Apresentação Edição Especial SIPLE

Escrito por Rosane de Sá Amado (Organizadora), Fidel Armando Cañas Chávez (Editor) e José Carlos Paes de Almeida Filho (Editor-chefe)

A revista SIPLE, pioneira no trabalho de difusão de produção científica e acadêmica na área de PLE, apresenta mais uma peça fundamental que contribuirá a calçar o infindo chão de reflexões teórico-metodológicas sobre o português como língua estrangeira em diversos contextos de ensino, no Brasil e fora das suas fronteiras.

Nesta edição, convidamos a professora **Rosane de Sá Amado**, da Universidade de São Paulo, para organizar um volume especial sobre o ensino de português para migrantes em situação de refúgio. A nomenclatura e a especificidade fazem-se necessárias, conforme veremos nos artigos a seguir, e esse fenômeno social nos impulsiona a questionar e (re) pensar sobre mais uma faceta do complexo tecido que configura o ensinar e o aprender línguas, a princípio, tidas como estrangeiras.

O presente volume começa com a produção de **Amaral,** que apresenta uma proposta do ensino de português para migrantes em situação de refúgio, denominando-a **língua de acolhimento**, que afirma um olhar mais humanizador na hora do processo de ensino e aprendizagem de línguas, baseando-se em uma experiência de um curso ofertado pelo Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros da Universidade de Brasília (NEPPE-UnB). A produção de **Cestari e Grilo**, traz relatos das professoras e suas experiências em sala de aula para imigrantes e refugiados no curso de português ofertado pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que servem à reflexão sobre o imaginário relativo ao processo de ensino-aprendizagem do português, e seu papel como língua de acolhimento para a integração social. O artigo discute a formação dos docentes para esse curso específico e busca trazer contribuições para a continuidade dessa política pública.

No terceiro texto, **Lopes e Diniz** traçam um panorama dos principais marcos na legislação brasileira concernentes aos deslocados forçados. Os autores traçam um panorama dos principais marcos na legislação brasileira concernentes a esse grupo e elencam iniciativas de diferentes instituições de ensino superior referentes à especialidade que tem sido denominada **Português como Língua de Acolhimento** e a outras ações de ensino, pesquisa e extensão. Em seguida, **Pereira** se propõe a discutir um dos problemas que se apresentam no ensino do Português como Língua de Acolhimento, que é o desconhecimento dos professores, voluntários de diversas Organizações Não Governamentais, das abordagens e metodologias para o ensino da língua nesse contexto específico.

O(a) leitor(a) também conta com o trabalho de **Rizental**, que problematiza a designação **Língua de Acolhimento**, e propõe reflexões sobre os dizeres que produzem efeitos de sentidos sobre os imigrantes refugiados na relação com a língua dita como um dos elementos atuantes no processo de integração deste estrangeiro na sociedade do país que o acolhe, neste caso o Brasil. O trabalho de **Silva e Amado** parte do princípio de que há uma forte relação entre a aprendizagem de uma nova língua e as questões identitárias no processo de acolhimento. Na pesquisa, observaram a complexidade das identidades brasileiras reveladas por meio de choques culturais e da diversidade cultural e linguística do país produzidas nos aprendizes de português, estudantes em universidades públicas brasileiras. Finalmente, **Souza** discute e traz reflexões sobre a sua participação na estruturação do curso de **Português Língua de Acolhimento** no Centro Zamni, em Belo Horizonte – MG, e compartilha os desafios do percurso.

Nas produções científicas que o leitor está prestes a ler, encontrará como comum denominador a palavra 'acolhimento'. Neste contexto social, não há palavra que seja mais precisa e necessária frente aos massivos deslocamentos migratórios que o mundo está vivenciando. Enquanto alguns oferecem forças armadas, contenção e violência, a Revista SIPLE lança uma visão acolhedora, refletindo sobre um fenômeno que nunca deixará de existir, e oferece um olhar teoricamente fundamentado sobre a acolhida dos migrantes em situação de refúgio para se integrar à sociedade brasileira, pensando no primeiro recurso simbólico de interação e troca de sentidos: a língua.

Em nome da coordenação científica da revista SIPLE, agradecemos profundamente à professora Rosane Amado por esta valiosa contribuição que nos direciona a um olhar mais humano da nossa missão do ensino de português para falantes de outras línguas.

#somostodosmigrantes

Rosane de Sá Amado
Organizadora

Fidel Armando Cañas Chávez
Editor

José Carlos Paes de Almeida Filho
Editor-chefe

Política Editorial

Foco e Escopo

A Revista SIPLE, fundada em 07 de outubro de 2010, publicação semestral da Sociedade Internacional para o Português Língua Estrangeira – SIPLE – tem por objetivo divulgar textos inéditos na área de concentração de ensino e pesquisa de português como língua estrangeira e segunda língua, em âmbito nacional e internacional, redigidos em língua portuguesa em quaisquer das normas ortográficas vigentes nos países de língua e expressão portuguesas.

São aceitos artigos em versões digitalizadas de autoria de pesquisadores, professores de graduação (incluindo leitores), pós-graduação, mestres e doutorandos, professores de programas de extensão e centros binacionais ou culturais. Textos de alunos mestrandos apenas serão aceitos se submetidos em co-autoria com seus orientadores doutores.

Indicamos os seguintes temas de interesse para publicação na Revista:

Ensino e aquisição/aprendizagem de PLE nas salas de aula:

- aquisição de português como L2 ou LE
- formação de professores
- formação de alunos de PLE
- ensino de PLE frente às culturas nacionais
- formação de terceiros agentes relevantes para o PLE
- cultura e ensino-aprendizagem de português como língua não-materna
- análise de abordagens e competências
- ensino do Português como L2 e LE
- especialidades do PLE: português língua de herança, português para fins específicos, português em contextos bilíngues (de escola, fronteira, indígena), português para trabalhadores imigrantes
- história do ensino de PLE
- ética no ensino de PLE
- políticas linguisticas para o PLE
- ensino de aspectos comunicacionais da gramática

- estudo da estrutura de aulas e aquisição
- planejamento de cursos
- produção e avaliação de materiais didáticos
- dicionários pedagógicos e seu uso
- avaliação e ensino de línguas
- estética da linguagem e ensino de línguas
- ensino da escrita e da oralidade
- discurso no ensino-aprendizagem do PLE
- tradução no ensino-aprendizagem de PLE
- terminologia/lexicografia aplicadas
- relações sociais mediadas pela língua portuguesa

Política de Acesso Livre

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona democratização mundial do conhecimento.

Políticas de Seção

São aceitos para publicação apenas textos inéditos resultantes de pesquisa aplicada e de discussão teórica, traduções de artigos seminais para divulgação em língua portuguesa, além de resenhas de obras atuais relevantes ou de alto interesse histórico para a área de PLE e entrevistas com personalidades científicas da Área de PLE. Não nos obrigamos, contudo, a incluir todos os diferentes tipos de seções num único número.

Processo de Avaliação por Pares

Os textos submetidos terão os nomes de seus autores apagados para envio à avaliação cega por pares, envolvendo dois pareceristas, sendo um membro da equipe interna e o outro do Conselho Editorial ou consultor *ad hoc*. Para que sejam publicados, os textos precisam receber dois pareceres favoráveis. Caso um dos pareceres seja contrário, o texto será enviado a outro parecerista.

No caso dos textos produzidos por autores convidados, a avaliação cega por pares é realizada por membros do Conselho Editorial ou consultores *ad hoc*.

Depois da análise, cópias dos pareceres serão encaminhadas aos autores juntamente com instruções para modificações, quando for o caso. Antes de serem publicados, todos os textos serão submetidos à revisão pelos autores segundo as recomendações dos pareceristas que sugerem implementações de forma.

Caso haja mais trabalhos aprovados do que possam ser publicados em determinado número da Revista, poderão ser escolhidos aqueles que tiverem obtido as melhores avaliações iniciais pelos pareceristas.

Arquivamento

Esta revista utiliza o sistema LOCKSS para criar um sistema de arquivo distribuído entre as bibliotecas participantes e permite às mesmas criar arquivos permanentes da revista para a preservação e restauração. Saiba mais...

Corpo Editorial (Interno)

EDITOR-CHEFE

José Carlos Paes de Almeida Filho

Corpo Editorial (Interno)

Marilena Somavilla Bomfim de Andrade
Fernanda Silva Medeiros Caetano
Francisco Deivison Sousa Carvalho
Cristhiane Miranda Vaz
Carlos Alberto Gonçalves Pavan

Conselho Editorial (Externo)

Maria José dos Reis Grosso – Universidade de Lisboa
Nelson Viana – Universidade Federal de São Carlos
Lucia Maria de Assunção Barbosa – Universidade de Brasília
Edleise Mendes - Universidade Federal da Bahia
José Carlos Cunha – Universidade Federal do Pará
Ana Catarina Nobre de Mello – Universidade Federal do Rio de Janeiro
Vivaldo Andrade dos Santos – Universidade de Georgetown
Liliana Gottheim – Universidade Estadual de Campinas
Rosane de Sá Amado – Universidade de São Paulo
Ricardo Moutinho – Universidade de Macau
Kleber Aparecido Silva – Universidade de Brasília

Revisão

Equipe da Comissão Editorial

Normas para Publicação

Ao submeter um artigo para publicação na Revista SIPLE, queira observar os seguintes requisitos:

1 - Os trabalhos submetidos para publicação na página da SIPLE deverão ser enviados via correio eletrônico – corr-el - na forma de um arquivo anexado para o endereço jcpaes@unb.br, Este endereço de end-el está protegido contra spambots. Você deve habilitar o JavaScript para visualizá-lo. no formato *Word for Windows*.

2 - O trabalho poderá conter imagens, gráficos ou tabelas, desde que essas sejam disponibilizadas pelo autor, em formato JPG, com definição de 72 dpis. Essas imagens deverão ser designadas como figuras, com numeração sequencial e indicação da fonte de onde foram extraídas.

3 - O texto deverá ser digitado em fonte Times New Roman, tamanho do papel A4, corpo 12, com espaço entre-linhas de 1,5 linha. Artigos e entrevistas deverão ter entre 12 e 15 páginas, incluindo imagens e referências bibliográficas. Resenhas deverão ter entre 3 e 5 páginas. Casos especiais, com justificativa aceitável, poderão ser considerados para publicação.

4 - A formatação do texto deverá obedecer às seguintes recomendações:

4.1 - Título no alto da página, todo em maiúsculas e centralizado;

4.2 - Nome do autor duas linhas abaixo do título, alinhado à direita e com as iniciais em maiúsculas;

4.3 - Instituição a que o autor é vinculado logo abaixo do nome do autor, alinhada à direita e com as iniciais em maiúsculas;

4.4 - Os trabalhos serão precedidos de um resumo com palavras-chave; e de um abstract (em inglês) com suas respectivas keywords. Ambos os resumos deverão conter por volta de cem palavras e as palavras-chave serão no mínimo três. Estes resumos com suas respectivas palavras-chave devem vir duas linhas abaixo da instituição a que o autor é vinculado, em corpo 11, com alinhamento justificado e espaço simples entre linhas;

4.5 - O corpo do texto deverá vir duas linhas abaixo do abstract e receber alinhamento justificado;

4.6 - No corpo do texto, os parágrafos deverão ter recuo de 1,25 cm, formatado com a tecla TAB;

4.7 - As citações maiores do que três linhas deverão ser destacadas do texto, com distância de 2,5 cm da margem esquerda, e digitadas em corpo 11, sem aspas;

4.8 - As notas explicativas deverão se restringir ao mínimo indispensável;

4.9 - As referências bibliográficas de citações textuais deverão ser feitas no próprio texto, entre parêntesis, conforme o seguinte modelo:

No interior da cidade planificada destacava-se, portanto, uma cidade letrada que "compunha o anel protetor do poder e o executor de suas ordens" (RAMA, 1985, 43), não deixando de constituir, ela própria, também uma forma de poder.

4.10 - As referências bibliográficas do trabalho deverão ser indicadas de modo completo ao final do texto, obedecendo ao seguinte padrão:

Publicações impressas

Publicações em livros
BARTHES, Roland. O rumor da língua. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

Artigos em livros
NEVES, Margarida de Souza. Uma escrita no tempo: memória, ordem e progresso nas crônicas cariocas. In: CANDIDO, Antonio et al. A crônica - o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil . Campinas: Editora da Unicamp, 1992, p.75-92.

Artigos em publicações periódicas
MARQUES, Reinaldo. Meio de campo. Margens/Margenes- Revista de Cultura . Belo Horizonte, n.1, 2002, p.86-89.

Documentos eletrônicos disponibilizados na Internet

Monografias consideradas no todo
CARROL, Lewis. Aventuras de Alice. 21 Ed. São Paulo, 1994. Disponível em: www.bn.br Acesso em: 8 mar. 1997.

Monografias consideradas em parte
ALENCAR, José de. O guerreiro. In: _____, Ubirajara . [s.n.t.] cap. 3. Disponível em: www.vestibaboom.com.br . Acesso em: 30 nov. 2000.

Periódicos considerados no todo
JOURNAL OF TECHNOLOGY EDUCATION. Blacksburg(Va): Virginia Polytechnic Institute and State University, 1989. Disponível em: gopher://borg.lib.vt.edu:70/1/jte. Acesso em: 15 mar. 1995.

Artigo de periódico on-line
PRICE-WILKIN, John. Using the World Wide Web to Deliver Complex Eletronic

Documents: Implications for Libraries. The Public? Acess Computer Systems Review, v.5, n.3, p.5-21, 1994. Disponivel em: gopher://info.lib.uh.edu.70/e journals/pacsreview/n3/pricewil.5n3.Acesso em:28 jul. 1994

Para os casos omissos, consultar: FRANÇA, Júnia Lessa. Manual para normalização de publicações técnico-científicas . 6. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

4.11 - As referências mencionadas no item acima deverão ser formatadas com espaço entre-linhas simples e precedidas pela expressão "REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS", sendo que esta deverá ser colocada duas linhas após o final do texto;

4.12 - O trabalho não deverá conter nenhum outro tipo de formatação, além dos aqui mencionados. Casos omissos podem merecer consulta aos editores.

Endereço Postal da Revista Siple

Editor-Chefe/Revista SIPLE - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET) - UnB - IL

Campus Universitário Darcy Ribeiro - Asa Norte ICC Centro Corredor do LET - sala 10
CEP.: 70.910-900
Brasília-DF

Sumário

1. Língua de Acolhimento: uma experiência no Brasil

Mirelle Amaral de São Bernardo 11

2. O Ensino de Língua Portuguesa para Imigrantes e Refugiados como Política Pública

Mariana Jafet Cestari e Angela Teodoro Grillo 19

3. Iniciativas Jurídicas e Acadêmicas Brasileiras para o Acolhimento de Imigrantes Deslocados Forçados

Ana Paula de Araújo Lopez e Leandro Rodrigues Alves Diniz 31

4. Uma Reflexão sobre o Ensino de Português como Língua de Acolhimento em Contexto Informal numa Pedagogia Interculturalista

Giselda Fernanda Pereira 57

5. O Imigrante Refugiado no Contato com a Língua Portuguesa do Brasil: uma Análise Discursiva sobre sua Relação com a Língua de Acolhimento

Sabrina Sant'Anna Rizental 67

6. Aprendizagem de uma segunda língua e identidades: uma abordagem discursiva das identidades de haitianos aprendentes do português como língua acolhimento

Denilson Silva e Rosane de Sá Amado 83

7. A Estruturação do Curso de Português Língua de Acolhimento do Centro Zanmi – Realidades, Perspectivas e Desafios

Rômulo Francisco de Souza 95

1. Língua de Acolhimento: uma experiência no Brasil

Escrito por Mirelle Amaral de São Bernardo - Instituto Federal Goiano – Campus Ceres

Resumo:

O ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) no Brasil, assim como a sociedade brasileira, vem sofrendo mudanças. Enfrentamos o crescente número de pedidos de refúgio e favorecer o aprendizado da língua deve ser a primeira ação de acolhimento. Este artigo apresenta resultados de pesquisa de doutoramento inserida em curso para imigrantes e refugiados na Universidade de Brasília e a (des)(re)construção do conceito de língua, a que chamamos de *língua de acolhimento*.

Palavras-chave: língua de acolhimento; refúgio, imigrantes.

Abstract:

Teaching Portuguese as a Foreign Language in Brazil, as well as Brazilian society, has undergone changes. The country is facing a growing number of requests for refuge and encouraging language learning should be the first host action to be taken. This article presents results of a doctoral research inserted in a course for immigrants and refugees at the University of Brasilia and also the (un)(re)construction of the concept of language, which we call *host language*.

Key-words: host language; refuge, immigrants.

Ensino da Língua-Cultura no Processo de Acolhimento

A questão do refúgio é muito antiga e acompanha a humanidade desde sempre. Seja por questões políticas, religiosas, sociais, culturais, de gênero e até mesmo por desastres naturais, milhares de pessoas tiveram que abandonar sua terra natal, sua casa, em busca de refúgio em países diferentes. Nas últimas décadas os pedidos de refúgio no Brasil têm crescido significativamente.

Normalmente, os refugiados enfrentam, além de dificuldades com a língua, a cultura e costumes locais, problemas financeiros, emocionais, de saúde e o preconceito de algumas pessoas, sobretudo por não serem de origem europeia e caucasiana, mas africana. Organizações de apoio a imigrantes e refugiados no Brasil, como o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), criado em 1951 e o

Instituto Migrações e Direitos Humanos (IMDH) trabalham para atender as necessidades trazidas por estas pessoas em situação de imigração ou refúgio, inclusive no que concerne à aquisição da língua portuguesa para que elas/es possam se integrar na sociedade de maneira satisfatória. Não saber o idioma é a maior das barreiras para a integração e inserção na sociedade de acolhimento. Ações como as do IMDH estão sendo desenvolvidas para atender a necessidade de aquisição da língua portuguesa, ainda que não sejam suficientes para a demanda. Essas ações são, em sua maioria, estabelecidas pela sociedade civil. Além de pouco contribuir com o ensino da língua, as instituições governamentais não costumam oferecer outros tipos de apoio para essas pessoas, o que dificulta que elas tenham acesso aos cursos, devido a problemas de custeio das despesas.

Este artigo propõe estender a ideia do ensino de português como língua estrangeira e principalmente (re)formular o conceito de língua de acolhimento, bem como observar esse conceito aplicado a um curso de português para refugiados, como estratégia de apoio à integração à sociedade de acolhimento e ao mercado de trabalho.

O curso, chamado de Módulo Acolhimento, foi planejado para ajudar as/os participantes a desenvolverem a Competência Comunicativa Intercultural, adquirindo competência linguística e consciência cultural crítica, evocando o pensamento crítico e ação. Os conteúdos foram escolhidos com base nos temas de maior impacto na inserção social dessas pessoas. Dessa forma, o objetivo do curso é ajudar as/os participantes a entenderem como a sociedade de acolhimento se organiza com relação ao trabalho, moradia, saúde, relações de gênero, bem como ampará-los na luta contra a opressão e a dominação cultural. O desenho curricular foi desenvolvido a partir de uma variedade de imagens e textos autênticos de diferentes gêneros, relacionados aos temas acima citados.

As aulas aconteceram nas salas do NEPPE (Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português como Língua Estrangeira), no campus da UnB (Universidade de Brasília), no período noturno, às segundas, terças e quintas-feiras, por três meses cada etapa. A primeira turma foi iniciada em agosto de 2013 e o curso ainda acontece atualmente, intercalando-se novas turmas a cada três meses. No material foram incluídos temas como *um pouco sobre mim, lar e moradia, trabalho, saúde e relações sociais.* Foram utilizados textos de diferentes gêneros relacionados aos temas de cada unidade, narrativas pessoais e biografias como insumo linguístico e também como matéria-prima para a produção escrita das/os alunas/os.

Como as necessidades linguísticas e sociais desse grupo são muito específicas e, portanto, diferentes das necessidades das/os outras/os alunas/os recebidas/os pelo NEPPE[1], compreendemos que o conceito de língua com o qual trabalharíamos deveria, da mesma forma, ser outro, o que influenciou todas as fases do curso, desde a metodologia a ser utilizada em sala, à escolha dos temas, dos textos, das imagens e o processo de avaliação. Tomamos o conceito de língua como **língua de**

acolhimento[2]e procuramos produzir um material temático que atendesse às necessidades iniciais de instalação dessas pessoas e a inserção das mesmas na sociedade. Ademais, procuramos fundamentar o curso em três fatores básicos: I. as necessidades comunicativas emergenciais das/os aprendentes (Ensino de Línguas sob a perspectiva da Língua de Acolhimento); II. ênfase no ensino comunicativo por meio da língua em uso (Abordagem Comunicativa / Competência Comunicativa Intercultural); III. desenvolvimento da conscientização das/os aprendentes (Pedagogia Crítica/Linguística Aplicada Crítica).

Língua de Acolhimento

Esse artigo traz dados referentes a recente pesquisa de doutoramento (SÃO BERNARDO, 2016), que foram coletados entre agosto de 2013 e outubro de 2015. Como ressaltado anteriormente, a barreira linguística é um dos desafios principais enfrentados por imigrantes de qualquer ordem no que se refere à adaptação a uma sociedade de acolhimento. Como exemplo disso, trazemos alguns trechos das respostas a questionário aplicado ao grupo de alunas/os do Módulo Acolhimento, do NEPPE, turma de 2013.

> Omar: I am living with my family, I am doing a little work that is not enough to pay the house rent/ household thing. **Main problem is language.**
>
> Mostafa: **The main difficulties in the communication** with the others, also is very difficult to find a good job with a good salary and for me also complete post-graduation studies.
>
> Kabul: **Language problem**.
>
> Sayed: **Dificuldade com a língua** e trabalho e moradia e dinheiro.

Ao nos referirmos à língua, neste artigo, aludimos ao construto língua-cultura, entendido como um processo que envolve não só o conhecimento linguístico estrutural, mas também suas variantes sociais e os elementos culturais intrínsecos ao pensamento humano, transformados pela língua e transmitidos por meio dela.

Para os imigrantes e refugiados, a apropriação da língua do país de acolhimento não é meramente um fim em si, mas um meio de integração: “aprendizagem é uma necessidade ditada pelos imperativos da vida em meio exolingual” (HERVÉ, 2009, p. 38). As urgências do cotidiano em termos de trabalho, transporte, consumo, saúde e relações interpessoais trazem uma orientação pragmática ao processo de aprendizagem da língua de acolhimento. A narrativa escrita pela professora Lígia compara sua experiência de ensinar PLE e português como língua de acolhimento no Módulo Acolhimento:

> Percebi durante a preparação e no decorrer de minhas aulas que os alunos em **contexto de não refúgio** objetivavam o aprendizado da língua portuguesa (LP) para trâmites turísticos ou para ampliar seus conhecimentos linguístico-cultural da língua e do Brasil, que pudessem

> facilitar sua inserção e adaptação na sociedade brasileira, ou para fins de estudos de intercâmbios. (...) Já os **alunos em contexto de refúgio** objetivavam o aprendizado de LP por uma questão de sobrevivência imediata, para poder desenvolver práticas sociais cotidianas imprescindíveis à sobrevivência, como conseguir um trabalho, ir ao médico, alugar um imóvel, comprar alimentos, etc. Ou seja, **os alunos em condição de refúgio apresentam necessidades distintas dos demais alunos em outros contextos**, pois a aprendizagem da língua não se direciona somente ao desejo de ampliar conhecimentos linguísticos-culturais de uma outra língua, mas **pela necessidade iminente de sobreviver no país de acolhida**.
>
> (Relato da Professora Lígia, p. 1, grifo nosso)

Dessa maneira, 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 diversificado saber, como saber agir, saber fazer, e a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas nessa língua, bem como com a possibilidade de tornar-se cidadão desse lugar, cultural e politicamente consciente, participando como sujeito da sociedade. Grosso (2010) explica a escolha pelo conceito língua de acolhimento, definindo a relação entre a língua e o contexto a que ela se aplica:

> 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.71).

A autora defende ainda que "ao se operacionalizar a língua de acolhimento em conteúdos de ensino-aprendizagem, o seu âmbito ultrapassa largamente o domínio profissional" (2010, p.61), no entanto, esse nível é de extrema importância para a integração do indivíduo à nova sociedade. Apesar disso, as necessidades comunicativas estão ligadas a tarefas e situações que divergem da cultura de origem e que perpassam por diversos setores da vida, como a educação, trabalho, saúde, moradia, relações pessoais.

Porém, o conceito de*língua de acolhimento*, ao nosso entender, refere-setambém *ao prisma emocional e subjetivo da língua e à relação conflituosa presente no contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhimento, a julgar pela situação de vulnerabilidade que essas pessoas enfrentam ao chegarem a um país estraneiro, com intenção de permanecer nesse lugar*. Semelhantemente, nos referimos ao papel do professor, cuja função, nesse contexto, é tentar amenizar o conflito inicial entre aprendente e língua, permitindo que o/a mesmo/a comece a vê-la como um instrumento de mediação entre ele/a e a sociedade que o/a recebe, bem como, percebê-la como aliada no processo de adaptação e de pertencimento ao novo ambiente, que não é o seu lugar, sua casa. Ainda assim, a língua pode ser usada como instrumento de luta e transgressão. As professoras Lígia e Ingrid falam sobre o papel da/o professor(a) nesse contexto específico:

> Para perceber todas essas questões que envolveram os meus alunos e todo o contexto, tive que diariamente **trabalhar com a minha sensibilidade** de percepção, de interculturalidade e, sobretudo, **ativar a alteridade**. Por muitas vezes, **tentei me colocar, me imaginar na situação deles** e então simular, mesmo que fictício, sentimentos, vontades e ações.(...) me atentei para uma questão crucial nesse ensino, que é saber identificar e valorizar as habilidade dos alunos, assim com sua história de vida e sua cultura. E por meio dessa **valorização**, tentar os ajudar a melhorar a baixa autoestima e diminuir o sentimento de desorientação que acomete a muitos, tentar, por meio desse ensino realmente acolher e os preparar para um futuro nesse novo país, nessa nova cultura.
>
> (Relato da Professora Lígia, p. 3-4, grifo nosso)
>
> Essa percepção[3]aparece no professor no dia a dia, nas conversas, nas brincadeiras, nas leituras. Acredito que pode vir de maneira sutil, às vezes. Em outras, chega apressadamente e te move em toda sua prática. Dessa forma, você direciona o ensino da língua para essas necessidades, que você percebe nos alunos e que você acaba refletindo que seriam importantes. O professor tem que estar aberto para responder, perguntar, silenciar, quando for necessário. É um convívio que lhe ensina muito e que você, como profissional, repensa muito suas práticas, suas atitudes, suas referências. (talvez, colocar-se no lugar do outro funciona muito bem nesse caso).
>
> (Relato Professora Ingrid, p. 1, grifo nosso)

Segundo Amado (2013), há "uma grande lacuna" no ensino de português como língua de acolhimento para estrangeiros que "chegam ao Brasil em situação de miséria moral e muitas vezes com pouquíssimos recursos financeiros". A autora afirma que 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 não formados em Letras, restringe o ensino da língua a listas de vocabulários e regras gramaticais.

Almeida Filho (2002, p. 12) nos diz que "a nova língua para se desestrangeirizar vai ser aprendida para e na comunicação sem se restringir apenas ao domínio de suas formas e do seu funcionamento enquanto sistema". Para que encontre sentido no que se está aprendendo, é preciso que o aprendizado seja tomado em conjunto e em relação a outras coisas. Portanto, é necessário que o aprendiz se envolva em situações reais de interação e de comunicação efetiva na nova língua, o que pode ser facilitado por meio do ensino baseado em temas. Dois alunos demosntraram a conexão entre o curso e as situações enfrentadas no cotidiano em suas respostas:

> N. K.: Une occasion à ne pas rater. **Tous que nous faisons dans la vie courante c'est ce que nous avons vu.** Nous demandons de nous aider encore si le temps est lá.
>
> C. M. G.: J'aimerais continuer avec plaisir le cours car il a été d'une grande aide pour moi. **Il m'a aide a bien réussir mon**

> **integration et les differents entretiens d'embauche que j'ai eu à faire**.

Sobre o ensino de língua portuguesa voltado a esses sujeitos, as ações são ainda incipientes, principalmente na região centro-oeste e na cidade de Brasília, que tem recebido cada vez mais estrangeiros em situação de refúgio. É necessário considerar a implantação de parcerias em prol de promover a integração de pessoas que se asilam no Brasil em busca de refúgio, buscando sua valorização e inserção social, econômica, cultural, laboral e educacional. Além disso, é importante fortalecermo-nos para que tanto as instituições, como as/os imigrantes possam atuar junto aos poderes públicos, visando contribuir para o aperfeiçoamento da legislação e de quaisquer atos normativos referentes à questão dos refugiados no Brasil.

Segundo Widdowson (1991), a língua deve ser ensinada para a comunicação. No caso dos/as alunos/as nesse contexto isso é ainda mais que preferível, é necessário. O objetivo principal desses/as alunos/as é poderem comunicar-se através da língua portuguesa para que consigam inserir-se no ambiente social e que possam encontrar no Brasil sua nova casa, bem como vivenciar um sentimento de acolhimento e, concomitantemente, um sentimento de pertencimento a esse novo lugar, uma vez que essas pessoas dificilmente voltarão à sua terra natal. Participantes apontam o crescimento que tiveram na comunicação após estarem frequentando o curso:

> M. R.: Il m'aide a **communiquer** dans la societé d'accueilel et aussi tre utile dans la **relation** avec les bresilien.
>
> S. A.: O curso realmente me ajudar muito, porque **eu agora podem se comunicar com o brasileiros.**
>
> S. B.b.: No **relacionamento com outras pessoas**, o curso me ajudo mais por que no esse momento, eu **melhoro minha maneira de conversar com meus colegas no trabalho e com meus vizinhos onde eu moro**.
>
> N. K.: Grâce à NEPPE aujourd'hui **nous en contact avec tous les bresiliens**, surtout dans **le cadre de communication** dans **le lieu de service** et partout dans **le quartier où nous habitons**.
>
> C. M. G.: Le cours m'a aide a **reussir les entretiens d'embauche** que j'ai eu à faire et que j'ai réussi et aussi m'a permi de**m'intreger**. Je pense maintenant converser avec beaucoup de persones sans probléme.

Levando em consideração que a aquisição da língua traz consigo o conhecimento da cultura que ela representa, da maneira com que os falantes dessa língua enxergam as situações do cotidiano, do como fazer, como agir, como solucionar os problemas do dia-a-dia, o ensino da língua de acolhimento objetiva ir além da simples aceitação desses fatores socioculturais por parte do/as alunos/as. Esse conceito de ensino de língua pressupõe que haja a comparação entre a língua-cultura que se adquire e aquela que já lhe é de pertencimento, realizando uma troca de experiências de vida e

modos de ser diferentes, analisando de forma crítica a relação estreita entre a língua o modo de pensar e a construção das identidades de um grupo social.

Assim, admitimos que o professor precisa estar ciente de que a sala de aula de um curso de PSL é um dos maiores exemplos de um ambiente intercultural e que pode ser, sim, um ambiente autêntico onde relações autênticas são experenciadas. Nesse contexto, a comunicação deve se dar através do princípio da solidariedade, da verossimilhança e da transformação social. A língua é instrumento social de mudança, capaz de auxiliar o sujeito na transformação social e pessoal (FREIRE, 1970).

> (A) relação professor-aluno nesse contexto, tem que ser **construída pela sensibilidade, pelo conhecimento, pela alteridade, pela interculturalidade e pelo profissionalismo**. (...) Mas para além de toda descoberta profissional, a maior tem sido a pessoal, pois a cada trabalho em sala de aula, a cada conflito, a cada tensão que há neste contexto, eu tenho me percebido mais enquanto ser humano, imbuída de limitações, de sentimentos e de conhecimentos que podem ser aproveitados para **melhorar, profissionalizar e humanizar ainda mais a minha pratica de ensinar para acolher**.
>
> (Relato da Professora Lígia, p. 4, grifo nosso)
>
> (O) ensino de Português como Língua de Acolhimento é **uma prática mais humanizada, que transforma, que inquieta**.
>
> (Relato da Professora Ingrid, p. 1, grifo nosso)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, o ensino de língua de acolhimento deve estar atrelado à cultura de origem das/os aprendentes, pois assim elas/eles são capazes de perceber que pessoas de línguas e culturas diferentes podem conviver pacificamente e que, quanto mais alguém sabe sobre os outros, mais ele aprende sobre si mesmo. As pessoas que saem de seus países, deixam para trás muitas coisas e pessoas, mas trazem consigo histórias, experiências, línguas e chegam a um lugar novo, estranho, linguística e culturalmente diferente, onde pretendem refazer a sua história, ganhar novas experiências, construir uma vida nova e, até mesmo, trazer para junto de si as pessoas que deixaram para trás em um dado momento. Para isso precisam dominar a língua. Grosso (2010, p. 6), afirma que:

> Seja qual for a razão (política, econômica, familiar ou outra), quem chega precisa de agir linguisticamente de forma autônoma, num contexto que não lhe é familiar. Raramente alguém deixa o seu espaço de afetos se não tiver uma forte motivação que passa muitas vezes pela própria sobrevivência e pela melhoria das condições de vida, o que leva a uma mobilidade que afeta todas as áreas da vida de quem se desloca, principalmente na área laboral, pois nem sempre coincidente entre o país de origem e o país da língua-alvo.

Conforme afirma Freire (2000, p.74) nós professores/as devemos “saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da história como possibilidade

e não como *determinação*". O futuro e a história dessas pessoas não está fadada ao sofrimento que enfrentam agora, não há fatalismo quando sabemos que não somos apenas sujeitos *da* história, mas sujeitos que constroem e reconstroem essa história. Ensinar língua no contexto de acolhimento significa, acima de tudo, possibilitar a transformação da realidade de pessoas que enfrentam um momento de grande transformação e de luta pela sobrevivência.

Referências

Almeida Filho,J.C.P. *Linguística Aplicada*: Ensino de Línguas e Comunicação. Campinas,SP: Pontes Editores e Arte Língua, 2002.

AMADO, R.S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. *Revista da SIPLE*, Brasília, ano 4, n. 2, outubro de 2013. Em: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=309:o-ensino-de-portugues-como-lingua-de-acolhimento-para-refugiados&catid=70:edicao-7&Itemid=113. Último acesso em 22 de julho de 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1970.

_____. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

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

HERVÉ, A. *La formation linguistique des migrants*. Paris : CLE international, 2009.

WIDDOWSON, H. G. *Ensinando Línguas para a Comunicação*.Campinas: Pontes Editores, 1991.

---

[1]O NEPPE atua principalmente no ensino de PLE para funcionários das embaixadas de Brasília, bem como alunos do PEC-G (Programa Estudantes- Convênio Graduação).

[3]A professora fala sobre a percepção das necessidades, dos sentimentos e das expectativas dos/as alunos/as.

2. O Ensino de Língua Portuguesa para Imigrantes e Refugiados como Política Pública

Escrito por Mariana Jafet Cestari (Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais), Angela Teodoro Grillo (Instituto de Estudos Brasileiros (IEB-USP) e Universidade Federal da Bahia)

Resumo:

O artigo apresenta a reflexão de duas professoras a partir de suas experiências em turmas do curso de *Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para Estrangeiros e Refugiados*, oferecido pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec – em parceria com a Prefeitura de São Paulo, em 2016. Além de apresentar o panorama crítico da institucionalização dessa política pública pioneira, o artigo traz relatos das professoras de experiências em sala de aula que servem à reflexão sobre o imaginário relativo ao processo de ensino-aprendizagem do português, e seu papel como língua de acolhimento para a integração social. O artigo discute a formação dos docentes para esse curso específico e busca trazer contribuições para a continuidade dessa política pública.

Palavras-chave: Imigrantes e Refugiados, Português Língua de Acolhimento, Política Linguística.

ABSTRACT: This article brings two teachers' reflections about their experiences in the Portuguese and Brazilian Culture for Foreigners and Refugees course's group which was offered by Pronatec (National Program for Access to Technical and Employment Education) in partnership with São Paulo´s City Hall, in the year of 2016. In addition to presenting a critical overview of this pioneer public policy´s institutionalization, the article brings teachers' reports on their experiences in classroom which allows a reflection on the Portuguese teaching- learning process' imaginary, as well as its role as the host language for social integration. This article discusses the teacher´s training for this particular course and aims to contribute towards this public policy´s continuity.

Keywords: Immigrants and refugees, Portuguese for Foreigners, Linguistic Politics.

Signatário dos principais tratados internacionais de direitos humanos e partícipe da Convenção das Nações Unidas de 1951 sobre o Estatuto dos Refugiados, o Brasil tem uma lei de refúgio que contempla os principais instrumentos regionais e internacionais sobre o tema. Promulgada em 1997, a lei nº 9.474[1] reconhece como refugiado todo indivíduo que deixa seu país por conta da violação generalizada de direitos humanos, como perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, e busca refúgio no Brasil. Esta lei garante documentos básicos aos refugiados, como cédula comprobatória de sua condição

jurídica, carteira de trabalho e documento de viagem, além da liberdade de movimento no território nacional e de outros direitos civis, entre eles, o acesso à educação[2].

Dados o crescimento exponencial de refugiados no mundo (são mais de 60 milhões de pessoas, de acordo com dados da ONU) e a política brasileira diante desse cenário, o Brasil a cada ano recebe mais solicitações de refúgio. Entre 2010 e 2016, o número de solicitações subiu de 996 para 28.670 e o de refugiados reconhecidos aumentou 127%, de 3.904 para 8.863[3]. Há, no país, refugiados reconhecidos de 79 nacionalidades, sendo que sua maioria é síria, angolana, colombiana, congolesa e libanesa. O aumento dos números lança diversas reflexões sobre a integração efetiva desses imigrantes, sendo que, dentre elas, nos deteremos naquelas em torno do ensino-aprendizagem do português.

Considerando que os estrangeiros residentes no Brasil deveriam gozar de todos os direitos assegurados aos brasileiros pela Constituição (BRASIL, 1988), conforme o Estatuto do Estrangeiro (BRASIL, 1980), o presente artigo compreende o ensino-aprendizagem do português como política pública prioritária dirigida aos imigrantes e, especialmente, aos refugiados. Esta prioridade justifica-se pela importância da aprendizagem da língua majoritária do país para a integração temporária ou permanente dos imigrantes e é ressaltada na produção teórica acerca do português como língua de acolhimento dos refugiados no Brasil (AMADO, 2013) ou língua adicional de integração (BARRANTES, 2015); em documentos da Agência da ONU para Refugiados (ACNUR) que apontam a língua e a cultura como primeiros obstáculos à integração; nas falas de representantes e relatório do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), e também pelos próprios alunos imigrantes e refugiados de cursos de português.

A reflexão aqui proposta parte de nossa experiência no *Curso deLíngua Portuguesa e Cultura Brasileira para Estrangeiros e Refugiados*, oferecido pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) em convênio com o Instituto Federal do Sul de Minas Gerais – IFSul em parceria com a Prefeitura de São Paulo, no primeiro semestre de 2016. O curso integra-se a uma proposta baseada no relatório divulgado em abril de 2016 pelo CONARE, o qual prevê a integração local de suas políticas[4] como forma de alcançar soluções duráveis para o refúgio e aponta o oferecimento de cursos de português pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) por meio de parceria com prefeituras.

Diante de um panorama bastante amplo, serão discutidos, neste artigo, alguns aspectos que consideramos relevantes sobre o curso ministrado. Trata-se de uma reflexão baseada sobretudo em nossas experiências como professoras de Língua Portuguesa, isto é, nossa observação crítica sobre as reais condições oferecidas aos alunos e sobre nossas atuações em sala de aula. Procuraremos, dessa forma, trazer nossa contribuição para outros projetos que visem ao ensino de português para imigrantes e refugiados e que sejam oferecidos no âmbito de políticas públicas.

O *Curso de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para Estrangeiros* no nível básico e intermediário figura na lista de cursos do Pronatec[5] e foi realizado em alguns estados brasileiros desde a criação do programa, em 2011. No primeiro semestre de 2016, foram ofertadas cerca de 400 vagas em cursos de *Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para Estrangeiros* direcionados a imigrantes e refugiados nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Porto Alegre, sendo que as três cidades têm unidades novas descentralizadas do CONARE. A implantação destes cursos no âmbito do Pronatec se deu por meio de parcerias entre instâncias de diferentes níveis, a exemplo da ACNUR, Ministério da Justiça, Ministério da Educação, Institutos Federais e prefeituras. A dimensão política dos cursos foi marcada em suas aulas inaugurais, noticiadas no portal do MEC, por agências de notícias, nos sites dos Institutos Federais e de organizações que atuam junto a imigrantes e refugiados[6].

Destaca-se o pioneirismo dos cursos como política pública articulada entre diversas instâncias e com potencial de expansão a partir de um programa de alcance nacional, como é o caso do Pronatec. Também assinalamos a regularidade no discurso dos agentes públicos acerca do papel primordial do aprendizado do português para a integração. Como salienta Amado (2013, p. 3), as parcerias da ACNUR no Brasil são marcadamente estabelecidas com instituições da sociedade civil, que exercem papel preponderante no acolhimento dos refugiados, com serviços e ações que englobam moradia, assessoria jurídica, assistência social, cursos de português, entre outros. O reconhecido trabalho destas instituições ao lidar com a complexidade das situações de imigração e refúgio não pode eximir o Estado de cumprir com sua responsabilidade de garantir o acesso destas pessoas aos direitos sociais. O direito à educação no sistema de ensino brasileiro, particularmente, demanda o ensino do português, apesar de as políticas públicas não o garantirem de modo sistemático, como apontam Amado (2013) e Barrantes (2015).

A formação docente

De acordo com Amado (2013), há nas últimas décadas no Brasil um crescente oferecimento de cursos de Português como Língua Estrangeira (PLE) em empresas e escolas de idiomas; em contrapartida, como indica a autora, o ensino do português como língua de acolhimento ainda é insuficiente, dado o número de imigrantes e refugiados em condições de vulnerabilidade moral e econômica. É necessário frisar que as necessidades de uma proposta de ensino da língua majoritária do país de acolhimento diferem daquelas das abordagens direcionadas a turistas, a trabalhadores de grandes empresas e a estudantes intercambistas. Grosso modo, estamos diante de públicos distintos, isto é, há uma grande maioria de refugiados que chegam ao Brasil que não conta com um suporte financeiro que lhes permita custear um estudo particular da língua portuguesa.

Aqui se instaura também a questão da formação dos professores e professoras que atuam nos cursos de português para imigrantes e refugiados. Ainda que haja alguns poucos convênios públicos com escolas, Wizard e SENAI, por exemplo, a maioria dos

cursos na cidade de São Paulo é oferecida por instituições, como a Cáritas, e coletivos onde professores trabalham de forma voluntária. Isso significa, de fato, um acesso ao aprendizado do idioma para uma expressiva parcela de estrangeiros que não possui condições financeiras para custear as despesas de um curso, mas, por outro lado, as instituições e coletivos não podem contar com um corpo docente especializado, principalmente por se tratar de um trabalho não remunerado, com tempo disponível apenas aos finais de semana para a realização do curso e que, em muitos casos, intercala-se a presença docente durante o mês. Nessa situação, falantes da língua portuguesa, sem formação na área de Letras, podem atuar como professores de PLE, o que pode comprometer a qualidade dos cursos. Vale lembrar que temos uma cultura que privilegia o "professor nativo", mesmo em escolas particulares de idiomas cujos professores são remunerados. Pode-se notar que há uma predileção ao professor estrangeiro, ainda que sem formação, ao licenciado em Letras, desconsiderando-se que se trata da atuação de um profissional e não do ensino intuitivo para que alunos alcancem alguma aquisição linguística[7]. Esse aspecto contribui para demonstrar que o profissional das Letras, neste caso, professor de português ou de línguas estrangeiras, é recorrentemente substituído por pessoas não habilitadas.

No curso do Pronatec em que atuamos, os profissionais envolvidos foram selecionados de acordo com a formação e experiência específicas na área. Não se trata de desqualificar outros docentes, mas de sublinhar a importância de um investimento nessa política pública que não deve ser deixada apenas ao trabalho voluntário, mas abarcada pela ideia de uma responsabilidade social e governamental, visto que o acesso à língua é fundamental para o bem-estar dessas pessoas no país. Novamente concordamos com Amado (2013) para quem é inconcebível que um país com mais de 400 cursos de Letras não contrate professores para o ensino de português como língua de acolhimento para imigrantes e refugiados.

A formação específica em Letras como pré-requisito na seleção dos professores significa um avanço em relação aos cursos cujos professores são voluntários. Todavia, o ensino de português como língua de acolhimento demanda ainda requisito importante, qual seja, uma formação particular que deve ser prevista por políticas públicas.

Vale salientar que o *Curso de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira* em São Paulo não previu carga horária para a preparação das aulas ou encontros pedagógicos da equipe, um ponto a ser aprimorado em iniciativas futuras. A sistematização das reflexões de professores, estudantes, apoio e coordenação pedagógica sobre a experiência do curso pode também fortalecer e fazer avançar projetos futuros e contribuir para a formação dos professores nesse campo de ensino.

Cursos de Português para imigrantes e refugiados em São Paulo

No caso da cidade de São Paulo, de acordo com Barrantes (2015), a prefeitura vem desenvolvendo ações para a garantia do ensino de língua portuguesa. Em artigo que

tem como objetivo levantar questionamentos para o ensino de português como língua adicional para imigrantes na capital paulista, a autora cita o curso desenvolvido pela Coordenação de Políticas para Migrantes através do Pronatec e em parceria com o SENAC e institutos federais em 2013, que atendeu 102 estudantes de 10 nacionalidades. A previsão para os anos de 2015 e 2016 era de consolidação e expansão do curso e seu oferecimento em três níveis de proficiência. Além disso, menciona "uma proposta em aberto para implementar cursos de português a estrangeiros de forma ampla envolvendo toda a rede pública de educação e uma última proposta de criação de centros de línguas para estrangeiros nas 32 subprefeituras da cidade" (BARRANTES, 2015, p. 126). Recorrendo aos temas das propostas aprovadas na I Conferência Municipal de Políticas para Imigrantes (SÃO PAULO, 2015)[8], constata-se que o ensino de língua portuguesa aparece como uma das prioridades e sua garantia de forma abrangente e imediata constitui-se um desafio.

O ensino da língua portuguesa para imigrantes e refugiados, a partir de uma ação pública educacional, que contou com a colaboração de instâncias federais e municipais, resultou, na cidade de São Paulo, *locus* abordado no presente artigo, nas primeiras turmas que acompanharam o *Curso de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para imigrantes e refugiados*, projeto realizado pelo Pronatec e a Prefeitura de São Paulo, por meio da Coordenação de Políticas para Migrantes da Secretaria Municipal dos Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC).

Mais uma vez somente para o nível básico do idioma[9], o curso ofereceu 200 vagas, as inscrições foram abertas em novembro de 2015, no dia 18 do mês seguinte houve a aula inaugural e as aulas foram iniciadas em fevereiro de 2016. Ao avaliar o processo de divulgação de inscrições e, depois, dos mecanismos de difusão das informações para o início do curso, compreendemos que ambos contribuíram para a desistência de uma parcela dos matriculados, pois uma parcela significativa não chegou a comparecer a nenhuma das aulas, o que pode ter ocorrido pelo adiamento do início do curso, mas também por outros fatores da dinâmica de vida dos imigrantes e refugiados.

A vasta concorrência para o preenchimento das vagas para formar a equipe de profissionais, visto que a seleção se deu por meio de edital público, teve como critério a maior pontuação de experiência profissional e formação, o que resultou na contratação de professores mestres e/ou doutores nas áreas de Letras e História. Funcionários do IFSul foram responsáveis por essa contratação, no modo bolsista, que contou, além dos professores, com supervisores e auxiliares pedagógicos, os primeiros eram responsáveis pela relação com a direção das escolas, SMDHC e IFSul, enquanto os últimos lidavam principalmente com a parte burocrática, como disponibilizar a lista de presença dos alunos e orientá-los para abertura de suas respectivas contas bancárias para o recebimento de uma ajuda de custo. Este aspecto financeiro do curso merece uma ressalva, o valor refere-se a duas passagens de ônibus diárias; o atraso do pagamento comprometeu a permanência de uma parte

dos alunos, pois, se por um lado eles necessitavam de fato do dinheiro para chegar à escola, por outro lado a ajuda de custo agregou um valor monetário ao acompanhamento do curso e o atraso gerou desconfiança e desmotivação, o que resultou em uma significativa evasão em algumas turmas. Concluímos que a ajuda de custo deve ser oferecida somente com a garantia efetiva do pagamento pontual, pois, caso contrário, aquilo que a princípio deveria ser motivador é invertido pela expectativa frustrada.

As aulas ocorreram no período noturno com a duração de 3 horas, de terça a sexta-feira, em quatro diferentes escolas municipais de ensino fundamental, sendo três turmas na EMEF Duque de Caxias, duas na EMEF Celso Leite Ribeiro Filho, uma turma na EMEF Jackson de Figueiredo e outra na EMEF Infante Dom Henrique. O curso desenvolveu-se em 100h ministradas por profissionais licenciados em Letras e 60h sob a responsabilidade de professores de História. O curso adotou o livro didático *Pode entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados* (AMARO; FASSON; MARRA; MOREIRA; PEREIRA, 2015), disponível gratuitamente na internet[10], que de certo modo orientou a proposta pedagógica e deu o tom da concepção de língua e de ensino de língua subjacentes ao curso.

Conforme a proposta do próprio material didático, *Pode entrar*, as questões de aprendizado da língua e da discussão sobre aspectos da cultura brasileira foram abordadas em conjunto desde as primeiras aulas. Para se ter uma ideia, na unidade 11, “Liberdade de crença”, a discussão religiosa intercala-se com a aprendizagem de questões gramaticais como advérbios de inclusão e exclusão. O livro é voltado para estudantes que estão na condição de refugiados e traz contextos comunicativos e questões culturais relevantes para esse público, contudo, a ausência de recurso de multimídia dificultou o desenvolvimento das aulas, alguns professores improvisaram com seus *notebooks* pessoais o acesso a música e a filmes, o que, apesar da boa vontade, não resulta em um acesso de qualidade.

Os professores tiveram autonomia para definir o plano de ensino do curso, tomando como base o projeto político pedagógico elaborado pelo IFSul. Cabe questionar, no entanto, essa autonomia no contexto de um projeto político pedagógico amplo/vago e de adoção do livro didático, em um programa que não previa a remuneração da formação docente ou da preparação das aulas (somente as horas de aula eram remuneradas) nem oferecia uma formação dedicada ao ensino de português como língua de acolhimento. Essas são críticas que pretendem sobretudo fortalecer o princípio da autonomia docente pela garantia e valorização da preparação das aulas e da formação voltada à realidade do refúgio.

Mesmo com os limites mencionados, no que tange os professores de língua portuguesa, foi possível, entre a equipe, discutir os métodos e processos de aprendizagem, entre eles, a necessidade futura de separar os alunos por nível. Ocorre que foi divulgado o curso básico de português, e a inscrição dos alunos deu-se meses antes da contratação dos professores, sendo que estes receberam a lista de seus

alunos sem critério de conhecimento do idioma, mas por ordem alfabética dos nomes. Constatamos, depois de iniciadas as aulas, que os alunos inscritos tinham diferentes níveis do idioma português. Alguns se expressavam bem, outros razoavelmente, possibilitando diálogos curtos, enquanto uma grande parte ainda não comunicava elementos básicos, como cumprimentos e apresentação. Estamos diante de um público diverso em que o conhecimento da língua não se mede pelo tempo de chegada ao país, mas principalmente pelo acesso que eles têm junto aos falantes de português.

Ensino-aprendizado de Português como Língua de Acolhimento

Atualmente o método de aprendizado de língua estrangeira recorrente é aquele em que o aluno tem a imersão completa no idioma desde a primeira aula. Seja no país de origem ou naquele em que o estrangeiro se encontra, o método pela imersão tem mostrado eficiência, pois exige um grande esforço de compreensão por parte do aluno. No entanto, diante do público de imigrantes e refugiados, sujeitos a diversas situações de vulnerabilidade, ocorre que quando o professor tem acesso a uma língua por ele falada constrói-se um espaço de aproximação e conforto. Lembremos que estamos diante de alunos vindos, muitos deles, de um espaço plurilíngue, como é o caso de países africanos, em que línguas locais coexistem com o crioulo e a língua do colonizador como na Nigéria e no Congo; no Haiti, na América Central, a maioria fala o *crèole* e o francês. Ainda que em muitos casos a língua do colonizador seja a língua oficial, isto é, aquela falada e aprendida na escola e a língua dos documentos, mas não a língua do cotidiano, em grande medida, quando o professor conhece o idioma estrangeiro, ele se constitui neste tipo de curso como ponte, um lugar de aproximação. Em outras palavras, diante de alunos que passam por múltiplas agressões cotidianas, desde a sua chegada ao país, a exigência da imersão completa pode ser caracterizada como mais uma violência, como podemos constatar nos relatos seguintes.

J., 36 anos, haitiana, costureira, trabalhava das 8h às 18h em uma oficina de costura na Avenida Paulista, em pé o dia todo, tinha a opção de trabalhar de domingo a segunda-feira, o que fazia praticamente todas as semanas, pois mandava dinheiro para os filhos que ficaram em seu país. No início do curso, quando abordada em português, J. não compreendia quando se indagava o seu nome, mesmo estando há 6 meses no Brasil. Não faltou a nenhuma aula do curso de português, ainda que os pés inchados e o cansaço a abatessem. O acesso de J. à língua portuguesa foi possível a partir de palavras faladas na língua francesa que lhe permitiram um espaço de confiança e conforto entre ela e a professora. Trata-se de pensar que a aproximação e facilitação entre os idiomas, diante do cansaço físico e mental em que a aluna chegava na sala de aula, possibilitava, ao contrário do método de imersão total, uma possibilidade de aprendizagem que não gerava desconforto e mais esforço no seu dia, e sim dava-lhe confiança e alegria. O método de imersão mostrou-se completamente inadequado para ela e para outros que compartilhavam de um cotidiano semelhante.

A., haitiano, 42 anos, acordava diariamente às 4h e começava a trabalhar na construção civil às 7h até às 18h. Caminhava cerca de 10km na ida e 10km na volta até à escola. Em menos de 10 minutos de aula falada apenas em português, ele dormia. A aproximação das palavras em francês com o português, no entanto, despertava seu interesse e seu raciocínio, sendo possível assim que compreendesse diferentes fenômenos e usos da língua portuguesa, além da participação efetiva dele durante as aulas.

Acolhimento e ideologia: dentro e fora da sala de aula

Um aspecto relevante do ensino-aprendizagem do português como língua de acolhimento é a integração dos alunos, isto é, sua participação ativa na vida social local. Certamente há de se questionar os sentidos dessa integração e a disposição para o acolhimento e problematizar o papel da língua nesse processo. Considerá-la imprescindível do ponto de vista da política pública não é, por exemplo, julgar que o maior impeditivo para um estrangeiro empregar-se no Brasil é o fato de o mesmo não falar o português. Os temas das condições de trabalho dos imigrantes e refugiados, bem como de seus direitos trabalhistas, discutidos e trabalhados em sala de aula, colocaram em xeque essa noção.

C., peruana, trabalhava como fisioterapeuta no Brasil, exercendo a profissão de sua formação. No debate entre os alunos da turma sobre o mercado de trabalho em São Paulo, ela defendeu que falar bem o português era o mais importante para um estrangeiro conseguir emprego no Brasil e que não percebia outras barreiras tão fortes para impedir o acesso aos postos de trabalho. F., congolesa, por sua vez, que trabalhava como cozinheira e cuidadora de idosos, defendia que havia outros mecanismos discriminatórios nos processos seletivos e que ela mesma fora preterida por conta de discriminação racial de vaga em rede de supermercado que não exigiria falar português com o público. Esses são debates que enriquecem o processo de ensino-aprendizagem do português e alçam a língua a uma posição de objeto de reflexão desde múltiplos pontos de vista (não só da gramática ou da situação de comunicação).

Problematizados os sentidos de integração e acolhimento, consideramos que os currículos dos cursos de português podem propor atividades de socialização entre os imigrantes e brasileiros na sala de aula, na escola, na cidade, em fóruns e atividades de apoio e organização política dos refugiados, etc. O curso do qual fomos professoras não previa atividades fora da escola e elas só ocorreram por conta da organização e dedicação voluntária de professores, apoio pedagógico, supervisora pedagógica e estudantes. Houve durante o curso a ida para uma feira de empregos para imigrantes e a visita a um sarau de refugiados.

Na escola localizada no bairro do Bela Vista, EMEF Celso Leite Ribeiro Filho, houve uma experiência que envolveu estudantes da turma regular de educação de jovens e adultos (EJA) com a turma de imigrantes e refugiados. A atividade foi realizada por

convite do professor que atuava na biblioteca com leitura e contação de histórias. O encontro se deu em duas aulas em torno do livro *A Semente que Veio da África*, de Georges Gneka, Heloíse Pires e Mário Lemos, que contam três histórias sobre a árvore baobá. Presente em muitos países e narrativas africanas, o baobá era conhecido pela maior parte dos estudantes de português para estrangeiros. Depois de ouvirem duas das histórias do livro, o professor indagou se alguém gostaria de contar uma história do baobá que conhecesse. Grande foi a surpresa da turma quando P., da Guiné Conacri, levantou-se de sua cadeira, posicionou-se em local com boa visibilidade para os demais e contou a história do Império do Mali e do imperador Sundiata Keita com o português que falava em sua vivência de 4 meses no Brasil, muito carisma, gestos e algum apoio da professora de português que entendia o francês, língua à qual recorria pontualmente.

Pluralidade linguística e diversidade cultural

O *Curso de Português para Imigrantes e Refugiados* reuniu pessoas de diferentes idades e de diferentes países e teve turmas com perfis diversos, de acordo com a região de São Paulo em que se situava a escola onde aconteciam as aulas. Para citar um exemplo, em uma das turmas em escola na região da Bela Vista, no levantamento que fizemos em sala para discutirmos plurilinguismo, havia pessoas da Tanzânia, Guiné-Conacri, Haiti, Congo, Nigéria, Senegal, Síria, Egito, Bolívia e Peru. Cada um foi à lousa escrever os nomes das línguas que falava e chegamos a 20 línguas. Então, identificamos as línguas comuns, discutimos a relação entre as línguas (que língua era aprendida em casa, na escola, usada no comércio, na religião, a divisão entre grupos étnicos, gerações, etc.).

O objetivo da atividade era discutir a pluralidade linguística e a capacidade de aprendizagem de línguas que tinham os alunos, que, diante do português, diziam ser uma língua difícil. Como desdobramento, trabalhamos em duas aulas a diversidade linguística no Brasil: as variedades do português no Brasil, as relações entre as línguas africanas e o português no Brasil, as línguas indígenas e as línguas de imigração. Uma aula particularmente animada foi aquela que tratou das línguas africanas faladas no Brasil e debruçou-se sobre o português dos versos cantados no jongo – expressão cultural afro-brasileira da região sudeste. A animação deveu-se à dança e canto coletivos, que seguiram à exibição de um documentário sobre o tema.

Em suma, o ensino de português não deve significar o apagamento da diversidade cultural e linguística existentes no Brasil e entre os refugiados e imigrantes, sob pena de repetir políticas colonialistas e assimilacionistas. Dito de outra forma, o ensino do português brasileiro aos imigrantes como política do governo brasileiro deve ser acompanhado da afirmação da diversidade linguística no Brasil (das variedades do português, das línguas indígenas, das relações entre diferentes línguas africanas e o português no Brasil e ainda da diversidade de comunidades de imigrantes de diferentes momentos históricos que falam a(s) língua(s) de seu país de origem e dos países onde viveram antes de chegar ao Brasil).

Considerações finais

É de suma relevância, mesmo diante do atual cenário político no país, que desprestigia a democracia e as políticas públicas, a necessidade de manter e dar continuidade aos cursos de língua portuguesa para imigrantes e refugiados, em níveis para além do introdutório. Trata-se de colaborar para que essas pessoas se insiram na sociedade de modo a diminuir as chances de serem exploradas em trabalhos semiescravos que as calam o dia todo diante de máquinas de costura e britadeiras. Além disso, a presença delas em diálogo com os brasileiros traz contribuições para o reconhecimento de nossa formação baseada na diversidade cultural, visto que somos um país que se constrói pela presença da imigração, ainda que muitas vezes por processos violentos.

Indicamos ainda que a política pública educacional deve ser construída de modo durável e os docentes devam ser concursados com o objetivo específico de atuar em cursos de língua portuguesa para imigrantes e refugiados. Em São Paulo, onde atuamos, podemos indicar que, pelo fato de a cidade receber crescente número de imigrantes e refugiados, é positivo que no sistema municipal de ensino sejam destinadas vagas para professoras e professores de português voltados a esse público e que esses atuem em escolas das subprefeituras que tiverem demanda de cursos. Um programa de formação docente com o tema do ensino-aprendizagem de português para imigrantes e refugiados pode ser constituído no âmbito municipal por meio de parcerias entre a SMDHC, a Secretaria de Educação, organizações da sociedade civil e universidades. Estas são medidas na direção do oferecimento amplo e descentralizado de cursos de português para estrangeiros, apontado como demanda na I Conferência Municipal de Políticas para Migrantes.

Ações que efetivem um ensino de qualidade da língua portuguesa para imigrantes e refugiados consolidam um compromisso político que visa o bem-estar e inserção social dessas pessoas: trata-se de uma política pública que deve ser encarada para além de uma perspectiva apenas solidária. Por isso, em tempos tão sombrios, vale ressaltar que qualquer retrocesso no ensino de português para imigrantes e refugiados significa mais um passo em direção à violência.[11]

REFERÊNCIAS

AMARO, Talita; FASSON, Karina; FEITOSA, Jaqueline; MARRA, Juliana; MOREIRA, Nayara; PEREIRA, Renata. *Pode entrar - Português do Brasil para Refugidos e Refugiadas (livro dos estudantes).* São Paulo, SP: 2015. http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=t3/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2015/Pode_Entrar Último acesso: 20/06/2016.

AMADO, Rosane de Sá. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. *Rev. SIPLE* 7 (2), 2013. Disponível em <http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=70&Itemid=113>. Último acesso: 20/04/2016.

BARRANTES, Mariane V. 2015. Língua Adicional e Integração? Análise de Duas Propostas de Curso de Língua Adicional no Brasil e na Alemanha para Reflexão de Temas e Novas Possibilidades Levando em Conta os Recentes Fluxos Migratórios. *Rev. BELT 6 (2*), Porto Alegre,p. 125-141, 2015. Disponível em <http://dx.doi.org/10.15448/2178-3640.2015.2.22949> Último acesso:20/06/2016.

BRASIL. Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, art. 95. Ementa nº 6.964 de 9 de dezembro de 1981.

BRASIL. Constituição 1988. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL.Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997.

SÃO PAULO/CPMig. Secretaria de Direitos Humanos e Cidadania. Devolutiva do biênio 2013/2014, meta nº 65 do programa de metas municipal. São Paulo, 2015. Disponível em <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/migrantes/publicacoes/index.php?p=156226>. Último acesso: 18/06/2016.

SÃO PAULO/CPMig. Documento Final da 1ª Conferência Municipal de Políticas para Migrantes. São Paulo, 2015. Disponível em <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/migrantes/publicacoes/index.php?p=156226>. Último acesso: 18/06/2016.

---

[1]http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9474.htm. Último acesso em 15/06/2016.

[2]Atualmente, tramita no Congresso Nacional o Projeto de Lei 2.516/2015,que institui uma nova Lei de Migração para o Brasil e que, se aprovado, substituirá o Estatuto do Estrangeiro de 1980 (Lei nº 6.815). A nova lei migratória pode incluir mecanismos de proteção a refugiados e apátridas, a exemplo do acesso à Justiça e aos direitos trabalhistas mesmo quando não estejam ainda com sua situação regularizada. Do ponto de vista dos imigrantes refugiados, a lei representará um avanço se expressar uma concepção que não considere o refugiado como um perigo à segurança nacional, como pressupunha a lei anterior criada em tempos de ditadura militar, rompendo com a criminalização da circulação indocumentada ou irregular e garantindo acesso amplo aos direitos sociais. Cf. http://www.acnur.org/t3/portugues/noticias/noticia/acnur-defende-garantias-para-refugiados-e-apatridas-em-nova-lei-migratoria-do-brasil/ Último acesso em 15/06/2016.

[3]http://www.acnur.org/t3/portugues/noticias/noticia/brasil-tem-quase-9-mil-refugiados-de-79-nacionalidades/. Último acesso: 20/05/2016.

[4]Entre as políticas estão aquelas de acesso à documentação, o estabelecimento da Rede de Centros de Referência e Acolhida de Imigrantes e Refugiados (CRAI), o oferecimento de

cursos de empreendedorismo, a desburocratização para o acesso a direitos sociais, a discussão com o INSS para a consolidação de entendimento e a discussão com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - Andifes para a revalidação de diplomas universitários.

[5]O Curso integra o Guia Pronatec de cursos de formação inicial e continuada, que orienta a oferta no âmbito do Pronatec/Bolsa Formação. http://pronatec.mec.gov.br/fic/ Último acesso: 16/06/2016.

[6]V.http://www.ifsuldeminas.edu.br/index.php/pt/noticias/4379-2015-12-21-20-00-30; http://gaucha.clicrbs.com.br/rs/noticia-aberta/aberto-curso-de-portugues-para-imigrantes-e-refugiados-na-capital-153552.html; http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2016/03/rio-oferece-curso-de-lingua-portuguesa-para-imigrantes-e-refugiados ; http://www.ifrj.edu.br/noticias/cidadaos-refugiados-tem-aulas-de-portugues-e-cultura-brasileira-no-ifrj . Último acesso: 30/05/2016.

[7]Uma das autoras desse artigo é professora habilitada e licenciada em língua francesa. A experiência docente na área, há 8 anos, permite lançarmos a hipótese da predileção pelo nativo ao professor habilitado.

[8]Cf. Devolutiva do Biênio 2013-2014: Coordenação de Políticas para Migrantes, Prefeitura de São Paulo http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/migrantes/publicacoes/index.php?p=156226 Último acesso: 10/06/2016.

[9]Vale destacar ainda que o oferecimento de apenas o nível básico é uma problemática para a continuidade da aprendizagem do idioma. O curso de português para imigrantes e refugiados oferecido pelo SENAI, por exemplo, ainda que gratuito para os alunos e remunerado para os professores, oferece apenas o primeiro nível e no período da manhã em salas do SESC, o que impossibilita a continuidade do curso a partir do momento em que o aluno inicia um trabalho remunerado.

[10]http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=t3/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2015/Pode_Entrar. Último acesso: 13/06/2016.

[11]Na semana de 17 de junho de 2016, quando concluímos a redação deste artigo, foi noticiada a suspensão do Brasil para receber refugiados sírios. O ministro da justiça, Alexandre de Moraes, nomeado pelo presidente interino, rompeu com as ações do ministro anterior, Eugênio de Aragão, que buscava obter recursos internacionais para alojar cerca de 100 mil pessoas que fogem da maior crise humanitária dos últimos 70 anos.

3. Iniciativas Jurídicas e Acadêmicas Brasileiras para o Acolhimento de Imigrantes Deslocados Forçados

Escrito por Ana Paula de Araújo Lopez Departamento de Letras, Artes e Cultura – Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), Leandro Rodrigues Alves Diniz Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Resumo:

O Brasil figura como país receptor de vítimas da chamada migração de crise (CLOCHARD, 2007; SANTOS, 2014). De 2010 a 2017, foram reconhecidos 10.145 refugiados no país (CONARE, 2018), representantes de cerca de 80 nacionalidades diferentes. A população haitiana reconhecida no Brasil, por sua vez, pode chegar a 85 mil habitantes (MJSP, 2016). É sobre essa conjuntura que se detém o presente artigo, que, inicialmente, traça um panorama dos principais marcos na legislação brasileira concernentes aos deslocados forçados. Em seguida, são elencadas iniciativas de diferentes instituições de ensino superior referentes à especialidade que tem sido denominada *Português como Língua de Acolhimento* e a outras ações de ensino, pesquisa e extensão, além de medidas voltadas para o acesso a essas instituições por parte dos imigrantes e para a validação de seus diplomas. Destaca-se que ações como essas, em conjunto com a educação do entorno, podem contribuir sobremaneira para o empoderamento desses grupos minoritarizados (MAHER, 2007).

Palavra-chave: migração de crise; deslocados forçados; legislação brasileira; Instituições de Ensino Superior; Português como Língua de Acolhimento.

ABSTRACT: Brazil features as the host country of victims of the so-called crisis migration (CLOCHARD, 2007; SANTOS, 2014). From 2010 to 2017, there were 10,145 recognized refugees in the country (CONARE, 2018), representatives of approximately 80 nationalities. In addition, the number of Haitian inhabitants recognized in Brazil can reach 85,000 (MJSP, 2016). It is on this conjuncture that this article concentrates, initially providing an overview of the major instruments of the Brazilian legislation concerning forced-displaced migrants. Afterwards, initiatives from various higher education institutions regarding the specialty which has been referred to as *Portuguese as a Welcoming Language,* and other educational, research and outreach activities are listed, as well as measures related to the access to these institutions by the immigrants and to their degree validation. Such actions, in conjunction with the surrounding education, may contribute greatly to the empowerment of these minoritized groups (MAHER, 2007).

KEYWORDS: crisis migration; forced-displaced migrants; Brazilian legislation; Higher Education Institutions; Portuguese as a Welcoming Language.

Considerações iniciais

Na esteira de diferentes conflitos econômicos, políticos, étnicos e humanitários que assolam o cenário mundial – alguns mais recentes, outros que se estendem há décadas –, fortalece-se a chamada *migração de crise* (CLOCHARD, 2007; SANTOS, 2014). Segundo o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR, 2018), 68,5 milhões de pessoas foram obrigadas a se deslocarem decorrência de perseguições, conflitos, violência generalizada ou violações dosdireitos humanos no mundo todo. Esse é o maior número registrado pelo ACNUR até hoje. Dentre os países que têm recepcionado as vítimas de diferentes processos de migração de crise ao redor do globo, encontra-se o Brasil. Conforme dados do Departamento de Polícia Federal apresentadosno relatório do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE, 2016; 2018), o número de solicitações de refúgio no Brasil foi de 966 em 2010 e de 33.866 em 2017, o que representa um aumento de mais de 3000%. Entre 2010 e 2017, o país recebeu 126.102 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado (CONARE, 2018). O Brasil é, hoje, um destino de 10.145[1] refugiados vindos de diferentes países, principalmente Síria, República Democrática do Congo, Colômbia, Palestina e Paquistão (*ibidem*, p. 22).

Além dos refugiados, o Brasil também tem recebido imigrantes advindos de outros processos de migração de crise[2]. Particularmente expressiva é a imigração de haitianos e de venezuelanos. No caso dos haitianos, são reconhecidos, oficialmente, cerca de 50 mil no país (CONARE, 2016), embora o Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP) tenha afirmado, em uma nota direcionada para a imprensa em setembro de 2016, que haveria aproximadamente 85 mil nacionais do Haiti no Brasil (MJSP, 2016). No que diz respeito aos venezuelanos, até julho de 2017, foram contabilizados cerca de 30.000 imigrantes no Brasil, em situação irregular, dentre outros casos (CONARE, 2018, p. 6). Atualmente, a estimativa é que existem aproximadamente 58.000 venezuelanos no país[3]. É importante ressaltar que, apesar de muitos haitianos e venezuelanos solicitarem refúgio[4] quando adentram o país, aos primeiros são concedidos vistos de caráter humanitário, processados segundo a Resolução Normativa n.º 97/12 do Conselho Nacional de Imigração (CNIg, 2012) – primeiro instrumento de regulamentação da imigração haitiana no país, enquanto os venezuelanos podem pleitear residência temporária conforme os termos da Resolução Normativa n.º 126/17 (CNIg, 2017).

É sobre essa conjuntura que nos detemos neste artigo, que tem como principal objetivo traçar um panorama das iniciativas brasileiras de acolhimento aos *deslocados forçados*, nos âmbitos jurídico e acadêmico. Ao usarmos essa designação, estamos considerando tanto os refugiados – termo amplamente utilizado

pelo ACNUR em seus relatórios (cf. ACNUR, 2018) – quanto os demais imigrantes procedentes de diferentes processos de migração de crise, inclusive aqueles que recebem vistos humanitários no Brasil.

Além da presente introdução, este artigo conta com outras três seções. Na primeira delas, apresentaremos os principais marcos vigentes na legislação brasileira concernentes aos deslocados forçados. Já na segunda seção, elencaremos algumas iniciativas de instituições de ensino superior (IES) de diferentes regiões do país, que podem contribuir para o acolhimento desse público, relacionadas, especificamente, à especialidade de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) e a outras ações de ensino, pesquisa e extensão, à organização de processos seletivos específicos para o ingresso de imigrantes em cursos de graduação e pós-graduação e à simplificação dos processos de revalidação dos diplomas. Encerraremos nosso texto apontando alguns desafios a serem enfrentados para o empoderamento (MAHER, 2007) desses imigrantes.

1. Os imigrantes deslocados forçados e a legislação brasileira

Foi no tenso cenário da Guerra Fria que aAssembleia Geral das Nações Unidas aprovou, em 1950, a resolução que instituiu o ACNUR. Conforme Santos (2014), o grande fluxo migratório forçado de europeus, em consequência da Segunda Guerra Mundial, fomentou o debate sobre a necessidade de se definir, internacionalmente, a situação legal dos refugiados. Ocorreu, assim, em Genebra, em 1951, a Convenção das Nações Unidas sobre o Estatuto dos Refugiados (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1951). O estatuto, que entrou em vigor em 1954, além de definir juridicamente a categoria de *refugiado*, imputava obrigações e conferia direitos a esses sujeitos, trazendo, entre outros, capítulos sobre sua situação jurídica, empregos remunerados, bem-estar e medidas administrativas (concernentes, por exemplo, a seus papéis de identidade).

Com o surgimento de novos conflitos e perseguições, a definição de refugiadovigente nessa Convenção passou, entretanto, a ser considerada limitadora –por exemplo, na medida em que se aplicava apenas aos que saíram de seus países em decorrência de eventos anteriores a 1º de janeiro de 1951, tendo sido revista no Protocolo relativo ao Estatuto dos Refugiados, que entrou em vigor em 1967 (ONU, 1967). Desde então, em nível internacional, *refugiado* faz referência a qualquer pessoa que

> [...] temendo ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade e que não pode ou, em virtude desse temor, não quer valer-se da proteção desse país, ou que, se não tem nacionalidade e se encontra fora do país no qual tinha sua residência habitual, não pode ou, devido ao referido temor, não quer voltar a ele (*idem*, 1951, p. 2)[5].

Tendo aderido tanto à Convenção de 1951 quanto ao Protocolo de 1967 – considerados pelo ACNUR (s/d) os mais importantes instrumentos internacionais de proteção aos refugiados, o Brasil se destaca como um país signatário dos principais

tratados internacionais de direitos humanos (*idem*, 2014). No que diz respeito à legislação nacional vigente para a recepção e o acolhimento de refugiados e outros deslocados forçados, destacamos a Lei de Refúgio n.º 9.474/97 (BRASIL, 1997), que apresenta instrumentos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, estabelecendo quem pode ser reconhecido como refugiado, especificando as condições para a solicitação de refúgio no país e garantindo certos direitos civis a essas pessoas, entre outros aspectos. Essa mesma lei foi responsável pela criação e regulamentação do CONARE, órgão que, funcionando no seio do MJSP, regulamenta as políticas voltadas para refugiados no país, por meio de Resoluções Normativas (RNs).

Outro importante instrumento legal brasileiro voltado para a população imigrante em geral é a nova Lei de Migração n.º 13.445/17 (BRASIL, 2017a), que substituiu o conservador Estatuto do Estrangeiro, Lei n.º 6.815/80 (BRASIL, 1980). É possível notar que, pela data em que foi instituído, o Estatuto do Estrangeiro do Brasil estava desatualizado e não contemplava, por exemplo, os indivíduos advindos de processos de migração de crise que começaram a se estabelecer no país principalmente a partir de 2010 (CONARE, 2016). À época, a concessão especial de visto por razões humanitárias a haitianos foi um exemplo de estratégia do governo brasileiro para contornar as limitações de seu Estatuto do Estrangeiro e atender a uma nova demanda que vinha se impondo em suas fronteiras, antes da aprovação – ainda que com vetos[6] – da referida Lei de Migração.

O mais recente relatório publicado pelo CONARE (2018), divulgado na página do ACNUR, demonstra avanços no fortalecimento do sistema nacional de refúgio. Destacamos três conjuntos de medidas citados no relatório. O primeiro deles diz respeito à ampliação das possibilidades de regularização migratória, incluindo capacidade de reconhecimento de apatridia, por meio da nova Lei de Migração n.º 13.445/17 (BRASIL, 2017a), vigente a partir de novembro de 2017, 180 dias após a sua publicação. Apesar dos vetos no texto aprovado pelo Congresso Nacional, essa nova lei considera o imigrante sob o olhar dos Direitos Humanos, superando os resquícios da Ditadura Militar presentes no Estatuto de 80[7], buscando maior compatibilidade com a Constituição Federal de 1988 e com a legislação internacional referente aos Direitos Humanos (VENTURA; ILLES, 2010; OLIVEIRA, 2013). Outra importante iniciativa é a adesão do Brasil ao Pacto Global para Refugiados, que acontecerá na Assembleia Geral da ONU em setembro de 2018.

O segundo conjunto compreende medidas especiais humanitárias. Alguns exemplos são: (i) facilitação do processo de naturalização do imigrante no país e naturalização facilitada em caso de reconhecimento de apatridia, possibilitadas pela Lei de Migração (BRASIL, 2017a), (ii) implementação, a partir de outubro de 2018, de documento provisório para solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado, conforme Decreto n.º 9.227/18 (BRASIL, 2018).

Um terceiro conjunto de medidas a ser destacado diz respeito à: (i) futura implementação de um sistema informatizado de solicitação de reconhecimento da condição de refugiado pelo CONARE, que disponibilizará formulários em quatro idiomas, a saber: português, inglês, francês e espanhol; (ii) criação do Programa de voluntários do CONARE, possibilitado pelo Decreto n.º 9.149/17 (BRASIL, 2017b); (iii) parceria do CONARE com a Universidade de Brasília para participação de voluntários dessa universidade para trabalhar, quando necessário, como intérpretes simultâneos durante a entrevista de elegibilidade do imigrante.

Cabe destacar, ainda, a instituição da Política Municipal para a População Imigrante da cidade de São Paulo, que, dentre outras ações, cria o Conselho Municipal de Imigrantes, o qual poderá contar com a participação e voto de imigrantes nas tomadas de decisão, e institucionaliza os Centros de Referência e Atendimento para Imigrantes (CRAI) (SÃO PAULO, 2016). Trata-se de uma ação pioneira no estado onde residem mais de 50% dos refugiados reconhecidos no país (CONARE, 2018, p. 23), sem contabilizar os imigrantes advindos de outros processos de migração de crise que residem no estado e, principalmente, na cidade de São Paulo.

Conforme relatado em estudos anteriores (AMADO, 2011, 2013, 2016; S. SILVA, 2015), à sociedade civil, muitas vezes, é relegada a responsabilidade pela acolhida e inserção social de deslocados forçados que chegam ao Brasil. Diante disso, as medidas supracitadas demonstram uma resposta positiva do governo brasileiro para a relativa falta de políticas públicas estatais visando a um acolhimento mais humanitário desses imigrantes. Apesar da evidente importância de tais providências, não podemos deixar de sinalizar que, como aponta Sousa (2015b, 2015c), o ensino-aprendizagem da língua majoritária do país em situações de migração de crise tem sido, em geral, negligenciado pelos instrumentos legais concernentes aos deslocados forçados – inclusive aqueles de reconhecimento internacional, como a Convenção de 1951 (ONU, 1951) e seu Protocolo de 1967 (*idem*, 1967). É fundamental que essa questão seja colocada em pauta, mais amplamente, no âmbito legal, considerando que, se, por exemplo, o aprendizado de português fosse contemplado pela legislação brasileira como um direito do imigrante, o ensino de PLAc poderia passar a ser visto como incumbência também do Estado – evitando, assim, que essa tarefa fique a cargo eminentemente de iniciativas da sociedade civil.

Apesar disso, felizmente, alguns passos estão sendo tomados visando suprir tal lacuna de políticas públicas voltadas para imigrantes deslocados forçados no país. A primeira medida que podemos citar foi a criação, em 2015, de cursos de língua portuguesa para imigrantes no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), oferecidos em diversas capitais do país. Essa foi uma iniciativa do CONARE em parceria com o Ministério da Educação e órgãos públicos locais nas cidades onde os cursos foram realizados. A primeira cidade a desenvolver o programa foi Porto Alegre[8], cuja aula inaugural aconteceu em dezembro de 2015, fruto da parceria entre as entidades federais e a prefeitura da cidade, por meio de sua Secretaria Municipal de Direitos Humanos. Em seguida, foi a vez de São Paulo[9],

onde o curso se iniciou em fevereiro de 2016, com a parceria da prefeitura da cidade, via sua Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania. Ainda em 2016, o Pronatec ofereceu, ademais, aulas presenciais em Brasília – DF[10], em parceria com o Instituto de Migrações e Direitos Humanos (IMDH), a Secretaria de Justiça e Cidadania do Distrito Federal (SEJUS-DF), além do Instituto Federal de Brasília (IFB), onde aconteciam as aulas. Outras localidades também ofereceram/oferecem cursos de PLAc pelo Pronatec, tais como Rio de Janeiro[11], Florianópolis[12] e Pouso Alegre[13], dentre outras.

Destacamos, ainda, a criação, na cidade de São Paulo, do projeto *Portas Abertas: Português para Imigrantes*, instituído em 2017, graças a uma iniciativa conjunta entre a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC) e a Secretaria Municipal de Educação (SME). Seu objetivo é "oferecer curso de português gratuito, contínuo e permanente para alunos imigrantes na Rede de Municipal de Ensino (RME), suas famílias e comunidades"[14]. Na cidade mineira de Contagem, a prefeitura, por meio da Secretaria de Educação (Seduc), passou a ofertar cursos de PLAc no âmbito do projeto "Escola sem Fronteiras", desenvolvendo, ainda, um trabalho de sensibilização com educadores para a recepção de imigrantes. As ações também compreendem a tradução, para o crioulo haitiano, de bilhetes escolares enviados aos pais haitianos. Já em Belo Horizonte, uma pareceria entre a Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Secretaria Municipal de Educação possibilita, desde o início de 2018, que graduandos ministrem aulas de PLAc nas escolas de Ensino Básico. Além disso, essa mesma parceria tem possibilitado a organização do Ciclo de Debates em PLAc no Ensino Básico, com vistas a contribuir para a formação de professores e demais profissionais da Educação para o trabalho com alunos imigrantes. Por fim, em Curitiba, a Rede Pública Estadual de Educação do Paraná ofereceu, em abril e maio de 2018, um curso para formação de professores de PLAc, com 80 horas-aula presenciais (cf. RUANO; OLMO; ALMEIDA, no prelo).

2. Iniciativas acadêmicas para o acolhimento de deslocados forçados

Outra esfera, além da jurídica, que pode ter um papel de destaque no acolhimento dos deslocados forçados é a das IES. Destacamos, a seguir, algumas importantes linhas de ação nesse sentido, elencando iniciativas levadas a cabo por instituições de diferentes regiões do Brasil. Salientamos que, frequentemente, essas ações almejam a consecução de diferentes objetivos e, por esse motivo, não se enquadram em uma única categoria; ainda assim, optamos por separá-las para fins de organização. Ressaltamos, também, que não objetivamos fazer um levantamento exaustivo, inclusive porque essas são ações em pleno processo de florescimento no país.

2.1. Iniciativas em Português como Língua de Acolhimento

Em primeiro lugar, destacamos a contribuição decisiva que as IES podem ter para a consolidação da especialidade que tem sido denominada *Português como Língua de*

Acolhimento (PLAc), que dá seus primeiros passos no Brasil. Entendemos *PLAc* como a ramificação da subárea de Português como Língua Adicional (PLA) – integrante, portanto, da área de Linguística Aplicada – que se dedica à pesquisa e ao ensino de português para imigrantes, com destaque para deslocados forçados, que estejam em situação de vulnerabilidade e que não tenham o português como língua materna. Seu objetivo é a produção e circulação de saberes linguístico-discursivos que, em última instância, contribuam para "produzir e democratizar mobilidades e multiterritorialidades", fazendo face a processos de "reterritorialização precária" (BIZON, 2013, p. 123). Tais saberes, sublinhamos, podem, facilmente, ser atravessados por um discurso essencialista e totalizador, que significa os imigrantes pela falta e, dessa forma, como sujeitos carentes e dignos de pena. Como argumenta Lopez (2016), tal discurso representa, no limite, a própria interdição da possiblidade de interculturalidade na especialidade de PLAc: os imigrantes deslocados forçados teriam antes o que receber, para suprir suas (supostas) faltas, do que o que compartilhar. Daí a necessidade imperativa de um olhar sempre problematizador, que lance dúvidas sobre certezas que facilmente podem ir se construindo na especialidade em questão.

O PLAc não pode ser visto como uma mera "adaptação" de saberes já produzidos no PLA. 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[15]. 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 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. Questionamentos dessa natureza, junto a outros, se alimentam de – ao mesmo tempo em que podem fomentar – discussões na LA de maneira mais geral, e no PLA de maneira particular. Nesse sentido, o PLAc é uma especialidade transdisciplinar, que demanda um contínuo diálogo com diferentes campos – a exemplo da Antropologia, da Ciência Política, das Ciências Sociais, do Direito, da Geografia, da História, da Linguística, da Psicologia, da Psicanálise e das Relações Internacionais – , bem como com distintas entidades da sociedade civil, que, como observa Amado (2013), têm sido, na maioria das vezes, responsáveis pela acolhida desses imigrantes e pelo seu contato inicial com a aprendizagem da língua majoritária do Brasil[16].

Como exemplos de IES que têm ofertado cursos de PLAc, citamos a Universidade de Brasília (UnB), que, desde 2013, o faz por meio do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (NEPPE)[17], em colaboração com o Instituto Migrações

e Direitos Humanos (IMDH). Em São Paulo, região onde se concentra o maior número de deslocados forçados do Brasil[18], um grupo de docentes e discentes voluntários vinculados à Universidade de São Paulo (USP) realiza um trabalho junto à Missão Paz[19], instituição religiosa que acolhe imigrantes, e ao Oásis Solidário – Associação de Assistência a refugiados no Brasil[20], contribuindo para a organização e oferta de cursos de PLAc[21]. Além das ações implementadas a partir de uma parceria entre a UFMG e a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, anteriormente mencionadas, destacamos que, também na capital mineira, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET) desenvolve o Programa de Português como Língua de Acolhimento, que oferece cursos para refugiados, imigrantes e portadores do visto humanitário[22]. A Universidade Federal do Paraná (UFPR), por sua vez, por meio do Projeto "Português Brasileiro para Migração Humanitária"[23], oferece, além de cursos de PLAc, assessoria jurídica, acompanhamento psicológico e aulas de informática e de história do Brasil a imigrantes em situação de vulnerabilidade, a partir de parcerias do Centro de Línguas e Interculturalidade (CELIN) com outros setores da universidade.

Dentre as pesquisas brasileiras[24] sobre PLAc, poderíamos citar, entre muitas outras, as seguintes: Amado (2011; 2013; 2016); Barbosa e São Bernardo (2014); Sousa (2015a, 2015b); Barbosa e Ruano (2016); Ruano e Grahl (2016); Ruano, Grahl e Pereti (2016); Bizon e Camargo (2018). Alguns trabalhos sobre PLAc também se encontram na coletânea *Refúgio e Hospitalidade*, organizada por Gediel e Godoy (2016). Especificamente, os trabalhos de pós-graduação *stricto sensu* defendidos nessa especialidade incluem os de Rezende (2010), Sousa (2015c), Lopez (2016), São Bernardo (2016), Cruz (2017), Pereira (2017), Sene (2017), Anunciação (2017) e Neves (2018). Outras pesquisas de mestrado e doutorado encontram-se em andamento, em distintas IES do país.

2.2. Outras iniciativas de ensino, pesquisa e extensão

Além de iniciativas concernentes especificamente à especialidade de PLAc, vêm ganhando força, nos últimos anos, outras ações nos campos do ensino, da pesquisa e da extensão relativas a deslocados forçados e imigrantes de maneira mais geral. Registramos algumas delas aqui.

Destacamos, em primeiro lugar, a criação, pelo ACNUR, da Cátedra Sérgio Vieira de Mello[25] (CSVM) em 2003. Em parceria com governos, universidades e organizações da América Latina, a CSVM objetiva a "promoção e difusão dos direitos de refugiados" por meio do ensino e da pesquisa sobre seus direitos.Tal iniciativa tem contribuído para o fortalecimento do debate, nas IES brasileiras, sobre a situação dos imigrantes deslocados forçados no país, assim como para sua inclusão no ensino superior brasileiro[26]. Além disso, a Cátedra almeja fomentar a formação acadêmica e a capacitação de professores e estudantes nesse tema, sendo responsável por diversas ações em âmbito nacional[27], como a criação do Diretório Nacional de Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado sobre Refúgio, Deslocamentos

Internos e Apatridia (de 1987 a 2009)[28], fruto de uma parceria entre o ACNUR e a Universidade Católica de Santos (UniSantos). Atualmente, existem 20 IES conveniadas com a CSVM[29].

Outras universidades, afiliadas ou não à CSVM, têm avançado na promoção de ações dessa natureza. A Faculdade de Direito da USP, por exemplo, desenvolve o Projeto "Migração - Programa de Conscientização e Proteção ao Direito do Migrante", que tem como meta preparar estudantes e pesquisadores para prestarem orientação jurídica aos imigrantes[30]. O Departamento de Geografia da USP também oferece curso voltado para esse público[31]. No âmbito do NEPPE / UnB, funciona o Projeto"PROACOLHER, Português para Estrangeiros: língua-cultura e acolhimento em contexto de imigração e refúgio", que objetiva estudar o contexto de ensino-aprendizagem do ensino de PLAc[32], enquanto a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) conta com o grupo de pesquisa Migrações, Dinâmicas Territoriais e Integração Regional, que se debruça, entre outros temas, sobre a diáspora haitiana[33]. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), por sua vez, mantém o Grupo de Assessoria a Imigrantes e a Refugiados (GAIRE)[34], um projeto de extensão universitária que promove ações e serviços voltados para esse público.

No norte do país, a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) divulgou, em 2011, oferta de atendimento psicológico gratuito a solicitantes de refúgio e refugiados pelo Centro de Serviços de Psicologia Aplicada (CSPA), e a Universidade Estadual do Amazonas (UEA) elaborou o material que serviu de base para o curso de PLAc oferecido pelo Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM) nesse mesmo ano[35]. Em 2008, por meio de um projeto coordenado por um docente da UFAM, foi publicada a "Cartilha dos Direitos dos Imigrantes"[36]. Já o projeto de extensão "Rede Acolher", na Universidade Federal de Roraima (UFRR), oferece cursos de português e diferentes serviços a migrantes e refugiados, em especial, venezuelanos[37].

Por fim, citamos a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), que lançou, em dezembro de 2015, o Observatório de Migração Internacional do Estado de Minas Gerais (ObMinas), em parceria com a Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), a UFMG, o Centro Universitário de Belo Horizonte (UNI-BH), a Universidade Vale do Rio Doce (Univale) - campus de Governador Valadares, o Instituto Izabela Hendrix e Organizações não governamentais (ONGs) que têm experiência no atendimento a imigrantes[38]. Além dessas ações, a PUC-MG lançou, em maio de 2016, a cartilha bilíngue "Direitos Sociais dos Imigrantes (Haiti-Brasil)"[39].

Além dessas iniciativas, destacamos que, 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 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 a 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.

2.3. Entrada e permanência de deslocados forçados nas IES brasileiras

Considerando o compromisso que as IES devem ter com a transformação social, merece especial consideração a estruturação de processos específicos visando à entrada – e permanência – de deslocados forçados no ensino superior.

Um passo importante nesse sentido foi a instituição, em 2010, do programa Pró-Haiti em Educação Superior, por parte da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), conjuntamente com o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério das Relações Exteriores (MRE)[40], que oferece bolsas de estudos em universidades brasileiras para estudantes de instituições de ensino superior de Porto Príncipe. O programa também prevê apoio a cursos de PLA e a projetos para realização de diagnósticos do ensino superior em Porto Príncipe, bem como o envio de professores e pesquisadores à capital haitiana[41].

No que diz respeito a formas de acesso a IES específicas para deslocados forçados, destacamos as ações da UniSantos, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), UFMG, UNILA, UFPR e UFRGS.

A UniSantos faz parte, desde 2007, da CSVM e mantém um programa de bolsas aliado a vagas em cursos de graduação voltados para refugiados. Regida por uma portaria publicada em 2012[42], a "Bolsa Refugiados" é integral e depende da disponibilidade de vagas ofertada pela UniSantos. Em janeiro de 2017, a UFSM instituiu, por meio do seu Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão Direitos Humanos e Mobilidade Humana Internacional (MIGRAIDH) – que representa a CSVM na UFSM –, o "Programa de Acesso à Educação Técnica e Superior para refugiados e imigrantes em situação de vulnerabilidade"[43], que permite a imigrantes pleitearem vagas criadas especificamente para esse público em cursos técnicos e superiores da instituição. A ação da UFSM teve sua importância reconhecida pelo ACNUR Brasil[44] e pelo MEC[45].

Já a UFSCar é uma das universidades públicas onde o ingresso de refugiados – atividade vinculada à CSVM – já é facilitado há 10 anos. A portaria que regulamenta o processo na universidade[46] data de 2008 e não prevê a necessidade de o imigrante comprovar certificação em língua portuguesa; na falta de documentação comprobatória de escolaridade, o imigrante pode se valer de um atestado expedido pelo CONARE. Em 2009, a UFSCar organizou o primeiro vestibular específico para refugiados do país, mas, desde 2015, vem usando o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como critério de seleção dos imigrantes. Caso não haja inscritos ou classificados para a única vaga disponível em cada opção de curso ofertada pela

UFSCar, a universidade pode realizar seleção simplificada, conforme edital publicado em 2016[47].

A UFMG, por sua vez, conta, desde 1998, com uma resolução que regulamenta o acesso de refugiados políticos em cursos de graduação. A resolução, atualizada em 2004[48], dá condição de acesso ao refugiado em um processo relativamente simples, por meio de requerimento entregue diretamente no Departamento de Registro e Controle Acadêmico, que, em seguida, encaminha o processo para o Colegiado do Curso pretendido, ao qual compete a análise, seleção e decisão. Ademais, na UFMG, acontece, desde 2015, o Projeto Pró-Imigrantes[49], que oferece curso preparatório gratuito para o ENEM voltado para imigrantes deslocados forçados.

Na região sul do país, a UNILA conta, desde 2015, com o Programa Especial de Acesso à Educação Superior da UNILA – Pró-Haiti[50], oferecendo vagas a haitianos que sejam residentes permanentes no Brasil. Além de terem acesso à universidade, os estudantes selecionados para participarem do programa recebem alojamento e auxílios para alimentação e transporte[51]. Seguramente, políticas de permanência como essa são tão importantes quanto a própria disponibilização das vagas na universidade.

Já a UFPR tem oferecido, desde 2015, vagas na graduação para refugiados e portadores de visto humanitário[52] que já tenham iniciado a graduação em instituições de ensino superior nos seus países de origem, mediante comprovação. Caso o migrante não tenha em mãos a documentação comprobatória, pode elaborar uma justificativa que, assim como outros documentos, é aceita em português, espanhol, francês ou inglês[53].

Por fim, a UFRGS anunciou que teria ingresso especial para refugiados e portadores de visto humanitário, segundo decisão da universidade de outubro de 2015[54]. A universidade exige que o candidato comprove, em até um ano depois de assumir a vaga na graduação ou pós, aprovação no Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). Conforme constante na decisão supracitada, a universidade oferece curso preparatório para o exame no seu Programa de Português para Estrangeiros (PPE), gratuito por até dois semestres, ao imigrante que não tenha o certificado. Além disso, a instituição tem fomentado o debate sobre a inclusão desses imigrantes no ensino superior brasileiro[55].

2.4. Processos de revalidação/reconhecimento de diplomas

Não é raro que, em decorrência do próprio processo de migração que sofreram, muitos deslocados forçados não tenham posse de documentação comprobatória de seu grau de escolaridade da maneira como geralmente se exige nesses processos de revalidação/reconhecimento[56] – e quando o têm, o alto custo (incluindo as despesas com traduções juramentadas) ou a morosidade burocrática podem ser obstáculos consideráveis. Fernandes *et al.* (2014, p. 11) afirmam que “Quando se trata de imigrante com nível de ensino superior, a necessidade do reconhecimento do

diploma no Brasil dificulta ou mesmo impossibilita o exercício da profissão". Algumas notícias relatam fatos semelhantes, como a publicada na Folha de São Paulo em junho de 2016, intitulada "Engenheiros e professores refugiados estão entre varredores das ruas de SP" (PAGOTTO, 2016).Daí a importância da simplificação e otimização dos processos de revalidação de diplomas desses sujeitos[57].

Um importante passo nessa direção foi a publicação da Resolução n.º 3/2016 do Conselho Nacional de Educação, que promete desburocratizar e facilitar, em todas as universidades públicas brasileiras, a revalidação de diplomas de cursos de graduação e o reconhecimento de diplomas de mestrado ou doutorado expedidos por universidades estrangeiras (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2016a). Segundo a resolução, mesmo os refugiados e demais imigrantes não devidamente documentados poderão ter seus diplomas revalidados e reconhecidos, graças à possibilidade de serem submetidos à "prova de conhecimentos, conteúdos e habilidades relativas ao curso completo, como forma exclusiva de avaliação destinada ao processo de revalidação". Outra ação no sentido de facilitar o processo de revalidação e reconhecimento de diplomas estrangeiros foi a criação, via Portaria Normativa n.º 22/2016 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2016b), da Plataforma Carolina Bori[58] que reúne informações para requerentes e para instituições revalidadoras/ reconhecedoras, além de viabilizar solicitações *online*. Por meio desse projeto inovador, o governo brasileiro demonstra reconhecimento e sensibilidade para a causa dos deslocados forçados presentes em território nacional.

Como avanço no reconhecimento de diplomas de deslocados forçados, também citamos o caso da USP, cujo Conselho Universitário estabeleceu, por meio da sua Resolução n.º 7072, de 26 de junho de 2015, que: "Aos refugiados que não possam exibir os documentos mencionados nos incisos II e III [diplomas originais e cópias de programas de curso] admitir-se-á o suprimento pelos meios de prova em direito admitidos"[59]. Além disso, essa universidade passou, a partir de agosto de 2018, a conceder gratuidade no processo a refugiados portadores de protocolo de refúgio ou documento provisório de Registro Nacional Migratório. No entanto, outros imigrantes estão sujeitos ao pagamento das despesas pelo serviço (R$2.300,00, além de R$150,00 do registro após a aprovação do pedido[60]) – o que pode se impor como uma barreira para imigrantes advindos de outros processos de migração de crise que não sejam reconhecidos como refugiados.

Considerações finais

O percurso feito ao longo deste artigo mostra uma série de avanços nos âmbitos legal e acadêmico que contribuem para o acolhimento de refugiados e outros imigrantes advindos de processos de migração de crise. Apesar disso, as fronteiras – não só físicas – continuam pouco fluidas para muitos deslocados forçados.

Nesse cenário, gostaríamos de sublinhar que, considerando seu compromisso com a construção de um mundo mais igualitário, as IES brasileiras não podem se furtar de

desenvolverem/fortalecerem ações nos campos da pesquisa, do ensino e da extensão que coloquem em pauta a crise migratória contemporânea e seus reflexos no Brasil. Nessa agenda, deve ocupar um lugar privilegiado o desenvolvimento da especialidade de PLAc. Sem dúvida, um entrave para tanto é o fato de que o próprio processo de institucionalização da subárea da Linguística Aplicada conhecida, principalmente, como Português como Língua Estrangeira (PLE) / Adicional (PLA) ainda é incipiente, ou mesmo inexistente, em muitas IES brasileiras[61]. Urgem, então, políticas públicas estratégicas para a formação de professores e pesquisadores de PLA de maneira mais geral, e de PLAc de maneira particular, como destaca Amado (2013). Em consonância com a autora, pensamos que, apesar da notável iniciativa do voluntariado e de diferentes entidades da sociedade civil que, atualmente, têm tomado as rédeas do ensino de PLAc no país, como estratégia para preencher a lacuna deixada pelo governo no atendimento a essa demanda,

> é inconcebível que um país que possui mais de 400 cursos de Letras e que forma cerca de 31000 professores por ano não possa criar um programa que contrate professores, mesmo que sem formação inicial em PLE, para o ensino de português como língua de acolhimento para imigrantes trabalhadores transplantados e refugiados (AMADO, 2013, s/p).

Gostaríamos de chamar a atenção para uma segunda contradição flagrante. Investindo, com cada vez mais afinco, em processos de internacionalização, as IESTêm, em geral, empreendido crescentes esforços para o incremento de alunos estrangeiros em seus cursos de graduação e pós-graduação. Todavia, conforme podemos concluir retomando os dados apresentados na seção 2.3, ainda são poucas as instituições que têm organizado processos seletivos específicos voltados para deslocados forçados. Sem pretender minimizar os desafios para a estruturação de tais processos – que necessitam ser acompanhados por políticas afirmativas que permitam a permanência desse público nas IES, não poderíamos deixar de colocar aqui algumas questões. Estariam esses estrangeiros invisíveis em muitos debates sobre internacionalização que se fortalecem na academia? Seria esse um indício de processos de internacionalização direcionados eminentemente por interesses do mercado, pautados pela "racionalidade hegemônica típica das verticalidades", que oblitera "o funcionamento real da vida, onde se particulariza o espaço da vivência ou as horizontalidades" (BIZON, 2013, p. 48-49)? Seria essa uma evidência de processos de internacionalização que se afastam acriticamente de projetos de pluralidade, estabelecendo diálogos apenas com o norte, em detrimento daqueles com o sul (*ibidem*)?

À guisa de conclusão, pontuamos, a partir das reflexões de Maher (2007), que, embora o conhecimento em língua portuguesa possa ser fundamental para a inserção social no Brasil dos imigrantes deslocados forçados – contribuindo, por exemplo, para que conheçam melhor seus direitos, tenham acesso a determinados serviços ou pleiteiem determinadas vagas de emprego, esse não é, por si só, suficiente para garantir processos de territorialização não precários (BIZON, 2013). Projetos sólidos para o ensino de PLAc, que tenham entre seus princípios fundamentais a promoção

da interculturalidade, são *uma* forma de fortalecer politicamente esses imigrantes. Seu empoderamento também depende, porém, de avanços na legislação vigente, bem como da educação do entorno (MAHER, 2007). Ademais, assim como Oliveira e Silva (2017), pensamos que, embora migrantes e refugiados devam ter direito a aprenderem a língua majoritária do Brasil, essa não deve ser encarada como a "*única* política linguística possível" para essas pessoas (*idem*, p. 148). É preciso, pois, trabalhar para a construção de uma política multilíngue, de modo a evitar políticas assimilacionistas, conforme argumenta Anunciação (2007).

No que tange à educação do entorno (MAHER, 2007), há muito que ser feito, para que casos de xenofobia (não suficientemente) noticiados na mídia[62] deixem de fazer parte do dia a dia do país. Xenofobia que, em suas diferentes formas de violência física ou simbólica, segrega. "Um alemão formado em contabilidade, quando vem para cá, trabalha na sua área. Se for congolês, mandam lavar o chão. Já espalhei mais de 50 currículos, fiz 12 entrevistas, mas ninguém me chama", relata o contador congolês Andre Michel Kitambala, residente desde 2015 no Rio de Janeiro, onde se tornou barbeiro para sobreviver (cf. BRISO, 2016). Xenofobia que mata. "Haitiano não tem nada para fazer aqui", diziam os assassinos do haitiano Fetiere Sterlin em Santa Catarina, segundo testemunhas (cf. C. SILVA, 2015).

Que possamos somar, cada vez mais, esforços rumo à construção de uma nação mais plural, onde a imagem tão difundida de um Brasil que acolhe de braços abertos imigrantes não seja um estereótipo encobridor de realidades cruéis.

Referências

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR). O que é a Convenção de 1951? ACNUR, s/d. Disponível em: http://www.acnur.org/t3/portugues/informacao-geral/o-que-e-a-convencao-de-1951/. Acesso em: 30 jun. 2016.

_____. *Refúgio no Brasil*. Uma análise estatística. Janeiro de 2010 a outubro de 2014. Brasília: ACNUR Brasil, 2014. Relatório. Disponível em: http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=t3/fileadmin/Documentos/portugues/Estatisticas/Refugio_no_Brasil_2010_2014. Acesso em: 15 jun. 2015.

_____. *Global trends*: forced displacement in 2017. Switzerland: UNCHR, 2018. Relatório. Disponível em: http://www.unhcr.org/en-us/statistics/unhcrstats/5b27be547/unhcr-global-trends-2017.html. Acesso em: 10 set. 2018.

AMADO, R. S. Português como Segunda Língua para comunidades de trabalhadores transplantados. *Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira*. Edição 2, Ano 2, Número 1, 2011. Disponível em: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=57&Itemid=93. Acesso em: 09 maio 2016.

_____. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. *Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira*. Edição 7, Ano 4, Número 2, 2013. Disponível em: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=70&Itemid=113. Acesso em: 09 maio 2016.

_____. O ensino de português para refugiados: caminho para a cidadania. In: SÁ, R. L. (Org.). *Português para Falantes de Outras Línguas*: interculturalidade, inclusão social e políticas linguísticas. 1ed. Campinas: Pontes, 2016, v. 1, p. 69-86.

ANÇÃ, M. H. S. F. Língua portuguesa em novos públicos. *Saber (e) Educar*.n.º 13, p. 71-87, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277826301_Lingua_portuguesa_em_novos_publicos. Acesso em: 21 maio 2017.

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

BARBOSA, L. M. A.; RUANO, B. P. Acolhimento, sentido e práticas de ensino de português para migrantes e refugiados na universidade de Brasília e na Universidade Federal do Paraná. In: GEDIEL, J. A. P.; GODOY, G. G. de. (Org.). *Refúgio e Hospitalidade*. Curitiba: Kairós, 2016, p. 321-336.

BARBOSA, L. M. A.; SÃO BERNARDO, M. A. Português para refugiados: especificidades para acolhimento e inserção. In: SIMÕES, D. M. P.; FIGUEIREDO, F. J. Q. (Orgs.). *Metodologias em/de Linguística Aplicada para ensino e aprendizagem de línguas*. Campinas: Pontes, 2014, p. 269-278.

BIZON, A. C. C. *Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G*: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2013. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000911713&opt=4. Acesso em: 28 jun. 2018.

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* (orgs.). *Migrações Sul-Sul*. Campinas: NEPO/UNICAMP, 2018, p. 712-726.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n.º 6.815 de 19 de agosto de 1980. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 ago. 1980. p.

16533. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6815.htm. Acesso em: 15 jun. 2015.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 jul. 1997, Seção 1, p. 15822. Disponível em: http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=22&data=23/07/1997. Acesso em: 15 jun. 2015.

_____. Congresso Nacional. Lei n.º 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 maio de 2017, Seção 1, p. 1-7. 2017a. Disponível em: http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=25/05/2017. Acesso em: 25 maio 2017.

_____. Presidência da República. Decreto n.º 9.149, de 8 de agosto de 2017. Cria o Programa Nacional de Voluntariado, institui o Prêmio Nacional do Voluntariado e altera o Decreto n.º 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, que institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 de agosto de 2017, Seção 1, p. 6. 2017b. Disponível em: http://portal.imprensanacional.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/19264333/do1-2017-08-29-decreto-n-9-149-de-28-de-agosto-de-2017-19264308. Acesso em: 10 set. 2018.

_____. Presidência da República. Decreto n.º 9.277, de 5 de fevereiro de 2018. Dispõe sobre a identificação do solicitante de refúgio e sobre o Documento Provisório de Registro Nacional Migratório. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 06 de fevereiro de 2018, Seção 1, p. 2-3. Disponível em: http://portal.imprensanacional.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/2710229/do1-2018-02-06-decreto-n-9-277-de-5-de-fevereiro-de-2018-2710225. Acesso em: 10 set. 2018.

BRISO, C. B. O sofrimento silencioso dos refugiados do Congo em Brás de Pina. *O Globo*, 19 jun. 2016.Disponível em: http://extra.globo.com/noticias/rio/o-sofrimento-silencioso-dos-refugiados-do-congo-em-bras-de-pina-19538023.html. Acesso em: 30 jun. 2016.

CABETE, M. A. C. S. S. *O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento*. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa). Lisboa, Universidade de Lisboa, 2010. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4090/1/ulfl081236_tm.pdf. Acesso em: 18 maio 2016.

CLOCHARD, O. Les réfugiés dans le monde entre protection et illégalité. *EchoGéo*, v. 2, 2007. Disponível em: http://echogeo.revues.org/1696. Acesso em: 11 maio 2017.

CRUZ, I. S. *Contexto de português língua de acolhimento*: reflexões sobre a avaliação. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Brasília, Universidade de Brasília, 2017.

COMITÊ NACIONAL PARA OS REFUGIADOS (CONARE). *Sistema de Refúgio Brasileiro*: desafios e perspectivas. Ministério da Justiça, 2016. Disponível em: http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=t3/fileadmin/Documentos/portugues/Estatisticas/Sistema_de_Refugio_brasileiro_-_Refugio_em_numeros_-_05_05_2016. Acesso em: 18 maio 2016.

_____. Refúgio em números – 3ªedição. Secretaria Nacional de Justiça (SNJ). Ministério da Justiça, 2018. Disponível em: http://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/04/refugio-em-numeros_1104.pdf. Acesso em: 10 set. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Câmara de Educação Superior. Resolução n.º 3, de 22 de junho de 2016. Dispõe sobre normas referentes à revalidação de diplomas de cursos de graduação e ao reconhecimento de diplomas de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado), expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 jun. 2016a. Seção 1, p. 9-10. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=44661-rces003-16-pdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 set. 2018.

_____. Câmara de Educação Superior. Portaria Normativa nº 22, de 13 de dezembro de 2016. Dispõe sobre normas e procedimentos gerais de tramitação de processos de solicitação de revalidação de diplomas de graduação estrangeiros e ao reconhecimento de diplomas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 dez. 2016b. Seção 1, p. 9. Disponível em: http://portal.imprensanacional.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22190733/do1-2016-12-14-portaria-normativa-n-22-de-13-de-dezembro-de-2016-22190702. Acesso em: 11 set. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE IMIGRAÇÃO (CNIg). Resolução Normativa nº 97, de 12 de janeiro de 2012. Dispõe sobre a concessão do visto permanente previsto no art. 16 da Lei n.º 6.815, de 19 de agosto de 1980, a nacionais do Haiti. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 jan. 2012. Seção 1, p. 59. Disponível em: http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=59&data=13/01/2012. Acesso em: 04 jul. 2016.

_____. Resolução Normativa nº 126, de 2 de março de 2017. Dispõe sobre a concessão de residência temporária a nacional de país fronteiriço. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 03 mar. 2017. Seção 1, p. 88. 2017. Disponível em: http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2017/11016.pdf. Acesso em: 10 set. 2018.

FERNANDES, D.; CASTRO, M. C. G.; RIBEIRO, C. Migração haitiana para o Brasil: Minas Gerais como destino, a fala dos haitianos. In: SEMINÁRIO SOBRE ECONOMIA MINEIRA, XVI [recurso eletrônico] Anais. Belo Horizonte, UFMG/Cedeplar, 2014. Disponível em: http://diamantina.cedeplar.ufmg.br/2014/site/arquivos/migracao-haitiana-para-o-brasil.pdf. Acesso em: 09 maio 2016.

GEDIEL, J. A. P.; GODOY, G. G. (Org). Refúgio e Hospitalidade. Curitiba: Kairós, 2016. Disponível em: http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2016/livro_refugio_e_hospitalidade_distribuicao_web.pdf. Acesso em: 21 maio 2017.

GROSSO, M. J. Língua de Acolhimento, Língua de Integração. Horizontes de Linguística Aplicada. v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010. Disponível em: http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/download/5665/4694. Acesso em: 01 nov. 2015.

LOPEZ, A. P. de A. Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2016. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/RMSA-AJTNHQ/disserta__o_poslin_ana_lopez_2016.pdf?sequence=1. Acesso em: 20 maio 2017.

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilingüismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.) Lingüística Aplicada: suas faces e interfaces. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

MARTINS, M. F. B. O ensino não formal na aprendizagem de Português Língua Estrangeira em contexto de acolhimento – um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa). Lisboa, Universidade de Lisboa, 2014.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA (MJSP). Nota à imprensa: esclarecimento sobre concessão de vistos humanitários aos haitianos. Brasília, 19 set. 2016. Disponível em: http://justica.gov.br/noticias/nota-a-imprensa-29. Acesso em: 20 maio 2017.

NEVES, A. O. A política linguística de acolhimento a crianças imigrantes no Ensino Fundamental brasileiro: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

OLIVEIRA, A. de. Condições jurídicas do estrangeiro no Brasil. Revista online Justiça e Cidadania. Constitucional, Direto Internacional. Editora JC, 2013. Disponível em: http://www.editorajc.com.br/2013/09/condicoes-juridicas-estrangeiro-brasil/. Acesso em: 28 out. 2015.

OLIVEIRA, G. M.; SILVA, J. I. Quando barreiras linguísticas geram violação de direitos humanos: que políticas linguísticas o Estado brasileiro tem adotado para garantir o acesso dos imigrantes a serviços públicos básicos? In: Gragoatá, v. 22, n. 42. 2017. pp 131-153.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados, 1951. Disponível em: http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf?view=1. Acesso em: 30 jun. 2016.

_____. Protocolo de 1967 relativo ao Estatuto dos Refugiados, 1967. Disponível em: http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Protocolo_de_1967.pdf. Acesso em: 30 jun. 2016.

PAGOTTO, F. Engenheiros e professores refugiados estão entre varredores de rua de SP. Folha de São Paulo, 25 jun. 2016. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2016/06/1785591-engenheiros-e-professores-refugiados-estao-entre-varredores-das-ruas-de-sp.shtml. Acesso em: 21 maio 2017.

PEREIRA, G. F. Práticas para o ensino de português como língua de acolhimento em contexto escolar não formal: uma pedagogia intercultural. Tese (Doutorado em Letras). São Paulo, Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2017.

REZENDE, P. S. A constituição identitária de refugiados em São Paulo: moradias na complexidade do ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/14133. Acesso em: 21 maio 2017.

RODRIGUES, G. M. A. ACNUR e universidades: a Cátedra Sérgio Vieira de Mello no Brasil. In: Instituto Migrações e Direitos Humanos (IMDH). Refúgios, Migrações e Cidadania. Caderno de Debates n. 9. Brasília, 2014. p. 13-30. Disponível em: https://www.academia.edu/12892645/ACNUR_e_Universidades_A_C%C3%A1tedra_Sergio_Vieira_de_Mello_no_Brasil_UNHCR_and_

Universities_Sergio_Vieira_de_Mello_Chair_in_Brazil_Article_2014_. Acesso em: 17 maio 2016.

RUANO, B. P.; GRAHL, J. A. Metodologia no ensino de português brasileiro para migração humanitária. In: GONÇALVES, L. (Org.). O ensino de português como língua estrangeira: reflexões sobre a prática pedagógica. Roosevelt, NJ: Boavista Press, 2016, p. 277-290.

RUANO, B. P.; GRAHL, J. A.; PERETI, E. Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH): construindo um projeto de integração linguística, cultural e social. In: RUANO, B. P.; SALTINI, L. M. L.; SANTOS, J. M. P. dos. (Orgs.). Cursos de português como língua estrangeira no Celin-UFPR: práticas docentes e experiências em sala de aula. Curitiba: UFPR, 2016, p. 291-320.

RUANO, B. P.; OLMO, F. J. C. del; ALMEIDA, M. R. Ações de Política de Formação de Professores em PLE na UFPR. In: SCARAMUCCI, M. V. R.; BIZON, A. C. C. (orgs). Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira no Brasil. Campinas: Pontes, no prelo.

SANTOS, M. C. "Felicidade Clandestina": refúgio e família no Brasil. Campinas: Dissertação (Mestrado em Demografia). Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2014. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000936207. Acesso em: 30 jun. 2016.

SÃO BERNARDO, M. A. de. Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e refugiados no Brasil. Tese (Doutorado em Linguística). São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 2016.

SÃO PAULO. Lei n.º 16.478, de 8 de julho de 2016. Institui a Política Municipal para a População Imigrante, dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias, bem como sobre o Conselho Municipal de Imigrantes. Diário Oficial da cidade de São Paulo, Gabinete do Prefeito, São Paulo, SP, 9 jul. 2016. Ano 61, Número 127, p. 1. Disponível em: http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=20160709&Caderno=DOC&NumeroPagina=1. Acesso em: 11 set. 2018.

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

SILVA, C. R. Haitiaino é assassinado em Navegantes (SC). UOL Notícias, 19 out. 2015. Disponível em: http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2015/10/19/haitiano-e-assassinado-em-navegantes-sc.htm. Acesso em: 30 jun. 2016.

SILVA, S. A. da. Fronteira amazônica: passagem obrigatória para haitianos? Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana. Brasília: Epub, n. 44, v. 23, n. 44, p. 119-134, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/remhu/v23n44/1980-8585-REMHU-23-44-119.pdf. Acesso em: 20 jun. 2015.

SOUSA, E. N. B. A formação de políticas linguísticas no processo de imigração haitiana no Brasil: um olhar glotopolítico sobre o instrumento linguístico "Ann Pale Potigé". In: SOUZA, J. M. R. de; SILVA, F. V. da (Orgs.). Reflexões sobre o ensino de língua(s) e outras questões de linguagem. João Pessoa: Pontes, 2015a, v. 1, p. 15-28.

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

_____. Políticas Linguísticas no Ensino de Português como Língua Estrangeira aos Refugiados no Brasil. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística. João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba, 2015c.

TRUDA, F. Homem aborda frentista haitiano, cita desemprego no país e ironiza: 'Sorte'. G1, 03 jun. 2015. Disponível em: http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2015/06/homem-aborda-frentista-haitiano-cita-desemprego-no-pais-e-ironiza-sorte.html. Acesso em: 30 jun. 2016.

VEJA SÃO PAULO. Refugiados protestam contra o racismo e a xenofobia na Avenida Paulista. 1 nov. 2015. Disponível em: http://vejasp.abril.com.br/materia/refugiados-protesto-avenida-paulista-racismo-xenofobia/. Acesso em: 30 jun. 2016.

VENTURA, D; ILLES, P. Estatuto do estrangeiro ou lei de imigração? Revista Online Le Monde Diplomatique Brasil, 2010. Disponível em: http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=744. Acesso em: 28 out. 2015.

---

[1]Do número total de imigrantes cuja condição de refugiado foi reconhecida pelo Brasil, um pouco mais da metade dessa população (5.134) vive atualmente no país (CONARE, 2018).

[2]Entendemos *migração de crise* como Clochard (2007). Embora não trate, na elaboração do conceito, especificamente de migrantes vítimas de catástrofes naturais ou de profundas crises econômicas, o autor reconhece a complexidade de fatores – para além de motivos de perseguição – que podem levar à migração forçada. Por exemplo, para muitos haitianos que sobreviveram ao terremoto de 2010, a migração para o Brasil – e para outros países – advém da própria necessidade de sobrevivência pessoal ou de suas famílias.

[3]Informação retirada do *website* do ACNUR. Disponível em: http://www.acnur.org/portugues/2018/07/18/com-apoio-da-onu-brasil-centro-governamental-em-pacaraima-recebe-venezuelanos/. Acesso em: 10 set. 2018.

[4]De 2010 até o final de 2017, registrou-se um total de 52.243 solicitações de refúgio no Brasil por parte de haitianos, segundo dados do Departamento de Polícia Federal apresentados pelo CONARE (2018). Desses, apenas dois foram reconhecidos no país como refugiados: uma vez em 2008 e outra em 2016 (*ibidem*). No caso de venezuelanos, nesse mesmo período, foram registrados 22.315 pedidos de reconhecimento de condição de refúgio, dos quais somente dezoito obtiveram êxito (quatro em 2015, e quatorze em 2016) (*ibidem*).

[5]A redação do artigo 1º da Convenção de 1951, da maneira como aqui apresentamos, foi por nós editada conforme o que estabeleceu o artigo 1º, §2 do Protocolo de 1967: "Para os fins do presente Protocolo, o termo 'refugiado', salvo no que diz respeito à aplicação do §3 do presente artigo, significa qualquer pessoa que se enquadre na definição dada no artigo primeiro da Convenção, como se as palavras 'em decorrência dos acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951 e...' e as palavras '...como conseqüência de tais acontecimentos' não figurassem do §2 da seção A do artigo primeiro" (ONU, 1967).

[6]Cf. http://migramundo.com/nova-lei-de-migracao-e-sancionada-mas-vetos-derrubam-anistia-e-mais-19-pontos/. Acesso em: 25 maio 2017.

[7]É notável, nesse Estatuto, o funcionamento da imagem do estrangeiro como um sujeito que representa, potencialmente, uma ameaça ao Brasil, como fica claro já no artigo 2º: "Na aplicação desta Lei atender-se-á precipuamente à segurança nacional, à organização institucional, aos interesses políticos, sócio-econômicos e culturais do Brasil, bem assim à defesa do trabalhador nacional" (BRASIL, 1980). O artigo 26 estabelece, por exemplo, que "O visto concedido pela autoridade consular configura mera expectativa de direito, podendo a entrada, a estada ou o registro do estrangeiro ser obstado ocorrendo qualquer dos casos do artigo 7º, ou a inconveniência de sua presença no território nacional, a critério do Ministério da Justiça" (*ibidem*), dando margem a ações arbitrárias por parte desse Ministério. Em seu artigo 107, o Estatuto também veda ao estrangeiro o exercício de "atividade de natureza política", especialmente: "I - organizar, criar ou manter sociedade ou quaisquer entidades de caráter político, ainda que tenham por fim apenas a propaganda ou a difusão, exclusivamente entre compatriotas, de idéias, programas ou normas de ação de partidos políticos do país de origem; II - exercer ação individual, junto a compatriotas ou não, no sentido de obter, mediante coação ou constrangimento de qualquer natureza, adesão a idéias, programas ou normas de ação de partidos ou facções políticas de qualquer país; III - organizar desfiles, passeatas, comícios e reuniões de qualquer natureza, ou deles participar, com os fins a que se referem os itens I e II deste artigo" (*ibidem*).

[8]Cf. https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2015/12/aberto-curso-de-portugues-para-imigrantes-e-refugiados-na-capital-cj5w5ofvp1cfsxbj0neu194nu.html. Acesso em: 11 set. 2018.

[9]Cf. http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/209-564834057/32341-governo-federal-oferece-curso-de-lingua-portuguesa-a-refugiados. Acesso em: 11 set. 2018.

[10]Cf. http://www.justica.gov.br/news/curso-de-lingua-portuguesa-para-imigrantes-e-refugiados. Acesso em: 11 set. 2018.

[11]Cf. http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2016/03/rio-oferece-curso-de-lingua-portuguesa-para-imigrantes-e-refugiados/refugiados_no_brasil2.jpg/view. Acesso em: 11 set. 2018.

[12]Cf. http://www.ifsc.edu.br/conteudo-aberto/-/asset_publisher/1UWKZAkiOauK/content/id/811236. Acesso em: 11 set. 2018.

[13]Cf. https://portal.ifsuldeminas.edu.br/Boletim_eletronico/repositorio/Boletim-eletronico-IFSULDEMINAS_ed96.html. Acesso em: 11 set. 2018.

[14]Cf. https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/migrantes/programas_e_projetos/portas_abertas/index.php?p=259304. Acesso em: 11 set. 2018.

[15]Entre esses aspectos, parece consensual, entre os que atuam na área, a necessidade de que os cursos de PLAc: (i) contemplem as demandas específicas – e, muitas vezes, emergenciais – de uso do português por parte de sujeitos em situação de vulnerabilidade; (ii) tenham uma organização flexível, de modo a favorecer a entrada de alunos em distintos momentos (e não, por exemplo, apenas a cada seis meses); (iii) sejam gratuitos. Embora estejamos de acordo com essas especificidades, elas não nos parecem, por si sós, suficientes para defender a ideia de que o PLAc é "totalmente distinto" de outros cenários de PLA. Afinal, outros cursos de PLA contemplam as necessidades específicas de seus públicos-alvo, demandam organizações mais flexíveis ou necessitam ser gratuitos. Ao afirmarmos isso, não estamos defendendo a ideia de que não haja especificidades mais profundas no ensino-aprendizagem de PLAc. Estamos apenas chamando a atenção para a importância de não assumir, *a priori*, a ideia de que esse é um contexto radicalmente diferente de outros em PLA. A nosso ver, trazer esse questionamento para a agenda de pesquisas da área é um passo fundamental para evitar totalilizações e essencializações sobre os próprios imigrantes e refugiados.

[16]Como exemplos de entidades que auxiliam na acolhida e inserção sociolaboral de refugiados e demais imigrantes deslocados forçados no país, podemos citar: o Instituto Migrações e Direitos Humanos, em Brasília; o Instituto de Reintegração do Refugiado, em São Paulo; algumas instituições que contam com o apoio de ordens religiosas católicas como o Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados, em Belo Horizonte, a Cáritas Brasileira, presente em São Paulo, Rio de Janeiro e Manaus, e a Missão Paz, em São Paulo, além de instituições islâmicas como as Mesquitas do Brasil, de Santo Amaro e do Brás, todas na cidade de São Paulo.

[17]Cf. http://www.neppe.unb.br/br/index.php/br/cursos/106-info-refugiados. Acesso em: 04 jul. 2016.

[18]Cf. http://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2015-06/brasil-abre-portas-7700-refugiados-de-81-nacoes-revela-o-conare e http://caminhosdorefugio.com.br/brasil-tem-77-mil-de-refugiados-vindos-de-81-paises-aponta-ministerio-da-justica/. Acesso em: 23 maio 2017.

[19]Cf. http://www.missaonspaz.org/#!Nova-turma-de-portugu%C3%AAs-na-Miss%C3%A3o-Paz-%C3%A9-formada-por-imigrantes-e-refugiados-de-7-nacionalidades-diferentes/cu8s/55a7f7780cf24f011b5fd748 e http://www.missaonspaz.org/single-

post/2017/01/07/Parceria-de-Sucesso-para-Cursos-de-Portugu%C3%AAs-para-%C3%81rabes?fb_comment_id=909840932430466_911645022250057. Acesso em: 15 maio 2017.

[20]Cf. http://caminhosdorefugio.com.br/tag/oasis-solidario/. Acesso em: 04 jul. 2016.

[21]Mais informações sobre cursos de PLAc em São Paulo, cf. https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos_humanos/Mapeamento%20cursos%20de%20portugues.pdf. Acesso em: 11 set. 2018.

[22]Cf. http://www.cefetmg.br/noticias/arquivos/2016/12/noticia002.html. Acesso em: 21 maio 2017.

[23]Cf. https://www.facebook.com/pbmih/?fref=nf. Acesso em: 30 jun. 2016.

[24]As pesquisas desenvolvidas em Portugal sobre PLAc compreendem as de Ançã (2008), Cabete (2010), Grosso (2010) e Martins (2014), entre diversas outras.

[25]Cf. http://www.acnur.org/portugues/catedra-sergio-vieira-de-mello/. Acesso em: 10 set. 2018.

[26]Termo de Referência da CSVM disponível em:

http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=t3/fileadmin/Documentos/portugues/eventos/TERMO_DE_REFERENCIA_CSVM_2012. Acesso em: 18 maio 2016.

[27]Para um aprofundamento sobre as ações da CSVM no Brasil, cf. Rodrigues (2014).

[28]Disponível em: http://www.acnur.org/diretorio-nacional-de-teses-de-doutorado-e-dissertacoes-de-mestrado/apresentacao.htm. Acesso em: 18 maio 2016.

[29]Cf. http://www.acnur.org/portugues/catedra-sergio-vieira-de-mello/universidades-conveniadas/. Acesso em: 10 set. 2018.

[30]Cf. http://jornal.usp.br/ciencias/alunos-de-direito-dao-orientacoes-a-refugiados-que-chegam-ao-brasil/. Acesso em: 17 maio 2016.

[31]Notícia sobre o curso disponível em: http://www5.usp.br/99926/na-usp-refugiados-aprendem-geografia-do-brasil-e-encontram-apoio-para-adaptacao-ao-pais/. Acesso em: 30 jun. 2016.

[32]Cf. http://www.neppe.unb.br/br/instituicao/pesquisas-neppe. Acesso em: 30 jun. 2016.

[33]Cf. https://plus.google.com/101314267816742135297/posts e http://diasporahaitiana.blogspot.com.br/. Acesso em: 30 jun. 2016.

[34]Cf. http://www.ufrgs.br/saju/grupos/gaire. Acesso em: 17 maio 2016.

[35]Informações divulgadas no site da ACNUR. Disponível em: http://www.acnur.org/t3/portugues/noticias/noticia/capacitacao-profissional-gera-emprego-para-solicitante-de-refugio-em-

manaus/?L=type%3D100%3Ftx_acnurgooglecs_pi1%5Bgcs_q%5D%3Dcosta. Acesso em: 17 maio 2016.

[36]Disponível em: http://ooutroladodamoeda.com.br/wp-content/uploads/2010/10/cartilha%20imigrantes.pdf. Acesso em: 17 maio 2016.

[37]Disponível em: http://ufrr.br/ultimas-noticias/4374-acolhimento-140-venezuelanos-recebem-certificados-de-curso-de-lingua-portuguesa-na-ufrr. Acesso em: 11 set. 2018.

[38]Cf. http://www1.pucminas.br/pucinforma/materia2.php?codigo=1146&materia=19218. Acesso em: 17 maio 2016.

[39]Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/cartilha_haitianos_bilingue.pdf. Acesso em: 30 jun. 2016.

[40]Cf. http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/haiti/pro-haiti. Acesso em: 30 jun. 2016.

[41]Cf. http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria092-28abr2010_ProHAITI_AlterPort-171-2012.pdf. Acesso em: 30 jun. 2016.

[42]Disponível em: http://xa.yimg.com/kq/groups/4842518/2010245305/name/-Portaria. Aceso em: 17 maio 2016.

[43]Programa regulamentado pela Resolução n.º 041/2016 da UFSM, disponível em: http://site.ufsm.br/noticias/exibir/ufsm-abre-espaco-para-refugiados-e-imigrantes. Acesso em: 15 maio 2017.

[44]Cf. http://www.acnur.org/portugues/noticias/noticia/ufsm-cria-programa-para-o-acesso-de-refugiados-e-imigrantes-ao-ensino-superior/. Acesso em: 15 maio 2017.

[45]Cf. http://portal.mec.gov.br/busca-geral/212-noticias/educacao-superior-1690610854/46141-universidade-gaucha-oferecera-formacao-para-os-refugiados. Acesso em: 15 maio 2017.

[46]Disponível em: http://www.prograd.ufscar.br/normas/port941.pdf. Acesso em: 18 maio 2016.

[47]Disponível em: http://www.jusbrasil.com.br/diarios/115047499/dou-secao-3-05-05-2016-pg-34. Acesso em: 18 maio 2016.

[48]Disponível em: https://www2.ufmg.br/drca/drca/Home/Graduacao/Refugiados-Politicos. Acesso em: 17 maio 2016.

[49]Cf. https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=899943466754446&id=873331842748942. Acesso em: 30 jun. 2016.

[50]A resolução que institui o Programa está disponível em: https://www.unila.edu.br/sites/default/files/037_2014_-_institui_o_programa_especial_de_acesso_a_educacao_superior_da_unila_para_estudante

s_haitianos_pro-haiti_e_dispoe_sobre_procedimentos_para_consecucao_das_atividades_do_programa.pdf. Acesso em: 16 maio 2016.

[51]Cf. https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/Edital%20018_2015%20-%20Pr%C3%B3-Haiti.pdf. Acesso em: 04 jul. 2016.

[52]Cf. www.ufpr.br/soc/descarregar_arquivo.php?cod=902. Acesso em: 16 maio 2016.

[53]Cf. http://www.ufpr.br/portalufpr/wp-content/uploads/2015/10/Edital-004_2015-Refugiados1.pdf. Acesso em 16 maio 2016.

[54]Disponível em: http://www.ufrgs.br/consun/legislacao/documentos/decisao-no-366-2015. Acesso em: 16 maio 2015.

[55]Cf. http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/evento-debate-multiculturalizacao-e-inclusao-de-refugiados-estrangeiros-na-universidade. Acesso em: 04 jul. 2016.

[56]As regras referentes ao atual processo de revalidação de diploma de graduação no país são discriminadas em: http://portal.mec.gov.br/revalidacao-de-diplomas. Acesso em: 12 maio 2016.

[57]Cumpre enfatizar, porém, que, um obstáculo ainda maior que a dificuldade de reconhecimento de diploma, ou a baixa proficiência em português, pode ser o preconceito contra deslocados forçados.

[58]Disponível em: http://carolinabori.mec.gov.br/ Acesso em: 10 set. 2018.

[59]Cf. http://www.leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-cog-no-7072-de-26-de-junho-de-2015. Acesso em: 30 jun. 2016.

[60]Cf. http://biton.uspnet.usp.br/secretaria/?p=307. Acesso em: 10 set. 2018.

[61]Evidências dessa falta de institucionalização podem ser observadas a partir dos dados levantados em 2015 por Denis Leandro Francisco, consultor da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) junto à Secretaria de Educação de Ensino Superior (SESu)/ MEC, apresentados em encontros do Programa Idiomas sem Fronteiras - Português. De 63 IES que responderam a um questionário *online*, 46 não têm linhas de pesquisa em PLE/PLA, e 33 não contam com um centro de línguas com oferta de cursos de português como língua não materna. Destacamos ainda, que de um total de 63 representantes do programa, 46 não têm formação (graduação, especialização, mestrado ou doutorado) em PLE/PLA, e 25 não têm experiência de ensino nessa subárea da Linguística Aplicada. Mesmo nas universidades com forte tradição de ensino, pesquisa e extensão nesse campo, poucos são, em geral, os profissionais que se dedicam exclusivamente a essa especialidade.

[62]Cf., dentre outras, as seguintes notícias: C. Silva (2015), Truda (2015), Veja São Paulo (2015) e Briso (2016).

4. Uma Reflexão sobre o Ensino de Português como Língua de Acolhimento em Contexto Informal numa Pedagogia Interculturalista

Escrito por Giselda Fernanda Pereira - Universidade Presbiteriana Mackenzie

Resumo:

Ao afirmar que “o homem não é uma ilha. É comunicação”, Freire (1979, p. 14) nos leva a refletir acerca da estreita relação entre a busca e a comunhão no processo de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, um olhar atento sobre a identidade ética e cultural dos estudantes se faz absolutamente necessário para a busca de estratégias no ensino. Esse artigo se propõe a discutir um dos problemas que se apresentam no ensino do Português como Língua de Acolhimento (PLAc) que é o desconhecimento dos professores, voluntários de diversas Organizações Não Governamentais, das abordagens e metodologias.

Palavras-chave: ensino/aprendizagem; português língua estrangeira; refugiados

Abstract

By stating that "Man is not an island. It is communication", Freire (1979, p. 14) leads us to reflect on the close relationship between the search and communion in the teaching/learning process. In this sense, a watchful eye on the ethical and cultural identity of the students is absolutely necessary for the search strategies in teaching. The problem that presents itself in the Portuguese education to refugees is the lack of teachers, volunteers from various non-governmental organizations, approaches and methodologies.

Keywords: teaching/learning; Portuguese as a foreign language; refugees

Os desafios do Ensino do PLAc

O ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) se tornou uma atividade de natureza acidental, pois muitos dos professores no mercado não possuem formação específica. Existem professores com experiência em Língua Estrangeira (LE), professores de Língua Materna (LM) que se aventuram no ensino do PLE e vários que, com sua prática e sua formação, conseguem adquirir conhecimento necessário para ministrar as aulas. No entanto, ensinar outras línguas ou apenas pertencer a um determinado grupo linguístico nem sempre possibilita sucesso no processo do ensino/aprendizagem de PLE.

Por sua vez, a caracterização do estudante de PLE também sempre fora um agente complicador no processo de ensino/aprendizagem. Antes, o estudante, muitas vezes com uma imagem estereotipada em relação à sua nação de origem, surgia de cursos em escolas de línguas – em sua maioria, executivos que vinham ao Brasil para trabalhar e que traziam consigo sua família – ou vinha de universidades, a procura de proficiência em português para seguir seus estudos ou para revalidar diplomas no Brasil. Agora, estamos diante de um novo e diferenciado público para o ensino de PLE, o qual não pode ser visto como estudante comum para o ensino da língua em face às diversas particularidades do grupo ao qual pertencem – estamos falando dos refugiados.

Assim, a preocupação com o ensino de PLE tem um novo agravante, um público ainda mais específico, cuja caracterização vai além dos dados pessoais (sexo, idade e formação) ou do grupo linguístico a que pertencem, ou da necessidade em ampliar seus conhecimentos para atingir um determinado nível de proficiência, mas abraça uma nova categoria de investigação que diz respeito às condições em que se encontram para o aprendizado da língua que, para além da proficiência, seria de sobrevivência.

Como se não bastassem estas peculiaridades, muitos dos professores de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) são voluntários em institutos e organizações de auxílio, sem qualquer formação específica. E não se trata de perguntar apenas se estes professores-voluntários estão preparados para ministrarem aulas de PLE, mas sim como estes professores podem ter sucesso nas aulas de PLAc – uma vez que, isto já se tornou uma realidade em muitas instituições no Brasil.

Nessa esteira do pensamento, o profissional de Letras não deve ser visto como preterido no processo; entretanto, precisamos nos lembrar que a formação linguística e literária dos estudiosos já fora autodidata antes de se instituir oficialmente a universidade. A Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934, tornou-se pioneira com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Sendo assim, não é inconcebível conjecturar sobre voluntários não docentes ministrando aulas de Português em face à emergência da situação. Trata-se, então, de pensar que instrumentos podem ser postos à disposição do ensino/aprendizagem para que atinjamos maior sucesso nos programas das instituições não governamentais. Creio que os voluntários precisem ser estimulados à pesquisa e a conquista de uma busca pedagógica espontânea.

Uma das obras mais significativas de Paulo Freire sobre o professor e sua formação, "A Pedagogia da Autonomia", mostra o quanto a formação do professor é importante para qualquer mudança educacional, sobretudo para a melhoria da qualidade do ensino. Qualidade vista por Freire como um conceito político. A autonomia, por sua vez, é vista como uma conquista; não como uma doação. Ao ser questionado sobre o que o professor precisar saber para ensinar, ele responde:

> É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não precisa de ser apreendido por ele e

> pelos educandos nas suas razões de ser [...], mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido. (FREIRE, 1996, p.12)

Diante desse quadro, foi relevante pensar que grande parte do que estudei, da minha graduação até meu mestrado, caíra por terra. Sendo professora de língua estrangeira, há tantos anos, colecionei teorias e conceitos sobre aquisição e aprendizado que precisaram de uma profunda releitura quando passei a investigar a problemática das aulas de PLAc.

Tornei-me professora de PLE por conta do meu domínio em LE. Tendo graduação em Filosofia, tive que buscar formação complementar para ministrar aulas de idiomas. Investiguei metodologias, criei métodos de ensino; e logo após meu mestrado em Linguística Aplicada, achei que tinha conquistado conhecimentos suficientes para entender todo o processo de aprendizagem de PLE.

No entanto, quando fui convidada a participar dos projetos do Instituto ADUS, uma Organização Não Governamental (ONG) – criada em 2010 por Marcelo Haydu, Andrea Piccini e Victor Mellão, cujo principal objetivo é promover a inserção social, cultural e econômica de refugiados na sociedade brasileira focada na reintegração do refugiado no Brasil –, descobri um novo mundo a ser dominado. Participei, inicialmente, como voluntária-assistente em um dos cursos de português do Instituto que, naquela época, ainda adotava a metodologia das escolas de idioma Wizard.

Apresentamos essa problemática nos Cadernos de Pós-Graduação da Faculdade Presbiteriana Mackenzie (PEREIRA, 2015), recontando a experiência que tivemos em nossa primeira aula no ADUS, sintetizada a seguir.

A experiência de PLAc na sala de aula

Estava em uma sala bastante grande, com apenas um quadro, giz e alguns livros que deveriam ser usados em sala e devolvidos ao Instituto ao final da aula. Havia um professor brasileiro, com boa experiência de LE (inglês), muitos voluntários-assistentes, e uma turma de refugiados que, resumidamente, consistia em: uma família congolense (pai, mãe e quatro crianças entre 1 a 10 anos); um camaronês, um nigeriano, uma angolana, dois libaneses, um sírio, uma nigeriana, um haitiano, uma filipina, e alguns outros refugiados que não pude identificar.

Essa aula acontecia aos sábados, das 9h às 13h, concorrendo com os trabalhos conseguidos por alguns dos refugiados, que entravam e saíam em diferentes horários. O professor adotava o método de ensino da escola de idiomas Wizard, método este não pensado especificamente para estudantes refugiados – e que fora oferecido pela escola em uma parceria com o Instituto, com o objetivo de ajudar os professores no ensino do português. Na melhor situação, o material era complementado pela produção do próprio professor-voluntário, que tentava trabalhar diretamente com as necessidades explicitadas pelos estudantes.

A abordagem direta (sem o uso da língua materna do aluno) era o caminho mais usado nas aulas, fazendo com que o ensino do vocabulário fosse mediado por mímicas, figuras e objetos da sala de aula; e assim, a aprendizagem indutiva da gramática, sem qualquer explicitação de regras gramaticais, era bastante frequente.

A sala de refugiados era um ambiente complexo, uma vez que se tinha um repertório linguístico bastante diverso; muitas vezes, com aprendizes carregados de experiências interpessoais negativas, constrangimentos socioprofissionais e econômicos e, ainda, de um sentimento de solitude, pois muitos eram marcados pela distância psicológica e social em relação aos seus locais de origem – referência territorial de suas identidades culturais.

Havia falantes de inglês, francês, árabe e português com diferentes níveis de instrução. Tínhamos um quadro bem extremo – de uma estudante não alfabetizada a alguns estudantes com pós-graduação. Embora se procurasse, nas várias turmas do Instituto, aproximar estudantes com mesmo nível de português, os diferentes níveis de conhecimento e de instrução foram agentes complicadores para o sucesso da aula.

Na tentativa de amenizar as diferenças linguísticas e auxiliar o professor-voluntário, responsável pela turma, foram colocados alguns voluntários-assistentes – o meu caso –, espécies de monitores que auxiliavam os estudantes individualmente, e que dominavam idiomas como o inglês e, sobretudo, o francês para ajudar no entendimento do conteúdo do material.

Na referida aula, não tínhamos nenhum voluntário-assistente que falasse árabe, e a presença de um estudante-refugiado sírio, que não conhecia nenhum idioma senão o próprio, ficou a cargo de uma única monitora que se esforçava para tentar explicar a aula por meio de gestos e desenhos.

Aparentemente esse quadro pode ser visto como um caos absoluto e uma total impossibilidade para o aprendizado. Contudo, foi em meio a essa imagem desordenada que me senti motivada a pesquisar e entrar neste novo terreno – PLAc.

Ao final da aula, percebíamos que nossa prática fora, de alguma forma, bem-sucedida, pois cada estudante, à sua maneira, tinha conquistado algum novo conhecimento linguístico, e sua urgência em aprender era um motivador para voltar na próxima aula.

Paulo Freire foi e continua sendo referência e, ao escrever sobre a alfabetização de adultos, menciona duas práticas, resultantes da forma como percebemos e compreendemos os educandos. São estas práticas: a bancária e a libertadora:

> Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a

> de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (FREIRE, 1987, p.33)

Creio que a prática educativa nas aulas do Instituto ADUS, apesar de todas as dificuldades, correspondia a essa última, uma prática libertadora, pois, por meio de uma postura intuitiva dos professores e assistentes-voluntários, buscávamos formar alunos-refugiados conscientes e críticos, e concebíamos a linguagem como um meio de compreender e transformar a realidade. Nas palavras de Freire:

> A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas. (FREIRE, 1996, p.14)

De fato, a impressão de "confusão babélica" logo se dissipava porque todos formavam, de certo modo, um grupo homogêneo enquanto aprendizes – em que todos se auxiliavam. Alguns alunos, com mais conhecimento do Português, dividiam a tarefa de guia linguístico com o professor.

As aulas ocorriam com uma grande dose de imprevisibilidade, exigindo do professor-voluntário a utilização de métodos intuitivos; e do aluno-refugiado, uma certa dose de autodidatismo. Contudo, o ambiente era sempre motivador; principalmente pela intensa troca cultural que ocorria nas aulas com qualquer que fosse o tema proposto. O desconhecimento da língua – em alguns casos total – também acabava sendo, curiosamente, um grande propulsor para o diálogo.

Os professores-voluntários e seus assistentes muito rapidamente descobriam que a produção de enunciados gramaticalmente corretos (competência linguística) tinha que ser preterida em relação à produção e à compreensão de enunciados adequados às situações psico-socioculturais (competência comunicativa). Era inegável que os estudantes-refugiados estavam preocupados com as situações básicas de sobrevivência. Quando me refiro à sobrevivência, não falo de uma aprendizagem que apenas vise à sobrevivência, mas uma aprendizagem integral que possibilite a sobrevivência.

O que o refugiado quer e precisa aprender é um ponto bastante importante quando lançamos um olhar aos materiais usados no ensino de PLE. Freire considerava que o docente não deveria se limitar ao ensinamento dos conteúdos, mas, sobretudo, ensinar a pensar, pois "pensar é não estarmos demasiado certos de nossas certezas". (FREIRE, 1996, p. 28).

Os refugiados precisavam, imediatamente, obter informações para conseguirem trabalho, solicitarem documentos, apresentarem suas identidades. Em outras palavras, precisavam, mais que colecionar palavras de uma nova língua – vista como única possibilidade de existência –, mais que conhecer novas regras sociais, precisavam achar seu lugar nesse novo mundo, usar a língua como instrumento para pensar esse novo mundo; nas palavras de Paulo Freire, precisavam estar com o

mundo. Aprender a língua se tornara um elemento chave para estar com o mundo, transpor estigmas, superar carências e ter "ascensão" social:

> É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é. (FREIRE, 1967, p.39)

O professor de um grupo de refugiados está diante da maximização das oportunidades de aprendizagem da LE e, forçosamente, promove – pelas condições em que todos ali estão – a autonomia do aprendiz, despertando a consciência em meio a um universo cultural em que professores e aprendizes estão mergulhados pelo jogo da interação. É necessário fazer com que o aluno perceba que ele existe, que ele tem lugar neste mundo, que ele exerce uma função, que ele não é um ignorante ou um ser invisível como parte da sociedade tenta fazê-lo pensar.

Na medida em que a interação progride, as informações iniciais serão modificadas e os participantes vão definindo a linha de tratamento que usarão a partir da primeira impressão e das informações que tinham inicialmente um do outro (GOFFMAN, 1975, p.19). Será a vida cotidiana – movida por gestos simbólicos – que fará com que os refugiados interajam para entender e serem entendidos por meio do uso, cada vez mais constante, da língua alvo. Nas situações sociais – muitas discutidas em sala – têm-se a possibilidade de redesenhar a imagem estigmatizada, e romper a discriminação.

> Uma interação pode ser propositadamente estabelecida como oportunidade e lugar para enunciar diferenças de opinião, mas em tais casos os participantes devem ter o cuidado de concordar em não discordar quanto ao tom de voz conveniente, vocabulário e grau de seriedade com que todo argumento deve ser exposto, e quanto ao mútuo respeito que os participantes discordantes devem cuidadosamente continuar a expressar uns para com os outros. Esta definição da situação dos debatedores, ou definição acadêmica, pode também ser invocada súbita e prudentemente como meio de traduzir um sério conflito de opiniões em outro que possa ser tratado dentro de uma estrutura aceitável por todos os presentes". (GOFFMAN, 1975, p.19)

Mesmo assim, perante essa absoluta necessidade em aprender o idioma, fora notório a grande evasão de estudantes. Em algumas salas, a evasão chegara a quase 60%. A princípio, tentei justificar a desistência em função dos evidentes problemas pedagógicos. Depois, com uma rápida pesquisa, descobri outros fatos para que os estudantes deixassem de frequentar as aulas. Entre eles, a necessidade premente de buscar trabalho, as dificuldades de locomoção e de alimentação, o medo frente às situações inusitadas impostas por uma nova cultura.

O perfil dos professores voluntários

As dificuldades que instituições e organizações – que oferecem aulas de PLAc – enfrentam vão além de possíveis problemas com recursos, materiais didáticos e a difícil realidade dos estudantes. Como se não bastasse, além da evasão dos estudantes refugiados, assisti a uma grande rotatividade entre os professores-voluntários. Muitos professores-voluntários – pessoas que se dispõem a dar as aulas sem receberem qualquer remuneração, dedicando seu tempo de maneira espontânea –, apesar de dedicados e interessados na causa do refúgio, nem todos conseguem enfrentar as dificuldades que o voluntariado impõe.

O perfil do professor-voluntário no Instituto ADUS, por exemplo, corresponde à média nacional; em sua maioria, são mulheres que trabalham ou estudam em período integral (IBOPE, 2011). Há um grande número de jovens universitários-voluntários, vindos, sobretudo, de cursos de Relações Internacionais e Jornalismo – quando se trata do tema refúgio.

Assim, considerando-se que muitos dos voluntários trabalham ou estudam em grande parte de seu dia, é preciso contar com a responsabilidade e o comprometimento para que o trabalho voluntário seja exercido sem interrupções. Muitas vezes, questões pessoais (carga de estudo, deslocamento, etc.) são dificuldades que promovem o desinteresse dos voluntários em persistir na atividade de professor ou assistente.

Disponibilizar o tempo, é o primeiro passo. No entanto, os professores-voluntários têm ainda que se informar acerca do público alvo, do perfil da instituição para a qual vão trabalhar, e ainda se dispor à preparação das aulas. Os professores-voluntários identificam as dificuldades que os refugiados encontram para se integrar à sociedade brasileira, mas não sabem como se colocar diante dessas dificuldades. Muitos dos principais problemas são comuns aos brasileiros: dificuldade em conseguir emprego, acesso à educação superior e aos serviços públicos de saúde e moradia, por exemplo. Os refugiados enfrentam também as mesmas dificuldades dos brasileiros: emprego, moradia, saúde, pobreza e violência. E os professores-voluntários se sentem impotentes diante dessa situação.

Os diferentes cenários das aulas de PLAc com alunos não alfabetizados, línguas maternas diferentes em um mesmo grupo, diferenças de costumes e religião, etc. surpreendem muitos dos professores-voluntários, fazendo-os se perderem na tentativa de minimizar as dificuldades e os conflitos a que os estudantes estão expostos.

Não há uma chave mágica para fechar todas as portas que dificultam o processo de ensino e aprendizagem do PLAc, mas percebi que algumas práticas e dicas acerca do perfil dos estudantes, além da sensibilização sobre a causa do refúgio, podem ser utilizadas pelos institutos que trabalham com refugiados para se engajarem em suas atividades, promovendo resultados positivos. Paulo Freire via a Educação como um processo humanizante, social, político, ético, histórico, cultural; neste caso, o estudo da língua vem como o agente transformador para o refugiado.

A pedagogia intercultural

Para pensar em práticas adequadas ao ensino de PLAc, deve-se recuperar o sentido adequado para o adjetivo “intercultural”, comumente confundido com “multicultural”, usado para qualificar práticas pedagógicas que orientam para o reconhecimento das diferenças.

Uma pedagogia intercultural, traduzida do conceito de interculturalidade, por sua vez, aponta para a integração das diferenças e das semelhanças. Independentemente dos traços identitários de cada indivíduo no processo ensino/aprendizagem, a pedagogia intercultural é inclusiva, dialógica e multidimensional.

O multiculturalismo foi conhecido como um fenômeno – típico do final do século XX e do início do século XXI – que estabelecia a coexistência de várias culturas em um mesmo espaço territorial e nacional. A principal crítica à multiculturalidade se deu em relação ao isolamento das identidades culturais, e à não real integração das diferentes culturas. Sem dúvida, o “que somos e o que pensamos ver está carregado do dizer alheio” (CORACINI, 2003, p. 143). Em outras palavras, nossa identidade não escapa ao que o outro nos ajuda a constituir. Assim, a produção de uma identidade cultural está atrelada à identidade de um outro. O multiculturalismo parece não dar conta do Outro que se instaura no Eu. Tomaz Tadeu da Silva, em “A produção social da identidade e da diferença” (2011), afirma “‘sou brasileiro’ só é possível na medida em que existem outros seres humanos que não são brasileiros, isto é, na medida em que podemos apontar que ela é cubana, ela é francesa, ele é libanês; enfim, que ‘ela(e) é aquilo que não sou!’”. O autor prossegue:

> Em geral, o chamado "multiculturalismo" apoia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença. É particularmente problemática, nessas perspectivas, a ideia de diversidade. Parece difícil que uma perspectiva que se limita a proclamar a existência da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque no seu centro a crítica política da identidade e da diferença. (SILVA, 2000, p.73)

O multiculturalismo, segundo Hall (2003, p. 52), “não é uma única doutrina, não caracteriza uma estratégia política e não representa um estado de coisas já alcançado”. O multiculturalismo “descreve uma série de processos e estratégias políticas sempre inacabados. Assim como há distintas sociedades multiculturais, assim também há ‘multiculturalismos’ bastante diversos”. Deste modo, ele identifica várias concepções diferentes de multiculturalismo: o conservador, o liberal, o comercial, o corporativo e o crítico.

O multiculturalismo conservador insiste na assimilação da diferença às tradições e costumes da maioria; o liberal busca integrar os diferentes grupos culturais à sociedade majoritária; o comercial pressupõe que – se a diversidade dos indivíduos de distintas comunidades for publicamente reconhecida – os problemas de diferença cultural serão resolvidos no conjunto privado, sem qualquer necessidade de

redistribuição do poder e dos recursos; o corporativo (público ou privado) busca administrar as diferenças culturais da minoria, visando aos interesses do centro; e o crítico enfoca o poder, o privilégio, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistência (HALL, 2003b, p. 53).

O multiculturalismo não dá conta do Outro que coloca nossa própria identidade em cheque. Neste sentido, segundo Silva:

> A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência. O reprimido tende a voltar - reforçado e multiplicado. E o problema é que esse "outro", numa sociedade em que a identidade se torna, cada vez mais, difusa e descentrada, expressa-se por meio de muitas dimensões. O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente. (SILVA, 2000, p.97)

Assim, o interculturalismo, ao contrário, aponta para a comunicação e a interação entre as culturas;propõe uma forma ampla e rica dos conceitos de sociedade e cultura, compreendendo a natureza pluralista das sociedades, promovendo o diálogo e procurando a integração cultural. Por este motivo, rastrear uma pedagogia intercultural se faz necessário no ensino de PLAc. A abordagem intercultural busca aprofundar o conceito de identidade, levando em consideração a diversidade e o diálogo cultural, e não apenas do reconhecimento das diferenças e semelhanças. Nas palavras de Stuart Hall (2004), a identidade é construída por meio da diferença e não fora dela, e toda identidade, “eu/nós”, só se estabelece em relação com um Outro, o *exterior constitutivo*, com aquilo que lhe falta, “ele/eles”. A unidade da identidade é constituída no interior dessa relação de exclusão. Para ele, a identidade se baseia nesse ato de exclusão, que cria uma violenta hierarquização entre os polos resultantes.

Considerações finais

Na perspectiva intercultural, procuram-se alternativas e práticas de convivência entre culturas. A pedagogia intercultural, tendo como base os conceitos fundamentais de Paulo Freire, empenha-se superar a tolerância e a diferença, e busca a transformação por meio da interação cultural. Paulo Freire propõe uma educação que valorize e respeite as diferenças culturais e os saberes e as experiências de vida dos sujeitos, considerando que: “compreender a realidade do oprimido, refletida nas diversas

formas de produção cultural – linguagem, arte, música -, leva a uma compreensão melhor da expressão cultural mediante a qual as pessoas exprimem sua rebeldia contra os dominantes" (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 85).

Somente de posse de uma pedagogia intercultural, é possível sensibilizar professores (voluntários ou não) para o universo dos refugiados e lançar novos olhares à pesquisa do PLAc, fazendo interessados pela causa buscarem caminhos para que muitos estudantes-refugiados possam entrar no universo da língua portuguesa, não por meio da gramática normativa, mas por meio de uma pedagogia que se dedique à nossa própria condição professores/aprendizes, entendendo o papel social que cabe aos professores-voluntários e que coloque a todos, voluntários e refugiados, como cidadãos do mundo.

Referências

CORACINI, Maria José R. F. *A celebração do outro na constituição da identidade*. Organon. Porto Alegre, 2003. p. 143-156.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática de Liberdade.* 12 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. *Educação e mudança.* 12 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Pedagogia do Oprimido.* 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia do Autonomia*:saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. MACEDO, Donaldo. *Alfabetização*: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. São Paulo: Vozes, 1975.

HALL, Stuart. As culturas nacionais como comunidades imaginadas. Capítulo 3. In:

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu Silva. 8 ed. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2004. p.47-65.

_____. A questão multicultural. In: **Da diáspora**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

...

5. O Imigrante Refugiado no Contato com a Língua Portuguesa do Brasil: uma Análise Discursiva sobre sua Relação com a Língua de Acolhimento

Escrito por Sabrina Sant'Anna Rizental - Pós-Graduação – Universidade Estadual de Campinas

Resumo:

O presente trabalho tem como objetivo problematizar a designação *Língua de Acolhimento*, propondo reflexões sobre os dizeres que produzem efeitos de sentidos sobre os imigrantes refugiados na relação com a língua dita como um dos elementos atuantes no processo de integração deste estrangeiro na sociedade do país que o acolhe, neste caso o Brasil. Esta análise se baseia na noção de interdiscurso, fundamentada nos estudos de Michel Pêcheux (2014[1988]), e no conceito de descentramento do sujeito apresentado pelo sociólogo Stuart Hall (2005), sugerindo um diálogo para pensar sobre os efeitos que comparecem na relação do estudante estrangeiro, que se encontra na condição de imigrante refugiado, com a língua do outro, aquele que o recebe. As análises serão feitas a partir de situações vivenciadas nas condições de produção de uma sala de aula onde se ensina o português do Brasil para estes estrangeiros.

Palavras-chave: Língua de Acolhimento; Imigrantes Refugiados; Efeitos de Sentidos.

ABSTRACT

The present work aims to problematize the designation Welcome Language, by proposing reflections on the speeches that produce effects of meanings about refugee immigrants when it comes to the relation with the language said as one of the active elements in the process of integration of this foreigner in the society of the host country, in this case, Brazil. This analysis is based on the notion of interdiscourse, based on the studies of Michel Pêcheux (2014 [1988]), and on the concept of decentering of the subject presented by the sociologist Stuart Hall (2005), suggesting a dialogue to think about the effects that appear in the relation of this foreign student, who takes the place of refugee immigrant, with the language of the other, the one who receives him/her. The analyzes will be made from situations experienced in the conditions of production of a classroom where Brazilian Portuguese is taught to these foreigners.

Key-words: Welcome Language; Refugee Immigrants; Effects of Meaning.

Introdução

O ensino da língua portuguesa do Brasil para estrangeiros que se encontram na condição de imigrantes refugiados vem se tornando um desafio que demanda reflexões sobre como esta língua é oferecida a um público alvo que apresenta traços singulares.

Autores como Ançã (2006), Soto Aranda e El-Madkouri (2005), Grosso (2010), Amado (2013), utilizam a designação *língua de acolhimento*, relacionando-a à língua oferecida pela sociedade que recebe o estrangeiro em situação de fuga. Mas no contato com esta língua o estrangeiro encontra acolhida para significar suas novas experiências e (re)significar a si mesmo?

O objetivo deste artigo é refletir sobre o funcionamento do português do Brasil como língua de acolhimento, a partir da vivência da autora como professora voluntária no curso de português para imigrantes refugiados oferecido pela Cáritas/RJ[2].

Tal reflexão se mostra pertinente, uma vez que nos últimos anos acompanhamos nos noticiários, quase que diariamente, o aumento do número de pessoas que deixam seus países para fugir das perseguições políticas e religiosas, da guerra, da crise econômica e por outras questões que motivam a emigração para países desenvolvidos ou em desenvolvimento em busca de melhores condições de vida. São pessoas que solicitam refúgio nos países de destino, para proteger-se da violação de seus direitos básicos.

O Brasil também se encontra neste cenário, como país destinatário que oferece a possibilidade de uma vida longe da insegurança crescente em seus países de origem. De acordo com os dados publicados pelo ACNUR, o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados, o número total de solicitações de refúgio, por ano, aumentou mais de 2.868% entre 2010 e 2015 (de 966 solicitações em 2010 para 28.670 em 2015). Os principais grupos são compostos por nacionais da Síria (2.298), Angola (1.420), Colômbia (1.100), República Democrática do Congo (968) e Palestina (376)[3].

Tal aumento estatístico mobiliza sentidos e desperta o interesse por uma análise dos discursos que circulam na relação dos imigrantes refugiados com o ensino da língua portuguesa do Brasil nessas condições de produção. A experiência da autora como professora de português para imigrantes refugiados estimula questionamentos que colocam duas perguntas em jogo: 1) como pensar o funcionamento da Língua de Acolhimento a partir das práticas educacionais instituídas no Rio de Janeiro? e 2) que discursos[4] circulam na relação da Língua de Acolhimento com a Língua Materna – a língua-mãe que primeiro significa os estrangeiros – e com a Língua Mediadora que possibilita a interação entre os professores voluntários e os imigrantes refugiados?

Este trabalho propõe problematizar a designação *Língua de Acolhimento*, promovendo reflexões sobre os dizeres que significam o imigrante refugiado na

relação com a língua posta como um dos elementos atuantes em seu processo de integração na sociedade do país que o acolhe.

Estas reflexões se iniciam a partir de recortes de uma reportagem publicada no jornal Extra em agosto de 2015, posteriormente replicada pelo jornal GGN, sobre professores que se voluntariam para ajudar os estrangeiros a aprender o português do Brasil[5]. Destacamos algumas sequências discursivas dessa reportagem para pensar os efeitos de sentidos que são produzidos em salas de aula, de uma universidade do Rio de Janeiro[6], frequentadas por imigrantes refugiados. Vejamos as sequências a seguir:

> SD1: Ele é um professor voluntário que ensina português a refugiados cujo idioma é o francês. Mas *seu método de ensino* ***troca*** *a gramática, a interpretação de texto e a leitura por aulas que tratam de mobilidade urbana, mercado de trabalho e serviços*. (Extra, 2015 – destaques nossos)
>
> SD2: *Em sala de aula*, Neto *explica* aos refugiados *como se deslocar pela cidade, produzir um currículo e* ***até*** *secomportar numa entrevista de emprego.* (*ibidem* – destaques nossos)

A partir do que mostramos nestas sequências, em itálico, propomos refletir sobre os sentidos que são produzidos e que deslizam nos dizeres de uma prática de ensino que privilegia a utilização de temas como mobilidade urbana, mercado de trabalho e serviços, em detrimento da gramática, da interpretação de texto e da leitura, como se apenas esta troca fosse suficiente para designar a língua ensinada desta maneira como língua de acolhimento.

Se observarmos as duas sequências acima, notamos sentidos de estranhamento quanto à função do professor voluntário nesta sala de aula, materializados pelo verbo *trocar* e pela conjunção*até*. O que essas pistas dizem é que existe uma necessidade de trocar um método de ensino, mas o que não está dito é que esta iniciativa não se baseia numa necessidade explicitada pelos próprios imigrantes refugiados, ou discutida conjuntamente, mas sim no que o habitante do país que os recebe julga ser o mais apropriado, sem considerar que com sua experiência estes estrangeiros podem opinar e dar contribuições para definir as melhores práticas para o seu próprio aprendizado. A conjunção desloca os sentidos e significa os imigrantes refugiados como estrangeiros incapazes de se locomover, de expor seus conhecimentos e suas habilidades num currículo e, inclusive, de se comportar. Ao dizer que o professor "explica aos refugiados [...] *até* como se comportar", o que não é dito produz efeitos de sentidos sobre o outro, o que é diferente, o que é estrangeiro e que ocupa o lugar de imigrante refugiado. Significado na fala daquele que o recebe, este estrangeiro é silenciado e esse silêncio diz sobre sua diferença, sobre sua estrangeirice.

Nesta aula não se ensina o português de acordo com a gramática prescritiva, aquele que segue as regras estabelecidas pela norma culta, ou o português apresentado

conforme a gramática descritiva, que considera as variações linguísticas, mas que também se vale da interpretação de textos e da leitura para trabalhar as habilidades oral e escrita. Tampouco se explora a interculturalidade, aproveitando a vivência deste estudante estrangeiro para ajudá-lo a formular suas próprias conexões entre a língua que já conhece e a língua que está aprendendo para expressar-se e significar-se nas novas condições de produção. Esta sala apresenta a língua portuguesa do Brasil privilegiando os saberes daquele que recebe o estrangeiro, as exigências do Estado e as necessidades do Mercado.

Ignora-se que se trata de uma sala de aula atípica, onde diversas identidades se chocam e distintas posições sujeito se atravessam. Os dizeres deslizam, escapam, em função de memórias e interpelações que podem transformar essa sala num porto seguro, num lugar de socialização, mas também num espaço de estranhamento, um lugar para (re)conhecer a si e (des)conhecer[7] o outro, entre tantos outros efeitos de sentidos que são produzidos num curtíssimo espaço de tempo. Uma construção imaginária sobre estes estrangeiros é reforçada de lugares distintos − lugares sociais e lugares de fala. Imagens sobre o imigrante refugiado constroem, retomam, repetem sentidos que não refletem o que este sujeito diz sobre si. Dessa forma, se produz um silenciamento de seu dizer em prol de uma imposição de dizeres que circulam sobre ele.

A sala de aula, a língua e a relação com o outro

Quando um professor voluntário entra na sala de aula de um curso de português para imigrantes refugiados, composta por estrangeiros de várias nacionalidades, com níveis de escolaridade distintos e objetivos emergenciais − como falar a língua para lutar pela sobrevivência em outro país, no país do outro −, ele não tem como prever a exata dimensão do desafio que o aguarda. E muitas vezes sequer pode antecipar sentidos que se movimentam e se deslocam nos processos discursivos que se dão nessas condições de produção, nos dizeres do sujeito que ocupa o lugar de professor voluntário e nos dizeres dos imigrantes refugiados que agora ocupam o lugar de estudantes de português. Alguns sentidos que circulam, muitas vezes de forma angustiante, pode ser materializados nas seguintes perguntas: (i) como ensinar a língua portuguesa do Brasil ao estrangeiro adulto em situação de fuga do país de origem, levando em conta aspectos culturais e emocionais? (ii) como apresentar esta língua ao imigrante recém-chegado, que em muitos casos está sozinho e sem condições de expor, sequer através de uma língua mediadora, as suas necessidades prementes? (iii) como ensinar o uso dessa nova língua, distinta da língua-mãe, essa língua que pode ser consideravelmente distante da língua que o identifica? (iv) como pensar os limites de interferência da língua materna ou da língua mediadora no aprendizado da língua portuguesa do Brasil? (v) como ajudar esse imigrante a sentir a nova língua, a língua tão estranha quanto o país que o recebe, como uma língua que o acolhe?

Os efeitos de sentidos produzidos por estas perguntas comparecem constantemente neste espaço que por si só representa um grande desafio: a sala de aula. Numa escola tradicional, que trabalha com disciplinas cujo principal propósito é treinar seus estudantes para o vestibular, os professores devem lidar com a pressão imposta pela busca dos melhores resultados, administrar o emocional dos estudantes, muitas vezes fragilizados pela coerção de uma instituição que lhes submete a um *poder disciplinar* (Foucault, 1999) que tenta controlar, moldar os sujeitos, *interpelando-os e assujeitando-os ao controle do Estado* (Althusser, 1970).

Refletimos, então, quanto à linha tênue que aproxima ou distancia a sala de aula, dita tradicional, e a sala de aula destinada aos imigrantes refugiados, uma vez que as marcas linguísticas destacadas nos dizeres da reportagem do jornal Extra materializam efeitos de sentidos de estranhamento em relação a esta sala. Se ambas apresentam propostas que, de acordo com o texto midiático, coincidem no intuito de preparar cidadãos para o mercado de trabalho, a causa desse espanto evidenciado na reportagem poderia ser fundamentada por um imaginário sobre como seria o perfil de estudantes que são imigrantes oriundos de outros países. Mas, mais que isso, estrangeiros que estão refugiados e que trazem na própria designação – imigrante refugiado – efeitos de sentidos polêmicos.

Dando prosseguimento às reflexões, partimos para a próxima sequência, na qual se observa que os imigrantes refugiados são ditos como ignorantes:

> SD3: Muitos são *analfabetos ou nunca apreenderam sequer o francês*. *Só sabem falar lingala*, o *dialeto mais comum na África*.

De imediato, cabe dizer que a aula de língua portuguesa, mencionada na reportagem, é ministrada para francófonos ou para aqueles que tiveram algum contato com a língua francesa. A maioria dos imigrantes refugiados dessa sala de aula específica, procede da República Democrática do Congo, país de língua oficial francesa, colonizado pela Bélgica, localizado no centro da África.

Na SD3, o sujeito na posição de professor voluntário de uma língua designada *língua de acolhimento* afirma que muitos estudantes são analfabetos, significando-os desta forma com base no fato de não falarem o francês. Entretanto, estes estrageiros falam lingala, uma das grandes línguas bantus que é o idioma materno na região noroeste da República Democrática do Congo. De acordo com Tannuri (2010), a República Democrática do Congo, como a grande maioria dos países africanos apresenta um ambiente multilíngue, quatro línguas nacionais, além da língua oficial francesa. Entre as línguas regionais estão o kingwana, falado nas regiões leste e sul, kikongo no sudoeste do país, o tshiluba no centro, o suaíli ou swahili a leste e ao sul, e o lingala ao norte e noroeste. O lingala, desse modo, cumpre um papel de língua franca[8] nessas regiões do país, para que pessoas de diferentes línguas locais se comuniquem. Ainda que falada por mais de dez milhões de pessoas, incluindo congoleses e como segunda língua por indivíduos de países vizinhos, não é a língua

mais falada na África, mas goza de certa importância em partes de Angola e da República Centro-Africana.

Por isso, ao afirmar que muitos destes estrangeiros são analfabetos apenas por não falarem uma língua considerada de prestígio como o francês, o sujeito produz efeitos de sentidos estereotipados e recupera interdiscursos sobre o imigrante refugiado procedente de países da África.

Na mesma sequência discursiva encontramos marcas de inscrição desses dizeres sobre o imigrante refugiado no discurso da colonização, em que as línguas dos povos colonizados seriam chamadas de dialetos, enquanto que a designação língua só poderia ser utilizada por aquelas que tivessem instrumentos linguísticos como escrita, dicionário e gramática. O lingala, ainda que não seja a língua mais falada do continente, é uma das línguas nacionais falada pelos congoleses.

Quanto aos efeitos de sentidos mobilizados sobre o sujeito na condição de imigrante refugiado, que é apresentado como um analfabeto, tais sentidos recuperam memórias sobre o imigrante africano, o negro, aquele que não está habilitado a exercer sua cidadania e por isso despende da caridade e da compaixão dos sujeitos que formulam dizeres sobre ele. Tomar determinado grupo de imigrantes refugiados como analfabetos, sem questionar ou considerar que boa parte das línguas do mundo são ágrafas, é inscrever esse dizer na memória da colonização que diz sobre o sujeito africano, o negro posto como inferior e incapaz. Observemos a sequência a seguir:

> SD4: Para *ajudar o próximo é preciso coragem* e uma oportunidade de acolhimento de pessoas que estão desamparadas.

O que lemos na SD4 é que se por um lado tem-se o imaginário do imigrante refugiado como o vulnerável, por outro deve-se ter um voluntário corajoso, que surge para resgatar esse estrangeiro. Esse voluntário deve imbuir-se de tal coragem para não sucumbir à realidade, muitas vezes cruel, do imigrante que se encontra em condições de desamparo.

Desse modo, ao colocar o imigrante refugiado em posição de vulnerabilidade, os sentidos produzidos não remetem à necessidade de lhe garantir seus direitos, como a qualquer ser humano, mas sim à recomendação de ajudá-lo através da caridade. No discurso da caridade o imigrante refugiado é posto como o *próximo*, o abandonado, o desamparado que precisa ser salvo. Nos efeitos de sentidos produzidos pelos dizeres da SD4 comparece o atravessamento do discurso religioso que preconiza, àquele que recebe o outro, as boas práticas que requerem coragem para aproximar-se deste outro, este que é diferente e por isso inferior.

Breve percurso teórico

Neste trabalho, a noção de interdiscurso, fundamentada nos estudos de Michel Pêcheux, e o conceito de descentramento do sujeito, apresentado pelo sociólogo Stuart Hall, dialogam para propor reflexões sobre os dizeres que significam o

imigrante refugiado na relação com a língua dita como elemento atuante no processo de inclusão deste estrangeiro na sociedade do país que o acolhe. É importante, contudo, ressaltar que a noção de *sujeito*, apesar de ser encontrada nos dois autores, funciona de maneira distinta para cada um. Em Pêcheux, trata-se de posição discursiva, lugar de onde se fala, e em Hall é definida a partir de uma perspectiva sociológica. Mas isso não impede que reflitamos sobre a relação do imigrante refugiado com a língua apresentada como língua de acolhimento considerando um diálogo entre as duas perspectivas teóricas.

Do ponto de vista discursivo, os dizeres sobre os imigrantes refugiados produzem sentidos que retomam uma memória vinculada aos processos migratórios, pois os deslocamentos sempre fizeram parte da história das civilizações. Trata-se de uma memória discursiva, a memória de algo que já foi dito antes, em algum momento e lugar que não se pode determinar. A apropriação e o uso desse já-dito produz a ilusão de origem de tal dizer. Segundo Pêcheux, trata-se do pré-construído, o "'sempre-já-aí' da interpelação ideológica que fornece-impõe a 'realidade' e seu 'sentido' sob a forma da universalidade (o 'mundo das coisas')" (PÊCHEUX, 2014[1988], p. 151). Para o autor, isso significa dizer que algo fala sempre antes, independentemente, em outro lugar, sob a interpelação da ideologia. O pré-construído é um dos elementos que constitui a dupla forma do interdiscurso, junto com o processo de sustentação, isto é, o que foi dito antes (pré-construído) + o dizer recuperado, repetido, e que produz outros sentidos sem, no entanto, se originarem deste novo dizer (processo de sustentação) = interdiscurso.

O funcionamento da memória, do interdiscurso, sobre os imigrantes refugiados remete aos já-ditos e aos silenciamentos que produzem efeitos de sentidos sobre o imigrante refugiado como o estrangeiro que está foragido, que pode ser um desertor, aquele que pode ter praticado um ato ilegal. Os efeitos de sentidos sobre o significante refugiado são retomados, repetidos e naturalizados pelo uso, produzindo outros sentidos que agora circulam no país que recebe este imigrante.

Do ponto de vista sociológico, Stuart Hall adapta a afirmação feita por Marx[9] para dizer que "os homens fazem a história, mas apenas sob as condições que lhes são dadas" (HALL, 2005, p. 34). Segundo Hall, para os teóricos isso significa dizer que os indivíduos não poderiam originar sua história, pois procederam das condições históricas criadas por outros, valendo-se da cultura herdada de seus antepassados. Hall se baseia em Saussurre (2006[1916]), para dizer que "nós não somos, em nenhum sentido, 'os autores' das afirmações que fazemos ou dos significados que expressamos na língua" (*ibidem*, p. 40) e afirma que [...] "falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais" (HALL, 2005, p. 40). Do lugar de fala do sociólogo, Hall dialoga com a noção de interdiscurso, de pré-construído proposta por Pêcheux, a noção de que o que se diz só significa porque já foi dito em algum lugar, antes.

Tanto a noção de interdiscurso em Pêcheux quanto o conceito de descentramento do sujeito em Hall sugerem reflexões sobre o sujeito que fala do lugar do imigrante refugiado, o estrangeiro que se vê obrigado a deixar o seu país de origem, em condições de fuga por motivos extremos, e que deixa para trás também um pouco de sua identidade, das histórias herdadas dos seus antepassados, dos significados embutidos em sua língua e em seu sistema cultural. Tal dinâmica tem como consequência a formação de identidades híbridas (HALL, 2005), uma vez que esse imigrante tende a equilibrar os símbolos identitários de origem com elementos da sociedade de acolhimento, a fim de ser socialmente aceito.

O imigrante refugiado convive com a possibilidade de não retornar à terra de origem e, apesar do forte vínculo que mantém com sua tradição, esse estrangeiro negocia com a nova cultura sem ser assimilado por ela e deve administrar essa negociação que agora constitui a sua cultura e também a sua identidade híbrida.

Língua Materna, Língua Mediadora e Língua de Acolhimento

Spinassé (2006) explica que o conceito de Língua Materna ou Primeira Língua, classificada como L1, apesar de ser tratado pela maioria dos autores como uma denominação óbvia, não encontra muitas definições para o termo. A autora cita a teoria de Mues[10] (1970, apud SPINASSÉ, 2006) no livro *Sprache: Was ist das?* (“Língua: o que é isso?”)” para dizer que:

> Essa definição é um tanto antiga e, por isso, cheia de lacunas, mas apresenta dois fatores importantes: a justaposição com o conceito “Primeira Língua” e o fator identitário que carrega – a pessoa se identifica de alguma forma com a Língua Materna. A aquisição da Primeira Língua, ou da Língua Materna, é uma parte integrante da formação do conhecimento de mundo do indivíduo, pois junto à competência lingüística se adquirem também os valores pessoais e sociais. A Língua Materna caracteriza, geralmente, a origem e é usada, na maioria das vezes, no dia-a-dia. (SPINASSÉ, 2006, p. 4)

Segundo a autora, essa língua pode não ser a L1 da mãe e tampouco a primeira língua com a qual um indivíduo entra em contato, bem como pode ser composta por mais de uma língua. Mas se trata da língua que se aprende primeiro, em casa, através da comunicação com os pais, além de normalmente também ser a mesma língua compartilhada pela comunidade à qual o indivíduo pertence. Fato que corrobora essa afirmativa é o caso dos imigrantes procedentes de países africanos que falam vários idiomas, como os nacionais de Uganda, país dividido em quatro regiões que falam suas respectivas línguas, mas quase todas as regiões possuem mais de uma língua e todas elas são consideradas L1 (línguas maternas).

O que se pode perceber, no entanto, é que independente de ser uma ou mais línguas, a ou as línguas maternas estão diretamente ligadas à constituição do sujeito, ao seu posicionamento no mundo e à sua identidade, uma vez que, como diz Spinassé, “junto

à competência lingüística se adquirem também os valores pessoais e sociais" (*idem*), conforme citação acima.

A língua mediadora − que pode ser a própria língua materna ou uma língua estrangeira − é utilizada para facilitar a comunicação dos imigrantes refugiados recém-chegados com os professores voluntários e funciona também como apoio para o aprendizado do português do Brasil. Contudo, neste momento, cabe refletir sobre a questão dos limites aceitáveis de interferência da língua mediadora no aprendizado da nova língua e no apoio a esse imigrante para que ele possa sentir um possível acolhimento na língua-alvo. Nesse sentido, remetemos a um estudante oriundo de Uganda que, resistindo veementemente à exposição na língua portuguesa do Brasil, carrega um pequeno caderno com muitas frases em inglês (língua mediadora) e suas respectivas traduções para o português e se recusa a aceitar as atividades propostas pela professora voluntária na língua de acolhimento. Estas atividades sugerem uma imersão do estudante no português do Brasil, mesmo que por um curto período de tempo na sala de aula.

Grosso diz que "a língua de acolhimento ultrapassa a noção de língua estrangeira ou de língua segunda" (GROSSO, 2010, p. 68). A autora afirma que "para opúblico-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" (*idem*). Tal afirmação explica as possíveis razões da resistência apresentada pelo estudante procedente de Uganda.

Esse pressuposto pode ser corroborado por Amado (2013, s/p), ao afirmar que "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". A miséria moral a qual se refere a autora se faz presente no contexto da sala de aula e também fora dela.

Para ilustrar essa afirmação, trazemos o caso de M.R.[11], estudante recém-chegado da Nigéria, que, em uma de suas primeiras participações no curso de português oferecido pela Cáritas RJ, após observar por alguns minutos as atividades propostas, argumenta através da língua mediadora: *é impossível aprender a tua língua se você não ensina numa língua que eu possa entender*. Neste momento, ao utilizar o pronome oblíquo na segunda pessoa do singular, o estudante imediatamente demarca uma fronteira: a língua a qual ele se refere como "a tua língua" não lhe soa amistosa para a comunicação e interação no país que o recebe como refugiado. Os sons, a velocidade e possivelmente outros aspectos dessa língua não o induzem aos efeitos de sentidos produzidos por uma língua de acolhimento.

Os sentidos despertados no imigrante, pelo docente que não fala prontamente numa língua que lhe seja acessível, remetem a um professor que não o considera como alguém que mereça atenção, respeito e consideração. O estudante reivindica um

direito, o direito de ser visto. A língua do outro − *tua* língua − não define este estudante, não o identifica, ao contrário, o significa tornando-o invisível.

Percebemos, nesse exemplo, a formação de uma fronteira imaginária, na qual a representação favorável da língua de acolhimento, por parte do imigrante, atuaria como um agente permeabilizante dessa demarcação, permitindo ao docente o porte de símbolos culturais que o autorizassem a entrar no território do outro, no outro lado da fronteira. Deste modo, podemos perceber o quanto a escolha da língua nas interações iniciais, em ambientes de diversidade cultural e socioeconômica, interfere na possibilidade de êxito ou de fracasso na aprendizagem de uma língua.

Verificamos que ainda há muito o que se trabalhar para que o conceito de língua de acolhimento ofereça uma acolhida legítima. Como aponta Amado (2013, s/p), "não há políticas públicas de ensino do português para esses imigrantes". E a autora confirma que ainda há uma preocupação dos governos com o atendimento que privilegie línguas estrangeiras como o inglês, o francês, o espanhol e o árabe – como um paliativo para situações emergenciais nos órgãos públicos −, em detrimento de uma política eficaz de ensino do português como língua de acolhimento.

Políticas linguísticas para o ensino de português como língua de acolhimento

Embora em número bastante reduzido, existem algumas iniciativas que propõem o ensino de língua portuguesa para imigrantes, primordialmente relacionadas a instituições não-governamentais, religiosas e educacionais.

No dia 02 de dezembro de 2015, o site do ACNUR publicou a seguinte citação:

> Mudar à força de um país para outro é delicado. É como morar toda vida na Zona Sul de São Paulo e depois se mudar para a Zona Leste da cidade. Você perde suas referências, não se acostuma com o novo lugar. Agora imagina ter que viajar para um país completamente diferente do seu, com outra língua e outra cultura (ACNUR, 2015)[12].

A reflexão acima, feita por um refugiado da República Democrática do Congo, segundo o texto publicado pelo ACNUR, propõe uma analogia para expressar os desafios que enfrentam os imigrantes refugiados que chegam no país sem domínio do idioma local para comunicar-se minimanente. Esta publicação teve o propósito de divulgar o lançamento da apostila "Pode Entrar: Português do Brasil para Refugiadas e Refugiados", ocorrido no dia 27/11/2015. O material foi elaborado pelo Cursinho Popular Mafalda, com o apoio da Cáritas Arquidiocesana de São Paulo e disponibilizado para *download* gratuito no própio site do ACNUR[13]. A divulgação da apostila foi feita por outros veículos midiáticos, como o G1, na seção Educação, o IPOL (Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Políticas Linguísticas) e o site da ONU BR (Nações Unidas no Brasil), e seu lançamento foi integrado à agenda do ACNUR para os "16 Dias de Ativismo pelo Fim da Violência Contra Mulheres", uma vez que foi produzida essencialmente por mulheres e, ainda de acordo com o texto das Nações Unidas, traz uma abordagem transversal de direitos humanos ao longo

de seus 12 capítulos, bem como um glossário traduzido para os idiomas inglês, francês, árabe e espanhol.

Além desta iniciativa, a Cáritas RJ, a partir da parceria estabelecida com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, além de realizar as aulas de português em algumas salas desta instituição, vem testando materiais didáticos que estão sendo desenvolvidos pela UERJ para serem disponibilizados aos professores voluntários e aos imigrantes refugiados que frequentam o curso.

Outros estados também caminham no sentido de oferecer oportunidades de aprendizado da língua portuguesa do Brasil e São Paulo é um deles, atuando através de projetos organizados pela Universidade de São Paulo (USP) e por outras instituições não-governamentais.

Como dizer de si na língua do outro?

Passemos neste momento à análise de dois exemplos[14] da relação do imigrante refugiado com a língua apresentada como elemento que contribui para que ele possa formular o seu dizer, significar as suas experiências e significar-se na nova sociedade. Tais exemplos decorrem da práxis da autora como professora voluntária de língua portuguesa para imigrantes refugiados no curso oferecido pela Cáritas/RJ.

A.M., imigrante refugiado etíope, logo após sua primeira aula de português demonstra grande interesse em encontrar conterrâneos, pois deseja falar sua língua materna. Mas seu entusiasmo se transforma em evidente frustração e a tristeza muda o seu tom de voz, ao descobrir que não há outros estrangeiros desta nacionalidade cadastrados na Cáritas RJ e a instituição tampouco tem informações de estrangeiros oriundos da Etiópia vivendo no Rio de Janeiro. Em conversa informal com a professora, o estudante pede para mostrar os símbolos que identificam sua língua, amárico, encontrados em pesquisa na internet. Do lugar de falante de amárico e do lugar do professor de história, profissão que exercia em seu país, este imigrante retoma o seu dizer e por alguns minutos se transporta no tempo, para a terra que jamais quis deixar. Também é neste instante que o rapaz realmente se apresenta à professora, pois os símbolos e a história de sua língua o identificam. A língua portuguesa do Brasil lhe soa muito difícil, muito diferente da sua e lhe traz desconforto e insegurança, uma vez que lhe parece estranho ouvir-se nessa língua.

Os efeitos de estranhamento ao falar a língua do outro são explicados pela análise do discurso, que diz que se a língua é a base material para o discurso, é na língua que a memória discursiva se materializa, que o já-dito é retomado e repetido para produzir outros sentidos. Para isso é necessário o esquecimento de que os sentidos se inscrevem em formações discursivas, caso contrário não haveria o sujeito, sempre-já assujeitado. É, portanto, na língua materna que se materializa as suas primeiras formas de assujeitamento. É na sua língua, a língua falada no seu país de origem, que se encontram e se constroem as evidências que identificam o sujeito com as

formações discursivas, é a língua materna que significa o imigrante refugiado e que o constitui sujeito que diz sobre si.

A língua portuguesa do Brasil produz a ilusão de não materializar os efeitos de sentidos que ele produzia enquanto falante de um lugar distante. A língua materna e a língua do outro, a partir da qual ele agora deve ocupar seus distintos lugares de fala, se confrontam. Por mais que a ideologia seja a-histórica, sua materialização no discurso mobiliza sentidos próprios da língua, que por sua vez materializa o discurso, numa junção entre uma memória própria de funcionamento da língua e uma memória discursiva própria de uma determinada formação ideológica. Isso pode ser observado pelas designações que os estrangeiros em situação de fuga recebem no país de destino, a partir de formações discursivas que se materializam na língua do outro e que muitas vezes não refletem a forma como se designam em sua língua de origem.

Para o estudante etíope, a língua portuguesa do Brasil "lhe soa muito difícil e estranha" (RIZENTAL, 2016, p. 115), muito diferente de sua língua materna. Ouvir-se nesta língua mobiliza efeitos de sentidos que o distanciam ainda mais de suas origens.

C.J.,imigrantequechegou da Síria e assiste as aulas de português há algum tempo, junto com outros sírios e também com refugiados procedentes de outros países, se posiciona discursivamente de forma a buscar visibilidade através da língua. Um dia ele expressa o desejo de ensinar árabe aos brasileiros. Recebeu um convite e afirma que, além de gerar alguma renda, terá a oportunidade de *mostrar a sua língua*, terá a oportunidade de mostrar-se como sujeito do seu dizer.

Aqui temos outro exemplo da necessidade de mostrar a si mesmo através da primeira língua com a qual significou as coisas e que também o significou no mundo, a necessidade de fazer-se ouvir pela língua e na língua-mãe. Ao querer ensinar árabe aos brasileiros, ocupando a posição sujeito professor, ele tenta suprir a carência do estrangeiro que agora ocupa o lugar de imigrante refugiado. Esse sujeito além de ter a ilusão de ser a origem do que diz (PÊCHEUX, 2014 [1988]), tem a ilusão de originar o seu dizer e significar-se através da língua que o remete a tudo que deixou para trás.

C.J., apesar de compreender razoavelmente o português do Brasil, resiste em falar a língua do outro, manifestando-se discursivamente em árabe ou inglês, língua materna de sua esposa e que por isso lhe é familiar o suficiente para posicionar-se sem que lhe pareça artificial ou inverossímil, como reportam alguns estudantes quando são requisitados a falar o português do Brasil.

Considerações finais

O imigrante refugiado que chega numa sala de aula onde ele é apresentado à língua do país de destino lida com questões diversas e complexas que favorecem a rejeição ao investimento de aprendizagem desta nova língua. Esse desconforto pode ser externado em argumentações passionais ou num silêncio tão significativo quanto os dizeres que fundamentam seu ponto de vista.

Neste espaço se estabecem relações de forças que produzem efeitos distintos de uma possível acolhida proposta pelos sentidos produzidos a partir da designação da língua-alvo como língua de acolhimento. E cada nova proposta de atividade nesta língua se apresenta como um desafio muitas vezes tão grande quanto a própria sobrevivência na terra estranha, no país estrangeiro.

A nova língua produz sentidos de hospitalidade, acolhida, possibilidade de (re)significação de si, mas também efeitos que provocam estranhamento, produzem deslizamentos, incoerências e causam repulsa.

Este trabalho resulta do esforço da autora em propor questionamentos sobre as práticas de ensino do português do Brasil aos estrangeiros que fogem de seus países em busca de um lugar que lhes ofereça a garantia de que seus direitos, como seres humanos, não serão violados. Tais questionamentos consideram a forma como os imigrantes refugiados são apresentados à língua falada no Brasil e requisitados a utilizá-la cada vez mais, com o propósito de assimilar rapidamente os costumes das cidades que os acolhem e de se tornarem aptos a integrar-se à nova sociedade. A observação da relação dos imigrantes refugiados, que neste espaço ocupam a posição de estudantes, com a língua de acolhimento se dá a partir dos processos discursivos que circulam nas condições de produção da sala de aula.

Considerando as reflexões propostas neste artigo, espera-se que as instituições pensem na relevância de prover maior preparo ao voluntário que abraça o desafio de ensinar o português do Brasil aos imigrantes refugiados. É importante reforçar que este voluntário que nem sempre é um docente de Língua Portuguesa e justamente por isso precisa de maiores esclarecimentos para ganhar confiança e posicionar-se discursivamente nestas condições de produção, enquanto busca maior aproximação com seus estudantes a partir da compreensão do perfil deste público-alvo. Este voluntário, seja ele um professor de línguas ou não, deverá considerar os efeitos produzidos por dizeres que recuperam uma construção imaginária sobre o imigrante refugiado e os sentidos que são produzidos pelos dizeres que relacionam este imaginário ao ensino de português como Língua de Acolhimento.

Há que se considerar as diversas posições sujeito que disputam lugares nestas condições de produção. A sala de aula que acolhe os estrangeiros que se encontram na condição de imigrantes refugiados pode se apresentar como um espaço onde circulam dizeres que produzem efeitos de sentidos de interação, atuando como ambiente facilitador de integração social, mas também como agente permeabilizante de uma fronteira responsável pela exclusão do sujeito que fala do lugar de imigrante refugiado.

Como diz Amado, vários “fatores, linguísticos e extra-linguísticos, portanto, devem ser considerados no ensino de português como língua de acolhimento para refugiados” (2013, s/p), para que os sentidos que estão aí, circulando sobre estes estrangeiros produzam outros efeitos de sentidos que deslizem daqueles que inevitavelmente

asseguram a este estudante que, do lugar de onde ele fala, na condição de imigrante refugiado, “ele está ‘a mais’” (KRISTEVA, 1994[1988], p. 11).

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Editorial Presença, 1970.

AMADO, R.S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. *Revista da Siple*. Brasília, ano 4, n. 2, out 2013. Disponível em: <http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=309:o-ensino-de-portugues-como-lingua-de-acolhimento-para-refugiados&catid=70:edicao-7&Itemid=113>. Acesso em: 19 jan. 2016.

CANAGARAJAH, S. *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

FOUCAULT, *M. Vigiar e punir: nascimento da prisão*; trad. Raquel Ramalhete. 20ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GROSSO, M. J. R. Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n.2, p. 61-77, 2010. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/viewArticle/5665>. Acesso em: 19 jan. 2016.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

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

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

RIZENTAL, S. S. *Uma sala para muitas línguas: transpondo fronteiras e unindo as diferenças para um aprendizado mais humanizador*. Revista Intercâmbio, v. XXXIII: 108-124, 2016. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISNN 2237-759X Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/30172. Acesso em: 04/06/2017.

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos de Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no sul do Brasil. *Revista Contingentia*, v. 1, p. 1-8,2006.

SOTO ARANDA, B. e El- MADKOURI, M. *Enfoques para el Estudio de la Adquisición de una L2 como Lengua de Acogida, Su Evolución Hacia un Modelo Descriptivo de Corte Pragmático*. Revista Electrónica de Estudios Filológicos, nº 10,

Novembro, 2005. p. 385-435. Disponível em: http://www.um.es/tonosdigital/znum10/estudios/estudios10.pdf. Acesso em: 02/06/2017.

TANNURI, M. R. P. *Refugiados Congoleses no Rio de Janeiro e dinâmicas de "integração social"*: das ações institucionais e políticas públicas aos recursos relacionais das redes sociais.2010. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

---

[1] Este trabalho foi desenvolvido no período em que a autora cursava seu mestrado na Universidade Federal Fluminense, sob a orientação da professora Vanise Gomes de Medeiros e coorientação da professora Del Carmen Daher.

[2] ...

[3] Dados sobre o refúgio. Disponível em: http://www.acnur.org/t3/portugues/recursos/estatisticas/dados-sobre-refugio-no-brasil/ . Acesso em: 17/06/2016.

[4] Tomamos como *discursos*a noção de *efeitos de sentidos* (PÊCHEUX, 2014[1988]).

[5] *Mesmo diante das greves e da crise nas universidades, professores dedicam suas horas vagas a ajudar estrangeiros*. JornalExtra, 07/08/2015. Disponível em:

https://extra.globo.com/noticias/economia/mesmo-diante-das-greves-da-crise-nas-universidades-professores-dedicam-suas-horas-vagas-ajudar-os-estrangeiros-17110401.html e*Professores se tornam voluntários para ajudar estrangeiros*. GGN, 08/08/2015. Disponível em:

http://jornalggn.com.br/noticia/professores-se-tornam-voluntarios-para-ajudar-estrangeiros.Acessos em: 14/06/2016.

[6] A Cáritas RJ mantém uma parceria com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e utiliza algumas salas desta universidade para ministrar as aulas do curso de português oferecido aos imigrantes refugiados.

[7] Conhecer o outro ou desconhecê-lo como possibilidade de rejeitá-lo.

[8] Tomamos língua franca, de acordo com Canagarajah, (1999, p 14).

[9] Por Karl Marx: "Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado" (Karl, M. *O 18 brumário de Luis Bonaparte*. 1851-1852). Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000007.pdf. Acesso em: 02/06/2017.

[10]“Muttersprache ist die Sprache, die jeder Mensch als erste lernt und die somit die Grundlage seines Menschwerdens ist”. "A língua materna é aquela que cada pessoa aprende em primeiro lugar e que compõe os fundamentos de sua existência humana" (Tradução nossa).

[11] Optamospordesignarosimigrantesrefugiadoscomletrasdistintasdosseusnomescomointuitodenãoidentificá-los.

[12] Cartilha ensina português a refugiados sob a perspectiva dos direitos humanos. Disponível em:http://www.acnur.org/t3/portugues/noticias/noticia/cartilha-ensina-portugues-a-refugiados-sob-a-perspectiva-dos-direitos-humanos/. Acesso em 14/06/2016.

[13] Fonte:www.acnur.org/t3/portugues/recursos/publicacoes/ Acesso em: 14/06/2016.

[14] Estes exemplos também são apresentados de forma menos aprofundada em artigo publicado na revista Intercâmbio PUCSP. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/30172. Acesso em: 04/06/2017.

6. Aprendizagem de uma segunda língua e identidades: uma abordagem discursiva das identidades de haitianos aprendentes do português como língua acolhimento

Escrito por Denilson Silva (UEPA/Pós-Graduação USP) e Rosane de Sá Amado (USP)

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo analisar discursivamente, as identidades construídas por quatro haitianos que vieram para cursar o ensino superior no Brasil. Para tal, lançamos mão de uma abordagem dialógica dos estudos do discurso, bem como de reflexões dos Estudos Culturais e de outros autores das ciências humanas sobre as identidades. Também, partimos do princípio de que há uma forte relação entre a aprendizagem de uma nova língua e as questões identitárias no processo de acolhimento. Os sujeitos do discurso mostraram, a princípio, um desejo de conhecer o Brasil pela imagem que já tinham de uma "identidade brasileira". Entretanto, ao longo do processo de aprendizagem, observaram a complexidade das identidades brasileiras reveladas por meio de choques culturais e da diversidade cultural e linguística do país.

Palavras-chave: Discurso, Identidades, Aprendizagem, Diversidade Cultural, Língua de Acolhimento.

Abstract: This paper aims to analyse, in the discourse, the identities presented by four haitians who came to be college students in Brazil. For this purpose, we use a dialogical discourse approach, as well as the Cultural Studies and other human sciences theories about identities. Also, we consider that there's a strong relationship between learning a new language and the identity issues in process of welcoming. The discourse subjects showed, at first, a desire to know Brazil through the image they had about a "brazilian identity". However, through the learning process, they obseverved how these identities are complex. This was revealed through cultural shocks and through the cultural and linguistic diversity of the country.

Key-words: Discourse, Identities, Learning, Cultural Diversity, Welcoming Language.

1. Introdução

A chamada globalização traz fronteiras cada vez mais tênues e identidades cada vez mais móveis. No campo social, o mundo moderno apresenta incertezas e angústias.

Para o sociólogo Zygmunt Bauman (2005a), o Estado perdeu suas forças estabilizadoras e o poder de aplacar as incertezas trazidas pela globalização. Dessa forma, o foco da angústia moderna é direcionado para um objeto alcançável. Ora, "refugiados, pessoas em busca de asilo, imigrantes- os produtos rejeitados da globalização- se encaixam perfeitamente nesse papel" (BAUMAN, 2005b, p. 84). Tais *outsiders* podem facilmente ser vistos como responsáveis pelas mazelas sociais, tornando-se assim, "vozes excluídas".

Segundo reportagem da "Voz da América[1]", o número de imigrantes no Brasil cresceu 160% em dez anos. Dentre os grupos de maior expressividade estão os haitianos. Segundo a socióloga Patrícia Villen, na referida reportagem, o Brasil atraiu estes imigrantes nos últimos anos devido à projeção internacional do país, o que faz com que estas pessoas venham em busca de melhores condições de vida.

Ao chegarem em um outro país, imigrantes e refugiados enfrentam um dos desafios para a convivência social: a comunicação na língua local. Como aponta Amado (2013, p. 7), "as perspectivas individuais sobre a língua-alvo, a sua autoimagem, os planos para o futuro [...] podem criar dificuldades no processo de aprendizagem".

Este trabalho tem como objetivo analisar discursivamente, as identidades construídas por quatro haitianos que vieram para cursar o ensino superior no Brasil, três estudaram o Português Brasileiro (PB) em Belém, Pará, e uma em Belo Horizonte, Minas Gerais. Para tal, usamos uma abordagem dialógica dos estudos do discurso, bem como de reflexões dos Estudos Culturais e de outros autores das ciências humanas sobre as identidades. Também, refletimos sobre a relação entre as identidades construídas no discurso e a aprendizagem de uma segunda língua.

1. Sobre as Identidades

"Quem sou eu?", "quem somos nós?" são perguntas presentes nas mais diversas situações do cotidiano. Sempre houve e haverá uma busca por uma definição da identidade. Ultimamente, questões relacionadas ao gênero, à raça e à religião têm posto o debate sobre as identidades em pauta, evidenciando o fato de que as identidades podem estar em "xeques".

Para alguns estudiosos, a instabilidade no trato com as questões identitárias está diretamente ligada à concepção de sujeito pós-moderno. Stuart Hall (2000), por exemplo, em "Identidade Cultural na Pós-modernidade", mostra como a concepção de sujeito passou de um sujeito centrado para um sujeito cujas identidades são fluidas e em constante transformação. Para o referido teórico, na chamada pós-modernidade, o sujeito torna-se deslocado e suas identidades passam a ser

> formadas e transformadas continuamente em relação às formas pelas quais somos representados [...] nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos [...] (HALL, 2004, p. 13).

A pós-modernidade, período no qual o sujeito pode ligar-se a diferentes centros de identificação e no qual ele se torna uma "celebração móvel" (HALL, 2000, p.13) traz encarnações mais aguçadas, "mais profundamente sentidas e perturbadoras da ambivalência" (BAUMAN, 2005a, p. 38). Tal ambivalência se dá pelo fato de o indivíduo, em nossa sociedade moderna[2], poder trocar uma identidade por uma "rede de conexões".

Para Charaudeau (2015), as identidades apresentam uma tensão entre o individual e o coletivo, uma vez que pelo olhar do "outro" somos etiquetados e marcados. Dessa forma,

> a identidade é, assim, um problema complexo, pois ela não é apenas um problema do individuo, mas também dos outros ou, mais exatamente, o problema de si através do olhar dos outros (2015, p. 15-16).

Essa tensão provocada pelas formações identitárias pode fazer com que grupos e pessoas operem um movimento de retorno em direção às suas supostas origens, o que cria, nas palavras do referido autor, uma tentativa imaginária de reaver um "paraíso perdido".

1. **Identidade, Diferença e Aprendizagem de Línguas**

Conforme dissemos alhures, o chamado sujeito moderno vê-se diante de identidades voláteis. Tais identidades, muitas das vezes conflituosas, são flagradas no discurso.

Nesta seção, consideraremos a formação da identidade como um constructo discursivo indissociável da diferença[3]. Trata-se do princípio da alteridade. Nas palavras de Charaudeau (2015, p. 18), "a percepção da diferença do outro constitui, antes de mais nada, a prova da própria identidade". Ao perceber o outro como diferente, o sujeito pode apresentar um duplo movimento: de atração e de rejeição ao outro (2015, p. 18). No primeiro movimento, haveria um desejo de apreender o outro e com ele partilhar algo em comum e no segundo movimento, haveria uma rejeição dos valores e dos hábitos do outro, criando assim estereótipos, clichês e preconceitos.

Para Silva (2000), identidade e diferença são inseparáveis. Tais conceitos não são, portanto, autossuficientes e são criações linguísticas, sociais e culturais. O estabelecimento das identidades e da diferença é sempre marcado por uma relação de poder. Como nos diz o autor (SILVA, 2000, p.81),

> A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes.

Por isso, a relação identidade x diferença traz sempre uma inclusão e uma exclusão. Tal relação apresenta a classificação "Nós" e "Eles" que não são simples categorias

gramaticais, mas posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder(SILVA, 2000, p. 82).

A relação identidade x diferença também evidencia o processo de "normalização" feito pela sociedade. Normalizar, nas palavras de Silva (2000, p. 83) é eleger - arbitrariamente - uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual outras identidades são avaliadas hierarquicamente. A normalização, portanto, cria "identidades hegemônicas[4]" que são sempre assombradas pelo "outro", pelo diferente.

A normalização, portanto, estabelece sistemas binários que garantem a ordem social. Dessa forma, *"O criminoso é um 'forasteiro' cuja transgressão o exclui da sociedade convencional, produzindo uma identidade que, por estar associada com a transgressão da lei, é vinculada ao perigo, sendo separada e marginalizada" (*WOODWARD, 2000, p. 46*).*

Destarte, em um sistema binário, um dos termos é visto como mais valorizado e o outro como "desviante", como "o de fora".

Há ainda as pessoas denominadas de "subclasse". Para Bauman (2005a), são as pessoas

> exiladas nas profundezas além dos limites da sociedade- fora do conjunto no interior do qual as identidades (e assim também o direito a um lugar legítimo na totalidade) podem ser reivindicadas e, uma vez reivindicadas, supostamente respeitadas (2005a, p. 45).

Dentre as pessoas que estão nessa "subclasse", estão os mendigos, sem-tetos, ex-viciados e também muitos refugiados e imigrantes em alguns países. Trata-se de indivíduos "sem rosto", sem direito a uma identidade.

A identidade e a diferença estão relacionadas a sistemas de representações sociais participantes de uma rede discursiva que as define e as reforça. Conforme Silva (2000, p. 94- 95), o reforço de uma identidade é feito pela repetição discursiva e pelo processo de "corte e colagem", isto é, tudo o que dizemos é *"é* apenas mais uma ocorrência de uma citação que tem sua origem em um sistema mais amplo de operações de citação, de performatividade e, finalmente de definição, produção e reforço da identidade cultural*".*

Relacionando esta afirmação de Silva (2000) aos estudos do discurso a que se propõe este trabalho, diríamos que as identidades são formadas no discurso, mais especificamente em um processo interdiscursivo.

Retornando aos sistemas de representações nos quais as identidades são construídas, Woodward (2000, p. 17) nos diz que *"*os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar*."*. Um exemplo interessante dado pela

própria autora é a do papel da mídia na construção desses lugares sociais, assim, os meios de comunicação nos dirão, por exemplo, que posição-de-sujeito poderemos ocupar: a do "adolescente esperto", do trabalhador em ascensão ou da mãe sensível. Como nos diz Woodward (2000, p.17), a representação como processo cultural estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem sou eu? O que poderia ser? Quem quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem lugares a partir dos quais os sujeitos poderão se posicionar e a partir dos quais poderão enunciar.

Cumpre-nos ressaltar que, como as identidades estão sempre em transformação, não há uma simples aceitação passiva de certos grupos no estabelecimento das identidades hegemônicas. Poderão ocorrer questionamentos e contestações. Um exemplo moderno são os movimentos feministas que põem "em xeque" não só as identidades de gênero, mas também as de classe, as de posição no trabalho, dentre outras.

Segundo Block (2007), há um número crescente de publicações sobre a relação entre identidades e aprendizagem de uma segunda língua. Tal interrelação se dá, na literatura das Ciências Sociais, com uma abordagem pós-estruturalista[5].

Segundo o referido autor, as identidades não têm mais sido trabalhadas como algo fixo, mas como algo fragmentado e não essencialista. As identidades se tornam assim evidentes

> when individuals move across geographical and psychological borders, immmersing themselves in new sociocultural environments, they find that their sense of identity is destabilised ant that they enter a period of struggle to reach a balance" (BLOCK, 2007, p. 864).

Para Revuz (1998), a aprendizagem de uma outra língua traz sempre um confronto que não tem sido trabalhado tradicionalmente pelo ensino/aprendizagem de línguas. Tal confronto diz respeito ao que o aprendente já traz de sua primeira língua, nas palavras da autora (REVUZ, 1998, p. 217), "toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua". Como a língua está associada também às questões identitárias e culturais, a aprendizagem de uma língua estrangeira ou de uma segunda língua traz este olhar do "outro" pelo qual nossa identidade é sempre confrontada. Cabe-nos, portanto, analisar como as identidades são construídas no discurso na relação entre aprendente e língua alvo.

1. Metodologia

Este trabalho propõe-se a analisar o discurso de quatro haitianos que estudaram o PB no Brasil, dois deles em Belém do Pará e um em Belo Horizonte, Minas Gerais, e verificar como as identidades são construídas no discurso. Para tal, seguimos uma abordagem dialógica do discurso que nos mostra que não há separação entre

ideologia e realidade material do signo nem dissociação entre o signo e suas formas concretas de comunicação e tampouco dissociação entre a comunicação e suas formas de base material (BAKHTIN, 2010, p. 45). De um modo geral, diremos que não há separação entre o contexto social e as formas linguísticas do enunciado. Dessa forma, consideramos que um enunciado fará sempre referência a enunciados anteriores e repercutirá em enunciados subsequentes. Também, consideraremos que as escolhas lexicais feitas pelo sujeito do discurso sempre trarão uma valoração social e ideológica.

Consideraremos, na formação das identidades no discurso, a interdiscursividade. A relação dialógica entre os discursos é chamada de *interdiscursividade* e os casos em que a relação entre discursos é materializada em textos é a *intertextualidade*. "Isso significa que a intertextualidade pressupõe sempre uma interdiscursividade, mas que o contrário não é verdadeiro" (FIORIN, 2012, p. 153).

Como instrumento de pesquisa, utilizamos um questionário com perguntas abertas que foi respondido pelos quatro colaboradores da pesquisa. O questionário, além de dados pessoais, continha as seguintes perguntas abertas: 1) Por que você veio ao Brasil e como se sentiu logo ao chegar ao país; 2) De que forma você aprendeu o português do Brasil (doravante PB)? (Aqui você pode mencionar não só um curso de português mas outras formas que utilizou para aprender[6] a língua); 3) Aprender o PB foi difícil para você? Caso sim ou não, explique o porquê; 4) Como você se sentiu durante o período de aprendizagem do PB?; 5) Relate uma experiência, que na sua opinião, marcou a aprendizagem do PB; 6) Como você se sente hoje em relação ao PB e ao Brasil? O objetivo era obter respostas que pudessem suscitar questões identitárias no discurso. Tentou-se também dar um tom mais pessoal que gerasse respostas mais narrativas, uma vez que as histórias dos aprendentes têm sido uma rica fonte de informação nos estudos que relacionam aprendizagem e identidade[7] (BLOCK, 2007). Para análise das identidades relacionadas às identidades do aprendente do PB, fizemos alguns recortes no *corpus*. Por isso, algumas perguntas não foram exploradas e poderão ser estudadas em futuras pesquisas sobre a aprendizagem do PB.

Por questões éticas, os colaboradores da pesquisa serão referidos aqui como C1 (tem 30 anos e está há 8 anos no Brasil), C2 (tem 27 anos e está há 4 anos no Brasil), C3 (tem 30 anos e ficou 6 anos no Brasil) e C4 (tem 25 anos e está há 4 anos no Brasil). Todos vieram para fazer um curso superior no país e precisaram estudar a língua em uma universidade antes. C1 é médica veterinária, C2 é estudante de engenharia, C3 é engenheira agrônoma e C4 é enfermeira.

1. **Análise**

- **Uma identidade brasileira?**

Ao responderem a primeira pergunta, "*Por que você veio ao Brasil e como se sentiu logo ao chegar no país?"*, de um modo geral, os colaboradores responderam que

vieram para estudar. Entretanto, há a menção de querer conhecer o país. Para C1, sempre houve curiosidade em conhecer o Brasil. Trata-se de um movimento de atração pela "identidade brasileira", como nos diz C3:

> *Como Brasil e conhecido como pais do futebol e de muitas belezas... tive curiosidades de sempre conhecer...ai surgiu a oportunidade e fui ao Brasil para estudar e conhecer (...)[8]".*

Quando C3 se refere ao Brasil com as escolhas lexicais "País do futebol" e "de muitas belezas", percebemos o imaginário de uma identidade paradisíaca que tem o estrangeiro em relação ao país. Há aqui uma interdiscursividade, uma vez que tal discurso pode ser resgatado em outros contextos. Trata-se, também, do processo de "corte e colagem" (SILVA, 2000) que busca em outros discursos uma suposta identidade brasileira. Tal fato é evidenciado quando o sujeito enuncia "O Brasil é conhecido (...)". A curiosidade se dá por meio do contato com os discursos que tem o estrangeiro sobre o país.

Entretanto, ao se deparar com a diversidade cultural existente no Brasil, o aprendente do PB passa a perceber a complexidade das identidades que existem no país. Observemos a seguinte resposta de C2 quando relata uma experiência importante que marcou o aprendizado do PB para ele:

> *Uma experiência que marcou a minha aprendizagem do PB, foi quando eu viajei para o Recife, percebi que o sotaque das pessoas era muito diferente do de Belém. Isso me deixou mais curioso pra procurar entender a diversidade que existe no sotaque dos diferentes regiões do Brasil, o português formal e informal e o português antigo em que as pessoas falam expressões que já não se fala nos dias de hoje. Isso foi muito interessante para mim.*

O enunciado acima revela o contato do sujeito com as diferentes identidades brasileiras evidenciadas em "a diversidade que existe no sotaque das diferentes regiões do Brasil", "o português formal e informal" e o uso do "português antigo". Nessa resposta, o aprendente mostra como teve de lidar com as diferentes identidades relacionadas aqui diretamente à língua. Ora, a língua promove um imaginário que se relaciona diretamente à identidade de uma nação. Entretanto, quando nos deparamos com as variações linguísticas e os diferentes registros, observamos como as identidades são diferentes dentro de um mesmo país. Nas palavras de Charaudeau (2015, p. 27):

> Não são tanto as palavras na sua morfologia nem as regras de sintaxe que são portadoras de cultura, mas sim, as maneiras de falar de cada comunidade, as maneiras de empregar as palavras, os modos de raciocinar, de relatar, de argumentar para fazer rir, para explicar, para persuadir, para seduzir.

Ou seja, as identidades serão percebidas no discurso por meio das formas como as pessoas usam a língua em diferentes contextos sociais e culturais.

- A identidade na presença do "outro"

Dissemos anteriormente que as identidades são sempre formadas na presença do "outro", portanto, identidade e diferença são inseparáveis.

Em relação à primeira pergunta do questionário, no que diz respeito a como o estrangeiro se sentiu ao chegar ao país, foi unânime o uso de "choque cultural". Por se tratar de um termo que pode ser aplicado a vários eventos, pedimos esclarecimentos aos colaboradores sobre tais escolhas lexicais. Eles apontaram "o modo de se vestir" e "perguntas pessoais invasivas" como exemplos desses choques. Nas palavras de C4,

> *No inicio me senti invadida ao ser questionada por todo mundo sobre tudo, até mesmo assuntos que eu considero pessoais, independentemente do local que eu estivesse, teria alguém querendo saber algo.*

O enunciado de C4 revela uma identidade agredida pelo "outro" quando enuncia "invadida". O olhar de curiosidade do "outro" revelado em perguntas pessoais ameaçou a identidade desses haitianos que já traziam todo um arcabouço cultural de seu país. Em esclarecimentos posteriores, C1 revelou que perguntar a idade, por exemplo, não é um traço da cultura haitiana. Portanto, a escolha lexical "invadida" nos mostra como a identidade cultural trazida pelo aprendente pode ser ameaçada diante da cultura do "outro" quando chega ao país para estudar a língua.

- A identidade do aprendente face à língua-alvo

Já falamos anteriormente sobre a relação entre as identidades e a variações linguísticas. Importa-nos também ressaltar como o aprendente pode apresentar uma identidade ambivalente em relação à aprendizagem da língua-alvo. Observemos a seguinte resposta de C3 para a pergunta sobre a dificuldade ou não para aprender o PB:

> *Nao acho que foi dificil, porque usei muitas ferramentas e tive ajuda de outras pessoas ,cheguei ate a esquecer meu idioma nativo. Consegui comunicar bem, nao demorei muito, apenas o sotaque sempre foi meio carregado...*

O enunciado acima nos mostra como o estrangeiro pode imergir na cultura do "outro", como pode apreender este "outro" (CHARAUDEAU, 2015). Neste caso, C3 utiliza as escolhas lexicais "esquecer meu idioma nativo" para relatar essa imersão. Conforme dissemos anteriormente, a língua é uma das marcas de identidade do sujeito. Dessa forma, ao enunciar que esqueceu seu idioma nativo, podemos ter um certo sentimento de "perda de identidade". Por isso, como nos diz Revuz (1998, p. 227), "Aprender uma língua é sempre um pouco tornar-se um outro". Entretanto, ao mesmo tempo, C3 diz que "o sotaque sempre foi carregado" o que nos remete novamente a sua identidade haitiana. Mais uma vez a língua marca as questões indentitárias. No enunciado em foco, o sujeito, ao mesmo tempo em que imerge na cultura brasileira e esquece seu idioma, mantém traços de sua identidade por meio do sotaque.

- O que traz a aprendizagem de um novo idioma

Aprender uma segunda língua pode ser uma experiência prazerosa e satisfatória. Ao responderem a última pergunta *Como você se sente hoje em relação ao PB e ao Brasil?*, os colaboradores haitianos utilizaram escolhas lexicais como "satisfeito" e "contente". Nas palavras de C4:

> *Satisfeita, pois eu consigo conversar com qualquer um ou mesmo lendo um livro sem necessidade de consultar dicionário.*

C4 enuncia a satisfação por meio de atividades de como conversar com qualquer pessoa e ler um livro em português sem precisar consultar um dicionário. O mesmo é evidenciado no enunciado de C1:

> *Gracas a Deus hoje sei mais um idioma, mas ainda tem muita coisa pra aprender e melhorar, isso fez com que me sinta realizada.*

Ao enunciar que se sente "realizada", C1 mostra como a aprendizagem pode trazer uma satisfação pessoal para o aprendente de uma segunda língua. Podemos notar a presença de uma nova identidade que traz confiança e mudança. Tal fato é notado na seguinte resposta de C2 depois destes quatro anos no Brasil:

> *Estando em sétimo semestre do meu curso na faculdade, tenho me aperfeiçoando muito na língua portuguesa brasileira, por estudar na mesmo, ler livros e artigos, fazer trabalhos acadêmicos e seminários. Hoje eu me sinto diferente do que como eu era quando eu cheguei no Brasil "um estrangeiro ignorante em relação ao PB", eu tenho plena segurança quando eu me expresso em português. Em relação ao Brasil, eu me sinto infectado pelo carisma e a hospitalidade desse povo, eu me sinto encaixado mesmo que seja por um tempo limitado.*

O enunciado acima nos mostra uma primeira identidade de C2 ao chegar ao Brasil, "um estrangeiro ignorante em relação ao PB" e uma outra posterior "eu me sinto diferente do que eu era", o que evidencia como a aprendizagem de uma segunda língua e o contato com outra cultura pode promover o desenvolvimento de novas identidades.

- Algumas Considerações...

A análise discursiva do questionário aplicado aos quatro aprendentes do PB nos mostrou como as identidades são fluidas e complexas no que diz respeito à aprendizagem de uma segunda língua.

Os sujeitos do discurso mostraram, a princípio, um desejo de conhecer o Brasil pela imagem que já tinham de uma "identidade brasileira" formada no interdiscurso. Entretanto, ao longo do processo de aprendizagem, observaram a complexidade das identidades brasileiras reveladas por meio de choques culturais e da diversidade cultural e linguística do país.

Aprender uma segunda língua traz uma nova construção das identidades. Por isso, é necessário que o professor de Português como Língua de Acolhimento esteja também atento a essas construções no que diz respeito às diferenças entre as identidades

trazidas pelo aprendente e as identidades locais. É importante também que o professor tente, na medida do possível, mostrar ao aluno estrangeiro o quanto as identidades se transformam dependendo da região e do grupo onde se está.

A formação da identidade sempre se dá na presença do "outro", o que traz "choques" inevitáveis. É necessário dar voz a esses imigrantes para que possam expressar como se sentem nesse deslocamento indentitário.

Por isso, é salutar também que o professor de Português como Língua de Acolhimento tente promover um ambiente mais acolhedor para os estrangeiros, diminuindo tal tensão e facilitando a aprendizagem para que assim, como disse C2, o aprendente se sinta "infectado pelo carisma e a hospitalidade desse povo". As identidades serão sempre pontos de apego temporários assumidos em diferentes momentos pelo sujeito mas, como nos disse C2 em nossa pesquisa, é importante se sentir "encaixado mesmo que seja por um tempo limitado". Tal temporalidade não deve excluir o estrangeiro aprendente do PB mas pode ser usada pelo professor para facilitar a aprendizagem da língua.

Referências

AMADO, R.S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira**. Edição 7, Ano 4, Número 2, 2013. Disponível em: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=70&Itemid=113. Acesso em: 09 maio 2017.

BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAUMAN, Zigmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005a.

_____. **Vidas Desperdiçadas**. Tradução Carlos Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005b.

BLOCK, David. The Rise of Identity in SLA Research, Post Firth and Wagner. **The Modern Language Journal**. Focus Issue, v. 91, p. 864-876, 2007.

CHARAUDEAU, Patrick. Identidade Linguística, Identidade Cultural: uma relação paradoxal. Tradução Clebson Brito e Wander de Souza. In: BARROS, Diana Pessoa de et al (org). **Discurso e (Des) Igualdade Social**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 13-30.

FIORIN, José Luiz. Da necessidade da distinção entre texto e discurso. In: BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília (org). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012. p. 145-166.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na Pós-Modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guaciara Louro. Rio de Janeiro, DP & A, 2004.

_____. Quem precisa da identidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Língua(gem)e identidade:** elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras; FAPESP, 1998. p. 213-230.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

VOA PORTUGUÊS. Número de imigrantes do Brasil cresceu 160 por cento em 10 anos. Disponível em:<http://www.voaportugues.com/a/imigrantes-brasil/3392603.html>. Acesso em: 15 jul. 2017.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença.** A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

---

[1] Ver: http://www.voaportugues.com/a/imigrantes-brasil/3392603.html . Acesso em: 20 ago. 2017.

[2]Dependendo do autor, há terminologias diferentes para se referir a nossa sociedade. Já foi mencionado aqui o termo “pós-modernidade”. O termo comumente usado por Bauman (2005a) é “Modernidade Líquida”. Não pretendemos fazer aqui uma discussão sobre a terminologia. Por isso, ficaremos com termo modernidade, considerando o fato de as identidades serem móveis e fragmentadas em nosso tempo.

[3]A diferença será aqui vista como “aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções, frequentemente na forma de oposições nós/eles.” (WOODWARD, 2005, p. 41).

[4]No caso do estabelecimento das identidades, os grupos que detêm o poder irão representar e definir uma certa identidade.

[5]Não pretendemos aqui analisar as definições do pós-estruturalismo. Para Block (2007), o pós-estruturalismo pode estar associado a uma variedade de questões, dentre elas, a centralidade da linguagem, dos discursos e dos textos nas pesquisas, o que se coaduna com nossa proposta de pesquisa.

[6]Uma vez que estávamos lidando com pessoas que não eram da área de Ensino/Aprendizagem de línguas, não fizemos aqui a diferença entre aquisição e aprendizagem para facilitar a compreensão das perguntas.

[7]No artigo de Block (2007), o autor aponta duas formas de construir histórias de aprendentes de uma segunda língua. A primeira seria através de relatos autobiográficos e outra seria por meio de pesquisa de campo e entrevistas. Admitimos que entrevistas pessoais e presenciais para maiores esclarecimentos das respostas dos colaboradores teriam apurado mais nosso trabalho, o que não nos foi possível, uma vez que os questionários foram respondidos por e-mail. Entretanto, por meio de algumas redes sociais, conseguimos obter mais esclarecimentos das respostas para a primeira pergunta.

[8]Mencionamos as respostas da forma como elas foram escritas sem alterações.

7. A Estruturação do Curso de Português Língua de Acolhimento do Centro Zanmi – Realidades, Perspectivas e Desafios

Escrito por Rômulo Francisco de Souza - Pós-doc - Universidade de São Paulo

Resumo:

Nossa participação na estruturação do curso de Português Língua de Acolhimento (PLAc) do Centro Zanmi (Belo Horizonte) trouxe-nos uma série de reflexões e desafios, os quais compartilhamos e discutimos neste artigo. A problemática que enfrentamos, nessa tarefa, gira em torno de questões como: a rotatividade de professores; a evasão e a situação de carência e de vulnerabilidade social dos alunos; a insuficiência de recursos financeiros para a manutenção do curso; a escassez de material didático adequado ao seu público-alvo, ou seja, migrantes e refugiados; entre outras. Frente a essa problemática, pelo menos três aspectos referentes à elaboração do curso apresentaram-se viáveis e potencialmente produtivos: a opção por níveis com carga horária bimestral; a utilização de estratégias de gamificação; e a preferência pela produção de material didático, em detrimento ao consumo de livros de prateleira de Português Língua Estrangeira. Essa preferência sinaliza nossa proposta de orientar o curso por uma perspectiva pós-método.

Palavras-chave: Português Língua de Acolhimento; Centro Zanmi; refugiados

ABSTRACT:

The process of structuring the Course of Portuguese as Welcoming Language (PLAc) of Centro Zanmi (Belo Horizonte) brought up a series of reflections and challenges, which will be shared and discussed in this article. The set of problems faced in this task, revolves around issues such as the turnover of teachers; the dropout rate and the situation of deprivation and social vulnerability of the students; insufficient financial resources to maintain the course; the lack of appropriate teaching materials for the course's target audience, *i.e.* migrants and refugees. Upon this background at least three aspects related to the preparation of the course emerged as viable and potentially productive: the adoption of levels with bimonthly course load, the use of gamification strategies and the preference for the production of teaching materials, to the detriment of Portuguese as Foreign Language books which does not meet the needs of specific contexts such as the migrant and refugee reality. The above mentioned lines of action point towards the choice for a post-method pedagogy in the course guidance.

Key-words: Portuguese as welcoming language; Centro Zanmi; refugee

Introdução

Trazemos para debate uma série de reflexões advindas de nossa participação na estruturação do curso de Português Língua de Acolhimento do Centro Zanmi (Belo Horizonte). A problemática que enfrentamos, nessa tarefa, gira em torno de questões como: a rotatividade de professores, os quais atuam em regime de voluntariado; a evasão e a situação de carência e de vulnerabilidade social dos alunos, em sua maioria quase absoluta de origem haitiana; a insuficiência de recursos financeiros para a manutenção do curso; a escassez de material didático adequado ao seu público-alvo, ou seja, migrantes e refugiados; entre outras. Frente a essa problemática, pelo menos três aspectos referentes à elaboração do curso apresentaram-se viáveis e potencialmente produtivos: a opção por níveis com carga horária bimestral, a utilização de estratégias de *gamificação* e a preferência pela produção de material didático, em detrimento do consumo de livros de prateleira de Português Língua Estrangeira.

Em linhas gerais, essa opção pela produção de materiais didáticos *ad hoc*, embasada nas demandas locais, sensível ao contexto de aplicação e à autonomia do professor, marcada pela necessidade de uma visão crítica de todos os envolvidos perante as especificidades do seu público-alvo, deflagra nossa predileção por orientar o curso por uma perspectiva pós-método (KUMARAVADIVELU, 1994, 2001, 2003, 2006a, 2006b). Corrobora tal proposta a inclinação do Centro Zanmi em relação a essa perspectiva, identificada nas análises que fizemos com o objetivo de estruturar o curso.

Nas próximas seções, discorremos sobre esses aspectos e seus desdobramentos. Apresentamos, ainda, o Centro Zanmi e discutimos alguns dos elementos contextuais do seu curso de Português Língua de Acolhimento, os quais nos ofereceram parâmetros para repensar a sua estrutura.

O Centro Zanmi – acolhida aos migrantes, refugiados e apátridas da grande Belo Horizonte

O Centro Zanmi (do crioulo haitiano: *amigo*, *amiga*) é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, cujas linhas de ação se concentram na acolhida, no auxílio e no acompanhamento da população migrante, refugiada, apátrida, em situação de vulnerabilidade (CENTRO ZANMI, 2015a, 2015b), especialmente, mas não exclusivamente, de origem haitiana. Entre as ações mantidas pelo centro, estão: a orientação jurídica; a mediação com representações diplomáticas no Brasil; o encaminhamento para serviços sociais; o apoio a imigrantes privados de liberdade; a promoção da diversidade cultural; a informação sobre trabalho e a oferta de cursos de Português como Língua de Acolhimento (CENTRO ZANMI, 2015a).

Todas as atividades do centro são gratuitas e mantidas pela livre iniciativa de membros da sociedade civil, com e sem remuneração, e das instituições religiosas Companhia de Jesus e Congregação das Filhas de Jesus (CENTRO ZANMI, 2015a, 2015b). Os cursos de Português Língua de Acolhimento são ministrados por voluntários. A organização é, também, filiada ao Comitê Interinstitucional de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas (CIETP-MG), ao Comitê de Acompanhamento pela Sociedade Civil sobre Ações de Migração e Refúgio (CASC Migrante-MG), à Rede Solidária para Migrantes e Refugiados (RedeMir) e à Rede Jesuíta com Migrantes da América Latina e Caribe (RJM-LAC) (CENTRO ZANMI, 2015a, 2015c). A sua atuação abrange, diretamente, a região metropolitana de Belo Horizonte, em especial, os municípios de Belo Horizonte, Contagem, Ribeirão das Neves e Esmeraldas.

O centro, no conjunto de suas funções, figura, dessa forma, como uma iniciativa que caminha no sentido de auxiliar no trabalho de assistência social a migrantes e refugiados no Brasil, em especial de origem haitiana, e no preenchimento de uma lacuna (AMADO, 2011; 2013) no trabalho de ensino de Português como Língua de Acolhimento para esse público.

Corroboram a importância dessa iniciativa alguns dos resultados, divulgados no relatório de pesquisa organizada pela parceria entre o Conselho Nacional de Imigração, a Organização Internacional para Migrações e a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (CNIg/OIM/PUCMinas) (2016), sobre a imigração de haitianos no Brasil. Segundo o documento, o fluxo migratório de haitianos para o país não é um fenômeno passageiro e tende a se perpetuar. Se em 2010 havia uma presença estimada de poucas dezenas de imigrantes haitianos no território brasileiro, em 2014 as estimativas ultrapassavam vários milhares. Trata-se, ainda segundo o relatório, de um público com pouca instrução; que apresenta dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa e que pouco conhece sobre as vias de acesso às políticas públicas e sobre os seus direitos como imigrantes no Brasil.

A estruturação do curso de Português Língua de Acolhimento do Centro Zanmi (PLAc-CZ)

No segundo semestre de 2015, o Centro Zanmi apresentou-nos uma demanda de (re)estruturação do seu curso de Português como Língua de Acolhimento que, até então, vinha funcionando de forma precária, emergencial, dada a urgência com que as atividades de ensino foram iniciadas, correspondendo à necessidade imediata de aprendizagem do português pelos imigrantes haitianos que chegavam a Belo Horizonte, e sua região metropolitana, e que precisavam da língua para sobrevivência.

Deparamo-nos com um cenário caracterizado por uma série de fatores problemáticos, de ordem prática, enfrentados pelo Centro Zanmi, que deveriam ser considerados na (re)estruturação do curso. Entre outras, destacamos: a questão das classes

multisseriadas; a periodicidade indefinida do curso; a evasão e a grande rotatividade dos alunos e dos professores; a falta de *curriculum* ou de *sillabi* estabelecidos para o curso, adequados ao seu contexto e ao público migrante e refugiado; e a escassez de material didático (CENTRO ZANMI, 2015d).

Encontramos, ao mesmo tempo, perspectivas bem definidas a respeito da identidade do curso, as quais também consideramos em nossa proposta de (re)estruturação. Destacamos, entre outras: a opção por ser um curso emergencial, de sobrevivência, ou seja, que tem como objetivo fundamental a promoção do primeiro contato formal, básico, com o português do Brasil; a escolha por uma proposta mais adequada às especificidades do público migrante e refugiado, atendido pelo centro; e a opção pela promoção da diversidade. Encontramos respaldo para esse posicionamento em CENTRO ZANMI (2015d, p. 2):

> Em primeiro lugar é importante frisar a heterogeneidade do público alvo, que apesar de ser composto principalmente por haitianos, possui pessoas com variados níveis de formação, aptidão e disponibilidade para o aprendizado da língua estrangeira. No entanto, este público é homogêneo quanto a um aspecto bem específico: não são turistas, intercambistas ou funcionários de multinacionais, mas imigrantes e refugiados em situação de vulnerabilidade. Este fato exige uma abordagem do ensino da língua portuguesa cuidadosa, sensível e que se adéque às urgências da realidade específica deste público. (CENTRO ZANMI, 2015d, p.2)

Compreendemos que o excerto aponta, entre outras coisas, para a necessidade real, embasada na prática, de se pensar em uma língua portuguesa como língua de acolhimento, dadas as especificidades do público, em oposição à simples noção de português como língua estrangeira. Essa noção, de fato, ainda com base no excerto, pode ser associada às demandas de um público estrangeiro mais amplo, livre, por exemplo, da situação de vulnerabilidade.

A organização do curso de PLAc-CZ em bimestres

Conforme discutimos em Gontijo et al (2016), a organização do curso de português língua de acolhimento do Centro Zanmi em bimestres aparece como proposta para contornar o problema da evasão e da grande rotatividade dos alunos e dos professores. Vale lembrar que, nesse contexto, a evasão e a rotatividade dos alunos parece estar relacionada, principalmente, aos seus compromissos de trabalho e à natureza fugaz de sua residência em uma mesma cidade brasileira. A rotatividade dos professores, por sua vez, à sua condição de voluntário nas atividades que realiza junto ao Centro Zanmi.

Compreendemos que um curso de regime bimestral poderá oferecer uma dinamicidade mais fluida e mais leve, seja para os alunos, seja para os docentes, podendo contribuir para a diminuição da evasão e para o estabelecimento de uma rotatividade controlada de professores. De fato, consideramos que administrar a participação em um curso com a possibilidade de término e reinício de seus níveis em um curto prazo, para aqueles, ou celebrar compromissos de voluntariado, com as

mesmas características, para esses, parece ser mais plausível e factível do que fazê-lo por prazos maiores ou até indeterminados.

Além do regime bimestral, propusemos uma estrutura clássica, convencional, bastante comum na tradição de cursos livres de ensino de línguas, baseada na formação de turmas, inseridas nos respectivos níveis, e na possibilidade de promoção de nível ascendente para os alunos.

O curso PLAc-CZ, dessa forma, é composto por 6 níveis e tem a duração total de um ano e meio. Cada nível, por sua vez, compreende 10 aulas de 3 horas, perfazendo um total de 30 horas aula por bimestre e, consequentemente, de 180 horas de curso (GONTIJO et al, 2016). A Tabela 1 apresenta um mapa com as possíveis trajetórias que os alunos podem percorrer durante o curso.

TABELA 1 – Possibilidades de percursos para os alunos do PLAc-CZ

	Entrada						
	Níveis do curso						
Trajetória I	1	2	3	4	5	6	MA
Trajetória II	2	3	4	5	6	MA	MA
Trajetória III	3	4	5	6	MA	MA	MA
Trajetória IV	4	5	6	MA	MA	MA	MA
Trajetória V	5	6	MA	MA	MA	MA	MA
Trajetória VI	6	MA	MA	MA	MA	MA	MA
Trajetória VII	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA

MA – Módulo Avançado

Fonte: adaptado de Gontijo et al (2016)

Percebemos, com base na Tabela 1, que um aluno poderá, por exemplo, iniciar o seu percurso no nível 1 e finalizá-lo no nível 6 após um ano e meio. Referimo-nos à trajetória I (Tabela 1). Naturalmente, alunos que já apresentam conhecimento prévio

do português, constatado por meio de exame de proficiência do Centro Zanmi, poderão iniciar o curso em níveis avançados e concluí-lo em menor tempo.

O curso PLAc-CZ prevê ainda a possibilidade de oferta de módulos especiais ou avançados. Conforme lembramos em Gontijo et al (2016), esses módulos não são regulares na proposta do Centro Zanmi e podem consistir em cursos de conversação; de preparação para o ENEM, CELPE-Bras ou para outra demanda congênere.

O uso de estratégias de gamificação

A nossa proposta (GONTIJO et al, 2016) de lançar mão de estratégias de gamificação no âmbito do curso PLAc-CZ surge com o objetivo de corroborar as ações relacionadas à tentativa de diminuir a evasão dos alunos.

Em linhas de síntese, gamificação se refere ao uso de elementos, lógica e mecânicas de *games* em contextos diferentes de *games* (WERBACH; HUNTER, 2012; ZICHERMANN; CUNNINGHAM, 2011; DETERDING et al, 2011) com o objetivo de engajar pessoas, resolver problemas ou incentivar comportamentos. (ASSOCIATION FOR PROJECT MANAGEMENT, 2014; EL-KHUFFASH, 2013)

Conforme lembra a Association For Project Management (2014), alguns autores associam o uso de estratégias de *gamificação* somente às indústrias de *games*; outros argumentam que tais estratégias podem e devem ser usadas como uma ferramenta de vendas e de publicidade em um *website* e sua base de clientes virtuais. Fato é que estratégias de *gamificação* podem ser utilizadas de diferentes maneiras, em diferentes contextos ou situações (LEE; HAMMER, 2011), tais como *marketing*, saúde e bem-estar, educação, entre outros.

Na área de marketing, podemos citar, por exemplo, o recebimento de emblemas (*badges*), descontos e outras recompensas por cada visita a uma loja real, sinalizada com um *check-in* por um aplicativo como o FourSquare[1]. O objetivo principal é o de fidelizar o cliente e criar o hábito de visita à loja. No que se refere à saúde e bem-estar, podemos citar, por exemplo, o uso de aplicativos que registram as distâncias percorridas por um corredor e divulgam esses resultados em uma comunidade virtual, formando um quadro de classificação, equivalente ao quadro de *scores* em um *game*. Ao mostrar os resultados pessoais na comunidade, espera-se que o corredor se motive a alcançar melhores resultados, percorrendo maiores distâncias ou percorrendo-as com uma frequência estável, de modo a melhorar a sua colocação perante os colegas dessa comunidade virtual.

Estratégias de *gamificação* podem envolver, portanto, o uso de elementos e dinâmicas de *games*, tais como: recebimento de troféus e crachás; superação de níveis; indicações de andamento em barra de progressão; utilização de quadros demonstrativos com as melhores pontuações; recebimento de presentes e moedas virtuais; etc. Elas podem ser associadas, fundamentalmente, mas não apenas, à motivação e ao engajamento dos participantes, à fidelização (ASSOCIATION FOR

PROJECT MANAGEMENT, 2014) ou ao estabelecimento ou manutenção de um hábito.

No âmbito da educação, projetos de *gamificação* podem contribuir também para que a experiência escolar seja mais próxima à experimentação de um *game*, oferecendo a possibilidade de vivenciar experiências que ultrapassem o simples cumprimento de regras escolares formais, ou seja, que possam afetar positivamente o aspecto emocional, o senso de identidade e o posicionamento social dos alunos (LEE; HAMMER, 2011). Tal expansão parece auxiliar na solução do problema da evasão escolar, uma vez que o desengajamento acontece também nos níveis emocional e social (LEE; HAMMER, 2011).

Compreendemos que Lee e Hammer (2011), em uma análise mais profunda do processo de gamificação, apontam para a necessidade de uma ressignificação das atividades escolares, por parte dos alunos, a partir do desenvolvimento de novos esquemas e *frameworks* (RUMELHART; ORTONY, 1977) proporcionada pelo envolvimento em atividades previstas em projetos de *gamificação* do ambiente escolar. Segundo os autores, seriam exemplos de atividades de *gamificação*: o recebimento de pontos de leitura, mediante a leitura de referências opcionais não trabalhadas em sala; o recebimento de distinções ou emblemas (*badges*) indicando objetivos alcançados, mediante a realização e a entrega dos deveres de casa, dentro do prazo, durante um determinado período; ou, ainda, o incentivo à iniciativa pessoal, por parte do aluno, de trabalhar duro para fazer as melhores questões e colocações ao ser designado com papéis de destaque – como representante discente, por exemplo – nas aulas.

Lee e Hammer (2011) lembram que a escola, ainda que tradicionalmente trabalhe com elementos de *games* – tais como: boletins; notas e gratificações recebidas por tarefas cumpridas; superação de níveis etc. –, passa por problemas de evasão, de desânimo e de falta de interesse pelas atividades escolares por parte dos alunos. Em linhas de síntese, os autores defendem que a ressignificação proposta como resultado de projetos de *gamificação* do contexto escolar, a que se referem, parece ser mais efetiva do que a simples inserção de elementos de *games* nesse contexto. Werbach e Hunter (2012) defendem a importância do aspecto da diversão para o sucesso de atividades gamificadas. Eles se referem mais a um sentimento de diversão advindo do envolvimento prolongado com uma tarefa prazerosa – o que entendemos como um tipo de gratificação interna, perene – como na experiência com jogos bem desenhados, e menos em experiências de diversão fugazes.

Embasados nas reflexões encontradas nesse aporte teórico, fizemos uma análise primária de como poderíamos iniciar um projeto direcionado à gamificação do curso PLAc-CZ. Considerado o contexto do curso – incluindo a sua dinâmica, o seu público alvo, o perfil e a condição de voluntário dos professores, a limitação de recursos financeiros – sugerimos (GONTIJO et al, 2016) que o projeto de gamificação tivesse início com uma estratégia simples e bastante próxima à ideia de boletim. Referimo-

nos à adoção de álbuns em formato de cartão, individual, em que os alunos poderão colecionar *badges* recebidos mediante a conclusão de cada nível. Nosso objetivo principal é o de somar forças para motivá-los a concluir o curso. Essa estratégia poderá, em médio ou longo prazo, transformar-se em parte de um projeto de gamificação mais complexo – podendo envolver, por exemplo, a utilização de aplicativos, *websites* ou redes sociais – que contribua com mais eficiência para uma ressignificação do contexto do curso (LEE; HAMMER, 2011), envolvendo os alunos em atividades escolares gamificadas que lhes dê uma sensação mais profunda e mais perene de diversão (WERBACH; HUNTER, 2012). Tudo isso, como já explicado, com o objetivo de contribuir para a diminuição da evasão. Cabe mencionar, enfim, que o acesso a telefones móveis é fator comum entre os alunos do Centro Zanmi.

A busca por material didático adequado e a vocação para uma pedagogia pós-método

Conforme já discutimos neste artigo, encontramos, na apresentação das demandas de (re)estruturação do curso PLAc-CZ, uma noção clara e bem definida a respeito de aspectos da identidade do curso. Essa noção circunda a condição de imigrante refugiado, público alvo do Centro Zanmi, e apontou para a necessidade de se optar por uma concepção de língua portuguesa como língua de acolhimento, no que diz respeito às escolhas relacionadas ao curriculum, aos *sillabi e ao material didático* que seriam estabelecidos para o curso.

Compreendemos, a partir dessa constatação, que o caminho mais adequado para corresponder às demandas do Centro envolveria a autoria e a produção desses três construtos, em detrimento, por exemplo, da adoção de um livro didático de prateleira, de português como língua estrangeira. Nesse caso, uma produção sistemática de material didático foi estabelecida para médio ou longo prazo, dadas as limitações financeiras para colocar em prática um projeto do tipo.

Propusemos (GONTIJO et al, 2016), dessa forma, que o curso mantivesse a autonomia do professor, no que se refere à produção do material didático de suas aulas, estabelecendo apenas um *syllabus* referencial, comum para o curso PLAc-CZ, obtido por meio de pesquisa comparativa entre *sillabi* propostos por livros didáticos de português língua estrangeira. Incluímos nessa comparação avaliativa, tanto livros destinados ao público refugiado – como, por exemplo, os livros "Língua Portuguesa para Haitianos" (PIMENTEL et al, 2014), produzido em Florianópolis, e "Pode Entrar: português do Brasil para refugiadas e refugiados" (OLIVEIRA et al, 2015), produzido na cidade de São Paulo – quanto livros destinados ao público estrangeiro amplo.

Percebemos que tal proposta harmonizou-se com as iniciativas de capacitação de seus professores voluntários, colocadas em prática pelo Centro Zanmi, uma vez que já previa um trabalho embasado em sua autonomia. Uma delas, talvez a mais relevante para esse aspecto, consistiu em um curso[2] de 22 horas (CENTRO ZANMI, 2015d), em que foi apresentado, como referência, o Portal do Professor de Português

Língua Estrangeira / Língua Não Materna (INSTITUTO INTERNACIONAL DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2016), bem como algumas estratégias de análise e de produção de Unidades Didáticas.

O portal, que também passa a figurar como referência para o PLAc-CZ, consiste em um repositório virtual que reúne propostas, unidades ou roteiros didáticos (INSTITUTO INTERNACIONAL DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2016) de português como língua estrangeira, tanto de autoria de sua equipe, quanto dos usuários do portal, disponibilizados para *download* com uma licença flexível *Creative Commons* - Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual (by-nc-sa)[3].

Conforme havíamos acenado, essa opção pela produção de materiais didáticos *ad hoc*, sensível ao contexto de aplicação e à autonomia do professor, marcada pela necessidade de uma visão crítica de todos os envolvidos perante as especificidades do seu público-alvo – ou seja, imigrantes e refugiados – deflagra nossa predileção por orientar o curso por uma perspectiva pós-método (KUMARAVADIVELU, 1994, 2001, 2003, 2006a, 2006b). Essa opção parece corresponder a uma vocação organizacional do PLAc-CZ, embasada em traços de sua identidade.

Encerramos esta seção revisitando a essência da Pedagogia Pós-método, uma vez que a consideramos como orientação para se pensar na estruturação do curso PLAc-Z.

Em linhas de síntese, conforme discutimos em Souza (2014), Kumaravadivelu (2001, p. 538) e Kumaravadivelu (2006b, p. 171) percebem a Pedagogia Pós-método como um sistema tridimensional composto por três parâmetros pedagógicos inter-relacionados: o parâmetro da particularidade; da praticabilidade e da possibilidade.

O parâmetro da particularidade está relacionado a uma "compreensão verdadeira das particularidades linguísticas, socioculturais e políticas locais" (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 544), ou seja, a uma opção pedagógica sensível ao contexto, que, portanto, rejeita a adoção de princípios genéricos e predeterminados com o objetivo de cumprir objetivos também genéricos e predeterminados.

O parâmetro da praticabilidade, por sua vez, está relacionado à rejeição de um modelo artificial marcado pela relação dicotômica entre aquele que elabora a teoria - ou seja, o teórico - e aquele que consome teoria - ou seja, o docente. Com efeito, na perspectiva da Pedagogia Pós-método, os professores são encorajados a "teorizar a partir de sua prática e praticar o que teorizaram" (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 544).

O parâmetro da possibilidade, enfim, está relacionado à opção de trazer à tona, em sala de aula, a consciência sociopolítica que os aprendizes carregam consigo, rejeitando, dessa forma, a concepção de que o ensino e a aprendizagem de línguas se restringe aos elementos linguísticos e funcionais. Conforme nos lembra Kumaravadivelu (2001, p. 542, 2006b, p. 174), esse parâmetro tem inspiração nos trabalhos do educador brasileiro Paulo Freire, encontrando reflexos, também, em

seus seguidores (KUMARAVADIVELU, 2006b, p. 174), como, por exemplo, Simon (1988), Giroux (1988), Auerbach (1995) e Benesch (2001).

Conclusões

Apresentamos, neste artigo, uma série de reflexões advindas da nossa participação na estruturação do curso de Português Língua de Acolhimento do Centro Zanmi (PLAc-CZ). Deparamo-nos, nessa tarefa, com um curso que apresentava um cenário marcado por uma problemática de ordem prática, a ser considerada em sua (re)estruturação. Destacamos, entre outros fatores: a questão das classes multisseriadas; a periodicidade indefinida do curso; a evasão e a grande rotatividade dos alunos e dos professores; a falta de *curriculum* ou de *sillabi,* estabelecidos para o curso, adequados ao seu contexto e ao público migrante e refugiado; e a escassez de material didático (CENTRO ZANMI, 2015d)

Encontramos, ao mesmo tempo, perspectivas bem definidas a respeito de sua identidade, as quais também foram consideradas na estruturação do PLAc-CZ. Apontamos, por exemplo: a opção por ser um curso emergencial, de sobrevivência, ou seja, que tem como objetivo fundamental a promoção do primeiro contato formal, básico, com o português do Brasil; a escolha por uma proposta mais adequada às especificidades do público migrante e refugiado, atendido pelo centro; e a opção pela promoção da diversidade.

Perante esse contexto, pelo menos três aspectos referentes à elaboração do PLAc-CZ apresentaram-se viáveis e potencialmente produtivos: a opção por níveis com carga horária bimestral, a utilização de estratégias de *gamificação* e a preferência pela produção de material didático, em detrimento do consumo de livros de prateleira de Português Língua Estrangeira.

A organização do curso PLAc-CZ em bimestres aparece como proposta para minimizar o problema da evasão e da grande rotatividade dos alunos e professores. Assim organizado, poderá oferecer uma dinâmica mais fluida e mais atrativa. O uso de estratégias de gamificação também surge como proposta para contornar o problema da evasão discente. Parte-se do princípio de que a utilização desse recurso pode afetar positivamente o aspecto emocional, o senso de identidade e o posicionamento social dos alunos, contribuindo para que ressignifiquem o contexto do curso, a partir do desenvolvimento de novos esquemas (RUMELHART; ORTONY, 1977) a seu respeito. A opção pela produção de material didático, em oposição ao consumo de livros de prateleira de português Língua Estrangeira, figura, essencialmente, como uma proposta de manutenção da autonomia do professor, balizada, entre outras coisas, por um *syllabus* de referência, comum para o curso PLAc-CZ, obtido por meio de pesquisa comparativa entre *sillabi* de livros didáticos de português para público estrangeiro, geral ou específico, e em aspectos da identidade do Centro Zanmi.

Observamos, enfim, que essa opção pela produção de materiais didáticos *ad hoc*, embasada nas demandas locais, sensível ao contexto de aplicação e à autonomia do professor, marcada pela necessidade de uma visão crítica, de todos os envolvidos, perante as especificidades do seu público-alvo, ou seja, imigrantes e refugiados, majoritariamente de origem haitiana, parece corresponder a uma vocação organizacional do Centro Zanmi e deflagra nossa preferência por orientar o curso por uma pedagogia pós-método (KUMARAVADIVELU, 1994, 2001, 2003, 2006a, 2006b).

Referências

AMADO, R. S. Português como Segunda Língua para Comunidades de Trabalhadores Transplantados. *Revista da SIPLE*, Brasília, ano 2, n. 1, maio 2011. [online]

AMADO, R.S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. *Revista da SIPLE*, Brasília, ano 4, n. 2, out 2013. [online]

AUERBACH, E. R. The Politics of the ESL Classroom: Issues of power in pedagogical choices. In: TOLLEFSON, J. W. (Ed.). *Power and inequality in language education*: Cambridge University Press., 1995. p. 9-33.

ASSOCIATION FOR PROJECT MANAGEMENT. *Emerging trends*: Introduction to gamification. Buckinghamshire: Association for Project Management, 2014. Disponível em: <https://www.apm.org.uk/sites/default/files/gamification%20-%20epdf.pdf>. Acesso em: 20 abril 2016.

BENESCH, S. *Critical English for Academic Purposes*: Theory, Politics, and Practice. Engelska: Taylor & Francis, 2001.

CENTRO ZANMI. Projeto Línguas e Cultura. Belo Horizonte: Centro Zanmi, 2015a. Não publicado.

CENTRO ZANMI. Portfólio de Apresentação. Belo Horizonte: Centro Zanmi, 2015b. Não publicado.

CENTRO ZANMI. Apresentação Centro Zanmi. Belo Horizonte: Centro Zanmi, 2015c. Não publicado.

CENTRO ZANMI. Projeto de Estruturação do Curso de Português para Imigrantes e Refugiados do Centro Zanmi. Belo Horizonte, Centro Zanmi, 2015d. Não publicado.

DETERDING, S,; DIXON, D.; KHALED, R.; NACKE, L. *From game design elements to gamefulness*: defining "Gamification". International Academic MindTrek Conference on Envisioning Future Media Environments, 15, 2011. Tampere (Finlândia). Anais... Tampere: MindTrek, 2011.

EL-KHUFFASH, AHMED. *Gamefication-Report*. 2013. Monografia (MBA - Management of Technology and Innovation) - Ryerson University, Toronto, 2013. Disponível em: <http://www.el-khuffash.com/gamificação/gamificação_report.pdf>. Acesso em: 20 abril 2016

GIROUX, H. *Teachers as Intellectuals:* Toward a Critical Pedagogy of Learning. Westport: Bergin & Garvey, 1988.

GONTIJO, M.; HILL, L; LOPEZ, A. P. A; SOUZA, R. F. *Projeto de Estruturação do Curso de Português como Língua de Acolhimento do Centro Zanmi (PLAc-CZ)*. Belo Horizonte: Centro Zanmi, 2016. Não publicado.

INSTITUTO INTERNACIONAL DA LÍNGUA PORTUGUESA. Portal do Professor de Português Língua Estrangeira, 2016. Disponível em: <www.ppple.org>. Acesso em: 20 abril 2016.

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly,* v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994. Disponível em: <http://links.jstor.org/sici?sici=0039-8322%28199421%2928%3A1%3C27%3ATPC% 28SF%3E2.0.CO%3B2-2>. Acesso em: 20 abril 2016.

_____. Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*, Teachers of English to Speakers of Other Languages, v. 35, n. 4, p. 537-560. 2001.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.2307/3588427>. Acesso em: 20 abril 2016.

_____. *Beyond Methods*: Macrostrategies for Language Teaching. New Haven: Yale University Press, 2003.

_____. TESOL Methods: Changing Tracks, Challenging Trends. *TESOL Quarterly*, Teachers of English to Speakers of Other Languages, v. 40, n. 1, p. 59-81, mar. 2006a. ISSN 0039-8322. Disponível em: <http://www.ingentaconnect.com/content/tesol/tq/2006/00000040/00000001/art00004>. Acesso em: 20 abril 2016.

_____. *Understanding Language Teaching*: From Method to Post-method. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006b.

LEE, J. J.; HAMMER, J. *Gamification in Education*: What, How, Why Bother? Academic Exchange Quarterly, v. 15, n. 2, p. 1-5, 2011.

OLIVEIRA, T. A. et al. *Pode Entrar*: português do Brasil para refugiadas e refugiados. São Paulo: Curso Popular Mafalda, 2015.

PIMENTEL, M. L. et al. *Língua Portuguesa para Haitianos*. Florianópolis: SESI – Departamento Regional do Estado de Santa Catarina, 2014.

RUMELHART, D. E.; ORTONY, A. The representation of knowledge in memory. In: ANDERSON, R. C.; SPIRO, R. J. ; MONTAGUE, W. E. (Eds.). *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1977. p. 99-135.

SIMON, R. I. For a pedagogy of possibility. In: *The critical pedagogy networker*. Victoria. Australia: Deakin University Press, 1988. , p. 1-4.

SOUZA, Rômulo Francisco de. *Implicações do uso de Material Didático Virtual Livre em contexto formal de ensino-aprendizagem de italiano como LE/L2*: a perspectiva dos problemas de ensino. 2014. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Italiana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. doi:10.11606/T.8.2014.tde-22012015-161313.Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8148/tde-22012015-161313/>. Acesso em: 16 jun 2016.

WERBACH, K; HUNTER, D.*For the win*: how game thinking can revolutionize your business. Philadelphia: Wharton Digital Press, 2012

ZICHERMANN, G.; CUNNINGHAM, C. *Gamification by Design*: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps. Sebastopol: O'Reilly Media, 2011.

---

[1] Fonte: www.foursquare.com . Acesso em: 10 de dezembro de 2015

[2] Curso Intensivo de Capacitação para o Ensino de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para Solicitantes de Refúgio, Refugiados e Imigrantes em Situação de Vulnerabilidade, ministrado pela Professora Rafaela P. Coelho, no âmbito do Centro Zanmi (CENTRO ZANMI, 2015d)

[3] www.creativecommons.org.br