

Rômulo Francisco de Souza
Jerônimo Coura-Sobrinho
Mônica Baêta Neves Pereira Diniz
(Organizadores)

Português como língua de acolhimento

práticas e perspectivas



**Rômulo Francisco de Souza
Jerônimo Coura-Sobrinho
Mônica Baêta Neves Pereira Diniz**
(Organizadores)

Português como **língua de acolhimento** práticas e perspectivas



CONSELHO EDITORIAL

Alexandre Cadilhe [UFJF]
Ana Cristina Ostermann [Unisinos/CNPq]
Ana Elisa Ribeiro [CEFET-MG]
Carlos Alberto Faraco [UFPR]
Cleber Ataíde [UFRPE]
Clécio Bunzen [UFPE]
Francisco Eduardo Vieira [UFPB]
Irandé Antunes [UFPE]
José Ribamar Lopes Batista Júnior [LPT-CTF/UFPI]
Luiz Gonzaga Godoi Trigo [EACH-USP]
Márcia Mendonça [IEL-UNICAMP]
Marcos Marcionilo [editor]
Vera Menezes [UFMG]

CAPA E DIAGRAMAÇÃO: Telma Custódio

REVISÃO: Mônica Baêta Neves Pereira Diniz

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

P886

Português como língua de acolhimento [recurso eletrônico] : práticas e perspectivas / organização Rômulo Francisco de Souza, Jerônimo Coura-Sobrinho, Mônica Baêta Neves Pereira Diniz. - 1. ed. - São Paulo : Parábola, 2021.

recurso digital

Formato: e-book

Requisitos do sistema: conteúdo autoexecutável

Modo de acesso: world wide web

Inclui bibliografia e índice

ISBN 978-85-7934-204-2 (recurso eletrônico)

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino Falantes estrangeiros. 3. Livros eletrônicos. I. Souza, Rômulo Francisco de. II. Coura-Sobrinho, Jerônimo. III. Diniz, Mônica Baêta Neves Pereira.

21-71649

CDD: 469.8

CDU: 811.134.3(81)

Leandra Felix da Cruz Candido - Bibliotecária - CRB-7/6135

Direitos reservados à

PÁ DE PALAVRA

Rua Dr. Mário Vicente, 394 - Ipiranga

04270-000 São Paulo, SP

pabx: [11] 5061-9262

home page: www.padepalavra.com.br

e-mail: producao@padepalavra.com.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão por escrito da editora.

ISBN: 978-85-7934-204-2

© do texto: Rômulo Francisco de Souza, Jerônimo Coura-Sobrinho,
Mônica Baêta Neves Pereira Diniz, 2021

© da edição: Pá de Palavra, São Paulo, 2021

Agradecemos

*à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES),
ao Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-MG),
ao Flávio Antônio dos Santos, diretor geral,
ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (POSLING),
ao Conrado de Souza Rodrigues, diretor de pesquisa e pós-graduação,
à professora Ana Elisa Ribeiro,
ao autor e às autoras,
sem os quais este livro não seria possível.*

Sumário

APRESENTAÇÃO

Velas ao vento

Rômulo, Jerônimo e Mônica

PREFÁCIO

Novos horizontes na área de Português como Língua de Acolhimento

Luciane Corrêa Ferreira

CAPÍTULO 1

Língua de acolhimento no contexto migrante português

Maria José dos Reis Grosso

CAPÍTULO 2

Por uma pedagogia decolonial e intercultural no ensino de português como língua de acolhimento: desafios e possibilidades

Marina Reinoldes e Rosane de Sá Amado

CAPÍTULO 3

PLAc como transgressão: letramentos sociais e prática educativa-reflexiva

Cora Elena Gonzalo Zambrano

CAPÍTULO 4

Língua de acolhimento: letramento como prática de ensino de português oral para migrantes refugiados com limitações de alfabetização em língua materna

Umberto Euzebio

CAPÍTULO 5

Português como língua de acolhimento: uso da língua-alvo além da sala de aula

Eliana Barbosa dos Santos

CAPÍTULO 6

O ensino de português para haitianos em um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos da cidade de São Paulo

Daniela Aparecida Vieira

CAPÍTULO 7

O programa de português como língua de acolhimento na Universidade Federal do ABC: relato de experiência do ensino de língua portuguesa para refugiados

Mariana Eunice Alves de Almeida

CAPÍTULO 8

O programa Idiomas sem Fronteiras – Português como possibilidade de acolhimento a migrantes de crise no ensino superior brasileiro

Larissa Fonseca e Silva e Ana Paula de Araujo Lopez

CAPÍTULO 9

A importância da efetivação de políticas públicas para o acesso de migrantes ao ensino de português como língua de acolhimento

Ana Cristina Kerbauy Vigar e Josefina Lopes Simões

SOBRE O AUTOR E AS AUTORAS

ORGANIZADORES

APRESENTAÇÃO

Velas ao vento

No início era apenas um, em sua residência pós-doutoral, com a vontade de abrir caminhos, estabelecer conexões e fomentar diálogos que pudessem contribuir com o contínuo amadurecimento de uma área em vigorosa e necessária expansão. No desenrolar da trama, aderiram à proposta o supervisor e posteriormente uma recém-embarcada outrora incumbida apenas da (re)leitura atenta dos textos recebidos por edital.

No caminho, tinha uma verba suficiente para o pagamento da revisão dos artigos que comporiam este livro, onde coadunam várias perspectivas, interesses — que vão indisciplinarmente para além da linguística aplicada — e muitas discussões — que são como velas ao vento.

Em dura travessia, o barco-obra enfrentaria tempestades ao singrar *mares institucionais nunca dantes navegados*. Mesmo entre negativas persistentes e esperanças ameaçadas, os nossos percalços foram ínfimos quando confrontados com as dificuldades experienciadas por migrantes forçadamente deslocados, fugidos da ameaça da morte ou em busca de sonhos de vida, sem retornarem à terra natal.

Enfim, nova verba se fez obra! Nota de empenho: palavras que significaram a liberação de comportas reprimidas, os artigos ansiosos por virem à luz. Com o novo percurso, nosso barco-obra alcança eletrônica e singularmente os meandros das culturas alheias.

Este nosso barco-obra está chegando a todo vapor! Embarque e boa(s) viagem(ns), com ingresso garantido e direito a idas e vindas!

Rômulo, Jerônimo e Mônica
Belo Horizonte, agosto de 2021

PREFÁCIO

Novos horizontes na área de Português como Língua de Acolhimento

Gostaríamos de iniciar este prefácio com uma notícia com a qual nos deparamos ao analisar conceitualizações metafóricas sobre a temática da imigração e do refúgio na mídia¹:

Queremos evitar exatamente o empoçamento de imigrantes em uma cidade como Pacaraima. (*Folha de S.Paulo* [online], 23 ago. 2018).

Ao ler tal enunciado, fomos tomados por um choque, causado pelo estranhamento de uma metáfora tão degradante, que conceitualiza os imigrantes — muitos, na verdade, pessoas em situação de refúgio — como uma ‘poça’, *i.e.*, como água de chuva acumulada e suja no chão. Há outras expressões metafóricas com que a mídia desqualifica e desconsidera imigrantes como pessoas com direitos; entre elas, também extraídas da *Folha de S.Paulo*: ‘centros de detenção’, que conceitualiza refugiados como criminosos; ‘cotas de refugiados’, que os trata como objetos; ou ainda ‘estoque de imigrantes’, que conceitualiza imigrantes, refugiados e apátridas como mercadorias em um depósito, como corpos destituídos de dignidade, em trânsito forçado pelo mundo... Tais conceitualizações metafóricas nos remetem à falta de dignidade de pessoas em busca de refúgio, que dormem nas ruas ou são abrigadas em ‘centros’ que mais se assemelham a ‘campos de concentração’. Lembramos como o termo *refugee camps* é ainda amplamente utilizado, inclusive por organismos internacionais.

Certo que também sabemos da presença de organizações do terceiro setor e de profissionais empenhados em garantir aos migrantes seus direitos, como acesso à educação. Contudo, em uma situação de crise constante, nem sempre todos conseguem acesso aos seus direitos. Ante a situação bastante distinta da migração no Brasil, é importante olhar todas as questões a partir de uma perspectiva do Sul Global, que contemple as poucas políticas públicas de acolhida e a vulnerabilidade das pessoas em busca de refúgio no país.

Embora o Brasil tenha um histórico de imigração, não dispõe de políticas públicas consistentes. Há, sim, medidas esparsas que nos dão alguma esperança de a situação vir a melhorar, como: iniciativas locais; a inclusão da pauta da migração nas políticas públicas da cidade de São Paulo, repercutindo na criação do programa Portas Abertas; e algumas diretrizes para a educação básica adotadas recentemente pelo governo federal através do Parecer CNE/CEB nº 1/2020², que regulamenta a inclusão de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro.

Atualmente, há 79,5 milhões de deslocados forçados no mundo. Em 2019, 4,2 milhões de pessoas deslocadas aguardavam o resultado dos pedidos de reconhecimento de sua condição de refúgio, enquanto 29,6 milhões foram reconhecidas como refugiadas e deslocadas fora do seu país de origem, conforme dados do relatório Tendências Globais 2019, publicado pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR). Ainda segundo esses dados, na última década, em torno de cem milhões de pessoas foram forçadas a deixar suas casas e fugir.

O deslocamento forçado dobrou nos últimos dez anos: de 41 milhões de pessoas, em 2010, para 79,5 milhões, em 2019. Aproximadamente 80% das pessoas deslocadas no mundo provêm de países ou territórios afetados por grave insegurança alimentar e desnutrição — e muitas enfrentam riscos relacionados ao clima e a desastres naturais. Mais de três quartos dos refugiados do mundo (77%) estão em situação de deslocamento de longo prazo. Mais de oito em cada dez refugiados (85%) estão em países em desenvolvimento, geralmente um país vizinho ao de onde fugiram. Cinco países

¹ Projeto de residência intitulado “A representação do refúgio e imigração na mídia e suas implicações para uma política de acolhimento no Brasil”, desenvolvido com uma bolsa de professor residente no Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares (IEAT).

² D.O.U. de 28/10/2020, Seção 1, p. 8.

contabilizam dois terços das pessoas deslocadas além das fronteiras nacionais: Síria, Venezuela, Afeganistão, Sudão do Sul e Mianmar. O número de crianças deslocadas — entre 30 e 34 milhões, sendo dezenas de milhares desacompanhadas — representa cerca de 40% desse total. O compromisso do plano Objetivos de Desenvolvimento Sustentável de 2030 (ODS) de “não deixar ninguém para trás” agora inclui também pessoas refugiadas, conforme um novo indicador aprovado pela Comissão de Estatística das Organizações das Nações Unidas (ONU), em março de 2020.

O crescimento anual — eram 70,8 milhões de pessoas em deslocamento forçado no final de 2018 — é resultado de fatores como a situação dos venezuelanos fora do seu país: apesar de muitos deles não estarem legalmente registrados como refugiados ou solicitantes de refúgio, são necessários arranjos que assegurem sua proteção. Isso também inclui a população de indígenas deslocados forçados, como os indígenas da etnia Warao, originários do estado Delta Amacuro na Venezuela, que atualmente vivem em Belo Horizonte (MG).

Em Belo Horizonte, vale mencionar, essa população é assistida por algumas organizações assistenciais e pelo poder público, como o Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados (SJMR), que, em 2019, realizou 6.800 atendimentos a 3.690 pessoas em situação de refúgio e migração; o projeto Pró-Imigrantes, oficialmente em exercício desde 2020, a partir de uma ação de extensão da UFMG, que promove um cursinho popular de preparação para o ENEM cujo público-alvo são imigrantes, pessoas em situação de refúgio, apátridas e residentes portadores de visto humanitário; o Cio da Terra-Coletivo de Mulheres Migrantes, movimento social voltado para o acolhimento, em várias frentes de ação, de mulheres imigrantes e refugiadas residentes na região metropolitana de Belo Horizonte; o curso de português como língua de acolhimento do CEFET-MG, que, desde 2016, atendeu aproximadamente quatrocentos migrantes.

O ensino de português como língua de acolhimento entende-se aqui como uma especialização da área de Português-Língua Adicional, conforme Schlatter e Garcez (2009)³. Nos dois casos, trata-se de uma língua que não é segunda, mas uma língua adicional que convive com outras, como no caso das línguas indígenas, das línguas para surdos e das línguas dos imigrantes. O ensino de português como língua adicional, além de se inserir no âmbito da linguística aplicada, também vem a ser uma disciplina que encontra seu lugar na pauta de direitos humanos, como o direito à educação, conforme consta na Constituição Federal de 1988.

É nesse contexto sociopolítico que a presente obra contribui com diferentes orientações teóricas, que abordam distintos aspectos dessa nova área a se consolidar no Brasil e no mundo. Dessa forma, Maria José Grosso discute a complexidade de alguns conceitos, em especial o de ‘língua de acolhimento’, considerando o contexto português. A questão se mostra complexa, sobretudo pelas implicações do intenso e histórico fluxo de emigração e de imigração em Portugal. Efeitos podem ser percebidos não apenas na dimensão conceitual, relativos a teorizações no campo da linguística aplicada, mas também na elaboração de políticas públicas voltadas para a questão da migração.

Marina Reinoldes e Rosane de Sá Amado argumentam ser relevante adotar uma perspectiva decolonial no ensino de português como língua de acolhimento. As autoras destacam a necessidade de (re)pensar práticas pedagógicas com o intuito de fortalecer política e linguisticamente esse público, muitas vezes marginalizado, silenciado e invisibilizado, auxiliando-o a confrontar eventuais situações de vulnerabilidade com autonomia.

Cora Elena Gonçalo Zambrano propõe reflexões sobre o contexto de ensino de português como língua de acolhimento, buscando compreendê-lo pela ótica da transgressão. Para tanto, a autora baseia-se em reflexões advindas dos campos teóricos da linguística aplicada transgressiva (A. Pennycook), da pedagogia da autonomia (P. Freire) e dos letramentos sociais (B. Street).

Umberto Euzebio discute sobre acolhimento, letramento, interdisciplinaridade e interrelações no campo do migrante refugiado, considerando uma proposta de ensino de PLAc desenvolvida em Brasília (DF), com o apoio da Universidade de Brasília (UnB), voltada para migrantes refugiados adultos, com alfabetização incompleta em suas línguas maternas. Um dos caminhos didático-pedagógicos apontados para lidar com essa demanda consiste no envolvimento dos alunos em atividades predominantemente orais.

Eliana Barbosa dos Santos pondera sobre a utilização do aplicativo *WhatsApp* em uma turma presencial de PLAc, também na cidade de Brasília, como resposta à dificuldade de mobilidade apresentada pelos estudantes. A experiência foi positiva, não apenas correspondendo à motivação do uso do aplicativo, mas também, entre outros fatores, mostrando-se como possível canal de práticas direcionadas por atividades de interação em língua portuguesa e observação do desempenho linguístico dos aprendizes.

³ SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. *Referenciais curriculares para o ensino de língua espanhola e língua inglesa*. Rio Grande do Sul: Secretaria de Educação do Estado, 2009, p. 127-172.

Daniela Aparecida Vieira apresenta aspectos do seu trabalho didático-pedagógico em um curso de português para migrantes — de maioria haitiana — no contexto de um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) da cidade de São Paulo. A autora discute de que maneira aspectos da pedagogia freiriana, como, por exemplo, a horizontalidade no processo ensino-aprendizagem e a construção coletiva e colaborativa dos saberes por educadores e educandos, apresentam-se em sua prática.

Mariana Eunice Alves de Almeida relata sua experiência no curso de PLAc da Universidade Federal do ABC (UFABC). Além de debates sobre conceitos e dados relacionados à migração de refugiados no Brasil e no mundo e ao contexto de ensino-aprendizagem de português como língua de acolhimento, a autora apresenta temas e estratégias didático-pedagógicas empregadas em uma turma de nível avançado.

Larissa Fonseca e Silva e Ana Paula de Araujo Lopez discutem aspectos do PLAc e tecem considerações sobre a contribuição do programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) para o ensino de português a migrantes de crise no Brasil.

Ana Cristina Kerbaury Vigar e Josefina Lopes Simões, por fim, abordam a temática das leis migratórias no Brasil, discutindo e questionando o papel da legislação na garantia do acesso básico ao ensino de língua portuguesa aos migrantes, especialmente àqueles que apresentam maior vulnerabilidade.

Luciane Corrêa Ferreira⁴
Professora de PLAc
Área de Linguística Aplicada/POSLIN
Coordenadora do CP Pró-Imigrantes/PROEX
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Belo Horizonte, julho de 2021.

⁴ Organizadora do livro *Língua de acolhimento*: experiências no Brasil e no mundo. Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3wssxm2>.

CAPÍTULO 1

Língua de acolhimento no contexto migrante português

Maria José dos Reis Grosso¹

Este texto começa com uma pequena nota pessoal, que ocorre como tópico da própria motivação. Nos últimos anos, alguns autores das áreas das humanidades — sejam elas quais forem — têm necessidade de expressar a sua tomada de consciência em relação à celeridade das mudanças que se dão num mundo global e a sua perplexidade pelo facto de a própria mudança ser vertiginosa e mais imprevisível, com pouca margem de manobra para prever o que quer que seja. Como parte desse grupo, assisto ao amortecimento do impacto de conceitos já estabelecidos na literatura da linguística aplicada, que acabam por ser como a roupa que se veste depois de algum tempo: apesar de parecer bem, fica apertada, curta, larga ou comprida, parecendo que já não consegue vestir o mesmo corpo, embora tantas vezes o tenha feito.

Este desgaste é o que muitas vezes acontece quando se aplicam conceitos teóricos que foram estabelecidos com base noutros contextos temporais, linguísticos, culturais, sociopolíticos, educativos. Esta é uma problemática repetitiva (GROSSO, 2010), capaz de gerar vários subtemas e sugerir vários objetos de estudo, como são alguns conceitos frequentes ligados ao ensino-aprendizagem duma língua, exemplo de língua materna (LM), língua estrangeira (LE) e língua segunda (L2); esta última tem sido redefinida conforme os autores e as áreas. Por outro lado, mesmo com línguas próximas, nem sempre as realizações linguísticas semelhantes (ou iguais) têm o mesmo significado ou indicam as mesmas realidades.

Por exemplo, quando nos referimos a um *migrante*, associamos o que sai do país de origem e quer fixar-se num país que não é o seu, seja o emigrante, seja o imigrante. Já o refugiado tem um estatuto próprio, “indivíduo que, devido a perseguição política, guerra ou outra situação de risco de vida, deve procurar refúgio no exterior”; esta seria a definição mais simples, que podemos encontrar em qualquer *site* na internet. Mas, se consultarmos o *Manual da agência da ONU para refugiados* (2011), encontraremos uma primeira definição da Convenção de 1951, de acordo com o Protocolo de 1967, e uma terceira relacionada com os *Aspetos específicos dos problemas dos refugiados na África*, adotada em 10 de setembro de 1969 pela Assembleia dos Chefes de Estado e de Governo da Organização da Unidade Africana. Neste contexto, define-se refugiado como:

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 seu lugar de residência habitual para procurar refúgio em outro lugar fora do seu país de origem ou de nacionalidade (Agência da ONU para Refugiados, 2011, p. 8).

Embora considerássemos esta definição útil para o trabalho linguístico e didático, o manual consultado refere que trata apenas da determinação da condição de refugiado de acordo com a Convenção de 1951 e o Protocolo de 1967, deixando a definição transcrita, tal como é referido acima, para os *Aspetos específicos dos problemas dos refugiados na África*. De igual forma, o conceito *migrante* para alguém que não é da área de Direito é complexo; o termo mantém esse traço geral ligado a todo aquele que se desloca; nessa perspetiva, todos estariam incluídos num macro grupo onde emigrantes, imigrantes, refugiados estariam incluídos. Para *migrante*, há quem atribua mudança de país e de continente, num tempo que pode ser permanente ou temporário². Para o cidadão comum, que lê ou ouve as notícias sobre o roteiro trágico dos *migrantes* que atravessam o alto-mar sem bens e com crianças, dificilmente os pode excluir do conceito de refugiados, mesmo que se saiba que estes últimos estão “protegidos pela lei” e os outros, não. Daí que, por razões operatórias, consideramos

¹ Universidade de Macau, Professora Convidada. Universidade de Lisboa, Professora Associada. **E-mail:** mjgrosso@um.edu.mo.

² Cf. <https://bit.ly/2TshGtI>. Acedido em: 16 fev. 2020.

o imigrante como aquele que já tem ou conhece um país de acolhimento; o migrante que, apesar de ter um ideal de país de acolhimento, geralmente é-lhe negado e, neste sentido, *migrante* tem uma situação semelhante à dos refugiados, mesmo que para a Europa esse tipo de afirmação não seja completamente aceite. Além disso, se concordarmos com a definição apresentada pelo jornalista Emerson Machado³, *o público migrante desloca-se entre países ou continentes, fixando-se de forma permanente ou temporária*, neste contexto, o ensino da língua de acolhimento só fará sentido se apresentar algo que lhes seja útil à comunicação em língua(s), um tipo de abordagem plurilíngue pluricultural, com estratégias de comunicação intercultural, em que serão abordadas várias línguas e culturas.

Neste âmbito, a *língua de acolhimento* abrange realidades e públicos que necessitam de forma urgente mais do que o ensino numa língua. Mais do que o trabalho do professor, mas numa política de solidariedade, fazendo-se jus ao que é dito na Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (dignidade, liberdade, igualdade, solidariedade, cidadania e justiça) (União Europeia, 2016, p. 394-401).

O professor de LAC depara-se com realidades que implicam procedimentos diferentes conforme o público (e que ultrapassam a calibração dos níveis de proficiência linguística); uma das suas ações é propor e construir tarefas com temáticas que motivem os diferentes públicos e os ajudem a otimizar a sua comunicação nos diferentes domínios em que têm de atuar. O próprio professor, como *ator social*, desenvolve uma abordagem orientada para a ação e leva em linha de conta os recursos cognitivos, afetivos, volitivos e o conjunto das capacidades que possui, recursos úteis para melhor compreender o seu público aprendente, considerando-se que idealmente o ensino da LAC a determinados públicos deveria ser apoiado também por outros profissionais (psicólogos, médicos, advogados...) que pudessem dar resposta às necessidades diversificadas deste tipo de público.

Pelo exposto, língua de acolhimento é um conceito que ultrapassa largamente os saberes linguísticos e didáticos, aglomerando vários elementos de outros conhecimentos, especialmente o socioeducativo e o político. Embora a língua de acolhimento como conceito seja abstrata e global, na prática pedagógica não pode ser entendida como tal, tendo de ser adaptada ao público imigrante e seu contexto de acolhimento.

Neste âmbito, as atitudes, os conhecimentos, as experiências do próprio ensinante no ensino de língua de acolhimento são fundamentais. É igualmente importante que o ensinante esteja consciente das competências que tem como ator social e que saiba como o ensino-aprendizagem da língua as pode desenvolver ou transformar (Conselho da Europa, 2001, p. 31), sendo capaz de transmitir esse saber-fazer aos seus aprendentes. Todas estas competências e saberes contribuem para que o ensinante tenha a capacidade de avaliar, de forma holística, as necessidades do público aprendente (com ênfase nas necessidades comunicativas). A análise das necessidades do público aprendente é conducente à realização de tarefas comunicativas — e não comunicativas — nos domínios de comunicação em que tem de atuar.

1. Portugal, país migrante (de emigrantes e imigrantes)

Durante mais de três décadas, Portugal foi sobretudo um país de emigração, algo que marcou fortemente a sociedade portuguesa a todos os níveis, sendo vários os testemunhos linguísticos, literários e artísticos que atestam esse período. França e Alemanha foram, entre muitos outros países, os principais países de acolhimento dos portugueses. Os países como destino privilegiado do emigrante português têm mudado ao longo dos anos e de forma frequente. Nos anos recentes, “de acordo com as estimativas das Nações Unidas relativas a 31 de dezembro de 2017, Portugal continua a ser o país da União Europeia com mais emigrantes em proporção da população residente”⁴. Se bem que a emigração não seja o nosso objeto de estudo, é um tema que consideramos importante para o estudo da imigração.

Segundo os dados compilados pelo Observatório da Emigração, publicados em 2019, “existem 2,6 milhões de emigrantes portugueses em todo o mundo. A maioria (1,493 milhão) encontra-se na Europa”. Embora flutuantes, os seis países atualmente com mais emigrantes portugueses são, por ordem decrescente: Reino Unido (18.871), Espanha (10.636), Suíça (8.733), França (8.316), Alemanha (7,2 mil) e Luxemburgo (3.501) (Observatório da Emigração, 2019, p. 53).

Além da Europa, seguem-se América do Norte (802 mil), América Latina e Caraíbas (249 mil), África (62 mil), Oceânia (20 mil) e Ásia (4.182) (Observatório da Emigração, 2019)⁵.

Acresce, neste contexto, o facto de Portugal, além de ser um país demograficamente reduzido, ser também envelhecido: “Na população total, os jovens com menos de 15 anos representam 13,7% e a população com idade igual ou superior

³ Disponível em: <https://bit.ly/2TshGtI>.

⁴ Cf. Observatório da Emigração. Emigração Portuguesa. *Relatório Estatístico* (2019). Disponível em: <https://bit.ly/2TUsaSD>. Acedido em: 3 dez. 2019.

⁵ Cf. <https://bit.ly/2TskfvQ>. Acedido em: 2 mar. 2020.

a 65 anos, 21,8%”, prevendo-se que, no espaço de sessenta anos, “a população passe dos 10,3 milhões atuais para 7,9 milhões de residentes”⁶. Consequentemente, a vinda de imigrantes tem um papel importante não só na demografia portuguesa, mas em todos os aspetos económicos sociais, laborais, educativos que daí advêm, havendo “uma política de atração de quadros qualificados e trabalhadores”. Atualmente, são já 580 mil os residentes não portugueses a viver em Portugal; no final de 2018, o número era de 490 mil, subida em relação a 2017, quando o número de imigrantes era 421.711⁷.

Tomando estas duas realidades como referência, de facto Portugal é sobretudo, como refere Góis e Marques (2018), um país de migrações⁸.

Com os países de língua oficial portuguesa (PALOP), havia já vínculos, que se tinham estreitado, na convivência de vários anos com uma paisagem social, linguístico-cultural variada. Contudo, os novos fluxos migratórios, no final do século XX, início do século XXI, eram cada vez mais heterogêneos, não só em relação ao país de origem e língua materna, mas também em relação à educação e à formação linguística e socioprofissional. É uma época de múltiplos desafios, que não são só económicos e laborais, mas que abrangem cada vez mais outras áreas, como a social e a linguístico-cultural.

Na agenda política portuguesa, a imigração emerge como um ponto marcante que teve, e tem, grande impacto nas mudanças da legislação portuguesa, em relação às condições de acolhimento e aos deveres e direitos dos imigrantes; como exemplo, no Relatório de Actividades (2007) do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, Imigração, Fronteiras e Asilo, a política de imigração tinha como base “a regulação dos fluxos migratórios, a promoção da imigração legal, o combate à imigração ilegal e a integração dos imigrantes na sociedade de acolhimento” (SEF, 2007, p. 71). O acolhimento e a integração dos imigrantes, segundo a Resolução do Conselho de Ministros nº 74/2010⁹, são “uma das prioridades de intervenção política do XVII Governo Constitucional”. A integração, segundo o texto da mesma resolução, englobava “as áreas da cultura e da língua, do emprego e da formação profissional e da habitação”, que, de forma adequada, devem também integrar o próprio ensino-aprendizagem da língua de acolhimento, através de temas adequados às necessidades comunicativas e às capacidades específicas deste público, bem como à mobilização dos processos *cognitivos, afetivos, volitivos* no decurso das tarefas realizadas.

Os desafios que se colocavam em relação ao ensino-aprendizagem de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) diziam respeito não só ao público adulto, mas também aos filhos ou familiares jovens que os acompanhavam e que frequentariam o sistema educativo português (onde os jovens portugueses, da mesma idade, aprendiam *português como língua materna*). Para este público jovem que frequentava o sistema educativo português, a designação que ocorre foi ensino de *português como língua não materna*; todas estas questões eram de grande complexidade. Em 2010, por exemplo, além da permanência dos naturais de Cabo Verde, Angola, Guiné-Bissau; os da Ucrânia, Roménia, Moldávia, Rússia constituíam fluxos expressivos da imigração (não se contando com a comunidade brasileira pelo facto de ter o português como língua materna). Muitos outros imigrantes vinham de países asiáticos como Índia, China, Paquistão, Nepal; grupos que vão sendo alterados conforme os anos.

2. Educar através do ensino das línguas vivas

No mesmo eixo diacrónico e dentro duma política europeia global, o ensino das línguas vivas tinha como objetivos “promover a compreensão e a tolerância recíprocas e o respeito pela identidade e diversidade cultural através de uma comunicação internacional mais eficaz”; de igual modo, reconhecia-se que a xenofobia e as manifestações ultranacionalistas eram a principal barreira à mobilidade (Conselho da Europa, 2001, p. 22).

Em matéria de *migração*, a “solidariedade é um objetivo fundamental da União Europeia”¹⁰, e todos estes aspetos, que chegam ao leitor duma forma simplista, requerem múltiplas soluções políticas e económicas (algumas contraditórias), vendo-se uma União Europeia dividida com uma capacidade reduzida de atuação. Em quase todos os anos, tem havido propostas de medidas concretas e orientações nas agendas europeias de *migração*, infelizmente com pouco impacto na realidade educativa.

Continua a haver, a nível global, um fluxo intenso de imigrantes com diferentes necessidades (já sem referir o que se designa por *migrantes*, que a falta de respostas atempadas a muitas questões tem provocado *uma das piores crises humani-*

⁶ Cf. <https://bit.ly/3goDFuE>. Acedido em: 27 fev. 2020.

⁷ Cf. <https://bit.ly/3xyJtYf>. Acedido em: 27 fev. 2020.

⁸ Góis e Marques (2018). **Retrato de um Portugal migrante**: a evolução da emigração, da imigração e do seu estudo nos últimos 40 anos. In: <https://bit.ly/3woXast>. Acedido em: 28 fev. 2020.

⁹ Cf. <https://bit.ly/3xeRPns>. Acedido em: 1 fev. 2020.

¹⁰ Para uma visão desta temática, vejam-se **Fichas técnicas sobre a União Europeia** (2020). Disponível em: <https://bit.ly/3gsFWFb>. Acedido em: 3 fev. 2020.

tárias do século). Concomitantemente com uma falta de interação entre países e continentes, uma ausência ou insuficiência de estruturas de acolhimento.

Em todo este contexto, paradoxalmente, *solidariedade*, seguindo os textos oficiais, é outro aspeto na política migratória europeia e que devia entrar na educação em língua de acolhimento para que a palavra e a ação estivessem juntas: “Acabar com as divisões e encontrar um novo consenso europeu de solidariedade [...] uma das prioridades dos novos comissários europeus responsáveis pela reforma da política migratória comum.”¹¹

3. Ensino-aprendizagem da língua de acolhimento, um direito dos imigrantes

Aprender a língua do país de acolhimento é um direito reconhecido na Carta Social Europeia de 1996¹², tendo consequências nas condições de trabalho, nas certidões de residência permanente e na aquisição da nacionalidade. Mesmo assim, alguns dos novos imigrantes que chegavam, embora tivessem o ensino superior, o desconhecimento da língua portuguesa — e das regras de funcionamento do país — levava-os a aceitarem outros trabalhos fora da sua área de conhecimento, trabalhos ligados à limpeza, construção civil, restauração; situação que, ao longo dos anos, vai ser alterada principalmente para os profissionais de saúde, que serão avaliados, mediante exame, no seu conhecimento de português — um dado que devia servir de exemplo para outras profissões especializadas.

Um dos primeiros programas para imigrantes adultos surge em 2001: o Portugal Acolhe, que, além da língua (FISHER *et al.*, 2000), tinha também outras dimensões de formação, sendo da responsabilidade do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP). Este programa é substituído em 2008 por outro, o Português Para Todos (PPT) (Despacho nº 18.476/2008, de 10 de julho), que tem na sua base dois referenciais: *O português para falantes de outras línguas: o utilizador elementar (A2)* (GROSSO; TAVARES; TAVARES, 2008) e *O português para falantes de outras línguas: o utilizador independente (B2)* (GROSSO; TAVARES; TAVARES, 2009). Este foi elaborado através de uma parceria entre a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP, I.P.), a Direção-Geral da Educação (DGE) e o Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP, I.P.), e é dirigido a um público adulto (falante de outras línguas) que já adquiriu o nível de proficiência A2-Utilizador Elementar e quer continuar a desenvolver a competência comunicativa, preferencialmente, atingindo o nível de proficiência B2.

Todos esses documentos são sobretudo materiais para a formação de formadores e de professores que lecionam a língua de acolhimento. No *site* que a seguir se transcreve, podem ser acedidos cursos, e também recursos: <https://www.acm.gov.pt/pt/ad-ent-c-acm>; entre os quais estes referenciais. Atualmente, existe também uma plataforma de português *online*: <https://pptonline.acm.gov.pt>. Esta plataforma de português coadjuva o material já existente, mas dirigida para o público aprendiz. Neste contexto, surge também o *Guia para o ensino do português enquanto língua de acolhimento (PLA) no contexto da educação não formal* (CAELS, 2016) (www.acm.gov.pt).

Atualmente, os cursos de PPT têm como destinatário um público alargado: “Os cidadãos e as cidadãs estrangeiros/as residentes em Portugal, isto é, nacionais de países terceiros, comunitários, refugiados ou asilados, luso-descendentes, quando se justifique.”

O Português Para Todos, embora fosse preferencialmente um curso de LAc, congrega vários tipos de público em que a língua seria certamente língua de acolhimento, língua segunda, língua para refugiados e certamente língua de herança (luso-descendentes).

Estes tipos de cursos continuam a ser anunciados, veja-se um exemplo de 2019: <https://bit.ly/3qAIZI5>, “Curso de português para falantes de outras línguas”. Há uma procura significativa de cursos de língua portuguesa por parte do público imigrante junto de diferentes instituições educativas, como as escolas que oferecem gratuitamente esses cursos, mas também junto de centros educativos, centros religiosos ou de associações de imigrantes¹³. Esta procura está essencialmente ligada aos certificados que, por meio de exame, atestam o conhecimento suficiente da língua portuguesa, conducente — com outros requisitos, como já foi referido — à obtenção da nacionalidade portuguesa ou à autorização de residência permanente¹⁴. A procura do público imigrante pela língua portuguesa incentivou o interesse da comunidade académica

¹¹ Cf. <https://bit.ly/3jrENiS>. Acedido em: 14 fev. 2020.

¹² Cf. Carta Social Europeia de 3 de maio de 1996. Acessível em: <https://bit.ly/35ZHBMd>. Acedido em: 26 fev. 2020.

¹³ Sobre o ensino realizado em associações, cf. Gaspar, Grosso e Gerhardt (2016).

¹⁴ Cf. <https://bit.ly/3hhZqeH>. Acedido em: 2 mar. 2020.

pela investigação do português como língua de acolhimento, tendo surgido estudos, teses de doutoramento e de mestrado sobre esta temática, referente a diferentes públicos¹⁵.

A inscrição nos cursos e programa Português Para Todos é gratuita e os cursos têm continuado a ser ministrados em instituições do sistema educacional. O aprendente de PLAc deve atingir o nível A2 para ter acesso a um certificado comprovativo desse nível. O processo de realização da prova da língua portuguesa é regulamentado pela Portaria nº 176/2014, de 11 de setembro¹⁶, e o conhecimento da língua portuguesa pode ser comprovado de várias formas. Como exemplo, apenas transcrevemos duas delas¹⁷:

- (1) Certificado em língua portuguesa como língua estrangeira, emitido mediante a realização de teste em centro de avaliação de português como língua estrangeira, reconhecido pelo Ministério da Educação e Ciência, mediante protocolo.
- (2) Certificado de qualificações que ateste a conclusão do nível A2 ou superior, emitido por estabelecimento de ensino público, centros de emprego e formação e centros protocolares do IEFP – Instituto do Emprego e da Formação Profissional, I.P. (IEFP, I.P.), ao abrigo da Portaria nº 1262/2009, de 15 de outubro, alterada pela Portaria nº 216-B/2012, de 18 de julho.

O ensino-aprendizagem da língua de acolhimento é muitas vezes interpretado como ensino de língua estrangeira, usando-se os mesmos manuais e materiais; mas, para além do público aprendente e dos diferentes contextos de imersão em que este se encontra, é também preciso ter em conta a política migratória desse país ou continente. No caso português, muitos professores e formadores cedo se aperceberam que havia uma língua de acolhimento que era também língua segunda, porque no contexto do país de origem era língua oficial e língua de escolarização (como Angola, Cabo Verde, Guiné) e com uma amplitude vocabular em português diferente dos outros grupos, tendo de haver estratégias e procedimentos próprios de ensino e aprendizagem. Entre os do grupo das línguas eslavas, por exemplo, igualmente heterogéneo, frequentemente emergiam alguns percursos socioprofissionais diferentes do que era considerado habitual, principalmente médicos e enfermeiros, grupos que tentavam aprender rapidamente a língua portuguesa e ver se conseguiam que o seu curso fosse reconhecido. Por outro lado, a língua de acolhimento para um público chinês exigia estratégias diferentes dos dois grupos anteriores, sendo difícil que o conhecimento, para o final de A2, estivesse ligado aos temas julgados necessários dentro da *comunicação profissional* (leis do trabalho, condições de emprego etc.) (Conselho da Europa, 2001, p. 86-87).

É difícil pensar em língua de acolhimento sem a associar à comunicação intercultural, isto é, “ao conhecimento dos valores partilhados e das crenças dos grupos sociais doutros países e regiões, tais como crenças religiosas, tabus, história comum” (Conselho da Europa, 2001, p. 31). Isto é, o conhecimento que os ensinantes e aprendentes têm sobre a cultura do seu próprio país e do país do Outro e de como se processa a própria interação (Byram, 1997); a empatia e a curiosidade pelo país, pelos falantes, pela língua são fundamentais, empatia que tem de ser biunívoca (sentida pelos que recebem e pelos que chegam), aspeto importante para o sucesso no ensino-aprendizagem e para a não desistência do público aprendente. É comum alguns livros de ensino-aprendizagem das línguas apresentarem questões para reflexão (o professor reflexivo), deixando muitas vezes mais perguntas do que respostas. Brown (2007, p. 520), num tópico designado por “Agents for Change”, afirma: “Your role as a socially responsible teacher serves to highlight the fact that you’re not merely a language teacher. You’re much more than that. You’re an agent for change in a world in desperate need of change.” *O professor que ensina a língua de acolhimento é obrigatoriamente um agente de mudança.*

No discurso político português, felizmente continua a haver abertura e incentivo para que haja mais imigrantes, veja-se, por exemplo, o que foi referido recentemente em 16 de janeiro de 2020, com o título: *O aumento de imigrantes é importante para afastar mitos sobre movimentos migratórios*. Segundo as palavras da Ministra da Presidência, “as contribuições dos imigrantes são maiores do que os benefícios sociais que auferem”¹⁸. Também o ministro dos negócios estrangeiros do país refere, em 7 de setembro de 2019:

E nós gostamos muito dessa dupla face de um país que ao mesmo tempo tenha emigrantes e, portanto, conhece bem o que é a emigração e acolhe imigrantes e, portanto, sabem o enorme contributo que os imigrantes dão para a nossa demografia, para a nossa economia e para a nossa segurança social¹⁹.

¹⁵ Vejam-se, por exemplo, Cabete (2010), Casanova (2012), Caldeira (2012), Branco (2012), Rajput (2012), Martins (2014) e Marques (2015).

¹⁶ Cf. <https://bit.ly/3hgRjit>. Acedido em: 2 mar. 2020.

¹⁷ Cf. <https://bit.ly/3hgRjit>. Acedido em: 2 mar. 2020.

¹⁸ Cf. *Lusa*, 16 de janeiro de 2020 às 19h09min: <https://bit.ly/3qGyxWc>. Acedido em: 14 fev. 2020.

¹⁹ Cf. <https://bit.ly/3Ak1njF>. Acedido em: 14 fev. 2020.

Neste breve texto de reflexão, tentamos mostrar a complexidade de alguns conceitos, como é o caso da língua de acolhimento, que tem de ser compreendida e repensada em função das variáveis que direta ou indiretamente têm impacto nesta temática. O professor não pode ser um mero transmissor de conteúdos; tem de ser alguém com empatia e curiosidade para conhecer o outro e descobrir a sua cultura, conhecer os contextos sociocultural, político e institucional em que o seu público aprendiz terá de comunicar. Como alguém que tem a capacidade de transformar-se a si próprio e ao seu meio, é importante que o professor faça a ponte entre o discurso da política migratória e o ensino da língua como língua de acolhimento.

Referências

- AGÊNCIA da ONU para refugiados. *Manual de procedimentos e critérios para a determinação da condição de refugiado de acordo com a convenção de 1951 e o protocolo de 1967 relativos ao estatuto dos refugiados*. 2011. Disponível em: www.acnur.org.
- BRANCO, I. *A importância da língua de acolhimento na integração de imigrantes nepaleses em Portugal*. Dissertação de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa (PLE/PL2) apresentada à Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, 2012.
- BROWN, H.D. *Teaching by Principles, an Interactive Approach*. To Language Pedagogy. NY: Pearson Education, 2007.
- BYRAM, M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- CAELS, F. *Guia para o ensino do Português enquanto Língua de Acolhimento (PLA) no contexto da educação não formal*. 2016. Disponível em www.acm.gov.pt. Acedido em: 15 fev. 2020.
- CALDEIRA, P. *A imigração em Portugal; o português, língua de acolhimento e as problemáticas da identidade linguística e cultural*. Dissertação de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa (PLE/PL2) apresentada à Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, 2012.
- CONSELHO da Europa. *Quadro europeu comum de referência para as línguas, ensino, aprendizagem, avaliação*. Porto: Edições ASA, 2001.
- FISHER *et al.* *Português, 2ª língua, módulo de iniciação*, ANEFA/Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade/Ministério da Educação, 2000.
- GASPAR, C.; GROSSO, M J; GERHARDT, H-P. Migrant Associations Get Involved: a Portuguese Experience on Non-formal Education and Learning Portuguese as Foreign Language. In: *Language Assessment for Multilingualism* (Proceedings of the ALTE Paris Conference), Abril 2014. Editado por Coreen Docherty e Fiona Barker. Reino Unido: Cambridge University Press, 2016, p. 229-250.
- GÓIS, P; MARQUES, J. C. *Retrato de um Portugal migrante: a evolução da emigração, da imigração e do seu estudo nos últimos 40 anos*. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3woXast>. Acedido em: 18 fev. 2020.
- GROSSO, M. J. Língua de acolhimento, língua de integração. In: *Horizontes de linguística aplicada*, v. 9, n. 2, 2010, p. 61-77.
- GROSSO, M. J.; TAVARES, A.; TAVARES, M. *O português para falantes de outras línguas: o utilizador elementar no país de acolhimento*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC, 2008.
- GROSSO, M. J.; TAVARES, A.; TAVARES, M. *O português para falantes de outras línguas: o utilizador elementar no país de acolhimento — sugestões de atividades e exercícios*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC, 2008.
- GROSSO, M. J.; TAVARES, A.; TAVARES, M. *O português para falantes de outras línguas: o utilizador independente no país de acolhimento — documento orientador e sugestões de atividades e exercícios*. Lisboa: ANQEP, DGE, IEF, 2009.
- MARQUES, M. L. T., *A imigração e a língua de acolhimento em Portugal: questões de identidade e integração*. Dissertação de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa (PLE/PL2), Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, 2015.
- MARTINS, M. F. *O ensino não formal na aprendizagem de português língua estrangeira em contexto de acolhimento: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa (PLE/PL2), Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, 2014.
- OBSERVATÓRIO da Emigração. *Relatório Estatístico 2019*. Disponível em: <https://bit.ly/2TUusaSD>. 2019. Acedido em: 5 fev. 2019.
- RAJPUT, D. *A aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento: a comunidade Punjabi em Portugal*. Dissertação de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa (PLE/PL2), Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, 2012.
- UNIÃO Europeia. Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia. In: *Jornal Oficial da União Europeia*, 7 jun. 2016, p. 364-401. Disponível em: <https://bit.ly/3x2seh6>.

CAPÍTULO 2

Por uma pedagogia decolonial e intercultural no ensino de português como língua de acolhimento: desafios e possibilidades

Marina Reinoldes¹
Rosane de Sá Amado²

Palavras iniciais

*“Aprender que existe o Sul;
aprender a ir para o Sul;
aprender a partir do Sul e com o Sul.”
B. S. Santos (1995)*

A decolonialidade tem sido foco de crescentes estudos na América Latina. Entre eles, podemos destacar o grupo Modernidade/Colonialidade, formado por Walter D. Mignolo, argentino e professor na Universidade de Duke, Catherine Walsh, norte-americana que leciona na Universidade Andina Simón Bolívar; Aníbal Quijano, peruano que se dedicou em vida à sociologia; Nelson Maldonado-Torres, porto-riquenho e professor na Rutgers School of Arts and Sciences; Ramón Grosfoguel, também porto-riquenho e professor na Universidade de Califórnia; e Arturo Escobar, professor colombiano na Universidade de Carolina do Norte. No Brasil, também podemos observar uma projeção dessa questão em diversas áreas do conhecimento. No campo da educação, por exemplo, temos excelentes reflexões e estudos elaborados por Oliveira e Candau (2010), Leroy (2018) e Rocha (2019), além de outros autores inseridos em variados contextos socioeducacionais.

Nesse sentido, entendemos a proposta decolonial como uma perspectiva pautada no pensamento crítico, a partir de sujeitos que foram subalternizados pela modernidade e, ao mesmo tempo, como um projeto epistemológico e político que podemos assumir para minimizar desigualdades e subverter a matriz colonial de poder (MIGNOLO, 2017). Assim, entendemos decolonialidade como uma perspectiva que busca (re)conhecer, a nós e ao mundo, através das histórias, das trajetórias e das formas de pensar, agir, sentir e ser que foram silenciadas e deslegitimadas pela colonialidade.

Inseridos nesse contexto, pensar a educação através da decolonialidade, ou seja, pensar uma educação outra — a chamada pedagogia decolonial (WALSH, 2013) — possui uma forte ligação com a pedagogia crítica freiriana (FREIRE, 1970), que não diz respeito à transmissão do saber ou àquela reduzida aos ambientes escolarizados, mas a diferentes cenários pedagógicos em que “os participantes exercem suas pedagogias de aprendizagem, desaprendizagem, reaprendizagem, de reflexão e ação” (WALSH, 2014, p. 13). Dessa forma, a pedagogia decolonial tem caráter propositivo, e não apenas denunciativo, no sentido de buscar construir outras práticas sociais, culturais, políticas e de pensamento (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). A pedagogia decolonial busca, também, “aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul” (SANTOS, 1995). Ainda que Boaventura de Sousa Santos não faça parte da perspectiva decolonial, sua proposta de (re)pensar o mundo e seus conhecimentos dialoga diretamente com as discussões do grupo Modernidade/Colonialidade. Assim, o Sul a que o autor se refere não se trata, necessariamente, do Sul geográfico; antes disso, trata-se do Sul epistêmico — silenciado, marginalizado e invisibilizado.

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil. **E-mail:** marina.reinoldes@gmail.com.

² Docente na Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. **E-mail:** ro.amado@gmail.com.

Um dos grupos que, em geral, é silenciado, marginalizado e invisibilizado é, justamente, oriundo dos não tão recentes fluxos migratórios forçados, ou seja, as pessoas em situação de refúgio. Este é um tema que tem ganhado projeção no âmbito acadêmico. Na área da linguística aplicada, por exemplo, há uma série de estudos dedicados ao ensino de português direcionado a esse público, também conhecido por Português como Língua de Acolhimento, doravante PLAc. Seria possível, nesse contexto, adotar uma perspectiva decolonial nas práticas pedagógicas de PLAc como um caminho exequível?

Propomos pensar em possibilidades de articular a pedagogia decolonial e o ensino de PLAc como uma proposta relevante ao desenvolvimento de estratégias linguísticas para lidar e sair de possíveis situações de vulnerabilidade e ao diálogo com outros setores da sociedade que celebrem diferentes conhecimentos, trajetórias e experiências. Para isso, em primeiro lugar, propomos nos debruçar sobre a pedagogia decolonial e refletir sobre a viabilidade dessa perspectiva como modo de “sulear”³ as práticas no ensino de PLAc, em salas de aula de contextos migratórios.

Em seguida, apresentamos os estudos de Terezinha Maher (2007) e Catherine Walsh (2013) sobre interculturalidade como um aspecto fundamental que pode ser levado em consideração, tanto no processo de ensino-aprendizagem quanto em nossas práticas enquanto professores, educadores e sujeitos que não compactuam com o etnocentrismo e outras formas de violência com o outro, sejam elas visíveis ou simbólicas.

Por fim, apresentamos algumas possibilidades de ações que unem a perspectiva decolonial e a interculturalidade nas aulas de PLAc, podendo ser aplicadas durante o processo de ensino-aprendizagem de imigrantes ou pessoas em situação de refúgio. É importante ressaltar que, neste capítulo, não buscamos oferecer uma resposta pronta, tampouco uma receita a ser seguida, mas algumas — dentre tantas outras — possibilidades para uma educação outra, pautada na Ecologia dos Saberes (SANTOS, 2010), na reexistência (ACHINTE, 2013)⁴ e na busca de um conviver possível a todos.

1. Por uma pedagogia decolonial no ensino de português como língua de acolhimento

Há um número cada vez maior de estudiosos brasileiros que se dedicam ao ensino de PLAc. Entre eles, podemos citar: Amado (2013), Barbosa (2016), São Bernardo (2016), Lopez (2016), Miranda (2016), Anunciação (2018), Camargo (2018), Lopez e Diniz (2018). A partir desses estudos, é possível verificar que

o ensino no âmbito dos estudos de português como língua de acolhimento se dá, de modo geral, de uma maneira transdisciplinar que dialoga com outros saberes e que suas práticas pedagógicas, sempre de cunho crítico-reflexivas, podem contribuir para o agenciamento de seus alunos, de forma que, esses, ao se depararem com determinadas situações — inclusive as mais vulneráveis — possam, em alguma medida, agir de forma autônoma, consciente e politicamente fortes (REINOLDES, 2019, p. 13).

Uma vez que o ensino de PLAc preocupa-se, para além do aprendizado da língua, com questões voltadas à emancipação do sujeito, a pedagogia decolonial proposta por Walsh (2013) e a pedagogia crítica de Freire (1970) podem ser norteadoras para pensar questões voltadas às práticas pedagógicas e ao processo de ensino-aprendizagem do português para pessoas em situação de refúgio. Isso porque, de acordo Walsh *et al.* (2018, p. 4),

a colonialidade implica a classificação e reclassificação da população do planeta, em uma estrutura funcional para articular e administrar essas classificações, na definição de espaços para esses objetivos e em uma perspectiva epistemológica para conformar um significado de uma matriz de poder.

Ao observar as notícias nos mais diferentes veículos de comunicação, bem como no senso comum, o termo “refugiado”, de cunho jurídico, tornou-se uma categoria, ou melhor, a identidade do sujeito que, em razão de um fundado temor de perseguição devido ao pertencimento a um grupo social, raça, religião, nacionalidade ou opinião política, se vê obrigado a sair de seu país de origem. Essa identidade antecede qualquer outra característica e grande parte de sua trajetória, retirando da pessoa em situação de refúgio todo o seu capital e, assim, marginalizando-a.

³ “Nosso norte, agora, é o Sul.” Uma referência à obra *América invertida*, do artista uruguaio Joaquim Torres García.

⁴ Em consonância com Achinte (2013), entendemos “re-existencia como los dispositivos que las comunidades crean y desarrollan para inventarse cotidianamente la vida y poder de esta manera confrontar la realidad establecida por el proyecto hegemónico que desde la colonia hasta nuestros días ha inferiorizado, silenciado y visibilizado negativamente la existencia de las comunidades afrodescendientes. La re-existencia apunta a descentrar las lógicas establecidas para buscar en las profundidades de las culturas — en este caso indígenas y afrodescendientes — las claves de formas organizativas, de producción, alimentarias, rituales y estéticas que permitan dignificar la vida y re-inventarla para permanecer transformándose” (ACHINTE, 2013, p. 455).

A pedagogia decolonial alinhada ao ensino de PLAc não tem como intuito fazer o aprendiz esquecer quem ele é e de onde vem, mas lembrar sua trajetória, valorizar sua cultura e, através das aulas, desenvolver estratégias linguísticas para evitar e/ou sair de possíveis situações de vulnerabilidade.

Para isso, é preciso transcender os espaços escolarizados, como as escolas, os cursos e as universidades. É preciso realizar uma pedagogia decolonial que “convoca os conhecimentos subordinados pela colonialidade do poder e do saber e dialoga com as experiências críticas e políticas que se conectam com as ações transformadoras dos movimentos sociais” (WALSH, 2018, p. 5). Na mesma linha de pensamento, voltada para o diálogo e a celebração de outros conhecimentos, podemos levar em consideração o conceito de Ecologia dos Saberes, cunhado por Boaventura de Sousa Santos (2010), que rompe com o paradigma hegemônico e a monocultura do saber oriunda da universidade e de espaços escolarizados.

Na prática, isso significa que “precisamos conhecer as lutas uns dos outros” (SANTOS, 2013). Conhecer outras lutas só é possível a partir do diálogo e da criação de espaço de escuta com outros atores, de diferentes setores da sociedade, capazes de contribuir, em alguma medida, para a transformação social. No ensino de PLAc, portanto, isso pode ser feito através do diálogo com outras instituições, cursos, movimentos sociais e setores que contribuem para o fortalecimento e a emancipação dos alunos.

O fazer docente, na perspectiva da pedagogia decolonial, por sua vez, deve ir em busca da equidade, legitimidade, dignidade, respeito e de outras formas de pensar, aprender, ensinar, sonhar, viver e cruzar fronteiras. Nesse sentido, para Walsh (2009, p. 38) são

pedagogias que se constroem em relação a outros setores da população, que suscitam uma preocupação e consciência pelos padrões de poder colonial ainda presentes e a maneira que nos implicam a todos, e pelas necessidades de assumir com responsabilidade e compromisso uma ação dirigida à transformação, à criação e ao exercer o projeto político, social, epistêmico e ético da interculturalidade. São estas pedagogias ou apostas pedagógicas que se dirigem para a libertação destas correntes, ainda presentes nas mentes, e para a reexistência de um desígnio de “bem-viver” e “com-viver” onde realmente caibam todos.

2. Práticas pedagógicas pelo olhar da interculturalidade

A interculturalidade é tema presente em discussões de diversas áreas do conhecimento, inclusive no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas. Na fala dos educadores para pessoas em contextos migratórios, é muito comum a presença do termo. Mas, na vida da sala de aula, o que isso significa? A perspectiva intercultural diz respeito a uma das três abordagens propostas por Candau (2008) ao multiculturalismo, a saber: multiculturalismo assimilacionista, monoculturalismo plural e multiculturalismo interativo (mais conhecido como interculturalidade).

No multiculturalismo assimilacionista, há o reconhecimento de que nós, enquanto sociedade, vivemos em contextos multiculturais. Nem todos os grupos — como pessoas em situação de refúgio, negros, homossexuais ou outros grupos politicamente minorizados — têm as mesmas oportunidades de acesso ao capital (BOURDIEU, 2007). Entretanto, essa abordagem, na prática, preserva um discurso de universalização, pelo qual, no âmbito educacional, esses grupos participam do processo de ensino-aprendizagem, mas como forma de se incorporar à cultura hegemônica. Para isso, é necessário deixar de lado sua cultura, trajetória e formas não hegemônicas de sentir, pensar, ser e estar no mundo — uma profunda violência simbólica.

O monoculturalismo plural acredita que, ao levar em consideração uma abordagem assimilacionista, acaba-se por silenciar, negar e invisibilizar a diferença (CANDAU, 2008). Assim, a proposta do monoculturalismo plural é, por outro lado, reconhecer as diferenças, criar espaços para que os sujeitos possam expressá-las e promover espaços mais homogêneos para que essas expressões circulem. A grande questão é que, na prática, essa abordagem acaba por fortalecer uma segregação cada vez maior na sociedade, como se cada grupo tivesse um espaço específico para se expressar, mas sem conviver, aprender e dialogar com o outro e sua(s) diferença(s).

O multiculturalismo interativo, ou interculturalidade, ou ainda interculturalidade crítica, por outro lado, tem como pressuposto o diálogo com e entre diferentes atores sociais que se reconhecem uns aos outros, ainda que no âmbito dos inevitáveis antagonismos culturais. A partir dessa diferença, articulam uma sociedade mais coesa, democrática, plural e de possível convivência para todos. A cultura, nessa perspectiva, não é uma herança, não é homogênea, hierarquizável nem imutável. Ao contrário, a cultura é um sistema compartilhado de valores, representações e ações (MAHER, 2007) que passa um processo contínuo de construção e reconstrução a partir do contato com outro(s) sistema(s).

Dessa forma, precisamos estar atentos aos discursos e práticas que corroborem ou fortaleçam o multiculturalismo assimilacionista ou o monoculturalismo plural. A questão etnocêntrica está presente, ainda que inconscientemente, em nossas falas, olhares e práticas pedagógicas — resultado do ponto de vista colonizado com o qual aprendemos a ser e estar no mundo.

Existem alguns termos — sobretudo utilizados nas comunicações, textos e falas de profissionais envolvidos com pessoas em contextos migratórios — que refletem uma visão colonizadora e hierárquica, como “dar voz” ou “dar visibilidade”. Ao utilizar esses termos, ao mesmo tempo que nos colocamos em uma situação de poder, acabamos por contribuir com uma marginalização desses sujeitos que já o vivenciam por parte da sociedade. Muitas vezes, esses termos são reproduzidos sem qualquer reflexão ou intenção: resquícios da colonialidade. Entretanto, refletir sobre o impacto — ainda que simbólico — que isso pode causar já é um pontapé inicial para tentar se desprender de uma visão etnocêntrica.

Outra prática que pode ser considerada uma violência simbólica contra esses grupos e que também resulta da construção metodológica do ensino-aprendizagem de línguas é coibir o uso da língua materna durante as aulas, seja para sanar dúvidas, seja em outros momentos pontuais, ou impor o uso do português fora da sala de aula, como se o sujeito precisasse despir-se de sua língua materna, de sua trajetória e de sua cultura.

Justamente, é preciso levar em consideração um aspecto vinculado à relação entre o aprendizado de língua portuguesa e a garantia de emprego, estudo e uma vida mais estável. É importante questionar e problematizar a obrigatoriedade, apresentada por grande parte dos professores, coordenadores e imigrantes, como fator determinante na resolução de necessidades relacionadas à sobrevivência e à própria expectativa de viver bem no país, conforme discutido por Lopez (2019). Outros fatores também precisam ser considerados no que diz respeito à resolução dessas questões, isto é, a língua portuguesa não é, definitivamente, garantia de condições mais favoráveis para a integração do imigrante ou da pessoa em situação de refúgio.

Nesse sentido, um termo que vem sendo cada vez mais utilizado em nossa sociedade e no contexto do ensino de PLAc é “empoderamento”. No senso comum, empoderamento pode ser entendido como o conhecimento de seus próprios direitos. Por outro lado, em uma sala de aula no contexto de migração ou refúgio, apresentar os direitos ao aluno não é suficiente para qualquer tipo de mudança em seu processo emancipatório. Para Maher (2007), o empoderamento é, na verdade, consequência de três ações, a saber: (1) de sua politização; (2) do estabelecimento de legislações favoráveis; (3) da educação do seu entorno para o respeito à diferença. A politização, nesse sentido, é apenas um dos pés do tripé para um projeto emancipatório verdadeiramente eficiente.

Nota-se, portanto, que se livrar das amarras da colonialidade e do etnocentrismo é um exercício árduo, que demanda do docente uma reflexão contínua sobre suas falas, ações e formas de ver a si e ao outro. A partir dessa reflexão, do diálogo com o outro e de uma formação continuada, é possível (re)pensar e (re)construir práticas pedagógicas que, em alguma medida, contribuam para a emancipação e para uma inserção social mais igualitária de seu aluno. A seguir, vamos explorar algumas possibilidades pautadas nas perspectivas apresentadas.

3. Possibilidades para práticas decoloniais e interculturais no ensino de português como língua de acolhimento

Como dissemos anteriormente, o nosso intuito com o presente capítulo não é, de forma alguma, oferecer respostas, mas explorar, refletir e compartilhar algumas possibilidades de práticas pedagógicas pautadas em uma perspectiva decolonial e intercultural.

Nesse contexto, pensamos em duas ações que podem contribuir com o contínuo processo de reflexão dos educadores e promover tanto um olhar mais horizontalizado, em relação às pessoas em situação de refúgio, quanto um diálogo capaz de fortalecer e articular um projeto pragmático eficiente na luta por políticas públicas e acesso a direitos.

3.1. Formação inicial e continuada

Amado (2013) apontou uma grande lacuna na formação dos professores de português para imigrantes e pessoas em situação de refúgio. Os voluntários dispostos a dar aulas para esses grupos conhecem outras línguas, mas, em sala de aula, se guiam de maneira intuitiva e com autodidatismo. Em 2016, houve uma tímida mudança nesse cenário, apresentada por Lopez (2016): sua pesquisa, realizada com vinte professores, aponta que 81% dos participantes eram formados ou gra-

duandos, vinculados ao curso de Letras. Por outro lado, a autora aponta que mais de 75% dos professores de PLAc tinham menos de um ano de experiência na área.

Ao notar esse cenário, algumas universidades — como a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e a Universidade de São Paulo (USP) — ofereceram, nos últimos meses, cursos de formação e capacitação de voluntários para atuarem nos cursos de português para imigrantes e pessoas em situação de refúgio. A procura por esses cursos, seja pela certificação, seja pela importância da formação, tem sido muito alta, e as vagas são preenchidas rapidamente. Para tentar atender à demanda, as universidades se movimentam para realizar outras edições desses cursos.

A formação continuada possibilita a nós, professores e educadores, refletirmos e expandirmos nossos conhecimentos sobre alternativas didáticas, teóricas e metodológicas, além de partilharmos nossas experiências, trajetórias e angústias na docência para, então, (re)construirmos e (re)descobriremos o nosso fazer no processo de ensino-aprendizagem, conforme aponta Reis (2018).

O espaço para diálogo proposto nos cursos de formação e capacitação — não necessariamente oferecidos pelas universidades, mas também por cursos populares e outras organizações — é uma forma de refletir sobre nossas práticas, como também de romper com a romantização da educação em contexto migratório. Conseqüentemente, o fazer pedagógico vinculado a um processo de autorreflexão possibilita um fazer consciente, crítico e provavelmente mais eficiente no projeto de emancipação de nossos alunos.

3.2. Diálogo com outros saberes e setores da sociedade

Como parte de um projeto voltado ao diálogo e interessado, de alguma maneira, em romper com os paradigmas da colonialidade, é preciso construir espaços de escuta e aprender com outros saberes, como aponta Boaventura Santos (2018, p. 255):

Na ecologia dos saberes, buscar credibilidade para os conhecimentos não científicos não leva a desacreditar o conhecimento científico. Implica, pelo contrário, utilizá-lo em um contexto mais amplo de diálogo com outros conhecimentos. Nas condições atuais, tal uso do conhecimento científico é contra-hegemônico. Trata-se, por um lado, de explorar concepções alternativas que estejam no interior do conhecimento científico e que tenham se tornado visíveis por meio de epistemologias pluralistas de diversas práticas científicas (em particular, as epistemologias feministas) e, por outro lado, de promover a interdependência entre os saberes científicos produzidos pela modernidade ocidental e saberes diferentes não científicos.

A partir dessa proposta, é possível estabelecer, colaborativamente, espaços de escuta para que outros atores sociais sejam ouvidos. Isso pode ser realizado durante as aulas de PLAc, com o intuito de entender quais são as demandas reais dos nossos alunos e, então, definir quais são os melhores recursos pedagógicos para, em conjunto, lidar com elas.

De maneira mais ampla, também podemos construir uma ponte com outros agentes, oriundos de movimentos sociais, organizações e instituições capazes de enriquecer e contribuir com as práticas pedagógicas. Durante o curso, por exemplo, é possível estabelecer uma parceria com uma Unidade Básica de Saúde (UBS) para que algum profissional ofereça uma roda de conversa sobre o sistema de saúde brasileiro. Em contrapartida, um diálogo com os profissionais da unidade sobre o acolhimento de imigrantes e pessoas em situação de refúgio pode ser benéfico, também, para uma educação do entorno (MAHER, 2007). Outra iniciativa pode ser direcionada a profissionais da área de Direito para se criarem espaços de debate sobre a legislação brasileira. Mas o fundamental é estabelecer um canal de diálogo com a própria população do entorno onde acontece o curso, convidando comerciantes, representantes de associações de bairro e moradores para pequenos eventos promovidos pelos próprios alunos, a fim de compartilharem experiências e conhecimentos.

Considerações para seguir refletindo

Neste capítulo, tentamos refletir sobre a adoção da pedagogia decolonial e do ensino de português como língua de acolhimento como uma perspectiva exequível em prol de uma formação mais crítica para pessoas em situação de refúgio e imigrantes. Por meio da perspectiva decolonial, é possível adotar práticas pedagógicas que valorizam o diálogo entre diferentes atores da sociedade na construção do(s) saber(es), contribuindo para uma formação que fortaleça os alunos e lhes possibilitando desenvolver estratégias linguísticas para lidar e sair de possíveis situações de enfrentamento ou vulnerabilidade, sejam elas políticas, culturais, sociais. Ainda há um longo caminho pela frente no que diz respeito a construir

ações que contribuam para uma inserção social mais igualitária; por isso, precisamos seguir dialogando, construindo e (re)pensando nossas práticas — pedagógicas ou não.

Referências

- AMADO, R. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. In: *Revista da SIPLÉ*, Brasília, ano 4, n. 2, out. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3f1cEwb>. Acesso em: 10 mai. 2019.
- ANUNCIACÃO, R. F. M. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito português como língua de acolhimento. In: *Revista X*, Curitiba, v. 13, n. 1, 2018, p. 35-36. Disponível em: <https://bit.ly/3x34rhU>. Acesso em: 10 mai. 2019.
- BARBOSA, L. M. A. Immigration et défis de l'enseignement du portugais langue d'accueil à l'Université de Brasilia. In : *Forma Breve*, Aveiro, n. 13, p. 653-651, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3x7VgvQ>. Acesso em: 3 nov. 2019.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil/DIFEL, 2007.
- CAMARGO, H. R. E. de. Portas entreabertas do Brasil: narrativas de migrantes de crise sobre políticas públicas de acolhimento. In: *Revista X*, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 57-86, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3iWUXyM>. Acesso em: 17 mai. 2019.
- CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- LEROY, H. R. *Dos sertões para as fronteiras e das fronteiras para os sertões*: as (in)visibilidades das identidades performativas nas práticas translingues, transculturais e decoloniais no ensino aprendizagem de língua portuguesa adicional da UNILA. 2018. 285p. Tese (Doutorado-Programa de Pós-Graduação em Letras) — Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.
- LOPEZ, A. P. A. *Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil*. 2016. 261p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- LOPEZ, A. P. A.; DINIZ, L. R. A. Iniciativas jurídicas e acadêmicas para o acolhimento no Brasil de deslocados forçados. IN: *Revista da Sociedade Internacional Portuguesa Língua Estrangeira*, Brasília, edição especial n. 9, s./p., 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2URyA50>. Acesso em: 30 jun. 2019.
- MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Org.) *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.
- MIRANDA, Y. C. C. *Projeto "Pelo Mundo"*: a configuração de uma política linguística em um curso de português como língua adicional para candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). 2016. 178p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. In: *Educ. rev. (online)*, v. 26, n. 1, 2010, p.15-40.
- REINOLDES, M. *Falam de nós, mas não nos dão a palavra*: cocriando orientações para práticas pedagógicas em português como língua de acolhimento. Projeto de Pesquisa aprovado pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- ROCHA, C. H. Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translingue. In: *D.E.L.T.A. (online)*, v. 35, n. 4, 2019, p. 1-39.
- SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. M. *Epistemologias do sul*. Portugal: Ed. Cortez, 2010.
- SANTOS, B. S. As ecologias dos saberes. In: SANTOS, B. S. *Construindo as epistemologias do sul: para um pensamento alternativo de alternativas* (v. 1). Argentina: CLACSO, 2018.
- SANTOS, B. S. *A crítica da razão indolente*: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.
- SÃO BERNARDO, M. A. de. *Português como língua de acolhimento*: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil. Tese de Doutorado. 260p. São Carlos: UFSCar, 2016.
- WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.
- WALSH, C. *Lo pedagógico y lo decolonial*: entretejiendo caminos. En cortito que's pa'largo, 2014.
- WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. In: *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 26, n. 83, 2018, p. 1-16.

CAPÍTULO 3

PLAc como transgressão: letramentos sociais e prática educativa-reflexiva

Cora Elena Gonzalo Zambrano¹

*“Eu venho de longe, eu vou adiante
eu não imaginei ser um imigrante
milhões de perguntas, nenhuma resposta
eu tenho na mala que levo nas costas [...]”*
Carlos Byer

1. Para iniciar

Tendo em vista o crescimento da área conhecida por Português como Língua de Acolhimento (doravante PLAc) no Brasil, tanto no ensino quanto na pesquisa, é necessário buscar novos aportes teóricos que possam contribuir ainda mais com seu desenvolvimento. Nesse sentido, este capítulo tem o objetivo de refletir sobre o PLAc em uma perspectiva transgressiva, capaz de cruzar fronteiras, não só físicas e culturais², mas também epistemológicas, com base na linguística aplicada transgressiva (PENNYCOOK, 2006), na pedagogia da autonomia (FREIRE, 1997), na educação como prática da liberdade (hooks³, 2013) e nos letramentos sociais (STREET, 2014). Alinho-me, ainda, à educação linguística de Bagno e à educação linguística ampliada de Cavalcanti (2013), na medida em que problematizo a formação de professores de PLAc.

Na primeira seção, apresento minha visão de PLAc como transgressão. Na segunda, discuto concepção de língua e de letramentos sociais. Na terceira, explano algumas proposições da obra *Pedagogia da autonomia*, relacionando com a prática reflexiva dos professores de PLAc. E na última seção do capítulo, ilustro algumas práticas de letramentos realizadas em um curso de português destinado a pessoas em situação de imigração forçada e refúgio, ressaltando o caráter transgressivo das atividades; logo após, deixo minhas considerações finais.

2. PLAc como transgressão

Ao introduzir a discussão sobre as teorias transgressivas, Pennycook (2006) explica a concepção de interdisciplinaridade ligada a movimento, fluidez e mudança. O autor defende, como vários outros já o fizeram, as diferenças entre a linguística e a linguística aplicada (LA), definindo esta como uma área de estudo transdisciplinar, capaz de atravessar fronteiras proibidas, ou seja, transgredir. Nesse sentido, a linguística aplicada transgressiva tem a finalidade de cruzar fronteiras e quebrar regras, de forma reflexiva, tanto para o pensamento quanto para a própria ação de transgredir.

Baseada na LA transgressiva, defendo a transgressão no ensino de PLAc com vistas a não promover dominação por meio da língua oficial, feita pela ação controladora do Estado-Nação, que postula a necessidade de um território manter apenas uma língua. Vislumbro no PLAc uma escolha para os imigrantes que, sem a proibição de uso da língua materna, propicia o acolhimento também por meio da translíngua⁴ (CANAGARAJAH, 2013). Concordo com Anunciação (2018),

¹ Doutoranda em Estudos Linguísticos (UFMG) e mestre em Letras (UFRR). Professora da Universidade Estadual de Roraima (UERR). Boa Vista-RR/Brasil. **E-mail:** coragonzalo@gmail.com.

² A meu ver, nosso ambiente de trabalho é, por natureza, um cruzamento de fronteiras físicas e culturais.

³ Adoto o pseudônimo da autora com o objetivo de manter o caráter transgressivo postulado em sua obra, que defendo neste capítulo. Também mantenho a grafia do nome com letra minúscula: forma como ela se apresenta e pede para ser citada.

⁴ A translíngua vai além de adquirir ou aprender uma nova estrutura linguística, ela refere o desenvolvimento da integração entre novas práticas de língua em um único repertório linguístico disponível para o falante ser, saber e fazer no mundo.

Lopez (2018), Bizon e Camargo (2018), quando refletem sobre as relações de poder nas políticas migratórias e criticam a obrigatoriedade no aprendizado da língua majoritária do país de acolhimento para a inserção social dos deslocados. Conforme apontado por Lopez (2018), o PLAc pode ser um dos vários recursos necessários para superar a situação de vulnerabilidade, mas não deve ser considerado o único nem o mais importante.

Nesse sentido, Anunciação (2018) afirma o PLAc como uma possível prática de (re)existência que, a meu ver, significa uma possibilidade de transgressão para os sujeitos em situação de refúgio e imigração forçada. Defendo o ensino de PLAc como uma prática transgressora da liberdade (hooks, 2013), ao nos permitir participar do crescimento intelectual e espiritual dos alunos, seja em sua língua materna, seja no idioma oficial do país de acolhimento. Para tal, é necessário cruzar as fronteiras do que hooks chama de “ensino como rotina de produção”, isto é, desafiar o sistema de “educação bancária” (FREIRE, 1997), em que o professor detém todo o conhecimento e o aluno deve apenas memorizá-lo e armazená-lo. Em contrapartida, os alunos de PLAc são participantes ativos, e não consumidores passivos. Os professores, por sua vez, transformam performativamente a maneira como pensam ou falam, e sua voz deve estar em constante mudança e diálogo com seu contexto de ensino. Tal mudança diz respeito à característica fluida da LA transgressiva e demonstra seu compromisso político.

Por fim, a transgressão em PLAc perpassa a concepção de língua como prática social, a necessidade da educação linguística ampliada (CAVALCANTI, 2013) e da prática educativa-crítica (FREIRE, 2002) de seus professores, bem como a difusão de letramentos sociais alternativos, que respeitem os letramentos locais em detrimento do modelo autônomo (STREET, 2014), como explicarei nas próximas seções.

3. Concepção de língua e letramentos em PLAc

Bagno (s/d) argumenta que a língua como prática social segue a perspectiva da língua falada em interação social, isto é, vista e analisada desde a realidade de cada sociedade, sua história e sua cultura. Isso significa que os professores devem deixar de lado a visão de língua como uma ferramenta modelada, obrigatoriamente, por um conjunto de regras. Conforme apontado pelo autor, os docentes devem ver a língua como ferramenta e, ao mesmo tempo, resultado; como processo e produto, criado na interação, ou seja, por meio do uso. Também deve ser estimulado o estudo das variedades sociolinguísticas em sala de aula, não se limitando à variedade de maior prestígio social nem ao ensino de uma nomenclatura tradicional; além disso, é necessário combater o preconceito linguístico, distanciando-se da noção de erro linguístico. Tudo isso implica que a prática docente de professores de língua de acolhimento deve estimular e desenvolver os letramentos⁵.

Soares (1998) destaca que o conceito de letramento envolve sutilezas e complexidades, já que cobre uma ampla visão sobre conhecimentos, habilidades, capacidades, valores e usos sociais da língua. Com relação às práticas de letramentos, Street (2012, p. 77) explica que são concepções culturais mais amplas “de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais”. Tais concepções se alinham aos argumentos de Bagno (s/d) sobre observar a língua em seu contexto sócio-histórico e cultural, do qual devemos lançar mão no ensino de línguas e, com maior ênfase, na área de PLAc, devido a seu caráter transgressivo.

Sobre a aquisição ou transmissão dos letramentos, Street (2014) constata diversas formas de essa transmissão afetar a sociedade; por exemplo, por meio do etnocentrismo dos valores ocidentais, conhecido como letramento “colonial”, imposto por grupos externos à comunidade em questão. O autor também critica o letramento dominante, situação que pode acontecer quando um grupo dominante local difunde letramentos a outros grupos menos favorecidos, geralmente considerados de menor prestígio social e econômico. Entretanto, sempre existirá algum grau de letramento local, mesmo antes da transmissão dos conhecimentos dominantes com viés colonial.

Essa realidade se evidencia no ensino de PLAc, cujos professores fazem parte de um grupo dominante no país de acolhimento, se levarmos em consideração a posição privilegiada em relação aos cidadãos estrangeiros em situação de refúgio ou imigração forçada. Assim, mesmo sem ter consciência, difundimos os letramentos da sociedade dominante, por meio dos quais acreditamos estar ajudando essas pessoas que, no momento, encontram-se em situações sociais e econômicas precárias, por diversos fatores decorrentes da saída do país de origem. Porém, os aprendizes não devem ser considerados inferiores, principalmente em questão de letramento e instrução, pois todos têm um nível de letramento e formação profissional que pode e deve ser explorado durante as aulas. Portanto, como afirma bell hooks (2013), é necessá-

⁵ Uso o termo “letramentos” no plural, seguindo a explicação de Soares (1998) sobre a dificuldade de definir letramento, já que esse conceito envolve diversos fatores relativos a habilidades, conhecimentos e práticas sociais.

rio partir do pressuposto de que todos nós levamos à sala de aula um conhecimento que pode melhorar nossa experiência de aprendizado.

Com relação à dominação, Street (*ibidem*) explica a existência de um grau de dominação interna na condução das campanhas de letramento, permeado por relações de poder entre ricos e pobres, população urbana e rural, questões de gênero e, neste caso, o nativo e o imigrante. Contudo, o autor pede respeito pelas diversidades sociais e culturais, salientando que não deve ser imposto um único modelo de letramento, o autônomo⁶, à prática social. Concordo com Street ao destacar a necessidade de abandonar os modelos ultrapassados e etnocêntricos de letramentos. Não devemos desprezar as competências comunicativas nem as formas de letramentos locais no ensino de PLAc no Brasil. Com elas, podemos aproveitar o letramento de cada aluno, considerando diferentes contextos — regional, de gênero, étnico-racial, rural ou urbano — e diversas classes sociais, ou seja, sempre considerando as superdiversidades (VERTOVEC, 2007) dos sujeitos em situação de deslocamento forçado.

Destarte, Street (2014) argumenta que os letramentos não precisam se limitar à escolarização ou à pedagogia, mas devem estar relacionados à prática social, sem juízo de valor a respeito de uma suposta superioridade do letramento escolar sobre outros tipos de letramentos. Isso quer dizer que a bagagem que nossos alunos trazem dos seus meios de interação deve ser valorizada e explorada como letramentos sociais, trabalhada em conjunto com os letramentos apresentados nas aulas de PLAc, aqueles que acreditamos serem importantes para a inserção no mercado de trabalho e para a interação na sociedade, como os gêneros currículo e panfleto de supermercado, muito usados em cursos de PLAc.

Sobre a escolha de textos autênticos para o ensino de PLAc, Sá e Costa (2018) falam em catalogação de gêneros discursivos com os quais, segundo sua avaliação, os alunos terão mais contato, como formulários sociodemográficos, recibos de transações financeiras, informativos de supermercados, dentre outros. Além do inventário de textos, Sá e Costa (*ibidem*) costumam fazer o cruzamento dos dados sociodemográficos dos aprendizes com as ferramentas metodológicas disponíveis, a fim de planejar aulas que despertem os conhecimentos sociais e culturais prévios, isto é, a bagagem que os alunos levam para a sala de aula. Assim, tentam desenvolver a competência comunicativa e a construção de novos conhecimentos através dos letramentos locais desses sujeitos.

Retomando a questão da dominação por meio dos letramentos, Street (2014) mostra a escola como uma instituição do Estado que defende — o tempo todo e em todos os espaços (letramento de localização e organização) — a superioridade, o controle e a dominação. Nas estruturas dos cursos de PLAc, também tentamos exercer tal controle, no entanto, percebemos ser impossível seguir a mesma organização do ensino regular ou dos cursos tradicionais de línguas. Essa “falta de organização” faz parte dos desafios que a maioria dos cursos destinados a deslocados forçados vem enfrentando: não assiduidade dos alunos, inviabilizando a frequência mínima necessária para a aprovação; a dificuldade de dividir por nível; a carência de material didático. Como apontado por Sá e Costa (2018, p. 109):

Um dos principais problemas enfrentados no curso refere-se à grande rotatividade de alunos, uma característica marcante desse público: os inscritos nem sempre conseguem se formar. Como critérios básicos para garantir o cumprimento de, ao menos, 70% do curso e garantir rendimento e assimilação dos conteúdos, exigimos a frequência mínima de 70% às aulas. Além disso, alunos novos não inscritos podem se incorporar aos grupos somente durante o primeiro mês de aula do módulo em andamento.

Alguns problemas narrados no fragmento acima são destacados por vários autores (LOPEZ, 2016; ZAMBRANO, 2018, dentre outros) como características desafiadoras do PLAc. No entanto, acredito que façam parte da perspectiva transgressiva da área e, ao mesmo tempo, se alinham aos argumentos de Street (2014) sobre letramentos sociais, neste caso, letramento ideológico ou alternativo, sem a dominação organizacional e metodológica de rotina. Tal modelo de letramento evita grandes generalizações ou pressupostos, além de concentrar-se em práticas sociais específicas de leitura e escrita que abarcam a diversidade ideológica e cultural, para que os participantes consigam construir seus próprios significados. Nesse viés, Street (*ibidem*) argumenta que as pessoas podem ter sucesso sem o modelo autônomo de letramento imposto pela escola (ou qualquer instituição organizada nos mesmos moldes). Para isso, é necessário ressignificar os letramentos de maneira que façam sentido aos alunos. Street sugere que a educação deve ser elaborada segundo o modelo ideológico de letramento, ou seja, com uma visão mais ampla sobre leitura e escrita, o que Bagno (s/d) chama de educação linguística.

⁶ De acordo com Street (2014), o modelo autônomo de letramento tende a generalizar uma prática restrita e culturalmente específica, além de se isolar como uma variedade independente associada ao progresso e à civilização, isto é, no sentido colonial dos saberes (MIGNOLO, 2018).

4. Ensinando e aprendendo

Consoante São Bernardo (2016) e Sá e Costa (2018), percebo a semelhança entre o PLAc e a Pedagogia crítica pautada por Paulo Freire. Sendo assim, explano aqui algumas proposições da obra *Pedagogia da autonomia* que considero importantes para a formação dos professores de PLAc, estabelecendo um diálogo com outros autores.

Paulo Freire (2002) defende que *não há docência sem discência*, ou seja, para sermos docentes precisamos dos discentes, já que são atividades dependentes uma da outra. É nesse sentido dialético que o autor explica a reflexão crítica da relação entre teoria e prática. Elas precisam andar juntas, pois se complementam: uma não pode existir sem a outra. Portanto, só existe a área de PLAc no Brasil devido à crescente demanda de pessoas em situação de refúgio que têm chegado ao país, despertando o interesse de professores e pesquisadores de português como língua adicional e fazendo surgir uma grande rede de voluntariado: pessoas de diversas áreas do conhecimento dispostas a doar seu tempo para ensinar português aos deslocados forçados.

Contudo, para Freire, a prática educativa-crítica deve ser obrigatória na formação docente, na qual fica claro que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2002, p. 22). Nessa perspectiva, não existe um objeto a ser formado e um sujeito formador; na verdade, existe um processo de aprendizagem mútua em que todos estamos em constante formação; nas palavras de Freire (2002, p. 23): “Quem forma se forma e re-forma e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Assim, por um lado, professores de PLAc com formação em Letras passam pela prática educativa-crítica postulada por Freire (*ibidem*), reformando-se com as necessidades do novo público-alvo. Por outro lado, voluntários sem formação para o ensino de línguas assumem o desafio do processo de aprendizagem mútua, com total consciência da necessidade de aprender com a prática.

Em pesquisa realizada por Miranda e Lopez (2019), professores de PLAc com graduação — e alguns com pós-graduação — na área da linguagem afirmaram que, no início da experiência, sentiam-se despreparados para assumir a docência, destacando desafios como: a curta duração dos cursos, diferenças entre níveis de letramento e a grande rotatividade dos alunos. Os desafios citados pelos professores e chamados aqui de características transgressivas do PLAc podem ser enfrentados com a constante formação prática-crítica, no processo dialético que vai da prática para a teoria e retorna à prática, como de fato foi mostrado no trabalho de Miranda e Lopez (2019), em que professores passaram por um processo crítico e reflexivo. Conforme apontado por Mateus (2009), trata-se de um processo que emerge da junção entre ação, diálogo e pensamento de todos os participantes, constituindo, assim, um movimento criativo de transformação social dos sujeitos.

Ainda nesse contexto, Mateus (2009) cita Bakhtin para explicar a relação dialética entre pesquisa e aprendizagem ao longo do processo de diálogo com o outro: “A atividade crítico-praxiológica diz respeito à teoria que nasce da práxis e que retorna à práxis a fim de transformá-la de modo que faça sentido àqueles que dela participam” (p. 316). Esse pensamento corrobora a proposição freiriana: *ensinar exige pesquisa* (FREIRE, 2002, p. 29), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, já que, ao ensinarmos e aprendermos, aguçamos nosso olhar de pesquisadores e, mesmo não se tratando de uma investigação científica, é necessário pesquisar novas metodologias e ferramentas para nossas aulas. Por isso, o professor de PLAc deve ensinar buscando novos conhecimentos, fazendo pesquisas, testando novas metodologias e, principalmente, refletindo sobre sua própria prática.

Embora tais processos de formação crítica e reflexiva não sejam novidade na área da Educação, podem ser desconhecidos para os professores sem formação acadêmica, tão comuns no ensino de PLAc — fato que posso considerar como mais uma característica transgressiva da área —, que exercem a função de professores de português para deslocados forçados de uma forma autodidática e instintiva (CABETE, 2010). Porém, embora sem o conhecimento teórico, tal processo de aprender a ensinar costuma perpassar o sistema dialético descrito por Mateus (2009). Isso poderia ser explicado pelo *pensar certo* (FREIRE, 2002), que respeita o senso comum e estimula a criatividade do aprendiz. Esse pensamento permeia a promoção da consciência crítica do educando e o desenvolvimento das curiosidades surgidas em sala de aula. Portanto, respeitar o senso comum significa também *respeitar os saberes dos educandos*, proposição freiriana em consonância com os letramentos locais de Street (2014).

Por fim, todos aqueles que assumem a responsabilidade de ensinar PLAc devem buscar uma educação linguística ampliada que, segundo Cavalcanti (2013), vai além de conhecer a língua ensinada, pois diz respeito a formar professores éticos, responsáveis, críticos e, principalmente, sensíveis às “diferentes diferenças” encontradas nas salas de aula. É uma formação capaz de refletir quando nos deparamos com um público-alvo de pessoas em situação de vulnerabilidade social, oriundas de diversas partes do mundo, com línguas e culturas tão diferentes, isto é, uma formação transgressora e libertadora.

5. Letramentos vivenciados no PLAc /UERR

Nesta seção, apresento exemplos de aulas de PLAc ministradas em um projeto de extensão ofertado em uma universidade no Norte do país, em que foi necessário fazer algumas mudanças organizacionais e metodológicas nos cursos oferecidos aos deslocados forçados⁷; como por exemplo, não adotar livro didático, mas trabalhar com gêneros discursivos e temas transversais. Além dos gêneros comumente usados nas aulas de PLAc — currículo, panfleto de supermercado e fichas de dados pessoais —, utilizamos os gêneros cartilha, poema, charge, dentre outros, com temas que vão desde a educação no trânsito, passando pelos pontos turísticos da cidade, até a compra de roupas (com brechó improvisado durante a aula). Nesse sentido, fugimos daquele conceito de PLAc voltado para as “necessidades mais urgentes” dos estrangeiros em posição de refúgio, ao experimentar a possibilidade de ensinar PLAc por meio de gêneros diversos, tão importantes para os deslocados forçados, por fazê-los sair da condição de vulnerabilidade social e sentir-se sujeitos ativos na sociedade de acolhimento: pessoas que compram roupas, usam algum meio de transporte e também têm direito a diversão e entretenimento. Na mesma perspectiva, Soares e Sirianni (2018) argumentam que as aulas de PLAc devem partir de temas que façam parte das vivências dos aprendizes, buscando um aprendizado significativo (FREIRE, 1991), sem restrição ao já conhecido. As autoras defendem o uso de tarefas que promovam o letramento ideológico e incentivem a participação social dos alunos, por meio do estudo de diferentes gêneros discursivos.

Uma tarefa que difundiu os letramentos locais dos nossos alunos de uma forma bastante heterogênea foi a produção de fanzines⁸, com a qual proporcionamos liberdade para que os aprendizes se expressassem da maneira que fosse mais fácil e criativa, levando em consideração a superdiversidade do nosso público: diferentes classes sociais, níveis de instrução, regiões de origem, idades e profissões. Parte de um fanzine foi mostrado em Zambrano (2018), onde um aluno escreveu uma poesia⁹ sobre sua vida como imigrante e a forma como foi acolhido no Brasil, um texto emocionante e encantador que não poderíamos ter o privilégio de ler se fôssemos limitados aos gêneros “mais necessários” para esse público, isto é, sem a transgressão, a quebra de barreiras impostas pela sociedade dominante.

Outra atividade importante para os letramentos sociais foi dada em uma aula sobre charge. Esse gênero pode não ser considerado importante para as necessidades imediatas dos deslocados forçados nem fazer parte dos letramentos locais desses sujeitos; no entanto, proporcionou um espaço de discussão sobre um tema bastante recorrente na vida do imigrante forçado: a xenofobia. A aula foi planejada com o objetivo de incentivar a comunicação por meio de debates sobre política e sociedade. Como exemplo, foram usadas diversas charges publicadas em jornais locais: eram textos relacionados a problemas políticos, além de questões sociais mais recentes, como a imigração venezuelana. Dessa forma, começou um extenso debate acerca da realidade dos cursistas, que se posicionaram em relação às críticas da sociedade roraimense divulgadas pela imprensa. Após a discussão, que não era específica sobre imigração, mas referente aos temas explorados pelo gênero discursivo em jornais locais, os alunos produziram suas próprias charges¹⁰ e trocaram com os colegas para ouvir outras interpretações.

No campo dos letramentos ou multiletramentos, Ruano e Cursino (2019) discutem conceitos propostos por Campano (2007), dentre eles, a importância de “escrever de volta”, isto é, a oportunidade brindada aos aprendizes de PLAc para expressarem seus pontos de vista sobre determinado assunto. O que Campano chama de escrita como instrumento de resposta, eu chamaria de escrita transgressiva, por meio da qual é possível atravessar as fronteiras impostas por estereótipos, tal como ocorreu na aula em questão: a oportunidade de produzirem suas próprias charges gerou o posicionamento crítico acerca da xenofobia e a construção de novos significados por meio da linguagem. Apesar de não ser o foco da tarefa proposta à época, hoje analiso a maneira como foi desenvolvido o letramento ideológico e percebo que tudo isso foi possibilitado através da transgressão e da prática educativa-reflexiva.

6. Para finalizar

Chego ao final do texto reiterando a importância da educação linguística, dos letramentos sociais e da prática educativa-crítica no ensino de PLAc, uma área nova que representa um desafio no ensino e ainda é incipiente nas pesquisas.

⁷ Embora nosso maior público seja de imigrantes venezuelanos devido à grave crise enfrentada naquele país, atendemos também pessoas de outras nacionalidades como: haitianos, cubanos e colombianos.

⁸ O termo fanzine consagrou-se como designação de um tipo de publicação relacionada às artes, cinema, música, quadrinhos, poesia, literatura etc. Disponível em: <https://bit.ly/3h9CL4a>. Acesso em: 12 nov. 2019.

⁹ Um trecho desse poema foi escolhido para iniciar este texto.

¹⁰ Uma das charges está disponível em: <https://bit.ly/3A9IXTG>.

Contudo, a reflexão acerca do caráter transgressivo do PLAc serve tanto para os alunos quanto para os professores, sem deixar de fora a organização e o planejamento dos cursos. Uma área que deve seguir acompanhada pela visão decolonial dos saberes (MIGNOLO, 2018), para a qual ninguém é superior a ninguém e todos têm conhecimentos a ser compartilhados. Assim, as aulas podem ser consideradas lugares de aprendizagem recíproca para professores, alunos, coordenadores e todos os profissionais envolvidos no processo de implantação dos cursos de PLAc.

7. Referências

- ANUNCIACÃO, R. F. M. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito português como língua de acolhimento. In: *Revista X*, Curitiba, v. 13, n. 1, 2018, p. 35-36. Disponível em: <https://bit.ly/3x34rhU>. Acesso em: 15 mai. 2019.
- BAGNO, M. *Da prescrição gramatical à educação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, s.d.
- BIZON, A. C. C.; CAMARGO, H. R. E. Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. In: BAENINGER *et al.* (Org.). *Migrações Sul-Sul*. Campinas: NEPO/UNICAMP, 2018, p. 712-726.
- CABETE, M. A. C. S. S. *O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento*. Dissertação de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa, Universidade de Lisboa, 2010.
- CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas. In: MOITA LOPES, L. P. *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 211-226.
- FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora, 1991.
- FREIRE, P. *Pedagogia como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.
- LOPEZ, A. P. A. A aprendizagem de Português por imigrantes deslocados forçados: uma obrigação? In: *Revista X*, Curitiba, v. 13, n. 1, 2018, p. 9-34. Disponível em: <https://bit.ly/3f00ljq>. Acesso em: 25 jun. 2019.
- MATEUS, E. Torres de Babel e línguas de fogo: um pouco sobre pesquisas na formação de professores de inglês. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 1, 2009, p. 307-328.
- MIGNOLO, W. Eurocentrism and Coloniality: the Question of Totality of Knowledge. In: MIGNOLO, W; WALSH, C. *On Decoloniality: Concepts, Analytic, Praxis*. Durham: Duke University Press, 2018, p. 194-210.
- 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.* (Org.). *Língua de Acolhimento: experiências no Brasil e no mundo*. Mosaico Produção Editorial: Belo Horizonte, 2019, p. 17-40.
- PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67-84.
- RUANO, B. P.; CURSINO, C. Multiletramentos e o *second space* no ensino aprendizagem de PLAc: da teoria à prática. In: FERREIRA, L. C. *et al.* (Org.). *Língua de Acolhimento: experiências no Brasil e no mundo*. Mosaico Produção Editorial: Belo Horizonte, 2019, p. 41-62.
- SÁ, E. M.; COSTA, E. J. PLAc, abordagem comunicativa e letramento crítico. In: *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 34, n. 1, jan./jun. 2018, p. 95-121.
- SOARES, L. F.; SIRIANNI, G. Concepções de letramento subjacentes em um material didático de Português Língua de Acolhimento (PLAc). In: *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 44, mai./ago. 2018, p. 428-453.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 63-82.
- STREET, B. V. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.). *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2012, p. 69-92.
- STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- VERTOVEC, S. Super-diversity and Its Implications. In: *Ethnic and Racial Studies*, v. 30, n. 6, 2007, p. 1024-1054.
- ZAMBRANO, C. E. G. Experiências de ensino de português como língua não materna em contextos de fronteira e imigração em Roraima. In: *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*, 2018. Anais da XIII JNLFLP. *Revista Philologus*, ano 24, n. 72. Rio de Janeiro: CIFEFiL, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.filologia.org.br>. Acesso em: 01 nov. 2019.

CAPÍTULO 4

Língua de acolhimento: letramento como prática de ensino de português oral para migrantes refugiados com limitações de alfabetização em língua materna

Umberto Euzebio¹

1. Introdução

O movimento migratório sempre foi uma ocorrência na vida do homem. Desde os tempos mais remotos, a espécie humana busca com esse fenômeno novos conhecimentos, espaços, conquistas, assim como melhores oportunidades para a sua sobrevivência.

A proposição deste trabalho surge a partir de vivências, experiências, registros de práticas, estudos e ações junto aos migrantes, especialmente, haitianos — como também refugiados que constituem grupos minoritários, no contexto da pesquisa: bengalis, paquistaneses, ganenses, sírios, colombianos e venezuelanos. Essas atuações consistem em atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas desde 2011, envolvendo a comunidade acadêmica da Universidade de Brasília (UnB), em particular, estudantes de graduação e pós-graduação. Trata-se de um projeto que surge a partir de práticas interdisciplinares já desenvolvidas em outras práticas de ensino e extensão com comunidades específicas, que demandavam atendimento diferenciado. Portanto, a proposta deste capítulo, que consiste em um recorte das atividades, é desenvolver discussões pertinentes ao contexto de ensino de PLAc para migrantes refugiados adultos com alfabetização incompleta nas suas línguas maternas.

Para discussão, selecionei aspectos específicos como língua de acolhimento, letramento, interdisciplinaridade e as inter-relações no campo do migrante refugiado. Esses temas sempre estiveram presentes no planejamento e desenvolvimento dos trabalhos de ensino da língua portuguesa na perspectiva de língua de acolhimento aqui em Brasília (DF).

2. Fundamentos e circunstâncias do processo

A partir de 2012, o Distrito Federal recebeu um grande número de imigrantes haitianos, inicialmente, a maioria homens entre 20 e 40 anos, com diferentes níveis de instrução, pertencentes a diferentes grupos religiosos, com a característica comum de não terem conhecimento da língua portuguesa nem da cultura brasileira, o que tem dificultado principalmente sua inserção no mercado de trabalho. O governo brasileiro os acolheu e os reconheceu como imigrantes, o que pôde garantir maior estabilidade e conseqüentemente o direito de competir no mercado de trabalho (IMDH, 2013).

Em período quase concomitante, ocorreu outro fluxo migratório, trazendo para o Brasil refugiados paquistaneses, bengalis, ganenses, sírios, colombianos e, um pouco mais tarde, também venezuelanos. Ressalto que os haitianos, embora não sejam enquadrados na condição de refugiados, são igualmente tratados neste capítulo com a denominação “migrante refugiado”, por estarem sujeitos praticamente às mesmas condições que os demais.

Esses migrantes, além de enfrentarem a barreira linguística pelo desconhecimento da língua portuguesa, se deparam também com problemas financeiros, de instrução, de qualificação profissional, de habitação e de saúde, aumentando ainda mais as dificuldades e a competitividade para a sobrevivência. Além disso, grande parte deles demonstra ter conhecimento limitado da leitura e da escrita na própria língua materna.

¹ Professor Doutor no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional do Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares da Universidade de Brasília (CEAM-UnB). *E-mail*: umbertocez@gmail.com.

Ciente de que a questão da língua impede ou limita não apenas a comunicação, mas também a inclusão, foi proposta a criação de atividades de ensino da língua portuguesa para atender primeiramente aos haitianos e, posteriormente, com o aumento da demanda, aos demais refugiados citados. O grupo foi atendido nas Regiões Administrativas do Varjão, Samambaia e Guará, e o objetivo foi acolher, inserir na cultura brasileira e desenvolver a competência comunicativa em língua portuguesa como forma de preparação e inclusão no mercado de trabalho, considerando o conhecimento de mundo (letramento) de cada um.

A proposta superou o sistema convencional de uma escola de línguas, pois partimos do princípio de que era necessário atender às necessidades imediatas de comunicação, respeitando e baseando-nos na experiência e no conhecimento de mundo trazidos por cada participante.

O procedimento para a prática, em todas as etapas, teve como perspectiva o ensino de português como língua de acolhimento. Essa abordagem ocupou posição de destaque e perpassa todos os elementos subsidiados neste capítulo, pois “a existência e manutenção do ensino de português como língua de acolhimento não apenas se justifica, como também contribui para o agenciamento dessa manifestação da realidade pós-moderna” (COSTA; SILVA, 2019, p. 106). Nesse panorama, para a efetivação do processo comunicativo e da inserção no novo ambiente, há necessidade de integração entre as questões linguística, social e cultural.

Nessa circunstância, portanto, não se trata de um curso convencional de línguas, como já ressaltado, por uma especificidade: esses migrantes, em condição de vulnerabilidade, deixaram sua pátria não por opção, mas por necessidade. Aprender a língua de acolhida é algo de difícil aceitação, principalmente para quem ainda não tem o domínio da leitura e da escrita em sua própria língua materna.

Sendo assim, quanto à escolha teórico-metodológica da língua de acolhimento para o ensino da língua portuguesa:

A língua de acolhimento ultrapassa a noção de língua estrangeira ou de língua segunda. Para o público adulto, recém-imerso numa realidade linguístico-cultural não vivenciada antes, o uso da língua estará ligado a um diversificado saber, saber fazer, a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas na língua-alvo.

[...]

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.

(GROSSO, 2010, p. 68 e 71).

Apesar de o migrante, na condição de refugiado, não optar pelo novo país, pela nova cultura, ele continua tendo direitos de prosseguir seu processo de construção como ser humano em si, de modo que a língua de acolhimento seja

uma perspectiva de busca por transformar o estranho em hóspede, em um sentido metafórico. É uma prática que exige um constante pensar no outro, em um viés de alteridade, no qual um modifica o outro em relação dialética, simbólica. É uma ação de acolher, em sua casa – uma sociedade agora compartilhada – por meio da língua considerada em sua abrangência social. É uma abordagem que se compõe pelo receber, perceber, ouvir, compreender, dar atenção (EUZEBIO; REBOUÇAS; LOPES, 2018, p. 78).

Ao mesmo tempo que a língua de acolhimento recebe o migrante, ele traz consigo a sua experiência de mundo, a sua vivência, que, nesse âmbito de aprendizado, passam a ter papel de destaque, doravante inseridas no letramento.

Ao nos depararmos com o termo “letramento”, grande parte das abordagens se refere ao conhecimento da letra e, conseqüentemente, da escrita e da leitura, uma vez que vivemos interpostos no mundo da escrita. Esse termo é retratado de diferentes formas e concepções por parte dos autores, porém todos ressaltam sua relação com a leitura e a escrita.

Para Kleiman (2005, p. 19), o “letramento está relacionado com os usos da escrita em sociedade e com o impacto da língua escrita na vida moderna”. Com entendimento semelhante, Oliveira e Biar (2015, p. 85) definem letramento como “o processo de construção de conhecimento linguístico-discursivo que advém da participação em práticas sociais que envolvem leitura e escrita”.

Muitas vezes, os termos se confundem, pois o “sentido que temos atribuído aos adjetivos letrado e iletrado não está relacionado com o sentido da palavra *letramento*” (SOARES, 2017, p. 32). De acordo com Magda Soares, “*letramento* é o resultado da ação de ‘letrar-se’, se dermos ao verbo ‘letrar-se’ o sentido de ‘tornar-se letrado’” (2017, p. 38). Ou ainda:

Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O *estado* ou *condição* que *adquire* um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. [...] *ter-se apropriado da escrita* é diferente de *ter aprendido a ler e a escrever*: *aprender a ler e escrever* significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; *apropriar-se da escrita* é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade” (SOARES, 2017, p. 39).

E a autora conclui que letramento é “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2017, p. 47).

No entanto, segundo Soares (2017), o termo letramento com o sentido atual provém da versão do inglês *literacy* para o português, e não da forma dicionarizada, por exemplo, por Caldas Aulete, que já o considerava vocábulo antigo na 3ª edição brasileira do *Dicionário contemporâneo da língua portuguesa*, de 1974:

O verbete “letramento” caracteriza a palavra como “ant.”; isto é, “antiga, antiquada”, e lhe atribui o significado de “escrita”; o verbete remete ainda para o verbo “letrar” a que, como transitivo direto, atribui a acepção de “investigar, soletrando” e, como pronominal “letrar-se”, a acepção de “adquirir letras ou conhecimentos literários” – significados bem distantes daquele que hoje se atribui a *letramento* (SOARES, 2017, p. 16-17).

A autora apresenta algumas inferências para definir letramento e, na maioria delas, sempre nos remete ao conhecimento da leitura e da escrita; porém, em uma delas — a última apresentada — Soares afirma o seguinte:

Um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser *analfabeto*, mas que, de certa forma, *letrado* (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a *letramento*). Assim um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em *ouvir* a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se *dita cartas* para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprias da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, *letrado*, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2017, p. 24).

Seguindo esse mesmo raciocínio, a autora acrescenta:

Grupos indígenas são sociedades ágrafas, isto é, sociedades sem escrita [observe, na palavra *ágrafa*, a presença do prefixo grego *a-*, já discutido: *a-grafa* = sem grafia, sem escrita].

Alfabetizar índios significa dar a eles acesso à tecnologia de leitura e de escrita, o que os tornará *alfabetizados*, mas não *letrados*. Introduzir no grupo práticas sociais de leitura e de escrita (a leitura de livros, a escrita de cartas, o registro por escrito de sua cultura, a troca documentada em recibos, a sinalização de habitações, caminhos e locais com palavras e frases etc.) significa mudar o seu estado ou condição: ele passa a ser um grupo diferente nos aspectos cultural, social, político, linguístico, psíquico (SOARES, 2017, p. 39).

Para Marcuschi (2010, p. 19), “o letramento não é o equivalente à aquisição da escrita. Existem ‘letramentos sociais’ que surgem e se desenvolvem à margem da escola, não precisando por isso serem depreciados”. Nesse sentido, Roxane Rojo — em sua obra *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social* (2009) — afirma: “É possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar, sobretudo nas grandes cidades, de práticas de letramento, sendo assim, letrado de uma certa maneira” (p. 98).

Embora “nunca tenha frequentado a escola e seja analfabeto”, nada exclui que um vendedor de balas no trânsito, por exemplo, “tenha pedido a alguém para escrever e imprimir os bilhetes”; ele ainda frequentemente “recorre a práticas letradas em suas vendas, cobra e faz o troco” (ROJO, 2009, p. 98). Portanto,

o termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais da linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimdo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009, p. 98).

No caso de uma proposta pedagógica para a prática do letramento, o professor deverá considerar outros aspectos além do conhecimento acadêmico, pois

acreditamos ser possível dizer que é o professor familiarizado com as práticas de letramento acadêmicas (entre outras) quem determina quais são os limites e as possibilidades dos saberes teóricos que subsidiam sua disciplina de ensino. Sem os demais saberes, perceberá constantemente os limites dos saberes especializados; munido de outros saberes, multiplicará as possibilidades acenadas pelo saber teórico, em função da segurança decorrente de seu conhecimento sobre o funcionamento da linguagem. Portanto, em última instância, somos nós, os formadores dos professores, que demarcamos os limites, mas, sobretudo, as interfaces potencializadoras dos saberes teóricos e a prática social no ensino da língua escrita (KLEIMAN, 2008, p. 512).

Assim, ao considerarmos o conhecimento prévio e de mundo trazido pelo aluno, entendemos que

as práticas sociais de letramento que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo nossos níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e de escrita; entre elas, as práticas escolares. Mas não exclusivamente, como mostram nossos exemplos (ROJO, 2009, p. 98).

Esse conhecimento, essas experiências, sofrem interferências de diferentes áreas do conhecimento. O mesmo objeto pode ser apresentado com diferentes abordagens; uma delas, mais ampla, pode ser a interdisciplinar. Para a efetivação de um trabalho inclusivo de ensino da língua portuguesa para migrantes refugiados, além da inserção da metodologia de língua de acolhimento, deverá ser levada em conta também uma perspectiva multidisciplinar e interdisciplinar.

Em trabalho com práticas de letramentos em diferentes contextos, Rojo afirma:

Os *letramentos multissemióticos*, ou seja, a leitura e a produção de textos em diversas linguagens e semioses (verbal oral e escrita, musical, imagética [imagens, estáticas e em movimento, nas fotos, no cinema, nos vídeos, na TV], corporal e do movimento [nas danças, performances, esportes, atividades de condicionamento físico], matemática, digital etc.), já que essas múltiplas linguagens e as capacidades de leitura e produção por elas exigidas são constitutivas dos textos contemporâneos. Isso encaminha, é claro, para a necessidade de um trabalho interdisciplinar, já que não somos formados para ensiná-las todas. Por outro lado, é importante também hoje abordar as diversas mídias e suportes em textos circular, já que há tempos o impresso e o papel deixaram de ser a principal fonte de informação e formação (ROJO, 2009, p. 119).

Para Fazenda,

a tendência em olhar a sala de aula sob uma única e determinada perspectiva acarreta sérias limitações, quer no referente às análises, quer nas sínteses enunciadas. A limitação disciplinar a que essas teorias se filiam impede uma visão multiperspectival dessa polifacetada realidade denominada sala de aula e, por conseguinte, fragiliza a evolução da ciência escolar atual (FAZENDA, 2012, p. 62).

A concepção de formação interdisciplinar não inviabiliza a disciplinar, ao contrário, torna-se mais uma alternativa àquelas existentes, um olhar sob outro aspecto, o que pode trazer maiores oportunidades interpretativas e soluções, além de poder acolher opiniões divergentes.

Ao conceber a proposta de trabalho para refugiados com pouco ou nenhum conhecimento de leitura e escrita, como professores devemos estar cientes de que não se deve trabalhar a questão escrita com esses aprendizes, pois, nesse contexto, língua e escrita são divergentes. O domínio da língua não necessariamente necessita da escrita; porém, sem esta última o dia a dia, em especial no contexto urbano, se torna mais difícil. Na prática, o que temos feito nesse projeto, após a aquisição básica da língua, é encaminhá-los para instituições com profissionais competentes para a alfabetização.

Porém, o fato de não conhecer ou dominar a leitura e a escrita não inviabiliza o aprendizado oral da língua portuguesa, especialmente se para as nossas práticas considerarmos que esse estudante é adulto e está inserido em um mundo

letrado. Portanto, pelas concepções dos autores estudados, o letramento existe e serve de suporte para o desenvolvimento da metodologia em questão. Pelo fato de ser refugiado, tem amplo conhecimento de mundo: seja nas percepções das relações diplomáticas, migratórias, direitos humanos, seja no conhecimento geográfico. Além disso, conhecem documentações internacionais, têm passaportes, conhecem as tramitações de viagens, como procedimentos de embarques, desembarques, fiscalização de fronteiras — migrações — e, não raramente, também têm conhecimentos de outras línguas, mesmo sem terem domínio de leitura e escrita. Defendo o uso do letramento por ser mais um recurso, uma forma valiosa e inclusiva para o aprendizado.

3. Dinâmica de uma prática metodológica

A criação da proposta de trabalho multidisciplinar e interdisciplinar teve como objetivo atender às necessidades imediatas de comunicação desses migrantes com pouco ou nenhum conhecimento de leitura e escrita, para garantir seu acolhimento e sua inserção na cultura brasileira.

Uma proposta ativa de ensino e aprendizagem exige planejamento e compromisso, pois “o planejamento de curso em nível macro precisa prever a capacitação do corpo docente [...], exigindo-se sensibilidade para a realidade contextual da turma e do próprio ensino de português como língua de acolhimento” (LOPES; REBOUÇAS; EUZEBIO, 2019, p. 172).

As atividades criadas se desenvolveram em oficinas interativas com o objetivo principal de atender às demandas dos estudantes no exercício da língua oral. Segundo Marcuschi (2010, p. 17), “o homem é um *ser que fala*, e não um *ser que escreve*. [...] A escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros”.

Essas aulas interativas contemplam os oito eixos de orientação para extensão universitária: comunicação, cultura, direitos humanos, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e trabalho, proposto no Fórum de Pró-Reitores de Extensão Universitária-FORPROEX (SISTEMA, 2001, p. 22; EXTENSÃO, 2007, p. 24). Apesar de não ter exigência de conhecimento da escrita, todas as atividades sempre foram registradas e lidas no quadro, com o objetivo de familiarização com a leitura e a escrita, mesmo porque a maioria apresentou de antemão certa familiaridade.

As atividades foram desenvolvidas de acordo com as necessidades e interesses do grupo, havendo flexibilização para atender à demanda sem desviar do foco temático. Durante as oficinas, os aprendizes foram estimulados à ação comunicativa e à competência linguística, por meio de questionamentos e discussões envolvendo o contexto real vivenciado pelo grupo.

Como característica, as atividades não foram sequenciais, isto é, iniciavam e terminavam no mesmo dia, isso porque ao longo dos anos ficou constatado que a frequência do migrante também é oscilatória ou mesmo efêmera devido à própria realidade em que está inserido.

4. Reflexões sobre o procedimento aplicado

A situação de refúgio nos permite compreender que o ensino e a aprendizagem são diferenciados, pois a postura do aluno não é necessariamente compatível com aquelas esperadas no ensino tradicional, regular.

A perspectiva de rejeição, de conflito e de tensão terá que ser considerada em todo o processo de ensino-aprendizagem: no planejamento, na elaboração do material didático, na avaliação e, sobretudo, na formação dos professores que irão ministrar o curso, incluindo aqui outros agentes envolvidos neste movimento de acolhida e de inserção dos aprendizes (BARBOSA; RUANO, 2016, p. 325-326).

Sendo assim, o professor também deverá ter outra postura: a de acolhimento, que dará ao aluno maior segurança e confiança, ao se sentir bem recebido, tornando-se protagonista do processo.

O migrante tem suas necessidades, curiosidades, e o ato de ensinar se molda e se adapta para melhor atender a quem aprende. Como afirma Freire (2011), os educandos se transformam em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado e o educador é igualmente sujeito do processo. É fundamental ter em mente que, nesse contexto, ensina-se porque há alguém que precisa e quer aprender; assim, o ensino deve levar em conta o que os educandos querem aprender, e não o que o professor quer que eles aprendam. Com isso, podemos contribuir para amenizar as dificuldades e nos

aproximar da realidade do migrante. É um momento em que precisamos compreender o outro na perspectiva do outro, para que ele possa nos entender.

Essas pessoas precisam se sentir emocionalmente incluídas e aceitas em nossa sociedade (na cidade onde se encontram), e esse processo se inicia na oportunidade de frequentar um curso de língua portuguesa. Isso, primeiro, porque ao saberem que há um curso disponível gratuitamente para elas, sem dúvidas (*sic*) há a compreensão de que “alguém se importa com elas aqui”; segundo, porque frequentar um curso para migrantes significa conviver com pessoas que também passaram por momentos difíceis e conflituosos, como o próprio ato de migrar. Dessa forma, nesse ambiente, além de aprenderem a língua local, uma ferramenta de enfrentamento das adversidades de uma vida em outro país, em outra sociedade, podem intercambiar experiências e estratégias de superação e de desenvolvimento de vida na nova cidade, na nova realidade linguístico-político-social (LOPES; REBOUÇAS; EUZEBIO, 2019, p. 171).

Nesse âmbito, as pessoas estão fragilizadas, são mudanças, oscilações e incertezas que interferem no comportamento, inclusive na questão identitária. Conforme afirma Hall (2015, p. 12), “à medida que o sistema de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis com as quais poderíamos nos identificar a cada uma delas — ao menos temporariamente.”

No contexto de ensino e aprendizagem, os migrantes não são meros receptores, visto que, a partir do letramento de cada um e das provocações à fala, eles constroem a aula e, além de aprenderem, ensinam. A sala de aula foi um ambiente em que se buscou ouvir o refugiado e, ao mesmo tempo, promover uma troca de saberes. Em todas as situações, buscou-se utilizar do conhecimento e das experiências vivenciadas individualmente em seu país de origem.

As culturas se inter-relacionam diretamente numa interação na qual a interculturalidade abre espaço para a construção de identidades, de modo que, no contexto de ensino e de aprendizagem, todos são autores de um processo que afeta suas ações no mundo (EUZEBIO; REBOUÇAS; LOPES, 2018, p. 83).

A conversa informal e os diálogos orais foram os gêneros utilizados frequentemente na prática interacional com os refugiados, considerando gênero como pertencente a uma natureza linguístico-sociocultural no uso da língua (MARCUSCHI, 2008). O não conhecimento do português não os limita somente no que se refere ao trabalho, mas nas práticas interpessoais, interacionais, no contexto social como um todo. Nesse sentido, cabe ressaltar o valor social e cultural da língua e as limitações sociais que o não conhecimento do código e de práticas socioculturais pode acarretar num contexto de imersão.

Sempre houve espaço para se expressarem e falarem de si mesmos ou das festas, música, religião, culinária, documentação do seu país de origem. Esse espaço — um ambiente em que todos foram inseridos e em que ouviam, dialogavam e aprendiam, mediados pela prática intercultural — enriqueceu o processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo o respeito e a tolerância ao próximo, que, no início, era visto como alguém estranho e até competitivo.

Para a efetivação da proposta de trabalho com os imigrantes, houve a necessidade de integração de diferentes áreas e, também, de diferentes temas, abordagens, métodos e técnicas. As práticas interdisciplinares e transdisciplinares na educação promovem a reflexão do que são e como se dão os processos de ensino e aprendizagem. Como afirma Rego (2012, p. 124):

A educação, por ser uma prática de intervenção na realidade social, é um fenômeno multifacetado composto por um conjunto complexo de perspectivas e enfoques. Não pode, portanto, ser considerada como uma ciência isolada tampouco apreendida mediante categorias de um único campo epistemológico, já que várias disciplinas autônomas convergem para a constituição de seu objeto.

Ao contrário do que alguns professores de língua discursam sobre os motivos de os alunos não poderem usar outras línguas além da língua-alvo, foi verificado que o uso — ainda que não frequente — de outra língua — materna ou não materna — contribuiu no processo de aprendizagem de cada um, uma vez que os próprios colegas traduziam alguns vocábulos e expressões e mediavam a compreensão inicialmente. O que deve haver, sem dúvida, é o incentivo constante ao uso da língua-alvo — o português —, mas não a proibição do uso da própria língua materna ou segunda língua. Isso muitas vezes contribui para a construção do processo de entendimento e compreensão da língua em aprendizado. Em nossa observação, a proibição pode acarretar inibição e barreiras no processo de aprendizagem, uma vez que não existem outros

meios paralelos, específicos, como a escrita, por exemplo, que poderia ser utilizada como alternativa. Mesmo assim, a não proibição da língua materna faz com que o aprendiz sinta-se mais confortável e respeitado por ter a sua própria língua sendo utilizada no processo de aprendizagem da nova língua.

O fato de estarem em contexto de imersão facilita no processo de aquisição da nova língua, principalmente para os que trabalham e têm contato frequente com o português. Houve momentos, inclusive, em que alguns haitianos levavam dúvidas prévias sobre alguma estrutura da língua que não compreendiam. Algumas práticas foram desenvolvidas fora do ambiente de sala de aula com o objetivo de aproximá-los da realidade em que estavam inseridos em sua atividade profissional, a partir de vivências, principalmente, em visitas a obras da construção civil.

5. Conclusão

Após a análise da atividade interdisciplinar com exploração do letramento do migrante para o ensino de português no Varjão, Samambaia e Guará (DF), são elencados alguns avanços quanto ao aprendizado de português pelo grupo.

Não se deve impedir o uso da língua materna, para migrantes com pouca escolarização. O uso da língua materna serve de ferramenta e suporte de medição no aprendizado do português, além de contribuir para maior socialização do grupo.

O contexto de imersão, a necessidade e a vontade de obter colocação no mercado de trabalho contribuíram para o bom desempenho dos imigrantes no aprendizado do português.

A inclusão do letramento do migrante na prática metodológica contribuiu para o aprendizado, a socialização e as trocas de saberes.

Referências

- BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; RUANO, Bruna Pupatto. Acolhimento, sentidos e práticas de ensino de português para migrantes e refugiados na Universidade de Brasília e Universidade Federal do Paraná. In: GEDIEL, José Antonio Peres; GODOY, Gabriel Gualano de (Org.). *Refúgio e hospitalidade*. Curitiba: Kairós, 2016, p. 321-336.
- COSTA, Eric Júnior; SILVA, Flávia Campos. Reflexões sobre o ensino do português como língua de acolhimento no contexto migratório em Minas Gerais. In: COURA-SOBRINHO, Jerônimo *et al.* (Org.). *Estudos em português como língua estrangeira: pesquisa e prática*. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2019, p. 95-110.
- EUZEBIO, Umberto; REBOUÇAS, Eduardo Melo; LOPES, Lorena Poliana Silva. Língua de acolhimento: demandas e perspectivas subjacentes ao conceito e à prática pedagógica no contexto brasileiro. In: GUIMARÃES, Décio Nascimento; ANDRÉ, Bianka Pires (Org.). *Educação e diversidade: diálogo intercultural*. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018, p. 58-87.
- EXTENSÃO universitária: organização e sistematização. *Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras*. Coordenação Nacional do FORPROEX. Belo Horizonte: Coopmed, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GROSSO, Maria José dos Reis. Língua de acolhimento, língua de integração. In: *Horizontes de linguística aplicada*, v. 9, n. 2, 2010, p. 61-77.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu de Silva e Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.
- INSTITUTO de Migrações de Direitos Humanos (IMDH). *Rede Solidária para Migrantes e Refugiados*. 2013. Disponível em: <https://www.migrante.org.br>. Acesso em: 26 fev. 2020.
- KLEIMAN, Ângela B. *Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Campinas: Cefiel-Unicamp; MEC, 2005.
- KLEIMAN, Ângela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. In: *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, v. 8, n. 3, 2008, p. 487-517.
- LOPES, Lorena Poliana Silva; REBOUÇAS, Eduardo Melo; EUZEBIO, Umberto. Política linguística em contexto de imigração e refúgio: o planejamento do ensino de português como língua de acolhimento no âmbito do Distrito Federal. In: *Muiraquitã*, v. 7, n. 2, 2019, p. 162-179.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. 4. reimp. São Paulo: Cortez, 2010.
- OLIVEIRA, Talita de; BIAR, Liana de Andrade. Letramento(s), relações étnico-raciais e a iniciação científica para o ensino médio: a relação entre a produção de conhecimento e a transformação do espaço escolar. In: *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 7, n. 17, 2015, p. 82-101. Disponível em: <https://bit.ly/3yamumL>. Acesso em: 24 fev. 2020.
- REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SISTEMA de dados e informações: base operacional de acordo com o plano nacional de extensão. *Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras*. Reimp. Rio de Janeiro: NAPE, UERJ, 2001 (Coleção Extensão Universitária, v. 2).
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CAPÍTULO 5

Português como língua de acolhimento: uso da língua-alvo além da sala de aula

Eliana Barbosa dos Santos¹

1. Introdução

A atual expansão das migrações no mundo e os diversos problemas vividos pelos imigrantes, em condições precárias de sobrevivência, tornam evidente ser preciso atender às necessidades básicas de interação daqueles que chegam ao Brasil com a urgência de se expressar na língua portuguesa, por ser o meio de comunicação cotidiana e um recurso especial de inserção no contexto social, na educação e no mercado de trabalho. Nesse cenário, ao ministrar aulas de português em uma turma de imigrantes com níveis heterogêneos de escolaridade, deparamos com o desafio de mantê-los motivados e se sentindo acolhidos para não desanimarem diante das dificuldades apresentadas.

Para nós, professores e voluntários de PLAc no Distrito Federal, o semestre letivo costuma começar com o desafio da falta de mobilidade: não há concessão gratuita do cartão de vale-transporte, por parte do governo, nem qualquer outro apoio aos imigrantes sem recursos financeiros para sua manutenção básica. Essa falta de mobilidade resulta na impossibilidade de chegar até a Universidade de Brasília (Unb) para frequentar as aulas gratuitas de português.

Dessa forma, os professores voluntários do Projeto Proacolher optam por ministrar as aulas nas regiões administrativas do Distrito Federal, para ajudar os estudantes imigrantes na tarefa de integração social. O público participante desta pesquisa está instalado no Varjão, Região Administrativa do Distrito Federal, e frequenta a escola pública dessa região no turno da noite, no mesmo período das aulas da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O início das aulas do segundo semestre de 2017 no Varjão foi um pouco desanimador, pois não havia quórum suficiente: nas duas primeiras aulas, somente um estudante esteve presente. Entretanto, com a divulgação na escola e na comunidade local, outros imigrantes foram aparecendo e a turma formou onze aprendizes com frequência sazonal, já que se ausentavam por motivos diversos, como doença, cansaço, trabalho, entre outros contratempos.

A opção encontrada para unificar a comunicação com a turma foi coletar as informações pessoais em uma ficha de inscrição e criar um grupo no aplicativo *WhatsApp*. Além do uso da língua, a criação do grupo no aplicativo justifica-se como forma de colaborar com os professores de PLAc para identificar as carências de aprendizagem e conduzir atividades pedagógicas que de fato sejam práticas na supressão da barreira linguística.

O objetivo deste capítulo é registrar contribuições à aprendizagem de PLAc para uso imediato por imigrantes e refugiados, recém ou não tão recém-chegados ao Brasil, que precisam da língua portuguesa para atender às suas necessidades de comunicação, durante a inserção social e atividades diárias, tais como: identificar-se; solicitar uma informação; fazer uma consulta médica; conseguir um trabalho; ter um lugar para morar; ou mesmo algum letramento digital², tão necessário nos dias de hoje. Ademais, torna-se relevante inclusive pela necessidade de iniciarem uma etapa de reconstrução de suas vidas em um cenário com desafios constantes.

2. Bases teóricas relevantes no processo de aprendizagem da língua de acolhimento

¹ Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB). *E-mail*: elianagro@yahoo.com.br.

² Letramento digital: capacidade de realizar ações digitais como parte de situações da vida. Envolve aquisição e utilização de conhecimentos, técnicas, atitudes e qualidades pessoais. Inclui a capacidade de realizar e refletir sobre o próprio desenvolvimento de seu ligamento digital (MARTINHO, 2005, p. 135 *apud* ROSA; DIAS, 2012, p. 33).

Os recursos da internet trouxeram novas possibilidades de interação, comunicação, colaboração e cooperação entre as pessoas, com o aporte de diversos conteúdos. Diante disso, o professor que atua no ensino e aprendizagem de línguas dispõe de ferramentas *online* que podem auxiliá-lo na construção de seus materiais educacionais e propiciar um ambiente favorável à interação na nova língua.

As bases teóricas relevantes para a experiência relatada consistem em concepções de: língua e linguagem, PLAc, multiletramentos, interação na língua-alvo, aprendizagem colaborativa e tecnologias digitais.

2.1. Língua e linguagem

Os conceitos de língua e linguagem que respaldam as soluções que emergiram das necessidades apresentadas pelos imigrantes, durante o estudo, são amparados pelas teorias de Esser (2006), que trabalha a língua a partir do conceito de migração. Esse autor esclarece que a linguagem tem um papel particularmente importante a desempenhar no processo de inserção social de migrantes e refugiados, pois é o meio de comunicação cotidiana e um recurso especial no contexto da educação e do mercado de trabalho.

Conforme Esser (2006), há dois aspectos relevantes a serem considerados: definir exatamente o que o aprendiz precisa aprender para saber outra língua; e o que é local ou específico. Ou seja, a língua, mas não a linguagem — que é universal. No entanto, a língua por si não faz sentido, pois precisa minimamente do contexto e da relevância social.

Os conceitos de língua e linguagem respaldam-se também em Perini (2010). Quanto à língua, para o autor, o aprendiz deve conseguir utilizar funções básicas, tais como: expressar os próprios sentimentos, descrever a realidade e agir sobre o interlocutor. Já o conceito de linguagem é de universalidade e abrangência, incluindo todos os exemplos de línguas verbais e gestuais, além de outros aspectos, como imagens, cores e objetos, por meio dos quais podemos construir sentidos.

2.2. Português como língua de acolhimento

Grosso (2010) explica a escolha pelo conceito de língua de acolhimento orientado para a ação e definindo a relação entre a língua e seu contexto. Isto é, a língua como 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.

Oliveira (2010), por sua vez, afirma que a língua é vista como uma chave para a integração: o conhecimento da língua da sociedade de acolhimento é uma espécie de garantia para a integração com sucesso. Entretanto, sendo a língua de origem, a materna, uma base importante para que a aprendizagem de qualquer outra língua se realize com sucesso, quer para crianças, quer para adultos, os professores de língua de acolhimento para adultos migrantes, na condição de mediadores, precisam ter em conta também as particularidades desse contexto, já que a situação mental e psicossocial do migrante interfere na aquisição de outra língua, bem como torna esse processo profundamente diferente de qualquer outro ensino tradicional de línguas adicionais.

Para São Bernardo (2015), nessa mesma linha de pensamento, 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, a novas tarefas linguístico-comunicativas, bem como à possibilidade de tornar-se cidadão desse lugar, cultural e politicamente consciente, participando como sujeito nessa sociedade.

Entretanto, apesar da urgência de uso da língua portuguesa pelos imigrantes, conforme Amado (2013), percebemos que nem sempre é possível contar com docentes disponíveis e preparados para ensinar PLAc em diversos locais do Brasil (UNICAMP, UFBA, UFRJ, escolas públicas, igrejas etc.)³. Por exemplo, no Núcleo de Ensino e Pesquisa de Português para Estrangeiros da Universidade de Brasília (NEPPE-UnB), temos contado com professores reflexivos e em formação continuada, geralmente alunos do Programa de Linguística Aplicada da universidade (PGLA-UnB), e com voluntários de diversas áreas, pouco experientes, mas que em sua maioria dominam outra língua, além da materna.

Em entrevista⁴ concedida a Julyana Nêris e Vivien Doherty, alunas da Faculdade de Comunicação da UnB, a professora Lúcia Barbosa — coordenadora do Neppe que advoga pela valorização do aprendizado de línguas para a inserção laboral e social no Brasil (BARBOSA, 2017) — esclarece que a “língua é sempre um fator que fica oculto, mas é algo universal. Inclusive para o mercado de trabalho”.

³ UNICAMP: Universidade de Campinas; UFBA: Universidade Federal da Bahia; UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

⁴ Reportagem disponível em: <https://bit.ly/3y7zLfs>. Acesso em: 04 out. 2020.

Contudo, para Barbosa (2017), há uma grande lacuna no trabalho de ensinar português como língua de acolhimento para os estrangeiros que chegam ao Brasil em situação de miséria moral e, muitas vezes, com pouquíssimos recursos financeiros. É notório que a aprendizagem da língua do país de acolhimento seja assumida como um requisito fundamental no processo de integração desses imigrantes, pois é uma das principais barreiras à sua integração na sociedade.

2.3. Multiletramentos

O conceito de multiletramentos, conforme Cope e Kalantzis (2000), aponta a existência de uma multiplicidade de linguagens nos textos — impressos, digitais, audiovisuais — que circulam na diversidade cultural. Esses textos são interativos, colaborativos, híbridos em linguagens, mídias e culturas. Para os multiletramentos, a composição textual solicita o desenvolvimento de práticas e capacidades para a compreensão e produção de diferentes linguagens, modos ou semioses. Assim sendo, os multiletramentos amparam seu conceito na multimodalidade presente nos textos.

Na perspectiva dos multiletramentos, o saber é produzido de forma multimodal: pelas letras, pela imagem, pelo som, pela interatividade, valorizando habilidades não lineares e reconhecendo a diversidade local. Por isso, Rojo (2013) afirma que, “se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramentos atuais não podem ser as mesmas”. É preciso tratar da hipertextualidade e das relações entre as diversas linguagens que compõem um texto, o que denota a relevância de compreender os textos da hipermídia.

2.4. Materiais didáticos multimodais, tecnologias digitais e interações

Com a *web 2.0*, os recursos pedagógicos digitais passaram a possibilitar a interação e a comunicação de forma colaborativa entre professores e aprendizes. Desse modo, o professor que atua no ensino e aprendizagem de línguas dispõe de conteúdos diversificados *online* que podem auxiliá-lo na construção de seus materiais educacionais multimodais e propiciar um ambiente favorável à interação na nova língua (KRESS, 2010).

De acordo com Behar (2015), cabe ao professor analisar, avaliar e utilizar as práticas pedagógicas mais adequadas às necessidades de aprendizagem em seu contexto. O uso de recursos digitais deve ser feito de modo responsável, criativo e inovador, para que a sala de aula convencional não seja reproduzida.

Almeida Filho (2015) discorre sobre as escolhas e produção de materiais de ensino de línguas e constata que ensinar uma língua comporta saberes, atitudes e práticas de que o professor dispõe para orientar os aprendizes. O autor reforça a ideia da concretização do ensino e da reflexão do professor sobre sua própria prática, que pode variar de acordo com as características individuais, os objetivos, os interesses e as demandas de aprendizagem. Além disso, é necessário preparar-se para os desafios e possibilidades dos modos digitais de escrever na internet.

Uma das opções adotadas para viabilizar a interação dos imigrantes deste estudo na escola do Varjão foi o *WhatsApp* por ser gratuito, assim como também o são *Telegram*, *Messenger*, *Hangout* etc., todos compatíveis com os principais modelos e sistemas operacionais de smartphones. Além disso, o *WhatsApp* está disponível em mais de 40 idiomas e em 60 tipos de aparelhos andróides com recursos que podem ser de grande valia para o ensino e aprendizagem de línguas como: opções de formatação de texto, de personalização de notificações, de ditado, envio de arquivos, imagens, fotos, vídeos e mensagens por áudio.

Outro ponto que cabe destacar quanto ao uso do aplicativo para o ensino e a aprendizagem de línguas é o uso dos *emojis*⁵ como meios auxiliares da comunicação, usados de maneira integrada ao texto ou no lugar do próprio texto. Eles transmitem frases inteiras, sentimentos, sensações etc., participando da comunicação informal no dia a dia; inclusive, são uma forma de reduzir o filtro afetivo⁶.

A comunicação é multimodal, de acordo com Kress (2010), só pode ser entendida se a considerarmos como uma interação sempre complexa, incorporada em ambientes sociais contraditórios, contestados e fragmentários. Para esse autor, “a comunicação é multimodal: às vezes pela fala, como comentário falado, como instrução ou solicitação; pelo olhar; por ações [...]; pelo toque” (KRESS, 2010).

⁵ Os *emojis* são de origem japonesa, compostos pela junção dos elementos *e* (“imagem”) e *moji* (“letra”). São considerados pictogramas, ou seja, imagens que transmitem a ideia de uma palavra ou frase completa.

⁶ A afetividade é um componente básico do conhecimento e está intimamente ligada ao sensorial e ao intuitivo. Ela se manifesta no clima de acolhimento, empatia, inclinação, desejo, gosto, paixão, ternura e compreensão para consigo mesmo, para com os outros e para com o objeto do conhecimento (Moran, 2013).

3. Metodologia

Este estudo se realiza sob orientação metodológica de cunho etnográfico e virtual de Hine (2000) e de Santos e Gomes (2013). Considera o cenário atual de uso das multimodalidades textuais, das tecnologias digitais, como recursos pedagógicos, bem como leva em conta o contexto social dos imigrantes. Adota o caráter qualitativo interpretativista de Moita Lopes (1994, 2000) e afilia-se aos estudos realizados por Moura Filho (2000) sobre as bases do método qualitativo de pesquisa educacional, com registros da observação ao período letivo e à troca de mensagens dos imigrantes pelo *WhatsApp*.

3.1. Qualitativa-interpretativista de cunho etnográfico virtual

Para Santos e Gomes (2013), mais do que propiciar uma forma de conhecer por meio da experiência pessoal, a etnografia virtual apresenta como principais facilidades: a possibilidade de aprofundar o conhecimento sobre o grupo por meio do próprio ambiente virtual, evitando assim possíveis mudanças de comportamento; a facilidade de prescindir da transcrição, visto que as conversas, via de regra, são registradas por meio da escrita, deixando o pesquisador em melhores condições de analisar outros elementos contextuais.

Hine (2000) acredita que, na etnografia virtual, a construção do campo se dá a partir da reflexividade e da subjetividade. Segundo a autora, embora essa construção ocorra no e através do *online*, por meio da imersão e engajamento intermitente do pesquisador com o próprio meio, nunca está desvinculada do *offline*.

Somando a esses construtos, também se adota, como base metodológica, o paradigma interpretativista — orientado pelo trabalho de Moita Lopes (2008) —, que impossibilita ignorar a visão dos participantes do mundo social, caso se pretenda investigá-lo, por ser ela determinante: o mundo social é tomado como existindo na dependência do homem.

3.2. Contexto

Considerando que os participantes desse estudo interagem pouco entre si durante as aulas, o desafio, então, era ampliar essa interação, viabilizando-lhes a execução de tarefas e atividades mediadas pelo *WhatsApp*: aplicativo eletrônico de envio de mensagens instantâneas, com o potencial de favorecer interações na língua-alvo. A disponibilidade, a praticidade, a gratuidade e, principalmente, o fato de eles já fazerem uso do aplicativo no dia a dia, conversando em *créole*, fez com que fosse um recurso importante de união da turma como canal de comunicação social e possibilitou um ambiente de acolhimento para além da sala de aula.

Abaixo, destaca-se a heterogeneidade da turma quanto à escolaridade — desde não alfabetizados até secundaristas — e à faixa etária — de 19 a 48 anos de idade. Por outro lado, destaca-se, em geral, a mesma procedência e os mesmos idiomas falados — o *créole*, como língua materna, ao lado do francês (ou espanhol), aprendido na escola.

Quadro 1: Participantes da pesquisa – Escola Classe Varjão (DF, 2017).

Nome	País	Idade	Sexo	Línguas faladas	Escolaridade
G. Mar	Haiti	19	F	<i>Créole</i>	Ensino fundamental
G. L	Haiti	26	M	<i>Créole</i> e francês	Ensino médio
J. C. F	Haiti	27	M	<i>Créole</i> e francês	Ensino médio
M. Mau	Haiti	41	F	<i>Créole</i>	Ensino fundamental
M. C	Zâmbia	35	F	<i>Inglês</i>	Ensino fundamental
P. Jel	Haiti	25	M	<i>Créole</i>	Ensino fundamental
R. Ac	Haiti	48	M	<i>Créole</i> e espanhol	Alfabetização
R. Sa	Haiti	28	M	<i>Créole</i> e francês	Ensino médio
R. M.	Haiti	28	M	<i>Créole</i>	Alfabetização
S. De	Haiti	27	M	<i>Créole</i> e francês	Ensino médio
V. Mit	Haiti	21	F	<i>Créole</i>	Ensino fundamental

Fonte: a autora.

A seção seguinte expõe o detalhamento dos registros obtidos ao longo do período letivo na Escola Classe do Varjão.

A partir da metodologia referida, devido aos níveis distintos de escolaridade e de conhecimento da língua de acolhimento, entre as opções adotadas para viabilizar a interação dos aprendizes, destacaram-se: o aplicativo de mensagens *WhatsApp*, atividades lúdicas e os materiais didáticos multimodais.

4. Além da sala de aula

O processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, nesse ambiente heterogêneo, teve como facilitadoras as abordagens adotadas, na e além da sala de aula, apoiadas por textos de diálogos do dia a dia através do aplicativo de mensagens e pelas dinâmicas em sala de aula, com os estímulos de cooperação da turma.

Os registros e análises a seguir exemplificam as especificidades e desafios do ensino de PLAc, tendo como premissas questões de alteridade, equilíbrio e bom senso, independente das vivências — sejam distintas, sejam semelhantes — em cada aula ou de cada turma.

4.1. Vivências e uso na língua de acolhimento

As atividades ocorreram com o objetivo de motivar os aprendizes a participarem das tarefas e a interagirem na língua portuguesa. As aulas foram diversificadas com leituras, práticas de escrita e oralidade, por meio de diferentes suportes, como: jogos e dinâmicas, textos com imagens, músicas e outras atividades comunicativas e pré-comunicativas⁷. Dessa forma, além de difundir hábitos culturais, divertir e desenvolver a escrita e a leitura, a interação promovida garantia uma ampliação lexical foi gradativa e a melhora no desempenho dos aprendizes em língua portuguesa, conforme evidenciado nas trocas de mensagens pelo *WhatsApp* e nas atividades durante as aulas presenciais.

Quadro 2: Exemplos de atividades aplicadas durante as aulas presenciais.

<p>(a) Dinâmica sobre as frutas do Brasil e do Haiti com rolo de lã Os alunos formaram um círculo e, de posse de um rolo de lã, jogavam para outro aluno do círculo, que falava uma fruta do Brasil e do Haiti. Depois de todos participarem, falavam o nome de outras frutas, desenrolando o emaranhado da lã até ela estar toda de novo no rolo.</p>
<p>(b) Atividade lúdica de descascar laranjas com uma colher Ao aprender a descascar laranjas com uma colher, além de poder experimentar a fruta, os alunos perceberam a diferença no gosto porque eram laranjas-lima e aprenderam sobre os diferentes tipos de laranjas. Nessa dinâmica, destacaram-se a interação, a cooperação e o uso da língua de acolhimento com ampliação lexical.</p>
<p>(c) Funcionários que cuidam da limpeza da escola entraram em greve Os alunos perceberam que a sala de aula não havia sido limpa e estavam querendo saber como era “greve” no Brasil. A partir desse tema, surgiram questionamentos dos aprendizes que resultaram em debates com novos conteúdos lexicais, sobre limpeza, e gramaticais, com o uso de verbos.</p>
<p>(d) Aula no dia seguinte ao furacão Matew atingir o solo do Haiti Iniciou-se uma roda de conversa para saber se alguém tinha parentes ou amigos na área devastada pelo furacão e foi possível ampliar o léxico sobre desastres naturais e situações climáticas no Brasil e no Haiti. Nesta aula, foi possível reconhecer sinais de crescimento da capacidade de comunicação no uso da língua portuguesa.</p>
<p>(e) Véspera do dia das crianças e da Padroeira do Brasil – 12 de outubro Os doces típicos das festas infantis brasileiras (brigadeiro, beijinho, casadinho, cajuzinho, que tiveram oportunidade de experimentar durante a aula) e os feriados religiosos no Brasil e no Haiti foram os temas da aula. As receitas dos doces foram encaminhadas pelo <i>WhatsApp</i> e o uso dos verbos que constavam nas receitas foram tema da aula presencial seguinte, com o protagonismo dos imigrantes, que foram ao quadro exemplificar suas dúvidas.</p>
<p>(f) Revistas distribuídas pela escola com atividades de passatempo Com temas atuais e de interesse dos imigrantes, as revistas <i>Paz no Trânsito</i> e <i>Lei Maria da Penha</i> trouxeram palavras cruzadas, ideogramas e exercícios para completar palavras. Os aprendizes se sentiram motivados, competitivos e atentos às respostas.</p>

Fonte: a autora.

⁷ Atividades comunicativas e pré-comunicativas: planejadas com a intenção de preparar os aprendizes para situações de uso e interação na língua-alvo (ALMEIDA FILHO, 2015).

Outro registro importante foi a adequação da fala dos imigrantes às peculiaridades da oralidade da comunidade (do Varjão). Exemplo: a palavra “ônibus”, que reduziam a “buzu”, e as abreviaturas de certas palavras: <Aq horas> (“a que horas?”), <pq> (“porque”), <blz> (“beleza”), <bj> (“beijo”), entre outras, evidenciando a adaptação da língua ao *WhatsApp*.

No quadro a seguir, destacam-se excertos dos diálogos por *WhatsApp*, no período extraclasse. Pretende-se, assim, exemplificar, minimamente, o desempenho e as dificuldades evidentes no uso real da língua portuguesa no ambiente desse aplicativo.

Quadro 3: Excertos dos diálogos digitais dos aprendizes por *WhatsApp*.

(a) Dificuldades de comunicação

Excertos que evidenciam a falta de progresso na fala da aprendiz M.Chif, que tem como língua materna o inglês e pertence a uma comunidade religiosa falante de inglês, onde passava a maior parte do tempo. Ela entendia pouco do que era escrito e falado.

Professora: M. Chif seja bem-vinda!

Professora: Hoje vai ter uma oficina muito boa no Neppe-Unb.

Começa a partir das 15h. Às 18h tem monitoria e às 19h começará a aula do Acolhimento 1, 2 e 3.

M. Chif: *Thank you so much for the massage. But I don't understand anything.*

M. Chif: *Maybe try to write in English ok.*

Professora: Ok M. Chif. I'll talk with you.

M. Chif: Sim no falar Portuguese.

(b) Consulta ao oftalmologista

Excertos que evidenciam o progresso do desempenho na fala da aprendiz G. Mar. Ela se utiliza de frases curtas e diretas como estratégia de comunicação, que evidenciam a expansão lexical, por necessidade de saber a que horas deverá chegar à escola para a consulta ao oftalmologista. G. Mar se arrisca mais e consegue comunicar-se na língua portuguesa, embora com algumas interferências do francês e do espanhol.

G. Mar: Boa noite

Professora: Boa noite Mar

G. Mar: Aqe hora a manhana

Professora: Mar, Você vai à escola amanhã?

Vou perguntar pra Professora E.C. e já te digo

G. Mar: Escola nao

G. Mar: Le rendezou que nous avons demain Marin?

Professora: Sim. Amanhã de manhã. Vai ter um ônibus lá na escola que vai levar os alunos pra consulta

Professora E.C: Às 07:30 na escola pra sair o ônibus

G. Mar: Ta

Professora: Obrigada Professora E.C.

(c) Progressos na língua de acolhimento

Excertos que evidenciam o progresso no uso da língua-alvo dos aprendizes G. Mar, com expressões de cumprimentos usadas no dia a dia.

R. Sain: Boa tarde a tudo amigo

R. Sain: Como vai

M. Mau: Tudo bem obrigada

G. Mar: Tudo

R. Sain: Boa tarde professora E. B. tudo bem

R. Sain: Sim estou muito bem gracias a deus

M. Mau: Ta bom

R. Sain: E vocês

R. Sain: Professora E.B. Gade a foto

R. Sain: Eu quero ve

R. Sain: Porfavo

(d) Processo de aprendizagem da língua de acolhimento

Excertos que evidenciam o uso da língua materna (creóle) e a aprendizagem da língua de acolhimento pela aprendiz M. Maude.

Professora EC: Cadê o português, R. Sainvius? 🤔

R. Sain: Beleza. Desculpa.

M. Mau: Falar um pouco português falar frances

R. Sain: Sim eu poso fará português sou quando estou fará com você

M. Mau: Tudo bem

R. Sain: Mais com meu amigo não porque eles não fará português

M. Mau: Ta bom

Fonte: a autora.

5. Resultados e considerações

No início do semestre, devido à heterogeneidade do nível de escolaridade e de conhecimento da língua portuguesa, os estudantes demandavam atenção individual, o que dificultava a comunicação na turma. Com as atividades direcionadas às necessidades específicas — de trabalho, do cotidiano, de saúde e de moradia — do grupo, a interação na língua de acolhida ocorreu gradativamente durante o curso.

As trocas de mensagens por *WhatsApp* e as atividades adequadas aos aprendizes levaram-nos a interagir mais. Parece que isso se deu em função de eles terem ficado motivados pelo sentimento de acolhimento. O uso desse aplicativo, em conjunto com as demais práticas pedagógicas, favoreceu a identificação do real desempenho na língua portuguesa e, por conseguinte, contribuiu com insumos para a reflexão e o replanejamento na preparação e revisão das atividades, a partir de um ensino híbrido (aulas presenciais complementadas com as trocas de mensagens).

O esclarecimento de dúvidas por mensagens de forma colaborativa — em português e algumas vezes, entre eles, em *creóle* — ajudou a calibrar as atividades com *feedbacks* que não envolviam apenas pontuar os desvios cometidos pelos aprendizes, mas destacar as produções e as soluções apresentadas nas tarefas. O resultado alcançado em relação ao objetivo traçado é quase sempre comentado por eles mesmos, principalmente no caso de jogos ou tarefas competitivas.

Diante dos desafios no ensino de PLAc, as práticas pedagógicas fundamentam-se naquilo que os imigrantes têm interesse em aprender, respeitando e considerando a sua cultura de origem. A motivação vem do objetivo em comum de uso imediato da língua de acolhimento para interação e inserção social, em busca de uma vida melhor com trabalho, estudo, moradia e saúde.

Por fim, espera-se que esse estudo possa contribuir com futuras práticas de ensino de português como língua de acolhimento, pois as especificidades desse ensino têm como premissas a alteridade, o equilíbrio e o bom senso, independentemente de quais sejam as vivências de cada turma, que podem ser distintas, mas que são semelhantes na medida em que se procura vencer a barreira da língua.

Referências

- ALMEIDA FILHO, José Carlos. *Quatro estações no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 2015.
- AMADO, Rosane de Sá. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. In: *Revista SIPLÉ*, ano 4, n. 2, out. 2013, p. 11-18. Disponível em: bit.ly/3itMa5g. Acesso em: 4 out. 2020.
- BARBOSA, Lúcia Maria. *Refugiados são tema de reunião entre UNB e ONU*. Disponível em: <https://bit.ly/3xn03Zi>. Acesso em: 4 out. 2020.
- ESSER, Hartmut. *Migration, Language and Integration*. Aki Research Review 4. Programme on Intercultural Conflicts and Societal Integration (AKI) Social Science Research Center Berlin, dec. 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3w4TFXa>. Acesso em: 4 out. 2020.
- GROSSO, Maria José dos Reis. O utilizador elementar no país de acolhimento. In: GROSSO, Maria José dos Reis (Org.). *O português para falantes de outras línguas: o utilizador elementar no país de acolhimento*. Lisboa: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3dwVA06>. Acesso em: 4 out. 2020.
- HINE, Christine. *Etnografia virtual*. Barcelona: Editorial UOC, 2000. Disponível em: <https://bit.ly/3x5fdmV>. Acesso em: 4 out. 2020.
- KRESS, Gunther. *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. New York, Routledge, 2010.
- KALANTZIS, Mary; COPE, Bil. *An Overview: Teaching/Learning Social Literacy, [...] and Anti-racist Education*. Falmer Press, London, 1999, p. 245-276.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. In: *D.E.L.T.A.*, v. 10, n. 2, 1994, p. 329-338.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

- MOURA FILHO, Augusto César Luitgards. *Reinventando a aula: por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. 2000. 116p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UnB (PGLA), Universidade de Brasília, Brasília, 2000. Disponível em: <https://bit.ly/3iSummC>. Acesso em: 20 nov. 2020.
- OLIVEIRA, Ana Maria Roza. Processamento da linguagem num contexto migratório e de integração. In: ANÇÃ, Maria Helena. *Educação em português e migrações*. Lisboa: Lidel, 2010, p. 30-47.
- ROJO, Roxane (Org.). *Escola conectad@: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- SANTOS, Flávia; GOMES Suely. Etnografia virtual na prática: análise dos procedimentos metodológicos observados em estudos empíricos em cibercultura. In: VII Simpósio Nacional da Associação Brasileira de Cibercultura - ABCiber. Paraná. *Anais...* Paraná, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/315Vscy>. Acesso em: 4 out. 2020.
- SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de. *Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil*. 2016. 206p. Tese (Doutorado) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2WsuRfF>. Acesso em: 4 out. 2020.

CAPÍTULO 6

O ensino de português para haitianos em um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos da cidade de São Paulo

Daniela Aparecida Vieira¹

Introdução

O objetivo deste capítulo consiste em apresentar uma pequena parte do trabalho didático-pedagógico realizado em aulas de língua portuguesa para estudantes haitianos de um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) localizado na periferia da cidade de São Paulo (SP). Nesse escopo, o capítulo divide-se em três seções. Na primeira, são apresentadas as modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede pública municipal de ensino de São Paulo, entre elas o CIEJA. Nessa seção, com base em Paulo Freire (1974, 1996), esclarece-se que a EJA visa garantir o direito a educação àqueles que, por diferentes razões, não puderam frequentar a escola na chamada “idade certa”, isto é, na idade considerada a mais adequada para realizar os próprios estudos.

Na segunda, descrevem-se algumas especificidades do CIEJA, caracterizando-o como uma instituição educacional que apresenta um amplo horário de funcionamento e que oferece a adolescentes (a partir dos 15 anos de idade), jovens, adultos e idosos aulas regulares e diversas oficinas — essas últimas são atividades extracurriculares destinadas tanto aos alunos quanto à comunidade externa. Ainda nessa seção, comenta-se uma peculiaridade do CIEJA de que trata este capítulo: a grande quantidade de educandos haitianos matriculados nessa instituição de ensino.

Na terceira, abordam-se, mais especificamente, algumas aulas de língua portuguesa direcionadas aos estudantes haitianos. O trabalho didático-pedagógico realizado em tais aulas é embasado nos postulados de Paulo Freire (1974, 1996), pois procura pautar-se numa relação de horizontalidade entre mim (a educadora) e os aprendizes haitianos (os educandos). Além disso, esse trabalho também busca valorizar tanto a primeira língua dos discentes (o crioulo haitiano) quanto a língua-alvo (o português), propiciando a construção coletiva e colaborativa de conhecimentos.

Por fim, são expostas considerações que buscam sintetizar as reflexões propostas neste capítulo.

1. A Educação de Jovens e Adultos na cidade de São Paulo

Conforme postulado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos e por tantos autores, entre os quais se destaca o grande educador brasileiro Paulo Freire, a educação é um direito de todos. Nesse sentido, a educação de jovens e adultos é de fundamental importância, entendida como uma condição imprescindível para o pleno exercício da cidadania por parte daqueles que, por diversos motivos, não tiveram a oportunidade de realizar seus estudos na chamada “idade certa”.

Com o objetivo de garantir tal direito, a EJA da rede pública municipal de ensino de São Paulo organiza-se em cinco modalidades, a saber:

1. a EJA regular, oferecida em escolas municipais de ensino fundamental e/ou de ensino fundamental e médio, nas quais, em quatro etapas, os discentes podem concluir o ensino fundamental. Cada etapa dura um ano e tem 200 dias letivos;

¹ Pós-doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), doutora e mestra em Letras (Língua, Literatura e Cultura Italianas) pela Universidade de São Paulo (USP), especialista em Língua Portuguesa pela PUC-SP, bacharel e licenciada em Letras (Italiano-Português) pela USP, professora da rede pública municipal de ensino de São Paulo, onde leciona no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA)-Perus I.

2. o MOVA-SP (Movimento de Alfabetização), que é resultante de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e organizações da sociedade civil para combater o analfabetismo, estabelecendo classes de alfabetização de jovens e adultos;

3. a EJA modular, oferecida no período noturno em escolas municipais de ensino fundamental e dividida em quatro módulos, cada qual com duração de 50 dias letivos;

4. o CMCT (Centro Municipal de Capacitação e Treinamento), que oferece cursos de formação profissional de curta duração. A cidade apresenta apenas dois CMCTs, ambos localizados na Zona Leste;

5. o Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA), unidade educacional que atende jovens e adultos em três períodos (manhã, tarde e noite), em até seis turnos diários, e que lhes possibilita concluir o ensino fundamental em quatro anos, oferecendo-lhes, também, atividades extracurriculares. A cidade de São Paulo possui 16 CIEJAs.

Neste capítulo, interessa-me tratar dessa última modalidade, particularmente, pois sou docente de língua portuguesa em um CIEJA localizado na periferia de São Paulo. Por isso, discorrerei a seguir sobre essa instituição educacional.

2. Algumas particularidades do CIEJA

Nos CIEJAs, os cursos têm duração de quatro anos e são estruturados em quatro módulos: módulo I (alfabetização), módulo II (etapa básica), módulo III (etapa complementar) e módulo IV (etapa final). Cada módulo tem duração de 1 ano e 200 dias letivos, que se desenvolvem em encontros diários de 2h15min (3 horas-aula). Quanto ao currículo, o CIEJA é organizado em três áreas: Linguagens e Códigos (que inclui língua portuguesa, arte, língua inglesa e educação física); Ciências Naturais e Matemática; Ciências Humanas (geografia e história).

Todos os CIEJAs possuem um amplo horário de funcionamento, oferecendo aos alunos — adolescentes a partir dos 15 anos, jovens, adultos ou idosos — aulas em três períodos: matutino, vespertino e noturno; cada um dividido em dois turnos. Especificamente, no CIEJA onde leciono, o horário de funcionamento é de segunda a sexta-feira, das 7h30 às 22h15.

Embora cada estudante esteja matriculado em um turno, existe uma flexibilidade de horários que lhe permite frequentar as aulas em qualquer período. Se, por exemplo, um discente está matriculado numa turma no período da manhã, mas, por determinado motivo, não pôde comparecer à escola naquele horário, ele poderá ir à aula no período vespertino ou noturno. Em decorrência dessa flexibilidade, há inclusive alunos que ficam na instituição educacional desde o período matutino até o noturno. Além das aulas regulares de segunda a quinta-feira, os CIEJAs oferecem várias oficinas às sextas-feiras, abertas não só para os estudantes, mas também para interessados em geral.

No CIEJA em que trabalho, há oficinas de leitura, ioga, jogos matemáticos, informática, música, italiano, crioulo haitiano, fitoterapia, culinária, entre outras. Em geral, essas oficinas são ministradas pelos próprios docentes da instituição; entretanto, em função das necessidades e dos interesses dos educandos e da comunidade, também podem ser ministradas pelos alunos: as oficinas de crioulo haitiano, por exemplo, são ministradas por um estudante haitiano.

Esse CIEJA tem uma característica muito especial, que o diferencia dos demais CIEJAs de São Paulo: seu corpo discente é constituído por um grande número de haitianos. Nele há cerca de 1.600 estudantes, cujas idades variam entre 15 e 70 anos. Entre eles, quase 800 são haitianos, 2 são bolivianos e os demais são brasileiros. Devido ao grande número de alunos imigrantes nessa instituição educacional, há turmas mistas, isto é, com discentes brasileiros e imigrantes; há também turmas compostas exclusivamente por haitianos, como é o caso dos grupos para os quais leciono língua portuguesa.

Durante o ano letivo de 2019, tive duas turmas de educandos haitianos nesse CIEJA. A primeira tinha aulas das 17h30 às 19h45 e a segunda, das 20h às 22h15. Em ambos os grupos, a frequência dos aprendizes era bastante irregular, ou seja, havia discentes que vinham à escola quase diariamente, mas havia outros que assistiam às aulas apenas uma vez por semana (ou até mesmo a cada quinze dias).

Essa irregularidade na frequência deve-se, sobretudo, ao fato de os alunos precisarem trabalhar. Segundo os próprios educandos, todos eles vieram ao Brasil em busca de uma vida melhor e, para tal, precisam de um emprego. Por isso, assim que o conseguem, muitos deles privilegiam o trabalho em detrimento dos estudos, o que pode explicar a não assiduidade da maioria dos aprendizes imigrantes não apenas nas minhas turmas, como também nas demais turmas de discentes haitianos e nas turmas mistas.

Convém ressaltar que, embora o CIEJA seja uma instituição educacional de ensino fundamental, muitos de nossos estudantes haitianos já têm mais de dez anos de escolaridade; alguns inclusive já concluíram cursos universitários em seu

país de origem. Contudo, também temos alunos haitianos que ainda não estão alfabetizados² sequer em sua primeira língua — o crioulo haitiano. Assim, pode-se dizer que esses aprendizes imigrantes são bastante heterogêneos no que concerne à formação escolar/acadêmica, pois temos desde alunos com graduação concluída e que falam quatro línguas (crioulo haitiano, francês, inglês e espanhol) até alunos não alfabetizados e que falam apenas crioulo haitiano.

Aqui, cabe um questionamento relevante: por que discentes que já têm um nível alto de escolaridade matricularam-se em uma escola de ensino fundamental da EJA? Uma das possíveis respostas a essa pergunta está relacionada ao fato de, infelizmente, não haver, no Brasil, instituições educacionais públicas que atendam às necessidades específicas dos imigrantes.

Com efeito, uma das principais necessidades dos alunos imigrantes é a aprendizagem da língua portuguesa. Os imigrantes matriculados no nosso CIEJA são, predominantemente, pessoas em situação de vulnerabilidade social e, portanto, não teriam condições de pagar um curso privado de língua portuguesa.

Tendo em vista esses aspectos, a organização curricular desse CIEJA precisou ser repensada por nós, docentes, juntamente com a direção e a coordenação dessa unidade educacional: com o escopo de atender, sobretudo, as necessidades linguísticas de nossos alunos imigrantes, em nosso CIEJA, de certo modo, direta ou indiretamente, todas as aulas passaram a ser, para eles, aulas de português. Em outras palavras, todos os professores, dentro de suas respectivas áreas, têm tido de trabalhar, além dos conteúdos pertinentes às suas disciplinas específicas, a língua portuguesa.

Neste capítulo, devido a limitações de espaço, não tratarei do trabalho didático-pedagógico desenvolvido nas diferentes áreas. Abordarei somente uma pequena parte do trabalho que realizei nas aulas de português junto aos discentes haitianos no primeiro semestre de 2019. Na próxima seção, discorrerei brevemente acerca de algumas dessas aulas.

3. As aulas de português para haitianos no CIEJA

Como já mencionado, em 2019, no CIEJA, tive duas turmas compostas exclusivamente por aprendizes haitianos. Na primeira turma, a frequência média era de 25 discentes em cada aula, mas, às vezes, havia 35 estudantes na sala de aula — apesar de o número máximo de alunos por turma, estabelecido pela instituição, ser 25. Já na segunda turma, a frequência média era de 10 estudantes em cada aula. A menor frequência nessa turma talvez se explique porque, no horário de aulas desse grupo, costumava haver uma quantidade menor de haitianos na escola.

Em ambas as turmas, havia estudantes com baixo nível de escolaridade, que frequentaram a escola haitiana de dois a cinco anos, e outros com alto nível de escolaridade, que, pouco antes de virem ao Brasil, já tinham concluído ou estavam prestes a concluir um curso universitário. Isso demonstra a heterogeneidade das turmas quanto ao grau de escolaridade.

No que concerne à faixa etária, os aprendizes tinham entre 17 e 53 anos, ou seja, os grupos também eram bastante heterogêneos nesse sentido.

Em relação ao conhecimento da língua portuguesa, nas duas turmas havia alunos que já estavam no Brasil há mais de dois anos e, portanto, já conseguiam compreender e usar o português falado e escrito. Por outro lado, havia também, em ambas as turmas, estudantes recém-chegados ao nosso país, que sabiam dizer apenas pouquíssimas palavras em português.

Essas peculiaridades das minhas duas turmas fizeram-me perceber que seria útil eu aprender, pelo menos, algumas palavras e frases em crioulo haitiano, pois isso poderia facilitar a minha comunicação com os educandos, ajudando-me a atendê-los de uma maneira ainda melhor.

Por isso, tenho procurado conhecer, ainda que minimamente, essa língua. Para tanto, contei — e conto sempre — com a ajuda dos meus próprios alunos e do professor de crioulo do CIEJA: um estudante haitiano de outra turma, que tem ministrado as oficinas. Ademais, também tenho estudado o crioulo por meio de materiais disponíveis na internet³ e, em fevereiro de 2020, participei de um curso intitulado “Noções introdutórias de gramática do crioulo haitiano”, com duração de 12 horas, oferecido pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP).

² O termo *alfabetização* pode ter diferentes sentidos, que variam de acordo com os autores que se propõem a defini-lo. Neste capítulo, com base em Galvão e Di Piero (2012), pode-se afirmar que, depois que o termo *letramento* passou a ser amplamente utilizado no Brasil, a *alfabetização* passou a designar, especificamente, o processo de ensino e aprendizagem do sistema de notação alfabético, abrangendo as habilidades de leitura e de escrita. Assim, afirmar que alguns estudantes haitianos ainda não estão alfabetizados sequer em sua própria língua significa dizer que eles ainda não se apropriaram do crioulo haitiano em sua modalidade escrita, razão pela qual eles ainda não conseguem ler e escrever.

³ Ao que parece, há pouquíssimos materiais sobre o crioulo haitiano produzidos para brasileiros. Nesse sentido, merece destaque o *blog Aprann Kreyòl Ayisyen* (<https://bit.ly/3I2LKYC>), desenvolvido pelo professor Bruno Pinto Silva: brasileiro dedicado ao estudo da fonologia do crioulo haitiano e mestrando em Linguística pela FFLCH-USP.

Pensando, sobretudo, nos aprendizes haitianos recém-chegados ao Brasil (havia, por exemplo, uma aluna que estava aqui há apenas dois meses quando iniciamos as aulas), confeccionei alguns cartazes bilíngues para colocar nas paredes da nossa sala de aula. Tais cartazes continham palavras e frases em português e as suas respectivas traduções para o crioulo haitiano. A seguir, pode-se ver um desses cartazes.

Figura 1: Cartaz bilíngue.

CUMPRIMENTOS	
 PORTUGUÊS	 KREYÒL
BOM DIA!	BONJOU!
BOA TARDE!	BONSWA! (APRÈ MIDI)
BOA NOITE!	BONSWA! (ASWÈ)
OII/OLÁ!	SALI!
TUDO BEM?	ÈSKE OU ANFOM?
COMO VAI?	KÒMAN OU YE?
ESTOU BEM. E VOCÊ?	MWEN BYEN. E OU MENM?

Fonte: Fotografia tirada pela autora.

Em nossas primeiras aulas, o cartaz acima e outros, que confeccionei com a ajuda dos discentes, foram muito profícuos tanto para os educandos quanto para mim, pois serviram como base para que os discentes que ainda não falavam português — ou que o falavam pouquíssimo — e eu conseguíssemos nos comunicar.

Além dos cartazes, algo que também nos auxiliou muito foi a presença, nas duas turmas, de alguns estudantes que já estavam no Brasil há mais de dois anos. Esses alunos que já se comunicavam com facilidade em português atuavam, na maioria das aulas, como intérpretes de seus colegas e como meus intérpretes, ou seja, tais aprendizes muitas vezes traduziam do crioulo haitiano para o português, e vice-versa, tudo o que era necessário para que nos comunicássemos melhor na sala de aula.

Assim, todas as nossas aulas foram sendo desenvolvidas de maneira coletiva e colaborativa, numa relação de horizontalidade (FREIRE, 1974, 1996) em que os educandos e eu éramos, concomitantemente, professores e alunos: enquanto eu ensinava português, eles me ensinavam o crioulo haitiano; enquanto eles aprendiam a língua portuguesa, eu aprendia a língua crioula haitiana.

Para Freire (1996), o diálogo deve ser o alicerce da relação entre educandos e educadores, e essa relação deve ser de horizontalidade, já que não existem o “saber mais importante” nem o “saber menos importante”, mas sim saberes diferentes. Em nossa sala de aula, a primeira língua dos estudantes — o crioulo haitiano — era tão valorizada quanto a língua-alvo — o português — justamente porque nos pautávamos em tais postulados desse grande educador brasileiro.

Em muitas aulas, fazíamos comparações entre as duas línguas e, em algumas, fazíamos glossários bilíngues, oralmente e por escrito. Esses glossários eram compostos por palavras que os alunos traziam para as aulas, com base em suas interações com brasileiros fora do ambiente escolar, e acrescentávamos palavras que apareciam nos textos trabalhados em

sala de aula. Os glossários eram bastante profícuos tanto para os educandos quanto para mim, porque, com eles, ampliávamos juntos o nosso próprio léxico.

Além de compararmos o crioulo haitiano e o português, também comparávamos aspectos das culturas haitiana e brasileira durante as aulas. Para isso, além de dialogarmos muito, fazíamos atividades como estas que apresento na figura 2, elaboradas com o objetivo de refletir, junto com os discentes, sobre alguns recursos não verbais da comunicação e sobre como os haitianos e os brasileiros fazem uso de tais recursos.

Figura 2: Atividade com base no “Mapa do beijinho”.

Cumprimentos e alguns recursos não verbais

(A) No Brasil, em situações informais, é comum as pessoas se cumprimentarem com beijos. E no Haiti, como vocês se cumprimentam?

(B) Junto com os cumprimentos, de acordo com a situação (formal ou informal) e com as pessoas com quem estamos falando, podemos dar **um aperto de mão, um abraço e/ou um beijo**. Em São Paulo, costumamos cumprimentar com apenas um beijo. Mas, em outros estados, a quantidade de beijos pode variar de um a três. Sobre isso, vamos ver o mapa e o pequeno texto a seguir:

“Mapa do beijinho” no Brasil mostra as regiões onde temos que dar 1, 2 ou 3 beijos.

MAPA DO BEIJINHO
e onde você mora, quantos são?

1 Beijinho
2 Beijinhos
3 Beijinhos

Qual paulista nunca foi cumprimentar um carioca com um beijinho só e deixou o amigo no vácuo, parado, oferecendo a outra bochecha para um segundo beijo que, certamente, não apareceu?

Para nos poupar desse constrangimento que ocorre no Brasil todo, a página de Facebook do Ministério do Turismo divulgou um mapa que é um verdadeiro guia nacional na arte dos beijinhos.

Retirado de: <https://bit.ly/3iT2b71>. Texto publicado em 07 abr. 2017. Acesso em: 1 mai. 2019.

(C) Em quais situações vocês acham que não podemos/não devemos cumprimentar as pessoas com beijos?

Fonte: Atividades produzidas pela autora.

As atividades acima, que, como se pode ver, são bastante simples, resultaram em discussões interessantes na sala de aula. Ao final dessas discussões, concluímos que, quanto aos cumprimentos e à quantidade de beijos ao se cumprimentar alguém, de maneira geral, o Haiti tem mais semelhanças com os estados brasileiros onde se dá apenas um beijo.

Na turma do primeiro horário, quando perguntei aos alunos se, no Haiti, assim como no Brasil, era comum as pessoas se cumprimentarem com beijos em situações informais, um estudante afirmou: “Mulher beija na boca⁴”. Ao ouvir essa afirmação, eu entendi que, no Haiti, as mulheres se cumprimentavam beijando-se na boca. Então, eu questioneei a turma: “Gente, no Haiti, as mulheres quando se cumprimentam beijam na boca?”. Eles foram unânimes em responder que não.

Por isso, perguntei novamente ao aluno que tinha dito aquela frase se realmente as mulheres se beijavam na boca. Pensei que pudesse ser algo específico da cidade haitiana onde ele morava. Esse estudante me respondeu: “Mulher beija na boca, eu beijo mulher na boca⁵”. Ao dizer isso, ele me mostrou uma fotografia de sua esposa. Isso me fez compreender que, ao dizer “mulher”, naquele contexto, o discente referia-se à esposa, isto é, à palavra “mulher” no sentido de “esposa”.

Aproveitei a situação para trabalhar com os alunos a palavra “mulher”, explicando-lhes que, em português, ela pode designar qualquer pessoa do gênero feminino, mas também pode ser um sinônimo de “esposa”. Esse é apenas um dos exemplos de diálogos ocorridos em nossas aulas de português em que se pode perceber que a aprendizagem se dava de maneira coletiva e colaborativa.

Segundo Freire (1996, p. 24, *itálico do autor*), “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Essa ideia permite compreender que, para esse autor, o ensino não consiste em mera transferência de saberes, na qual o educando seria simplesmente um receptor do conhecimento que lhe é transmitido pelo professor. Para Freire, o ensino consiste em possibilitar ao educando produzir/construir saberes, o que pressupõe uma interação ativa com o conhecimento. Essa definição de ensino é ratificada por Schlatter e Garcez (2012), para quem ensinar é criar condições para a aprendizagem, a qual consiste no desenvolvimento de vínculos com o conhecimento, que é socialmente construído.

Desse modo, a aprendizagem, para esses três autores, é considerada um processo em que o estudante tem um papel ativo, porque constrói conhecimentos na interação com o outro, em um contexto colaborativo de aprendizagem, no qual todos são responsáveis pela construção de novos saberes.

Em suma, em nossas aulas de português no CIEJA, os educandos haitianos e eu — por meio do diálogo constante e frequente em português, em crioulo haitiano e, também, valendo-se de gestos e outros recursos não verbais (expressões faciais, desenhos na lousa, mapas etc.) — éramos todos corresponsáveis por ensinar e aprender. Assim sendo, pode-se afirmar que a nossa sala de aula consistia em um espaço de construção coletiva e colaborativa de conhecimentos na e sobre essas duas línguas.

Considerações finais

Neste capítulo, apresentei um pouco do trabalho didático-pedagógico realizado nas aulas de português para haitianos em um CIEJA localizado na periferia da cidade de São Paulo. Procurei mostrar que esse trabalho se pauta nos postulados de Paulo Freire (1974, 1996), educador brasileiro que vê a educação como direito de todos e o ensino-aprendizagem como um processo baseado em uma relação de horizontalidade, no qual o educando e o educador constroem, de maneira coletiva e colaborativa, novos saberes.

Ademais, mostrei que, embora a EJA não tenha sido pensada para atender especificamente alunos imigrantes, o CIEJA sobre o qual discorri neste capítulo tem um corpo discente constituído por cerca de 800 haitianos. A meu ver, o principal motivo que fez com que essa grande quantidade de estudantes imigrantes tenha optado por se matricular em nossa instituição educacional é a inexistência de instituições públicas de ensino brasileiras voltadas para o atendimento das necessidades específicas deles. Entre tais necessidades, destaca-se a aprendizagem da língua portuguesa, essencial para que esses educandos possam integrar-se à sociedade brasileira e alcançar o principal objetivo que os fez sair de seu país de origem: uma vida melhor.

É possível dizer que, em decorrência do grande número de discentes imigrantes, esse CIEJA tornou-se um espaço de acolhimento e de aprendizagem destinado não apenas aos brasileiros que não puderam iniciar ou completar seus estudos na suposta idade certa, mas também aos imigrantes — especialmente, haitianos — que precisam aprender a língua portuguesa e que, por estarem em situação de vulnerabilidade social, não poderiam pagar um curso privado de português.

⁴ Neste texto, transcrevi as falas dos discentes e as minhas próprias falas exatamente da maneira como foram produzidas. Essa transcrição foi feita a partir da gravação em áudio da aula em que empregamos a atividade mostrada na figura 2.

⁵ É importante ressaltar que o estudante que disse tais frases estava no Brasil há apenas três meses e tinha começado a frequentar o CIEJA há um mês e meio.

Dessa maneira, o referido CIEJA tem tentado garantir o direito à educação — que inclui o direito à aprendizagem da língua portuguesa — a todos os brasileiros e imigrantes, que procuram essa instituição com basicamente um único objetivo: melhores condições de vida.

Referências

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, A. M. de O.; DI PIERRO, M. C. *Preconceito contra analfabeto*. São Paulo: Cortez, 2012.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em: <https://uni.cf/2UkRmlH>. Acesso em: 10 dez. 2019.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Porto Alegre: Edelbra, 2012.

CAPÍTULO 7

O programa de português como língua de acolhimento na Universidade Federal do ABC: relato de experiência do ensino de língua portuguesa para refugiados

Mariana Eunice Alves de Almeida¹

1. Introdução

Todos os anos, milhares de pessoas são forçadas a deixarem suas casas e se deslocarem de seus países de origem em busca de uma condição de vida mais segura, por conta de conflitos, perseguições e violações de direitos humanos que ameaçam sua sobrevivência. Consideradas, então, como refugiadas, essas pessoas “não escolhem abandonar suas vidas em seus países de nascimento, mas sim são forçadas a isso” (MARTINS; NASCIMENTO; SALA, 2019).

De acordo com o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR, 2019, p. 3), refugiados são pessoas que “estão fora de seu país de origem devido a fundados temores de perseguição relacionados a questões de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a um grupo social específico ou opinião política”. A legislação brasileira, conforme a Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997, designa que também são refugiadas as pessoas obrigadas a deixar seu país de nacionalidade devido a grave e generalizada violação de direitos humanos (ACNUR, 2019).

Até o final de 2018, cerca de 70,8 milhões de pessoas foram forçadas a deixar seus locais de origem por conta de diferentes tipos de conflito. Cerca de 25,9 milhões desse contingente são refugiados e 3,5 milhões são solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado. Ainda, 67% dos refugiados no mundo são originários de três países: Síria (6,7 milhões), Afeganistão (2,7 milhões) e Sudão do Sul (2,3 milhões) (ACNUR, 2019).

O Brasil tem recebido um número crescente de refugiados. De acordo com o relatório Refúgios em Números, em sua 4ª edição, elaborado pelo Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE) em parceria com o ACNUR, o país recebeu, 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. Desse total, os sírios representam 36% da população refugiada com registro ativo no Brasil, seguidos dos congolezes (15%) e angolanos (9%).

O ano de 2018 foi o maior em número de solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, pois o fluxo venezuelano de deslocamento aumentou exponencialmente. No total, foram mais de 80 mil solicitações em 2018, 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 bangladeses (947).

O caso dos sírios, como representado pelos números do relatório Refúgios em Números, é o que mais apresenta pessoas reconhecidas como refugiadas² no Brasil. Os nacionais sírios, desde 2013, recebem um visto humanitário do governo brasileiro por conta da guerra que assola o país do Oriente Médio. Segundo reportagem da revista *Galileu*, escrita pela jornalista Marília Marasciulo em 2019, desde o início da guerra, no ano de 2011, quase meio milhão de sírios morreram e mais de cinco milhões fugiram para o exterior em busca de refúgio. O conflito na Síria já é considerado a crise mais grave de refugiados desde a II Guerra Mundial (MARASCIULO, 2019).

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal do ABC. São Bernardo do Campo – SP, Brasil. **E-mail:** mariana.eaa@gmail.com.

² Há o que se denomina solicitantes de reconhecimento da condição de refugiados, ou seja, pessoas que solicitam ao Estado brasileiro serem reconhecidas como refugiadas e que aguardam a deliberação do CONARE para receberem o **status** de refugiado (ACNUR, 2019).

Diante do conflito na Síria, segundo Serra, Nascimento e Sala (2019), o Brasil

solidarizou-se com a situação de catástrofe enfrentada pela população daquele país por conta da guerra civil e dispôs-se a reconhecer previamente, nas embaixadas dos países árabes, a condição de refugiado para todo e qualquer sírio. Deste modo, o indivíduo não precisava chegar ao Brasil para solicitar refúgio (o que é a regra), mas poderia pedir um visto em qualquer embaixada brasileira para conseguir viajar para cá. Isso deu condição de muitas famílias migrarem para o Brasil, uma vez que desburocratizou o processo, o que aumentou exponencialmente a quantidade de refugiados sírios no país, sendo eles hoje a maior parte dos refugiados reconhecidos no país.

Esse novo fluxo migratório também é destacado por Gonçalves e Osório (2019), que afirmam que uma nova realidade se apresenta ao Brasil em sua dinâmica populacional: o recebimento de imigrantes forçados ou advindos de países em situações de crise. Nesse contexto, entre diversos aspectos com os quais esses migrantes têm de lidar ao chegarem ao país, está o aprendizado da língua. Esse mesmo aspecto é observado por Serra, Nascimento e Sala (2019) ao argumentarem que as “barreiras iniciais que se levantam na chegada de refugiados ao Brasil estão relacionadas ao aprendizado do idioma e à validação de seus documentos pelos serviços públicos brasileiros”.

O ensino da língua — portuguesa em especial — coloca-se como fundamental para oferecer a integração e, até mesmo, a sobrevivência do refugiado no país de destino. Atualmente, temos observado a oferta de cursos de português como língua de acolhimento para atender especificamente a esse público de migrantes forçadamente deslocados. Expressão que ganha destaque no contexto lusófono de acolhimento a imigrantes, o português como língua de acolhimento surge como uma nova forma de ensinar a língua portuguesa para um público específico — marcado pelo refúgio — que demanda uma aprendizagem da língua capaz de auxiliá-lo nas tarefas mais imediatas do cotidiano no novo país (PEREIRA, 2017).

Em uma analogia à realidade portuguesa de recebimento de imigrantes, no Brasil

passa a ser chamado de acolhimento e os “acolhidos” precisam desenvolver competências para atenderem às expectativas sociais próprias e da sociedade que os acolheu. Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem da língua deve ser pautado por conteúdos que possibilitem o desenvolvimento de competências, de modo a fomentar a integração desses recém-chegados, nutrindo o objetivo de torná-los cidadãos desse novo país (PEREIRA, 2017, p. 120).

A língua, poderoso instrumento de interação, permite aos refugiados compreenderem a nova realidade em que se encontram, além de possibilitar a expressão da sua cultura e de suas necessidades urgentes. Dessa maneira, o ensino de português como língua de acolhimento pode fazer a diferença para essas pessoas.

O objetivo deste capítulo é apresentar um relato de experiência da autora docente voluntária do curso de português para refugiados da Universidade Federal do ABC (UFABC; *Campus* São Bernardo do Campo-SP). Com o objetivo de acolher, integrar e socializar refugiados, portadores de visto humanitário e migrantes em situação de vulnerabilidade residentes ao ABC paulista, o curso de português como língua de acolhimento para refugiados é oferecido gratuitamente por iniciativa do Grupo de Estudos em Direitos Humanos e Relações Internacionais da UFABC, com apoio da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CURSO DE PORTUGUÊS PARA REFUGIADOS, UFABC., s.d.).

A seguir, discorre-se brevemente sobre as características do português como língua de acolhimento, apresenta-se o projeto-alvo do relato de experiência e segue-se para as considerações finais do artigo.

2. Português como língua de acolhimento

No contexto brasileiro em particular, conforme afirma Pereira (2017), forma-se um novo cenário de ensino do português e do perfil de seus aprendizes, porque temos um novo público: os refugiados, que apresentam particularidades se comparados a outros estudantes de português como língua estrangeira, já que apresentam uma carga cultural e história de vida marcadas pelo refúgio. De todo modo, para o migrante se integrar à sociedade do país que o recebeu, o conhecimento da língua cumpre papel essencial.

A expressão *língua de acolhimento* ganhou destaque no contexto de ensino de português como língua estrangeira em Portugal por volta dos anos 2000, época em que o país assistiu a um aumento de movimentos migratórios, com imigrantes advindos do Leste Europeu e de países da África e da Ásia. Os recém-chegados precisavam, então, comunicar-se em portu-

guês para se estabelecerem no país que os acolhera (país de acolhimento — daí a expressão *língua de acolhimento*), para se integrarem à sociedade portuguesa e para alcançarem qualidade de vida (PEREIRA, 2017).

Como tentativa de definir o que é o ensino/aprendizagem de português como língua de acolhimento, Grosso afirma que:

[...] 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 *apud* SENE, 2017, p. 26).

No Brasil, o crescente fluxo migratório também fez aumentar a demanda pela aprendizagem da língua portuguesa, já que o domínio da língua é “um dos fatores fundamentais na integração do refugiado, principalmente pelo fato de a barreira linguística condicionar severamente o acesso a qualquer outro aspecto referente à sua sobrevivência” (PEREIRA, 2017, p. 125).

De acordo com a pesquisadora Mirelle Amaral de São Bernardo (2016), diversas organizações desenvolvem trabalhos para assistir pessoas em situação de imigração ou refúgio como, por exemplo, o ensino da língua portuguesa com o objetivo de possibilitar uma integração minimamente satisfatória na sociedade brasileira. Entre essas organizações, a pesquisadora cita o ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados), o CONARE (Conselho Nacional para Refugiados), o IMDH (Instituto Migrações e Direitos Humanos) e a Cáritas (Rio de Janeiro e São Paulo).

Entretanto, os esforços dessas instituições ainda não são suficientes para atender à demanda, o que deixa uma lacuna no ensino do português como língua de acolhimento. Em especial,

faltam políticas públicas de ensino de línguas para esses grupos, o que transfere a responsabilidade de ensinar a língua às instituições de apoio aos imigrantes, que, em alguns casos e por serem atendidas por voluntários, restringe o ensino da língua a listas de vocabulários e regras gramaticais (AMADO, 2013 *apud* SÃO BERNARDO, 2016, p. 62).

Como tentativa de suprir, ao menos em parte, a defasagem na oferta de cursos de português como língua de acolhimento, em especial na região do Grande ABC paulista, surge o programa de ensino de português para refugiados da UFABC, que se esforça para contribuir com o acolhimento desses migrantes em nosso país.

3. O projeto “Português como língua de acolhimento na UFABC”

O curso de português para refugiados da UFABC-Campus São Bernardo é um programa aprovado pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da universidade. A iniciativa foi idealizada e é coordenada, em sua totalidade, por alunas da graduação em Relações Internacionais da casa. Esse curso surgiu como uma forma de suprir a demanda de cursos de português como língua de acolhimento na região do ABC, dado que a maior parte da oferta desse tipo de acolhimento a refugiados se concentra na cidade de São Paulo³. O professor Dr. José Blanes Sala é o supervisor do projeto, que conta ainda com o apoio da Cátedra Sérgio Vieira de Mello. O projeto faz parte do Grupo de Estudos em Direitos Humanos e Relações Internacionais, que pesquisa e estuda a temática na universidade.

O programa possibilita que refugiados, solicitantes de refúgio e migrantes em situação de vulnerabilidade tenham acesso ao estudo da língua portuguesa. O curso acontece aos sábados, geralmente entre os meses de abril a outubro, e cada aula tem duração de 3 horas. A maioria dos alunos provém de países árabes, como a Síria, a Palestina e o Egito, dado que a comunidade muçulmana é grande na região do ABC, especialmente em São Bernardo do Campo, cidade que abriga uma mesquita.

Há turmas mistas, turmas só para mulheres e espaço para crianças ou pré-adolescentes. Um dos diferenciais do projeto, além do ensino gratuito de português como língua de acolhimento, é o oferecimento de um espaço destinado às

³ A Secretaria de Direitos Humanos e Cidadania da Prefeitura de São Paulo lançou um relatório, em 2015, com o mapeamento dos cursos de português para imigrantes na cidade. O [link](#) de acesso ao relatório está disponível nas referências.

crianças, pois a maioria dos alunos (adultos) tem um ou mais filhos e não tem com quem deixá-los enquanto frequentam às aulas. Nesse espaço infantil, voluntários — em sua maioria alunos da UFABC — promovem atividades para essas crianças e pré-adolescentes, de 3 a 14 anos, durante o período em que seus pais participam da aula.

A primeira edição do programa aconteceu em 2018, atendeu mais de 160 alunos — entre os quais, 60 crianças — e contou com a colaboração voluntária de alunos da UFABC e da comunidade da região.

A segunda edição, em 2019, atendeu 135 crianças e 118 adultos, com um total de 55 voluntários entre professores, auxiliares de sala de adultos e responsáveis pelas turmas de criança. Do total, 92 conseguiram a certificação do nível estudado (básico, intermediário ou avançado). Dos 130 matriculados, houve somente 12 desistências, sendo que 10 foram logo na primeira semana de aula (UFABC, 2019). Durante essa segunda edição, foi lançado um vídeo institucional sobre o projeto com depoimentos da coordenação, de voluntários e de alunos do curso⁴. Houve ainda uma lista de espera com 280 pessoas interessadas. Por isso, o objetivo para 2020 foi atender a 200 alunos adultos, distribuídos em turmas de idosos, básico 1 e 2, intermediário 1 e 2 e pré-avançado (CURSO DE PORTUGUÊS PARA REFUGIADOS, UFABC., s.d.).

Nessa segunda edição, minha contribuição ao projeto foi como professora da turma mista de adultos no nível avançado. A turma começou com 16 alunos e terminou com 9 alunos formados. Dos 7 desistentes, 3 voltaram para seu país de origem (Palestina e Egito), 1 pediu para assistir aulas no nível intermediário e outros 3 desistiram das aulas por motivos pessoais (horário e outras questões). Os alunos já moravam há mais de dois anos no Brasil, tendo recebido o visto especial destinado aos sírios, pelo governo brasileiro. O objetivo dos alunos no curso era aperfeiçoar o nível de português, especialmente as habilidades de leitura e escrita, visando à certificação do Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), uma das exigências para a obtenção da naturalização brasileira.

A minha turma era composta de 13 alunos sírios, 3 egípcios e 1 aluna palestina. Todos os alunos da sala de aula, bem como de todo o projeto, eram muçulmanos, fazendo com que o calendário do curso sofresse alterações devido ao Ramadã. A maioria dos alunos tinha a oralidade em português brasileiro bem desenvolvida e a convivência entre os alunos, a professora e os auxiliares de sala era bastante amistosa.

De acordo com a pesquisadora Mirelle Amaral de São Bernardo (2016, p. 65), as necessidades do cotidiano “em termos de trabalho, transporte, consumo, saúde e relações interpessoais trazem uma orientação pragmática ao processo de aprendizagem da língua de acolhimento”. Por isso, ao longo de 22 encontros, o curso de nível avançado trabalhou oito unidades temáticas referentes a assuntos necessários à integração e ao atendimento de demandas do dia a dia dos alunos, sempre tendo as características do português como língua de acolhimento como seu norteador. Cada unidade temática contava com dois sábados de aula e outros dois sábados foram reservados para atividades de revisão e avaliações. A tabela a seguir demonstra como o conteúdo programático do curso de nível avançado foi distribuído na edição de 2019.

Tabela 1: Conteúdo programático do curso de português para refugiados da UFABC: turma de nível avançado.

Aula inaugural	Apresentação do curso, revisão de fonética e números
Unidade 1	Gastronomia e cultura
Unidade 2	Educação e trabalho
Unidade 3	Viagens e transporte
Unidade 4	História, cultura e lazer
Unidade 5	Direitos e deveres dos cidadãos do Brasil
Unidade 6	Saúde
Unidade 7	Ciência, tecnologia e meio ambiente
Unidade 8	Direitos humanos, gênero e família

Fonte: Da autora.

Como os alunos da turma de nível avançado residiam há mais de dois anos no Brasil, conforme dito anteriormente, a oralidade da maioria já era bem desenvolvida, o que permitia boas discussões sobre as temáticas trabalhadas. Entre as diversas atividades desenvolvidas, geravam mais engajamento dos alunos aquelas que demandavam discutirem um dos temas trabalhados e exporem seus pontos de vista para a turma. Durante as atividades da unidade 7, por exemplo, ao abordar temas como qualidade de vida nas cidades e sua relação com a preservação do meio ambiente e a mobilidade urbana,

⁴ O vídeo pode ser acessado pelo link: <https://bit.ly/2V02xR4>. Acesso em: dez. 2019.

foi solicitado aos alunos que eles se colocassem na posição de candidatos a prefeito e, nessa personagem, propusessem ações para essas áreas em seus programas de governo. Os alunos se dividiram em dois grupos e cada grupo escolheu seu candidato a prefeito e seus assessores; após um tempo destinado à elaboração da proposta, foi feita uma simulação de debate entre os candidatos.

Além de debates, as aulas contavam com a leitura de gêneros textuais diversos (reportagens, notícias, poesia, crônicas, cartas), exposição de vídeos, explicação de pontos gramaticais e produção textual. Conforme a proposta de ensino de português como língua de acolhimento, os temas discutidos ao longo do programa visavam dar subsídio aos alunos para lidarem com assuntos e questões presentes em seu cotidiano. Em uma discussão sobre educação e trabalho na unidade 2, tema que também despertou o engajamento da turma, os alunos apresentaram seu interesse em retomar os estudos no Brasil e até mesmo revalidar seus diplomas para trabalhar no país em sua área de formação. Igualmente, temas como saúde, gastronomia, direitos e deveres contaram com muita contribuição por parte dos alunos na medida em que já faziam parte da vida desse público.

Ao final do estudo das oito unidades, foi aplicada a prova final, que consistia em uma prova escrita e uma prova oral em duplas. Todos da turma foram aprovados e receberam o certificado de conclusão do curso no nível avançado.

4. Considerações finais

A crise humanitária atual representada pelas migrações forçadas no mundo todo, resultantes de conflitos armados e violações dos direitos humanos, impõe problemáticas a todas as esferas da sociedade: ao governo, que precisa ajustar suas políticas públicas e relações internacionais; ao setor privado, que precisa lidar com a diversificação de mão de obra e atendimento a necessidades diversas; e à sociedade civil em geral, que, na ponta, sente os efeitos das mudanças populacionais em seu território, ao mesmo tempo que se mobiliza para, na maioria das vezes⁵, acolher esses migrantes.

É a resposta da sociedade civil brasileira ao crescente número de refugiados no país — quando acolhe, integra e socializa essas pessoas — que demonstra sua mobilização solidária. Esse contexto, de acordo com Martins, Nascimento e Sala (2019), comprova que “para cada muro que se ergue e para cada grade que se monta, há dezenas de pessoas para derrubá-los”.

No processo de integração de refugiados em um novo país, não há dúvidas de que a língua é um fator primordial. No Brasil, em particular, conforme argumenta Pereira (2017, p. 128), “é com o estudo da língua portuguesa que o refugiado pode se manifestar e se assegurar efetivamente”. Mais do que uma ferramenta para mediação da comunicação, a língua se coloca como uma forma de fazer com que esses migrantes tenham acesso à igualdade de oportunidades para o exercício da cidadania (ANÇÃ, 2008 *apud* PEREIRA, 2017).

Foi como forma de tentar acolher pessoas em situação de refúgio e auxiliá-las no processo de integração à sociedade brasileira que o projeto de ensino de português para refugiados da UFABC surgiu. Mas não apenas os alunos do curso puderam se beneficiar do projeto. A participação voluntária da comunidade acadêmica e do entorno da universidade provocou grande mobilização e articulação de pessoas da sociedade, contribuindo para seu sucesso. Tal contato dos alunos e dos demais voluntários com os refugiados, no ambiente universitário, favoreceu o processo de integração, aproximando os migrantes forçados da comunidade local, e também proporcionou aos voluntários o conhecimento da realidade vivenciada por esses refugiados no país, contribuindo para a conscientização sobre a realidade da diversidade humana e da situação internacional atual (UFABC, 2019).

Como voluntária do projeto em 2019 (professora) e em 2020 (elaboradora de material didático), posso afirmar que a minha consciência sobre os atuais problemas enfrentados por pessoas em situação de refúgio foi ampliada. Já tendo tido contato com estrangeiros e refugiados antes (tanto em aulas de português como língua estrangeira quanto na aplicação do exame oral do Celpe-Bras), o convívio ao longo de meses com alunos de português como língua de acolhimento proporcionou uma nova perspectiva, não só para a minha atuação profissional, mas também para a minha formação cidadã.

Ainda são escassos os estudos sobre o ensino/aprendizagem do PLAc (Português como Língua de Acolhimento). Um dos principais desafios é o fato de que a maioria dos cursos é ministrada por voluntários que nem sempre têm formação ou experiência prévia no ensino de línguas, conforme ressaltam Gonçalves e Osório (2019). Espera-se, portanto, que este breve relato de experiência possa contribuir com a área de estudo do ensino de PLAc e que novas pesquisas abordem a

⁵ É de conhecimento geral a repulsa por parte da população, especialmente em países europeus, aos imigrantes e refugiados (OBSERVADOR, 2018).

temática, para fazer avançar as atividades de ensino a essa população que necessita da língua portuguesa para se tornar cidadã no Brasil.

Referências

- ACNUR. *Cátedra Sérgio Vieira de Mello*. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3hbMYy6> . Acesso em: 27 dez. 2019.
- ACNUR. *Refúgio em números*. 4. ed. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3hxf13x>. Acesso em: 28 dez. 2019.
- CURSO de Português para Refugiados. *Português como língua de acolhimento da Universidade Federal do ABC*. UFABC, s.d. Disponível em: <https://bit.ly/3i91Myk>. Acesso em: 15 jan. 2020.
- GONÇALVES, Luis; OSÓRIO, Paulo (Org.). *O ensino do português como língua não materna: metodologias, estratégias e abordagens de sucesso*. V. 2. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2019 (Coleção AILP).
- MARASCIULO, Marília. Guerra da Síria: as causas e consequências do conflito no Oriente Médio. In: *Galileu*, set. 2019. Disponível em: <https://glo.bo/3wc01UJ>. Acesso em: 27 dez. 2019.
- MARTINS, Julia Serra; NASCIMENTO, Camila; SALA, José Blanes. Para cada muro que se ergue e para cada grade que se monta, há dezenas de pessoas para derubá-los. In: *Blog UFABC Divulga Ciência*, v. 2, n. 6, 2019, p. 6. Disponível em: <https://bit.ly/3jBp8Ob>. Acesso em: 15 jan. 2020.
- ONU alarmada com a expansão da xenofobia e racismo na Europa, *Observador*, 07 mar. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3hm2OoI>. Acesso em: 16 jan. 2020.
- PEREIRA, Giselda Fernanda. O português como língua de acolhimento e interação: a busca pela autonomia por pessoas em situação de refúgio no Brasil. In: *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*. São Paulo, v. 17, n. 1, jan.-jun., 2017, p. 118-134. Disponível em: <https://bit.ly/3hsTwr9>. Acesso em: 27 dez. 2019.
- PREFEITURA DE SÃO PAULO. *Mapeamento dos cursos de português para imigrantes na cidade de São Paulo*. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3jDskZE>. Acesso em: 16 jan. 2020.
- SÃO BERNARDO, M. A. *Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil*. 2016. 206p. Tese (Doutorado em Linguística) — Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.
- SENE, Lígia Soares. *Objetivos e materialidades do ensino de português como língua de acolhimento: um estudo de caso*. 2017. 207p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- UFABC. *Refugiados recebem certificado de curso de Português concluído na UFABC*. 11 nov. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3dDCtS9>. Acesso em: 27 dez. 2019.

CAPÍTULO 8

O programa Idiomas sem Fronteiras – Português como possibilidade de acolhimento a migrantes de crise no ensino superior brasileiro

Larissa Fonseca e Silva¹
Ana Paula de Araujo Lopez²

1. Introdução

Causadas pela face perversa da globalização (CAMARGO, 2019; SANTOS, 2001), as diversas mazelas sociais e ambientais que atingem, principalmente, os países subdesenvolvidos e em desenvolvimento levaram, nos últimos anos, a um aumento significativo dos deslocamentos populacionais. As chamadas *migrações de crise* (BAENINGER; PERER, 2017; CLOCHARD, 2007) são foco de um debate mundial: segundo os dados mais recentes do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), em 2019, no mundo, eram 79,5 milhões de migrantes de crise³ — entre eles, 26 milhões de refugiados, 4,2 milhões de solicitantes de refúgio e 3,6 milhões de venezuelanos — que, apesar de não estarem contabilizados como refugiados ou solicitantes de refúgio, o ACNUR fez questão de apontar como público que necessita de proteção (ACNUR, 2020).

Se antes a preocupação se concentrava no contexto europeu, as atenções agora se voltam também para os países da América do Sul, devido à crise político-econômica na Venezuela (AYUSO, 2019). Em 2018, mais de 60 mil venezuelanos solicitaram refúgio no Brasil (CONARE, 2019). Vale lembrar que eles, assim como os haitianos, não são necessariamente considerados refugiados pela legislação brasileira (LOPEZ, 2018). Assim, além dos solicitantes de refúgio e dos que recebem visto por razões humanitárias, em 2018 somavam 11.231 os migrantes que aqui se refugiaram, vindos principalmente da Síria, República Democrática do Congo e Angola (CONARE, 2019).

Segundo Baeninger e Peres (2017), o termo *migrantes de crise*, além de questionar a dicotomia entre migrantes e refugiados — levantando a discussão, a partir de Clochard (2007), para outras situações de migração forçada que carecem de atenção e que não estão atualmente contempladas pela legislação internacional sobre refúgio —, revela o caráter duplo da “crise” (BIZON; CAMARGO, 2018): a crise dos países de origem dos migrantes e “a crise na sociedade receptora, despreparada para enfrentar essa imigração” (*idem*, p. 122). Assim, um dos despreparos mais comuns, que perpassa diferentes processos migratórios, se impondo rapidamente como uma dificuldade⁴ para os migrantes de crise, é a questão linguística. Para Oliveira e Silva (2017), grande parte dos estrangeiros que “chegam ao país de acolhimento possui pouco ou nenhum domínio da(s) língua(s) oficial(is)” (*idem*, p. 135). No caso dos migrantes de crise, cuja relação com diferentes instâncias do Estado precisa, muitas vezes, ser constante e próxima, barreiras linguísticas podem se impor mais frequentemente — uma vez que, por exemplo, nem todos os centros de atendimento público possibilitam a esses migrantes acesso à(s) sua(s) língua(s) de origem (CAMARGO, 2018).

¹ Graduada em Letras – Português pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e ex-professora bolsista no Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) – Português na UFSJ. São João del-Rei, Brasil. **E-mail:** larissafonsil@yahoo.com.br.

² Mestre e doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora voluntária do DELAC da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Coordenadora Pedagógica do Programa IsF – Português na UFSJ. São João del-Rei, Brasil. **E-mail:** lopez.anap@gmail.com.

³ Neste capítulo, em consonância com Baeninger e Peres (2017), a partir de Clochard (2007), entendemos *migrantes de crise* como um termo mais amplo para identificar populações deslocadas por diferentes situações de violação dos direitos humanos — guerras, negligências governamentais etc. — e não apenas refugiados.

⁴ A nosso ver, conforme buscaremos demonstrar nas discussões engendradas neste capítulo, uma dificuldade não definida *a priori* nem necessariamente oriunda do próprio migrante, mas uma questão problemática na sociedade de destino pela obrigatoriedade imposta a esses migrantes de crise.

Desse modo, ainda que não se possa afirmar que os migrantes se promoverão socialmente caso aprendam português, é fato que esse aprendizado poderá auxiliá-los em seus processos de territorialização⁵ e fortalecimento político⁶, além de lhes ser um direito (OLIVEIRA; SILVA, 2017). Ademais, enquanto falantes de português, poderão superar alguns problemas diários referentes à interação com alguns brasileiros em diferentes contextos comunicacionais, podendo se tornar, assim, menos vulneráveis (LOPEZ, 2018).

A partir dessas constatações, e levando-se em conta o contexto brasileiro, neste capítulo, em primeiro lugar, pretendemos trazer um breve panorama das discussões acerca do Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Em seguida, apresentaremos o programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) – Português⁷ e discutiremos o tipo de contribuição que ele, enquanto um programa de âmbito nacional, pôde oferecer ao processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa para os migrantes de crise no Brasil. Apesar de o IsF ter sido encerrado em dezembro de 2019, a essência da rede de especialistas que se formou se manteve e, com o apoio dos idealizadores do programa, seu núcleo gestor está trabalhando para sua reestruturação, agora como Rede Andifes Nacional de Especialistas em Língua Estrangeira (Rede Andifes IsF). Finalizaremos reforçando o quanto é preciso haver reconhecimento e valorização do IsF/Rede Andifes IsF – Português, uma vez que, como demonstraremos, isso não ocorre da forma como deveria.

2. O mito do português como solução para os (supostos) problemas dos migrantes de crise no Brasil

No Brasil, a disciplina de Língua Portuguesa nas escolas regulares de ensino fundamental costuma carregar consigo dois fortes mitos: o de que os alunos precisam aprender português e o de que, uma vez que esse português seja aprendido, eles passarão por uma ascensão social (BAGNO, 1999). O primeiro mito não leva em conta que a língua portuguesa já é a primeira da maioria dos brasileiros (*idem*)⁸. O que se pretende ensinar, então, são as regras da gramática normativa, em geral desconsiderando-se que o português padrão em que elas se aplicam só é exigido em certas situações de comunicação, o que leva muitos estudantes, inclusive falantes “nativos”⁹ e proficientes na língua portuguesa, a afirmarem que não sabem português. O segundo mito, por seu turno, ignora que não há garantia nenhuma de que, uma vez que o estudante apreenda as regras do português padrão, ele será mais valorizado, adquirindo poder econômico (BAGNO, 1999; DINIZ; NEVES, 2018).

Se isso já é um mito para brasileiros, naturalmente, não será diferente com o migrante recém-chegado ao qual se pretenda ensinar português, apesar do que se crê no senso comum. Aliás, esse senso comum é reforçado pela mídia, que insiste em atribuir um caráter meritocrático ao aprendizado da língua: em várias reportagens¹⁰, destacam-se exemplos de migrantes que, por terem aprendido português através de diferentes iniciativas sociais, conseguiram emprego e se tornaram bem-sucedidos. Sabe-se bem: isso não é o que costuma acontecer (cf. NABUCO, 2019).

O que se percebe é que não é assim que as dinâmicas sociais funcionam — nem para os brasileiros nem para os migrantes, muito menos aqueles advindos de países do Sul Global (SANTOS; ROSSINI, 2018)¹¹. As chances de uma suposta melhoria de vida por meio do conhecimento linguístico se tornam ainda menores quando se trata de migrantes de crise, em geral advindos de países subdesenvolvidos e que, muitas vezes, não contam com os traços fenotípicos socialmente valorizados pela ideologia ocidental dominante: cabelo, pele e olhos claros¹².

⁵ Processo de apropriação material, simbólica e cultural do território ocupado (cf. BIZON, 2013).

⁶ Para Maher (2007), o empoderamento — ou “fortalecimento político”, como prefere a autora, termo que aqui endossamos — se alcança não apenas ensinando o grupo minoritarizado sobre seus direitos. É preciso haver avanços na legislação em favor dessas pessoas, bem como é preciso promover a educação do entorno para que tais direitos sejam respeitados.

⁷ É necessário levar em consideração que desde a época em que escrevemos este capítulo, em 2019, a forma como o programa funciona sofreu alterações que serão explicitadas aqui. Optamos, então, por considerar nossas observações e apontamentos como relato de experiência, esperando que, caso o programa continue, nosso texto contribua como reflexão para as suas possibilidades de aplicação no PLAc.

⁸ Também não se pode desconsiderar que para muitos alunos brasileiros a língua portuguesa não é a primeira: é o caso dos surdos e de vários indígenas, por exemplo. Além disso, inúmeros migrantes que não falam português estão matriculados em escolas brasileiras (cf. DINIZ; NEVES, 2018).

⁹ Usamos o termo “falante nativo” aqui somente para ilustrar, pois, em consonância com Camargo (2014) acreditamos que é um conceito que deve ser problematizado.

¹⁰ Algumas reportagens que reforçam o mito são: <https://bit.ly/36uRobq> e <https://bit.ly/3yfsjif>. Acesso em: 12 dez. 2019.

¹¹ Segundo Santos e Rossini, “a divisão Sul/Norte Global é um tanto arbitrária, não coincidindo com os hemisférios separados pela linha do Equador. Trata-se sobretudo de uma tipologia calcada em considerações sobre o desenvolvimento em escala planetária. Tais discussões foram historicamente marcadas pela dimensão econômica, predominando critérios como o PIB ou a renda *per capita* para definir e categorizar os países do Sul e do Norte. Mais recentemente, insiste-se na necessidade de utilização de critérios que considerem, para além de aspectos econômicos, o bem-estar coletivo, que inclui dimensões sociais, culturais, ambientais, espaciais. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), e o índice Felicidade Interna Bruta (FIB), criado no Butão, são exemplos de tentativas de construção de um novo paradigma” (Santos; Rossini, 2018, p. 279, grifos nossos).

¹² Em que se pesem clivagens de gênero, sexualidade, idade, religião, entre outras.

Percebendo, por meio dos mitos citados, o quão problemático pode ser o ensino tradicional de língua portuguesa na educação básica regular brasileira, não se pode querer aplicar a mesma lógica desse ensino nos contextos de Português como Língua Adicional (PLA)¹³ ou de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). É por isso que endossamos processos de ensino-aprendizado de PLAc que sejam pautados na interculturalidade (Anuniação, 2017; Bizon; Camargo, 2018; Camargo, 2019; Lopez, 2016).

O PLAc é uma especialidade do PLA que se dedica tanto ao ensino do português para migrantes, em especial os de crise, quanto à pesquisa sobre as particularidades dessa prática pedagógica (LOPEZ; DINIZ, 2018). Na perspectiva que endossamos neste capítulo, o processo de ensino/aprendizagem nesse contexto não deve se pautar em uma lógica *assimilacionista*, isto é, tratando o aprendizado de português por parte dos migrantes de crise como um *dever*, ao invés de um *direito*. Para Camargo (2018, p. 67),

“conhecer a língua oficial do país acolhedor não só é um fator fundamental no processo de inclusão e empoderamento social dos imigrantes, como também é um direito deles” (OLIVEIRA; SILVA, 2017, p. 147). A relevância é ainda maior se considerarmos que, apesar do nosso processo histórico de imigração ter sido, frequentemente, pautado por uma perspectiva de assimilação dos migrantes (SEYFERTH, 2008) e algumas políticas linguísticas instituídas desde a colonização terem excluído e proibido outras línguas em favor do português (CAMPOS, 2006), o ensino da língua nacional para os migrantes de crise nunca foi pauta das políticas públicas e continua não sendo na lei federal.

Em outras palavras, esse aprendizado pode, sim, auxiliar os migrantes em seus processos de des(re)territorialização (BIZON, 2013), devendo ser-lhes garantido. No entanto, deve funcionar como *um* dos possíveis instrumentos para superar sua situação de vulnerabilidade — como contribuição para sua emancipação (LOPEZ, 2018), e não como algo que lhe é imposto, obrigatório. Assim, concordamos com Lopez (2018, p. 30), para quem

o ensino de PLAc deve ser visto como uma prática fundamental, principalmente, no fortalecimento político dos imigrantes e na educação do entorno, de modo a afastar-se de uma prática norteada por uma noção de obrigatoriedade (LOPEZ, 2016). É preciso considerar, ainda, que a língua pode não ser o único ativo que o imigrante em situação de vulnerabilidade precisa para superar tal circunstância, por isso há a necessidade de políticas públicas adequadas para a recepção e para o auxílio a esses indivíduos. A esse respeito, reiteramos as palavras de Oliveira e Silva (2017, p. 148), para quem a problemática da questão “não está em querer que os imigrantes aprendam a língua oficial, pois, repetimos, essa é uma política indispensável e também um direito deles, mas em ver tal aprendizagem como a *única* política linguística possível”.

Ademais, é preciso considerar vários fatores que podem influenciar no processo de aprendizagem da língua adicional pelo migrante, tais como: primeira(s) língua(s), proficiência em alguma(s) língua(s) adicional(is), idioma de alfabetização, tempo no Brasil, língua(s) utilizada(s) em casa (DINIZ; NEVES, 2018), nível de proficiência em língua portuguesa, variação socioeconômica (GROSSO, 2010) e variação dos percursos migratórios (LOPEZ, 2018). É preciso considerar também “as condições psicossociais do refúgio, a necessidade urgente de aprendizagem para inserção no mercado de trabalho e a integração com a sociedade envolvente” (AMADO, 2013).

Para atender a essas especificidades, o PLAc deve manter diálogo com diferentes campos do saber e com entidades da sociedade civil, que são os principais responsáveis pela acolhida de migrantes de crise no Brasil (LOPEZ; DINIZ, 2018). Além disso, o PLAc não pode ser encarado como

uma mera “adaptação” de saberes já produzidos no PLA [Português como Língua Adicional]. Tampouco pode ser considerado uma especialidade “completamente diferente” de todo e qualquer outro contexto de ensino de PLA, como temos podido observar em certo discurso que já se sedimenta na área, sem uma efetiva discussão sobre quais são essas especificidades, para além dos aspectos da superfície. Em um contínuo movimento reflexivo, sensível a semelhanças e diferenças em relação a outros contextos de ensino de PLA, é preciso que, a todo momento, professores e pesquisadores se interroguem sobre as práticas identitárias desses sujeitos migrantes, as relações que estabelecem com os diferentes territórios e línguas que (os) constituem e os modos como se pode dar o ensino de português para esse público. Esse movimento deve, em última instância, abrir espaço para o questionamento

¹³ Preferimos “língua adicional” a “língua estrangeira”. Segundo Schlatter e Garcez (2009), no contexto brasileiro, em diferentes comunidades do país, a língua adicional “não é a segunda, pois outras línguas estão presentes, como é o caso das comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e de descendentes de imigrantes” (*ibidem*, p. 127).

da própria designação “Português como Língua de Acolhimento” – que temos empregado, sobretudo, por reconhecer que ela favorece a visibilização de certos grupos minoritarizados, que necessitam estar na agenda de ações da área de PLA (LOPEZ; DINIZ, 2018 p. 5).

Além de todos os apontamentos feitos, o PLAc deveria ser, na medida do possível, gratuito. Deveria também ser institucionalizado, garantido pelos governos locais e nacional — sempre com a ressalva de que a língua portuguesa não seja utilizada como pré-requisito para o acesso a direitos básicos, como ressalta Anunciação (2017; 2018). Ainda que existam, por parte dessas instâncias de poder, grandes avanços nas políticas voltadas ao migrante (CAMARGO, 2018; 2019), ou porque ainda são incipientes, ou porque não são muito divulgadas, ainda não chegam ao público-alvo como deveriam (*idem*).

Dentre as iniciativas que merecem receber atenção no âmbito do ensino superior no Brasil, Lopez e Diniz (2018) indicam o programa Idiomas sem Fronteiras (IsF):

[...] por meio do programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) – Português como língua estrangeira/adicional desenvolvido pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, o governo federal possibilita que as IES [Instituições de Ensino Superior] participantes ofereçam cursos de PLAc para sujeitos deslocados forçados. O diferencial é que tais podem ser oferecidos também para membros da comunidade externa, e não apenas para indivíduos que façam parte da comunidade acadêmica da IES ofertante, como acontece atualmente na oferta de cursos em outros idiomas no âmbito do programa, a exemplo do IsF – Inglês (LOPEZ; DINIZ, 2018 p. 4).

A seguir, apresentaremos um pouco do programa IsF – Português e discutiremos como esse programa pôde contribuir — e como pode continuar contribuindo enquanto Rede Andifes IsF — com o ensino de português aos migrantes de crise no Brasil.

3. O Idiomas sem Fronteiras – Português como possibilidade de acolhimento

Em julho de 2019, o então ministro da educação anunciou o fim do programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) com a justificativa de que “o objetivo não pode ser pagar TOEFL [*Test of English as a Foreign Language*, teste de proficiência em inglês] para as pessoas” (PALHARES, 2019). Tal afirmação reduz o IsF ao núcleo de língua inglesa, e este à mera aplicação de exames de proficiência. No entanto, as ações do programa IsF, obviamente, iam muito além desses exames.

O programa IsF foi criado pelo governo federal em 2012, época em que se chamava Inglês sem Fronteiras e funcionava junto a outro programa governamental — o Ciências sem Fronteiras¹⁴. Seu objetivo era oferecer um ensino de inglês gratuito aos estudantes inseridos neste último programa, uma vez que lhes era feita a crítica de que se aproveitavam dos intercâmbios oferecidos pelo governo apenas para aprimorarem seu inglês, ao invés de adquirirem conhecimentos relativos à sua área de atuação (PALHARES, 2019).

Com o tempo, por meio de cursos presenciais, *online* e testes de proficiência, e em prol da internacionalização das universidades brasileiras¹⁵, o IsF passou a promover o estudo de outras línguas adicionais. Ao mesmo tempo, desde seu surgimento, auxiliou na formação de professores de idiomas, uma vez que eram estudantes dos cursos de Letras que, sob orientação especializada, lecionavam no programa.

Poderia ser aluno qualquer pessoa que possuísse vínculo com o ensino superior e cuja instituição fosse associada ao IsF. Os cursos, cuja oferta variava de acordo com as necessidades de cada comunidade acadêmica, eram oferecidos gratuitamente, e o acesso a eles se dava de acordo com o nível de proficiência do estudante. Havia fornecimento de certificados para aqueles que atingissem a nota e a carga horária mínima exigidas.

Após o encerramento do IsF, o seu núcleo gestor, junto com os presidentes dos idiomas, num esforço de manter o programa, fizeram uma parceria com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) para (re)construir uma nova fase do programa que, desde então, passou a se chamar Rede Andifes IsF¹⁶. Apesar dessa mudança, nos próximos parágrafos apresentaremos como o programa IsF – Português funcionava e como dava possibilidades adequadas para o desenvolvimento de cursos de PLAc, de modo a defendermos que a Rede Andifes IsF mantenha tais condições.

¹⁴ Informações sobre o programa disponíveis em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>. Acesso em: 24 ago. 2020.

¹⁵ Com base nas informações fornecidas pelo *site* oficial do programa. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br>. Acesso em: 20 nov. 2019.

¹⁶ A portaria de criação da Rede Andifes IsF pode ser acessada em: <https://bit.ly/3i4MvhR>. Acesso em: 24 ago. 2020

A área de Português para Estrangeiros¹⁷ do IsF, além de ter lhes possibilitado o aprendizado gratuito de língua portuguesa, visava ajudar estudantes internacionais na adaptação aos costumes e ao contexto acadêmico e social no Brasil. O diferencial dos cursos dessa área, em relação aos de outras línguas no âmbito do programa IsF, era que, além de não exigir a comprovação do nível de proficiência (no caso, em português) por meio de testes de proficiência¹⁸, eram abertos a todos os estrangeiros que estivessem estudando em alguma instituição parceira do IsF e a migrantes de crise residentes na comunidade externa à Instituição de Ensino Superior (IES) credenciada.

No que toca aos migrantes de crise, a exclusão desses dois pré-requisitos — a comprovação de proficiência por meio de testes oficiais e a necessidade de estar matriculado em uma IES — facilitou, e muito, sua participação no programa IsF. Além disso, os migrantes e outros estrangeiros podiam ter o auxílio do IsF para a emissão do CPF¹⁹ e orientações necessárias para a inscrição nos cursos. Vale ressaltar ainda que, por meio dessa abertura, o IsF – Português permitia que as IES participantes pudessem atender os migrantes de crise sem vínculo institucional, e isso pode ser importante principalmente para aquelas instituições que ainda não contam com centros que ofertam idiomas em caráter de extensão — como é o caso da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) atualmente, instituição a que as autoras deste capítulo são vinculadas.

No que diz respeito ao conteúdo, os cursos disponibilizados pelo IsF não tinham continuidade um com o outro, o que possibilitava a participação de acordo com interesses e disponibilidade de cada estudante. Essa característica é especialmente boa para migrantes de crise, cuja evasão dos cursos de PLAc é geralmente grande, por diferentes razões (LOPEZ, 2016); portanto, a possibilidade de realizar cursos sem pré-requisitos e sem o compromisso de participar em um curso composto por vários módulos, que poderia levar anos para ser concluído, era uma opção especialmente interessante para esse público. Ademais, os cursos do IsF eram ofertados em 16h, 32h, 48h ou 64h e, apesar das cargas horárias curtas, o catálogo de cursos era variado e não compreendia cursos simplesmente introdutórios, o que oferecia ao migrante possibilidades que iam além de uma aprendizagem de língua em caráter “emergencial”. Em outros termos, contemplava usos da língua que vão ao encontro de outros planos que se possa ter com ela, como dar continuidade aos estudos. Esse é um ponto de grande importância, pois, conforme alerta Camargo (2019), pelo caráter emergencial e pela preocupação com o conhecimento sobre direitos e deveres com que muitos cursos de PLAc são configurados, é preciso ter cuidado para não limitar, na sua definição e prática, o próprio âmbito do PLAc ao contato inicial do migrante com a língua portuguesa. Assim, nas palavras da autora, para além de cursos iniciais/emergenciais, é necessário compreender que

ensinar português para acolher, no sentido de propiciar processos de reterritorialização, é uma atitude que deve ser **responsiva às** demandas dos migrantes de crise em vez de ser **pré-determinada por** quem acolhe. **Por isso é que o PLAc deve ser pensado para englobar o ensino de português para fins específicos, para preparação para exames, como o Enem e o Celpe-Bras, por exemplo, e para outras finalidades que podem emergir das demandas dos migrantes de crise.** Demandas que podem englobar, inclusive, o aprendizado instrumental do português, haja vista alguns migrantes poderem necessitar interagir muito pouco em português (CAMARGO, 2019, p. 192, grifos no original).

Apesar dessas possibilidades, o IsF-Português não tinha, entre as suas opções de oferta, cursos específicos de PLAc. No entanto, a relativa flexibilidade do programa permitia que o coordenador pedagógico criasse cursos voltados, especialmente, para diferentes objetivos/grupos, a exemplo do curso “Interculturalidade: Português para falantes de línguas indígenas” que foi incluído em 2019 no catálogo de cursos, por sugestão de uma IES credenciada. Respeitando o calendário nacional estabelecido para as ofertas do programa, o coordenador tinha um prazo para submeter novas propostas de curso que, depois de debatidas pela rede de especialistas que formava o IsF de cada idioma e de passar pelo crivo do especialista que ocupasse o cargo de vice-presidente daquele idioma e do núcleo gestor, eram (ou não) aprovadas. Essa é uma característica que, ao que tudo indica, permanecerá na nova fase do programa Rede Andifes IsF, como se lê no item 5.2.2.1 do edital de credenciamento das IES à Rede: “Os cursos de idiomas ofertados pelos Professor IsF em serviço e Professor IsF pré-serviço serão os do Catálogo de Cursos do Programa IsF”²⁰.

Além dessa possibilidade, acreditamos que, comum à orientação adequada ao professor bolsista, muitos dos cursos do catálogo do IsF – Português/Rede Andifes IsF podem ser ajustados visando às necessidades dos alunos migrantes.

¹⁷ Apesar da nossa preferência pelo termo “língua adicional”, no âmbito do programa IsF a área de PLA é chamada de “português para estrangeiros”.

¹⁸ Aceita-se, para matrícula, uma autodeclaração de proficiência e/ou comprovação de tempo de estudos do idioma.

¹⁹ Conforme informações fornecidas pelo *site* oficial do programa IsF, disponível em: <https://bit.ly/2Vikn1y>. Acesso em: 21 dez. 2019.

²⁰ Edital disponível em: <http://www.andifes.org.br/edital-rede-isf>. Acesso em: 24 ago. 2020.

Inclusive, em instituições em que se tem um diálogo direto com os futuros matriculados do programa — como é o caso da UFSJ —, pode-se, com eles, combinar o caráter dos cursos a serem ofertados. Dentro do curso “Leitura e produção de textos”, disponível no catálogo de cursos do IsF-Português, por exemplo: a partir do que sua ementa permite, pode-se dar destaque a um letramento voltado para situações de rotina social (compreensão de placas de trânsito, mapas, menus, panfletos, escrita de bilhetes, preenchimento de documentos etc.), como também se pode destacar textos de caráter acadêmico (resumo, resenha etc.), além da possibilidade de se trabalhar com textos voltados para o exame de obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras)²¹.

Por mais que, como já se apontou, seja preciso superar o caráter assimilacionista no ensino de PLAc, a sociedade de “acolhimento” ainda exige do migrante que ele se adeque, e rápido, à língua e cultura brasileiras. Dessa forma, até que se ultrapasse a precarização que ainda existe no acolhimento dos migrantes de crise no país, facilitar o acesso deles a um dos seus direitos linguísticos básicos, por meio das IES participantes da Rede Andifes IsF, parece ser um recurso importante que merece ser destacado.

4. Considerações finais

Dado o significativo aumento das migrações de crise nos últimos anos, é preciso que os países que recebem tais migrantes estejam preparados para fazê-lo. No caso do Brasil, sabe-se que muitas iniciativas de acolhimento ficam, em geral, a cargo da população civil, por meio de ONGs e pastorais (AMADO, 2013; CAMARGO, 2018; LOPEZ, 2016; entre outros). Isso é problemático porque delega ao migrante a imagem de alguém que precisa de caridade, que é incapaz de transformar seu entorno (CAMARGO, 2018, 2019; LOPEZ, 2016). Também é problemático na medida em que não reconhece o aprendizado de português como um direito (OLIVEIRA; SILVA, 2017).

Como aponta Camargo (2018), algumas medidas vêm sendo tomadas por parte dos governos locais e nacional visando melhorar o atendimento ao migrante de crise, mas elas são passíveis de críticas e não são divulgadas como deveriam. Entre essas medidas, destacam-se os cursos de PLAc que estão sendo desenvolvidos em diferentes IES no país (LOPEZ; DINIZ, 2018). Há certo esforço, também, em garantir a entrada e permanência dos migrantes no ensino superior e em garantir a revalidação e reconhecimento de diplomas (*idem*).

Com esse panorama, demonstramos, neste capítulo, como o extinto IsF – Português, atual Rede Andifes IsF, destaca-se como mais uma possibilidade de acolhimento para os migrantes de crise, principalmente nas IES que não têm políticas institucionalizadas voltadas a eles. Os cursos ofertados pela Rede Andifes IsF vão, por sua gratuidade, flexibilidade e preparação de seus professores, ao encontro das necessidades de aprendizagem de PLAc apontadas por alguns pesquisadores da área (LOPEZ, 2016; SÃO BERNARDO, 2016; CAMARGO, 2019, 2018, entre outros). Claro que, para isso, é preciso que o professor bolsista tenha contato com os estudos realizados sobre o PLAc e, principalmente, com as críticas feitas ao termo, para que assim possa sempre repensar sua postura de professor de PLA para um grupo socialmente minoritarizado.

É preciso reconhecimento e valorização do programa IsF pela sua importância e pioneirismo no âmbito da internacionalização do ensino superior no Brasil (SARMENTO *et al.*, 2016), principalmente pelo ataque que sofreu sendo encerrado pelo atual governo em 2019. Ainda mais invisibilizado, o IsF – Português — que nem constava na aba “Idiomas” no *site* oficial do IsF²² —, ao contrário de outros idiomas do programa, nunca contou com auxílio financeiro advindo do governo ou de seus parceiros internacionais para seus professores e coordenadores, como aconteceu com outros idiomas, por exemplo, com o inglês, cujos professores bolsistas e coordenador pedagógico passaram, algum tempo após a criação do programa, a receber bolsas de órgãos governamentais de fomento à pesquisa para a realização das suas atividades. Para superar esse problema, algumas IES participantes direcionaram bolsas institucionais para os professores bolsistas, enquanto em outras o trabalho dos professores era totalmente voluntário — nas duas situações, ao coordenador pedagógico do Português nunca foram direcionados benefícios pelo seu trabalho. Isso pode, de certa forma, estar atrelado ao fato de a área do PLA não ser completamente institucionalizada no país (SCHOFFEN; MARTINS, 2016). Essa realidade será, infelizmente, a tendência dessa nova fase do programa, pelo menos inicialmente, já que não mais conta com o apoio governamental. Felizmente, o primeiro edital de credenciamento das IES interessadas²³ já prevê, em seu item 7, proposta

²¹ No catálogo de cursos do IsF – Português, ainda há cursos destinados exclusivamente à preparação para o Celpe-Bras. O catálogo do IsF e, atualmente, da Rede Andifes IsF não é de domínio público e seu acesso se dá apenas via sistema, com as credenciais do coordenador pedagógico do idioma.

²² *Site* oficial: <http://isf.mec.gov.br>. Acesso em: 24 ago. 2020.

²³ Disponível em: <https://bit.ly/3sR2J1N>. Acesso em: 20 ago. 2020.

de valores de bolsas institucionais que cada IES, dentro de sua realidade, pode oferecer a professores e coordenadores envolvidos.

Por parte dos professores e coordenadores da área de Português para Estrangeiros do IsF, resta, então, maior divulgação das ações executadas e dos resultados alcançados, a fim de ser propagado o importante trabalho que foi realizado no âmbito desse programa — que pode, agora, ser continuado pela Rede Andifes IsF. A intenção não é apenas o compartilhamento de experiências, mas também o aumento do número de estudantes matriculados na Rede — em especial, migrantes de crise.

REFERÊNCIAS

- ALTO Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR). United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). *Global Trends: Forced Displacement in 2019*. Switzerland: UNCHR, 2020. Relatório. Disponível em: <https://bit.ly/3rEX7aw>. Acesso em: 24 ago. 2020.
- AMADO, R. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. In: *Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira*, v. 4, n. 2, 2013.
- ANUNCIACÃO, R. F. M. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito português como língua de acolhimento. In: BIZON; DINIZ (Org.). *Revista X* (dossiê especial: *Português como língua adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens*), Curitiba, v. 13, n. 1, 2018, p. 35-56.
- ANUNCIACÃO, R. F. M. *Somos mais que isso: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento*. 2017. 127p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- AYUSO, S. Êxodo venezuelano desloca crise migratória da Europa para a América do Sul. *El País*, Paris, 18 set. 2019. Internacional. Disponível em: <https://bit.ly/3ydRClq>. Acesso em: 14 nov. 2019.
- BAENINGER, R. A.; PERES, R. G. Migração de crise: a imigração haitiana para o Brasil. In: *Revista Brasileira de Estudos da População*. Belo Horizonte, v. 34, n. 1, jan./abr., 2017, p. 119-143.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: edições Loyola, 1999.
- BIZON, A. C. C. *Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização*. 2013. 414p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP.
- BIZON, A. C. C.; CAMARGO, H. R. E. Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. In: BAENINGER, R. et al. (Org.). *Migrações Sul-Sul*. Campinas: Unicamp, 2018.
- CAMARGO, H. R. E. *Diálogos transversais: narrativas para um protocolo de encaminhamentos para políticas de acolhimento a migrantes de crise*. 2019. 284p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) — Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, São Paulo, 2018.
- CAMARGO, H. R. E. Portas entreabertas do Brasil: narrativas de migrantes de crise sobre políticas públicas de acolhimento. In: BIZON; DINIZ (Org.). *Revista X* (dossiê especial: *Português como língua adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens*), Curitiba, v. 13, n. 1, 2018, p. 57-86.
- CAMARGO, H. R. E. *Duas línguas e uma cultura: traços de brasilidade evidenciados em falas de professoras e de adolescentes bilíngues em português e inglês*. 2014. 90p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2014.
- CLOCHARD, O. Les réfugiés dans le monde entre protection et illégalité. In: *Echo Géo (online)*, n. 2, 2007.
- COMITÊ Nacional para Refugiados (CONARE). *Refúgio em números*. 4. ed. Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2019.
- DINIZ, L. R. A.; NEVES, A. O. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. In: BIZON & DINIZ (Org.) *Revista X* (dossiê especial: *Português como língua adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens*), Curitiba, v. 13, n. 1, 2018, p. 87-110.
- GROSSO, M. J. Língua de acolhimento, língua de integração. In: *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 2, 2010, p. 61-77.
- LOPEZ, A. P. A. A aprendizagem de português por imigrantes deslocados forçados no Brasil: uma obrigação? In: BIZON & DINIZ (Org.) *Revista X* (dossiê especial: *Português como língua adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens*), Curitiba, v. 13, n. 1, 2018, p. 9-34.
- LOPEZ, A. P. A. DINIZ, L. R. A. Iniciativas jurídicas e acadêmicas para o acolhimento no Brasil de deslocados forçados. In: *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. 260p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2016.
- MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Org.) *Linguística aplicada – suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.
- NABUCO, L. De cada 10 imigrantes contratados, mercado de MT demite oito, *Portal O Livre*, Mato Grosso, 11 set. 2019. Cidades. Disponível em: <https://bit.ly/3zDwmWD>. Acesso em: 12 dez. 2019.
- 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*, Niterói, v. 22, n. 42, jan.-abr. 2017, p. 131-153.
- PALHARES, Isabela. Ministério da Educação vai acabar com programa Idiomas sem Fronteiras, *Uol*, São Paulo, 19 jul. 2019. Cotidiano. Disponível em: <https://bit.ly/3yf6VKQ>. Acesso em: 16 nov. 2019.
- SANTOS, A. L.; ROSSINI, R. E. Reflexões geográficas sobre migrações, desenvolvimento e gênero no Brasil. In: BAENINGER, R. et al. (Org.) *Migrações Sul-Sul*. 2. ed. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” (NEPO)/Unicamp, 2018, p. 277-295.
- SÃO BERNARDO, M. A. de. *Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil*. 2016. 206p. Tese (Doutorado em Linguística) — Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Linguística, São Carlos, São Paulo, 2016.
- SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; FILHO, W. B. M. (Org.) *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. *Referenciais curriculares para o ensino de língua espanhola e língua inglesa*. Rio Grande do Sul: Secretaria de Educação do Estado, 2009, p. 127-172.
- SCHOFFEN, J. R.; MARTINS, A. F. Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. In: *ReVEL*, v. 14, n. 26, 2016.

CAPÍTULO 9

A importância da efetivação de políticas públicas para o acesso de migrantes ao ensino de português como língua de acolhimento

Ana Cristina Kerbauy Vigar¹
Josefina Lopes Simões²

1. Introdução

Segundo a Organização Internacional para as Migrações (OIM), migrar é sair de um país de origem ou região geográfica e ir para outro. Diferente de uma viagem motivada pelo turismo, o migrante almeja permanecer, de forma temporária ou permanente, criando possíveis vínculos no destino de acolhimento.

A Organização das Nações Unidas (ONU) recomenda definir como migração a permanência de uma pessoa em um lugar de destino a partir de um ano ou mais, entendendo a estadia por um período menor como uma visita temporária. De acordo com os dados da OIM, os conceitos de emigrante e imigrante são definidos através de pontos de referência de origem e de destino: um país considera como emigrantes os seus cidadãos nacionais que residem em outros países e como imigrantes os cidadãos de outros países que moram no seu território.

Diante das crises econômicas provocadas pelo projeto neoliberal, pela mundialização do capital e dos incontáveis flagelados produzidos pelos sistemas produtores de desigualdades sociais, seria razoável que os direitos do “refugiado” pudessem ser estendidos aos “migrantes econômicos”, que, indubitavelmente, também fogem de um tipo de violação insidiosa de seus direitos essenciais, garantidos, sobretudo, pelo Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966.

De acordo com o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), o sujeito que se desloca é aquele que absolutamente não pode confiar nos seus governos para garantir e proteger os seus direitos humanos básicos e a sua segurança física; é aquele cujo país de origem demonstrou ser incapaz de lhe garantir tais direitos. O deslocado, na condição de refugiado e de migrante forçado, vive com frequência uma situação tão perigosa e intolerável que não vê outra alternativa além de cruzar fronteiras internacionais em busca de maior segurança. Além disso, o refugiado pode conviver constantemente com o racismo, a xenofobia e a estigmatização de terrorista.

Sabe-se que o número de migrantes internacionais cresceu exponencialmente nos últimos anos. Segundo a OIM, no relatório International Migration Flows to and from Selected Countries: The 2015 Revision, em 2015 esse número alcançou a marca de 244 milhões, ou seja, 3,3% da população global; no ano 2000, correspondia a 2,8% da população global.

Em 2018, de acordo com o relatório Global Trends, do ACNUR, uma em cada 113 pessoas foram obrigadas a deixar seus locais de origem, devido a diferentes tipos de conflitos, totalizando cerca de 65,6 milhões de pessoas deslocadas à força no mundo. Entre elas, 25,4 milhões já foram designadas refugiadas e 3,1 milhões são solicitantes de reconhecimento em situação de refúgio, sendo que 173.800 são pessoas menores de idade desacompanhadas dos pais.

Outro fato agravante descrito pela OIM é o aumento do número de refugiados e solicitantes de asilo vindos da América Central em direção ao México, que tentam fazer a perigosa travessia rumo aos EUA. Ao mesmo tempo, é possível observar os cidadãos venezuelanos seguindo rumo aos países vizinhos, como o Brasil. Segundo dados do Comitê Nacional para

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo – SP, Brasil. **E-mail:** akerbauy@usp.br.

² Mestranda do Programa de Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo – SP, Brasil. **E-mail:** josefina@usp.br.

os Refugiados (CONARE), o solo brasileiro recebeu cerca de 126.112 solicitações de refúgio nos últimos sete anos, sendo 33.866 no ano de 2017.

Os fluxos migratórios têm trazido e exigido mudanças nos países receptores, através de iniciativas públicas com apoio da sociedade civil. A substituição do Estatuto do Estrangeiro (1980) — que foi assinado pelo general Figueiredo e que ditou as regras legais da política migratória do país por quase quatro décadas — pela Lei de Migração (2017) é uma dessas mudanças.

Embora essa nova lei federal seja considerada progressista e mais acolhedora, foi aprovada com vetos questionais, tais como a retirada do conceito de migrante (o texto original falava em imigrante, emigrante, residente fronteiriço, visitante e apátrida); o impedimento do migrante de exercer cargo, emprego ou função pública, e o impedimento de se eleger ou de se candidatar a cargos políticos. Além disso, foi vetada a anistia a imigrantes que entraram em território brasileiro até 6 de julho de 2016.

Estatuto do Estrangeiro (Lei nº 6.815/80)	Lei de Migração (Lei nº 13.445/17)
Define a situação política do migrante no país, com vistas, exclusivamente, aos interesses nacionais.	Faz parte das direções que o Brasil vinha dando com referência a seguir os tratados internacionais que respeitavam os direitos humanos. “XV - cooperação internacional com Estados de origem, de trânsito e de destino de movimentos migratórios, a fim de garantir efetiva proteção aos direitos humanos do migrante ³ .”
Trata o imigrante como um estranho, como uma suposta ameaça à segurança nacional.	A nova Lei, por sua vez, cuida para que os imigrantes não sejam vitimados pela xenofobia. “II - repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas de discriminação ⁴ .”
Nacionalista e conservador: os imigrantes são concebidos como indivíduos de menor importância em relação aos cidadãos do país. Apenas os portugueses poderiam ser tratados como iguais, por causa dos aspectos históricos e culturais.	Trata o imigrante como um concidadão do mundo, com direitos universais garantidos, todos providos gratuita e legitimamente pelo Estado, em conformidade com a política internacional de Direitos Humanos. “I - direitos e liberdades civis, sociais, culturais e econômicos; [...] IX - igualdade de tratamento e de oportunidade ao migrante e a seus familiares ⁵ ; “I - universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos ⁶ .”
Prevê extradição por várias circunstâncias, tais como: “Atentar contra a segurança nacional, a ordem política ou social, a tranquilidade ou moralidade pública e a economia popular, ou cujo procedimento o torne nocivo à conveniência e aos interesses nacionais” (art. 65). Prevê a extradição até mesmo para casos de imigrantes em situações de “vadiagem” ou “mendicância”.	A Lei de Migração, no art. 83, permite a extradição do imigrante em duas circunstâncias: (a) quando cometer crime no território do Estado que solicitar a sua extradição; (b) quando estiver respondendo a processo investigatório ou tiver sido condenado em seu país de origem.

Ainda como reflexo de mudança, vale ressaltar que a cidade de São Paulo foi a primeira a estabelecer uma política pública de inclusão a migrantes, através da criação da Lei Municipal nº 16.478⁷, de 8 de julho de 2016, que instituiu a Política Municipal para a População Imigrante (PMPI). Com efeito, a norma jurídica estabelece uma série de diretrizes e prioridades, assim como o funcionamento de um Conselho Municipal formado pelos próprios migrantes.

De acordo com o seu Decreto Regulamentador (nº 57.533, de 15 de dezembro de 2016), os migrantes e refugiados da cidade de São Paulo têm o direito de receber os serviços de saúde, assistência social e educação, independentemente de sua situação migratória e documental.

Não se podem negar os avanços que têm acontecido, mas o acesso aos direitos previstos, ao trabalho, à integração e à cidadania para essa população ainda caminha a passos curtos.

³ Lei nº 13.445/17, artigo 3º.

⁴ Lei nº 13.445/17, artigo 3º.

⁵ Lei nº 13.445/17, artigo 3º.

⁶ Lei nº 13.445/17, artigo 4º.

⁷ Disponível em: <https://bit.ly/3BPkQcm>.

2. Os requisitos linguísticos na lei: o abismo para a naturalização

Como vimos, tanto no Estatuto do Estrangeiro (1980) quanto na nova Lei de Migração (2017), são reconhecidos os direitos básicos dos estrangeiros residentes no Brasil. A educação faz parte desse contexto. Contudo, o que se percebe é a ausência de um caminho real para acessá-la, sabendo que, na prática, sua garantia se dá, primeiramente, pelo aprendizado da língua majoritária do país de acolhimento — no caso do Brasil, o português.

A comprovação do aprendizado da língua é um dos requisitos mais importantes para a naturalização⁸. Porém, referente ao que é previsto na lei, nos decretos e nas portarias, em que mudanças surgem com facilidade e frequência, observa-se uma lacuna entre o acesso ao ensino de língua — que não é previsto e que carece de política pública — e a comprovação do nível através de exames — em que os residentes migrantes não conseguem êxito.

Assim, a obtenção da naturalização tão desejada parece algo irreal, não pelo nível de língua em si, mas pela falta de oportunidade de locais de ensino e de preparação para sua comprovação na prática. O que se tem é a exigência, mas não o caminho. Logo, é importante ressaltar o que é legalmente previsto para refletirmos sobre o ensino de PLAc⁹ para esse público.

Na recente Lei de Migração (nº 13445/2017), a palavra “língua”, citada três vezes, aparece relacionada apenas ao processo de naturalização. Nos art. 65 e 69, está previsto que um dos requisitos para obter a naturalização tanto “ordinária” quanto “especial” é o de “comunicar-se em **língua** portuguesa, consideradas as condições do naturalizando” (art. 65, inciso III e art. 69, inciso II, grifo nosso)¹⁰.

Com efeito, é vago o requisito linguístico previsto, devido à ausência de definição do que é “comunicação” em língua portuguesa. Após seis meses, com o Decreto nº 9.199/2017, que regulamenta e institui a Lei de Migração, foi divulgado o acréscimo de um detalhe ainda muito lacunar, que não diz respeito aos requisitos exigidos, mas sim à responsabilidade na avaliação da comunicação linguística para o acesso à naturalização; tal responsabilidade foi atribuída, por sua vez, ao Ministério da Justiça e da Segurança Pública: “Art. 222. A avaliação da capacidade do naturalizando de se comunicar em língua portuguesa será regulamentada por ato do ministro de Estado da justiça e segurança pública¹¹.”

Para compreender o que é exigido atualmente, é preciso ainda acessar duas outras portarias interministeriais que dispõem sobre os procedimentos para a solicitação de naturalização. Conforme a Portaria nº 11 (03/05/2018)¹², a única possibilidade de comprovar o nível de proficiência na língua portuguesa era através do exame de proficiência do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), por ser apoiado pelo Ministério da Educação: “Art. 5º Para a instrução do procedimento previsto no inciso I do art. 1º, a comprovação da capacidade de se comunicar em **língua** portuguesa se dará por meio da apresentação de Celpe-Bras” (Portaria nº 11/2018, grifo nosso).

Será a Portaria nº 16, de outubro de 2018, a mais recente, que determinará uma lista de possíveis comprovações de “capacidade de comunicação” em língua portuguesa, para obtenção da naturalização, através de certificados e comprovantes reconhecidos. Além do exame Celpe-Bras, estão previstas as seguintes comprovações: conclusão em curso de ensino superior ou pós-graduação reconhecidos pelo MEC; aprovação no exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB); comprovantes de instituições reconhecidas pelo Ministério da Educação, como conclusão do ensino fundamental ou médio por meio do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), ou reconhecidas pela Secretaria de Educação; matrícula em universidade através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); aprovação em concurso público; aprovação no Exame Nacional de Diplomas Médicos (REVALIDA).

Entre esses requisitos, é importante observar que a única comprovação referente à população migrante residente no Brasil é a “conclusão de curso de idioma português direcionado a imigrantes, realizado em instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação” (Portaria nº 16, art. 5º, alínea d).

A importância dada pela lei é para a comprovação. Mas como exigir a comprovação se não é assegurado nem o acesso mais básico ao ensino de língua portuguesa aos migrantes? Como pensar o ensino de língua para um público com necessidades básicas de alfabetização, problemas financeiros, vulnerabilidade física e moral?

Por um lado, há pouca informação sobre a oferta desses cursos com certificados válidos. Por outro, se os exames nacionais citados já são de difícil acesso para brasileiros, imaginemos para a população migrante. É então que, nas aulas de PLAc, o Celpe-Bras surge como “saída”.

⁸ De acordo com o *Dicionário Houaiss* (2009), naturalização é definida como “ato pelo qual um indivíduo se torna legalmente cidadão de um país em que não nasceu, perdendo sua nacionalidade de origem”.

⁹ Subárea de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) que estuda o ensino de língua para refugiados e migrantes em situação de vulnerabilidade.

¹⁰ Cf. Portaria Interministerial nº 11, 03 de maio de 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3zBfIMC>. Acesso em: 06 nov. 2019.

¹¹ Cf. Lei de Migração nº 13445, 24 de maio de 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2VdoDQf>. Acesso em: 06 nov. 2019.

¹² Cf. Decreto nº 9.199, 20 de novembro de 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3750PyF>. Acesso em: 06 nov. 2019.

3. Exame Celpe-Bras: estrutura e público-alvo

O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras)¹³ foi instituído para ser aplicado em instituições credenciadas pelo MEC, no Brasil e no exterior, através da Portaria nº 1.787, de 26 de dezembro de 1994. Todavia, apenas ao começar a ser expedido pela Secretaria de Educação Superior (SESu), em 1998, alcança validade em todo o território nacional. Atualmente, é aplicado em 126 postos, sendo 48 no Brasil e 78 no exterior.

Ao analisar o histórico desse exame, nota-se que sua implementação foi baseada diretamente na necessidade de certificar a proficiência de **estudantes** universitários. Em 1993, é convocada uma comissão para elaborar um exame de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros, com a finalidade de selecionar estudantes do Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G)¹⁴.

Trata-se do único exame brasileiro oficial que certifica a proficiência em português como língua estrangeira. É um exame direcionado, sobretudo, para estrangeiros em imersão no Brasil que fazem uso da língua no seu dia a dia:

A proficiência é avaliada a partir do desempenho do participante nas duas partes. Isso inclui práticas de uso da língua portuguesa que possam ocorrer no cotidiano de um **estrangeiro** que pretende interagir em português, no Brasil (Portal do INEP, grifo nosso).

Com apoio do Ministério da Educação (MEC) e em parceria com o Ministério das Relações Exteriores, a previsão de aplicação é semestral e acontece nos mesmos dias em todo o Brasil e no exterior. De responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), as provas são realizadas em postos aplicadores, que são em sua maioria instituições de educação superior.

A concepção teórica de proficiência do exame está baseada no “uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo” (Portal do INEP). Assim, todos os candidatos passam pela mesma estrutura de prova escrita: quatro tarefas escritas baseadas em um vídeo, em um áudio e em dois textos, com duração de 3 horas, e a prova oral: com interação face a face entre o candidato e o entrevistador, com duração de 20 minutos¹⁵. É o desempenho nas duas partes do Celpe-Bras que define o nível de proficiência.

O exame certifica, na prática, quatro níveis: intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior. É interessante notar que o nível básico não é certificado, embora seja avaliado. Se o candidato não alcançar, no mínimo, o nível intermediário, será classificado como “sem certificação” e seu nome não constará no resultado publicado no Diário Oficial da União.

A exigência do certificado para a naturalização, sem a devida orientação de um possível caminho a trilhar e sem a nomeação de possibilidades reais de cursos em que o certificado possa ser concebido, limita e restringe a própria inclusão, algo contrário ao que é proposto.

O direito à naturalização, relacionado ao de residência no país, através da obtenção de um certificado gera insegurança — e desespero — aos imigrantes, que acabam recorrendo ao Celpe-Bras — o único exame que certifica a proficiência no Brasil — como solução. É importante notar que esse exame, conforme seu Documento-base (BRASIL, 2020), não tem essa finalidade.

Esse tipo de exigência de certificação para alcançar a naturalização sem especificações gera ilegalidade. É como se, em vez de incluir, houvesse a promoção da exclusão, pois ao frequentar cursos que não dão acesso ao certificado, os imigrantes perdem o direito de cidadania, restringindo conseqüentemente sua permanência no Brasil.

4. Português: língua de acolhimento – necessidades específicas

Aprender a língua oficial do país é uma das principais necessidades daqueles que migram a fim de exercerem a cidadania. De acordo com o ACNUR, os primeiros obstáculos encontrados pela população migrante são, justamente, a língua e a cultura. Essa língua deve ser considerada mais que uma língua estrangeira a ser aprendida, pois tem uma função acolhedora, facilitando o acesso aos direitos garantidos pela lei.

¹³ Informações disponíveis em: <https://bit.ly/3kY3rIJ>. Acesso em: 10 dez. 2019.

¹⁴ Através do PEC-G, são oferecidas oportunidades de formação superior a estudantes estrangeiros, preferencialmente entre 18 e 23 anos, de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos no âmbito da educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g>. Acesso em: 01 dez. 2019.

¹⁵ A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) compilou e publicou as provas escritas e orais, assim como roteiros do exame desde 1998. Disponível no **Acervo Celpe-Bras**: <https://bit.ly/2VgKXZe>.

Ainda há muito a ser realizado no âmbito jurídico e político brasileiro para o acolhimento íntegro de pessoas em situação de migração forçada. Por isso, é importante criar e implementar políticas públicas que busquem reconhecer o imigrante como sujeito socialmente atuante.

As dificuldades de integração são inúmeras. Devido à precariedade de políticas de acolhimento, essa função, que deveria ser prioritária, não é assumida suficientemente pelas instâncias governamentais, problematizando ainda mais a situação vulnerável dessa população:

Há uma grande lacuna, assim, no trabalho do 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 [...]. Embora o Brasil seja um país de imigrantes, está aquém de ter uma política de ensino do português como língua de acolhimento aos imigrantes (AMADO, 2013, p. 4).

Diante dessa conjuntura é que se define o conceito de língua de acolhimento. É essencial promover a integração dos imigrantes através do aprendizado do idioma do país de destino. Para Farneda e Hirae (2017), o curso de PLAc tem características de ensino específicas, como o desenvolvimento de habilidades linguísticas com o objetivo de viabilizar aos estudantes o seu protagonismo dentro da nova sociedade e o direito à liberdade.

Esse processo de aprendizado vai desde o uso da língua em ações cotidianas, como pegar transporte público, preencher uma ficha de emprego, fazer um pedido em um restaurante, ler as instruções para tirar CPF, até o aprendizado de como funcionam as leis, os direitos dos imigrantes e o acesso aos serviços públicos que permitem a integração social e a melhoria de vida na nova comunidade.

De acordo com Grosso (2010), o ensino e aprendizado de PLAc está relacionado com autonomia, direitos e cidadania da população imigrante. Logo, é pertinente conceitualizar os termos relacionados ao ensino de idiomas, que compreende Língua Estrangeira (LE):

O âmbito conceptual de “imigrante” e de “estrangeiro” abrange vários componentes comuns, e talvez por isso tendem a confundir-se e a frequentemente serem utilizados como sinônimos. Trata-se, porém, de universos distintos e, como tal, também no ensino-aprendizagem de línguas é necessário ter em conta essa diferença (GROSSO, 2010, p. 65-66).

No atual âmbito de ensino-aprendizado de Língua Portuguesa para Falantes de Outras Línguas (PFOL), observa-se um contraste entre o termo “estrangeiro” e “imigrante”. Nos cursos pagos, o público-alvo é composto por estudantes universitários bolsistas e expatriados com altos salários, que geralmente permanecem um tempo específico no território. Com frequência, se autorreferenciam como estrangeiros e não como imigrantes, termo este que passou a caracterizar todos aqueles que migram e são vistos como socialmente vulneráveis. Lembrando que os refugiados carregam estigma ainda mais negativo.

Logo, a língua estrangeira é a do outro, a de fora, e carrega consigo aspectos políticos coloniais. Trata-se de uma imigração dos “escolhidos”: aqueles que não são rotulados negativamente. Já a língua de acolhimento precisa dar voz, tornar o aprendente um protagonista de sua história, reconhecer sua cultura de origem, valorizar a formação de cidadãos pensantes e ativos socialmente, que compreendam e lutem por seus direitos e deveres.

Essa reflexão está de acordo com a definição da pedagogia crítica defendida por Paulo Freire (2008, p. 58): “Somos gente antes de sermos especialistas. Minha pedagogia segue sendo uma pedagogia da ‘gentificação’, da ‘gentitude’. Está voltada a formar boas pessoas e não somente especialistas.”

Para que a língua portuguesa seja ensinada como uma língua de acolhimento, fazendo jus ao objetivo de integração social, é necessário nesse processo inter-relacionar o âmbito linguístico ao social dos aprendentes, considerando suas origens, visão de mundo, língua materna e necessidades:

O estatuto linguístico do migrante pode ser descrito como o de uma pessoa com uma identidade pluricultural e plurilíngue, vivendo sob constrangimentos legais e sociais, contradições e muitas vezes enfrentando problemas económicos. Será óbvio considerar que os factores linguísticos não podem ser vistos nem tratados isoladamente dada a inter-relação de todos eles (OLIVEIRA, 2010, p. 12).

Em busca de um olhar mais completo sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, a abordagem intercultural e sociolinguística na prática pedagógica deve ser considerada. Aqui, a afetividade, a cultura, os valores e as crenças são relevantes, pois afetam os agentes envolvidos. Nesse contexto, a língua está associada à participação sociocultural e econômica dos aprendentes. Desse modo, é urgente a promoção de uma comunicação mais facilitada e adequada para se atuar no espaço laboral, que é o lugar primordial para a inserção (GROSSO, 2010; AMADO, 2016).

5. Considerações finais

Além de trazer um panorama sobre os fluxos migratórios, foram expostas algumas iniciativas públicas referentes ao acolhimento de refugiados e migrantes em condição de vulnerabilidade, assim como foi apresentada uma reflexão sobre o ensino de língua, as certificações de língua e os questionamentos surgidos na prática de aula.

Embora o Brasil tenha avançado em termo de leis que preveem os direitos linguísticos dos imigrantes e refugiados, isso ainda não significa uma garantia eficaz desses direitos a essa população no território brasileiro. A questão das políticas linguísticas precisa ser alvo de reflexão e de discussão por toda a sociedade.

Reiteramos que nossa intenção não é desvalorizar as melhorias educacionais nem as políticas públicas alcançadas até o momento, mas continuar de alguma forma esse processo de aperfeiçoamento da garantia de direitos, através da promoção de reflexões que envolvam a sociedade, a administração pública e os educadores da área de PLAc.

No ensino de PLAc, é importante o educador ter ciência da diferença de tratamento entre migrantes e refugiados e das suas necessidades mais agudas, tendo em vista a tendência do mundo globalizado ao não reconhecimento dos direitos econômicos ou sociais.

A fim de que os cursos de PLAc, ainda escassos, sejam estruturados de acordo com a necessidade e a demanda real dos migrantes, é urgente facilitar o acesso ao ensino de língua e à educação de qualidade para que a garantia do direito de cidadão, previsto em lei, saia do papel.

Referências

- ACNUR. *Manual de procedimentos e critérios para determinar a condição de refugiado*. Brasília, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/375o50V>. Acesso em: 22 jun. 2019.
- AMADO, R. S. O ensino de português para refugiados: caminho para a cidadania. In: SÁ, Rubens Lacerda (Org.). *Português para falantes de outras Línguas: interculturalidade, inclusão social e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes, 2016, p. 69-86.
- BRASIL. *Lei Federal nº 13.445/2017*. Disponível em: <https://bit.ly/2UWSGMa>. Acesso em: 06 nov. 2019.
- BRASIL. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. In: *Revista da Siple*, v. 7, n. 2, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3zYn9Zh>. Acesso em: 15 out 2019.
- BRASIL. Português como segunda língua para comunidades de trabalhadores transplantados. In: *Revista da Siple*, v. 2, n. 1, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3zjpGGj>. Acesso em: 18 set. 2018.
- BRASIL. Decreto nº 9.199, de 20 de novembro de 2017. *Regulamenta a Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, que institui a Lei de Migração*. Disponível em: <https://bit.ly/375OPyF>. Acesso em: 06 nov. 2019.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. *Documento-base do exame Celpe-Bras*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3i6QhY4>. Acesso em: 29 nov. 2020.
- BRASIL. Ministério da Justiça/Gabinete do Ministro. *Portaria Interministerial nº 11*, de 03 de maio de 2018. Dispõe sobre os procedimentos para solicitação de naturalização, de igualdade de direitos, de perda, de reaquisição de nacionalidade brasileira e de revogação da decisão de perda da nacionalidade brasileira e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 04 maio 2018, p. 46.
- BRASIL. Ministério da Justiça/Gabinete do Ministro. *Portaria Interministerial nº 16*, de 03 de outubro de 2018. Altera a Portaria Interministerial nº 5, de 27 de fevereiro de 2018, e a Portaria Interministerial nº 11, de 3 de maio de 2018. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 04 out. 2018, p. 58.
- CABETE, M. A. C. S. S. *O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento*. 2010. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa). Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.
- CONARE. *Refúgio em Números*. Disponível em: <https://bit.ly/3zH9GEQ>. Acesso em: 06 nov. 2019.
- DEFENSORIA Pública da União. *Uma introdução às migrações internacionais no Brasil contemporâneo*. DPU, 2018.
- FARNEDA, E. S.; HIRAE, F. *Português Língua de Acolhimento: o ensino de aspectos culturais de L2 para imigrantes refugiados de diferentes níveis*. New Jersey: Boa Vista Press, 2017.
- FREIRE, P. *Pedagogia do compromisso: América Latina e educação popular*. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2008, p. 58.
- GROSSO, M. J. Língua de acolhimento, língua de integração. In: *Horizontes de linguística aplicada*, v. 9, n. 2, 2010, p. 61-77. Disponível em: <https://bit.ly/3f5InMN>. Acesso em: 01 nov. 2018.
- OIM. *International Migration Flows to and from Selected Countries: The 2015 Revision*. Disponível em: <https://bit.ly/375p2qt>. Acesso em: 07 nov. 2019.
- OIM. *Glossário sobre migração*. Disponível em: <https://bit.ly/3ifdlUJ>. Acesso em: 07 nov. 2019.
- OLIVEIRA, A. Processamento da informação num contexto migratório e de integração. In: GROSSO, M. J. (Dir.) *Educação em português e migrações*. Lisboa: Lidel, 2010, p. 1-14.

SOBRE O AUTOR E AS AUTORAS

Maria José dos Reis Grosso é doutorada em Linguística Aplicada pela Universidade de Lisboa, é professora associada da mesma universidade. Desde 2013, pela segunda vez vive em Macau, sendo atualmente professora visitante na Universidade de Macau. As suas áreas de estudo e de lecionação centram-se na Linguística Aplicada — ensino, aprendizagem avaliação do português (PLE), (PL2), (PLAc), (PLH) — e políticas linguísticas. Tem desenvolvido projetos de investigação e trabalhos sobre as mesmas áreas e feito formação em Portugal e no estrangeiro. É diretora da coleção: *O português para falantes de outras línguas*, da Lidel. Desempenhou funções várias, designadamente diretora do Centro de Língua Portuguesa do Instituto Português do Oriente, Macau; diretora do Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira CAPLE, Lisboa; diretora do Centro de Ensino e Formação Bilíngue Chinês-Português, Universidade de Macau.

Marina Reinoldes é mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (POSLIN-UFMG). É graduada em Letras, com habilitação em Português e Inglês, na Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (EFLCH-UNIFESP). É idealizadora e colaboradora do projeto de extensão Cultura, Memória e Identidade-MemoRef, onde também atuou como coordenadora e professora entre 2015 e 2018. Atua como aplicadora da parte escrita e avaliadora da parte oral do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). Participa dos grupos de pesquisa Laboratório de Estudos Transdisciplinares em Cultura, Linguagem, Pensamento Pós-Colonial e Decolonial (UFOP), do IndisciPLAr: Português como Língua Adicional em uma perspectiva indisciplinar (UNICAMP) e do Grupo de Estudos Cognição, Educação, Imigração e Refúgio (GECEIR-UFMG). É autora de materiais didáticos de ensino de Português em contextos migratórios, como o *Recomeçar: língua e cultura brasileira para refugiados* (2015) e *Portas Abertas: português para imigrantes* (2018/2021). Atualmente, é coordenadora pedagógica do Instituto Educação sem Fronteiras.

Rosane de Sá Amado é bacharel em Letras, habilitação Árabe-Português, mestre e doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo em pesquisa sobre o Pykobjê-Timbira, língua indígena da família Jê. Realizou pós-doutorado na Universidade de Brasília, no NEPPE-UnB, na área de Linguística Aplicada, com pesquisa voltada ao ensino de português como língua de acolhimento. É docente da Universidade de São Paulo e coordena o Grupo de Estudos de Português para Falantes de Outras Línguas (GE-PFOL). É coordenadora da área de Português Língua Estrangeira no Centro de Línguas da USP e representante do Português sem Fronteiras da USP no programa Idioma Sem Fronteiras. Atua nas áreas de línguas indígenas, fonologia e morfologia do português e aquisição/ensino/aprendizagem do português como segunda língua/língua estrangeira. É organizadora do livro *Estudos em Línguas e Culturas Macro-jê* (Paulistana, 2010); coorganizadora, com Beatriz Daruj Gil, do livro *Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas* (Paulistana, 2012); e coorganizadora, com Rogério Vicente Ferreira e Beatriz Protti Cristino, do livro *Português indígena: novas reflexões* (Lincom Academic Publishers, Muenchen, 2014).

Cora Elena Gonzalo Zambrano é professora da Universidade Estadual de Roraima (UERR) desde 2009, onde atua como professora de espanhol e de português como língua adicional. Coordenou o projeto de extensão Português para Estrangeiros na fronteira do Brasil com a Venezuela de 2012 a 2017. Coordenou os projetos Português para Imigrantes e Português como Língua de Acolhimento em 2017 e 2018, respectivamente, realizados em Boa Vista (RR). Coordenou a especialização em Ensino de Línguas em contexto de diversidade linguística da UERR. É especialista em ensino de língua espanhola pela UNINTER e mestra em Letras pela UFRR. Atualmente é doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG.

Umberto Euzebio é licenciado em Biologia, Letras e Pedagogia com especialização em Metodologia do Ensino Superior, Língua Portuguesa, Alfabetização e Letramento e Linguística Aplicada, mestre e doutor em Zootecnia. Atualmente é Professor Associado Aposentado na Universidade de Brasília (UnB), com atuação em dois programas de Pós-Graduação nas

áreas de Ensino de Biologia-Morfologia no Instituto de Ciências Biológicas (IB) e Interdisciplinar no Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares (CEAM). Tem experiências em Ensino de Ciências e Biologia no ensino fundamental e no ensino médio e nas áreas de Morfologia e Produção de Textos no ensino superior. Coordenou a Formação de Professores em Timor-Leste no Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa-PQLP e atuou na Coordenação Acadêmica de Estudantes Indígenas e de Questões Indígenas na UnB, com a qual mantém vínculo de Pesquisa na Construção de Projetos Interdisciplinares. Coordenador do Projeto Interdisciplinaridade para acolhimento e inserção de imigrantes e refugiados na cultura brasileira e ao português do Brasil (UnB). É credenciado no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sociedade e Cooperação Internacional CEAM-UnB (mestrado e doutorado) e no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Biologia (PROFBIO) (IB-UnB). Atua nos seguintes temas: interdisciplinaridade; educação e ensino de ciências-biologia; identidade, educação e língua de acolhimento para indígenas, imigrantes e refugiados; educação, saúde e políticas públicas para povos indígenas; educação em língua portuguesa para o Timor-Leste.

Eliana Barbosa dos Santos é mestra em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília. É formada em Português como Segunda Língua e Espanhol pela UnB, em Português e Literaturas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e pós-graduação em Tradução de Espanhol pela Universidade Gama Filho (UGF). Tem experiência como professora de português-língua estrangeira no Programa de Estudantes Convênio de Graduação (Pré-PEC-G), de português-língua de acolhimento no Projeto Proacolher no Núcleo de Ensino e Pesquisa de Português para Estrangeiros (NEPPE). Participa das aplicações de exames e avaliações do INEP e na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Avalia redações do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e atua como aplicadora do exame Celpe-Bras.

Daniela Aparecida Vieira é pós-doutoranda junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). É doutora e mestra em Letras (Língua, Literatura e Cultura Italianas) pela Universidade de São Paulo (USP), especialista em Língua Portuguesa pela PUC-SP, bacharel e licenciada em Letras (Italiano e Português) pela USP. Fez diversos cursos de atualização e aperfeiçoamento no Brasil e na Itália. Atua como professora de italiano e de português desde 2005, tendo dado aulas em escolas de idiomas e aulas particulares para crianças, adolescentes e adultos. Atualmente, leciona no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) Perus I, onde se dedica ao ensino de português para haitianos e de italiano para brasileiros e imigrantes.

Mariana Eunice Alves de Almeida é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal do ABC, graduada em Administração e em Letras (Inglês-Português), mestre em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal do ABC (UFABC). Trabalha como docente em cursos de licenciatura em Letras-Português e bacharelado em Letras-Tradução. É examinadora na parte oral do exame Celpe-Bras, tradutora (inglês-português), revisora e preparadora de textos, leitora crítica e elaboradora de materiais didáticos. Professora de português como língua estrangeira e de inglês.

Larissa Fonseca e Silva é graduanda em Letras-Português pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e professora de português para estrangeiros pelo programa Idiomas sem Fronteiras – Português. Interesses de pesquisa incluem português como língua adicional/de acolhimento e literatura, enfocando literaturas contemporâneas de língua portuguesa e memória.

Ana Paula de Araujo Lopez é mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (2016) e graduação em Letras (português-inglês) pela Universidade Federal de São João Del-Rei (2013). Atualmente é doutoranda na UFMG, professora voluntária no DELAC/UFSJ e colaboradora da Universidade da Geórgia (UGA), atuando na área de Português Língua Adicional/Estrangeira no programa *Flagship Portuguese* (UFSJ/UGA). É coordenadora pedagógica do programa Idiomas sem Fronteiras – Português, coordenadora do curso de português para candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e coordenadora do posto aplicador do exame para Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) na UFSJ. Pesquisa e trabalha com Português como Língua de Acolhimento (PLAc).

Ana Cristina Kerbauy Vigar é bacharel em Letras, habilitação em Português-Francês, pela Universidade de São Paulo (2004). É licenciada em Letras, habilitação em Português e Francês, pela Universidade de São Paulo (2005) e mestra em Literatura Portuguesa pela mesma universidade (2008). Atualmente, está inscrita no Programa de Doutorado em Língua

Portuguesa (Linguística Aplicada) na Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de ensino de línguas e de literatura, no Brasil, no Canadá e na França. Participa como aplicadora e avaliadora de exames nacionais, com destaque para o Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros). Atua principalmente nos seguintes temas: língua portuguesa, com ênfase em Português como Língua de Acolhimento (PLAc), Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), Francês Língua Estrangeira (FLE) e aquisição de segunda língua (L2).

Josefina Lopes Simões é mestranda na área de Filologia e Língua Portuguesa no DLCV/FFLCH-USP. Possui especialização em Docência de Língua Inglesa pela FMU. Atualmente é professora especialista, tendo ministrado cursos de língua portuguesa para estrangeiros na Comissão de Cooperação Internacional da USP, além de ter sido professora especialista convidada pelo Centro de Línguas da USP, lecionando aulas de português para imigrantes. Trabalhou no CET-Academic Programs ministrando aulas *online*, no programa Summer, turma do B1 de Português para estrangeiros pela Tulane University. Tem experiência na área de Letras, com ênfase no ensino de línguas: português para estrangeiros, ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), português como língua materna e inglês como segunda língua. Nos últimos cinco anos, trabalhou como professora voluntária no ensino de PLAc para imigrantes nas seguintes instituições: ONG Oásis Solidário e Missão Paz. No momento, trabalha e desenvolve projetos de pesquisa com educação popular na EMEF Escritora Carolina Maria de Jesus/EMEF Infante Dom Henrique e atua na Rede Emancipa como coordenadora de um cursinho popular preparatório para o vestibular voltado ao público imigrante e brasileiro, e também coordenando a parte pedagógica de um curso de Ensino de Língua Portuguesa como acolhimento para imigrantes. É membro do grupo de estudos Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) da Universidade de São Paulo.

ORGANIZADORES



Residente Pós-Doutoral PNP/CAPEs no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (POSLING) do Centro Federal de Educação Tecnológica do Estado de Minas Gerais (CEFET-MG). Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da EaD pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Concluiu dois percursos de residência pós-doutoral junto à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP entre os anos de 2015 a 2016 e 2016 a 2019 (PNP/CAPEs).

Professor Titular do Departamento de Linguagem e Tecnologia do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com estágio na Université Sorbonne Nouvelle Paris 3. Mestre em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Concluiu pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Fluminense.

Doutoranda do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Mestre em Estudos Linguísticos pela UFMG, na área de Análise do Discurso. Graduada em: Farmácia (UFMG), Letras (UFMG) e Direito (FADISETE). Atua como revisora de texto, em formação docente e no exame Celpe-Bras.