTO E VÍRGULA/ PUNTO Y
COMA (,;)

Ingrediente:

- 1 xícara de açúcar;
- 1 colher de margarina;
- 1 colher de leite.

2) Ela tirou dez na prova; eu, cinco.

Observe o uso da ponto e vírgula acima. Por que utilizamos na questão 1 o ponto e vírgula? Poderia ser um ponto final? Justifique.

Qual o sentido da frase na questão 2? Poderíamos substituir por um ponto final ou uma vírgula? O que seria alterado se utilizássemos outra pontuação?

4- DOIS PONTOS/ DOS PUNTOS (:)

**Ela comprou os seguintes itens:
queijo, goiabada, geleia e pão.**

Eu posso escrever o enunciado acima de outra maneira? Como? Vamos tentar!

O uso dos dois pontos na língua portuguesa se assemelha com o do espanhol.

5 - VÍRGULA/ COMA (,)

Observe a estrutura direta das frases em língua portuguesa:

SUJEITO +	VERBO +	COMPLEMENTO +	ADJUNTOS
Nós	estudamos	português	na semana passada.
Eu e você	vimos	a confusão	na escola K, na semana passada.

Observe que nas frases abaixo houve uma quebra na estrutura canônica da língua portuguesa. Sabendo disso, empregue a vírgula no lugar adequado e explique o porquê.

Na semana passada nós estudamos português.

Nós na semana passada estudamos português.

Observe as orações abaixo e responda o que se pede:

- A) Destaque as orações principais.
- B) Explique porque as vírgulas não foram empregadas em todas as orações.
- C) A ausência das frases destacadas causaria prejuízo ao sentido da oração principal? Explique.

“O homem, que é mortal, passa rápido sobre a terra.”

“O homem que é justo deixa na terra memória abençoada.”

Maria Alice, tia de Eduarda, viajará nesta manhã.

“O homem que esteve aqui ontem virá hoje novamente.”

Fonte: ALMEIDA (1995)

Orientações para o professor:

- As imagens acima são projeções dos slides que você poderá utilizar caso não tenha acesso ao projetor;
- O uso das pontuações na língua espanhola é bastante parecido com o da língua portuguesa. Utilize esses quadros para apresentar os sinais mais usados na língua portuguesa, mostrando que servem para evitar ambiguidades, para ser mais fiel à língua falada, para dar pausas, para criar suspense etc.;
- Contudo, há algumas diferenças como as apresentadas a seguir:

- ¿IREMOS A LA PLAYA EL VIERNES? X IREMOS À PRAIA NA SEXTA?
- ¡BASTA! ¡QUE DISPARATE! X BASTA! QUE DISPARATE!

- A comparação entre português e espanhol no quadro acima serve para que os alunos conheçam os usos dos sinais de pontuação mais comuns e percebem as diferenças entre as duas línguas. Dessa forma, faça sempre associações com o uso na língua espanhola, pergunte se há diferença no uso de uma língua para outra, peça exemplos aos alunos.

Agora que você já refletiu sobre o uso dos sinais de pontuações mais comuns, vamos fazer a atividade abaixo?

1- Assinale a sequência correta dos sinais de pontuação que devem ser usados nas lacunas dos textos abaixo. Não cabendo qualquer sinal, o “/” indicará essa inexistência:

“Oportunidades para um novo começo_ é o que uma organização sem fins lucrativos oferece aos refugiados que chegam em São Paulo_ A voluntária e estudante Laura é o primeiro contato de quem vai procurar ajuda_ Ela é voluntária há um ano e meio”.

- a) /- ponto e vírgula- vírgula.
- b) Vírgula- dois pontos- /.
- c) dois pontos- ponto final- ponto final.
- d) vírgula- dois pontos- vírgula.

2- Observe o emprego das pontuações neste e-mail marketing que teve como objetivo divulgar ações de responsabilidade social. Você identifica alguma inadequação? Se sim, qual? Reescreva o texto abaixo fazendo uso adequado das pontuações.



*Sempre preparamos conteúdos exclusivos para você. Caso não queira mais receber os nossos informativos, **CLIQUE AQUI.***

Orientações para o professor:

- A atividade acima é uma forma dinâmica de você apresentar alguns usos dos sinais de pontuação. Modifique a entonação ao ler as frases, quando for fazer a correção em conjunto com a turma.

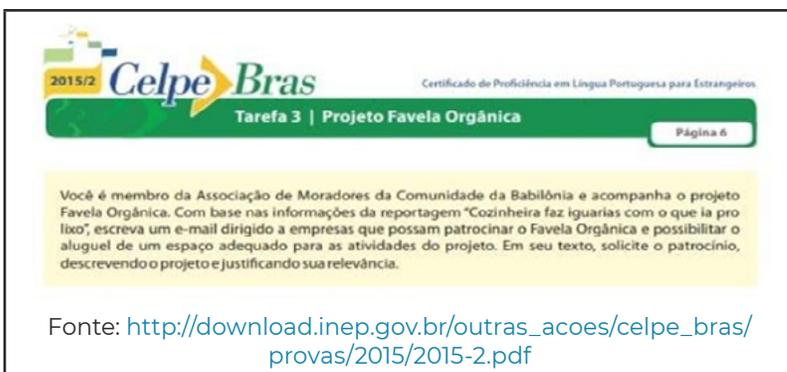
MÓDULO IV

- Projete ou escreva no quadro o título da aula.

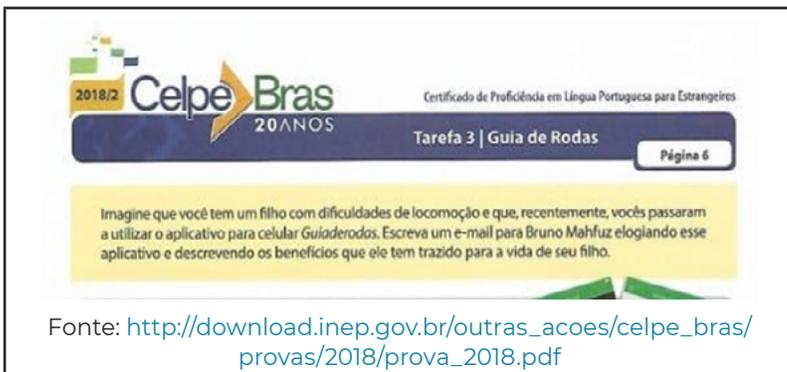
AS PROPOSTAS ENUNCIATIVAS DO CELPE BRAS

Orientações para o professor:

- Este módulo é voltado para analisar as propostas enunciativas do Celpe-Bras.
- Explore o propósito comunicativo, os enunciadores e o gênero solicitado nas tarefas do Celpe-Bras abaixo.



Fonte: http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/provas/2015/2015-2.pdf



Fonte: http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/provas/2018/prova_2018.pdf

Orientações para o professor:

- Faça, junto com os alunos, uma leitura em voz alta dos enunciados propostos pela Celpe-Bras.
- Depois, peça para os alunos identificarem os enunciados a partir dos questionamentos que estão no próximo quadro.

DISCUSSÃO:

- Com quais finalidades os textos solicitados serão escritos?
- Para quem o texto será escrito?
- Qual o assunto?
- Que linguagem deverá ser utilizada? Por quê?

Orientações para o professor:

- Projete ou escreva os questionamentos desse quadro na lousa.
- Discuta oralmente com a turma esses questionamentos.
- Depois, peça para os alunos analisarem o propósito comunicativo, o gênero solicitado e os interlocutores na tarefa abaixo. Solicite também que eles façam a leitura do texto que motivou a situação comunicativa e escrevam um e-mail em grupo com a proposta abaixo.

Imagine que você seja o proprietário de uma grande empresa que produz aparelhos médicos e hospitalares. Após ler a notícia abaixo, você deseja colaborar com o enfrentamento do vírus COVID-19 produzindo os ventiladores pulmonares desenvolvidos pela UFPB. Para tanto, você precisa entrar em contato com a INOVA-UFPB. Elabore um e-mail que destaque os pontos positivos do equipamento e a (s) razão (ões) que inspiraram seu desejo em produzi-los. Crie um nome para a sua empresa.

COVID 19: respirador da UFPB, 37 vezes mais barato, ficará com licença aberta para empresas produzirem

Cultura&Realidade - 14 de Abril de 2020 (atualizado 14/Abr/2020 18h29)

Ventilador pulmonar desenvolvido na UFPB, que faz uso da tecnologia touch-screen, equipado com sistema multibiométrico e conectividade wireless, com possibilidade de acessá-lo, monitorá-lo e operá-lo em tempo real remotamente por meio de aplicativo em dispositivos móveis (smartphones), é a grande contribuição científica oferecida pela Universidade Federal da Paraíba, podendo ser produzido em larga escala pela metade do preço dos convencionais.

De acordo com os inventores a produção do aparelho é de aproximadamente R\$ 400,00 (quatrocentos reais), ou seja, mais barato do que o equivalente desenvolvido na Universidade de São Paulo (USP); valendo destacar que o respirador mais barato no mercado custa aproximadamente R\$ 15.000,00 (quinze mil reais).

O equipamento, segundo informações constantes na página oficial da UFPB, também é de rápida montagem e programação, sendo possível concluir a montagem e deixá-lo plenamente operável em 60 segundos. Outro detalhe é que ele não é um respirador de emergência, podendo ser usado indefinidamente, ou seja, um substituto aos convencionais comercializados atualmente.

Informa ainda a publicação da plataforma “Inova – UFPB”, que os inventores tiveram como missão garantir uma alternativa nacional viável que pudesse ser disponibilizado com um baixíssimo custo para hospitais.

A equipe de pesquisadores e servidores da UFPB é responsável pelo pedido de patente, mas não pela fabricação, que deverá ser feita por empresa com autorização da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) e o aparelho ainda precisa passar por testes pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia (INMETRO).

“Nesses últimos casos, acredita-se que em face da urgência as tramitações burocráticas e testes sejam aceleradas”, diz a postagem da universidade.

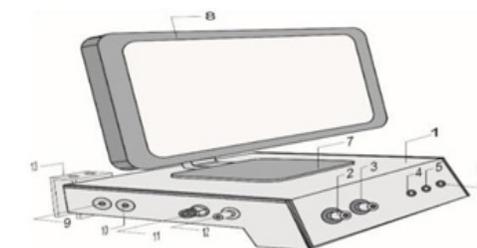
Ainda de acordo com a publicação, o projeto tem licença aberta para os interessados em produzir o ventilador pulmonar. Para tanto deverão entrar em contato com a INOVA-UFPB por meio do e-mail: inova@reitoria.ufpb.br.

A DEMANDA

O desenvolvimento do respirador foi uma iniciativa de Petrônio Filgueiras, presidente da Agência UFPB de Inovação Tecnológica, que demandou o desenvolvimento do equipamento ao Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN) e de Centro de Informática (CI), no dia 28 de março.

A equipe composta por Railson Ramos, Mario Ugulino, Válber Almeida, Tiago Maritan e Marcos Alves concluíram a missão em 48 horas e no dia 30 de março de 2020 as imagens do protótipo já estavam disponíveis nas redes sociais. No dia 31, foi realizada nova força tarefa com os inventores, a equipe da Diretoria de Propriedade Intelectual da INOVA-UFPB e do Instituto Nacional da Propriedade Industrial (CGDI/EDIR-PE/SEDIR-PB/INPI) para preparar a redação do pedido de patente. No dia 01 de abril o pedido de patente foi finalizado e no dia 02 foi protocolado no INPI.

PROTÓTIPO



Fonte: DPI/INOVA- UFPB.

Produção Final

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Orientações para o professor:

- Solicite aos alunos a leitura do texto que produziram na primeira aula e a reescrita com base no que aprendeu sobre o gênero e-mail;

Agora, que já estudamos a forma mais sistemática do gênero e-mail, que tal retomar, individualmente, o texto que você escreveu na primeira aula sobre e-mail? Com base em tudo que você estudou e aprendeu até o momento, revise e reescreva seu texto. Para ajudar na revisão e na reescrita, releia seu texto e oriente-se pelos itens do quadro abaixo.

← Escrever @ ▶ ⋮

De ▾

Para ▾

Assunto

Escrever e-mail

- Para ajudar na revisão, copie na lousa ou projete o quadro abaixo. Discuta com os alunos oralmente.

No gênero e-mail eu aprendi...

- A estrutura composicional.
- Propósitos comunicativos.
- Conteúdo temático.
- A linguagem.
- Destinatário.
- Remetente.
- Pontuação.

6 Considerações finais

Este trabalho teve por finalidade a elaboração de uma sequência didática sobre o gênero discursivo e-mail, que foi aplicada na turma de imigrantes involuntários do projeto de extensão “Refugiados, migrantes e deslocados ambientais: acolher e integrar, na Paraíba”. As atividades foram desenvolvidas para atender um grupo de alunos venezuelanos, falantes de espanhol, que foram submetidos ao deslocamento forçado e almejavam um acolhimento linguístico que atendesse o objetivo: obter o certificado de proficiência em língua portuguesa, fornecido por meio do exame Celpe-Bras.

Adotamos a perspectiva da língua de acolhimento (ANÇÃ, 2006; BERNARDO, 2016; GROSSO, 2010; LOPEZ, 2016) para poder contribuir com a integração social e participação na sociedade acolhedora, bem como a noção de gênero do discurso (BAKHTIN, 2003) para produzir materiais que possibilitassem a apropriação do gênero e-mail. Para elaborar a sequência didática, amparamo-nos em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que nos viabilizou uma maneira precisa de trabalhar em sala de aula.

A fim de obter conhecimentos sobre a estrutura composicional e as marcas linguísticas do gênero e-mail, deparamo-nos, no momento de elaboração da Sequência, com diversas problemáticas que vão desde a discussão se o e-mail é um gênero ou um suporte textual (CRUZ, 2006) até a grande variedade de tipos de e-mails.

Alguns módulos ficaram maiores do que outros, pois havia a necessidade de uma maior exploração do conteúdo, como é o caso dos usos da pontuação. Foi necessário desenvolver atividades que possibilitassem o emprego da pontuação na escrita e a percepção das diferenças de sentido através da entonação das frases. Também identificamos maior autonomia dos alunos no uso da língua portuguesa no decorrer das aulas, bem como maior adequação da língua às diversas situações comunicativas propostas.

Assim, para realização dessa sequência didática, mobilizamos a abordagem da língua de acolhimento. Embora estejamos preparando para um exame, a ideia de acolhimento se ancora, aqui, em uma dimensão política na medida em que viabilizaria o exercício da cidadania dos deslocados forçados para atuarem em sua área de formação profissional a partir da

obtenção do certificado do Celpe-Bras. Nessa abordagem de língua, as atividades foram elaboradas de modo que oportunizasse um espaço para a língua materna do aluno (espanhol), para que esta servisse como ponte para o aprendizado da língua-alvo (português). Destarte, buscamos fundamentar essa sequência didática em um ensino-aprendizagem que valoriza a língua do outro.

Esperamos que esse trabalho seja útil para professores de português que estejam trabalhando com pessoas em situação de refúgio em preparação para o exame Celpe-Bras e que sirva de apoio e inspiração para elaborações de mais materiais didáticos voltados a esse público.

7 Referências

ALMEIDA, N. M. de. **Gramática metódica da língua portuguesa**. 40. ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) / United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). **Global trends: forced displacement in 2015**. Switzerland: UNCHR, 2016. Relatório. Disponível em: <<https://s3.amazonaws.com/unhcrsharedmedia/2016/2016-06-20-global-trends/2016-06-14-Global-Trends-2015.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2020.

Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) / United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). **Refúgio no Brasil**. Uma análise estatística. Janeiro de 2010 a outubro de 2014. Brasília: ACNUR Brasil, 2014. Relatório. Disponível em: http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=t3/fileadmin/Documentos/portugues/Estatisticas/Refugio_no_Brasil_2010_2014. Acesso em: 26 jul. 2020.

AMADO, R. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista da Sociedade Internacional Portuguesa Língua Estrangeira (SIPLE)**. Edição 7, Ano 4, Número 2, 2013. Disponível em: <http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=70&Itemid=113>. Acesso em: 23 jul. 2020.

ANÇÃ, M. H. Língua portuguesa e imigração: entre língua de acolhimento e língua de afastamento. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13, 2006, Recife. **Anais**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2006. p. 1-15.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BORTONI-RICARDO, S. M. Postulados do paradigma interpretativista. In: _____. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 31-40. Capítulo 8.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Documento base do exame Celpe-Bras** [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2020.

CASTRO, P. B. **Produção escrita**: encontros e desencontros entre os livros didáticos de português do Brasil para estrangeiros e o exame Celpe-Bras. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-63508/producao-escrita--encontros-e-desencontros-entre-os-livros-didaticos-de-portugues-do-brasil-para-estrangeiros-e-o-exame-celpe-bras>. Acesso em: 22 de out. de 2020.

COSTA-HÜBES, T. da C. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná**: um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa. 2008. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) — Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2008.

CRYSTAL, D. **Language and the Internet**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CRUZ, G. D. O e-mail e sua produção no meio eletrônico: o suporte afeta o gênero?. **Revista Letra Magna**. Ano 03. 2006.

DIONÍSIO, C. I. B. **O exame Celpe-Bras**: mecanismos de política linguística para o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

GROSSO, M. J. dos R. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**. v. 9, n.2, p. 61-77, 2010.

GUILHERME, M. **Critical Citizens for an Intercultural World**: Foreign Language Education as Cultural Politics. Clevedon / Buffalo: Multilingual Matters, 2002. 312.p

LOPEZ, A. P. de A. **Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil**. 2016. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2016.

LOPEZ, A. P. de A.; DINIZ, L. R. A. Iniciativas Jurídicas e Acadêmicas Brasileiras para o Acolhimento de Imigrantes Deslocados Forçados. In: SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA – SIPLE, 9, 2019, Natal. **Anais**. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019, p. 01-13.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da 56 linguagem: uma abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTAROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152- 183.

SÃO BERNARDO, M. A. de. **Português como língua de acolhimento**: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) — Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2016.

SENE, L. S. **Objetivos e materialidades do ensino de português como língua de acolhimento**: um estudo de caso. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2017.

SILVA, F. C.; COSTA, E. J. O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) na linha do tempo dos estudos sobre o Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil. **Horizontes de Linguística Aplicada**. Ano 19, n. 1, 2020.

SWIDERSKI, R. M. da S.; COSTA-HÜBES, T. da C. Pesquisa-ação voltada a práticas de leitura: uma proposta de trabalho com gêneros textuais sob a metodologia da sequência didática. In: **Anais da XI Jornada de Estudos Linguísticos e Literários**. 2008, Marechal Cândido Rondon, 2008 (no prelo).

VIRGULINO, C. G. da C. **Uma análise retrospectiva do gênero do discurso e do suporte textual nas tarefas de produção escrita do Celpe-Bras (2006-2016)**. Trabalho de Conclusão do Curso (Licenciatura em Língua portuguesa). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA VENEZUELANOS EM SITUAÇÃO DE REFÚGIO: A PERSPECTIVA DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO INICIAL

Yve Almeida Leão

Cynthia Israelly Barbalho Dionísio

1 Introdução

“Venezuelanos são encontrados em estado de subnutrição no bairro do Roger, em João Pessoa: adultos e crianças foram encontrados desidratados e em estado de subnutrição. Segundo os bombeiros, venezuelanos estavam passando mal” (G1, 2020), “Em crise, venezuelanos refugiados pedem socorro em João Pessoa: famílias foram encontradas em situação de vulnerabilidade em um bairro de João Pessoa” (PORTAL T5, 2020), “Audiência pública na Câmara Municipal discute situação de refugiados venezuelanos em João Pessoa” (MPF, 2020) — Eis algumas manchetes que circularam em portais da internet de João Pessoa (PB) referentes à situação de venezuelanos em situação de refúgio na cidade.

A chegada de venezuelanos ao município faz parte de um cenário global de conflitos e mudanças sociais, econômicas e políticas que têm gerado os maiores níveis de deslocamento forçado de pessoas já registrados na história, segundo dados do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR, 2020)¹. Tendo esse quadro sociopolítico em vista, como assegurar, além da sobrevivência, condições dignas de vida a essas pessoas que chegam ao Brasil? Como tornar ensino-aprendizagem de português como língua de acolhimento (doravante PLAc) um facilitador do acesso

a tais condições? E o que o professor envolvido com esse contexto tem a comentar sobre ele?

O Brasil tem acolhido cada vez mais pessoas em estado de refúgio², mas as políticas públicas de integração desses imigrantes forçados à sociedade brasileira ainda se mostram incipientes. No que tange às políticas linguísticas de ensino da língua portuguesa para esse contingente populacional, sua quase ausência é preocupante, visto que o aprendizado do idioma é o principal fator de integração das pessoas em situação de refúgio, conforme defendem Ançã (2006), Grosso (2010) e São Bernardo (2016). Juntamente com elas, consideramos que “[...] aprender a língua do país de acolhimento favorece a inclusão social e profissional de imigrantes” (SÃO BERNARDO, 2016, p.19) e “[...] permite o acesso mais rápido à cidadania como um direito, assim como o conhecimento e a promoção do cumprimento dos deveres que assistem a qualquer cidadão” (GROSSO, 2010, p.71). Isso porque, embora o Brasil seja um país multilíngue (dadas as línguas de povos indígenas, a LIBRAS, as línguas das comunidades de imigrantes, dentre outras), boa parte da população brasileira é monolíngue na língua portuguesa. O aprendizado do idioma, então, tem o potencial de abrir portas para interações as mais diversas dos refugiados no país de acolhida, e consideramos que o professor de língua portuguesa para esse grupo tem um papel fundamental em viabilizar essa abertura.

Por essa razão, temos como objetivo analisar a perspectiva do professor em formação inicial sobre o ensino de PLAc. Para alcançá-lo, realizamos entrevistas semiestruturadas com professores do projeto de extensão da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) intitulado “Refugiados na Paraíba: integração linguística e interculturalidade”, cujo foco é o ensino de português para refugiados venezuelanos. Os integrantes do projeto são alunos da graduação em Letras - Português e Letras - Espanhol da citada universidade e ministraram aulas nesse contexto durante um ano, entre 2018 e 2019. Neste capítulo, concentramo-nos especificamente nos participantes vinculados ao curso de Letras – Português. Nosso intuito é realçar a figura do professor de PLAc como agente social que, através de sua atuação profissional e humana no ensino de língua, pode colaborar para a minimização da xenofobia, dos efeitos deletérios da debilidade de políticas públicas em áreas fundamentais à

dignidade humana e da sensação de não pertencimento ao país de acolhida, aspectos vivenciados pelos refugiados no país.

O presente capítulo se divide em cinco partes. Na introdução, contextualizamos o tema e apresentamos o objetivo da pesquisa. Na fundamentação teórica, dialogamos com diversos autores que trataram do ensino do PLAc e refletimos sobre a formação do professor atuante nesse contexto. Na metodologia, apresentamos o projeto de extensão, os colaboradores da pesquisa, o instrumento de geração de dados e os procedimentos de análise. Na seção de análise, discutimos os discursos dos professores entrevistados sobre diversos aspectos da experiência vivenciada no ensino de PLAc. Por fim, nas considerações finais, resumimos o estudo realizado e apontamos algumas implicações da pesquisa.

2 Fundamentação teórica

O termo “português como língua de acolhimento” remete ao ensino da língua para um grupo específico: o de pessoas em situação de refúgio. Essas pessoas são estrangeiras e são imigrantes, mas não no sentido mais tradicional, atribuído àqueles que se transferem voluntariamente de uma região para outra em busca de oportunidades. Grosso (2010) afirma que, embora compartilhem vários traços em comum e sejam tratados como sinônimos, os termos “imigrante” e “estrangeiro” fazem parte de universos distintos e que isso deve ser levado em conta no ensino-aprendizagem de língua. Já segundo São Bernardo (2016, p. 31), “a migração pode ser classificada como interna ou internacional, legal ou irregular, voluntária ou forçada, temporária ou permanente”. Consequentemente, dentro da categoria “imigrante”, encontra-se a categoria do “refugiado”, sendo este o migrante em situação de migração internacional forçada.

O transplante das pessoas que solicitam refúgio em outro país é geralmente feito de forma abrupta, emergencial, e permeado de preocupação com a sobrevivência e com a melhoria das condições de vida no país receptor. Isso faz com que quem chega precise agir linguisticamente de maneira autônoma em um contexto ainda não familiar (GROSSO, 2010).

Sendo assim, algumas necessidades comunicativas são mais prementes (longe de serem únicas ou suficientes) na integração dos refugiados à sociedade de acolhida, relacionadas ao domínio profissional e ao acesso a direitos básicos, que facilitariam a passagem do imigrante a cidadão pleno no novo país. Anunciação (2018) entende que o ensino de PLAc vincula-se ao ensino de português como língua adicional (PLA), porém com a especificidade de acontecer em um contexto de migração e refúgio, marcado pela despossessão, isto é, pela perda de recursos materiais (p. ex., bens) e simbólicos (p. ex., acesso à língua prestigiada) e pela violência simbólica (racialização, marginalização, homogeneização e assimilação), causadores de estresse nos indivíduos, pela condição de vulnerabilidade em que se encontram (ANUNCIÇÃO, 2018). Por outro lado, Miranda e Lopez (2019) entendem que a utilização do termo PLAc evidencia e viabiliza esse contexto de ensino, pesquisa e extensão, além de singularizar o campo como objeto de interesse e de fortalecer a luta pela sua institucionalização.

As necessidades imediatas dos refugiados na sociedade de acolhida demandam um ensino de língua baseado no saber-fazer, isto é, em tarefas a serem realizadas na língua-alvo, com foco na sobrevivência e na autonomia. Sendo assim, nos cursos de PLAc, isso se refletiria

[N]a orientação pedagógica, [n]a abordagem e [n]a metodologia [...] posto que as necessidades das pessoas em situação de refúgio ou vulnerabilidade se diferem das necessidades dos demais estudantes de PL2 como turistas, estudantes universitários, pessoas ligadas às embaixadas, profissionais que vêm trabalhar no país (SÃO BERNARDO, 2016, p. 41).

Para essa autora, a aquisição do português deve se pautar no desenvolvimento da competência comunicativa, indo além do conhecimento do código linguístico e incluindo o conhecimento interativo e sociocultural que permite ao falante aprendiz se posicionar em diversos contextos sociais.

O conceito de PLAc³, então, se aproxima do conceito de “língua estrangeira” e de “língua segunda”, mas vai além destes. Isso porque uma “língua de acolhimento” se relaciona com o contexto migratório e é entendida

não como um meio de acesso a outras disciplinas, mas como um canal facilitador do atendimento de necessidades do contexto em que os alunos se encontram, voltadas à sobrevivência imediata, “[...] em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática” (GROSSO, 2010, p. 74). Ou seja, para os refugiados, a proficiência na língua-alvo não se relaciona à motivação turística ou acadêmica, por exemplo, mas se vincula profundamente à realidade socioeconômica e político-cultural em que eles se encontram na sociedade receptora. São Bernardo (2016, p. 66) entende que o conceito

[...] transcende a perspectiva linguística e cultural e refere-se também ao prisma emocional e subjetivo da língua e à relação conflituosa presente no contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhimento, a julgar pela situação de vulnerabilidade que essas pessoas enfrentam ao chegarem a um país estrangeiro, com intenção de permanecer nesse lugar.

Assim, a língua do país acolhedor não é um fim em si mesma, mas um meio de inserção na sociedade circundante. Nesse sentido, Grosso (2010) defende que o ensino-aprendizagem da língua de acolhimento permite o acesso mais rápido à cidadania como um direito, assim como ao conhecimento e à promoção do cumprimento dos deveres. Esse posicionamento vai ao encontro de Ançã (2006, p. 02), para quem “o domínio da língua é seguramente a via mais poderosa para a integração social, para a igualdade de oportunidades e para o exercício da plena cidadania”.

O Brasil é, desde 1951, signatário da Convenção de Genebra das Nações Unidas (Estatuto dos Refugiados), elaborada no período após a II Guerra Mundial para resolver a situação dos refugiados no continente europeu, dispondo sobre quem se inclui nessa definição e codificando seus direitos e deveres (ONU, 1951). Além disso, na Constituição Federal de 1988, os artigos 4º e 5º garantem que o país será regido nas suas relações internacionais pelos princípios de prevalência dos direitos humanos e pela concessão de asilo político, e que todos são iguais perante a lei dentro do território nacional

(BRASIL, 1988), o que abre caminho para a proteção aos migrantes forçados que chegam ao país. Mais especificamente, o Brasil promulgou a lei n. 9.474 de 22 de julho de 1997, que define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, dentre outras providências (BRASIL, 1997). É, portanto, um país cujo marco legal referente aos refugiados é considerado pela ONU como um dos mais avançados do mundo⁴.

Contudo, mesmo com esse arcabouço jurídico, Amado (2013) aponta que as políticas públicas voltadas para o ensino de PLAc para pessoas em situação de refúgio no país ainda são lacunares, sendo desenvolvidas majoritariamente por instituições voluntárias de apoio aos imigrantes, geralmente pautadas em abordagens formalistas, distantes das necessidades dos recém-chegados. Ademais, as iniciativas existentes, avalia São Bernardo (2016), ainda não são suficientes para atender à demanda de refugiados que aportam no Brasil. Uma parte delas é de responsabilidade das universidades brasileiras, efetivadas por meio de pesquisas, projetos e ações direcionadas (AMADO, 2013). Para São Bernardo (2016), as universidades são braços auxiliares desse ensino, embora ainda não estejam completamente preparadas para atender às pessoas em situação de refúgio de maneira adequada, por não disponibilizarem horários alternativos de aula ou por nem sempre ofertarem cursos planejados e elaborados especificamente para esse público (SÃO BERNARDO, 2016). Mesmo assim, os subsídios teóricos e práticos fornecidos por elas para o ensino de PLAc têm contribuído para amenizar a situação de relativo abandono em que os refugiados se encontram após tomar posse da “papelada” que garante a sua nova condição e para efetivamente se inserirem na nova sociedade por meio principalmente do trabalho e do estudo. Tais subsídios, segundo Lopez (2016), podem incluir o cumprimento dos estágios supervisionados das licenciaturas de Letras em cursos de extensão de PLAc; a adoção de cursos gratuitos de curta duração (bimestrais), em horários alternativos, atentando-se às peculiaridades do público-alvo (na maioria trabalhadores adultos) e dos colaboradores (que, em sua maioria, são voluntários); a elaboração de materiais didáticos de livre circulação, dentre outros.

Embora venhamos falando de marcos legais, políticas públicas, iniciativas voluntárias e universitárias — e tudo isso é fundamental, o ensino

de PLAc tem sua verdadeira culminância no encontro entre dois atores: professor e aluno. Esses atores desempenham papéis e estabelecem relações cruciais para viabilizar a integração dos refugiados à nova sociedade. Segundo Grosso (2010), no contexto do PLAc, o papel do professor e do aluno passa a ser de cooperação e de aprendizado conjunto, indo além das questões do cotidiano, em uma relação pautada pelo bem-estar e confiança, à luz das histórias do passado e do presente dos estudantes. Já São Bernardo (2016) observa que a função do professor seria

[...] tentar amenizar o conflito inicial entre aprendente e língua, permitindo que o/a mesmo/a comece a vê-la como instrumento de mediação entre ele/a e a sociedade que o/a recebe, bem como, percebê-la como aliada no processo de adaptação e de pertencimento ao novo ambiente, que não é o seu lugar, sua casa (SÃO BERNARDO, 2016, p. 66).

Em síntese, o professor de PLAc atua como um mediador não só linguístico, mas também intercultural e, por que não dizer, também humano, para os seus alunos. Não é raro, por exemplo, que o professor nesse contexto precise mediar o contato dos alunos com o preenchimento de formulários, a elaboração de currículos, a busca por orientações para elaboração de boletim de ocorrência etc., e nem sempre as aulas dão conta das necessidades individuais que vão surgindo à medida que os alunos vão se inserindo em diversos domínios sociais e desempenhando diversos papéis na sociedade brasileira.

Mas quem é esse ator-professor, imerso em um contexto tão delicado de adaptação e, ao mesmo tempo, mediador entre a “exclusão” e a “inclusão” dos refugiados por meio do acesso ao ensino sistematizado de língua portuguesa e cultura brasileira? Na revisão da literatura sobre o ensino de PLAc, encontramos pelo menos três perfis de professores que lidam com esse contexto. Amado (2013) menciona a existência de professores ligados a cursos privados de idiomas, estes parceiros de organizações voltadas ao atendimento de pessoas em refúgio no Brasil. Deusdará, Arantes e Rocha (2017) registram a realização de um projeto de ensino baseado na atuação de

professores voluntários selecionados com base no conhecimento de outras línguas (p. ex., inglês, espanhol, francês) sem necessariamente terem passado por formação superior em Letras. Por sua vez, Lopez (2016) relata a atuação de professores com formação em Letras ligados a projetos universitários de extensão.

Os professores ligados às escolas privadas de idiomas, segundo Amado (2013), podem utilizar o material didático delas em suas aulas e fornecer certificado de proficiência ao final do curso, o que se mostra relevante ao público-alvo. Todavia, a autora salienta que esses professores que dão aulas nas instituições de acolhimento de refugiados como voluntários, em sua maioria, “se dispõem a dar aula de português com métodos intuitivos e muito autodidatismo” (AMADO, 2013, p. 06), uma vez que as necessidades de aprendizado da língua dos estudantes de escola de idiomas divergem da dos refugiados. Por outro lado, a autora argumenta que a atuação de voluntários sem formação no ensino de línguas deve ser bem-vinda, mas tomada como medida de caráter emergencial, dada a grande quantidade de cursos de Letras espalhados pelo Brasil e de professores de língua formados por eles que poderiam suprir essa demanda. Contudo, cabe complementar que, para tanto, é necessário ampliar a institucionalização das discussões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas na graduação em Letras como parte da formação de professores. A título de ilustração, na região Nordeste, Dionísio e Costa (2016) identificaram que apenas três instituições de ensino superior ofertam disciplinas relacionadas ao ensino de português como língua estrangeira (UFPB, UFPI e UNILAB), sendo que apenas em uma (UNILAB) ele constitui um eixo que perpassa todo o projeto político-pedagógico do curso de Letras; nas demais (UFPB e UFPI), tais disciplinas são ofertadas apenas como optativas.

Distintamente, por entenderem que o trabalho junto aos sujeito refugiado não é uma atividade tradicionalmente associada ao ensino de língua para estrangeiros, Deusdará, Arantes e Rocha (2017), ao descreverem a atuação de professores voluntários de PLAc sem formação superior no curso de Letras, defendem que a exigência de licenciatura para exercer esse trabalho pode ser prescindida, dado que os falantes da língua como tais já detêm um saber epilinguístico suficiente e que as reuniões

de supervisão e acompanhamento do trabalho dos voluntários feita por linguistas e professores de português poderiam proporcionar um alto grau de envolvimento com o trabalho. Essas reuniões de supervisão, segundo os autores, “são atos de intervenção no coletivo e concorrem para a produção do próprio coletivo” (DEUSDARÁ; ARANTES; ROCHA 2017, p. 278), e se realizam em cinco etapas: registro das demandas dos refugiados; análise das demandas e compilação dos materiais que as atendam; definição de eixos temáticos; elaboração e análise dos materiais compilados; e devolutiva após a aplicação em sala de aula. Segundo os autores, alcançar-se-ia, assim, um trabalho produtivo, para além de apenas ensinar uma língua a um estrangeiro, mudando as práticas pedagógicas de acolhimento às pessoas em situação de refúgio, o que nem sempre aconteceria nas licenciaturas, dadas as deficiências existentes nos cursos de formação de professores.

Por fim, em sua pesquisa, Lopez (2016) registra a atuação de professores com formação em Letras em projetos universitários de extensão, defendendo a importância da formação específica de professores em PLAc como forma de respaldar o trabalho dos colaboradores. Estes, por serem em sua maioria voluntários em cursos de extensão universitária, precisam de referências profissionais capacitadas para lidar com o contexto. A esse respeito, remetemos, novamente, à necessidade de ampliar a inserção do português para falantes de outras línguas nas graduações em Letras, que poderia, nesse momento inicial, trazer a reboque reflexões sobre o PLAc, como um dos contextos contemplados por essa classificação, porém caracterizado por determinadas particularidades.

Em que pesem as diferenças de formação, em comum aos três perfis delineados pelos referidos autores, podemos destacar algumas características pessoais e profissionais que julgamos necessárias à atuação docente no PLAc de maneira geral. Pessoalmente, o professor precisa ter sensibilidade à presença do Outro e curiosidade sobre ele, além de disponibilidade afetiva para lidar com um contexto marcado por adversidades, mas também por histórias de superação. Outro atributo demandado na prática docente intercultural em PLAc é o “*respeito mútuo à diferença*”, conforme Lopez (2016, p. 165). Profissionalmente, o professor precisa ter “jogo de cintura” para lidar com imprevistos (constantes nesse contexto) e para, às vezes, planejar

uma aula e realizar outra no calor do momento, em virtude da demanda mais premente dos alunos naquele momento. Todas essas características convergem para a atuação do professor de PLAc como um ponto de contato entre a realidade (linguística, cultural etc.) que os alunos conhecem, mas se viram obrigados a abandonar, e outra realidade que eles precisam acessar, mesmo que às vezes resistam, para se inserir de maneira digna na nova sociedade de acolhida.

No que tange à formação de professores de PLAc, a voz de Amado (2013) se junta a de Cabete (2010, p. 21) quando esta autora afirma que a preparação em licenciatura ou especialização ajudam na preparação do professor e que seria desejável já ter alguma experiência de atuação no ensino de português para falantes de outras línguas e no ensino de adultos. Fazemos coro com as vozes das autoras, por entendermos que o conhecimento epilinguístico dos falantes de uma língua não os exime da necessidade de uma formação anterior ao ensino dessa língua, mesmo que ao redor da palavra “ensino” se coloquem aspas, como fazem Deusdará, Arantes e Rocha (2017), ao entenderem o evento “aula” como a promoção de um encontro que provoque interlocução em língua portuguesa e não apenas que sirva ao repasse de conhecimentos sobre a língua. Entendemos que, embora haja falhas na formação de professores nas licenciaturas em Letras, é fato que nesses cursos se desenvolve um grau de reflexão sobre a língua enquanto sistema, enquanto discurso e enquanto objeto de ensino-aprendizagem, dentre outros aspectos, que dificilmente se desenvolve em outras formações profissionais. É nesse momento formativo inicial nos cursos de Letras que se lançam as bases que permitirão aos futuros docentes reconhecer os aspectos relevantes de seu contexto de trabalho e buscar maneiras teoricamente embasadas para promover um ensino adequado ao público discente.

A esse respeito, Miranda e Lopez (2019) constataram que docentes colaboradores de um projeto de ensino de PLAc – incluindo graduados, mestres e doutores - não se sentiam preparados previamente à experiência docente nesse contexto. Os colaboradores consideraram como desafios a falta de materiais didáticos e de preparo das instituições acolhedoras para promover a integração dos alunos, bem como a ausência de uma

língua em comum e de conhecimentos culturais para se comunicar com os estudantes. Além disso, o número elevado de alunos nas turmas, a pouca duração dos cursos, as diferenças dos níveis de letramento dos alunos, a grande rotatividade de alunos por causa da evasão e da chegada de novos imigrantes e o pouco conhecimento prévio sobre o contexto também foram outros desafios mencionados pelos participantes da pesquisa. Porém, dentre os elementos que os colaboradores consideraram como relevantes para a prática de ensino de PLAc estão a formação inicial e continuada, a prática da docência e o trabalho conjunto com outros autores envolvidos no contexto.

Conseqüentemente, compreendemos que é necessária a reflexão sobre a ampliação da formação do profissional de Letras - Português para abarcar também o ensino de PLAc e o atendimento de suas necessidades específicas de ensino-aprendizagem. Isso porque compreender as especificidades do PLAc, bem como adquirir conhecimentos sobre a aquisição da língua e o ensino em um ambiente multilíngue, proporciona ao professor em formação a possibilidade de construir um planejamento linguístico adaptado a essa realidade.

Por fim, consideramos, como Miranda e Lopez (2019, p. 36), que para que o ensino-aprendizagem no contexto de PLAc seja efetivo, bem-informado e melhor amparado, é necessário “um maior investimento em políticas públicas que propiciem a formação desses professores, uma ampla institucionalização da área de PLA e PLAc nas universidades brasileiras e criação de condições adequadas [...]”. Nesse sentido, foi criado um projeto de ensino de PLAc na UFPB para refugiados venezuelanos, descrito na seção a seguir, juntamente com os procedimentos metodológicos, a caracterização dos colaboradores e o instrumento de pesquisa utilizado.

3 Metodologia

Ao pretendermos analisar a perspectiva do professor em formação inicial sobre o ensino de PLAc, inserimos a presente pesquisa em um paradigma qualitativo-interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008), uma

vez que descrevemos a realidade do ensino de língua para venezuelanos em situação de refúgio a partir do ponto de vista dos alunos-professores.

Conforme adiantamos na introdução, os professores participaram do projeto de extensão “Refugiados na Paraíba: integração linguística e interculturalidade” (UFPB), cujo objetivo geral é “promover a integração dos refugiados venezuelanos a partir do ensino/aprendizagem de língua portuguesa e das trocas culturais e linguísticas entre Brasil e Venezuela”⁵. Criado em março de 2019, a partir da constatação da necessidade de políticas públicas para o ensino de português voltadas para pessoas em estado de refúgio que chegaram em João Pessoa (PB), o projeto parte da perspectiva de língua de acolhimento. As aulas aconteceram gratuitamente na Organização Não Governamental (ONG) SOS Aldeias Infantis, cujo papel é acolher e oferecer serviços iniciais de assistência social a refugiados, tais como a inserção de crianças em creches e escolas, a orientação sobre o programa Bolsa Família⁶, sobre auxílio-moradia, sobre serviços de saúde, entre outros. A entidade também realiza um diagnóstico inicial das famílias de migração forçada, identificando as competências e habilidades de cada membro familiar, a fim de traçar um perfil e encaminhá-los para entrevistas de emprego. A SOS Aldeias Infantis tem recebido trimestralmente cerca de 60 venezuelanos em situação de refúgio desde agosto de 2018⁷.

Os colaboradores desta pesquisa são alunos de Letras - Português da UFPB, que ministraram aulas para venezuelanos em estado de refúgio na cidade de João Pessoa/PB, durante o período de um ano, entre os meses de setembro de 2018 até outubro de 2019. Sendo assim, se adéquam ao perfil docente de PLAc delineado por Lopez (2016), composto por professores com formação em Letras ligados a projetos universitários. Para resguardar a identidade deles, os chamaremos de Ivete, Mateus e Ana e, para facilitar o acesso às informações dos participantes, faremos uma breve apresentação deles:

Ivete: gênero feminino. 34 anos. Cursava o 9º período de Letras-Português na UFPB. Já possuía uma primeira graduação em Direito. Esteve vinculada ao projeto por aproximadamente um ano. Possuía experiência de ensino como professora de português como língua materna nos estágios

supervisionados obrigatórios do curso de Letras e em aulas particulares, mas não como professora de português para falantes de outras línguas.

Mateus: gênero masculino. 25 anos. cursava o 9º período de Letras-Português na UFPB. No período da entrevista ainda estava vinculado ao projeto, com carga horária de duas horas semanais de aula. Sua experiência de ensino de português também aconteceu nos estágios supervisionados obrigatórios da graduação para falantes do idioma como língua materna.

Ana: gênero feminino. 29 anos. cursava o 9º período de Letras-Português na Universidade Federal da Paraíba. Já possuía uma primeira graduação em Direito. Esteve vinculada ao projeto por aproximadamente um ano. Sua experiência de ensino de língua portuguesa abarca o trabalho em escolas da educação infantil e no Programa Mais Educação⁸.

Durante o período de execução do projeto, os colaboradores organizaram suas atividades numa perspectiva de ensino de PLAc, buscando atuarem como mediadores da interculturalidade⁹ entre brasileiros e venezuelanos. O planejamento das aulas partiu de uma concepção interacionista de língua, tendo sido realizadas leituras teóricas sobre o ensino de PLAc. Entre as atividades desenvolvidas estão: reuniões semanais para planejamento e reflexão sobre os planos de aula, rodas de conversa sobre a questão dos refugiados no Brasil e no mundo, e estudos sobre o ensino de português e de espanhol. Para refletir sobre os planos de aula produzidos, os estudantes de Letras Português se encontravam com a orientadora do projeto. Após orientação e adequação do plano, os alunos-professores, em conjunto, ministravam as aulas das 14 às 16 horas, nas quintas-feiras. Após as aulas, semanalmente, um dos estagiários produzia um relatório para ser apresentado à orientadora, com uma síntese da prática de sala de aula daquela semana, um relato de como se executou a aula e das atividades utilizadas.

Para a pesquisa, utilizamos como técnica para a geração de dados a entrevista semiestruturada, na qual o entrevistador segue um roteiro previamente definido, mas tem liberdade para fazer outras perguntas não previstas. A entrevista, considerada por alguns autores como o instrumento por excelência da investigação social, objetiva principalmente a obtenção de

informações do entrevistado sobre certo problema ou assunto (MARCONI; LAKATOS, 2004). Definida como um encontro entre duas pessoas, com a finalidade de que uma delas obtenha informações acerca de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional (MARCONI; LAKATOS, 2004), a entrevista é um procedimento usado na investigação social para coletar dados ou para auxiliar no diagnóstico ou tratamento de um problema social. Trata-se, pois, de uma conversação efetuada face a face e de forma metódica, proporcionando verbalmente ao entrevistado a informação necessária.

As pesquisadoras entraram em contato com os colaboradores e estabeleceram, desde o primeiro momento, uma conversação para explicar a finalidade do estudo e ressaltar a necessidade de colaboração de cada sujeito. Uma vez assegurado o caráter confidencial das informações, registraram as respostas por meio de uso de gravador e posteriormente as transcreveram seguindo a convenção ortográfica da língua. As entrevistas foram realizadas em três dias, nas datas de 29 de novembro de 2019, 04 e 05 de dezembro de 2019.

O roteiro da entrevista seguiu a seguinte ordem temática: dados pessoais e acadêmicos do colaborador, experiências de ensino, visão de ensino e identidade profissional, formação acadêmica e currículo. Para a análise dos dados, dividimos a entrevista nas seguintes categorias: i) ensino para pessoas em situação de refúgio; ii) papel do português e do espanhol; iii) projeto e formação profissional. Neste capítulo, circunscrevemos a análise apenas à primeira categoria, cujas perguntas no roteiro são apresentadas no Quadro 1:

Quadro 1 – Categoria de análise e perguntas do roteiro semiestruturado.

CATEGORIA DE ANÁLISE	PERGUNTAS
1 - O ENSINO PARA PESSOAS EM SITUAÇÃO DE REFÚGIO NA VISÃO DO PROFESSOR	<p>Na sua opinião, como deve ser uma aula de português para pessoas em situações de refúgio?</p> <p>Na sua opinião, o papel do professor de português para pessoas em situação de refúgio é o mesmo papel desempenhado pelo professor de português para falantes nativos? Explique.</p> <p>Partindo de sua experiência, o que deve ser priorizado em termos de competências, habilidades e conteúdos a serem explorados no ensino de português para pessoas em situações de refúgio?</p> <p>Quais as principais dificuldades que você enfrenta (enfrentou) no ensino de português para pessoas em situações de refúgio? (Questões didáticas, teóricas, físicas...)</p> <p>Qual a carga horária ideal para ensinar português para pessoas em situação de refúgio?</p> <p>Qual o material didático que você utiliza no projeto?</p> <p>Que características deve ter o material didático para ensinar português para pessoas em situações de refúgio?</p>

Fonte: Elaboração própria.

A análise será realizada a partir do conteúdo das respostas dos colaboradores, destacando as escolhas lexicais e os temas que emergiram nos seus discursos.

4 Análise dos dados

A fim de descrevermos a visão dos alunos-professores sobre o ensino de português para pessoas em situação de refúgio, perguntamos a eles como deveria ser uma aula de PLAc para refugiados e obtivemos as seguintes respostas¹⁰:

Que não foque só na gramática, deixe tipo a gramática em segundo plano, tenha foco nas necessidades deles, nas principais necessidades, seja ela de **comunicação, conhecer os direitos**, direitos trabalhistas, direito ao SUS, isso. **E também alguns deveres, não só direitos, mas deveres também.** (Colaborador Mateus)

Bom, como seria uma aula ideal.... Acho que... O primeiro ponto a se pensar é realmente um ensino de português para eles conseguirem, realmente, **exercer essa cidadania** aqui dentro, né? Eu acho que cada vez mais voltado para, nesse sentido de eles conseguirem praticar um português aqui de uma forma **que eles consigam trabalhar ou estudar, “se virar” de uma forma geral no dia a dia deles**. Eu acho que **esse ensino é o mais importante do que a gente ficar mais atrelado a normas da língua, por exemplo, a uma gramática mais normativa**, não que não seja importante, mas acho que nessa situação de falantes que vêm pra cá numa situação diferente que não seja de turismo ou de qualquer outra coisa de intercâmbio, mas nessa situação de refúgio, eu acredito que o ensino da língua portuguesa **deve ser mais voltado para o dia a dia deles, para o seu exercício da cidadania.** (Colaboradora Ivete)

Eu acho que deve ser assim como a gente deu essas aulas porque tem que considerar que **eles estão aqui querendo ser inseridos na sociedade, então a gente tinha justamente essa prioridade**. Diferente no sentido de que a gente tem que, por exemplo, **a gente não vai utilizar coisas da gramática, não vai ser uma aula de português convencional, vai ser uma aula de português com as palavras, algumas palavras que eles usam no dia a dia para eles aprenderem a “se virar”**, pegar ônibus, a conversar né, a se apresentarem, enfim. É uma aula de português para eles aprenderem mesmo a se virar aqui né. (Colaboradora Ana)

As visões sobre o que seria uma aula de PLAc adequada para pessoas em refúgio se assemelham por apresentar uma tensão entre o ensino de

gramática normativa e o ensino voltado às necessidades comunicativas imediatas. De acordo com os colaboradores, no contexto de PLAC, a gramática perde protagonismo (fica em “segundo plano”). O professor, portanto, não deveria se restringir a ela em suas aulas (“esse ensino é o mais importante do que a gente ficar mais atrelado a normas da língua, por exemplo, a uma gramática mais normativa”), saindo do que seria esperado para uma aula de português (“a gente não vai utilizar coisas da gramática, não vai ser uma aula de português convencional”).

Atribuímos parte dessa tensão ao caráter da formação inicial na graduação em Letras – Português na UFPB, dado que a instituição não contempla o ensino de português para falantes de outras línguas como parte obrigatória de seu currículo. A disciplina de Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa como Língua Estrangeira (PLE) aparece no Projeto Pedagógico do Curso de Letras como um conteúdo complementar optativo (UFPB, 2006), e esse *status* permanece no Projeto Político-Pedagógico mais recente (UFPB, 2019), embora com algumas mudanças na ementa. O distanciamento dos alunos de contextos de ensino da língua portuguesa para falantes de outras línguas, em sua formação inicial, pode ser um dos fatores que acentuam a percepção de “ruptura” entre o esperado (aula para falantes de português como língua materna) e o inesperado (aula de português como língua não materna para pessoas em situação de refúgio).

Figura 1 – Ementa da disciplina optativa de Linguística Aplicada ao ensino de português como língua estrangeira do curso de Letras da UFPB (2006)

LINGÜÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Carga Horária: 60 horas

Créditos: 04

Pré-requisito: Fundamentos de Linguística, Teorias Linguísticas I, Teorias Linguísticas II

Ementa: Introdução às teorias da Linguística Aplicada ao ensino de português como língua materna e reflexões críticas sobre as estratégias metodológicas desenvolvidas neste campo.

Fonte: UFPB (2006).

Figura 2 – Ementa da disciplina optativa de Linguística Aplicada ao ensino de português como língua estrangeira do curso de Letras da UFPB (2019)

h) Linguística aplicada ao ensino de Português como língua estrangeira

Ementa: Introdução às teorias da Linguística Aplicada e aos princípios de Fonética, Fonologia, Morfologia, Sintaxe, Semântica e Pragmática ao ensino de português como língua estrangeira. Reflexões críticas sobre as estratégias metodológicas desenvolvidas neste campo.

Fonte: UFPB (2019).

Nas ementas apresentadas, os métodos de ensino ocupam um lugar de destaque, embora se saiba que a discussão sobre o “melhor” método ou sobre a suficiência do método para o ensino de línguas já foi superada, dado o entendimento de que, mais importante que o método, é o conhecimento do contexto, dos alunos e de suas necessidades de aprendizagem situadas. Outro ponto digno de nota é a concepção de Linguística Aplicada (LA) presente no Projeto Político-Pedagógico de 2019, que parece ser um conjunto de disciplinas da Linguística “aplicadas” ao ensino. Essa concepção em muito se distancia da atual conformação do campo da LA, pautada pela articulação de diversas áreas do conhecimento para abordar questões em que a linguagem ocupa um papel central. Sendo assim, podemos identificar que as ementas da instituição em que os professores entrevistados se inserem parecem não deixar espaço para o contato com o PLAc. Além disso, podemos questionar: para um professor atuante nesse contexto e que chegue a frequentar uma disciplina de PLE pautada nessas ementas, o conhecimento de métodos de ensino e da aplicação única de disciplinas da ciência linguística seriam suficientes para formá-lo para atuar nessa modalidade de ensino?

Por outro lado, os colaboradores enfatizam o caráter emergencial e vinculado às necessidades dos alunos como influente nas aulas para pessoas em situação de refúgio. Mateus, por exemplo, defende que o ensino de língua portuguesa “tenha foco nas necessidades deles, nas principais necessidades” (Mateus), enquanto Ivete e Ana enfatizam a sobrevivência (o “se virar”) como o principal fim desse ensino. As necessidades incluiriam o acesso ao trabalho, ao estudo, ao sistema de saúde público, ao sistema de

transporte, ao exercício da cidadania e às relações interpessoais com falantes de português. Portanto, os entrevistados compreendem a aula de PLAc para refugiados como favorecedora da inclusão social desses imigrantes e, por isso, os aspectos mais importantes de serem abordados na situação de aula estariam ligados às práticas de linguagem cotidianas para o desempenho de funções e papéis sociais, com menor atenção ao ensino sistematizado de gramática normativa.

Desse modo, o discurso dos colaboradores ressoa o discurso teórico sobre o ensino de PLAc, que é unânime em considerar como uma das suas especificidades o foco nas necessidades distintas de inserção social dos alunos, dado o seu deslocamento forçado, o que ampliaria o foco para o desenvolvimento da competência comunicativa e intercultural (SÃO BERNARDO, 2016). Nesse sentido, o ensino de língua portuguesa seria um direito cujo acesso abriria portas para outros direitos e deveres de cidadão na nova sociedade (GROSSO; TAVARES; TAVARES, 2009).

Perguntados se o papel do professor de PLAc para pessoas em situação de refúgio seria o mesmo desempenhado pelo professor do idioma para falantes nativos, os colaboradores também foram unânimes:

Não. Um professor de português para refugiados ele é um amigo, mais do que um amigo, acho que é até alguém da família desse refugiado porque ele é o **responsável por garantir que essas pessoas se deem bem no país** que eles estão atualmente, **por garantir que elas consigam alcançar os seus objetivos** no novo país. (Colaborador Mateus)

Ah não, **completamente diferente**. Para quem está em quem se encontra em estado de refúgio **justamente como língua de acolhimento que aí, no caso, a gente dá prioridade a situá-los mesmo aqui, a aprender a se virar, entre aspas, aqui**. E uma língua como língua estrangeira não é bem por aí, a gente já vai ter uma outra noção, já vai dar aulas mais, como posso dizer, mais convencional assim né, é bem diferente. (Colaboradora Ana)

[...] **pra falantes nativos, eu devo também introduzir aulas de gramática normativa**, isso é óbvio, coisa que a gente tenta fazer de forma diferente com esses alunos que não são falantes nativos. Exatamente por isso, porque **o nosso objetivo é uma língua mais viva, mais voltada pro dia a dia, uma língua mais falada, uma língua pra que eles consigam se virar no dia a dia, de pegar um ônibus, de ir trabalhar, de perguntar algum tipo de informação, de conseguirem compreender o que as outras pessoas estão dizendo**, o falante nativo faz isso de uma forma muito fácil no seu dia a dia, então a diferença básica, eu acredito que é essa, apesar de **tanto para nativos quanto para não nativos esse exercício da cidadania é importante**, a gente precisa voltar as nossas aulas pra isso, tem essa diferença de que os nativos já têm essa língua como materna, né, e os não nativos não, então **essa gramática mais normativa que a gente dá em sala de aula para os nativos é diferente da que é dada para os não nativos dentro dessa perspectiva dessas pessoas em estado de refúgio**.
(Colaboradora Ivete)

Cada um aborda um aspecto distinto do papel do professor de português nos dois contextos. A contraposição feita na pergunta se deve à formação inicial obrigatória no curso de Letras da instituição se voltar exclusivamente para o ensino de língua portuguesa como língua materna, conforme indicado anteriormente. Por isso, a experiência vivida por eles de ensinar o idioma para falantes de outras línguas acaba sendo inédita. O contraste feito entre o esperado, para o qual receberam formação sistematizada na graduação, e o novo, para o qual essa formação não foi proporcionada, ajuda a explicitar a construção de novos referenciais de atuação docente para os colaboradores.

Para Mateus, a diferença entre o ensino para falantes de português como língua materna e como língua de acolhimento se dá principalmente no nível de relação interpessoal. O professor, para os refugiados, assumiria o papel de “amigo” e de “alguém da família”. O aporte emocional que o professor pode oferecer a pessoas em situação de refúgio, que, muitas

vezes, têm nas aulas um símbolo de inserção social e, no docente, um “embaixador” do país de acolhida, torna-se fundamental. Nesse sentido, o ensino de PLAc vai além da língua e abarca o aspecto emocional e subjetivo, além da relação por vezes conflituosa do refugiado com o país que acolhe e a língua de acolhimento, como afirma São Bernardo (2016). Segundo a autora, o papel do professor nesse contexto é de diminuir esse conflito inicial entre o aprendiz e a língua-alvo, sendo o mediador entre língua, refugiado e sociedade, posição semelhante à assumida por Mateus.

Contudo, a proximidade relacional do professor não o eximiria de uma grande responsabilidade profissional, na medida em que o colaborador duplamente o menciona como o principal responsável por garantir o sucesso dos alunos (“que essas pessoas se deem bem”, “que consigam alcançar os seus objetivos”). Problematizamos, junto com Lopez (2016), a afirmação de Mateus, uma vez que, por mais comprometido que seja, o professor não tem como assegurar a plena inserção do aluno, aliás, nem mesmo o ensino de PLAc tem como assegurá-la. Embora tenhamos defendido ao longo do capítulo a importância do ensino de PLAc e do papel do professor para a sua efetividade, compreendemos que ambos (o ensino e o professor) são facilitadores, mas não asseguradores do acesso das pessoas em situação de refúgio aos fins almejados por elas. O ensino de PLAc, numa perspectiva intercultural e empoderadora, pode ser um ponto de partida, mas não deve ser tomado isoladamente. Lopez (2016), por exemplo, menciona outros fatores, como os avanços legislativos e a educação do entorno, como essenciais para promover um fortalecimento político e a consequente inserção das pessoas em refúgio na sociedade de acolhida.

Por sua vez, Ana e Ivete enfocam a concepção de língua como diferenciadora dos dois contextos. Para Ana, ensinar PLAc implicaria tornar o imigrante apto a ser autônomo na sociedade local e, por isso, a concepção de língua como ação (“a gente dá prioridade a situá-los mesmo aqui, a aprender a se virar, entre aspas, aqui”). Por sua vez, Ivete destaca a concepção prescritiva de língua como característica de um ensino para “nativos”, ao passo que o ensino para “não nativos”, embora não exclua a gramática, priorizaria a modalidade oral da língua para atender às necessidades comunicativas cotidianas dos alunos (“o nosso objetivo é uma língua mais

viva, mais voltada pro dia a dia, uma língua mais falada, uma língua pra que eles consigam se virar no dia a dia”). No entanto, indo além das diferenças, Ivete reconhece uma semelhança entre o papel do professor para esses dois públicos: facilitar o exercício da cidadania.

Grosso (2010, p. 74) afirma que a aprendizagem da língua de acolhimento proporciona mais rapidamente o alcance a “uma plena cidadania democrática”. Todavia, Lopez (2016) argumenta que apenas o conhecimento da língua não é suficiente para esse exercício pleno da cidadania, dada a conjuntura sócio-histórica em que o refugiado se encontra. Para a autora, a construção da cidadania é atravessada por relações de poder, em que há alguém que dita quem a possui, quem pode efetivamente exercê-la e quem está à margem desse direito. Desse modo, iniciativas de fortalecimento político, segundo Lopez (2016), fazem-se necessárias para a transformação da pessoa refugiada em cidadã, como mencionado anteriormente.

Todas as respostas apontam para a importância do professor no acolhimento da pessoa em situação de refúgio a partir do processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. As histórias de vida dos migrantes forçados influenciam no fazer pedagógico, tornando a função de professor, nesse contexto, a de “mediador sociocultural”. Essa é uma das “funções extraordinárias” que Cabete (2010, p. 74) menciona como pertinentes ao papel do professor para pessoas em situação de refúgio, uma vez que ele se torna a ligação entre estudantes refugiados e saberes que não se restringem apenas à língua, mas envolvem conhecimentos culturais, valores e comportamentos sociais de ambos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, mediando a sua identidade social e cultural, bem como a de seus aprendentes. Portanto, acreditamos que muito mais do que mediador linguístico, o professor deve tornar-se um ponto de contato entre a sociedade de retirada e de chegada dos migrantes forçados, explorando elementos linguísticos, biográficos e interculturais, dentre outros, de modo a humanizar o ensino e facilitar a apropriação da língua portuguesa como possibilidade de veiculação das experiências vividas e almejadas por eles.

Quando perguntamos aos colaboradores o que deveria ser priorizado em termos de competências, habilidades e conteúdos no ensino de português para pessoas em situações de refúgio, eles elencaram as seguintes prioridades:

O que deve ser priorizado é justamente essa, umas aulas que a gente inclusive dava que era sobre eles **aprenderem a se virar em entrevista de trabalho, a arrumar emprego né, a procurar a se virar aqui com ônibus, com tudo, perguntar qual o ônibus, qual a rua, como chega em determinado lugar**, mais ou menos isso né, acho que **esses são as prioridades** porque na verdade **eles vêm pra cá com essa intenção de encontrar um emprego aqui, de aprender a se virar**, e eles sofrem uma pressão muito grande também pra que eles arrumem, **se virem** né, arrumem emprego, **se virem** por aqui. Eles vêm com a família toda, então enfim acho que **por isso que a gente tinha como prioridade isso e acredito que realmente deva ser colocado como prioridade**. (Colaboradora Ana)

Acho que as competências mais importantes é a de **conseguir compreender a língua, conseguir ser compreendido**, assim, **falar essa língua de uma forma mais... de uma forma melhor que eles consigam ser entendidos aqui dentro do país** né, eu acho que é **a competência mais importante é essa**, é de compreensão, né, entre eles que falam e entre os que estão falando com eles né, então eu acho que essas **habilidades de vocabulário, voltada pro vocabulário, de falar, né, de saber as construções assim mais da nossa fala, eu acho que é mais importante pra esse público**. (Colaboradora Ivete)

Leitura, conhecimento de direitos, conhecimento de deveres, cultura do Brasil também é muito importante e explorar **também as principais situações de diálogo mais comum na comunidade brasileira**. (Colaborador Mateus)

O desenvolvimento da competência comunicativa foi a principal preocupação dos professores. A participante Ana falou sobre as prioridades de acesso a emprego e a transporte, sobressaindo em seu discurso a necessidade dos alunos de “se virarem” na sociedade em que estão inseridos. Ivete vai no mesmo sentido, julgando como prioritária a compreensão linguística e destacando o entendimento do vocabulário e das construções orais. Ambas as colaboradoras ecoam São Bernardo (2016, p. 32) quando defende que:

[...] a importância de oferecer um ensino que se norteia para o desenvolvimento da competência comunicativa e intercultural advém da necessidade de acolher as prementes demandas dos aprendentes que precisam se movimentar na nova sociedade de forma que consigam compreender e serem compreendidos, tanto no âmbito da comunicação verbal quanto no que se refere às práticas socioculturais que estão diretamente ligadas à cultura da sociedade envolvente.

Dessa forma, situações reais de comunicação aproximam o aprendizado da língua à realidade da pessoa em situação de refúgio, dando sentido ao que ela está aprendendo. Grosso (2010, p. 71) fala sobre a importância contextual para o ensino dentro dessa perspectiva: “orientada para a ação, a língua de acolhimento tem um saber fazer que contribui para uma interação real, a vida cotidiana, as condições de vida, as convenções sociais e outras que só podem ser compreendidas numa relação bidirecional”. A mobilização dos conhecimentos está inserida em um contexto mais amplo, não só do código linguístico, mas de eventos comunicativos. Nesse sentido, tem-se uma visão pragmática da aprendizagem da língua, uma vez que o que interessa saber aos aprendentes é algo que possa ser aplicado em sua realidade, o saber-fazer, dando mais ênfase à prática, voltando-se para os problemas do dia a dia da pessoa em situação de refúgio, numa perspectiva sociointeracionista.

Além da competência comunicativa, Mateus considera a promoção do acesso à cidadania e à cultura brasileira como prioridades do ensino de PLAc, bem como a leitura e o conhecimento dos direitos e deveres dos refugiados.

Respalhando a fala do professor sobre a necessidade do conhecimento de direitos e deveres, Lopez (2016) traz outros aspectos importantes para o pleno exercício da cidadania por parte dos migrantes forçados, que incluiriam uma educação para promover a autonomia e a (re)territorialização¹¹ plena, o fortalecimento político desse grupo, a educação da sociedade circundante e os avanços na legislação para migrantes. Para além do ensino de uma língua, a atenção a esses aspectos proporciona aos agentes do processo de ensino-aprendizagem ultrapassar a competência linguística, alçando o imigrante ao status de cidadão e interligando-se à nova realidade socioeconômico-cultural. Essa emancipação da pessoa em situação de refúgio é de fundamental importância para a mudança na sua realidade.

Pontuamos que, embora Mateus fale da leitura, nenhum dos colaboradores falou sobre a produção escrita em língua portuguesa como uma das prioridades do ensino de PLAc, destacando a modalidade oral como mais premente. A omissão pode nos ajudar a questionar quais seriam as necessidades de pessoas em situação de refúgio no que tange à escrita. O professor, nesse contexto, poderia realizar um levantamento para identificar práticas de leitura e escrita mais frequentes entre os refugiados, tais como ler e preencher formulários, identificar informações presentes em ônibus (letrero, adesivos etc.), em panfletos de supermercados e farmácias etc. A nosso ver, o ensino sistematizado da modalidade escrita da língua portuguesa também colabora para promover o acesso à cidadania em uma sociedade de direito, marcada por práticas de letramento escrito. Acreditamos que, na aprendizagem da língua de acolhimento, todas as habilidades são essenciais. Por isso, as estratégias de ensino em sala de aula podem e devem utilizar textos reais, circulantes no ambiente de imersão de aprendizagem da língua, não excluindo a habilidade da escrita do fazer pedagógico. Assim, a sala de aula fica o mais próxima possível dos domínios sociais mais acessados pelos alunos, cabendo ao professor fazer um levantamento de quais necessidades dos alunos implicam a escrita na língua portuguesa.

Dentre as dificuldades enfrentadas no ensino de PLAc para pessoas em situação de refúgio, especificamente os venezuelanos para os quais o projeto de extensão se dirigia, os colaboradores mencionaram:

O primeiro foi **a falta de material específico para português como língua de acolhimento e também eu não conhecer o espanhol**. Eu penso que se conhecesse melhor o espanhol facilitaria minha comunicação com eles. (Colaborador Mateus)

Minha principal dificuldade em relação à aula mesmo foi com **as pronúncias**. Assim né, o próprio alfabeto alguns que eles não, é diferente o alfabeto deles do nosso. Então se a gente dizia alguma palavra, por exemplo, com uma vogal, **eles não conheciam aquilo ali né, a oralidade daquilo ali**, para mim foi o mais difícil. Mais aí só facilitou porque tinha justamente o professor de espanhol que era um estagiário professor e fazia essa ponte, mas para mim a parte mais difícil foi essa que eu também tive que estudar muito mais, que eu não tinha essa noção da língua deles. (Colaboradora Ana)

Bom, **a minha maior dificuldade**, que depois a gente vai se a costumando, é a língua que eu não conheço, que é o espanhol deles [...] Outra dificuldade muito grande que a gente teve no projeto é que, essa situação de refúgio, obviamente, não precisa nem dizer que é extremamente limitadora em certos sentidos dentro do projeto, por que né? Porque **eles chegam num momento muito fragilizados**, né, e várias vezes **a gente teve dificuldade de colocá-los em sala de aula pra assistir aula**, então essa dificuldade que eles têm de chegar aqui, de **tentar se animarem pra ir pra aula pra aprender o português**, pra ir à procura de emprego, às vezes a gente via que eles não tinham essa força toda, então **a gente teve essa dificuldade de chamá-los mesmo pra sala de aula**, às vezes a gente tinha pouquíssimos alunos, né, dentro de sala de aula por isso, porque eles não queriam, queriam ficar sempre na casa deles, no lugar deles, sem serem perturbados, né, é uma situação que “ah, minha família tá assim lá...”, recebeu notícia ruim e tal, então **essa foi uma grande dificuldade que a gente teve pra dar as aulas que era de chamá-los mesmo, né, essa motivação que eles não tinham** e que a gente tentava, mas que **ia muito além do que a gente conseguia fazer em duas horas na semana né... Essa acho que**

foi a maior dificuldade nossa porque dentro de sala de aula em si, os que estavam lá, eram sempre muito participativos, né sempre querendo muito aprender, então perguntavam muito, copiavam sempre o que a gente estava falando, estavam sempre muito presentes, quando estavam presentes estavam sempre muito presentes. (Colaboradora Ivete)

As três principais dificuldades apontadas pelos colaboradores foram a pouca familiarização com o espanhol (Mateus, Ana e Ivete), a falta de material didático (Mateus), e a fraca motivação de alguns alunos (Ivete).

A dificuldade na compreensão do espanhol desconstrói o mito da intercompreensão entre falantes de espanhol e de português. Embora entre ambos os idiomas existam semelhanças, elas não foram suficientes para dispensar a intervenção de um professor de espanhol para viabilizar a comunicação entre a professora Ana e os alunos, por exemplo, ou para evitar que o professor Mateus lamentasse não ter estudado o idioma previamente ao trabalho com os refugiados venezuelanos. Grosso (2007) afirma que, no ensino de PLAc, o professor pode se valer de uma língua de mediação em sala de aula, no caso de os aprendentes refugiados ainda não conseguirem se comunicar por desconhecer a língua-alvo, evitando mal-entendidos e construindo uma ponte amigável de diálogo entre professor e aluno. São Bernardo (2016) corrobora a importância de uma língua de mediação em determinados contextos de PLAc, quando cita a utilização do inglês numa sala de aula com alunos de nacionalidades diferentes (haitianos, sírios, ugandenses) para dirimir dúvidas. Nesse sentido, embora o espanhol e o português sejam línguas próximas, podemos ver no relato dos professores a necessidade de mediação, não de outra língua, como mencionam Grosso (2007) e São Bernardo (2016), mas de uma terceira pessoa, que entra como um intérprete português-espanhol e espanhol-português, facilitando a comunicação entre professores e alunos.

O ensino para o grupo de alunos do projeto, composto exclusivamente por hispanofalantes, despertou os tradicionais desafios relacionados à proximidade linguística já relatados na literatura do ensino de PLA (p. ex. ALMEIDA FILHO, 1995; JÚDICE; PINTO, 1998; WIEDEMANN; SCARAMUCCI,

2008), tais como: a permanência do estado de interlíngua e a pertinência da análise contrastiva, aliados às necessidades características do contexto de refúgio, já mencionadas neste capítulo. A nosso ver, a resistência demonstrada pelos alunos ao aprendizado sistematizado da língua portuguesa, nesse contexto, também pode ser atribuída à crença, muitas vezes verbalizada por alunos hispanofalantes, de que “o português é um espanhol mal falado” e ao medo de abrir mão de um dos últimos traços identitários que os ligam ao seu país de origem, qual seja, a língua. São Bernardo (2016) afirma que essa tensão entre a língua-cultura pertencente ao refugiado e a que se adquire no país acolhedor deve ser considerada no processo de aquisição da PLAc, uma vez que os aprendentes em contexto migratório apreendem a língua adicional incorporando nela aspectos de sua própria cultura para construir sua identidade linguística no novo país.

Quanto ao material didático, há poucos exemplos voltados especificamente para o PLAc¹². Os materiais de PLAc que se encontram disponíveis e mais acessíveis no mercado são direcionados para outro perfil bem diferente de aluno, o estrangeiro não refugiado, e, por isso, não contemplam as necessidades específicas de aprendizagem dos migrantes forçados.

Ainda sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores de PLAc, Ivete chama atenção para a pouca motivação de alguns alunos. Segundo ela, a fragilização provocada pela situação de refúgio, que implica o distanciamento da família e o convívio com perdas e saudades, leva muitos à apatia. Muito embora a experiência de cada pessoa em estado de refúgio seja única, o perfil traçado pela colaboradora é reforçado por São Bernardo (2016, p. 64):

A experiência como refugiado/a não é homogênea. Porém, inerente ao status de refugiado/a está a precondição de perda, perseguição e trauma. A consciência dessa condição e do significado da relação entre o professor e o aluno nessa condição traz forte motivação para a busca por mudança e por uma metodologia de ensino apropriada, que atenda às necessidades dos grupos de refugiados e que corrobore com o desafio do re-estabelecimento dessas pessoas.

É difícil para o professor dar conta de questões sociopolíticas e psicológicas que afetam a aprendizagem dos alunos, porém, ao ter consciência de tais condições, ele pode encontrar formas de aumentar essa motivação. Ensinar PLAc é ir além dos aspectos linguísticos e culturais: é levar em consideração o emocional e o subjetivo, bem como os conflitos inerentes ao contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhida, conforme reflete São Bernardo (2016).

Uma das dificuldades citadas pelo colaborador Mateus foi a falta de material didático específico para o ensino de PLAc. A respeito do material didático adotado no projeto, os professores assim se manifestaram:

Eu utilizo o material produzido pela gente, pelo grupo dos alunos da UFPB e também conto com a ajuda do livro “Pode entrar” da ACNUR. (Colaborador Mateus)

O material didático que a gente utilizou é do próprio ACNUR. [...] a gente modificava, né, assim a gente pegava alguns temas norteadores desse material, mas adaptava para nossa realidade, a gente não usou tal qual nenhum desses materiais, não. (Colaboradora Ivete)

A gente utilizou o material didático da ACNUR para se basear, **utilizou também outros autores** que não consigo me lembrar agora, mas assim **a gente também criou nosso próprio material** considerando a realidade deles. Acho que aí foi o diferencial das nossas aulas. (Colaboradora Ana)

Todos os professores utilizaram o material disponibilizado pelo ACNUR: o livro *Pode Entrar*. Todavia, afirmaram não o ter usado em sua integralidade, tomando-o apenas como base para a elaboração de material próprio (“a gente modificava, né, assim a gente pegava alguns temas norteadores desse material, mas adaptava para nossa realidade” e “a gente também criou nosso próprio material considerando a realidade deles”) ou como complementar a outros materiais adotados (“utilizou também outros autores”). Tais ações de pesquisa e de adaptação indicam a agência dos docentes ao interpretar o material didático de acordo com a realidade dos seus alunos.

Ainda, as respostas dos docentes corroboram a já mencionada carência de material didático específico para esse contexto. Diniz e Cruz (2018) apontam três principais métodos de ensino que podem ser essenciais para a elaboração de um material didático voltado para as pessoas em situação de refúgio. O primeiro é a abordagem comunicativa, que foca na comunicação entre os sujeitos, partindo de tarefas de interações reais cotidianas dos alunos, buscando alcançar a habilidade oral dos falantes. O segundo método é a abordagem de ensino intercultural, a qual deve fomentar o diálogo entre a cultura do professor e do aprendente, para desfazer estereótipos e preconceitos. Por fim, o letramento crítico parte da leitura dos gêneros que perpassam o dia a dia dos refugiados, para o alcance de uma consciência crítica voltada para a transformação social. Todas elas contemplariam o uso de textos autênticos, a valorização da autonomia, a exploração da heterogeneidade linguístico-discursiva, e a centralidade nas necessidades de aprendizagem do aluno (DINIZ; CRUZ, 2018).

Considerando, ainda, a importância de um material didático específico para o ensino de PLAc para venezuelanos, público atendido pelo projeto, os colaboradores refletiram sobre quais as características que tal material deveria ter:

Eu acho que **o material didático é voltado muito para experiências diárias**, né, de **conseguir ouvir, de conseguir falar, de conseguir compreender**, eu acho que o material didático **voltado pra uma língua do dia a dia, mais viva, priorizando fala, priorizando escuta**, eu acho que o material didático assim mais baseado nesses aspectos, assim, de **experiências diárias** mesmo, **voltado bem pro exercício da cidadania deles**, eu acho que é o melhor material didático que a gente poderia ter. (Colaboradora Ivete)

Ele tem que ser **voltado para as principais necessidades do refugiado** quando chega no país de acolhimento, **seja ela relacionado a direitos**, tem que **trazer lá alguns direitos, alguns deveres, a cultura também é muito importante**. (Colaborador Mateus)

Eu acho que as características justamente essas assim, de acolhimento. Os primeiros passos, de ensinar como como **ensinar o vocabulário** de pessoas que precisam se virar aqui, **com informações**, como eu posso dizer, **principalmente em relação ao dinheiro, ao real, e alguns direitos básicos** também que é preciso, acho que essas são algumas características dos materiais, pelo menos foi o que a gente utilizou muito no nosso material. (Colaboradora Ana)

Dentre os aspectos que deveriam ser abordados no material didático voltado para venezuelanos em situação de refúgio, os colaboradores destacaram a cidadania (direitos e deveres) (Ivete, Mateus, Ana), a modalidade oral da língua utilizada em situações reais de comunicação (Ivete e Ana), a cultura (Mateus) e o vocabulário (Ana). Corroborando com o pensamento de São Bernardo (2016), percebemos que os colaboradores pensaram na perspectiva de aquisição da língua, colocando o aluno em situações comunicativas do dia a dia, com o intuito de auxiliar os aprendizes na interação e integração sociais, na atuação como cidadãos nas relações de consumo, de trabalho, de locomoção, de saúde e em quaisquer urgências da vida cotidiana.

Novamente, pontuamos a necessidade de reflexão sobre qual o papel do ensino sistematizado da modalidade escrita da língua para habilitar os alunos a se inserir em práticas de letramento escrito características de uma sociedade de direito e de tecnologia perpassada pela palavra escrita. Nesse sentido, empoderar o aluno para o exercício da cidadania também é considerado um fim para o qual o material didático de PLAc deveria contribuir. Abordar aspectos culturais também aparece como uma necessidade, indo além dos aspectos linguísticos. Todavia, é preciso levar em conta a heterogeneidade intrínseca a este público em relação à idade, profissão, qualificação acadêmica, ou seja, aos diferentes letramentos de alunos que muitas vezes se reúnem em um mesmo espaço de ensino-aprendizagem de PLAc, tornando-se verdadeiras turmas multisseriadas, e que pode influenciar na maior ou menor dificuldade de abordar a modalidade escrita da língua.

A sistematização do vocabulário necessário ao desempenho de funções sociais corriqueiras (relacionadas ao dinheiro e ao direito) é outro elemento a ser considerado na elaboração do material didático para refugiados, para a professora Ana. Em outro momento da entrevista, Ivete já havia mencionado o vocabulário como o aspecto mais importante desse ensino. Corroboramos tal necessidade, mas achamos pertinente situar o vocabulário em um quadro mais amplo, comunicativo, vindo a reboque de atividades de linguagem e colaborando para a sua efetivação, não constituindo o centro ou o fim do ensino da língua para as pessoas em situação de refúgio.

Por fim, considerando todas as particularidades que envolvem o ensino de PLAc, alguns colaboradores apontaram a necessidade de uma carga horária de aula maior do que a estipulada no projeto:

A carga horária ideal eu diria que umas três horas a cada duas vezes por semana. Por que não mais? **Porque eles realmente se encontram numa situação ímpar né, eles precisam procurar emprego, eles precisam resolver problemas com documentação, tem questão familiar,** então não tem como ser uma frequência maior, **seria ideal, ideal seria, mas a gente tem que considerar também a realidade deles.** (Colaboradora Ana)

Com certeza **tem que aumentar a carga horária, duas horas semanais é pouco,** eu acredito que **quatro horas semanais seria suficiente,** acredito que seria suficiente, eu acho que seria o ideal. (Colaboradora Ivete)

Na minha opinião, no mínimo **4h semanais.** (Colaborador Mateus)

São Bernardo (2016) fala sobre situação de aprendizagem guiada e não guiada, fazendo referência ao ensino formal da língua em sala de aula e ao contexto de imersão em que o refugiado se encontra. A autora diz ser um desafio para o professor essa duplicidade de ambientes de aprendizagem da língua-alvo, uma vez que o contato com a língua fora do contexto formal de sala de aula trará implicações para o ensino guiado dentro de sala de aula, sendo esta ampliada pela condição de imersão do refugiado.

As aulas que os professores ministraram perfaziam um total de duas horas semanais, mas eles não a consideraram adequada para o atendimento do grupo. Como representantes de uma situação de aprendizagem guiada, os colaboradores acreditam que o contato sistematizado com a língua portuguesa deveria ser ampliado com a maior frequência dos alunos às aulas, mas destacam que as necessidades de sobrevivência imediata no Brasil (por exemplo, a busca ou frequência ao trabalho e a responsabilidade com a família) atuam como limitadoras da assiduidade ao curso de PLAc.

5 Considerações finais

Neste capítulo, tivemos como objetivo analisar a perspectiva do professor em formação inicial sobre o ensino de português como língua de acolhimento. Para alcançá-lo, realizamos entrevistas semiestruturadas com professores participantes do projeto de extensão da UFPB intitulado *Refugiados na Paraíba: integração linguística e interculturalidade*. O público-alvo do projeto eram refugiados venezuelanos, tendo em vista o considerável número de imigrantes forçados advindos desse país que chegaram à cidade de João Pessoa (PB) nos últimos anos. Já os professores entrevistados na pesquisa eram alunos da graduação em Letras - Português da UFPB, os quais ministraram aulas no projeto durante um ano, entre 2018 e 2019.

Os discursos dos professores confirmaram que o ensino de PLAc tem características específicas que geram uma contrapartida no foco das aulas, no papel do professor, nas competências, habilidades e conteúdos a serem priorizados, nos desafios enfrentados pelo professor, nas características do material didático e na carga horária das aulas. Assim, segundo os colaboradores, o foco das aulas de PLAc deve ser as práticas de linguagem cotidianas necessárias ao desempenho de papéis sociais pelos aprendizes. Nesse contexto, o papel do professor se baseia na relação interpessoal construída com os alunos, oferecendo-lhes suporte emocional e didático. A postura do professor deve ser de sensibilidade às condições sociopolíticas e psicológicas dos seus alunos, traduzindo-se em um ensino de língua humanizado, visando à promoção da autonomia e da cidadania. Quanto às

competências, habilidades e conteúdos a serem priorizados, os professores frisaram o desenvolvimento da competência comunicativa e intercultural.

As três principais dificuldades enfrentadas pelos professores entrevistados foram a pouca familiarização com o espanhol, a falta de material didático apropriado e a fraca motivação de alguns alunos. Os colaboradores sugeriram os seguintes aspectos a serem abordados em um material didático de PLAc: a modalidade oral da língua utilizada em situações reais de comunicação, a cidadania (direitos e deveres) e a cultura e o vocabulário. Por fim, considerando todas as particularidades que envolvem o ensino de PLAc, apontaram a necessidade de uma carga horária de aula maior do que a estipulada no projeto de que participaram.

Concluimos que a perspectiva de professores em formação inicial sobre o ensino de PLAc é a de que esse contexto possui demandas específicas, relatadas ao longo do capítulo, que influenciam o seu papel enquanto agentes sociais responsáveis por facilitar a integração dos refugiados à sociedade brasileira. O que isso nos diz sobre a formação inicial desses alunos-professores é que os espaços de discussão sobre essa e outras modalidades além do ensino de língua materna precisam ser abertos na licenciatura em Letras. Por outro lado, também nos diz que o ensino de PLAc para refugiados venezuelanos, público-alvo do projeto de extensão, detém uma dupla especificidade: o fato de se tratar de um grupo hispanofalante e, portanto, sujeito às características típicas desse ensino registradas na literatura; e o fato de se tratar de um contexto de acolhimento, no qual os indivíduos se encontram fragilizados social, econômica e até psicologicamente. Ambos os aspectos devem ser levados em conta pelos professores de PLAc, cuja perspectiva influencia no desempenho de seu papel social, tornando-os agentes políticos e forjando suas identidades profissionais a partir das suas escolhas e ações dentro do processo de ensino-aprendizagem.

As manchetes apresentadas no início do capítulo dão conta de uma realidade difícil para os refugiados venezuelanos que chegam a João Pessoa, para os quais muitas vezes falta moradia, alimentação e outras necessidades básicas à sobrevivência e à dignidade humana. No entanto, o objetivo da apresentação inicial das manchetes não foi circunscrevê-los a esse lugar da

“despossessão” ou essencializá-los, mas, ao contrário, partir da visualização desse cenário para buscar maneiras de superá-lo. Para isso, o ensino de PLAc torna-se uma importante ferramenta. Nosso intuito é motivar os professores, dessa cidade e de outras, a mobilizar recursos pedagógicos (dentre outros) para viabilizar os seus alunos a chegarem a outro patamar de inserção social no país de acolhimento. Esse movimento deve ser feito não na perspectiva redutora do assistencialismo, mas pautar-se em uma atuação profissional e humanizada condizentes com a situação sociopolítica, emocional e biográfica dos alunos em refúgio.

Finalmente, esperamos contribuir na descrição das políticas linguísticas elaboradas para os refugiados venezuelanos no Brasil, na elaboração de uma proposta teórico-metodológica para o ensino de PLAc e no processo de formação docente de graduandos em Letras. Sabemos que a responsabilidade pela integração de refugiados não é só das universidades, mas, para isso, a participação destas é atualmente imprescindível, dada a sustentação teórica e a mobilização de pessoal docente, de recursos e de estrutura de ensino-aprendizagem que podem ser viabilizadas por essas instituições.

6 Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **Português para estrangeiros**: interface com o espanhol. Campinas: Pontes, 1995.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS (ACNUR). **Dados sobre refúgio no Brasil**. Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-brasil/>>. Acesso em: 25 maio 2020.

AMADO, R. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista da SIPLE**, Brasília, ano 4, n. 2, out 2013.

ANÇÃ, M. H. Língua Portuguesa e Imigração: entre língua de acolhimento e língua de afastamento. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E ENSINO (ENDIPE), XIII, Recife. **Anais....** Recife: Universidade Federal

de Pernambuco, 2006. p. 23-26. Disponível em: http://endipe.pro.br/anteriores/13/paineis/paineis_autor/T2660-1.doc. Acesso em: 04 maio 2020.

ANUNCIACÃO, R. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de “português como língua de acolhimento”. **Revista X**, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 35-56, 2018.

BORTONI-RICARDO, S. M. Postulados do paradigma interpretativista. In: _____. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 31-40. Capítulo 3.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 03 jul. 2020.

_____. **Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997**. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm>. Acesso em: 03 jul. 2020.

CABETE, M. A. C. S. da S. **O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento**. 2010. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) —Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção de Genebra relativa ao estatuto dos refugiados (1951)**. Disponível em: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2020.

DEUSDARÁ, B.; ARANTES, P. C. C.; ROCHA, D. Cruzando fronteiras: a promoção de direitos com refugiados nas práticas de ensino de línguas. **Gragoatá**, Niterói, v. 22, n. 42, p. 268-288, jan.-abr. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/gragoata.2017n42a885>

DINIZ, I. C. S.; DA CRUZ, J. M. Elaboração de material didático para o ensino de português como língua de acolhimento: parâmetros e perspectivas. **The Especialist**, v. 39, n. 2, 2018.

DIONÍSIO, C. I. B.; COSTA, D. S. da. A formação de professores de português como língua estrangeira nos cursos de Letras da região Nordeste. In: JORNADA DO GELNE, 26., 2016, Recife. **Anais...** Recife: 2016. ISBN 978-85-66530-62-9.

GROSSO, M. J. dos R. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n.2, p. 61-77, 2010.

GROSSO, M. J. dos R. As competências do Utilizador elementar no contexto de acolhimento. **Actas do Seminário Língua Portuguesa e Integração**. Lisboa. Portugal. Disponível em: <http://mha.home.sapo.pt/paginas/cd/pdfs/3.%20Maria%20Jose%20Grosso.pdf>, 2007.

GROSSO, M. J.; TAVARES, A.; TAVARES, M. O português para falantes de outras línguas: o utilizador independente no país de acolhimento. **Lisboa. DGIDC**, 2009. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/portugues-para-falantes-de-outras-linguas-0>. Acesso em: 20 mar. 2020.

G1 – PB. Venezuelanos são encontrados em estado de subnutrição no bairro do Roger, em João Pessoa. 11 fev. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2020/02/11/venezuelanos-sao-encontrados-em-estado-de-subnutricao-no-bairro-do-roger-em-joao-pessoa.ghtml>>. Acesso em: 04 jul. 2020.

JÚDICE, N.; PINTO, P. F. **Para acabar de vez com Tordesilhas**. Lisboa: Edições Colibri, 1998.

LOPEZ, A. P. de Ar. **Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil**. 2016. 260f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) — Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL (MPF). **Audiência pública na Câmara Municipal discute situação de refugiados venezuelanos em João Pessoa**. 09 mar. 2020. Disponível em: <<http://www.mpf.mp.br/pb/sala-de-imprensa/noticias-pb/audiencia-publica-na-camara-municipal-discute-situacao-de-refugiados-venezuelanos-em-joao-pessoa>>. Acesso em: 04 jul. 2020.

MIRANDA, Y. C. C.; LOPEZ, A. P. A. Considerações sobre a formação de professores no contexto de ensino de português como língua de acolhimento. In: FERREIRA, L. C. et al. (Orgs.). **Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo**. Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial, 2019. p. 17-40. 296 p.

PORTAL T5 – PARAÍBA. **Em crise, venezuelanos refugiados pedem socorro em João Pessoa**. 12 fev. 2020. Disponível em: <<https://www.portalt5.com.br/noticias/paraiba/2020/2/297452-em-crise-venezuelanos-refugiados-pedem-socorro-em-joao-pessoa>>. Acesso em: 04 jul. 2020.

SÃO BERNARDO, M. A. de. **Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil**. 2016. 206 p. Tese (Doutorado em Linguística) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - SP, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). **Projeto político-pedagógico de curso - curso de graduação presencial em Letras Licenciatura em Língua Portuguesa**. Aprovado pela Resolução CONSEPE/UFPB nº 03/2019, de 19 de fevereiro de 2019. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ccl/contents/documentos/ppc_letras-portugues-2019.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). **Projeto pedagógico de curso - curso de graduação em Letras**. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ccl/contents/documentos/ppc_letras_2006.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2020.

WIEDEMANN, L.; SCARAMUCCI, M. V. R. **Português para falantes de espanhol**: ensino e aquisição. Campinas: Pontes, 2008.

Notas de fim

1 Estima-se que, atualmente, o número de refugiados é maior do que o do período pós-Segunda Guerra Mundial, com 79,5 milhões de pessoas forçadas a se deslocar no mundo até o final de 2019

2 “Segundo dados divulgados pelo Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE) na 4^o edição do relatório “Refúgio em Números”, o Brasil reconheceu, apenas em 2018, um total de 1.086 refugiados de diversas nacionalidades. Com isso, o país atinge a marca de 11.231 pessoas reconhecidas como refugiadas pelo Estado brasileiro” (ACNUR, 2020).

3 A noção de “português como língua de acolhimento” foi introduzida pelo programa *Portugal Acolhe – Português para Todos*, em 2001, que desenvolveu cursos de português para imigrantes adultos com base em referenciais técnicos, nas áreas de comércio, construção civil e engenharia, cuidados de beleza e restauração (SÃO BERNARDO, 2016).

4 Algumas organizações de apoio a imigrantes e refugiados que chegam ao Brasil são o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), Conselho Nacional para Refugiados (CONARE), Cáritas Rio de Janeiro, Cáritas São Paulo e Instituto Migrações e Direitos Humanos (IMDH).

5 Disponível em: <https://sigaa.ufpb.br/sigaa/extensao/DiscenteExtensao/atividades_discente.jsf>. Acesso em: 18 de março de 2020.

6 “O Bolsa Família é um programa da Secretaria Nacional de Renda de Cidadania (Senarc), que contribui para o combate à pobreza e à desigualdade no Brasil. Ele foi criado em outubro de 2003 e possui três eixos principais: Complemento da renda, que garante o alívio mais imediato da pobreza; acesso a direitos, oferecendo condições para as futuras gerações quebrarem o ciclo da pobreza, graças a melhores oportunidades de inclusão social; e articulação com outras ações a fim de estimular o desenvolvimento das

famílias. Disponível em: <<https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia/o-que-e/o-que-e>>. Acesso em: 26 jun. 2020.

7 Disponível em: <<https://www.clickpb.com.br/paraiba/quinze-familias-venezuelanas-trazidas-pb-nesta-terca-ficarao-nas-aldeias-infantis-sos-245555.html>> Acesso em: 18 mar. 2020.

8 “O Programa Mais Educação constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretaria112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao#:~:text=O%20Programa%20Mais%20Educa%C3%A7%C3%A3o%2C%20criado,jornada%20escolar%20nas%20escolas%20p%C3%BAblicas%2C>>. Acesso em: 18 jul. 2020.

9 Interculturalidade ou Multiculturalismo Crítico, na perspectiva de Maher (2007 *apud* LOPEZ 2016), considera a não hierarquização das culturas, o respeito e o questionamento do multiculturalismo, a partir de quatro princípios: “a) a realidade é uma construção; b) as interpretações são subjetivas e construídas discursivamente; c) os valores são relativos; e d) o conhecimento é um ato político” (MAHER 2007 *apud* LOPEZ 2016, p. 48). É uma prática anti-hegemônica que questiona as relações de poder entre as culturas, reconhecendo a importância de formas novas de conhecimento nas práticas educativas.

10 Doravante, todos os grifos são de nossa autoria, exceto quando indicado o contrário.

11 Bizon (2013), define territorialização como sendo “o movimento de apropriação material e simbólica do território, concebido não apenas em sua dimensão física/geográfica/material, mas também como ator e objeto

da ação, resultado constante de atos ou agenciamentos” (BIZON 2013 apud LOPEZ 2016, p. 37). Essa noção ultrapassa o sentido material de território e abrange múltiplos contextos (psicológico e sociológico, por exemplo) para que o sujeito se aproprie do seu novo território. Nesse processo de (re) territorialização, Bizon (2013) afirma ser indispensável a resistência para mudar o pré-determinado.

12 Em uma busca por materiais didáticos de PLAc, encontramos apenas dois livros: o *Passarela: Português Como de Língua de Acolhimento Para Fins Acadêmicos* e o *Pode Entrar: Português do Brasil Para Refugiadas e Refugiados*, disponíveis em <https://www.acnur.org/portugues/publicacoes/>.

SOBRE OS AUTORES

Ana Berenice Peres Martorelli

Doutorado em Linguística pela UNED – Madri – Espanha. Mestrado em Letras – Linguística Aplicada pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Especialização em Língua Inglesa pela UFPB. Professora da UFPB, do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas. Linhas de pesquisa e ensino: linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras e formação de professores.

Ana Paula de Araujo Lopez

Professora voluntária do Departamento de Letras, Artes e Cultura da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Doutoranda em Linguística Aplicada no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: lopez.anap@gmail.com.

Angela Maria Erazo Munoz

Doutora em Sciences du Langage: Didactique et Linguistique, pela Université de Grenoble-Alpes, França. É professora adjunta na Universidade Federal da Paraíba, no Departamento de Departamento de Mediações Interculturais. E-mail: angela.erazo@cchla.ufpb.br.

Camila Geysel da Conceição Virgulino

Mestra em Linguística (PROLING/UFPB). Graduada em Letras Português pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora da rede estadual de ensino da Paraíba. E-mail: camila.g.virgulino@gmail.com.

Cynthia Israelly Barbalho Dionísio

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING/UFPB). Mestra em Linguística (PROLING/UFPB). Graduada em Letras – Português (UFPB). E-mail: cynthiadionisio@live.com.

Daniel Guillermo Gordillo Sánchez

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), bolsista da CAPES. Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (PPGAS/UFSC). Bacharel em Antropologia pela Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA). Bacharel em Biblioteconomia pela Pontificia Universidad Javeriana (PUJ-Colômbia). Desenvolve sua tese de doutorado sobre o fenômeno da migração venezuelana nas escolas públicas da Paraíba. E-mail: danielgordillo65@gmail.com.

Geimerson Carlos Silva de Sousa

Graduado em Letras/Português pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Gladys Quevedo-Camargo

Docente e pesquisadora do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET) do Instituto de Letras (IL) da Universidade de Brasília (UnB). Mestre e Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Realizou dois estágios de pós-doutoramento (2011/2013 e 2017/2018) na área de avaliação de línguas estrangeiras no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade de Campinas (IEL/UNICAMP). Possui Aperfeiçoamento em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Graduada em Língua e Literaturas Inglesas com bacharelado em Tradução pela PUC-SP. Possui o Certificate for Overseas Teachers of English (COTE) e o Diploma in English Language Teaching to

Adults (RSA/DELTA), ambos da Universidade de Cambridge, Inglaterra.
E-mail: gladys@unb.br.

Glenda Mirelly Carvalho de Medeiros

Graduada em Direito pelo Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ) e Letras Português pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: glendamirelly@gmail.com.

Ingrid Sinimbu Cruz

Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília. Especialista em Ensino-aprendizagem em Português Língua Estrangeira (PLE)/Língua Segunda (2009). Graduada em Licenciatura em Letras (Língua Portuguesa) pela Universidade Federal do Pará. E-mail: ingriscruz@gmail.com.

Joyce Rocha Cardoso

Bacharela em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais, pela Universidade Federal da Paraíba, estagiária de pesquisa na área de mediação Linguística pelo projeto de extensão MOBILANG, na mesma instituição. E-mail: joycecardoso955@gmail.com.

Lígia Soares Sene

Doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho” (Unesp-Araraquara). Mestra em Linguística Aplicada com ênfase no ensino de Português como Língua de Acolhimento pela Universidade de Brasília. Especialista em Docência no Ensino Superior pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Graduada no curso de Letras com licenciatura plena Português/Francês e as respectivas literaturas pela Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: portuguesligiasene@gmail.com.

Luize Ferreira de Albuquerque

Bacharel em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestranda em Langues Étrangères Appliquées au Management Interculturel pela Université de Limoges. E-mail: luizeferr@hotmail.com.

Sabrina Sant'Anna Rizental

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Fluminense (UFF). Graduada em Letras (Português, Espanhol e literaturas específicas) pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e em Administração de Empresas pela Universidade Candido Mendes (UCAM). MBA Executivo em Gestão de Recursos Humanos pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET). E-mail: sabrina.santanna.k@gmail.com

“O ano de 2018 foi o maior em número de solicitações de reconhecimento de condição de refugiado. Isso porque o fluxo venezuelano de deslocamento aumentou exponencialmente. No total, foram mais de 80 mil solicitações no ano passado, sendo 61.681 de venezuelanos. Em segundo lugar está o Haiti, com 7 mil solicitações. Na sequência estão os cubanos (2.749), os chineses (1.450) e os bengaleses (947).” Extraído do site UNHCR ACNUR. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-brasil/>. Acesso em: 03/07/2020.

Socorro Cláudia Tavares de Sousa

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Professora do Departamento de Língua Portuguesa e Linguística (DLPL) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e líder do Núcleo de Estudos em Política e Educação Linguística (NEPEL).

Yve Almeida Leão

Graduada em Letras – Português pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduada em Direito pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Especialista em Direito Público pela Universidade Anhanguera (UNIDERP). Servidora pública do Tribunal de Justiça de Pernambuco (TJ-PE). E-mail: yve_leao@yahoo.com.br.

