

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Lívia Elisa Lemos Melo

**A IDENTIDADE NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO
LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: Um estudo de caso com um migrante de língua
materna asiática**

BELO HORIZONTE

2022

Lívia Elisa Lemos Melo

**A IDENTIDADE NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO
LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: Um estudo de caso com um migrante de língua
materna asiática**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguística Aplicada
Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Profa. Dra. Luciane Corrêa
Ferreira

Belo Horizonte

2022

M528i

Melo, Livia Elisa Lemos.

A identidade no ensino-aprendizagem de português como língua de acolhimento [recurso eletrônico] : um estudo de caso com um migrante de língua materna asiática / Livia Elisa Lemos Melo. – 2023.

1 recurso online (127 f.: il. graf., tab., color. p&b.): pdf.

Orientadora: Luciane Corrêa Ferreira.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 115-122.

Apêndices: f. 123-125.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros – Teses. 2. Identidade – Teses. 3. Aprendizagem – Metodologia – Teses. I. Ferreira, Luciane Corrêa. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD :469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS
Folha de Aprovação

**A IDENTIDADE NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE
ACOLHIMENTO: UM ESTUDO DE CASO COM UM MIGRANTE DE LÍNGUA MATERNA
ASIÁTICA**

LÍVIA ELISA LEMOS MELO

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 19 de janeiro de 2023, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Luciane Corrêa Ferreira - Orientadora

UFMG

Prof(a). Junot de Oliveira Maia

UFMG

Prof(a). Ricardo José Rosa Gualda

UFBA

Belo Horizonte, 19 de janeiro de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **Junot de Oliveira Maia, Professor do Magistério Superior**, em 19/01/2023, às 16:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto](#)

[nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.](#)



Documento assinado eletronicamente por **Luciane Correa Ferreira, Professora do Magistério Superior**, em 20/01/2023, às 09:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ricardo José Rosa Gualda, Usuário Externo**, em 20/01/2023, às 12:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1998701** e o código CRC **3C7F1953**.

Aos professores do Pró-Imigrantes.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Eliane e Belchior pelo apoio incondicional.

À minha orientadora, Profa. Dra. Luciane Corrêa Ferreira, por acreditar no meu potencial e no meu trabalho, pelo direcionamento e por todo o auxílio durante todo o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao Pedro, por estar sempre do meu lado, compartilhando as alegrias e as tristezas, conquistas e perdas e ter sempre uma palavra de incentivo.

Ao meu irmão, meu grande amigo e conselheiro.

Aos meus avós e a minha tia por todo amor e carinho.

Aos meus queridos amigos, pelo apoio e por sempre me acompanharem.

À Ana e à Marina que, generosamente, abriram as portas de sua casa sempre que precisei.

A toda equipe, alunos e ex-alunos do Pró-Imigrantes, que sempre se dispuseram a compartilhar suas experiências e que sempre tem algo para ensinar.

Aos professores da FALE com os quais tive a oportunidade de conviver, que sempre prestaram conselhos preciosos.

RESUMO

Esta dissertação investiga a preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de um aluno migrante de crise no contexto das aulas de Linguagens do Pró-Imigrantes, durante o ano de 2021. A pesquisa tem o objetivo de compreender de que maneira a identidade imaginada (NORTON, 2013) do aprendiz e a comunidade imaginada (*ibidem*) que deseja adentrar influenciam no seu aprendizado de língua. Para isso, são explorados também os conceitos de motivação e investimento (*ibidem*). A partir disto, tem-se os seguintes objetivos específicos: 1. Identificar qual a sua identidade imaginada e qual a comunidade imaginada que deseja adentrar; 2. Compreender de que maneira a identidade imaginada de um brasileiro “mais puro” e a comunidade imaginada de brasileiros que acessam o Ensino Superior em uma instituição Federal interferiram no seu processo de aprendizado; 3. Perceber quais são as motivações e as necessidades do estudante em relação ao aprendizado da língua portuguesa para o ENEM. A partir do arcabouço teórico dos estudos da identidade (GOMES JUNIOR, 2015, GUALDA, 2020 e NORTON, 2013), Português como Língua de Acolhimento (FERREIRA *et.al*, 2019), da Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) e da Translinguagem (CANAGARAJAH, 2013) se desenvolve uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e interpretativista. Este é um estudo de caso, mais especificamente o relato da experiência de um estudante apátrida, falante de língua materna asiática, solicitante de refúgio no Brasil. Os dados foram gerados a partir da gravação em áudio das aulas, de uma entrevista semi-estruturada e de um diário de campo. A sua análise revela que a entrada em um curso superior em uma universidade federal brasileira, mais do que uma oportunidade de integração, representa uma ferramenta para a negociação de sua identidade imaginada, de tornar-se “mais brasileiro” e isso interfere diretamente na sua motivação e conseqüentemente, no seu investimento no aprendizado da língua. O ingresso no ensino superior também pode garantir o acesso a determinados recursos simbólicos (BOURDIEU, 1977) que podem colaborar para sua entrada nessa comunidade imaginada (NORTON, 2013). Observa-se também a necessidade de se adotar uma perspectiva multicultural crítica (KUBOTA, 1999) em sala de aula, é necessário explorar e compreender as diferenças culturais de maneira a entender de que maneira colaboram para as práticas de produção de sentido dos alunos. Ademais, a multiculturalidade crítica (KUBOTA, 1999) permite que diferenças, como as raciais, sejam criticadas e as suas conseqüências no processo de ensino-aprendizagem compreendidas, evita também que aspectos culturais específicos sejam reduzidos a estereótipos dentro do ambiente de aprendizado. O desenvolvimento deste trabalho mostra que os estudos sobre identidade e aprendizado de língua podem ser eficientes na construção de uma prática pedagógica mais efetiva e que vise compreender melhor a subjetividade dos aprendizes.

Palavras-chave: Identidade. Investimento. Linguagens. Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Português como língua Adicional.

ABSTRACT

This dissertation investigates a refugee student's preparation for the ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) in the context of the language classes of the Pró-Imigrantes project, during the year 2021. This research aims to understand how the learner's imagined identity (NORTON, 2013) and the imagined community (*ibidem*) he wants to step into, influence his language learning process. For this purpose, the concepts of motivation and investment (*ibidem*) will also be explored. From that, the following specific objectives are developed: 1. By the interview with the student and the field journal, identify what is the student's imagined identity and which imagined community he wants to get into. 2. Comprehend in which way the imagined identity of a "purer" Brazilian and the imagined community of Brazilians who are able to access higher education at a public university interferes with the student's learning process; 3. Realize what are the student's motivations and needs concerning the learning of the Portuguese language for the ENEM exam. Founded on the theoretical framework of the identity studies (GOMES JUNIOR, 2015, GUALDA, 2020 e NORTON, 2013), of Portuguese as a Welcoming Language (FERREIRA, et.al, 2019), of Indisciplinary Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006) and Translanguage (CANAGARAJAH, 2013) an ethnographic and interpretive qualitative research has been developed. This research is based on a case study with a stateless person who speaks an Asian language natively and is currently applying for asylum in Brazil. The data were generated by the audio recording of the classes and from a semi-structured interview and a field journal. The data analyses reveals that getting into a public university in Brazil represents more than an opportunity for integration, it's also seen as a tool for the imagined identity's negotiation, for him to become "more Brazilian" and that interferes directly with his motivation, and consequently on his investment at the language learning process. Access to higher education can also ensure access to some symbolic resources (BOURDIEU, 1977) that can collaborate to create access to the imagined community (NORTON, 2013). It's also noticeable the need for a critical multicultural approach (KUBOTA, 1999) in the classroom, it's imperative to explore and comprehend the cultural differences in order to understand in which way those differences contribute to the student's meaning-making practices. Furthermore, critical multiculturalism (KUBOTA, 1999) allows the differences, such as racial ones, to be criticized and its consequences for the teaching-learning process to be comprehended. This approach also avoids specific cultural aspects to be reduced to stereotypes inside the learning environment. This work's development shows that the studies about identity and language learning can efficiently build a pedagogical practice that is also more effective and aims to better understand the learner's subjectivities.

Keywords: Identity. Investment. Language. Portuguese as a Welcoming Language. Portuguese as an additional language.

RESUMEN

Esta tesis de maestría investiga la preparación para el Examen Nacional de Enseñanza Mediana de un estudiante inmigrante desplazado por crisis en el contexto de las clases de lenguajes en el Proyecto Pró-Imigrantes a lo largo de 2021. A partir de eso, se presentan los siguientes objetivos específicos: 1. Identificar, a través de entrevista hecha con el estudiante y analizando su diario de observación de campo, cuál es su identidad imaginada y cual es la identidad que él imagina ingresar. 2 Comprender de qué manera su identidad y la comunidad imaginada en la que desea adentrar – tratándose ellas, respectivamente, la idea de un brasileño “más puro” y la idea de una comunidad de brasileños que acceden a la educación superior en una universidad pública, como eso interfirieron en su proceso de aprendizaje. 3. Observar cuales son las motivaciones y las necesidades del estudiante frente al aprendizaje de lengua portuguesa para ENEM. A partir do arcabouço teórico dos estudos da identidade (GOMES JUNIOR, 2015, GUALDA, 2020 e NORTON, 2013), da Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) e da Translinguagem (CANAGARAJAH, 2013) se desenvolve uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e interpretativista, que se utiliza de um estudo de caso, mais especificamente o relato da experiência de um estudante apátrida, falante de língua materna asiática, solicitante de refugio no Brasil. A partir del marco teórico de estudios de identidade (GOMES JUNIOR, 2015, GUALDA, 2020 e NORTON, 2013), de Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) e da Translinguagem (CANAGARAJAH, 2013) se desarrolla una investigación cualitativa de carácter etnográfico y de comprensión de datos que se generaron em um um estudio de caso, precisamente, un relato de experiencia de un estudiante apátrida, hablante de lengua materna asiática, requirente de refugio en Brasil. Se generaron datos a partir de grabaciones en audio de las clases y de una entrevista semi-estructurada, realizada con el estudiante a lo largo de 2021. Los datos se transcribieron a partir de los dogmas obtenidos por Sacks, Schegloff y Jefferson (1974). El análisis de los datos obtenidos revelan que el ingreso de un curso superior en una universidad nacional y pública brasileña, más que una oportunidade de representa para el estudiante, más que una oportunidade de integración, representa para el estudiante para el estudiante una herramienta para la negociación de su identidad imaginada, de ser “más brasileño” y eso interfiere directamente en su motivación y consecuentemente en su inversión en el aprendizaje de lengua. El acceso a la educación superior también puede asegurar el acceso a determinados recursos simbólicos (BOURDIEU, 1977) que pueden colaborar para garantizar el acceso a esa comunidad imaginada (NORTON, 2013). Se observa también la necesidad de adoptar una perspectiva multicultural crítica (KUBOTA, 1999) en el salón de clase, es necesario explorar y comprender las diferencias culturales de modo a entender de que manera colaboran para las prácticas de producción de sentido de los estudiantes. Además, la multiculturalidad crítica (KUBOTA, 1999) permite que diferencias como raciales, sean criticadas y que sus consecuencias en el proceso de enseñanza aprendizaje, impide que aspectos culturales específicos se reduzcan a estereotipos en el salón de clase. El desarrollo de este trabajo demuestra que los estudios sobre identidad y aprendizaje de lenguas pueden ser eficientes en la construcción de una práctica pedagógica más eficaz y permite que se entienda mejor la subjetividad de los aprendices.

Palabras-clave: Identidad; Inversión; Lenguaje; Portugués como Idioma de Acogimiento (PLAc); Portugués como Lengua Adicional.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.....	101
Figura 2.....	105

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1.....	Página 55
Gráfico 2.....	Página 56
Gráfico 3.....	Página 57
Gráfico 4.....	Página 57
Gráfico 5.....	Página 58
Gráfico 6.....	Página 59
Gráfico 7.....	Página 59
Gráfico 8.....	Página 60
Gráfico 9.....	Página 61
Gráfico 10.....	Página 61
Gráfico 11.....	Página 64
Gráfico 12.....	Página 65
Gráfico 13.....	Página 67

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.....	Página 66
---------------	-----------

LISTA DE EXCERTOS

Excerto 1.....	81
Excerto 2.....	83
Excerto 3.....	85
Excerto 4.....	86
Excerto 5.....	88
Excerto 6.....	90
Excerto 7.....	92
Excerto 8.....	94
Excerto 9.....	96
Excerto 10.....	96
Excerto 11.....	98
Excerto 12.....	101
Excerto 13.....	103
Excerto 14.....	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
CENEX	Centro de Extensão da Faculdade de Letras da UFMG
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
COLTEC	Colégio Técnico da UFMG
CONARE	Comitê Nacional para os Refugiados
DL	Dominar linguagens
DRCA	Departamento de Registro e Controle Acadêmico da UFMG
DRI	Diretoria de Relações Internacionais
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FALE	Faculdade de Letras da UFMG
GECEIR	Grupo de Estudos Cognição, Educação, Imigração e Refúgio
ICV	Iniciação Científica Voluntária
MEC	Ministério da Educação
OBMigra	Observatório das Migrações Internacionais
ONGs	Organizações não governamentais
PLA	Português como Língua Adicional
PLAc	Português como Língua de Acolhimento
SIEX	Sistema de Informação da Extensão
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I - LINGUÍSTICA APLICADA- ONDE ESTA PESQUISA SE INSERE	23
1.1 CONTEXTO	25
1.2 OUTRAS MANEIRAS DE SE PENSAR LINGUÍSTICA APLICADA	26
1.3 PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO (PLAc), IDENTIDADE E INVESTIMENTO	33
1.3.1 IDENTIDADE E APRENDIZADO DE LÍNGUAS ADICIONAIS	38
1.4 MULTICULTURALISMO CRÍTICO	43
1.4.1 RAÇA E RACIALIZAÇÃO	46
1.5 O ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL PARA ALUNOS ASIÁTICOS	48
CAPÍTULO II	52
2.1 O PROJETO PRÓ-IMIGRANTES	52
2.1.1 PANORAMA HISTÓRICO	52
2.1.2 VISÃO GERAL SOBRE O PERFIL DOS ALUNOS ENTRE OS ANOS DE 2020 E 2022	54
2.1.3 O PROJETO ATUALMENTE	62
2.2 OS FLUXOS MIGRATÓRIOS NO BRASIL ENTRE 2021 E 2022	64
2.3 ACESSO DE ALUNOS REFUGIADOS AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	67
CAPÍTULO III- METODOLOGIA	70
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	70
3.2 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA	72
3.4 O PARTICIPANTE	73
3.5 A PROFESSORA-PESQUISADORA	75
3.6 GERAÇÃO DE REGISTROS	76
3.7 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS REGISTROS	77
CAPÍTULO IV- ANÁLISE DOS DADOS	79
4.1 ANÁLISE DOS EXCERTOS RETIRADOS DAS AULAS E DA ENTREVISTA	79
4.1.1 ANÁLISE DOS DADOS	81
4.1.1.1 IDENTIDADE	81
4.1.1.2 INVESTIMENTO	91
4.1.1.3 ESTEREÓTIPOS ASSOCIADOS À CULTURA DE APRENDIZADO DE ALUNOS ASIÁTICOS	94
4.1.1.4 QUESTÕES DE RACISMO E RACIALIDADE	97
4.1.1.5 TRANSLINGUAGEM	99
4.1.1.6 O PROCESSO DE APRENDIZADO DE UM “SEGUNDO PORTUGUÊS”	102

CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	126
APÊNDICE B- MODELO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	128

INTRODUÇÃO

Segundo os últimos dados divulgados pelo Alto Comissariado das Nações Unidas¹ para Refugiados (ACNUR), até o final de 2021, 89.3 milhões de pessoas foram forçadas a se deslocar. Em 2019 o Comissariado calculou que os países que mais recebem refugiados são: Turquia (3,8 milhões), Colômbia (1,8 milhões), Uganda (1,5 milhões), Paquistão (1,5 milhões) e Alemanha (1,3 milhões). Ainda de acordo com a ACNUR, na última década, apenas 390 mil pessoas por ano conseguiram voltar aos países dos quais migraram, ao passo que em 1990 esse número era de cerca de 1,5 milhão. Como apontado por Oliveira (2019a), "O movimento imigratório ocorre em meio a conflitos, perseguições e violações de direitos humanos no contexto sociopolítico de diversos países" (p.18), as pessoas se deslocam pois seu país de origem já não mais garante a manutenção e proteção de seus direitos (VIGAR e SIMÕES, 2021), logo é comum que mirantes sejam mais vulneráveis social, política e economicamente e que essa condição perdure mesmo após a chegada ao país de destino (Sá e Fernandes, 2016).

Segundo o relatório "Refúgio em números"², divulgado pelo Observatório das Migrações Internacionais por meio do Ministério da Justiça e Segurança Pública, em 2021 o Brasil recebeu 29.107 pedidos de reconhecimento da condição de refugiado, a maioria desses pedidos foi feita por deslocados forçados venezuelanos (17.385 pedidos), seguidos por haitianos (6.613 pedidos), cubanos (1.347 pedidos) e chineses (568 pedidos). Segundo a Lei de Refúgio nº 9.474/97, de 22 de julho de 1997:

Será reconhecido como refugiado todo indivíduo que: I- devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país; II- não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior; III - devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país. s (BRASIL, 1997, Lei nº 9.474, artigo 1º).

Com o intuito de promover a integração dessa população nos países de chegada, a ACNUR lançou em 2019 a meta "15by30"¹, que tem como principal objetivo fomentar iniciativas que

¹Disponível em:

<https://www.acnur.org/portugues/2022/06/15/acnur-deslocamento-global-atinge-novo-recorde-e-reforca-tendencia-de-escapamento-da-ultima-decada/>, acesso em 11/12/2022.

² Disponível em:

https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMigra_2022/REF%C3%9AGIO_EM_N%C3%9AMEROS/Refu%CC%81gio_em_Nu%CC%81meros_-_27-06.pdf, acesso em 11/12/2022.

possibilitem o acesso de 15% da população refugiada, solicitante de asilo, retornada e deslocada interna ao ensino superior em seus países de acolhimento até o ano de 2030, número que a organização acredita que chegará a cerca de 500.000 novos alunos. Atualmente estima-se que apenas 5% dessa população esteja cursando o ensino superior em seus respectivos países receptores.

Tendo em vista as vulnerabilidades que se apresentam a esse grupo de migrantes, pode-se dizer que o acesso à educação, especificamente ao Ensino Superior, poderia representar uma oportunidade viável para a melhor integração dos deslocados forçados à sociedade brasileira, bem como uma oportunidade real de acessar melhores colocações no mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2019b). Como já escrito por Oliveira (2019b), algumas instituições de Ensino Superior brasileiras, tem implementado editais especiais para esse público com o intuito de colaborar para sua integração à sociedade e diminuir essa condição de desfavorecimento. Na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), por exemplo, o edital destinado a Refugiados, Asilados Políticos e Apátridas foi publicado pela primeira vez em 23 de novembro de 2020 referente à entrada para o ano letivo de 2021.

Criado em 1988, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) consistia em uma prova não obrigatória, aplicada uma vez por ano, que tinha como principal objetivo avaliar a Educação Básica brasileira. Em 2004, com a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni)- que tem por finalidade fornecer bolsas parciais ou integrais a estudantes de baixa renda que desejem cursar o Ensino Superior em instituições privadas, o ENEM passou a ser um dos critérios necessários para a seleção do programa (OLIVEIRA, 2019a). Com a implementação do Sistema de Seleção Unificado (SISU) em 2009, o ENEM passa então a ser amplamente utilizado como um meio de acesso ao Ensino Superior. O SISU foi desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) e consiste em “[...] uma plataforma informatizada onde as instituições públicas de ensino superior disponibilizam suas vagas (ou parte delas) para livre concorrência entre os alunos com as maiores notas no ENEM” (JUNIOR, 2015, p.3). Atualmente, um grande número de universidades brasileiras se utiliza da ferramenta como a única forma de seleção; segundo o site oficial do SISU, somente no estado de Minas Gerais, o ENEM foi escolhido como forma de acesso em 18 instituições de Ensino Superior.

Com o intuito de preparar alunos refugiados e outros imigrantes que possam estar em situações de vulnerabilidade, foi criado em 2015 na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) o projeto Pró-Imigrantes (OLIVEIRA, 2021). O Pró-Imigrantes foi criado inicialmente a partir da iniciativa de discentes de graduação do curso de Letras (OLIVEIRA, 2019) e em seus anos iniciais era coordenado pelo Serviço de Atendimento ao Migrante e Refugiado (anteriormente chamado de Centro Zanmi) com o apoio institucional da Diretoria de Relações Internacionais (DRI/UFMG). A partir de janeiro de 2020, foi registrado oficialmente no Sistema de Informação da Extensão (SIEEX)

e passou a ser apoiado pela Faculdade de Letras da UFMG (FALE- UFMG) e a ser sediado na Pró-Reitoria de Extensão (FERREIRA *et. al*, 2022).

Diante disso, o presente projeto pretende contribuir para a construção de subsídios focados no ensino do Português como Língua de Acolhimento (Ferreira *et. al.*, 2019) (PLAc) no contexto das aulas de Linguagens do Pró-Imigrantes no Brasil. Isso ocorrerá através de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e interpretativista, que se utiliza de um estudo de caso, mais especificamente o relato da experiência de um aluno migrante, falante de língua materna oriental, solicitante de refúgio no Brasil, que participou durante o ano de 2021 das aulas do projeto Pró-Imigrantes. Ele foi aprovado em mais de uma instituição de ensino superior brasileira. O relato dessa experiência será constituído de um diário de campo e de uma entrevista feitas com o estudante referido. Faz-se importante mencionar que o diário de campo foi constituído a partir da prática diária da sala de aula, visto que a pesquisadora é também professora da disciplina de Linguagens do Projeto Pró-Imigrantes. A pesquisa se apoiará no que foi discutido por Norton (2013) sobre as questões de identidade que permeiam o aprendizado de língua não materna e estará fundamentada nos preceitos da Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006; RAJAGOPALAN, 2006) e da Translinguagem (CANAGARAJAH, 2013). Este trabalho está inserido na pesquisa “Imigração e Refúgio no Brasil: panorama e subsídios para iniciativas de acolhimento a partir de uma perspectiva da Linguística Aplicada”, desenvolvida pela Professora Dr^a Luciane Corrêa Ferreira. Também integra a pesquisa do Grupo de Estudos Cognição, Educação, Imigração e Refúgio (GECEIR)³, registrado na plataforma do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e sediado na FALE-UFMG.

De acordo com informações divulgadas pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), o Estatuto dos Refugiados/ Lei 9.474/1997 garante a refugiados e solicitantes de refúgio o acesso à educação pública tanto ao Ensino Básico quanto ao Ensino Superior. Além disso, a Lei de Migração nº 13.445/2017, que rege sobre os direitos dos imigrantes, emigrantes, residentes fronteiriços e apátridas postula que a política migratória brasileira assegure “acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social” (artigo 3, XI). Ainda que os direitos básicos de refugiados, apátridas e asilados políticos sejam assegurados pela legislação brasileira, o país ainda carece de medidas que, efetivamente, assegurem o acesso dessa população à educação (VIGAR e SIMÕES, 2021).

³ <http://www.letras.ufmg.br/geceir/> Acesso em 27 abr. 2022.

Como já discutido por trabalhos anteriores, como em Amado (2013), a acolhida de refugiados e ações e políticas que colaborem para a inclusão social dessa população ainda é dependente do trabalho de Organizações Não Governamentais (ONGs), instituições religiosas e sociedade civil. Nesse contexto, foi fundado em 2015 o Projeto Pró-Imigrantes, a partir da iniciativa de estudantes da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (FALE-UFMG) (OLIVEIRA, 2019a). No início de suas atividades as aulas do projeto ocorriam no período da noite na sede do Colégio Técnico da UFMG (COLTEC), todavia, a partir do ano de 2020, com o início da pandemia do novo Coronavírus (SCHMIDT et. al 2020) e a transferência das atividades da universidade para o ambiente digital, a partir de 2020 as aulas começaram a ser ministradas em formato totalmente online. Como também pertencem a grupos econômica e socialmente vulneráveis nossos alunos tinham acesso limitado à internet, muitos deles precisavam assistir às aulas pelo celular (FERREIRA et. al, *no prelo*); além disso, por conta de compromissos de trabalho, alguns deles, mesmo com as aulas online, não conseguiam estar presentes em todos os encontros síncronos.

Na minuta do I Plano Estadual de Políticas para Refugiados, Migrantes, Apátridas e Retornados de Minas Gerais⁴, divulgada em abril de 2022 para a segunda etapa de sua consulta pública, o acesso à educação formal é apontado como um "importante aliado no processo de integração e inserção social e cultural, não apenas de crianças e adolescentes, mas também de adultos refugiados, migrantes, apátridas e retornados [...]" (p. 29). E para que a integração nas instituições de ensino se dê de maneira mais eficaz, faz-se necessário que esse grupo de alunos tenham conhecimento da língua majoritária do país de acolhida. Como já postulado por Oliveira (2010), o aprendizado da língua majoritária de um país é parte fundamental para a integração, todavia, no Brasil observa-se a carência de políticas linguísticas de Português como Língua de Acolhimento (Lopez, 2016) e estudos que se dediquem à compreensão do ensino e aprendizagem da língua portuguesa para a população refugiada.

Durante meu percurso na graduação, tive a oportunidade de participar de um projeto de Iniciação Científica Voluntária (ICV) que tinha por finalidade analisar metáforas utilizadas por jornais alemães para se referir a pessoas refugiadas, em especial sírios, tendo em vista a política de acolhimento de refugiados adotada pela chanceler alemã, Angela Merkel, em 2015 (FERREIRA e MELO, 2020). Esses estudos, bem como o acompanhamento do trabalho do Grupo de Estudos Cognição, Educação, Imigração e Refúgio (GECEIR) , despertaram o meu interesse para as questões que permeiam a língua de acolhimento. Dessa forma, em 2020, assumi as aulas da disciplina de Linguagens do curso preparatório popular Pró-Imigrantes, o que me possibilitou um contato direto com imigrantes deslocados forçados que chegavam ao Brasil.

⁴ Disponível em: <http://www.consultapublica.mg.gov.br/DetalhesConsultaPublica.aspx?cod=59>. Acesso em 27 abr. 2022.

Em 2021, tive a oportunidade de lecionar, através do Projeto-Pró Imigrantes, a disciplina de Linguagens a um aluno refugiado político de língua materna oriental. O estudante em questão já havia cursado Ensino Superior em seu país de origem, mas também desejava fazê-lo no Brasil. Segundo ele, a sua principal motivação para ingressar em uma universidade brasileira era justamente “tornar-se mais brasileiro” e ser visto dessa forma. Esse desejo do aluno em alcançar uma identidade mais brasileira através da entrada no Ensino Superior e, principalmente, através do domínio da escrita e da variedade da norma culta do português brasileiro, está em consonância com o proposto por Norton (2013), que afirma -segundo uma perspectiva pós-estruturalista, em especial o proposto por Weedon (1997) que “[...] a identidade é constituída na e através da linguagem”. (p.4, tradução nossa).

Em linhas gerais, o presente trabalho tem por finalidade discutir através das experiências práticas vividas em aula e de uma entrevista com o aluno (feita antes que realizasse a prova do ENEM) como o entendimento acerca das questões de identidade podem contribuir para a teoria e prática do professor de PLAc. Essa discussão será feita com base nos trabalhos de Norton (2013), considerando o conceito de Português como Língua de Acolhimento (Grosso, 2010; Amado, 2013; Ferreira et al, 2019) e não o de Português como Segunda Língua.

A relevância desse trabalho justifica-se por carências de estudos na área do Português como Língua de Acolhimento (Ferreira *et. al.*, 2022) e também por questões apontadas por Norton (2013) em seu estudo. Segundo a pesquisadora "O trabalho sobre identidade oferece ao campo do aprendizado de língua uma teoria compreensiva que integra o indivíduo aprendiz da língua e um mundo social mais amplo" (*ibidem*, p. 2, tradução nossa). Além disso, a pesquisadora, ao adentrar o seu conceito de “investimento”, aponta para “uma complexa relação entre a identidade do aprendente da língua e o seu comprometimento com o seu aprendizado” (p. 2, tradução nossa) essa relação também deverá ser discutida no presente estudo. Apresentadas as justificativas do projeto, a seguir faremos a exposição dos objetivos e perguntas que guiarão a pesquisa.

Esta pesquisa se organiza em quatro capítulos principais. O capítulo I se dedica à exposição do arcabouço teórico que norteou este trabalho. Em primeiro lugar se aborda a Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) e a Translinguagem (CANAGARAJAH, 2013), que embasam as perspectivas linguísticas utilizadas para a prática pedagógica e para a interpretação dos dados. Em seguida, discute-se os conceitos de Português como Língua de Acolhimento (Ferreira *et. al.* 2019), subárea do Português como língua adicional que melhor corresponde às práticas de ensino e aprendizado de línguas utilizadas no contexto deste estudo de caso. Feito isso, são expostas as teorias sobre identidade (GOMES JUNIOR, 2015, GUALDA, 2020 e NORTON, 2013) utilizadas neste estudo para tentar-se compreender a sua relação com o ensino e aprendizado de PLAc. Por

último, realiza-se a discussão sobre o multiculturalismo crítico (KUBOTA, 1999), abordagem defendida por Norton (2013) nos estudos sobre identidade e aprendizado de língua e que tem como objetivo levar as reflexões sobre os aspectos culturais dos aprendizes de língua para além da ideia generalizada de igualdade e da exotização dessas culturas.

No capítulo II, será traçado um panorama histórico do Pró-Imigrantes e do perfil dos alunos entre 2020 e 2022. Feito isso, discutem-se os dados mais recentes sobre refúgio e migração de crise no Brasil. Em seguida, serão expostas algumas questões relativas ao acesso de deslocados forçados ao ensino superior brasileiro.

No capítulo III, será exposta a metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho. Nele serão definidos os objetivos e as perguntas de pesquisa, bem como a maneira como ocorreu a produção e a análise dos dados.

No capítulo IV, será feita a exposição e a análise dos registros gerados. Em seguida, nas considerações finais, serão apresentados os resultados encontrados a partir do que propunham as perguntas de pesquisa. Ademais, são discutidas também, questões que se revelaram na análise dos dados e que sobejam as perguntas pré estabelecidas, porém se mostram relevantes para este trabalho.

CAPÍTULO I - LINGUÍSTICA APLICADA- ONDE ESTA PESQUISA SE INSERE

Este capítulo tem por objetivo apresentar o referencial teórico que guiou o trabalho de investigação. Primeiramente, será feita a exposição dos conceitos da Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), também chamada de Linguística Aplicada Crítica (RAJAGOPALAN, 2006) e Linguística Aplicada Transgressiva (PENNYCOOK, 2006), visto que esta pesquisa está fundamentada em seus preceitos. A Linguística Aplicada Indisciplinar é uma vertente da linguística aplicada. Contudo, como defende Moita Lopes, a própria Linguística Aplicada não deveria ser vista como disciplina, mas como uma área de estudos independente.

Sucintamente, essa vertente linguística surge a partir da necessidade de se estabelecer o diálogo entre a linguística e outras áreas do conhecimento (como os estudos das ciências sociais, por exemplo) e de se considerar os diferentes contextos de pesquisa do mundo contemporâneo, em especial o contexto no qual se insere o sujeito pesquisado. A Linguística Aplicada Indisciplinar também considera imprescindível que a pesquisa foque em sujeitos diversos e que “traga para o centro de atenção vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade, etc” (MOITA LOPES, 2006, p.27). Isso se relaciona diretamente ao que buscou-se realizar nesta pesquisa, visto que o objetivo é justamente focar nas questões de identidade que permeiam o processo de aprendizado do português por um aluno apátrida.

O capítulo discutirá ainda os preceitos da Translinguagem como propõe Canagarajah (2013). Os princípios da translinguagem se relacionam com a discussão proposta na presente pesquisa. Isso se deve ao fato de que “translinguagem” é uma teoria que desconstrói ideias monolíngues e também explica a relação entre monolingüismo e práticas coloniais de imposição da língua majoritária. Além disso, reconhece a prática da linguagem como geradora de significados e compreende que tais significados são sempre negociados. Igualmente, reconhece que, ainda que seja uma nomeação nova, práticas translinguajeras sempre existiram e mesmo aqueles ditos “monolíngues”, estão constantemente inseridos nelas, visto que têm conhecimento de diversos usos da língua materna, bem como suas variações.

Em segundo lugar, será definido o que é conceitualizado como Português como Língua de Acolhimento (PLAc) (SOUZA *et al.*, 2021; FERREIRA *et al.*, 2019) nesta pesquisa, bem como o contexto de seu surgimento e um panorama geral do conceito atualmente. Em linhas gerais, o PLAc, como já dito por Ferreira *et al.* (2022) “ [...] é uma nova área de pesquisa no campo do Português como Língua Adicional” (p. 2). Uma relação semelhante ocorre com as áreas de Alemão como Língua Estrangeira (Deutsch als Fremdsprache- DaF) e de Alemão como Segunda Língua (Deutsch

als Zweitsprache- DaZ) na Alemanha. Segundo Harr, Liedke e Riehl (2018) a separação desses conceitos pode ser problemática, especialmente no caso de refugiados. Os refugiados, ao chegarem na Alemanha, por exemplo, utilizam a língua alemã nos cursos de língua, mas no dia a dia precisam se comunicar em outros idiomas, tornando-se então um grupo de pessoas em um contexto multilíngue (HARR, LIEDKE E RIEHL, 2018). No Brasil, essa área dedica-se à integração de refugiados e outros migrantes de crise à sociedade através do ensino e aprendizado da língua majoritária do país, valorizando a identidade linguístico-cultural do migrante e sem, portanto, pressupor a sua assimilação (OLIVEIRA, 2019a).

Em terceiro lugar, a partir das proposições de Norton (2013), será feita a exposição dos estudos sobre identidade e aprendizado de língua adicional, seguida da discussão, também feita pela autora, de identidade e multiculturalismo crítico no aprendizado de língua adicional. A partir de uma perspectiva pós-moderna, entende-se que não há como se pensar em identidade como algo estático e hermético. Pelo contrário, “deve-se pensá-la como uma produção que sempre está em processo e constituída dentro da representação” (GOMES JUNIOR, 2015, p.24) e um mesmo sujeito pode performar diferentes identidades, a partir dos diferentes sistemas de valores pelos quais navega (DARVIN e NORTON, 2015). Além disso, faz-se igualmente importante destacar o papel das relações de poder nas construções de identidade de aprendizes de línguas adicionais, visto que, como já apontado por Flister (2020), elas se relacionam “tanto aos processos de construção identitária, quanto aos processos de aprendizagem” (p. 72). Segundo Norton (2013), a pesquisa sobre identidade afeta diretamente a aquisição de uma segunda língua e a partir desse tipo de investigação, é possível compreender as diferentes posições a partir das quais um aprendiz de língua fala. Em seu trabalho precursor, Norton (2000) define identidade como “o modo como o sujeito compreende sua relação com o mundo, a maneira como essa relação é construída no tempo-espaço e como esse sujeito entende as suas possibilidades para o futuro” (*ibidem*. p. 4). Este trabalho, portanto, se debruça sobre as questões de identidade que atravessam um estudante asiático apátrida, visto que, investiga a relação entre identidade, ensino e aprendizagem de língua, com foco especial na aprendizagem de PLAc.

Em quarto lugar, expõe-se o conceito de multiculturalismo crítico. Ainda que não seja o foco principal de seu trabalho, Norton (2013) defende que se repense o multiculturalismo e em sua discussão alinha-se aos pressupostos de Kubota (1999 e 2004) em favor de um multiculturalismo que seja crítico. Kubota (1999) afirma que é necessário que a prática do professor não seja superficial, é preciso ir além de práticas pedagógicas que tornam triviais e romantizam vozes autênticas e, por conseguinte, invisibilizam problemas reais. A autora defende que é preciso “[...] explorar criticamente a maneira com que diferenças culturais como forma de conhecimento são

produzidas e perpetuadas e como elas podem ser trabalhadas para uma transformação do *status quo*” (*ibidem*, p. 27). O multiculturalismo crítico possibilita que professores e estudantes enfrentem, em nível individual ou coletivo, injustiças sociais que perpassam os seus processos de aprendizagem (Kubota e Lin, 2009). Por se tratar de uma pesquisa que tem seu foco em um grupo minoritarizado, o de refugiados e migrantes de crise, a perspectiva multicultural crítica dialoga diretamente com este trabalho.

Em seguida, tendo em vista que o presente trabalho é um estudo de caso e o sujeito participante é um apátrida asiático, será feita uma breve discussão sobre as questões que permeiam o ensino de português para asiáticos dentro da perspectiva brasileira. Apesar de se tratar de um estudo de caso com um aluno, optamos conjuntamente em adotar um pseudônimo, escolhido por mim, para o participante, com o intuito de preservar sua identidade.

Como acima descrito, a seguir, discutimos o referencial teórico norteador do trabalho, iniciando com as teorias de linguística aplicada que guiaram a pesquisa.

1.1 CONTEXTO

Como abordado na introdução, a presente pesquisa está inserido na pesquisa “Imigração e Refúgio no Brasil: panorama e subsídios para iniciativas de acolhimento a partir de uma perspectiva da Linguística Aplicada”⁵, desenvolvida pela pela Prof^a Dr^a Luciane Corrêa Ferreira. Esta pesquisa foi concebida a partir da minha experiência como professora da disciplina de Linguagens no curso preparatório popular do Pró-Imigrantes⁶, registrado, desde 2020, no Sistema de Informação da Extensão (SIEEX). Assumi a posição de professora titular da disciplina de Linguagens no segundo semestre do ano de 2020. Apesar de ser formada em licenciatura dupla Alemão/Português, até o momento em que ingressei no Pró-Imigrantes nunca tinha ministrado aulas de língua portuguesa como professora titular. Todavia, desde 2016 atuei como professora de língua estrangeira, ministrando aulas de inglês em diferentes cursos livres na região metropolitana de Belo Horizonte e, posteriormente, atuando como professora de alemão junto ao Centro de Extensão da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (CENEX-FALE). Discuto mais especificamente sobre a minha experiência na seção 3.5 deste capítulo.

No início da minha atuação, no ano de 2020, a turma era composta, quase exclusivamente, por alunos haitianos, que eram também os mais frequentes em nossas aulas. Já no ano de 2021, as nacionalidades dos discentes foram mais variadas, passamos a contar também com estudantes

⁵ http://www.lettras.ufmg.br/padrao_cms/?web=geceir&lang=1&page=3336&menu=2143&tipo=1

⁶ Conferir seção 2.3.

latino-americanos e de alguns países da ásia. Naquele ano já havia ingressado no mestrado em Linguística Aplicada na Faculdade de Letras da UFMG e tido contato com os trabalhos de Norton (2013) e Kubota e Lin (2004). Tais trabalhos haviam me despertado especial interesse, quando então a fala de um dos alunos sobre a sua motivação para ingressar em uma universidade brasileira me chamou a atenção.

Durante a minha experiência no Pró-Imigrantes, era comum que os alunos desejassem ingressar no Ensino Superior brasileiro com o intuito de obter melhores colocações no mercado de trabalho, era usual também que esses estudantes revelassem a vontade de regressarem aos seus países de origem e eventualmente atuar nas áreas que escolheram realizar seus respectivos cursos de Ensino Superior. No entanto, o aluno acompanhado por esse estudo de caso divergia desse discurso, desde o início do período letivo, deixou explícita a sua vontade em residir permanentemente no Brasil e de realizar um curso superior no país para que pudesse se sentir mais integrado à comunidade brasileira. Essa motivação influenciou diretamente em sua preparação para o ENEM, visto que, posteriormente, tornou-se o estudante mais participativo em todas as disciplinas.

Por conta da sua alta participação e seu elevado nível de interesse, o aluno, aqui chamado de Lucas, tinha por hábito conversar com os professores através das redes sociais além dos horários das aulas. Essa relação mostrou-se mais estreita com as professoras de redação e linguagens, o que provavelmente decorreu por conta de dois fatores: 1) essas eram as disciplinas nas quais o estudante dizia ter maior grau de dificuldade; 2) ambas, além de professoras, atuavam na coordenação do projeto e frequentemente eram as responsáveis por auxiliar os alunos em questões burocráticas (como por exemplo, validação de documentos, interpretação de editais, etc.). Essa relação colaborou para que eu pudesse compreender melhor o histórico de migração de Lucas e para que ele se sentisse mais à vontade para discutir questões que puderam me auxiliar no entendimento de suas necessidades e expectativas.

A próxima seção será dedicada a expor o referencial teórico que guiou esta pesquisa.

1.2 OUTRAS MANEIRAS DE SE PENSAR LINGUÍSTICA APLICADA

A Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), também chamada de Linguística Aplicada Crítica (RAJAGOPALAN, 2006), e de Linguística Aplicada Transgressiva (PENNYCOOK, 2006), surgiu em consonância com outras áreas do conhecimento, especialmente as Ciências Sociais, que questionavam a representação do sujeito social de maneira homogênea. Moita Lopes (2006) chama atenção para o fato de que no contexto atual, espera-se que a pesquisa

lance luz sobre os atravessamentos identitários de seus sujeitos e que o fazer tradicional da Linguística Aplicada tende a descorporificar seus sujeitos e ignorar as alteridades.

A partir disto, Moita Lopes (2006) argumenta em favor de uma Linguística aplicada que esteja mais alinhada à contemporaneidade e para isso, é necessário ouvir novas vozes compreender a “[...] necessidade de ir além da tradição de apresentar resultados de pesquisa para os pares, como forma de legitimá-los” (*ibidem*, p.23). Defende também que tenham-se em conta os interesses daqueles sujeitos inseridos nos contextos de pesquisa e que eles também sejam convidados para o debate sobre esses resultados de pesquisa.

Além disso, Moita Lopes (2006), também manifesta uma insatisfação em relação a teorizações no campo da Linguística Aplicada (LA) que, embora muito bem elaboradas do ponto de vista teórico, não tem aplicabilidade prática no ensino e aprendizado de línguas. A partir desses questionamentos, linguistas aplicados puderam compreender as questões acerca da linguística aplicada passam por outras áreas do conhecimento e esse foi um movimento importante para que a LA conseguissem se concentrar nas questões do uso de linguagem que extrapolam a sala de aula:

Essa lógica da interdisciplinaridade possibilita então à LA escapar de visões pré estabelecidas e trazer à tona o que não é facilmente compreendido ou o que escapa aos percursos de pesquisa já traçados, colocando o foco da pesquisa no que é marginal (Signorini, 1998a). Foi assim que o problema de pesquisa passou a ser construído interdisciplinarmente e a relevância desse enfoque na problematização de questões de uso da linguagem dentro ou fora de aula (cf. Cavalcanti, 1986) começou a ser levantada. (MOITA LOPES, *op. cit.*, p.19).

Rajagopalan (2006) também aponta para o fato de que historicamente, a linguística tendeu a deixar as questões sociais em segundo plano. O autor defende que essa realidade seja questionada e modificada, visto que “uma teoria que considera o social como questão secundária jamais terá êxito num campo de prática que seja, antes de qualquer coisa, social” (p. 159). Para Rajagopalan (*op.cit.*) a Linguística Aplicada Crítica deve ir além da análise linguística e se preocupar também com o contexto político e social do qual se deriva o fenômeno linguístico a ser analisado.

A Linguística Aplicada Indisciplinar é indisciplinar por vários fatores, primeiramente, Moita Lopes (2006) defende que ela não seja entendida como uma disciplina, tendo em vista o seu diálogo com outras áreas do conhecimento e o seu caráter mestiço e nômade. Como já resumido por Schmitz (2008), a escolha de tais adjetivos apontam para “um palco no qual existem atravessamentos de fronteiras disciplinares, contestação de ideologias e mistura de disciplinas e conceitos” (p. 239). Para que a Linguística Aplicada se relacione com o contexto social de seu tempo, é necessário que para além de mestiça e híbrida ela seja compreendida como uma área da INdisciplina (MOITA LOPES, 2006). Pennycook (2006) também rejeita a ideia da Linguística Aplicada Crítica como uma disciplina e vai além, ao propor que ela extrapole até mesmo uma

concepção interdisciplinar e que seja compreendida, na verdade, como “[...] uma forma de antidisciplina ou conhecimento transgressivo, como um modo de fazer e pensar sempre problematizador” (*ibidem*, p. 67).

A INdisciplinaridade alarga os limites da Linguística Aplicada e a torna uma área de conhecimento híbrida. Moita Lopes (2006) aponta para a necessidade de que se reconheça a imprescindibilidade de que a Linguística Aplicada estabeleça um diálogo com teorias que a atravessam - o autor cita o exemplo das ciências sociais e humanas. A busca por metodologias que dialoguem com outras áreas do conhecimento e o despontar desse caráter híbrido da pesquisa linguística, ainda que possa trazer certo desconforto, tem-se mostrado uma tendência também em outros campos:

O mesmo está acontecendo em outros campos de pesquisa, como Klein (1990: 1 *apud* MOITA LOPES, 2006) aponta, atualmente o conhecimento está sendo reestruturado com a criação de ‘campos híbridos’, ‘com cada vez mais empréstimos entre as disciplinas’ e ‘com uma permeabilidade crescente entre as fronteiras’. A LA é um desses campos, principalmente se tem o propósito de falar à complexidade da vida contemporânea. (*ibidem*, p.98).

Em seu estudo de caso com uma aluna de Ensino Básico no Brasil proveniente de um processo de migração de crise, Neves (2018) chama atenção para o fato de que a Linguística Aplicada Indisciplinar também tem suas origens na inconformidade em relação aos fazeres tradicionais da Linguística Aplicada que, ao desconsiderarem o discurso de determinados grupos, contribuem, por vezes, para a “manutenção de injustiças sociais ao distanciarem suas pesquisas da prática e ignorarem quem seria beneficiado ou prejudicado por suas investigações.” (p 30). Para Moita Lopes (2006), a Linguística Aplicada Indisciplinar tem por objetivo refletir sobre o mundo contemporâneo, considerando suas mudanças, levando em conta que novas questões sempre surgem, algumas se modificam e se ramificam e outras desaparecem no decorrer do tempo.

Moita Lopes (2006) mantém o foco de sua discussão nos questionamentos sobre quem é o sujeito social sobre o qual a Linguística Aplicada dedica a sua pesquisa. Para isso, afasta-se de teorias tradicionalistas que homogeneizam seus sujeitos e que o desassociam de seu contexto social. Esse tipo de compreensão do sujeito, reconhece o caráter impermanente de suas identidades, o que dialoga diretamente com os objetivos deste trabalho de pesquisa:

Assim, muito da pesquisa recente nas ciências sociais e humanas tem apontado que o mundo social e nós mesmos somos constituídos no discurso na linha de teorias sócio construcionistas, o que envolve como as pessoas estão posicionadas no mundo em sua sócio-história. Essa compreensão do sujeito social tem chamado atenção para sua natureza fragmentada, heterogênea, contraditória e fluida (Moita Lopes, 2002; 2003), sendo também entendido como sempre aberto a revisões identitárias. (MOITA LOPES, 2006, p.102).

Moita Lopes (2009) também chama a atenção para a necessidade do estudo das “vozes das periferias ou daqueles que foram alijados dos benefícios da modernidade” (p. 21), a fim de se produzir conhecimento sobre esses sujeitos sociais e de atenuar as desigualdades provenientes dos processos sócio-históricos que sempre priorizaram apenas um tipo de voz e de discurso. Contudo, faz-se importante destacar que também afirma que a Linguística Aplicada Indisciplinar não tem caráter solucionista e nem se constitui como “única construção possível para a Linguística Aplicada nem como a principal” (p.20).

Segundo Pennycook (2006), a prática da linguística aplicada tem cada vez mais, colocado seu foco sobre as questões de identidade e esse é um fenômeno que influencia diretamente este trabalho. O autor considera essencial a compreensão de que as identidades são “*performadas* em vez de pré-formadas” (*ibidem*, p.80), dialogando com os trabalhos de Norton (2000, 2013). Essa perspectiva do caráter performativo das identidades é fundamental para que se compreenda que as subjetividades são construídas através de atos linguísticos regulados (PENNYCOOK, 2006). Segundo o pesquisador:

A virada somática nos permite refocalizar a corporeidade da diferença, ao passo que a virada performativa sugere que as identidades são formadas na *performance* linguística e corporificada, em vez de ser pré-dada. Isso também fornece a base para considerar as línguas de uma perspectiva antifundacionalista, pela qual o uso da linguagem é um ato de identidade que possibilita a existência da língua. (PENNYCOOK, 2006, p.83)

Além das questões sobre identidade acima mencionadas, no presente projeto, optamos pela escolha da Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), ou Linguística Aplicada Crítica (RAJAGOPALAN, 2006), ou Linguística Aplicada Transgressiva (PENNYCOOK, 2006), porque o conhecimento a ser produzido será justamente sobre esses sujeitos sociais e tem-se a intenção de trazer a eles o foco da pesquisa. Além disso, considera-se que a compreensão do contexto social no qual se inserem esses sujeitos é imprescindível para a realização deste trabalho, visto que não há como se discutir as identidades e os seus efeitos no ensino e aprendizagem da língua sem se compreender primeiro, o panorama social daqueles envolvidos na prática pedagógica.

Os estudos feitos por Canagarajah (2013) sobre translinguagem também mostram-se relevantes para aquilo que se deseja discutir na presente pesquisa, visto que busca se dissociar dos padrões estabelecidos por uma visão de língua monolíngue e colonizadora. A translinguagem compreende que as comunidades linguísticas são fluídas e que os significados são sempre negociados (CANAGARAJAH, *op.cit.*). Além disso, defende que, na translinguagem as próprias normas linguísticas são heterogêneas e constantemente negociáveis. Como explica Leroy (2021): “O paradigma translíngue, portanto, não desconsidera as normas estabelecidas e as convenções impostas por certos grupos sociais. O mais importante é a negociação dessas normas por falantes e

escritores em relação às suas práticas e repertórios translíngues” (p.166). No caso das aulas de Linguagens ministradas ao sujeito deste estudo de caso, por exemplo, para que o entendimento fosse pleno, foi preciso transitar entre as línguas. Esse uso de uma prática de translinguagem foi discutida no capítulo 1, seção 4.1.1.5.

Em seu trabalho, Canagarajah (2013) contextualiza, através de um breve panorama histórico, paradigmas linguísticos que levaram à tentativa de elaboração da teoria de translinguagem. O pesquisador afirma que, ainda que teorizações sobre a área da linguística tenham sido excessivamente utilizadas e que o próprio conceito de translinguagem possa soar como uma tentativa de elaboração ultra modernizada, os termos e os rótulos que são atualmente utilizados na linguística “não são inocentes” (p. 19). Esses termos, segundo o autor, são elaborados a partir das relações de competição entre língua e sociedade e os conceitos contemporâneos sofrem de algum modo, com a influência de preceitos monolíngues.

A translinguagem não é uma prática recente, Canagarajah (2013) destaca o fato de que comunidades nativas das Américas do Sul, sul da Ásia e África já mantinham práticas translíngues, antes mesmo do surgimento da modernidade e da colonização. Ainda que reprimidas, as relações sociais e práticas comunicativas translíngues sempre se fizeram presentes. Ou seja, tais práticas mantiveram-se vivas durante os processos de homogeneização linguística, segundo Canagarajah (*ibidem*) “o que nós temos são novas teorias, mas não novas práticas” (p. 33). O autor afirma ainda que tanto a modernidade, quanto os processos de globalização beneficiaram o monolinguismo, tentando, dessa maneira, extinguir a translinguagem.

Ainda segundo Canagarajah (2013.), o fenômeno da globalização também não é recente, o autor defende que, no século XVIII por exemplo, as ideias do Iluminismo possibilitaram o surgimento de uma globalização moderna. Esse tipo de globalização, no entanto, por estar guiada por uma ideia de superioridade do Oeste Europeu, estava fadada a reproduzir relações desiguais e discriminatórias. Contemporaneamente, “os recentes desenvolvimentos em globalização encorajam diferentes relações sociais e instituições e tem gerado novos modos comunicativos, mídias e tecnologias” (CANAGARAJAH, *op.cit.* p. 33). Essa virada da ideia das práticas de globalização moderna para a globalização pós moderna tem sido mais compreensivas quanto ao caráter fluido e diverso da comunicação. Como explica Canagarajah (*ibidem.*), a globalização pós moderna é compreendida como multidirecional e como um espaço no qual as relações de poder estão menos organizadas.

Para que se compreenda a translinguagem, Canagarajah (2013) aponta para duas mudanças de perspectivas importantes, sendo elas a compreensão de que o fenômeno da comunicação transcende línguas individuais e que transcende também palavras. O fenômeno da comunicação

envolve elementos semióticos muito diversos. Para a melhor compreensão dessa sua elaboração, Canagarajah (*ibidem*) dá explicações mais práticas do que deseja expressar com ela, tal explicação será resumidamente exposta a seguir.

Quando Canagarajah (2013) diz que a comunicação transcende línguas individuais ele explica que: o uso das línguas está sempre em contato e que elas estão continuamente sofrendo interferência uma das outras. Além disso, os falantes lançam mão de seus repertórios linguísticos a partir de suas necessidades comunicativas, sem que haja uma separação prévia desses repertórios a partir do que o autor denomina de “rotulação”. Em seguida explica que, os falantes têm, na verdade, uma proficiência integrada que se difere em tipo e em grau do que previamente estabeleceu a teoria multilíngue. Expõe também que, a influência que as línguas têm umas sobre as outras são positivas, podem ser criativas e se complementar em um processo comunicativo. Propõe em seguida que, tanto o texto quanto a fala são mediados e entrelaçados em códigos diversos. Logo depois, diz que o significado surge a partir de práticas de negociações e não através de um sistema gramatical. Posteriormente, afirma que caso haja engajamento dos usuários da língua em diferentes situações comunicativas, padrões de língua e normas gramaticais estarão em constante renegociação e reconstrução. Por último, Canagarajah (*ibidem*) destaca que a comunicação abarca a compreensão de língua como um recurso móvel, que irá se adaptar aos intuitos de seus usuários.

A fim de elucidar a sua proposição de que a comunicação transcende palavras, Canagarajah (2013) explica em primeiro lugar que o processo de comunicação mobiliza recursos semióticos diversos sendo que a língua é apenas um deles. Em seguida, afirma que esses recursos semióticos trabalham conjuntamente em função da produção do sentido. Posteriormente, explica que “a linguagem e os recursos semióticos fazem sentido no contexto de diversas modalidades trabalhando juntas [...]” (p. 7). E ao final, explicita que a compreensão sobre as práticas de produção de significado podem desvirtuar-se, caso a língua seja compreendida como um sistema hermético dissociado de quaisquer outras práticas semióticas.

Canagarajah (2013) explica que a adoção da translíngua busca fazer com que os estudos sobre a língua se afastem de dicotomias reducionistas, como por exemplo, “mono/multi, uni/pluri” (p. 8). Isso também recai sobre os estudos tradicionais de monolinguismo. Como destacado por Canagarajah (*ibidem*), tendo em vista que as línguas “estão sempre em contato e comunicação sempre envolve uma negociação de códigos móveis, temos que perguntar se o termo monolíngue tem algo para além de uma significação acadêmica e ideológica” (p.8). Os falantes ditos monolíngues podem ter domínios de diferentes registros da língua, para Canagarajah (*ibidem*) todos são translíngues em sua própria língua. No caso de Lucas, por exemplo, apesar de já viver no Brasil

por oito anos e já ser fluente em português, o aluno sabia que essa fluência precisaria ser alcançada em uma nova variedade da língua⁷, aquela exigida pelo ENEM.

Como explicado por Wei (2017), o termo translinguagem foi originalmente criado para descrever uma prática linguística em específico, e não para servir como um conceito teórico. Contudo, como exposto pelo autor, atualmente a translinguagem tem se mostrado extremamente eficiente em contextos de ensino e aprendizagem nos quais "[...] a língua de instrução é diferente da língua dos aprendentes" (*ibidem*, p. 7). Portanto, as práticas translíngues são eficazes em um contexto como as aulas de Linguagens do Pró-Imigrantes, visto que, apesar de nossos alunos já falarem português, para explicar determinados conceitos linguísticos é necessário transitar entre as línguas.

Wei (2017) afirma ainda que a prática de translinguagem em sala de aula tem por função empoderar tanto alunos quanto professores, fazendo com que as práticas de ensino e aprendizagem sejam significativas. Para o autor essa prática também tem seu foco nos processos de produção de identidade, fato que se conecta diretamente com os interesses desta pesquisa, visto que, o que se deseja avaliar é, principalmente como esses processos de desenvolvimento de identidade podem afetar o ensino e a aprendizagem do Português como Língua de Acolhimento no sujeito acompanhado por este trabalho.

Os propostos de Wei (2017) também mostram-se relevantes para esta pesquisa por conta da relação que estabelece entre “o processo de socialização da língua” (*ibidem*, p. 11) e as questões de “raça, nação e comunidade”. O autor defende que os falantes estão cientes da existência das variedades linguísticas e do que cada uma delas representa socialmente, mesmo que escolham lançar mão do seu próprio sistema linguístico:

Translinguajar é usar o seu próprio idioleto, isto é, o seu próprio repertório linguístico, sem se levar em conta os nomes e rótulos linguísticos social e politicamente definidos. A partir da perspectiva da translinguagem, então, pensamos além dos limites dessas chamadas línguas e variedades linguísticas incluindo as variedades geográficas, de classe social, idade ou as que sejam baseadas em gênero. (WEI, 2017, p. 11, tradução nossa).

Como será possível verificar no capítulo IV, o aluno acompanhado, ao dar início aos seus estudos preparatórios para o ENEM, depara-se com uma variedade do português por ele, até então desconhecida. No entanto, apesar de ainda não ter domínio dessa variedade, o estudante se mostra ciente do que o uso da norma culta da língua portuguesa representa socialmente.

A seguir será discutido o conceito de Português como Língua de Acolhimento com que se trabalha na presente pesquisa.

⁷ Conferir a seção 4.1.1.6.

1.3 PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO (PLAc), IDENTIDADE E INVESTIMENTO

O termo Português como Língua de Acolhimento (PLAc), foi criado em Portugal em virtude do programa Portugal Acolhe - Português para Todos elaborado pelo próprio governo de Portugal, que, a partir do ano de 2001, elaborou cursos de português especialmente para imigrantes adultos no país (GROSSO, 2010). Como o termo não surgiu no Brasil, Miranda e Lopez (2019), ao citarem Anunciação (2017; 2018), destacam a importância da problematização do termo PLAc ao ser transferido para o contexto brasileiro.

O conceito de ensino de língua de acolhimento extrapola o de ensino de língua, visto que o seu público tem necessidades muito mais específicas e urgentes e o professor deve estar aberto a se engajar em diferentes práticas pedagógicas que poderão variar de acordo com os sujeitos envolvidos. Deve, então, posicionar-se como ator social e orientar a sua prática pedagógica para a ação (GROSSO, 2021). Para a realização desse projeto, será adotado o conceito de Português como Língua de Acolhimento como definido por Lopez e Diniz ao retomarem as discussões feitas por Bizon (2013):

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”. (LOPEZ & DINIZ, 2018, p. 3)

Faz-se importante destacar que, aqui o conceito de Português como Língua de Acolhimento é escolhido, justamente por se defender a ideia de “acolhimento de línguas” (MIRANDA E LOPEZ, 2019) e acredita-se que o ensino da língua majoritária do país de chegada deve ser realizado a partir de uma perspectiva multicultural crítica⁸ (KUBOTA, 1999, 2004), sem que haja o apagamento dos traços culturais próprios dos aprendizes. É igualmente importante destacar a ressalva de Lopez e Diniz (2018), de que não se pode simplificar o PLAc a ponto de compreendê-lo apenas como uma adaptação do Português como Língua Adicional para um contexto diferente. O PLAc trata-se de “uma especialidade transdisciplinar, que demanda um contínuo diálogo com diferentes campos [...]” (LOPEZ & DINIZ, 2018, p.4). Todavia, como já destacaram vários autores (OLIVEIRA & SILVA, 2017; NEVES 2018 e MIRANDA & LOPEZ, 2019), o Português como língua de acolhimento não deve ser a única política linguística direcionada à integração para “imigrantes, com destaque para

⁸ Conferir seção 1.4

deslocados forçados, que estejam em situação de vulnerabilidade e que não tenham o português como língua materna”(LOPEZ & DINIZ, 2018, p. 3)

Oliveira (2019a) resumidamente postula que o objetivo do PLAc é “contribuir para a integração de refugiados e outros imigrantes em situação de vulnerabilidade à sociedade brasileira por meio da aprendizagem da língua majoritária do país” (p.68). Faz-se igualmente importante ressaltar o proposto por Ferreira (2021) que o PLAc é compreendido neste trabalho como uma especialização do campo do Português- Língua Adicional (PLA) e por isso também se insere na pauta dos Direitos Humanos. Este um campo de estudos relativamente novo (FERREIRA et al. 2022) e tanto o PLA quanto o PLAc se dispõem a estudar “uma língua que não é segunda, mas uma língua adicional que convive com outras, como no caso das línguas indígenas, das línguas para surdos e das línguas dos imigrantes” (FERREIRA, 2021, p.10). Faz-se relevante destacar a discussão feita por Miranda e Lopez (2019), de que a opção pela diferenciação entre PLA e PLAc, no Brasil, acontece com o intuito de destacar o contexto específico de ensino do Português como Língua de Acolhimento, bem como despertar maior interesse pela área e buscar “sua institucionalização, ainda bastante incipiente no país” (*ibidem*, p. 21).

A relevância do estudo de PLAc se justifica pelo seu papel importante na integração de refugiados e imigrantes deslocados forçados, pois:

No contexto peculiar de ensino de PLAc, entender os propósitos envolvidos é também refletir sobre as relações específicas que se estabelecem entre os migrantes e refugiados e a língua a ser aprendida, uma vez que fazer uso dessa LA possibilita e amplia a integração desses sujeitos na vida cotidiana do país para o qual migraram, envolvendo aí questões relacionadas ao pertencimento e a sua inserção em diferentes esferas sociais (OLIVEIRA, 2010). Nas palavras de Souza de Oliveira (2017, p. 17), “trata-se do aprendizado de uma nova língua que, em muitos casos, não se escolheu aprender, mas sim que se precisa aprender para permanecer no novo país” (PERNA e ANDRIGHETTI, 2019, p.144).

Zambrano (2021) vê com olhos críticos políticas migratórias que tornam obrigatório o ensino da língua majoritária do país como meio único para a inserção dos migrantes nos países de chegada. A partir do que se discutiu na Linguística Aplicada Transgressiva de Pennycook (2006), defende uma prática transgressiva do PLAc, que respeite a língua materna dos migrantes de crise e que consiga ocorrer em um ambiente de translinguagem. Para que uma prática transgressiva do PLAc possa ocorrer, a autora defende que os aprendizes sejam também compreendidos como detentores de conhecimento e que seus saberes sejam valorizados, ao passo que o professor deve buscar ser sempre adaptável ao seu contexto de ensino.

Esse tipo de crítica ao essencialismo cultural, que estimula uma política linguística monolíngue nos Estados, mostra-se extremamente relevante para a prática do PLAc. Alguns estudos precursores demonstram que, mesmo os próprios migrantes aprendizes da língua majoritária de seus respectivos países de chegada, tendem a acolher uma visão monocultural em seu aprendizado de

língua. Kubota (2015), por exemplo, propôs-se a examinar quais os tipos de crenças sobre a língua permeiam o ensino e a aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira (*Teaching English as a Foreign Language- TEFL*). A partir de seu trabalho, a pesquisadora pode observar que há, no imaginário coletivo, a ideia de que existem variedades legítimas e ilegítimas do inglês e que para se alcançar sucesso econômico é necessário que se dominem as formas ditas legítimas. Além disso, há a predominância de uma abordagem de ensino monolíngue e de uma ideologia de essencialismo cultural.

No contexto brasileiro, Ferreira *et al.* (2022), ao analisarem o discurso de um estudante haitiano do curso popular preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) destinado a refugiados e demais migrantes em situação de crise - o Pró-Imigrantes- sobre o seu processo de aprendizado de língua portuguesa, puderam observar que o aluno diz que para aprender o português foi preciso “esquecer” a sua língua materna. Essa prática de apagamento das línguas maternas parece ser comum entre comunidades de imigrantes, muitas vezes sendo estimuladas pelas próprias famílias (CURDT-CHRISTIANSEN, 2016). Tal percepção revela um favorecimento da assimilação linguística e cultural, sem o estímulo a uma prática de integração nesse processo de aprendizado de língua (FERREIRA *et al.*, 2022). Contudo Ferreira *et al.* (*ibidem*) trazem um posicionamento mais crítico quanto a essa prática, defendem o aspecto multicultural e plurilíngue da sociedade brasileira e refletem sobre como esse tipo de prática assimilacionista associada a uma política neoliberal podem, na verdade, acentuar a exclusão de refugiados e deslocados forçados no Brasil:

Como aparece em nossa discussão, essa crença também faz parte das crenças do participante entrevistado. No entanto, vivemos hoje em uma sociedade multicultural, e o Brasil é um país plurilíngue. Essas crenças aliadas a uma política neoliberal de constantes cortes no orçamento da educação no Brasil e outros motivos, como a não existência de políticas de apoio à população migrante e refugiada pelo Governo Federal, levaram a uma política de exclusão de migrantes e refugiados em que seu direito à educação é deixado de lado. (FERREIRA *et al.*, 2022, p. 4).

Nesta pesquisa, concorda-se com a prática transgressiva do PLAc (ZAMBRANO, 2021) que traz o aprendiz para o centro da produção do conhecimento e que critica essa visão assimilacionista, monocultural e etnolinguística. Além disso, seguindo os preceitos da Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), Linguística Aplicada Crítica (RAJAGOPALAN, 2006) e Linguística Aplicada Transgressiva (PENNYCOOK, 2006), compreende-se a língua como uma prática social, portanto, ela deve sempre ser compreendida tendo-se em consideração o seu contexto.

A partir de sua visão pós-estruturalista sobre identidade, Norton (2013) irá defini-la também como “mutável e dependente do contexto” (*ibidem*, p.5).

Também é consoante com as teorias linguísticas acima expostas ao defender que na pesquisa da relação entre identidade e língua, será imprescindível saber lidar com a interdisciplinaridade, visto que, é um campo permeado por diversas áreas do conhecimento, como por exemplo a Sociologia e a Antropologia (NORTON, 2013). Além disso, a pesquisadora também chama atenção para um fenômeno já discutido em pesquisas anteriores, citando o exemplo de Luke (2004) e Morgan e Ramanathan (2015), de que os aprendizes de línguas adicionais estão cada vez mais inseridos em contextos globalizados e em sociedades cosmopolitas.

Norton (2013) explica que os estudos de identidade e aprendizado de língua visam fomentar práticas de ensino e aprendizagem de língua que busquem potencializar a agência dos sujeitos nelas envolvidos. Ainda sobre a relevância desse tipo de estudo, a autora defende que os pesquisadores da área devem advogar em favor de sua legitimidade, tendo em vista o fato de que são estudos que tratam de questões que afetam diretamente a aquisição de uma segunda língua. A autora define sistematicamente os argumentos para que a validade desses estudos seja reconhecida, tais argumentos são igualmente defendidos neste trabalho e servem de norteadores para a pesquisa aqui desenvolvida. Levando-se em consideração a importância dessas premissas para a execução deste e para a justificativa e o embasamento das investigações feitas por Norton (*ibidem*), elas serão aqui expostas de maneira resumida:

1- Dentro do campo do aprendizado de língua, um estudo que dialoga com a teoria da identidade oferece uma compreensão do aprendiz dentro do mundo social que integra. Essa teoria se afasta de compreensões binárias dos processos de aprendizado e das pessoas neles envolvidos. Essa teoria compreende a multiplicidade do aprendiz, logo, entende que um mesmo falante pode proferir o seu discurso a partir de diversas posições sociais. O último ponto desse item e que se mostra especialmente relevante para a presente pesquisa é que, a teoria das identidades percebe que um falante marginalizado pode buscar se apropriar de identidades consideradas mais desejáveis, dentro do grupo de falantes da comunidade daquela língua.

2- Norton (2013) afirma que os estudos sobre a aquisição de uma segunda língua precisam olhar para a relação entre as relações de poder e o acesso do aprendiz à língua alvo. A autora aponta para o fato de que os teóricos da identidade também se interessam pela maneira com que as oportunidades para o uso das diferentes competências linguísticas (cita a fala, a leitura e a escrita) são construídas socialmente tanto no seu uso formal quanto informal.

3- As práticas dependem da posição de identidade que o aprendiz ocupa. Portanto, dependendo de sua posição, o falante pode encontrar dificuldades em sua fala. Contudo, através do que Norton (2013) chama de “agência humana”, esse falante pode reestruturar sua relação com outros e se apoderar de identidades percebidas como mais influentes. A sua fala, leitura e escrita

serão então, realizadas a partir dessa posição de identidade, o que potencializa a aquisição de língua desse aprendiz.

4- O uso da teoria das identidades no aprendizado de língua permite o estudo de conceitos importantes como o do “investimento” formulado por Norton (2013). Tal estudo permite compreender a dificuldade que mesmo alunos muito motivados têm em investir em certas práticas de língua.

5- As teorias de identidade no aprendizado de língua compreendem que “uma comunidade imaginada assume uma identidade imaginada e o investimento do aprendiz na língua alvo pode ser entendido dentro desse contexto” (NORTON, 2013, p. 3, tradução nossa).

Para compreender os preceitos de Norton (2013) sobre identidade e aprendizado de língua, é necessário adentrar também o que a pesquisadora conceitualiza como “investimento”, “identidade imaginada” e “comunidade imaginada”. A pesquisadora desenvolve o conceito de "investimento" a fim de complementar a noção de "motivação" relacionada à ideia de aquisição de segunda língua. A necessidade de se trabalhar melhor o conceito de “motivação” surgiu após os resultados da pesquisa sobre essa questão não corresponderem ao que se esperava. Em seu estudo com imigrantes que chegavam ao Canadá e desejavam aprender a língua inglesa, a autora constatou que nem sempre altos níveis de motivação correspondiam a bons resultados no aprendizado de língua. Tal resultado contrariou as teorias vigentes da época que propunham que estudantes que não possuíssem bom aproveitamento no aprendizado da língua alvo necessariamente não estavam comprometidos o suficiente e tinham baixo nível de motivação. Segundo Norton (2013), esse tipo de perspectiva ignora relações desiguais de poder entre os que aprendem a língua alvo e os falantes nativos. O conceito de investimento então define-se como:

O construto de investimento oferece uma maneira de se entender os desejos variáveis do aprendiz de engajar-se em interações sociais e práticas da comunidade. Inspirado no trabalho de Bourdieu (1977, 1984, 1991), sinaliza a relação social e historicamente construída dos aprendizes da língua alvo e os seus desejos, frequentemente ambivalentes, de aprendê-la e praticá-la. Se os aprendizes “investem” na língua alvo, eles o fazem com o entendimento de que irão adquirir uma ampla variedade de recursos simbólicos (língua, educação, amizade) e recursos materiais (bens de capital, bens imóveis, dinheiro), o que irá, em troca, aumentar o valor de seu capital cultural e poder social (*ibidem*, p.6, tradução nossa)

Em Flister (2020), o conceito de investimento proposto por Norton (2013) é compreendido como a maneira com a qual o aprendiz da língua irá se dispor a utilizá-la em situações concretas, dentro e fora de contextos de aprendizagem. A pesquisadora explica que o investimento está diretamente relacionado com o desejo do aluno “de pertencer a um determinado contexto em que a língua em aprendizagem é utilizada” (p. 72). Flister (*op.cit.*) afirma ainda que tanto a motivação quanto o investimento se associam ao processo de construção da identidade do aprendiz. No que se

refere à aplicação dos estudos de Norton (2013) em grupos de aprendizes provenientes de processos de migração de crise, Flister (*op.cit*) diz que, em contextos socioculturais nos quais as relações de poder são muito significativas, o investimento do aprendiz depende da maneira com que ele será recebido pelos falantes nativos de sua comunidade alvo. Este é o caso de Lucas, estudante do Pró-Imigrantes acompanhado neste estudo de caso.

A seguir serão expostos os trabalhos precursores que guiaram a nossa discussão acerca da relação entre identidade e aprendizado de língua.

1.3.1 IDENTIDADE E APRENDIZADO DE LÍNGUAS ADICIONAIS

Em sua discussão sobre a evolução dos conceitos de sujeito e de identidade através do tempo, Gomes Junior (2015) postula que, na pós-modernidade, o sujeito passou a ser compreendido como fragmentado e detentor de múltiplas identidades. A partir disso, fundou-se então, o conceito de sujeito pós-moderno e uma das suas principais características é justamente o caráter maleável e múltiplo de suas identidades. Utilizando-se dos preceitos definidos por Hall (2011), Gomes Junior (2015) destaca três princípios fundamentais para a concepção do sujeito pós-moderno:

- a) “A identidade torna-se uma celebração móvel”. As identidades do sujeito pós-moderno vivem um processo contínuo e cíclico de formação e transformação, o que se opõe à rigidez e unicidade do sujeito pré-moderno.
- b) “É definida historicamente e não somente biologicamente”. O sujeito pós-moderno pode construir e assumir diferentes identidades ao longo de sua vida. Essas não estão mais centradas ao redor de um “eu coerente”, o que se opõe à noção do sujeito como havendo um núcleo.
- c) Dentro de nós há identidades contraditórias. O sujeito pós-moderno é livre para romper com a homogeneidade e unicidade e poder assumir a existência de fragmentos de identidades diferentes e até mesmo conflitantes. Esses fragmentos identitários conflitantes podem empurrá-lo em diferentes direções, o que contribui para o contínuo deslocamento de nossas identidades. (*ibidem*, p. 28).

Essa concepção do sujeito pós-moderno, em especial os aspectos que permeiam a compreensão de sua identidade, é de extrema relevância para este trabalho, visto que, para compreender a relação entre identidades e o ensino e aprendizado da língua, se levar em conta o caráter mutável e múltiplo das identidades do sujeito. Além disso, também se “percebe as identidades como sendo construções discursivas” (GOMES JUNIOR, 2015, p. 30). A partir das pesquisas de Norton e Toohey (2002 apud Gomes Junior, 2015), o pesquisador aponta para o fato de que na Linguística Aplicada contemporânea a identidade passa a ser compreendida então, como múltipla e também como um lugar de conflito.

A partir da sua exposição sobre dos conceitos de identidade mais relevantes para a pesquisa linguística que propõe, Gomes Junior (2015) desenvolve então, o conceito de identidades mescladas. O autor se utiliza das teorias desenvolvidas por Fauconnier e Turner (2002) sobre a Teoria da Mesclagem Conceitual. Gomes Junior (2015) explica então que “[...] como numa rede de integração, os elementos reunidos não são homogêneamente mesclados, mantendo visíveis os elementos dos espaços mentais identitários mesclados e apresentando uma integração no Espaço Mescla” (*ibidem*, p. 33).

Ainda sobre a discussão do caráter heterogêneo e mutável das identidades, Gualda (2020) realizou um estudo com alunos africanos e afro-caribenhos no Brasil participantes do Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC-G)⁹, os relatos feitos pelos estudantes por ele acompanhados diversificam-se bastante dos feitos pelo estudante acompanhado neste estudo de caso. Na socialização com brasileiros por exemplo, Gualda (2020) afirma que três dos discentes acompanhados disseram evitar socializações com brasileiros¹⁰ para se prepararem para testes, já Lucas, o sujeito deste estudo, diz ter sempre preferido amizade com brasileiros.

Além disso, a percepção do racismo no Brasil é mais forte no grupo estudado por Gualda (2020), muitos dos alunos entrevistados diziam saber que existe racismo, mas não muito na área em que se encontravam (Salvador), contudo estavam cientes da possibilidade de que em algumas regiões do país essa poderia ser uma questão mais acentuada. É relevante também o apontamento feito por Gualda (*op.cit*), de que o grupo acompanhado mostrava-se preocupado com a criminalidade, contudo, também poderiam ser mais suscetíveis a serem vítimas de racismo naquilo o que se refere a encontros com forças policiais. Nos relatos de Lucas, a questão racial¹¹ só aparece quando ele deseja dizer que escolheu vir ao Brasil por acreditar que não enfrentaria tanto racismo quanto em outros países nos quais já havia vivido.

A percepção das identidades também se difere nos dois estudos. Após seis meses de permanência no Brasil, os alunos acompanhados por Gualda (2020) ainda percebiam a sua identidade como mais próxima de seus países de origem. Segundo a discussão por ele proposta, é comum que quanto mais integrados às sociedades de chegada os indivíduos se afastem de suas “identidades originais” (*ibidem*, p. 517, tradução nossa), passando então a viver em um “estado híbrido” (*ibidem*, p. 517, tradução nossa). Lucas, por outro lado, parece recusar a essa hibridez, afirmando, por exemplo, que com a sua obtenção do histórico do ensino médio no Brasil e a sua formação em um curso superior brasileiro, ele tem a intenção de contar apenas com essas experiências acadêmicas, deixando de lado o percurso educacional em seu país natal.

⁹ “[...] programa do governo federal que oferece [vagas em cursos de graduação gratuitamente em universidades brasileiras]” (GUALDA, 2020, p. 508).

¹⁰ Seção 4.1.1.1; Excerto 2.

¹¹ Seção 4.1.1.4.

Neste contexto, faz-se relevante para a discussão dos conceitos de identidade desta pesquisa, expor o que Gualda compreende por “identidades híbridas”, apoiando-se nas teorias de Van Dijk (1998), o pesquisador explica que os estudantes estrangeiros tem a difícil tarefa de buscar conciliar as identidades que assumiam em seus países de origem e as identidades que começam a constituir-se no novo país. Segundo o autor, esses alunos não se desvinculam completamente da identidade constituída no país de chegada, visto que a sua adesão aos novos valores sociais e culturais no novo contexto é apenas parcial, o que ocorre na verdade é o surgimento desta referida “identidade híbrida”.

Desde a publicação de seu trabalho *Identity and Language Learning* no ano de 2000, Bonny Norton (2013) afirma que várias outras pesquisas que investigam a relação entre identidade e aprendizado de língua foram surgindo e que atualmente a "identidade" constitui-se como uma área de pesquisa própria. Para a autora, a importância de se considerar a identidade no processo do ensino e do aprendizado de uma língua é múltipla. Em primeiro lugar por recusar uma ideia reduzida sobre a identidade do aluno como, por exemplo, "motivado ou desmotivado" (NORTON, 2013, p.2, tradução nossa). A autora defende que, a identidade seja compreendida como uma construção social que não é fixa, pode mudar e pode coexistir com outras em um mesmo indivíduo.

Além disso, em sua pesquisa, a autora defende que ao se estudar a identidade, reflita-se sobre quais as oportunidades para a prática da língua são oferecidas ao aluno, nas variedades formais e informais da língua alvo, visto que, faz-se importante compreender como as relações de poder vigente podem influenciar no acesso de um aprendiz à língua alvo. Ainda segundo a pesquisadora "[...] identidade é influenciada por práticas comuns a instituições como casas, escolas e locais de trabalho, bem como os recursos disponíveis, sejam eles simbólicos ou materiais" (NORTON, *ibidem*, p.2, tradução nossa) e para ela, a avaliação dessas práticas comuns pode fornecer subsídios para que se compreenda como as identidades são produzidas e negociadas.

A pesquisadora destaca a importância de compreender-se a linguagem em sua relação para o social e o individual e para tal, apoia-se na perspectiva pós-estruturalista, em especial Weedon (1997), destacando que, para esse teórico, "[...] a língua não apenas define práticas institucionais mas também serve para construir o nosso senso de nós mesmos- nossa subjetividade" (p.4, tradução nossa). Ainda sobre a pesquisa desenvolvida em *Identity and Language Learning*, é relevante a observação que a autora faz sobre a relação entre identidade e linguagem trazida pela teoria de Weedon (1997 *apud* Norton, 2013):

Além disso, como Weedon nota, a identidade é constituída na e através da linguagem. Por extensão, todas as vezes em que aprendizes de língua falam, lêem ou escrevem na língua alvo, eles não estão apenas trocando informações com membros de sua comunidade de língua alvo, eles também estão organizando e reorganizando um senso de quem são e como se relacionam com o mundo social (NORTON, 2013, p.4, tradução nossa).

Faz-se igualmente relevante destacar que Norton (2013) também se alia às perspectivas pós-estruturalistas ao destacar o fato de que identidades podem ser e são negociadas e ao recusar a ideia de que elas possam ser meramente atribuídas por indivíduos externos e estruturas sociais. Para a pesquisadora, as identidades não são fixas, são heterogêneas, estão em constante mutação e são sempre dependentes de seus contextos. Ainda que por vezes alunos, instituições de ensino e até mesmo professores tenham o impulso de identificar suas identidades como homogêneas, deixando de levar em conta "[...] um aspecto particular de sua própria experiência como gênero, raça, classe, orientação sexual ou afiliação religiosa" (*ibidem*, p.59, tradução nossa). A partir da teoria pós-estruturalista, Norton (*ibidem*) define identidade como:

[...] a maneira com a qual a pessoa entende a sua relação com o mundo, como essa relação é construída através do tempo e do espaço e como a pessoa compreende possibilidades para o futuro. É a importância do futuro que é central para a vida de muitos aprendizes de língua e é integral para que se compreendam a identidade e o investimento. (NORTON, 2013, p. 4).

Faz-se importante destacar também que, em consonância com o que se discutiu sobre a pesquisa linguística nas teorias da Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), Linguística Aplicada Crítica (RAJAGOPALAN, 2006), Linguística Aplicada Transgressiva (PENNYCOOK, 2006), 2006), a pesquisa sobre identidade igualmente não pode estar separada do contexto social no qual se insere o sujeito.

Outros conceitos importantes a serem discutidos são os de comunidades imaginadas e identidades imaginadas. Segundo Norton (2013), ao se iniciar o aprendizado de uma língua, o estudante deseja também acessar essas comunidades imaginárias. O estudo desse fenômeno faz-se importante, pois através dele pode-se compreender como o desejo do aprendiz de adentrar essas comunidades pode afetar o seu desempenho no aprendizado de língua alvo. Segundo a pesquisadora:

Comunidades imaginadas se referem a grupos de pessoas, não tangíveis ou acessíveis imediatamente, com quem nos conectamos através do poder da imaginação. Em nossa vida cotidiana interagimos com várias comunidades cuja existência pode ser concreta e diretamente sentida (p. 8).

A pesquisadora admite então, que uma comunidade imaginada pressupõe uma identidade imaginada e a partir disso faz-se possível traçar o entendimento acerca do investimento do aprendiz de língua. Para explicar o que entende como identidade imaginada e a sua importância para o aprendizado de língua, a autora expõe a experiência de Mai, uma imigrante adulta vinda do Vietnã que, embora apresentasse um alto nível de motivação para o aprendizado da língua alvo, acabou por desistir de seu curso. Um dos motivos encontrados pela pesquisadora para que a aluna abandonasse

as suas aulas foi justamente a dificuldade de Mai entre relacionar o seu curso de inglês com sua identidade imaginada. Segundo a autora, as práticas de ensino das aulas que Mai frequentava levavam em conta uma comunidade geograficamente muito diversa e as experiências dos alunos em seus países de origem, ao passo que a identidade imaginada de Mai correspondia aos seus colegas de trabalho com um cargo mais alto, que não precisavam usar uniformes e tinham livre acesso a computadores e telefones, por exemplo. Para assumir essa identidade a aluna sabia que deveria, então, ter domínio da língua inglesa.

O relato das experiências pessoais dos aprendizes de língua são centrais na abordagem identitária de ensino e aprendizagem de língua. Kubota (2013) defende, no entanto, que essas histórias sejam contadas criticamente, levando-se em conta os investimentos do aluno. Norton (2013) argumenta que a narrativa das experiências dos estudantes “coloca em primeiro plano a construção de sentido de um indivíduo sobre sua experiência, bem como a complexidade das relações individuais/sociais”. Esse é um aspecto relevante para este trabalho, visto que, nas aulas de linguagens, o sujeito acompanhado realizava, voluntariamente, relatos de suas experiências de aprendizado no país em que nasceu, para traçar paralelos com os conteúdos aprendidos nas aulas preparatórias no país de chegada.

Ainda sobre o trabalho de Norton (2013) acerca da identidade e o ensino e aprendizagem de língua, faz-se importante considerar que a pesquisadora não desconsidera a perspectiva do multiculturalismo. A autora defende a incorporação de uma abordagem multicultural nas práticas pedagógicas, de forma que os professores incorporem as experiências de aprendizado de língua de seus alunos e igualmente levem em conta que os investimentos na língua alvo de seus aprendizes podem mudar de tempos em tempos. Todavia, defende a aplicação de um multiculturalismo crítico por parte dos professores que considere os investimentos de seus aprendizes. Nesse aspecto, alinha-se a Kubota (1999, p.27, *apud* Norton, 2013, p.181) ao afirmar que:

[...] argumenta em favor de um multiculturalismo crítico, no qual professores precisam ir além de meramente afirmar e respeitar a cultura do outro e romantizar as suas vozes. Ela sugere que ao invés disso, esses professores devem explorar como as diferenças culturais, enquanto uma forma de conhecimento, são produzidas e perpetuadas e como professores podem trabalhar em favor da transformação social (p.181, tradução nossa)

Norton (2013) introduz uma discussão sobre a descentralização das práticas de ensino de língua inglesa que também se mostram relevantes para o contexto brasileiro, sobretudo na preparação de imigrantes de crise para o ENEM. Relevância essa que já foi atestada, por exemplo, por Flister (2020). Norton (*op. cit.*) discorre sobre o postulado por Morgan and Ramanathan (2005 *apud* Norton, 2013) que defendem que a prática de ensino de língua inglesa seja descolonializado. A pesquisadora acredita que, para que isso seja possível, é preciso restaurar a agência das

comunidades mais periféricas sobre a língua e avançar nas pesquisas sobre classes de identidade menos estudadas.

Um multiculturalismo que seja crítico implica em uma ação sensível do professor de línguas, que deve reconhecer e respeitar as culturas de seus alunos, bem como o conhecimento que trazem consigo de seus respectivos países de origem. Ao mesmo tempo, deve oferecer recursos para que os aprendizes se apoderem dos novos conhecimentos produzidos e ferramentas para que consigam lidar e se beneficiar de um ambiente tão multiculturalmente diverso como geralmente é a sala de aula do curso da língua alvo. Isso deve ser feito tendo em vista as novas necessidades comunicativas e de vivência que eles irão experienciar no país da língua alvo. A seguir apresentaremos a discussão do multiculturalismo crítico, como propõe (1999, 2004).

1.4 MULTICULTURALISMO CRÍTICO

Em seu trabalho, Norton (2013) defende que se repense a questão do multiculturalismo nas aulas de segunda língua, segundo ela, as práticas dos professores, deveriam estimular que os alunos avaliassem suas vivências criticamente em seus países nativos em relação às vivências nos países de chegada. Contudo, ao citar o exemplo da experiência de uma das alunas que acompanhou, a pesquisadora percebeu que o que ocorria na sala de aula era uma prática multicultural de exotização das experiências dos aprendizes, ao citar Schenke (1991 *apud* Norton, 2013) pondera que, muitas vezes, “numa prática dita multicultural, o que se considera como fala do aprendiz é apenas uma ‘troca’ atomizada e desconectada de exotismos e curiosidades culturais” (SCHENKE, 1991 , p. 48 *apud* Norton, 2013, tradução nossa).

Norton (2013) reconhece as críticas crescentes acerca da educação multicultural e introduz o discutido por Kubota (1999, 2004) sobre multiculturalismo crítico. Em seu trabalho, Kubota (1999) rejeita ideias liberais sobre multiculturalismo, pois acredita que elas não refletem criticamente sobre como diferenças culturais são formadas, legitimadas ou até mesmo rejeitadas dentro de relações sociais desiguais. Defende também que os professores devem ir além do discurso de respeito a essas diferenças e a romantização desse discurso. Segundo a pesquisadora, é necessária uma prática pedagógica na qual os professores de fato “[...] explorem criticamente a maneira com que diferenças culturais como uma forma de conhecimento são produzidas e perpetuadas e como elas podem trabalhar rumo à transformação do *status quo*” (KUBOTA, 1999, p. 27, tradução nossa).

Ainda segundo Kubota (2004), a prática liberal do multiculturalismo- denominado por ela nesse último trabalho de “multiculturalismo liberal”- tende a ser meritocrática, visto que, ainda que valorize as diferenças culturais, defende que qualquer aprendiz, independentemente de seu histórico

de vida, deve ter as oportunidades iguais, sem no entanto, refletir sobre o que produz e legitima essas diferenças que existem em cada contexto social. Além disso, segundo a pesquisadora, esse tipo de perspectiva endossa a ideia de que qualquer indivíduo, terá as mesmas oportunidades de sucesso do que qualquer outro, desde que haja muito esforço de sua parte. Uma perspectiva multicultural liberal também se restringe a visões limitadas sobre o que é diversidade e por essa falta de reflexão crítica, não consegue elaborar uma visão sobre educação multicultural de fato (KUBOTA, 2004), o que se celebra, na verdade, são aspectos superficiais das diferenças culturais:

Com essa visão pluralista, o multiculturalismo liberal frequentemente celebra a diferença cultural como um fim em si. No entanto, o que se celebra tendem a ser aspectos culturais superficiais, como artefatos, festivais e costumes e que também são tratados de formas trivializadas e descontextualizadas, divorciadas da vida cotidiana das pessoas e de sua luta política pela definição de uma identidade cultural. (KUBOTA, 2004, p. 35, tradução nossa).

Kubota e Lin (2009) chamam esse tipo de perspectiva de “abordagem cega às diferenças” (*ibidem*, p. 10) e que esse tipo de celebração superficial do que se entende por diferente, apenas tende a reduzir a cultura do outro a um lugar romantizado e exótico. É preciso pontuar também que em seu trabalho Kubota (2004) traz a questão da racialização para o centro da discussão. Faz-se necessário, portanto, abordar o conceito de “racialização” defendido pela autora:

Em outras palavras é um “conceito fundamental para a análise do fenômeno racial, particularmente para sinalizar os processos pelos quais as ideias sobre raça são construídas, como vêm a ser consideradas significativas e como são postas em prática” (Murji & Solomos, 2005, p. 1). Racialização também é similar ao que Omi e Winant (1994) chamam de formação racial, que é o “processo sócio histórico pelo qual as categorias de raça são criadas, habitadas, transformadas e destruídas” (p.55). (KUBOTA, 2009, p. 5, tradução nossa).

Segundo a autora, enquanto o multiculturalismo liberal tende a evitar ou a atenuar as questões raciais e os seus efeitos -defendendo que, por ser cega às diferenças, o sucesso e o desempenho dos aprendizes deve-se apenas ao seu esforço e a suas habilidades individuais- uma visão multicultural crítica deve refletir sobre as questões raciais, confrontá-las e reconhecer os seus efeitos:

O foco no racismo e em outros tipos de injustiças requerem que a atenção recaia sobre a opressão no nível coletivo e não no individual. Enquanto o multiculturalismo liberal se baseia no individualismo liberal e frequentemente explica o preconceito em termos de percepções e comportamentos individuais, o multiculturalismo crítico examina como certos grupos raciais e outros grupos são sistematicamente oprimidos e discriminados em diferentes instituições e na sociedade. (KUBOTA, 2004, p. 35, tradução nossa).

Além do multiculturalismo liberal, Kubota (2004) também expõe as suas ressalvas quanto à interculturalidade. A autora afirma que a comunicação intercultural pressupõe diferenças culturais e que seria ela a responsável por estabelecer comunicações entre essas diferentes culturas. Kubota (*ibidem*) acredita que esse olhar para as diferenças culturais pode se tornar problemático, visto que

nele está implícito uma ideia de que existem culturas homogêneas e conseqüentemente, uma comunicação constante e invariável. Segundo Kubota (2004), apesar de ser uma perspectiva que deseja estabelecer o diálogo entre as culturas “[...] essa abordagem ironicamente manifesta um legado colonial de delinear uma dicotomia rígida entre a cultura do centro e a cultura da periferia” (p. 45, tradução nossa). Essa interpretação da cultura com raízes coloniais e que presume que o processo comunicativo seja hermético, é contrária aos preceitos linguísticos com os quais se deseja trabalhar nessa pesquisa.

Faz-se importante pontuar também que, ainda que seja o consenso científico de que “raça” não exista como uma categoria biológica, ainda é um construto social muito aparente na sociedade e por ela amplamente utilizado para a classificação das pessoas (KUBOTA, 2010). A autora postula ainda que uma abordagem educacional multicultural crítica se trata de uma “educação antirracista”. De acordo com May e Sleeter (2010), por conta desse caráter antirracista e crítico, a educação multicultural crítica pode oferecer uma análise mais profunda sobre as relações desiguais dos processos educacionais.

Kubota (2004) afirma que a educação multicultural crítica é um movimento sociopolítico e social:

Enquanto movimento sociopolítico, a educação multicultural crítica tem como objetivo a transformação social através da busca da justiça social e igualdade entre todas as pessoas ao invés de meramente celebrar as diferenças ou de assumir a priori que todas as pessoas são iguais. Tem uma aliança intelectual com pedagogias críticas que buscam criar a consciência crítica dos estudantes acerca das várias formas de dominação e opressão e ajudá-los a serem agentes sociais ativos da mudança (ver, por exemplo, Freire, 1968/1998; Iireire & Macedo, 1987; Giroux, 1992; McLaren, 1989; Shor, 1992.). Como um movimento social contra o sistema, a educação multicultural crítica é contra hegemônica e reflexiva na natureza e defende que ‘todo o conhecimento’ e não apenas o ‘conhecimento oficial’ seja ensinado criticamente (Nieto, 1999a, p.207). (KUBOTA, 2004, p. 37, tradução nossa).

A educação multicultural crítica deve sempre questionar as formas normativas de conhecimento estabelecidas pela sociedade dominante (geralmente branca e ocidental), tais formas frequentemente tem relação com uma multiculturalidade liberal daltônica e cega para as demais diferenças (KUBOTA, 2010). Além disso, uma educação multicultural crítica espera que o professor reconheça que diferenças culturais são lugares de conflito e que questionem criticamente como elas refletem na construção do conhecimento e nas manutenções das injustiças sociais (KUBOTA, 2004). Além disso, essa vertente da educação multicultural deve encorajar seus professores e alunos a confrontar, coletivamente, quaisquer formas de injustiças (KUBOTA, 2010).

Ao considerar a cultura como um espaço de conflito, a educação multicultural crítica se mostra como um campo no qual se constroem e se contestam formas de pensamento, práticas educacionais e diferentes formas textuais (KUBOTA, 2004). Ademais, há o estímulo à prática crítica sobre os materiais e os currículos utilizados em sala de aula. Kubota (2004) afirma por

exemplo que: “A educação multicultural crítica demanda que, o currículo, os materiais e as instruções diárias envolvam todos os estudantes em uma investigação crítica sobre como formas de conhecimento subestimadas como história, geografia e as vidas das outras pessoas são produzidas, legitimadas e contestadas em disputas de poder” (*ibidem*, p. 40, tradução nossa).

Nesta pesquisa, optou-se pela abordagem multicultural crítica, não apenas porque ela dialoga diretamente com os estudos de Norton (2013) que norteiam o trabalho, mas também porque vai ao encontro do que postula Moita Lopes (2006) sobre a linguística aplicada indisciplinar. Essa perspectiva reconhece a necessidade de trazer vozes marginalizadas ao centro da discussão e da construção do conhecimento e também avalia negativamente práticas pedagógicas que reduzam o discurso dessas vozes ao “discurso do outro”. Como verifica Hooks (1990) as vozes que estão no centro do discurso ainda são homogêneas (majoritariamente brancas, masculinas e heterossexuais). Além disso, o ensino de línguas da educação multicultural crítica reconhece a importância das relações com as outras áreas de conhecimento. Faz-se importante ressaltar também que, a discussão antirracista trazida por essa abordagem é de grande relevância para o presente trabalho, já que, as questões raciais permearam o discurso do aluno investigado na pesquisa.

1.4.1 RAÇA E RACIALIZAÇÃO

Como estabelecido no item anterior, Kubota e Lin (2009) compreendem o caráter não biológico de “raça”. Todavia, como argumentam Omi e Winant (2015), esse conceito, igualmente, não se trata de uma mera ilusão, argumentam que: “Mesmo que possa não ser ‘real’ em um senso biológico, raça é, de fato uma categoria com consequências sociais definidas” (p. 110- tradução nossa), ou seja, por ser uma construção social que tem efeitos claros nas trajetórias dos indivíduos, a questão racial permeia continuamente o sujeito. Para Rattansi (2005) as discussões sobre raça constituem um elemento essencial para a compreensão da maneira com que “corporificação e significação, biologia e cultura são intrínsecas ao ser” (p. 296). Para o autor essas discussões não devem ser feitas ignorando-se as raízes coloniais do conceito, bem como os seus efeitos nos processos de colonização e imperialismo. O que propõe é o estudo do termo com o objetivo de se entender os processos de racialização.

Kubota e Lin (2009) apontam para a relação direta entre práticas raciais discriminatórias e o discurso colonial, segundo as autoras, esse tipo de discurso ainda pode ser percebido nas falas contemporâneas e os seus efeitos também podem ser percebidos. Neste sentido, faz-se relevante apresentar-se o que foi discutido por Quijano (2005) que ao abordar a construção da ideia de raça nas américas explica que, esse foi um instrumento fundamental da imposição dos colonizadores

sobre os povos colonizados. Com a expansão do colonialismo europeu, houve também a disseminação de uma ideia eurocêntrica da cultura e da produção de conhecimento, tendo início então, uma elaboração teórica de raça, o que segundo o pesquisador, tornou-se o meio mais eficiente para a dominação social universal. A partir disso, os traços fenotípicos passaram a interferir diretamente na maneira como um indivíduo é percebido em sociedade: “Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial” (QUIJANO, p.118), Quijano (2005) igualmente defende que, desde então, raça e identidade racial se tornaram ferramentas para a classificação social dos sujeitos.

A racialização, para Rattansi (2005), é um conceito que pode ser bastante útil e que ocupa um lugar entre raça e racismo. Ambos os conceitos se mostram de extrema relevância para os assuntos a serem debatidos neste trabalho, visto que como afirmam Kubota e Lin (2009): “Raça se constrói como um atributo visível dos indivíduos. O processo de racialização tem um papel significativo na (co)construção de identidades e subjetividades entre alunos e professores” (p. 13, tradução nossa). Muriiji e Solomos (2005) também apontam para o fato de que esse conceito tem sido amplamente utilizado por diversas áreas do conhecimento para o debate de questões variadas e que vão além dos estudos étnicos e raciais. Para Kubota e Lin (2009) “[...] racialização produz e legitima a diferença entre grupos sociais baseando-se em características biológicas perceptíveis, ainda assim é um processo historicamente situado nos quais significações raciais estão sempre mudando” (p. 5, tradução nossa). Aqui, é importante destacar a ressalva feita pelas autoras de que não necessariamente racialização é um processo que resulta em discriminação racial, visto que, os grupos que estão nele envolvidos, não são necessariamente as maiorias étnico-sociais.

Em seu estudo, com estudantes de origem asiática na Carolina do Norte, Quach *et al.* (2009) constataram que a construção da identidade e o aprendizado de língua dos alunos foram diretamente afetados pelas suas experiências com raça, racismo e relações raciais. Segundo os pesquisadores, “raça, língua e identidade cultural são diretamente influenciadas por contextos sociais” (p. 121, tradução nossa) e como já explorado acima, as questões de raça e racialidade estão intrinsecamente conectadas ao seu contexto social. Ainda dentro do debate sobre raça, racialização e língua, Kubota e Lin (2009), afirmam que nas discussões sobre professores de língua nativos ou não nativos a questão racial é frequentemente colocada de lado e isso frequentemente constitui um problema, visto que equivale, de maneira rasa, dois grupos diferentes de professores. Para as pesquisadoras, esse tipo de equalização é um motivo para a discriminação contra professores não nativos que são também, não raramente, pessoas provenientes de grupos racializados. Essa discussão também se

mostra relevante para o presente estudo, visto que como proposto por Kubota e Lin (2009), irá se deparar com as questões raciais e portanto, será necessário o questionamento sobre de que maneira “raça” irá influenciar na maneira com a qual as identidades são construídas e negociadas.

A seguir serão destacadas as discussões sobre o ensino de português para asiáticos que guiaram esse estudo.

1.5 O ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL PARA ALUNOS ASIÁTICOS

Como já abordados por estudos precursores, por exemplo, Oliveira e Masiero (2005), ainda que as relações entre Brasil e Ásia sejam muito significativas e que o país possua “ [...] laços de amizade e fluxos migratórios com vários países asiáticos que datam do século XIX” (OLIVEIRA e MASIERO, 2005, p. 2), as iniciativas governamentais que se dedicam a ampliar a pesquisa e estreitamento dessas relações ainda são incipientes (FRAZATTO e GABAS, 2022). Além disso, como afirmado por Oliveira e Masiero (2005) a área de estudos asiáticos é relativamente recente no país e ainda tem seu maior foco no Japão, ainda que, a partir dos anos 90, a China também tenha atraído mais pesquisadores. Frazatto e Gabas (2022) constataram também que não existe um número relevante de materiais didáticos brasileiros destinados a alunos asiáticos.

Segundo Oliveira e Masiero (2005), além do expressivo fluxo migratório entre os países asiáticos e o Brasil, em especial no século XIX, o interesse desses países no Brasil também se deve, em grande parte, ao fato de que aqui se produzem diversas matérias primas, insumos e produtos alimentícios exportados para o continente asiático. No que tange ao ensino da língua majoritária do país, a partir do que Menezes (2015) verificou -em seu estudo com alunos asiáticos no Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (Celin-UFPR)- que, o interesse de estudantes estrangeiros pela língua portuguesa do Brasil deve-se principalmente “à crescente globalização do mercado empresarial, ao desenvolvimento das relações culturais e também ao aumento de convênios acadêmicos com instituições do exterior” (p. 15).

A fim de se dedicar aos estudos asiáticos no Brasil, Frazatto e Gabas (2022) propõe que acadêmicos e professores devem “desconstruir e desnaturalizar” (p. 425) ideias pré-concebidas e exotizadas do que se entende por Ásia. O próprio termo “asiático” - que também será o escolhido para este trabalho- igualmente é questionado pelas autoras. Esse termo é escolhido tendo como referência o local geográfico do qual os alunos acompanhados no estudo são provenientes. Nesse caso, o termo “asiático” também é utilizado com o intuito de proteger a identidade do sujeito investigado, tendo em vista o seu contexto de migração de crise. Para Frazatto e Gabas (2022) faz-se necessário perceber que a escolha do termo pode levar a “diversas representações

estereotipadas e totalizadoras [...]” (p. 426), as autoras destacam que não é possível pensar em uma cultura asiática unificada e homogênea, mas sim em culturas asiáticas. Para as autoras também é necessário ter cautela ao se utilizar grupos abrangentes - como por exemplo, “estudante internacional” ou “funcionário de multinacional”- no contexto de ensino de asiáticos, visto que visões essencialistas como essas podem contribuir para a manutenção de estereótipos e para uma “filiação forçada” (p. 442). Kumaravadivelu (2003) afirma que ainda há uma clara tendência a se homogeneizar uma cultura que pode, na verdade, ser conflitante e contrastante.

Quach *et al.* (2009) acrescentam ainda que é preciso considerar que asiáticos também participam de outros subgrupos significativos relativos ao seu gênero e à sua sexualidade, por exemplo. Ainda nesse estudo, os autores apontam para um estereótipo comumente associado a estudantes asiáticos, que é por eles denominado de “minoridade reticente”, ou seja, um grupo politicamente minoritário que teria dificuldades em se defender do racismo e de se manifestar sobre as injustiças que os cercam. Além disso, também apontam para o estereótipo dos alunos asiáticos como “minoridade modelo”, estudantes brilhantes e extremamente focados. Segundo os pesquisadores, ainda que esse tipo de rotulação pareça positiva à primeira vista, tais concepções são reforçadas para corroborar com a hegemonia dos grupos majoritários -no caso do estudo de Quach *et al.* (*ibidem*), os cidadãos brancos dos Estados Unidos- através da divisão entre grupos minoritários. Essa estereotipação tende a criar tensão entre grupos de minorias racializadas, os pesquisadores citam o exemplo das tensões entre discentes asiáticos e afro-americanos e latinos que puderam perceber em seu estudo. Essa tensão ocorre por conta de uma comparação entre essas minorias, essencializadas de maneira dicotômica como grupo de estudantes de alto rendimento ou grupo de estudantes de baixo rendimento.

No caso de estudantes asiáticos propriamente ditos, Frazatto e Gabas (2022) defendem que essas ideias estereotipadas e totalizadoras geralmente influenciam na visão que o professor tem desse determinado grupo de aprendizes. Kumaravadivelu (2003) destaca os três estereótipos mais comumente associados a alunos asiáticos : “(a) Eles são obedientes à autoridade, (b) carecem de habilidades de pensamento crítico e (c) não participam das interações na sala de aula” (p. 710, tradução nossa). Kumaravadivelu (2003), contudo, chama atenção para o fato de que essa percepção homogeneizadora dos estudantes asiáticos parece existir, na realidade, no imaginário ocidental e argumenta que essas não são características específicas de discentes orientais. Sobre a questão da estereotipização o autor defende que, não é um hábito apenas dos ocidentais, todos de algum modo, são agentes e vítimas de estereótipos:

Com certeza é errado presumir que as pessoas no oeste tem um monopólio sobre a estereotipização. Todos, de qualquer lugar do mundo, a praticam, advertida ou inadvertidamente. É um fenômeno completamente pervasivo que afeta gênero, classe, raça,

língua, religião, nacionalidade e etnicidade. Nós estereotipamos os outros e os outros nos estereotipam. Somos todos tanto vítimas quanto agressores. KUMARAVADIVELU, 2003, p. 715, tradução nossa)

No que tange à estereotipização de alunos asiáticos, propriamente dita, Kumaravadivelu (2003) afirma ainda que, o comportamento de um estudante em sala de aula decorre de uma série de fatores, como por exemplo, questões individuais, institucionais, sociais, dentre outras. Portanto, para o autor, não é factível a tentativa de exercer controle sobre essas questões de extrema relevância a fim de se reduzir as posturas e decisões adotadas pelos aprendizes apenas a uma questão cultural e determinar que essa deve ser a única variável empiricamente estudada. Logo, Kumaravadivelu (2003) postula que olhar para esses alunos, a partir de uma visão predominantemente focada em aspectos culturais, resulta em uma compreensão unidimensional desses estudantes.

No presente estudo, as discussões sobre as questões que permeiam as pré concepções ocidentais acerca de pessoas provenientes do continente asiático e, mais especificamente de estudantes asiáticos, mostram-se especialmente relevantes visto que, como já apontado por estudos anteriores, como por exemplo, Quach *et al.* (2009) e Menezes (2015), são fatores que influenciam diretamente na construção da identidade dos aprendizes. Menezes (2015), ao realizar a sua pesquisa, apoia-se nos estudos de Breen (1985) na constatação de que tanto professores quanto alunos têm que negociar as suas identidades o tempo todo.

Em seu estudo, realizado com nove universitários de origem asiática que cresceram nos Estados Unidos, mais precisamente no estado da Carolina do Norte, Quach *et al.* (2009) afirmam que: “ A maneira com a qual os estudantes asiáticos experienciaram raça, racismo e relações raciais na Carolina do Norte impactou significativamente nas suas construções de identidade e nas experiências de aprendizado de língua” (p. 122, tradução nossa). Durante as entrevistas realizadas com esse grupo, os pesquisadores puderam constatar ainda que os alunos, de alguma maneira, tentavam reivindicar as suas identidades racializadas, reconhecendo que elas também haviam se transformado com o tempo, os entrevistados demonstraram ter identidades híbridas ou dualizadas.

Faz-se importante observar também que ao longo de sua pesquisa, Quach *et al.* (2009) também constataram a existência de outros fatores significantes para as experiências desse grupo minoritário racializado, bem como para as suas experiências linguísticas. As questões de gênero e classe social demonstraram estreita conexão com tais experiências. Para os pesquisadores, as experiências vividas pelos alunos entrevistados, bem como os relatos por eles fornecidos, demonstram como as práticas escolares “ [...] constroem e reforçam os papéis de gênero, classe social e estereótipos raciais” (p. 131, tradução nossa). Essa afirmação vai ao encontro da afirmação acima trazida de Kumaravadivelu (2003) de que todos, em algum momento, recebem e atribuem

estereótipos. O pesquisador defende, no entanto, que essas práticas sejam avaliadas e questionadas, a fim de que se compreenda o porquê da estereotipização do outro.

A seguir será traçado um breve panorama histórico do projeto Pró-Imigrantes, seguido de uma exposição de dados sobre fluxos migratórios no Brasil.

CAPÍTULO II

2.1 O PROJETO PRÓ-IMIGRANTES

2.1.1 PANORAMA HISTÓRICO

O Pró-Imigrantes teve seu início em 2015, idealizado por Kelly Cristina de Souza e realizado a partir da iniciativa de graduandos em Letras da UFMG (OLIVEIRA, 2019a). Desde a sua concepção, o seu objetivo foi oferecer preparação para alunos migrantes de crise que desejassem se preparar para o ENEM. O projeto contava com o apoio da Diretoria de Relações Internacionais (DRI) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), porém não possuía vínculo formalizado com a instituição. Contudo, em 2020 foi registrado no Sistema de Informação da Extensão (SIEEX) e se tornou, então, um projeto de extensão da Faculdade de Letras, coordenado pela Professora Luciane Corrêa Ferreira.

No princípio, as aulas eram ministradas presencialmente no Colégio Técnico da UFMG (COLTEC-UFMG) e dentre os anos de 2015 a 2017, as turmas se formavam de três a quatro alunos, sendo eles haitianos (OLIVEIRA, 2019 b). Segundo Oliveira (2019b), entre os anos de 2015 e 2018 as turmas eram formadas por cerca de quatro estudantes cada e em 2018 se matricularam também venezuelanos.

Por ocorrer presencialmente, até o ano de 2019 o curso atendia exclusivamente alunos de Belo Horizonte e Região Metropolitana (OLIVEIRA, 2019b), residentes de cidades como Contagem e Esmeraldas. Em 2019, o Pró-Imigrantes já oferecia aulas de biologia, física, geografia, história, linguagens, matemática, química e redação, que eram ministradas por estudantes voluntários da graduação ou pós-graduação da própria UFMG (OLIVEIRA, 2019 b). Desde o início do projeto, as aulas são ministradas no turno da noite, a fim de possibilitar aos alunos que às assistam após o seu horário de trabalho.

As atividades presenciais na UFMG foram suspensas em 18 de março de 2020, pouco menos de um mês antes do início oficial do ano letivo no Pró-Imigrantes, programado para o dia 15 de abril de 2020 (FERREIRA *et.al.*, 2022). Com a adoção das aulas *online* síncronas pela UFMG, a coordenação do projeto optou por também aderir ao formato virtual para as suas aulas. Foi proposta então, uma pesquisa para saber a quais redes sociais os alunos teriam mais fácil conexão que apontou que eles acessavam com mais frequência o Whatsapp (FERREIRA *et. al.*, 2022).

Em um primeiro momento, houve certa dificuldade em adaptar as aulas à realidade dos nossos alunos. Definiu-se então que cada professor deveria ministrar no mínimo uma aula por

semana, podendo optar por um encontro síncrono semanal, ou então, alternar entre aulas síncronas e assíncronas. As aulas virtuais síncronas eram gravadas para que aqueles que não conseguiram estar presentes pudessem ter acesso ao conteúdo mais tarde, no entanto, a hospedagem desses vídeos configurou-se em um problema. Primeiramente, as aulas estavam disponíveis para download, porém, os estudantes manifestaram a dificuldade em baixar os arquivos de vídeo, que no geral são extensos, foi necessário então, deixar esse conteúdo disponível *online*.

Como já apontado por Oliveira (2019b), os professores do Pró-Imigrantes são também responsáveis pela elaboração do material didático utilizado pelos alunos. Enquanto as aulas ocorriam presencialmente, os docentes disponibilizavam esses materiais por *e-mail* ou através de fotocópias (*ibidem*). No entanto, com a adoção do formato totalmente online das aulas, não foi mais possível realizar essa distribuição de materiais físicos, o que gerou uma alta produção de materiais em formato digital. Esse fato tornou inviável o envio de materiais exclusivamente para o *e-mail* dos estudantes. Foi necessária então, a sua distribuição em duas plataformas principais: o Google Classroom e o Youtube (FERREIRA *et. al.* 2023). O *Whatsapp* seguiu como a ferramenta principal para a comunicação entre alunos e professores.

Para que a distribuição e compreensão dos materiais escritos fosse mais efetiva, foi necessário também entender melhor a realidade de nossos aprendizes. Como exposto acima, os alunos tinham dificuldade em ter um bom acesso à *internet*, muitos deles contavam apenas com a rede de dados móveis de seus *smartphones*, dessa maneira, houve um esforço por parte dos professores em disponibilizarem arquivos menos extensos. Outro aspecto importante que influenciou diretamente na configuração dos materiais didáticos foi o fato de grande parte dos estudantes não terem computador em suas residências, o que novamente fez com que o celular fosse a principal ferramenta de estudo. Como a maioria dos docentes utilizava slides de Powerpoint durante as aulas, era comum que esses conteúdos fossem colocados no Google Classroom para que todos os alunos tivessem acesso, no entanto, levando em conta que a tela do celular é significativamente menor que a de um computador, os professores precisavam utilizar fontes de letras maiores, bem como, no caso de gravuras, deixá-las em tamanho maior do que o convencional.

Com a transferência de todas as atividades do projeto Pró-Imigrantes para o formato virtual, foi possível então, atender estudantes de diferentes regiões de Minas Gerais e do Brasil, e com isso, percebeu-se também que o perfil dos alunos se transformou. Era comum que a maioria dos inscritos no projeto fossem haitianos, contudo, em 2021 os estudantes eram em sua maior parte composta de venezuelanos. Discentes migrantes provenientes de todos os estados também se matricularam, porém, em menor número. Em 2020, antes da suspensão das atividades presenciais na UFMG, o projeto já tinha cerca de vinte matriculados (FERREIRA *et. al.*, 2022) e em outubro desse mesmo

ano esse número chegou a vinte oito. Faz-se importante destacar que o Pró-Imigrantes recebe pedidos de inscrição durante todo o ano letivo.

Ainda que o número de inscrições seja alto, os índices de desistência também são, como já apontado por Ferreira *et. al.* (2022) “ [...] cursos gratuitos tendem a ter uma taxa alta de desistência. Contudo, entendemos que o Pró-Imigrantes é um curso para uma população considerada como um grupo vulnerável e, por isso, cremos ser importante manter a gratuidade” (*ibidem*, p. 4). Em 2020, apesar dos quase trinta matriculados, eram mais presentes quatro alunos nas aulas síncronas, todos eles haitianos residentes da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Esse alto nível de desistência, segundo os estudantes, se motiva especialmente por conta de altas demandas de trabalho e questões familiares. Era comum, por exemplo, que os discentes tivessem vínculos de trabalho informais, com horários muito variáveis e extensos.

Em 2021, foram efetivadas trinta e duas matrículas, mas o número de alunos presentes em sala de aula girava em torno de dois a quatro. Nesse mesmo ano, um dos estudantes não conseguia acompanhar as aulas sincronicamente, mas esse problema foi contornado com a ajuda dos monitores, que ministravam aulas fora do horário pré-estabelecido. Em 2022, vinte inscrições foram deferidas, no entanto, o número de alunos participantes ficou entre três e quatro.

2.1.2 VISÃO GERAL SOBRE O PERFIL DOS ALUNOS ENTRE OS ANOS DE 2020 E 2022

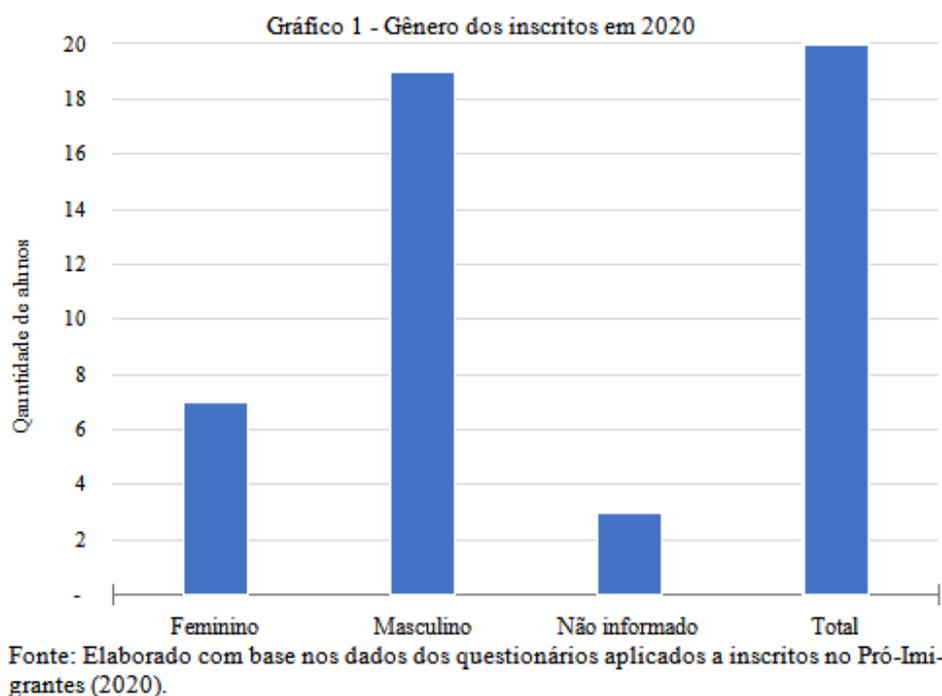
Além do número de inscrições, o perfil do Pró-Imigrantes também se mostrou muito variável de ano a ano. A partir de 2020, ao se inscrever no curso, o candidato deveria preencher um formulário com algumas informações pessoais, como por exemplo, gênero, idade e raça. Nesse ano, apenas um membro da coordenação, que também atuava como professora, era a responsável por elaborar e aplicar esses formulários, cujas perguntas eram todas em português brasileiro. No ano seguinte, o mesmo formulário foi administrado aos candidatos, contudo, dessa vez, além do mesmo membro da coordenação duas monitoras, bolsistas de extensão também se responsabilizaram pela aplicação dos formulários. Essa divisão de tarefas se mostrou muito eficaz, visto que o número de respostas deixadas em branco diminuiu exponencialmente.

Em 2022, o formato do formulário de inscrição foi totalmente alterado. Além da elaboração de novas perguntas, o formato das respostas também mudou: a primeira versão do formulário permitia apenas uma resposta curta para o nome e as demais eram de múltipla escolha. Contudo, em 2022, as respostas poderiam ser livremente respondidas pelo aluno. O ponto mais importante dessa reconfiguração foi a reelaboração das perguntas, o formulário passou a ser multilíngue, com as

perguntas em português, inglês, francês e espanhol, além disso, as respostas também poderiam ser dadas nestas línguas.

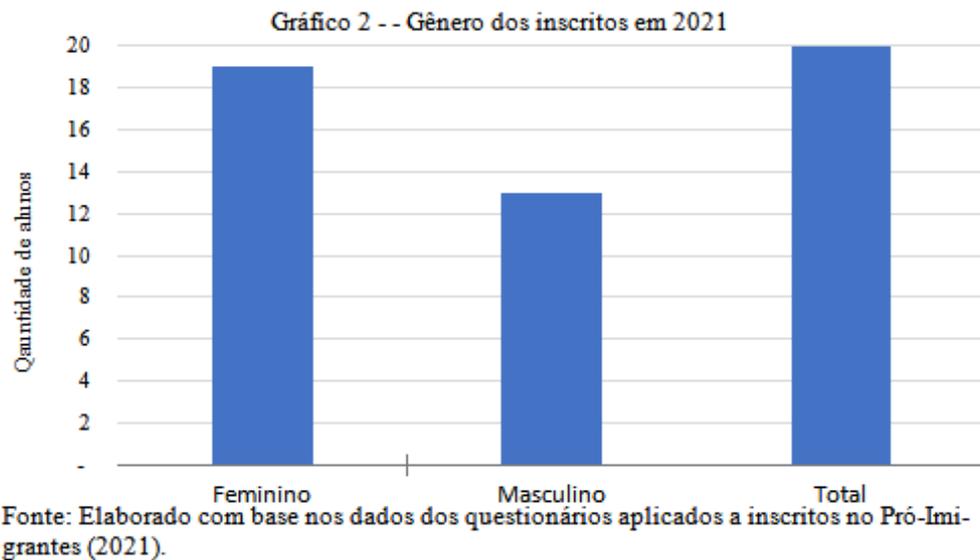
A seguir, serão expostos alguns gráficos que poderão permitir compreender melhor o perfil do Pró-Imigrantes. Eles foram elaborados a partir das respostas dos alunos inscritos em 2020, 2021 e 2022 aos formulários acima mencionados, portanto, o perfil aqui é de estudantes inscritos, em sua totalidade, sem a diferenciação dos frequentes e infrequentes. Com o intuito de tornar essa interpretação de perfis mais concisa, não serão expostas as respostas referentes a todas as perguntas propostas nos questionários, separamos aqui as que se mostram mais relevantes para esta pesquisa.

Em primeiro lugar, serão trazidos os gráficos referentes ao gênero dos alunos. Este é um aspecto que deve ser levado em consideração, visto que, como afirmam Kubota e Lin (2009), as novas pesquisas no campo da língua adicional demonstram que questões como gênero, identidade sexual, dentre outros, se conectam às discussões sobre fatores essenciais para a área, como por exemplo as relações de poder, identidade, injustiças sociais e subjetividade.



No questionário de 2020, as opções para a escolha de gênero eram: feminino, masculino, prefiro não dizer e outros (com o espaço para que o candidato fizesse essa definição). No Gráfico 1, no entanto, é possível observar o alto índice de gêneros não informados, isso se deve ao fato de que muitos alunos que se matricularam no curso, pelos motivos anteriormente mencionados, não chegaram a preencher o formulário, ou se preencheram, só colocaram as informações de contato.

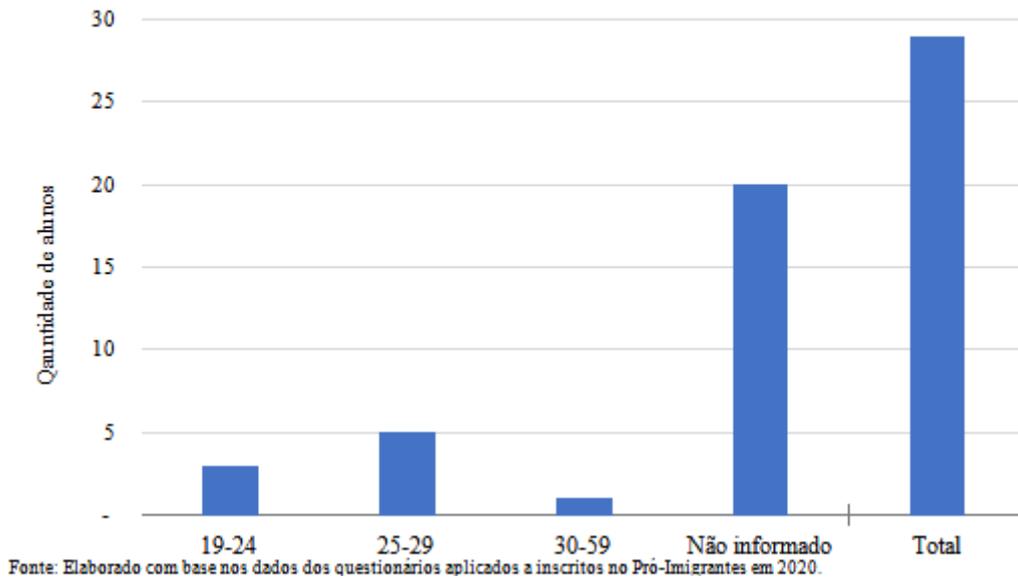
Em 2021, os alunos matriculados completaram os formulários com pelo menos uma das informações questionadas, os estudantes fizeram então a escolha por uma das opções ofertadas.



Como demonstra o gráfico acima, no ano de 2021 houve um crescimento exponencial de mulheres inscritas no Pró-Imigrantes, no entanto, esse crescimento não pode ser percebido no decorrer das aulas propriamente dito, visto que o número de mulheres frequentes no curso não superava o de homens. No questionário de 2022 nenhuma pergunta sobre a identidade de gênero dos candidatos foi feita, portanto, as informações relativas a essa questão neste ano não serão apresentadas.

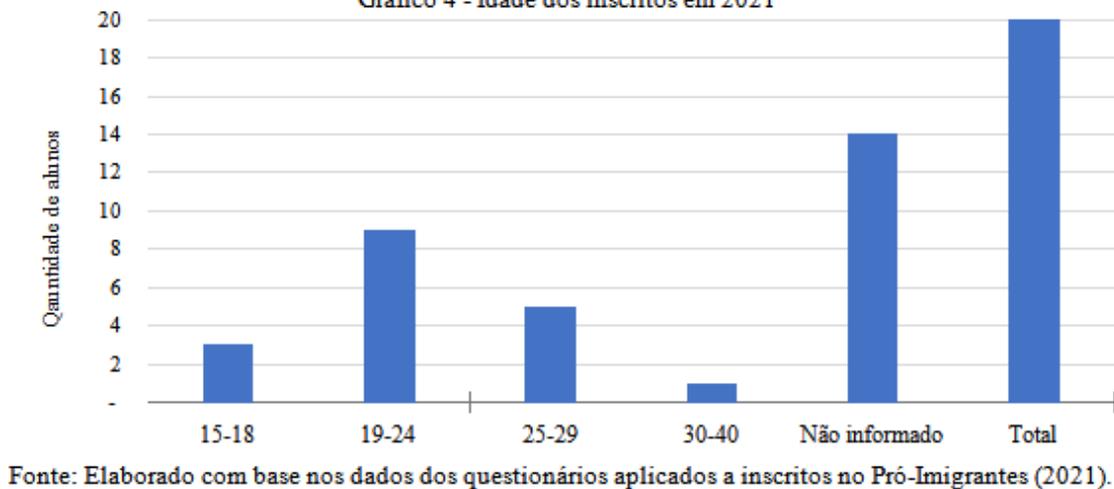
A seguir, será feita a exposição dos dados sobre a idade dos inscritos em cada um dos anos registrados:

Gráfico 3 - Idade dos inscritos em 2020

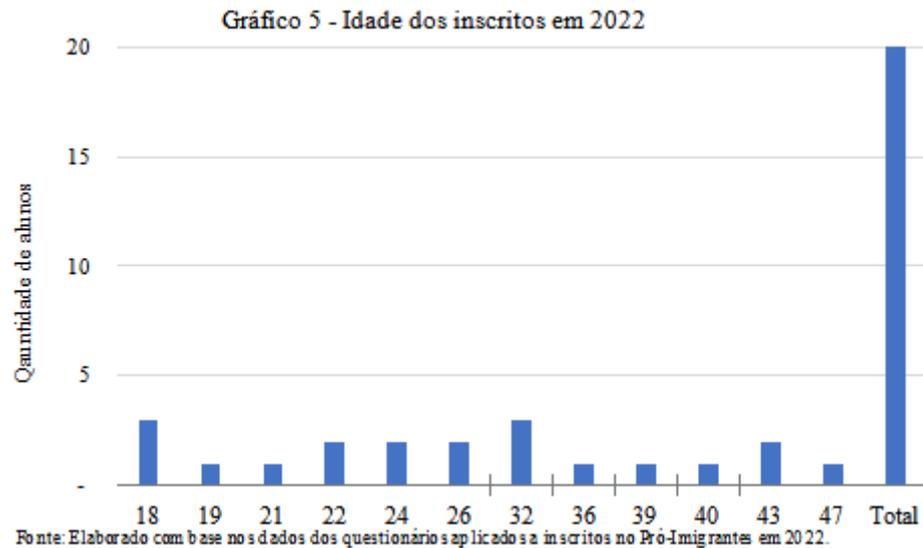


Novamente, em 2020, o número de idades não informadas, pelos mesmos motivos já explorados, foi considerável, seja porque o participante não preencheu o formulário, seja porque deixou essa informação em branco.

Gráfico 4 - Idade dos inscritos em 2021

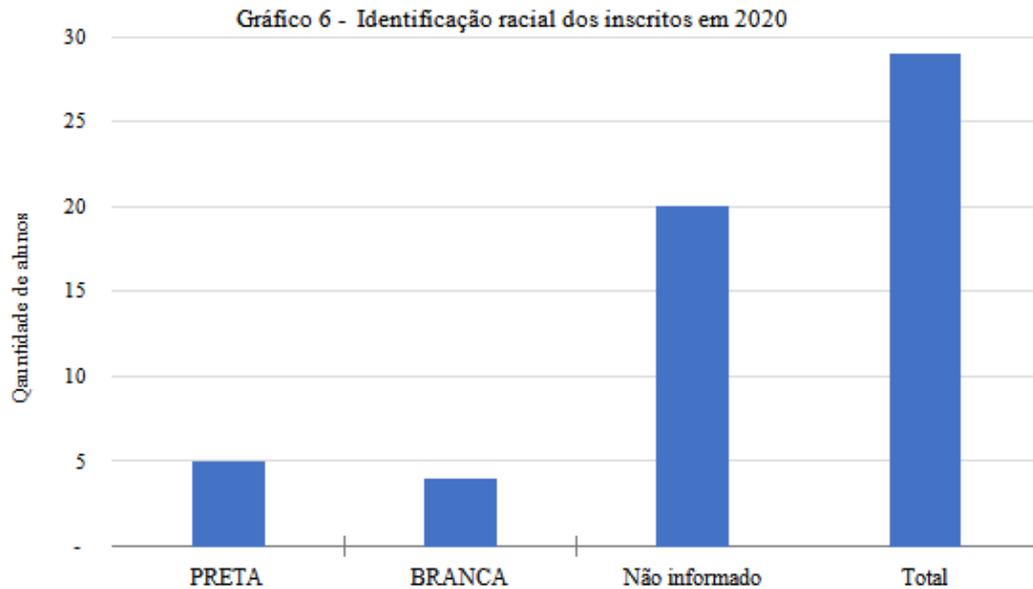


Ainda que em 2021 o número de idades não informadas tenha permanecido alto, pode-se perceber um crescimento no número de inscritos entre 19 e 24 anos, esse crescimento também não se refletiu nas aulas propriamente ditas, visto que, a quantidade de alunos entre 19 e 24 e 30 a 40 era a mesma.



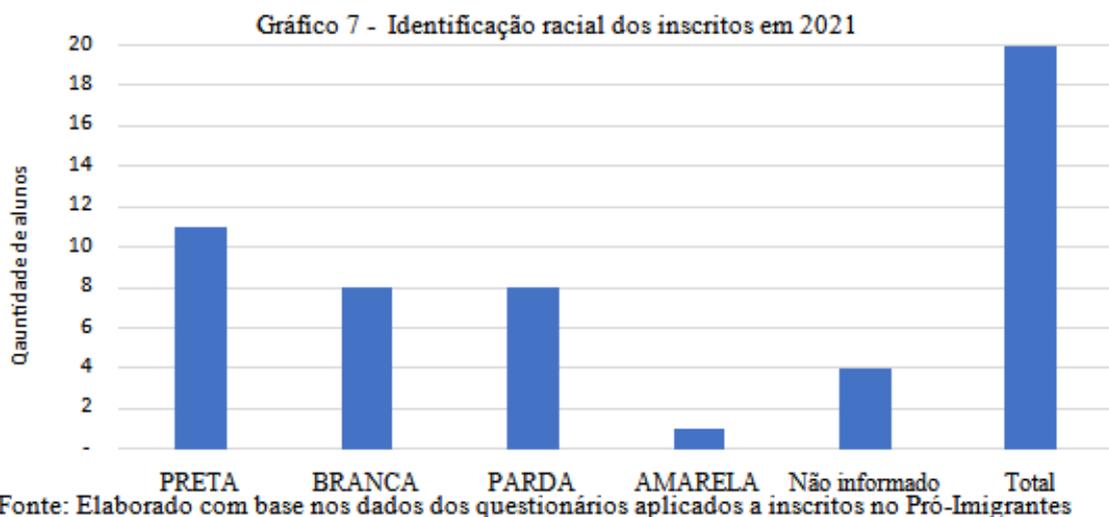
Como anteriormente exposto, o questionário foi reformulado em 2022, a pergunta sobre identidade não mais demandava uma escolha de opções, os alunos puderam responder livremente à questão, informando a idade exata. Além disso, não se vê mais idades não informadas, o que acredito se dever principalmente ao fato de os questionamentos estarem escritos em quatro idiomas diferentes. Esse é um gráfico mais próximo ao que se verificava em sala de aula, com exceção do alto índice de jovens matriculados que, por motivos não especificados, eventualmente deixaram de frequentar o curso.

A seguir, serão expostos os gráficos referentes a raça com as quais cada aluno se identificava. Esta é uma questão especialmente relevante para a pesquisa, visto que perpassa as falas do estudante acompanhado neste estudo de caso. Veja-se seção 1.4.1.



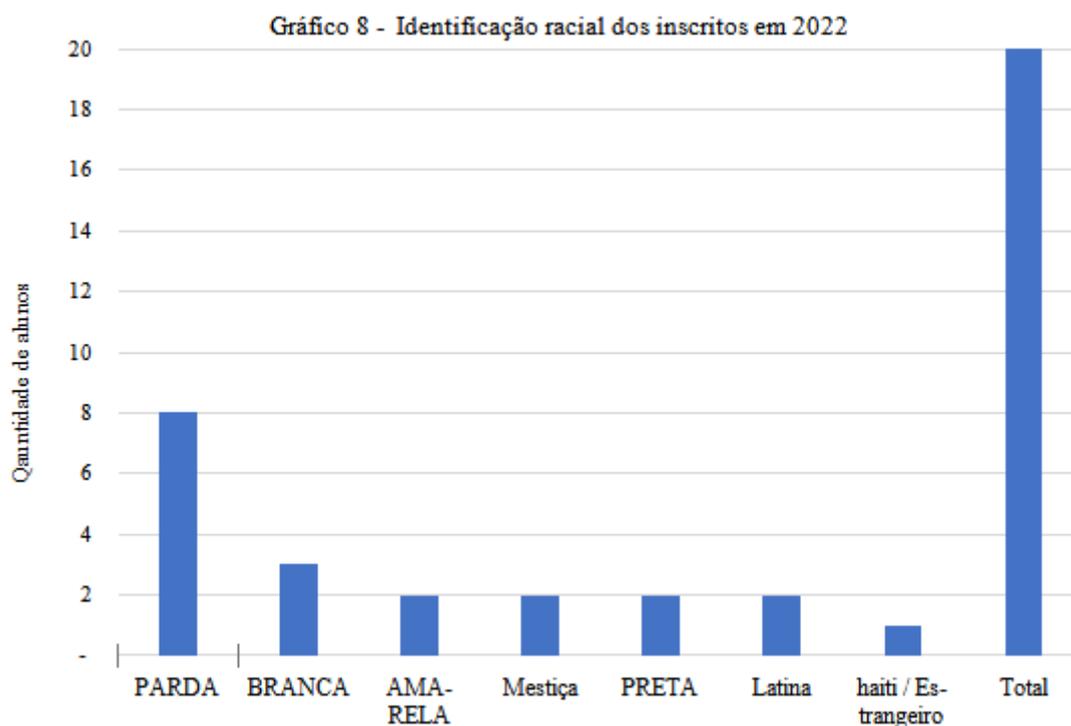
Fonte: Elaborado com base nos dados dos questionários aplicados a inscritos no Pró-Imigrantes (2020).

No formulário proposto em 2020 e 2021 os alunos puderam optar entre as seguintes identificações raciais: amarela, branca, indígena, parda, preta, prefiro não informar e outros (com o espaço para que o candidato pudesse acrescentar uma outra opção). Novamente, se percebe a predominância dos não informados. Como as alternativas “prefiro não informar” e “outros” não foram escolhidas, é provável que os estudantes, que preencheram o formulário, não escolheram dentre nenhuma das opções por não compreenderem o que a questão de fato propunha e quais as suas implicações.



Fonte: Elaborado com base nos dados dos questionários aplicados a inscritos no Pró-Imigrantes (2021).

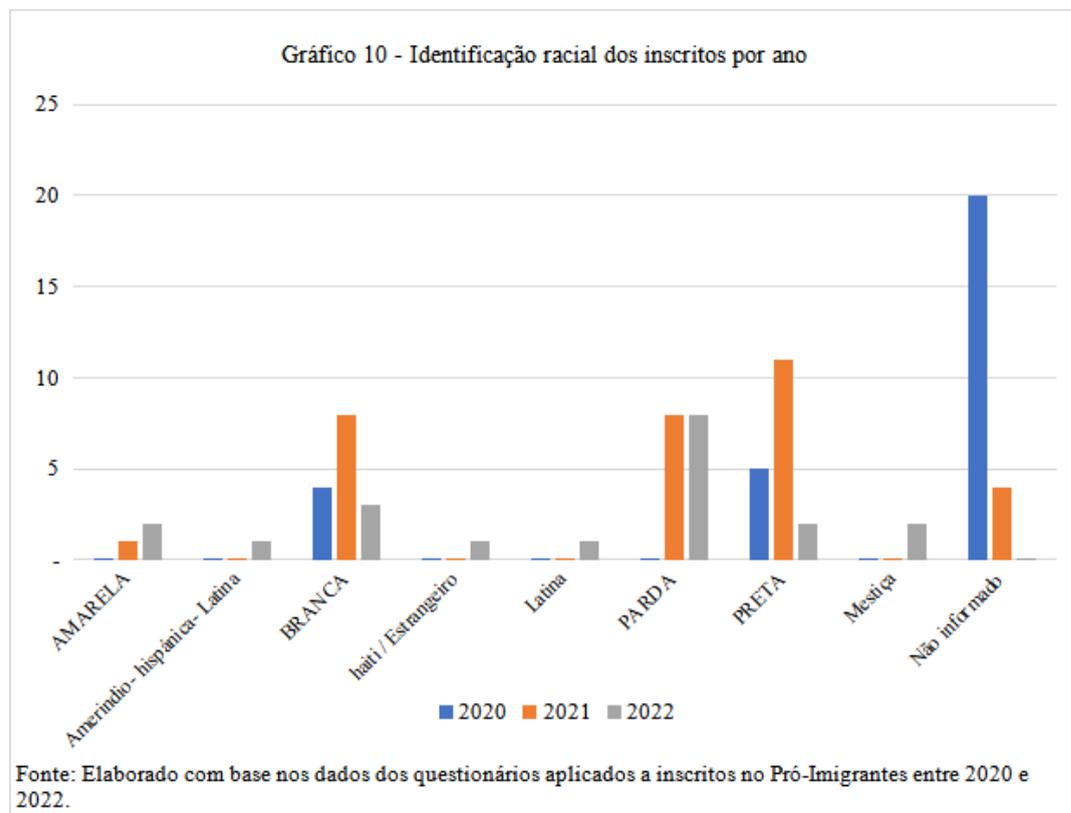
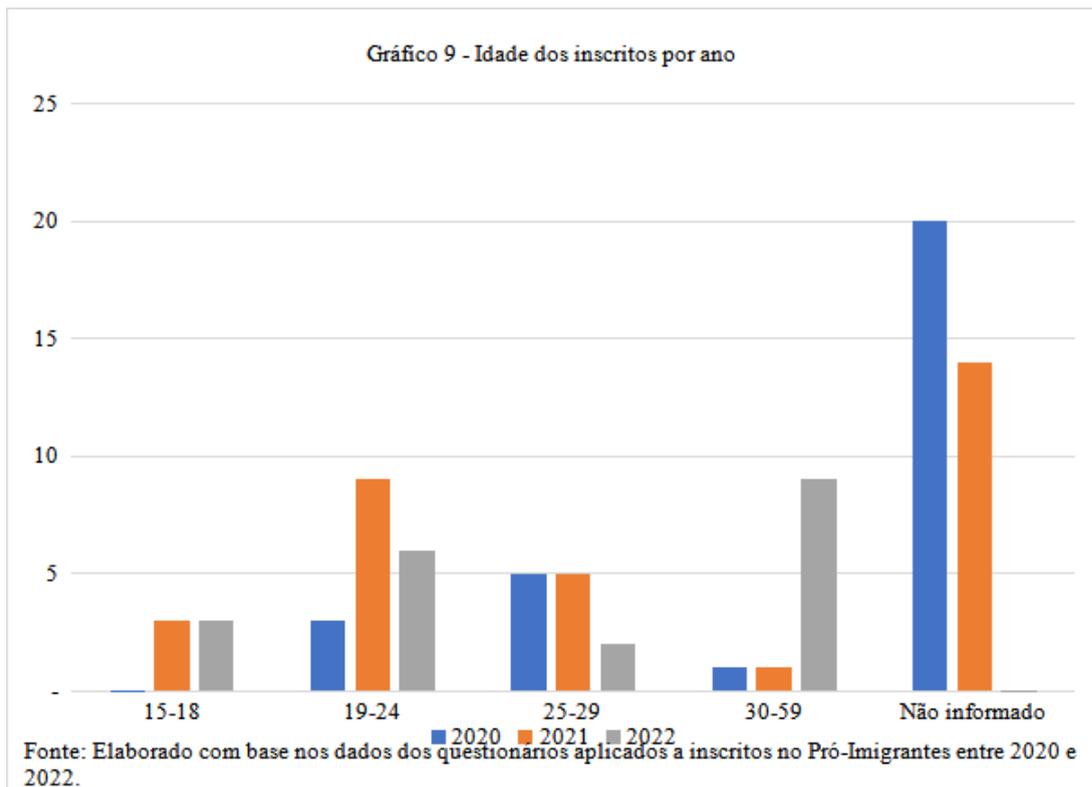
Em 2021, o número de raças não informadas (NI) caiu significativamente, visto que, todos os alunos inscritos haviam respondido a pelo menos uma das questões do formulário. Além disso, a divisão da incumbência sobre o seu preenchimento ter sido dividida entre mais pessoas também pode ter colaborado para que mais inscritos tenham respondido às questões com informações mais acuradas.



Fonte: Elaborado com base nos dados dos questionários aplicados a inscritos no Pró-Imigrantes em 2022.

Com a reformulação do formulário, em 2022 foi possível que o aluno pudesse escrever livremente com qual raça se identificava e até mesmo manifestar o seu desejo de não responder a essa pergunta. Com isso respostas diferentes às anteriores surgiram, como por exemplo “mestiça” e “latina”, um dos estudantes também respondeu com uma definição que não necessariamente se refere a uma identificação racial “haiti/Estrangeiro”, contudo, essa resposta também foi mantida. Outro aspecto relevante do gráfico é o surgimento de matriculados "ameríndios", o que se explica pelo fato de que em 2022 a maioria das matrículas foram feitas por alunos venezuelanos.

Para fins de comparação, serão expostos a seguir também a comparação anual das respostas a essas questões. Optamos por não incluir aqui o gráfico de gênero, visto que, como essa não foi uma questão abordada em 2022, o resultado comparativo poderia ser prejudicado.



Traçar o perfil dos alunos do Pró-Imigrantes pode colaborar para a melhor compreensão dos estudantes e, conseqüentemente, da elaboração das aulas. Além disso, faz-se possível perceber

também como as mudanças dos fluxos migratórios podem refletir nesses perfis, o que aqui se observa especialmente nos gráficos 6, 7, 8 e 10.

2.1.3 O PROJETO ATUALMENTE

Ainda que a UFMG tenha retomado as suas atividades presenciais totalmente em 2022, a coordenação do Pró-Imigrantes optou por permanecer no formato online. Isso porque, desta forma é possível atender aprendizes de diversas regiões do Brasil, Neste ano, além dos alunos residentes em Minas Gerais, o projeto contou com estudantes de estados como Roraima Rio Grande do Sul e Paraná, por exemplo. Além disso, como apontado por Oliveira (2019b), deslocar-se até a UFMG configurava-se em um gasto significativo para os discentes, ademais, muitos deles não trabalham nas cidades em que vivem, portanto, o tempo de deslocamento poderia mostrar-se como um empecilho para que os alunos conseguissem dar continuidade ao curso.

Em 2022, o Pró-Imigrantes conseguiu oferecer aulas de todas as disciplinas referentes às áreas de conhecimento abordadas pelo ENEM, nossos professores seguem sendo discentes voluntários da graduação e pós-graduação da UFMG. As aulas síncronas normalmente são ministradas durante a noite, entre às 19 e 22 horas, a não ser que uma demanda excepcional dos estudantes faça com que alguns encontros sejam transferidos para outros horários. O contato entre professores e alunos mostrou-se mais eficiente através do uso de plataformas de mensagens instantâneas como o *Whatsapp*, por exemplo. Os docentes são orientados a disponibilizarem os materiais de suas aulas no espaço digital do curso no Google Classroom para que qualquer aluno inscrito no curso possa reforçar os seus estudos (FERREIRA *et. al*, 2023) .

Além das aulas, foi possível oferecer também monitorias referentes às disciplinas das aulas, novamente contando com professores voluntários alunos da universidade. As monitorias funcionam de maneira mais flexível e buscam atender os aprendizes de maneira mais individualizada. É comum que estudantes que não consigam acompanhar as aulas sincronicamente - sobretudo por questões referentes ao trabalho- contatem os monitores para que uma revisão dos conteúdos abordados pelos professores titulares seja feita.

Além das aulas regulares, desde 2021, o Pró-Imigrantes passou a fornecer aulas de arte e cultura e temáticas para a ampliação de seu repertório sócio-cultural e para estimular o debate sobre questões relevantes para a vivência no Brasil. O projeto passou a oferecer também aulas de exercícios no mês que antecede a aplicação do ENEM, na qual além da sua realização, os alunos podem tirar as suas dúvidas e fazer a revisão dos conteúdos.

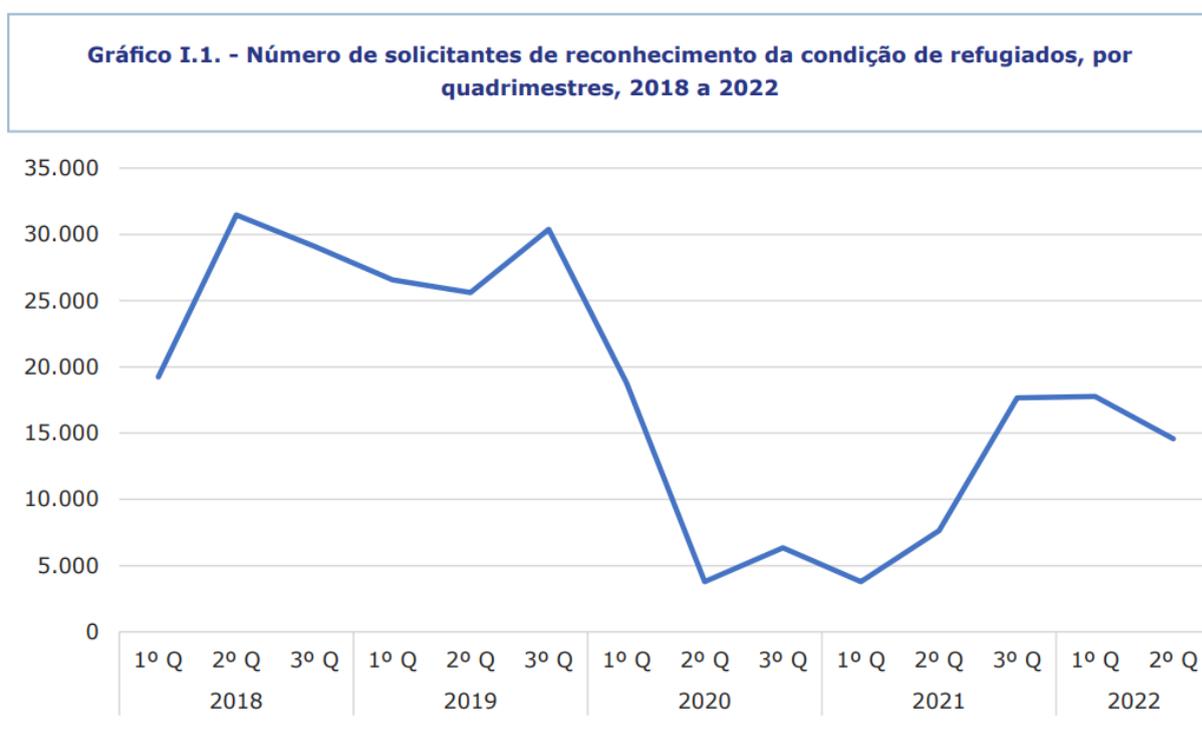
Com a formalização do projeto no Sistema de Informação da Extensão (SIEEX) e consequentemente, o seu reconhecimento como projeto de extensão da Faculdade de Letras, atualmente o Pró-Imigrantes conta também com quatro bolsistas de extensão que atuam principalmente na secretaria do projeto e em sua divulgação. Nesse sentido, é relevante mencionar que no ano letivo de 2022, dois desses bolsistas foram ex-alunos do Pró-Imigrantes que atualmente estão matriculados em cursos de graduação da UFMG e que, além de suas atribuições extensionistas, compartilham as suas experiências com os novos alunos, como já exposto em Ferreira (2022).

Os professores e a equipe do Pró-Imigrantes frequentemente exercem funções para além da sala de aula. É muito comum que os alunos necessitem de ajuda para validarem os seus documentos no Brasil, especialmente aqueles referentes à sua escolarização e que para isso, contatem a equipe do projeto. Além disso, é usual que os docentes ajudem os estudantes a realizarem a sua inscrição no ENEM e posteriormente, no SISU, isso ocorre especialmente porque os editais e instruções oficiais não são facilmente compreendidos por eles, tendo em vista que não são falantes de português como língua materna.

2.2 OS FLUXOS MIGRATÓRIOS NO BRASIL ENTRE 2021 E 2022

Como já exposto na introdução deste trabalho, o relatório anual Refúgio em Números divulgado em 2021 pelo Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), aponta para o fato de que neste ano, foram feitas 29.107 solicitações de reconhecimento da condição de refugiados, todavia, esse número comparado aos anos anteriores aponta demonstra um crescimento estável destas solicitações. Segundo o Informativo Conjuntural referente ao segundo quadrimestre de 2022 também realizado pelo OBMigra, é possível perceber uma queda expressiva nos números de solicitações de refúgio feitas no segundo quadrimestre de 2022, quando se compara com os anos anteriores, como demonstra o elaborado pelo observatório:

Gráfico 11 - Solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado no Brasil, por quadrimestre (2018 a 2022).



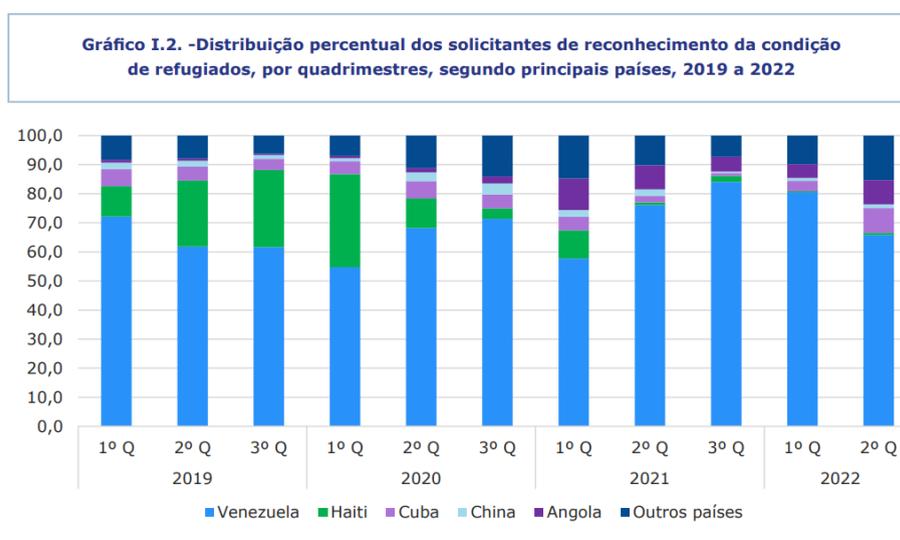
Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Polícia Federal, Solicitações de refúgio.

Fonte: Informativo Conjuntural 2º Quadrimestre de 2022 (OBMigra).

Para JUNGGER *et. al* (2022), esta estabilidade que se verifica principalmente entre os anos de 2020 e 2021, auge da pandemia do COVID-19, é um fenômeno importante, visto que, permite que se compreendam os fluxos migratórios no contexto pandêmico. Para os pesquisadores “ [...] não há como dissociar a estabilidade observada entre os anos de 2020 e 2021 do cenário de maiores limitações à circulação de pessoas e controle de fronteiras, a partir do mês de março de 2020, quando medidas de restrições à entrada de imigrantes no país foram tomadas em razão da pandemia” (*op.cit*, p. 10). A observação dos fluxos migratórios no Brasil durante a pandemia de COVID-19 mostra-se especialmente relevante para esta pesquisa, haja visto que o estudo de caso que aqui será exposto ocorreu no ano de 2021.

Ainda sobre o contexto migratório, o relatório anual Refúgio em Números de 2021, revela que neste ano a maior parte dos solicitantes de refúgio no Brasil era formada de venezuelanos, totalizando 78,5% das solicitações. Este número torna-se ainda mais expressivo se comparado com o número de pedidos de reconhecimento da condição de refugiados feitos por migrantes de origem Angolana, que configuram o segundo maior número de requerimentos e que totalizou apenas 6,7% do número total. O Informativo Conjuntural referente ao segundo quadrimestre de 2022 demonstrou, no entanto que, até o primeiro quadrimestre deste ano, ainda que os pedidos de reconhecimento da condição de refugiado feitos por migrantes de origem venezuelana ainda fossem os mais numerosos no país, quando comparado ao mesmo período de 2021, este número demonstra uma queda de 33%. Com o intuito de melhor ilustrar as tendências de solicitação de refúgio no Brasil o OBMigra elaborou o seguinte gráfico:

Gráfico 12 - Solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado no Brasil, por quadrimestre (2020 a 2022), segundo Grandes Regiões.



Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Polícia Federal, Solicitações de refúgio.

Fonte: Informativo Conjuntural 2º Quadrimestre de 2022 (OBMigra).

No que tange às requisições de reconhecimento da condição de refugiado provenientes do imigrantes saídos de países asiáticos, a partir dos dados apresentados pelo relatório anual Refúgio em Números, em 2021, foram sete países do continente com a maior incidência de deslocados forçados com destino ao Brasil, a saber: China, Bangladesh, Índia, Líbano, Síria, Nepal e Paquistão. No entanto, o número total de solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado asiáticos ainda é pequena se comparada às solicitações feitas por deslocados do hemisfério sul, por exemplo:

Tabela 1 - Solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado no Brasil por país natal (2021).

Tabela 2.1.1. Número de solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado, segundo principais países de nacionalidade ou residência habitual, Brasil – 2021	
Principais Países	Nº de solicitações
Total	29.107
VENEZUELA	22.856
ANGOLA	1.952
HAITI	794
CUBA	529
CHINA	345
GANA	307
BANGLADESH	257
NIGÉRIA	246
ÍNDIA	139
COLÔMBIA	138
PERU	128
LÍBANO	90
GUINÉ	84
SENEGAL	79
SÍRIA	71
CAMARÕES	57
MARROCOS	57
NEPAL	55
PAQUISTÃO	41
GUINÉ-BISSAU	39
OUTROS PAÍSES	843

Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Polícia Federal, Solicitações de reconhecimento da condição de refugiado.

Fonte: Relatório Refúgio em números 2022; 7ª Edição (OBMigra).

Ainda segundo os dados divulgados pelo relatório anual Refúgio em Números, a região Norte do Brasil foi a que mais recebeu solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, totalizando 72,2% dos pedidos. Seguida pela região Sudeste, que somou 11,5% de requerimentos. Os estados brasileiros que mais receberam tais solicitações foram: Acre (47,8%), Roraima (14,7%), o Distrito Federal (10,7%) e São Paulo (10,5%). Apesar de estar localizada na região sudeste, em 2021 Minas Gerais recebeu apenas entre 0,1 a 1% destes pedidos.

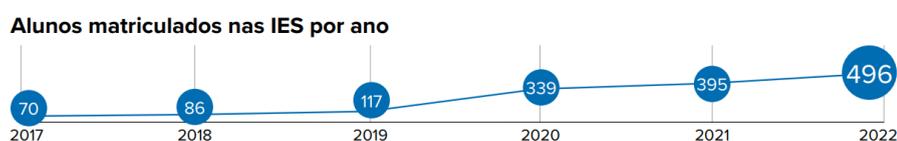
2.3 ACESSO DE ALUNOS REFUGIADOS AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Ao se discutir sobre a integração de deslocados forçados à vida social brasileira, faz-se importante destacar o importante papel do acesso ao ensino superior, completar os estudos em uma universidade brasileira “é a possibilidade que esse grupo tem para escolher uma profissão e a partir do ensino intermediado por experiências em pesquisa, extensão e estágio, atuar no mundo do trabalho” (ROCHA e AZEVEDO, 2022, p. 149). Além disso, acessar o ensino superior no Brasil, bem como o capital simbólico (BOURDIEU, 1977) que isso representa, é um sonho para muitos migrantes de crise (FERREIRA, *et. al*, 2023). Este último fator poderá ser observado na análise dos dados proposta nesta pesquisa.

É comum que muitos migrantes de crise já possuam o nível superior completo no país natal (OLIVEIRA, 2019a). Todavia, é usual também que os diplomas e documentos comprobatórios do grau de instrução não sejam trazidos para os países de destino e mesmo que esses documentos estejam em posse do estudante após a sua migração, o processo para a sua revalidação demanda altos custos financeiros e de tempo (LOPEZ e DINIZ, 2018). O aluno acompanhado neste estudo passou por ambos os problemas citados, o estudante estava de posse do seu diploma de graduação e de conclusão de ensino médio, todavia eles estavam em sua língua nativa. Além disso, o seu histórico escolar de ensino médio, documento essencial para a matrícula em uma universidade pública brasileira, estava ainda em seu país natal e não foi possível o seu envio ao Brasil.

Segundo o Relatório Anual de 2022, realizado pela Cátedra Sérgio Vieira de Mello, foi possível perceber um crescimento significativo no número de migrantes de crise que têm acessado o ensino superior no Brasil. Em 2022, foram contabilizados 470 solicitantes de refúgio inscritos em curso de graduação, 18 em cursos de mestrado e 8 nos de doutorado. Esse número resulta em um total de 496 matrículas deste público, no ano de 2021 a CSVM havia contabilizado apenas 395. A organização revela ainda que este número pode ser ainda maior, visto que nem todas as universidades fazem distinções no registro de matrículas de migrantes de crise e demais alunos. Abaixo, exibimos o gráfico elaborado pela Cátedra que permite ver o crescimento do acesso de solicitantes de refúgio ao ensino superior brasileiro:

Gráfico 13 - Solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado no Brasil matriculados em instituições de ensino superior



Fonte: Relatório Anual 2022 (CSVM).

A Cátedra Sérgio Vieira de Mello contabiliza atualmente vinte e duas instituições de ensino superior brasileiras com acesso facilitado a migrantes de crise, das, dezoito possuem editais específicos para refugiados e demais migrantes de crise. Algumas delas são a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)¹², A Universidade Federal de Santa Maria¹³ (UFSM), Universidade Federal do Paraná¹⁴ (UFPR), a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)¹⁵, a Universidade Federal de Integração Latino-Americana (UNILA)¹⁶.

Por se tratar de um projeto de extensão desenvolvido dentro da UFMG, a seguir discutiremos brevemente o edital da UFMG destinado a refugiados, asilados políticos, apátridas, portadores de visto temporário de acolhida humanitária, portadores de autorização de residência para fins de acolhida humanitária. Como já exposto em Ferreira *et.al.* (2022), a Universidade Federal de Minas Gerais realizou um processo exclusivo para este público pela primeira vez em 2020. Este documento foi divulgado em 13 de novembro de 2020, na página¹⁷ da Comissão Permanente de Vestibular da UFMG, o EDITAL N° 624/2020/PROGRAD-GAB-UFMG previa 76 vagas em cursos de graduação com início do ano letivo de 2021, destinadas exclusivamente a migrantes de crise e esse processo seletivo teve um total de 107 inscritos.

Um dos pontos positivos do edital é a validade de quatro anos da realização do ENEM para a inscrição, o que possibilita que candidatos que realizaram a prova antes de sua divulgação também pudessem participar do processo seletivo. Ademais, por conta do extenso prazo de validade dos resultados do ENEM, o estudante pode se candidatar mais de uma vez, caso não seja aprovado. Ainda que a instauração de um processo seletivo exclusivo para migrantes na UFMG seja uma medida de acolhida essencial na instituição, para migrantes provenientes de certas regiões do mundo, alguns dos documentos exigidos pelo edital configuram-se em um problema.

No edital referente ao ano letivo de 2022, por exemplo, uma das documentações requeridas no item 8.4.3. a do edital para a matrícula na universidade era a comprovação de reconhecimento da condição de refugiado reconhecido pelo Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE). Como é possível que o solicitante tenha que esperar um longo período de tempo para a obtenção desta documentação, enviei e-mail ao Departamento de Registro e Controle Acadêmico da UFMG (DRCA UFMG) e fui informada que para a matrícula o candidato poderia apresentar o protocolo de solicitação de refúgio, que seria aceito provisoriamente e ao final do curso o aluno deveria então realizar o envio do documento definitivo.

¹² https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2023/Refugiados/Refugiados_2023-Edital.pdf. Acesso em 16 dez. 2022.

¹³ <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prograd/editais/009-2022/>. Acesso em 16 dez. 2022.

¹⁴ <https://servicos.nc.ufpr.br/PortalNC/PublicacaoDocumento?pub=4492>. Acesso em 16 dez. 2022.

¹⁵ <https://www.ufms.br/abertas-inscricoes-para-transferencia-externa-refugiados-e-portadores-de-diploma>. Acesso em 16 dez. 2022.

¹⁶ <https://portal.unila.edu.br/ingresso/refugiados>. Acesso em 16 dez. 2022.

¹⁷ https://www.ufmg.br/copeve/site_novo/?pagina=1. Acesso em 16 dez. 2022.

No entanto, o reconhecimento da condição de refugiado é um processo longo e burocrático e a sua duração está relacionada ao país natal do solicitante. De acordo com o Ministério da Justiça e Segurança Pública¹⁸:

O processo de análise do pedido de reconhecimento da condição de refugiado passa por várias etapas até chegar à decisão do Conare (consulte no link <https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/apos-a-solicitacao>) o fluxo do processo de reconhecimento da condição de refugiado).

Não há um prazo específico para a realização de cada um desses procedimentos. A análise varia de acordo com a nacionalidade dos solicitantes, com a atualização cadastral desses solicitantes (possibilitando contatá-los quando necessário), com a história específica de cada solicitante, com a complexidade do caso, bem como com as informações disponíveis do país de origem. Em média, as solicitações são analisadas em 3 anos, período de tempo que pode variar para mais ou para menos, dependendo das variáveis elencadas. (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA)

Ou seja, mesmo que o aluno que não esteja de posse dos documentos definitivos de reconhecimento da condição de refugiado e apresente no ato da matrícula o protocolo de solicitação de refúgio, é possível que até o final do curso de graduação ele ainda não tenha sido oficialmente reconhecido pelo Conare.

É possível que com o passar das edições esse tipo de edital se adapte em relação às especificidades de cada solicitante de refúgio, no edital referente ao processo seletivo de 2023, por exemplo, o item 8.4.3.1, já deixa explícito que caso o candidato não possua a comprovação de reconhecimento da condição de refugiado reconhecido pelo Conare o protocolo de Situação de Refugiado com data válida é provisoriamente aceito. Além disso, a própria existência do edital já se configura como um grande avanço na acolhida de migrantes de crise pela UFMG e como postulado por Oliveira (2019a) “Tão importante quanto desburocratizar o processo de reconhecimento de diplomas obtidos no exterior é ampliar o acesso da população migrante a universidades no país [...]” (*ibidem*, p.27)

¹⁸ Disponível em:

https://www.gov.br/mj/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/refugio/sou-solicitante#reconhecimento_refugia
do Acesso em 10 dez. 2022.

CAPÍTULO III- METODOLOGIA

Este capítulo tem por função apresentar e discutir o delineamento metodológico utilizado para a realização deste trabalho. Em primeiro lugar, é apresentada a caracterização da pesquisa. Em segundo lugar são expostos os objetivos e as perguntas que orientaram esta investigação. Em terceiro lugar, é feita a exposição do contexto no qual a dissertação foi concebida. Em quarto lugar, faz-se a explicação dos meios utilizados para a geração dos registros da pesquisa. Em quinto lugar, tem-se a elucidação dos procedimentos usados para a análise dos registros gerados.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Este é um estudo de natureza qualitativa, êmica e interpretativista. A pesquisa está circunscrita na perspectiva teórica da Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES 2006), translíngua (CANAGARAJAH, 2013), e na perspectiva de identidade de Norton (2013), que considera uma perspectiva multicultural crítica apoiando-se nas discussões de Kubota (1999, 2004), como discutido na seção 1.4. Portanto, levará em conta os sujeitos nela envolvidos, bem como a sua opinião sobre as suas próprias vivências e a natureza mutável e dependente do contexto da identidade. Além disso, seguindo os preceitos de Moita Lopes (2016), será considerada a necessidade da união entre teoria e prática de pesquisa. Este trabalho é uma pesquisa indutiva. Como explicado por Motta-Roth e Hedges (2010) uma pesquisa indutiva se inicia a partir da análise dos dados “[...] para chegar a uma teoria ou aos princípios que parecem reger a organização desses dados” (p.113).

O presente trabalho caracteriza-se como um estudo de caso (ALVES-MAZZOTTI, 2006) e configura-se como uma pesquisa qualitativa (DÖRNEY, 2007), de cunho etnográfico e interpretativista (MOITA LOPES, 1994). O paradigma qualitativo é o que melhor se encaixa com a interpretação holística dos dados. Além disso, é o mais indicado por Norton (2013) para esse tipo de estudo. Segundo a pesquisadora, os dados obtidos através de uma pesquisa quantitativa não tendem a satisfazer um estudo crítico, visto que podem apoiar-se muito em dados estatísticos. Dörney (2007) admite que os estudos qualitativos ainda não apresentam métodos e práticas claramente distintos e próprios, todavia existem características de determinadas pesquisas que podem beneficiar-se desse tipo de estudo ou até mesmo serem viáveis apenas através de uma pesquisa qualitativa. Como escreve Oliveira (2019) em seu estudo de caso, "as pesquisas qualitativas têm o objetivo de compreender e elucidar experiências humanas [...]" (p.54).

Norton (2013) traz à tona a pesquisa de Leung et al. (2004), que examina estudos qualitativos e levanta a crítica sobre a “turbulência epistemológica” (p.16) que a representação da realidade pode gerar em uma pesquisa qualitativa e defende que trabalhos que se utilizem dessa metodologia tenham uma estrutura conceptual que acolha e reconheça essa desordem. O estudo de caso é o que melhor atende a esse trabalho, pois trata-se de uma investigação empírica que tem seu foco em um contexto específico (OLIVEIRA, 2019) e se interessa por “[...] casos individuais e não pelo método de investigação” (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 641). Além disso, trata-se de uma unidade específica, que não pode ser separada de seu contexto, na qual “[...] fronteiras entre o contexto e o fenômeno não são claramente evidentes” (YIN 1984, p.23, tradução de Alves-Mazzotti).

Os dados foram coletados a partir das aulas ministradas pela professora pesquisadora no tempo em que de fato ocorreram, portanto, esta também é uma pesquisa êmica (TATLI, *et. al.* 2012) visto que, analisa-se uma determinada situação dentro do próprio contexto social. A perspectiva êmica busca contestar as hegemonias e lançar o seu foco sobre as relações de poder (*ibidem*), o que converge com as discussões propostas neste trabalho. Bem como Tatli *et. al.* (2012), espera-se que ao se adotar uma perspectiva êmica, se reconheça também que “[...] a análise interseccional da diversidade deve ser sensível às particularidades de um local específico, do seu tempo e das pessoas estudadas” (*ibidem*, p. 181).

Já o cunho etnográfico da pesquisa justifica-se pelo fato de se trata da observação e do acompanhamento do participante no contexto pesquisado e porque “apresenta e traduz a prática da observação, da descrição e da análise das dinâmicas interativas e comunicativas [...]” (SÃO BERNARDO, 2016, p.20). Moita Lopes (1994) explica que a pesquisa etnográfica tem as suas bases nas disciplinas da sociologia e da antropologia e que é uma perspectiva que defende que em qualquer contexto a ser analisado, o ponto de vista de seus participantes deve ser sempre considerado, a pesquisa etnográfica é contextualizada, portanto é imprescindível que sempre se tenha em conta a visão do grupo analisado, no caso da presente pesquisa, do sujeito.

No que tange à perspectiva interpretativista, o presente trabalho alinha-se a estudos prévios como Carvalho (2021), visto que “considera o sujeito comprometido com o contexto social” (*ibidem*, p.87), ou seja, o sujeito só pode ser compreendido e analisado dentro de seu contexto e deve sempre ser ouvido. Na pesquisa interpretativa, o pesquisador se interessa pelo particular, ou seja, ao contrário da visão positivista, as realidades do mundo social devem ser interpretadas e não padronizadas (MOITA LOPES, 1994). Além disso, como apontado por Bortoni-Ricardo (2008), dentro de uma perspectiva interpretativista estão contidos diversos métodos de pesquisa a serem

utilizados em uma pesquisa qualitativa -aqui destacamos o estudo de caso, a observação participante e a pesquisa etnográfica- que se mostram especialmente frutíferos para esta pesquisa.

O corpus deste trabalho constitui-se de 10 horas, 21 minutos e 37 segundos de gravação de áudio, feitas tanto nas aulas quanto na entrevista semi-estruturada. A transcrição integral do corpus tem 57191 palavras e 262435 caracteres (excluindo-se os espaços).

Em seguida, serão expostos os objetivos e as perguntas de pesquisa.

3.2 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

O objetivo geral da pesquisa é discutir as relações entre identidade e ensino e aprendizagem de língua, especificamente PLAc e como o trabalho sobre identidade no ensino de língua pode colaborar para uma prática pedagógica mais inclusiva e que consiga compreender mais amplamente os processos de aprendizado, bem como as motivações dos aprendizes, de maneira a contribuir para o desenvolvimento de subsídios que auxiliem no ensino de PLAc no Brasil. Para que isso seja possível, será preciso ter em conta os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar por meio da entrevista realizada com o aluno e do diário de campo qual a sua identidade imaginada e qual a comunidade imaginada que deseja adentrar;
2. Compreender de que maneira essa identidade e comunidade imaginadas -sendo elas, respectivamente, a identidade de um brasileiro “mais puro” e a comunidade de brasileiros que acessam o Ensino Superior em uma instituição Federal e por, isso tem mais chances de conquistar determinados recursos simbólicos- interferiram no processo de aprendizado do aluno;
3. Perceber quais são as motivações e as necessidades do aluno em relação ao aprendizado da língua portuguesa para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A partir do que se propõe com o objetivo geral e os específicos, surgem três perguntas de pesquisa:

1. Qual a identidade imaginada e a comunidade imaginada que o sujeito investigado deseja alcançar?
2. De que modo essa comunidade e identidade imaginadas interferiram em seu “investimento” (NORTON, 2013) para o aprendizado da língua alvo- o Português como Língua de Acolhimento?
3. De que maneira o entendimento sobre questões de identidade podem influenciar na teoria e prática da aprendizagem de Português como Língua de Acolhimento?

Em seguida, serão expostos os perfis do participante e da professora pesquisadora.

3.4 O PARTICIPANTE

O participante do estudo de caso e eu já nos conhecíamos previamente, visto que eu ministrava as disciplinas de linguagem e logo, já era de seu conhecimento que eu estava realizando o mestrado na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (FALE- UFMG). Convidei o aluno, então, a participar da pesquisa¹⁹ que desejava realizar e com o seu consento em envolver-se com os trabalhos, pedi que ele assinasse o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o modelo do documento apresentado ao aluno encontra-se no Apêndice A.

O aluno é apátrida e, por conta da complexidade do seu contexto de migração, foi definido em comum acordo que, nesta pesquisa o seu nome será omitido, bem como quaisquer menções ao seu país de origem e à sua nacionalidade. O nome fictício escolhido para representá-lo é Lucas. Sobre a sua origem, preferimos divulgar apenas que é um estudante asiático e que, na análise dos dados feita neste trabalho, este revelou-se um dado importante.

Lucas é um aluno apátrida, chegou ao Brasil em 2013 e atualmente é solicitante de refúgio no país, tendo ele já iniciado esse processo junto aos órgãos responsáveis. Faz-se importante ressaltar que o Brasil não é o primeiro país de língua majoritária portuguesa no qual residiu desde que precisou deixar o seu país de origem. Ele relata já ter vivido em Moçambique, por exemplo, e que chegou ao continente africano em 2008, sem definir necessariamente o país em que chegou primeiro.

Já em Maputo, Lucas iniciou os seus estudos de língua portuguesa de forma independente, sem nunca ter frequentado um curso formal de Português como Língua Adicional (PLA) ou Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Suas estratégias para o aprendizado de português foram o uso de livros didáticos e ouvir músicas em português, mais especificamente música sertaneja brasileira. Lucas relata que, através da *internet*, pôde ter acesso a livros didáticos de língua portuguesa para estrangeiros e, como já falava inglês, buscou livros bilíngues, com explicações dos conteúdos em língua inglesa. O aluno conta que, ainda em Maputo, teve muito acesso à música brasileira, visto que, segundo ele, no país era muito fácil adquirir um CD de música sertaneja brasileira. Lucas acredita que isso tenha contribuído significativamente para o seu aprendizado, pois, por gostar das canções sentia-se estimulado a consumir esse tipo de conteúdo e com isso, aprender o português brasileiro.

¹⁹ Número do registro NAPQ/PRPQ: CAAE 25749319.0.0000.5149.

Lucas já havia completado o Ensino Médio e se formado em um curso de nível superior em seu país de origem. O aluno conseguiu trazer consigo ambos os diplomas. Para entrar em uma universidade brasileira é necessário ter a comprovação de Ensino Médio completo, contudo, para a revalidação dos diplomas pede-se também o histórico das disciplinas e Lucas tinha em posse apenas os diplomas. Diante dessa situação, a equipe do Pró-Imigrantes o orientou a realizar as provas do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). Para se preparar para o Encceja, o discente baixou provas anteriores e fez os exercícios nelas prepostos. Durante essa preparação, o estudante me procurou para sanar eventuais dúvidas que surgiam nas questões de Língua Portuguesa. Lucas diz ter realizado a prova sem grandes dificuldades e, através das avaliações do Encceja, conseguiu a sua comprovação de conclusão de Ensino Médio e histórico escolar em setembro de 2021.

Em seus relatos, Lucas diz que, desde que chegou ao Brasil, sentiu-se muito acolhido, seu primeiro destino foi São Paulo, onde viveu durante um período de tempo não especificado e revela ter feito amizades que até hoje perduram. Em seguida, mudou-se para o interior de Minas Gerais, lugar em que viveu até a sua aprovação em uma Universidade Federal. Em Minas Gerais, Lucas tinha um emprego fixo e moradia, também relatou que sentia-se acolhido nesse estado e que aqui também fez diversos amigos. O aluno chegou a morar em Belo Horizonte por um curto período de tempo, tendo retornado em seguida para a mesma cidade no interior.

Lucas logo destacou-se no curso do Pró-Imigrantes porque foi um aluno extremamente focado e presente nas disciplinas, demonstrava regularmente um preparo prévio para as aulas e não era raro que pedisse exercícios extra classe aos professores das matérias que acreditava ter maior dificuldade. No que tange à disciplina de linguagens, desde que se matriculou em nosso curso, nunca faltou às aulas e mantinha comigo um contato frequente, em nossas conversas fora dos horários de aula, geralmente buscava sanar dúvidas não apenas dos exercício por mim propostos, mas também de outras questões de linguagens que estivesse fazendo por conta própria.

É comum que, por conta das grandes demandas de trabalho, do longo período de tempo que é necessário para o deslocamento entre casa e trabalho e por extensas demandas familiares, os estudantes do Pró-Imigrantes, ainda que muito motivados, tenham dificuldade em realizar tarefas extra-classe, o que não era o caso do aluno acompanhado nessa pesquisa. Era comum, em conversas mais informais, Lucas dizer que estudava durante as madrugadas. Esse foi um outro aspecto que me chamou atenção em Lucas, foi então que encontrei em Norton (2013) as elaborações sobre motivação e investimento que colaboraram para que eu pudesse compreender os seus processos de aprendizado mais a fundo.

Traçado o perfil do participante do estudo de caso, será feita uma breve apresentação da professora participante.

3.5 A PROFESSORA-PESQUISADORA

Me formei em Letras Licenciatura Dupla Alemão Português pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (FALE- UFMG) no segundo semestre de 2019, apesar da graduação em português, até o meu ingresso no Pró-Imigrantes, a minha atuação profissional tinha se concentrado mais nas línguas estrangeiras. No que tange à preparação de alunos para o ENEM, assim como muitos dos meus colegas da Licenciatura do Português, atuei como corretora para algumas plataformas digitais desenvolvidas exclusivamente para a correção de redação estilo ENEM. Como abordado anteriormente, acredito que a minha experiência com o ensino de línguas estrangeiras tenha influenciado diretamente nas minhas práticas pedagógicas como professora de Linguagens no curso preparatório popular Pró-Imigrantes.

Ainda que não tivesse experiência lecionando Português como Língua de Acolhimento (PLAc), propriamente dito, o meu interesse pelos discursos de migração e refúgio já eram relativamente antigos. A partir de 2017 tive a oportunidade de participar através de uma Iniciação Científica Voluntária (ICV) do Grupo de Estudos Cognição, Educação, Imigração e Refúgio (GECEIR) da Faculdade de Letras da UFMG. Foi através dos estudos desenvolvidos no grupo que pude ter meu primeiro contato, ainda que indireto, com o PLAc.

Em 2020, durante a minha continuidade de estudos na FALE-UFMG tive a oportunidade de cursar uma disciplina de PLAc na graduação ofertada pela minha orientadora Professora Luciane Corrêa Ferreira. A partir disso, entrei em contato com as teorias que guiam o tema, bem como recursos didáticos para o ensino e aprendizado do Português como Língua de Acolhimento. No segundo semestre desse mesmo ano, após a saída do professor que ministrava a matéria na primeira metade de 2020, passei a atuar como professora regente voluntária da disciplina de Linguagens no Pró-Imigrantes.

A partir do ano de 2021, comecei a integrar também a coordenação do projeto, me dedicando principalmente ao auxílio dos alunos em questões mais burocráticas. Essa foi também uma experiência valiosa para a minha compreensão da realidade de um aluno deslocado forçado que deseja dar continuidade aos seus estudos no Brasil. Foi possível perceber que, ainda que os estudantes consigam a nota prevista nos respectivos editais para a entrada em uma instituição de ensino superior brasileira, é comum que a falta de documentos seja uma questão que impossibilite o seu acesso à educação de nível superior.

Finalizado o primeiro semestre letivo de 2022, precisei me afastar das aulas de Linguagens e passei então, a atuar exclusivamente junto à coordenação do projeto Pró-Imigrantes, da qual ainda faço parte. Eventualmente, caso o professor titular precise se ausentar, assumo as aulas, e quando necessário, presto algum tipo de auxílio. A minha experiência no Pró-Imigrantes me permitiu perceber que as necessidades de um curso voltado para alunos deslocados forçados vão muito além da sala de aula e que, não apenas os professores das áreas das Linguagens, mas os de todas as áreas do conhecimento, ainda sofrem com a falta de subsídios teóricos que colaborem para a construção de práticas pedagógicas mais específicas para esses grupos.

Na seção seguinte, será feita a explicação de como se configurou a geração de registros desta pesquisa.

3.6 GERAÇÃO DE REGISTROS

Para se obter os registros utilizados nesta pesquisa foram utilizadas três ferramentas: a primeira foi a observação participante da professora pesquisadora, método já adotado em outras pesquisas na área do PLAc, como por exemplo Lopez (2016); a segunda foi a gravação em áudio das aulas, seguida da transcrição de partes que se mostrassem relevantes não apenas para esta pesquisa, mas também para o contexto do ensino-aprendizado. Tanto as observações da professora, quanto às transcrições dos trechos das aulas, foram registradas em um diário de campo virtual. A terceira e última etapa foi a realização de uma entrevista, com a aplicação de um questionário semi-estruturado, como o proposto por Ferreira *et al.* (2022).

A entrevista foi realizada no último mês de curso, antes da data de aplicação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). No momento em que foi feita, ainda não sabíamos que, com sua nota, Lucas seria aprovado em mais de uma instituição pública de Ensino Superior brasileira. A entrevista foi transcrita a partir das normas de transcrição de Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), tendo em vista a sua utilização por pesquisas anteriores no campo do Português como Língua de Acolhimento (Oliveira, 2019). O diálogo foi conduzido com o intuito de compreender quais os maiores desafios que o aluno acreditava que enfrentaria durante a prova. Igualmente, procurou-se conversar sobre as suas experiências de aprendizado do português, especialmente porque já chegou ao Brasil com um nível que considerava intermediário, já que esse não foi o primeiro país de língua portuguesa no qual residiu. Além disso, é importante destacar também que, na entrevista, a questão da identidade e do aprendizado de língua aparecem naturalmente e o estudante revela isso de maneira bastante explícita em sua fala.

Ainda sobre a entrevista, faz-se importante mencionar que, apesar de ter se pautado por um questionário semi-estruturado (Apêndice B), ao final de sua aplicação, o aluno passa então a falar espontaneamente sobre diversos assuntos, especialmente sobre as suas inseguranças com relação ao ENEM. Ao final, Lucas revela também algumas de suas estratégias para a realização da prova, tendo em vista que, no momento da realização da entrevista, faltavam poucos dias para a sua aplicação. Como dito anteriormente, a entrevista foi totalmente transcrita, portanto, esse diálogo livre que sucede a aplicação do questionário também faz parte da transcrição e foi analisado junto com os demais registros.

A entrevista, bem como todas as aulas do período letivo de 2021, foi conduzida no modo remoto, através de uma plataforma de reuniões online que não necessariamente exige a instalação prévia de *software*. A escolha desse formato se deu por conta da pandemia do novo Coronavírus, uma vez que, a partir de março de 2020, todas as atividades presenciais da Universidade Federal de Minas Gerais foram suspensas e as aulas, inclusive as oferecidas pelo Pró-Imigrantes (seção 2.3), migraram gradativamente para a modalidade *online* (FERREIRA, 2022). Como exposto anteriormente, tendo em vista o perfil de Lucas, a experiência em sala de aula e os constantes auxílios extra-classe prestados pela professora através da plataforma *WhatsApp*, o entrevistado se sentiu confortável para entrar em assuntos para além das perguntas feitas. Por conta do constante contato entre professora e aluno durante todo o ano letivo, assim como discutido em Norton (2013), desenvolveu-se também uma relação de amizade entre docente e discente, sendo necessário, portanto, "manter o equilíbrio entre minhas diversas posições como amiga, professora e pesquisadora". (p.70).

A seguir serão abordados os procedimentos para a análise dos registros.

3.7 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS REGISTROS

Finalizadas as transcrições e o período letivo do Pró-Imigrantes, foi feita uma leitura dos dados obtidos através das três ferramentas apontadas no item 3.6. A partir disso, foram selecionados os dados que se mostrassem mais relevantes para responder às perguntas de pesquisa e para satisfazer os objetivos aqui propostos (seção 3.2). Esta pesquisa se apoia nos preceitos discutidos por Norton (2013) sobre como as questões que envolvem a identidade de um aluno de língua adicional podem influenciar no seu processo de ensino e aprendizado. Portanto, primeiramente, buscou-se destacar nos dados obtidos aqueles que pudessem explicar essa relação.

Em seguida, foi possível perceber com esses registros, a existência de questões que permeiam e influenciam diretamente na construção da identidade do aluno, como, por exemplo, a

cultura de aprendizado do lugar de origem e do lugar de chegada (seções 1.4 e 1.5) e por conseguinte, as questões de racialização (seção 1.4.1). Os registros que puderam colaborar com essa discussão também foram selecionados para análise.

A partir disso, em consonância com o que fez Oliveira (2019), que buscou analisar “aspectos linguísticos, culturais, migratórios, etc. que sobressaem no conjunto das produções textuais e das transcrições das gravações das aulas” (p.68), busquei compreender como esses aspectos influenciam na construção da identidade do aprendiz e como eles influenciam no percurso de ensino e aprendizado de PLAc, tendo em vista que o curso de Linguagens do Pró-Imigrantes foi o primeiro curso formal de língua portuguesa frequentado pelo aluno.

CAPÍTULO IV- ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo serão expostos trechos das transcrições da entrevista e de algumas aulas realizadas ao longo do ano letivo de 2021. Aqui, pretende-se discutir as questões de identidade e investimento abordadas no capítulo I deste trabalho. Primeiramente, será feita uma breve contextualização sobre a coleta dos dados e sua natureza. Em seguida, a análise desses dados será dividida em seis seções, a saber:

A primeira seção se incumbem de discutir as questões de identidade que surgiram do discurso do falante. A segunda terá por função discutir as questões sobre investimento que podem emergir também das falas de Lucas, pseudônimo atribuído ao participante. A terceira irá discutir os estereótipos que envolvem alunos asiáticos. A quarta, a partir dessa discussão sobre estereótipos, irá abordar as questões de raça e racialidade que aparecem no discurso de Lucas. A quinta seção, foi concebida já na fase final de análise dos dados, visto que, o uso da translinguagem feito por mim durante as aulas não foi previamente abordado, o uso surgiu do contexto, então a sua compreensão exigiu uma análise mais minuciosa dos dados. A sexta e última seção trata de um ponto muito marcante nas falas do estudante: a sua dificuldade em acessar a variedade padrão formal da língua portuguesa, exigida na avaliação do ENEM.

4.1 ANÁLISE DOS EXCERTOS RETIRADOS DAS AULAS E DA ENTREVISTA

No ano letivo de 2021, após obter o consentimento do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP)²⁰ formalizado pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), passei a gravar as aulas de Linguagens, nas quais Lucas era o estudante mais frequente e participativo. No decorrer dessas aulas, fui fazendo apontamentos em meu diário de campo que foram úteis não apenas para a pesquisa, mas também para a minha prática pedagógica. Nessas anotações, registrava os pontos que mais chamavam atenção nas aulas e os quais acreditei serem mais relevantes no percurso de aprendizado do aluno. A partir das entradas do diário de campo, retornei aos áudios de gravações das aulas a elas correspondentes e realizei a transcrição. Na análise a seguir, serão discutidos seis trechos das aulas, porém, antes de sua exposição, será feita uma breve contextualização de cada um deles.

²⁰ Número do registro NAPQ/PRPQ: CAAE 25749319.0.0000.5149.

Como explicado na metodologia²¹ desta pesquisa, foi feita uma entrevista²² semi-estruturada com o aluno. As perguntas foram formuladas a partir do trabalho de Ferreira *et. al* (2022) e também tem relação com as questões da vivência de Lucas enquanto um estudante de língua adicional que se prepara para o processo seletivo de acesso ao Ensino Superior no Brasil. Ainda que nenhum dos questionamentos propostos fizesse referência direta à construção de identidade do aprendiz, pode-se perceber que, ao longo da entrevista, a sua vontade de “se tornar brasileiro” é um assunto constantemente abordado por ele. Faz-se importante retomar o que já foi exposto na metodologia: o aluno e a professora tinham uma relação amistosa, por isso, Lucas se sentiu à vontade para discutir questões para além das propostas. Assim como na exposição dos trechos das aulas, será apresentada uma contextualização dos excertos, especialmente nos casos em que as falas do estudante não correspondem diretamente a uma pergunta feita pela entrevista.

A entrevista foi feita pouco tempo antes de o aluno realizar o ENEM, contudo as observações contínuas das aulas, bem como a gravação dos áudios, também foram extremamente importantes para a sua elaboração. A partir das falas do aprendiz, além de ser possível verificar as suas motivações para se preparar para o Exame Nacional do Ensino Médio, pode-se também perceber os seus maiores pontos de dificuldade, estratégias de ensino nas quais ele conseguiu ter melhor aproveitamento e igualmente, quais das minhas abordagens mostravam-se mais eficientes e quais precisavam ser remodeladas. Como já afirmado por Oliveira (2019) em sua tese, as aulas no Pró-Imigrantes são diferentes das aulas em cursos preparatórios para o ENEM tradicionais, visto que nossos estudantes, além de não terem o português como língua materna, também são provenientes de contextos escolares diferentes dos brasileiros. O aluno acompanhado neste estudo de caso, por exemplo, cursou todo o Ensino Básico em seu país de origem e também já havia completado o Ensino Superior naquele país.

Assim como Oliveira (2019) constatou em sua tese, os alunos do Pró-Imigrantes e, no caso deste estudo, em especial nas aulas de linguagem, além do ensino da disciplina de Linguagens proposta pelo edital do ENEM:

[...] o conhecimento da língua portuguesa para o Enem representa o saber linguístico-discursivo necessário para o ingresso no ensino superior, o qual representa, por sua vez, a possibilidade de mobilidade social e uma vida melhor no país de acolhimento. Por essa razão, compreendo que as aulas também se caracterizam pela perspectiva do ensino de PLAc.. (OLIVEIRA, 2019, p. 97)

²¹ Conferir capítulo III.

²² Apêndice B

Este é um fato importante para ser observado, visto que o professor de Linguagens precisará então, atuar também como um professor de Português como Língua Adicional e, para além disso, tendo em vista os contextos de migração dos alunos, Português como Língua de Acolhimento.

Em seguida, serão expostas as discussões dos trechos das aulas e da entrevista obtidos durante o acompanhamento do aluno.

4.1.1 ANÁLISE DOS DADOS

4.1.1.1 IDENTIDADE

Primeiramente, serão expostos excertos da entrevista que se relacionam diretamente com a identidade imaginada (Norton, 2013) que o aprendiz desejava assumir ao manifestar o seu desejo de tornar-se “brasileiro”. No trecho abaixo, o estudante responde à sétima pergunta da entrevista semi-estruturada. Como será possível ver no excerto, perguntei diretamente a Lucas quais os seus motivos para realizar a prova do ENEM. É importante pontuar que, segundo o aluno, antes do seu ingresso no Pró-Imigrantes, ele considera que não tinha conhecimento suficiente sobre como funcionava o processo seletivo para o Ensino Superior no Brasil, nem do Sistema de Seleção Unificado (SISU). Os trechos em negrito foram por mim destacados com o intuito de enfatizar as passagens que considero mais relevantes para a discussão. Os desvios da norma gramatical do aprendiz foram mantidos.

Excerto 1

01 Professora E qual que foi assim a sua motivação pra
 02 começar a fazer uma faculdade, pra fazer o
 03 ENEM né e entrar numa faculdade aqui no
 04 Brasil?

05 Lucas Nosso isso meu sonho entendeu? Eu quero
 06 eu:: eu quero mai-me- uma-um melhor
 07 integração né, na sociedade brasileira
 08 entendeu? **Eu quero ser mais brasileiro**
 09 **entendeu? Aí aí: né pra-pra-pra você ser**
 10 **mais brasileiro né tem que-você tem que**
 11 **ter a educação do Bra- do Brasil, né, né?**

Em 2020, quando assumi as aulas de Linguagens do Pró-Imigrantes, a maioria da turma era constituída de estudantes haitianos, era comum ouvir deles que desejavam ingressar no Ensino Superior brasileiro a fim de conseguir uma melhor colocação no mercado de trabalho e frequentemente diziam que tinham vontade de retornar ao Haiti e exercer a profissão em seu país de origem - como já exposto por Ferreira *et al.* (2022a), ao relatarem a experiência de Jean, ex-aluno do projeto Pró-Imigrantes e atualmente graduando da UFMG . Era igualmente usual afirmarem que uma das razões para escolherem o curso era justamente procurar por profissões com maior demanda no país de origem (FERREIRA *et al.*, 2023). Tal discurso, em especial naquilo que concerne uma melhor inserção no mercado de trabalho, era comum à fala de alunos de outras nacionalidades. No entanto, Lucas deixava claro que não desejava mais retornar ao seu país de origem e que, ainda que esperasse conseguir uma profissão mais financeiramente valorizada com o seu curso superior, sua prioridade era ingressar em uma universidade para assumir uma identidade “mais brasileira”.

Ao afirmar que deseja ser mais brasileiro através do ingresso no Ensino Superior, o aluno revela a vontade de adentrar uma comunidade imaginada (NORTON, 2013) de brasileiros que fazem curso superior no país e conseguem, a partir disso, acessar diferentes capitais econômico, social, cultural e simbólico:

Bourdieu e Passeron (1977) usam o termo 'capital cultural' para referenciar o conhecimento e os modos de pensar que caracterizam diferentes classes e grupos em relação a determinados conjuntos de formas sociais. Eles argumentam que, algumas formas de capital cultural tem um valor de troca mais alto em uma determinada configuração de formas sociais que valorizam certas formas de conhecimento e de pensamento, em detrimento de outras. Se os aprendizes investem em uma segunda língua, eles o fazem com o entendimento de que irão adquirir uma gama maior de recursos simbólicos e materiais, o que por sua vez aumentará o valor de seu capital cultural. Aprendizes tem a expectativa ou a esperança de que terão um bom retorno desse investimento - um retorno que lhes dará acesso a recursos, até então, inatingíveis. (p.50, tradução nossa)

Faz-se igualmente importante destacar que o aluno acredita que a percepção que a comunidade brasileira terá dele será diferente, a partir do momento em que ele tenha começado o Ensino Superior no país, seu desejo é que a comunidade imaginada dos brasileiros natos o perceba como parte dela. Além da comunidade imaginada que deseja acessar, Lucas também expõe uma identidade imaginada que deseja assumir, ao dizer que deseja ser “mais” brasileiro revela que já se sente brasileiro, mas que há ainda um espaço a ser conquistado e esse espaço se tornará acessível a partir do acesso ao Ensino Superior. Em Ferreira *et al.* (2022), em sua entrevista com um estudante migrante haitiano que também se preparou para o ENEM através do curso preparatório

Pró-Imigrantes, a ideia de que ingressar em uma universidade se configura como uma chave de acesso a melhores oportunidades foi explicitamente mencionada. A crença em que acesso à educação representa uma grande oportunidade de inserção na sociedade também é muito difundida entre estudantes brasileiros (FERREIRA *et al.* 2022), a menção a essa crença também se mostra no discurso de Lucas, ao dizer que entrar na universidade, para ele, seria uma maneira de conquistar uma “melhor inserção na sociedade brasileira”.

No excerto seguinte, Lucas responde à décima sétima da entrevista, na qual desejei compreender qual era a percepção do aluno sobre a relação entre o seu conhecimento de língua e a sua integração à sociedade brasileira. Para compreender o contexto total dessa pergunta, faz-se necessário expor que, nesse ponto eu já sabia da história de migração do estudante, portanto já era do meu conhecimento que o Brasil não foi o primeiro país de língua majoritária portuguesa onde viveu e também já conhecia o fato de que já havia chegado ao Brasil com conhecimento da língua suficiente para conseguir estabelecer diálogos no país, bem como se inteirar de processos burocráticos para o seu processo de naturalização.

Excerto 2

01 Professora É: como que você avalia a sua relação entre
 02 o conhecimento da língua e a sua
 03 integração na comunidade brasileira?

(4.0)

04 Lucas Eu avaliar o que? Avaliar relação né//
 05 Isso é muito fundamental né isso né, a
 06 língua né, **se você não entende língua**
 07 **com-com- não é possível integrar na**
 08 **comunidade brasileira, entendeu?**

09 Que eu, eu tô, pra mim não há nenhum
 10 problema de integração (sic) entendeu
 11 Desde o começo né, eu sempre, eu
 12 só tenho amigo brasileiro, né, né, aí a-
 13 pra mim nem faz nada diferença né de
 14 integração né de-de, **pra mim cem por cento**
 15 **considerado como-como brasileiro entedeu?**

Em primeiro lugar, nas linhas 14 e 15 Lucas novamente remete à identidade brasileira, contudo, ao contrário do Excerto 1, o aluno não mais diz que deseja adentrar à comunidade imaginada dos brasileiros, mas que já adentrou, diz considerar-se “cem por cento brasileiro”. Isso associa-se ao fato de que para o estudante, o seu conhecimento de língua portuguesa permitiu que ele se integrasse à comunidade brasileira assim que chegou ao país. Novamente destaca-se o fato de que Lucas iniciou os seus estudos de língua portuguesa sozinho e por iniciativa própria.

Na linha 12, o aluno diz ter apenas amigos brasileiros (natos), essa foi uma fala frequente durante a nossa convivência, para Lucas, ter apenas amigos brasileiros é uma prova de sua integração, de que ele está assumindo a identidade que deseja. Como já dito por Norton (2013), a identidade diz respeito ao modo com o qual o sujeito compreende sua relação com o mundo. Para Lucas, amizades brasileiras são mais do que oportunidades comunicativas, são um dos meios pelos quais interpreta estar adentrando a sua comunidade imaginada.

Ao discutir como os filtros afetivos influenciam na motivação dos alunos de língua adicional, Norton (2013) cita o exemplo de sua aluna Felicia, para a qual a língua inglesa “[...] representava os meios para a sua aceitação como uma pessoa interessante que poderia participar ativamente na interação social com canadenses, ao invés de meramente observá-los de maneira passiva” (*op. cit.*, p. 158, tradução nossa). Para Lucas, a língua portuguesa também se apresenta como uma ferramenta para que ele possa se integrar à comunidade brasileira, fazer amigos brasileiros e assumir a identidade que deseja.

Ao discutir os pressupostos de Weedon (1997), Norton (2013) debate sobre a ideia de que é através da linguagem que a identidade se constrói, nesse sentido afirma que

Por extensão, toda vez que um aprendiz de língua, lê ou escreve na língua alvo, eles não estão apenas trocando informações com membros da comunidade da língua alvo, estão também organizando e reorganizando um senso de quem são e de como se relacionam com o mundo social. Portanto, eles estão engajados na construção e na negociação de identidade. (*ibidem*, p. 4, tradução nossa).

A partir da discussão sobre o fato de que a identidade se constitui através da linguagem, faz-se necessário destacar as linhas 06 a 08 do Excerto 2. Para Lucas, constitui-se uma impossibilidade integrar a comunidade brasileira sem o conhecimento da língua, a língua a qual se refere é a majoritária, visto que a ela também estão atrelados certos capitais (como o cultural, por exemplo) que o aluno acredita precisar obter para adentrar a comunidade imaginada desejada. Através do seu conhecimento de língua, o aprendiz também está “organizando e reorganizando” o

senso de quem é, visto que, desde que chegou ao Brasil o seu desejo era naturalizar-se brasileiro, assumir tal identidade. Para isso, a língua mostra-se fundamental.

No trecho a seguir, a partir de uma conversa mais informal iniciada durante a entrevista, desejo saber o que o aluno espera que ocorra após a conclusão do Ensino Superior. O questionamento não se constitui como uma pergunta pré concebida para a entrevista semi-estruturada, contudo, considero que a sua reflexão possa contribuir significativamente para a discussão que se deseja estabelecer nesta pesquisa.

Excerto 3

01 Professora E depois que você terminar a faculdade e
 02 se formar, o que você espera que aconteça
 03 de de mudança de melhoria
 04 Lucas Aqui, né?
 05 Professora Isso, no Brasil é.
 06 Lucas Grande mudança né né
 07 Eu vou formar de engenheiro né::
 08 Eu vou ter um diploma, eu não tenho
 09 nenhum diploma no Brasil, porque eu não
 10 tinha ensino médio no Brasil, né?
 11 Aí eu tirei ensino médio né
 12 Agora eu vou formar, **porque o meu sonho é**
 13 **ser brasileiro**, você sabe né? **O meu**
 14 **sonho de:: O meu sonho é ser brasileiro**
 15 **de verdade**, né
 16 Aí você tem que ser formado no Brasil, né
 17 **Aí se eu v: vou formar na Federal, eu tô**
 18 **achando que é mais brasileiro puro.**

Novamente, o aluno manifesta o seu desejo em “tornar-se brasileiro”, apesar do que afirma no Excerto 2, no qual diz considerar-se totalmente brasileiro, no Excerto 3 assumir a identidade brasileira ainda constitui-se como um sonho. Lucas manifesta na linha 15 que deseja ser brasileiro “de verdade”. Para isso, acredita ser necessário ter o diploma do Ensino Superior em uma Universidade Federal brasileira. Na linha 10, parece acreditar também que a comprovação de que fez o Ensino Médio no Brasil poderia colaborar para que fosse brasileiro “de verdade”. Contudo,

como aparece mais explicitamente no Excerto 6, a questão do ensino médio será abordada em sua discussão.

Ao contrário de seus colegas e dos alunos para os quais havia lecionado no ano anterior, a decisão por cursar o Ensino Superior em uma instituição pública ao invés de uma particular não parece ser prioritariamente tomada pela oportunidade de se realizar o curso livre de custos. Para Lucas, cursar o Ensino Superior em uma universidade federal significa ser um brasileiro “mais puro”, com isso o estudante deseja negociar a sua identidade e legitimá-la através do ensino de nível superior realizado em uma instituição pública. A partir do que foi discutido no excerto, faz-se possível inferir que realizar o Ensino Superior em uma federal brasileira não deixará margem para que a sua identidade seja contestada.

Nesse contexto, faz-se importante retomar a discussão de Norton (2013) sobre a visão pós-estruturalista da natureza das identidades, que compreende o seu caráter mutável e inconstante e, sobretudo que concebe que “identidades não são meramente concedidas por estruturas sociais ou atribuídas por outros, mas também são negociadas por agentes que desejam se posicionar” (*op.cit.* p. 5, tradução nossa). Lucas é então, um agente que deseja se posicionar e negociar a sua identidade que também é inconstante, visto que, o próprio sujeito ora percebe-se “cem por cento brasileiro”, ora ser brasileiro apresenta-se como um sonho a ser alcançado através de seu ingresso em uma determinada instituição.

No trecho a seguir, a discussão feita na entrevista que surgiu sem uma pergunta direcionada. No momento, conversávamos sobre a redação estilo ENEM. Apesar de eu lecionar a disciplina de Linguagens e de Lucas ter uma boa relação com a professora de redação, era comum que ele dividisse comigo as suas inseguranças sobre a escrita de um texto dissertativo argumentativo. Nas linhas 02 e 03, ele discute a sua dificuldade em acessar a variedade padrão formal da língua portuguesa, exigida pelo exame, contudo essa questão da língua será debatida na seção 4.1.1.6. Na discussão a seguir, o foco estará sobre as questões de identidade expressadas na fala do sujeito.

Excerto 4

01 Lucas Eu vou continuar aprendendo, porque hoje em dia
 02 eu tenho bastante coisa pra aprender ainda,
 03 porque **eu não consigo falar formal**.
 04 Aí eu tô achando pra fazer faculdade, eu vejo
 05 que vai melhorar muito meu português
 06 Vou fazer aula, mesmo que não seja de

07 linguagem, mesmo que seja de aula de
08 matemática, aula de engenharia, vai ajudar
09 bastante pra mim melhorar meu português
10 Tô achando com essas práticas de fazer prova,
11 vai me ajudar bastante. **Isso é meu objetivo, eu**
12 **quero ser o mais brasileiro**
13 **Meu sonho, aí você queria ser mais brasileiro e**
14 **você nunca formou no Brasil, isso- Por isso que**
15 **eu preciso formar, formar na Federal, eu vou**
16 **ser mais brasileiro puro.**

Assim como no trecho anterior, vemos aqui que Lucas exprime a ideia de que há como assumir uma identidade “mais” brasileira do que aquela que ele acredita já ter assumido. Ter acesso a essa identidade mais brasileira está diretamente relacionado à sua inserção no ensino superior em uma universidade federal no país. Como vive no Brasil desde 2013, Lucas sabe que muitos brasileiros natos não cursam ensino superior e muitos o fazem em universidades particulares. Ao afirmar que deseja tornar-se mais brasileiro ao “formar na Federal”, Lucas exprime também o seu desejo de adentrar uma determinada comunidade imaginada, na qual ele terá acesso a capitais culturais e sociais que ele acredita serem mais brasileiros, “mais brasileiro puro”.

Retomando o que já foi constatado por Norton (2013), compreender quais as comunidades imaginadas que o aprendiz de língua deseja adentrar é essencial para que se entenda as suas trajetórias de aprendizado. Além disso, essas comunidades irão se relacionar também com a motivação e o investimento do aluno. Norton (2013) explica que “comunidades imaginadas referem-se a grupos de pessoas, não necessariamente tangíveis e acessíveis com as quais nos conectamos através do poder da imaginação” (*op.cit*, p. 8, tradução nossa). No entanto, apesar dessas conexões serem primariamente estabelecidas no campo da imaginação, essas comunidades existem e segundo a própria pesquisadora, não são menos reais do que aquelas com que o aluno precisa interagir cotidianamente.

No fragmento que será exposto a seguir, iremos dar continuidade à discussão sobre comunidades imaginadas. Novamente, o excerto foi retirado da entrevista e não é uma resposta direta a uma pergunta pré-estabelecida pelo modelo de entrevista semi-estruturada. O aluno externava a sua vontade de cursar engenharia. Pergunto a ele então, se ele imagina que a área irá

satisfazê-lo, isso porque a essa altura ele ainda tinha definido muitas opções de curso que gostaria de realizar, mas neste momento do diálogo parecia estar mais inclinado para a área da engenharia.

Excerto 5

01 Professora Você acha que ia gostar mais de trabalhar
 02 de engenheiro?
 03 Lucas É, eu acho muito legal, né?
 04 Você trabalha com: anda de capacete. Eu
 05 trabalhei muitos anos na empresa de
 06 construção, né? **Você anda de capacete,**
 07 **nossa, então eu usava o uniforme, tô**
 08 **achando muito legal, né?**

Através do excerto acima, é possível compreender tanto a identidade imaginada pelo aluno, quanto a comunidade imaginada que deseja adentrar. Lucas deseja assumir a identidade de um engenheiro, formado em universidade federal brasileira, o capacete e o uniforme, para ele, serão elementos que irão incorporar e materializar essa identidade e que podem possibilitar que ele seja percebido desta maneira por sua comunidade. A comunidade imaginada que deseja adentrar, constitui-se de brasileiros, que assim como ele, são formados em universidades públicas brasileiras e por isso tem acesso a determinados capitais culturais, sociais e financeiros que ele também deseja alcançar.

A partir dessa discussão, faz-se relevante destacar a afirmação de Norton (2013) de que o entendimento dessas questões pode ter impacto direto na prática pedagógica de um professor. Ao citar o exemplo de Mai, uma aluna vietnamita que eventualmente abandonou o curso de inglês, apesar de seu alto nível de motivação, a pesquisadora compreende que isso se deve em parte porque o professor dedicava-se mais a discutir o passado histórico dos aprendizes, deixando de abordar questões relevantes para o presente e o futuro desses estudantes. Para a autora, ao se ater ao passado dos alunos, o professor gerava em Mai, dificuldade em estabelecer conexões entre as práticas linguísticas em sala de aula e sua identidade imaginada.

Não era raro que Lucas estabelecesse comparações entre seu percurso escolar no país de origem e no Brasil, todavia, essas comparações estavam estabelecidas dentro de um escopo mais amplo. O aluno recorria às suas experiências de ensino e aprendizagem no país natal para compreender as suas necessidades no contexto escolar brasileiro, as suas narrativas sobre o seu

passado histórico sempre estavam atreladas ao seu presente e as suas intenções de acesso à identidade imaginada e ao seu processo de tornar-se “mais brasileiro”.

O fragmento a seguir está totalmente destacado, visto que durante toda a sua fala, o aluno explicita o seu desejo em adentrar à comunidade imaginada dos brasileiros (natos) e de assumir a sua identidade “mais brasileira” negociando-a através do que ele mesmo chama de “memória comum”. O excerto foi retirado de uma parte da entrevista, na qual debatemos sobre o seu processo para obter a comprovação de que já havia cursado o Ensino Médio. Como já exposto na metodologia desta pesquisa, o participante conseguiu trazer consigo os seus diplomas de conclusão do Ensino Médio e do nível superior. Todavia, apesar de estar de posse do diploma do Ensino Médio, Lucas não conseguiu trazer o seu histórico escolar e nem reavê-lo posteriormente.

O aluno então, aconselhado pela equipe do Pró-Imigrantes, obteve o seu histórico escolar através das avaliações do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA)²³. A conclusão do Ensino Médio poderia ser feita também pelo ENEM, todavia, o exame não fornece o histórico escolar, documento imprescindível para a matrícula nas universidades para as quais Lucas desejava se candidatar. Durante a sua preparação para a prova do ENCCEJA, o estudante contou com a ajuda de alguns professores do Pró-Imigrantes, especialmente daqueles que lecionam matérias que o aprendiz acredita ter menor facilidade.

A princípio imaginei que Lucas poderia se sentir desmotivado em ter que realizar as avaliações para obter o histórico de Ensino Médio, afinal, assim como a maioria dos alunos do Pró-Imigrantes, além de se preparar para o ENEM, exercia concomitantemente uma profissão de tempo integral. Para a minha surpresa, o estudante se mostrou muito motivado para realizar as avaliações do ENCCEJA e conseguiu conciliar a sua preparação para o processo seletivo para a entrada no ensino superior com o estudo para as avaliações que lhe possibilitaram obter o histórico escolar. Foi possível perceber que Lucas se engajava nas duas preparações porque o seu desempenho nas aulas de Linguagens do Pró-Imigrantes não caiu, ele conseguiu também continuar fazendo os exercícios propostos, além de me enviar, constantemente, para além do horário das aulas, as dúvidas que tinha ao realizar as antigas provas do ENCCEJA, disponíveis no próprio site do exame.

²³ Assim como o ENEM, o ENCCEJA é realizado pelo INEP. O ENCCEJA é um exame gratuito que tem por objetivo avaliar a educação de jovens e adultos, ademais, através de sua realização é possível conseguir as certificações de conclusão dos níveis fundamental e médio. No caso de Lucas, também lhe possibilitou conseguir um histórico escolar do ensino médio válido no Brasil. A avaliação para o ensino médio contempla as seguintes áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Conferir: <http://encejanacional.inep.gov.br/enceja/#!/inicial>. Acesso em: 15 jul. 2021.

A partir de nossas conversas, consegui entender que o estudante, na verdade, estava com um alto nível de disposição para realizar o ENCCEJA porque, caso aprovado em todas as matérias, além do histórico do Ensino Médio, que lhe possibilitaria o acesso ao Ensino Superior, a certificação do ENCCEJA, para Lucas, representava também mais um diploma brasileiro. Para ele, esse diploma seria mais um passo dado na direção do seu objetivo de tornar-se “mais brasileiro” ou o que ele compreende ser “brasileiro puro”. Essa então, passaria a ser a certificação que usaria para negociar a sua identidade, como se observa no excerto 6. No trecho a seguir, omitimos o nome da Universidade Federal dita pelo estudante, para preservar a sua identidade, visto que, hoje em dia, é a instituição que frequenta.

Excerto 6

01 Lucas **Eu quero ser brasileiro puro, meu sonho é**
 02 **sempre ser brasileiro, só que pra você ser**
 03 **brasileiro, você tem que ter memória comum**
 04 **Como que memória comum**
 05 **Você fez tudo que é o brasileiro que passou a**
 06 **vida inteira, tipo fez na escola, fez o ensino**
 07 **médio, agora fez faculdade. Um dia se você**
 08 **me perguntar onde você formou eu vou falar pra**
 09 **ele que formou na UFXX, não vou falar pra ele**
 10 **que formou no outro país.**

Segundo Norton (2013), as identidades são influenciadas por práticas comuns a instituições como “[...] casas, escolas e locais de trabalho, bem como recursos comuns, sejam eles simbólicos ou materiais” (*ibidem*, p. 2). Lucas parece ter essa concepção em algum nível, ao que se pode verificar nas linhas de 2 a 5, em especial quando fala de “memória comum”. A pesquisadora afirma ainda que não apenas a língua, mas também a educação é um recurso simbólico e, através da realização do ENCCEJA, e de sua entrada na universidade federal brasileira, Lucas tem a intenção de conquistar esse recurso. Como explicado por Norton (2013), identidades, práticas e recursos são mutuamente construídos. Portanto, o aluno parece acreditar que para que a sua identidade “mais brasileira” seja construída, ele precisa ter primeiro as práticas escolares brasileiras que estão atrelada à instituição escola e universidade e que constituem-se como um recurso simbólico.

Como já dito anteriormente neste capítulo, não era incomum que Lucas fizesse comparações entre a sua vivência como aluno no país natal e no Brasil para conseguir estabelecer relações que o auxiliassem a compreender certas situações. No entanto, como se observa nas linhas 08 e 09, o estudante, em seu discurso, tendia a ter certa resistência em aceitar a identidade como um conceito

instável e heterogêneo, indo de encontro ao que defende Gomes Junior (2015), ao explicar o conceito de identidades mescladas e argumentar que os elementos de uma rede de integração estão heterogeneamente mesclados.

Ao afirmar que pretende omitir as suas experiências educacionais em seu país natal, Lucas revela, implicitamente, que é preciso que haja o “esquecimento” de uma parte de sua história para que ele consiga assumir uma outra identidade. Nos estudos de Gualda (2020), todavia, o que se percebeu, na verdade, foi que estudantes estrangeiros não assumem uma identidade inteiramente nova quando chegam ao outro país, o que ocorre na verdade é o surgimento de uma “identidade híbrida”:

[...] a identidade de um estudante estrangeiro não é completamente reinventada como se o passado em seu país natal fosse totalmente esquecido. É, ao invés disso, uma identidade híbrida, visto que eles só aderem aos valores, crenças e atitudes locais parcialmente (como definido por VAN DIJK, 1998, apud GUALDA, 2020), negociando uma difícil combinação de uma identidade natal e uma identidade dentro de um novo mapa de grupos e categorias sociais que se diferem do que eles já sabem de suas casas inter-relacionados. (p. 517, tradução nossa).

Contudo, para Lucas, a única identidade possível é a brasileira, o seu percurso escolar anterior será omitido, apagado. O apagamento não é apenas da língua materna, o que é comum no imaginário do aprendiz de língua adicional (Ferreira *et. al*, 2022). O aluno deseja suprimir também a sua trajetória escolar vivida no país de origem e substituí-la por uma que seja completamente brasileira. Isso, inclusive, parece ser uma estratégia para a negociação da identidade, visto que, no trecho acima, foi possível verificar que ele deseja falar aos brasileiros que eventualmente o questionem que a sua vida escolar, assim como a deles, sua trajetória de ensino foi predominantemente brasileira.

A seguir, serão analisados textos que exprimem o “investimento”²⁴ do aluno em seu aprendizado de língua adicional.

4.1.1.2 INVESTIMENTO

Como exposto na fundamentação teórica desta pesquisa, alinhamos-nos com os pressupostos de Norton (2013) que desenvolveu o conceito de investimento por compreender que a alta ou baixa

²⁴ Conferir seção 4.1.1.2.

motivação do aluno por si só não explicava totalmente o porquê de certos aprendizes serem mais ou menos engajados. A autora destaca também que existem estudantes que, ainda que muito motivados, não conseguem desenvolver e praticar estratégias de ensino e aprendizagem que demonstrem investimento no conteúdo aprendido. Para a pesquisadora, enquanto a motivação pode ser compreendida como um construto psicológico, o investimento deve ser inserido no campo sociológico. Ela conceptualiza, então, que investimento se relaciona com a identidade do aprendiz e o seu comprometimento com o aprendizado de língua.

O trecho abaixo foi retirado de uma de nossas aulas, na aula em questão faltavam poucos dias para a realização da prova do ENEM e nós já havíamos cumprido o cronograma. Na data em questão, Lucas foi o único aluno presente, por isso ele foi o único a manifestar a sua opinião sobre minha pergunta. Como as matérias já tinham sido todas vistas, sugeri que as próximas aulas fossem dedicadas à realização de exercícios do ENEM, visto que as provas anteriores ficam disponíveis gratuitamente no site do INEP²⁵.

Excerto 7

- 01 Professora eu tô pensando porque a matéria acabou em
 02 fazer quatro aulas de exercício
 03 que que cê acha?=

 04 Lucas **Acho que o:: exercício você me manda antes**
 05 **né-**
 06 **antes pra mim fazer né pra não perder**
 07 **tempo pra fazer na hora né**
 (0.5)

 08 Professora Tipo uma lista
 10 Lucas **É você me manda né o-o-o material né**
 11 **exercício um dia dois dias antes pra mim**
 12 **fazer**
 13 **tranquilo na hora da aula é só resolver**
 14 **mais fácil**
 15 Professora Ahan eu vou anotar isso aqui
 16 mas aí você acha que//
 17 Lucas Que fazer na hora perde muito tempo né
 18 né né desnecessário
 19 Professora Você acha uma boa ideia o:: fazer a lista
 20 de exercício ou//

²⁵ <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>

21 **cê quer rever alguma matéria?**
22 Lucas **Boa ideia é é fazer**

Primeiramente, sugeri ao aluno que fizéssemos aulas de exercício, nas quais eu selecionaria um assunto presente no edital e, a partir disso, separaria questões sobre essa determinada matéria em sala de aula. Como se pode observar pelo trecho acima, Lucas concorda com a ideia, mas faz uma ressalva: o que ele quer, na verdade, é que os exercícios sejam previamente enviados a ele para que apenas as dúvidas sejam retiradas durante as aulas. Nesse contexto, faz-se necessário expor dois hábitos do estudante: primeiramente, ele já tinha o costume de fazer questões de ENEM anteriores por conta própria e, por vezes, me procurou para sanar dúvidas. Em segundo lugar, como já explorado no capítulo III deste trabalho, Lucas tinha o hábito de se preparar previamente para as aulas. Sendo assim, quando o aluno fez essa solicitação quando sugeri a aula de exercícios, não me surpreendi e decidi acatar o seu pedido.

O que se observa no trecho destacado, sobretudo entre as linhas 4 e 7, é uma estratégia de estudo do aluno, que demonstra uma prática de investimento. Lucas investe no aprendizado da língua portuguesa porque acredita que, a partir disso, poderá ter acesso à universidade, ou seja, acesso a um novo tipo de recurso simbólico que por sua vez, “[...] irá ampliar o valor de seu capital cultural e poder social” (NORTON, 2013, p.6, tradução nossa). Norton (2013) compreende que, ao investir no aprendizado da língua, o aprendiz não está apenas investindo no idioma, mas também em sua identidade “[...] uma identidade que está constantemente mudando em função do tempo e do espaço” (*ibidem*, p. 51, tradução nossa), Essa ideia de uma identidade mutável é essencial para que se compreenda a motivação de Lucas, visto que, o seu principal objetivo para acessar uma universidade federal é apropriar-se de uma nova identidade, tornar-se “mais brasileiro”.

A seguir, será exposto um excerto que também exprime uma estratégia de investimento adotada pelo aluno, essa estratégia, contudo, também pode ser interpretada como uma prática que a cultura do Ocidente acredita ser comum entre estudantes asiáticos: o da memorização dos conteúdos. Estas questões dos estereótipos atribuídos à cultura de aprendizado asiática serão mais amplamente debatidas na seção seguinte.

4.1.1.3 ESTEREÓTIPOS ASSOCIADOS À CULTURA DE APRENDIZADO DE ALUNOS ASIÁTICOS

O trecho a seguir foi retirado da entrevista feita com Lucas em 2021, nessa parte da conversa ele me respondia a pergunta número 7 da entrevista²⁶ semi-estruturada, na qual eu perguntei sobre suas motivações para fazer a prova do ENEM e ingressar no Ensino Superior no Brasil. Nessa parte da conversa, Lucas me explicava que, para ser mais brasileiro, ele precisaria da educação brasileira e que os métodos de ensino aqui eram diferentes dos métodos de seu país de origem. É relevante pontuar também que, mesmo antes da entrevista, em conversas mais informais, o estudante já havia elogiado a maneira como os professores brasileiros, com os quais ele teve contato através do Pró-Imigrantes, estimulavam o pensamento crítico de seus alunos.

Como discutido por Kumaravadivelu (2003), existe no imaginário ocidental a ideia que estudantes asiáticos são menos propensos a desenvolver o pensamento crítico e que esse tipo de prática seria até mesmo uma oposição direta à sua cultura. Como explicado pelo pesquisador, este é um pensamento com raízes coloniais que está atrelado à ideia de que “[...] há algo inerente à cultura ocidental que promove o pensamento crítico”. (*op.cit.*, p. 712). Contudo, como expõe Kumaravadivelu (2003), isto é na verdade, um estereótipo, pois, a falta de pensamento crítico pode ser encontrada tanto em salas de aula do ocidente quanto do oriente, bem como se encontram também em ambas partes do globo, alunos ávidos a desenvolverem o seu pensamento crítico e exporem sua opinião. No trecho a seguir, será possível observar que Lucas é um desses, com o intuito de proteger sua identidade suprimimos o nome de seu país de origem, substituindo-o por “YYYY”.

Excerto 8

01 Lucas Aí o:::: aí é:::: apesar que eu estudei n- YYYY
 02 só que as coisas lá são cem por cento diferente
 03 né, **a forma o sistema de educação lá é u::m lá**
 04 **é um tipo de lavagem cerebral** né, diferente que
 05 aqui né, aí_ aí eu tô-tô com muita vontade de
 06 entrar no-no-numa faculdade né-né-né **além de**
 07 **aprender mais coisa mais novidade ainda né é**
 08 **uma melhor forma de pra- pra vo- a integração no**
 09 **Brasil né**

²⁶Conferir apêndice B.

Em nossas conversas mais informais, era comum que Lucas expressasse o quanto tinha gostado de estudar Sociologia no Brasil. Em seu país de origem, segundo ele, esse assunto encontra-se inserido em uma disciplina mais ampla. Além disso, o aluno elogiava frequentemente a maneira como os professores do curso o faziam questionar ideias pré- concebidas e estimulavam o seu pensamento crítico. De acordo com Lucas, essa não era uma prática comum nas instituições de ensino que frequentou em seu país natal. Na linha 04, o aprendiz se utiliza do termo “lavagem cerebral” para dizer que as práticas pedagógicas até então por ele conhecidas não o estimulavam a pensar criticamente, segundo ele, nas aulas de história no país natal, por exemplo, ele deveria tentar memorizar as datas de ocorrência dos fatos históricos e os agentes envolvidos e não o que motivou tais fatos.

Este é um estudo de caso, portanto, não se deve generalizar a experiência do estudante aqui acompanhado e estabelecer que todas as instituições de ensino do seu país de origem operam dessa forma, bem como não é possível dizer que todos os professores desse país desestimulam o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. Além disso, igualmente não se pode afirmar que todas as instituições de ensino brasileiras desenvolvem práticas constantes de estímulo ao pensamento crítico. O que se pode verificar, com esse excerto, na verdade, é que há em Lucas uma grande vontade em entender criticamente os conteúdos a ele ensinados e que o estudante se sente estimulado em seus estudos quando percebe que os professores buscam engajar os alunos nessas práticas.

Assim como já discutido nessa seção, a ideia ocidental de que alunos asiáticos não se engajam em práticas de pensamento crítico, é proveniente da comparação com estudantes ocidentais, tidos como culturalmente mais propensos a elas (KUMARAVADIVELU, 2003). A partir disso, Frazatto e Gabas (2022) apontam para o fato de que esse tipo de concepção se relaciona a uma essencialização do que é pensamento crítico, como discutem em: “A essencialização do pensamento crítico, isto é, do que conta ou não como criticidade a partir de determinados critérios (leia-se critérios ocidentais), envolve relações de poder assimétricas via processos de racialização e homogeneização de subjetividades” (*ibidem*, p.441).

As autoras também atrelam essa ideia estereotipada que se costuma fazer de alunos asiáticos a práticas e ideias coloniais. Sobre os efeitos dessa visão nas aulas de PLA, as autoras defendem que podem ter consequências até mesmo para a maneira com que os professores avaliam os seus aprendizes asiáticos. Ainda nesse contexto, afirmam que denominações como o “estudante internacional”, “funcionário de multinacional” e “aluno de escola internacional” podem colaborar

para uma essencialização desses estudantes e para uma “afiliação forçada” a grupos de pessoas que se pressupõe terem vivências e práticas culturais comuns (*ibidem*, p.442).

Nos trechos a seguir será analisada uma estratégia de estudos muito utilizada por Lucas, especialmente nos conteúdos que lhe geravam mais dúvidas: a memorização dos conteúdos. Ambos os trechos foram retirados da aula do dia 19 de novembro, a última aula de Linguagens antes da avaliação do ENEM. Nesta aula, além de corrigir os exercícios que o aluno havia feito em casa e de fazer mais questões de ENEM anteriores, Lucas falou também das suas inseguranças para a realização da prova, em especial no seu receio em escrever uma redação utilizando a variedade formal padrão da língua portuguesa, com a qual ele dizia não estar totalmente familiarizado.

Excerto 9

00:42:00

01 Lucas **Eu gravei muito conectivo esses dias né,**
 02 quem sabe vou usar, **não vou esquecer na**
 03 hora de fazer
 04 Professora Não mas você vai lembrar porque você tá há
 05 muito tempo//

Excerto 10

01:31:44

01 Professora Mas aí você usa o sábado pra dar uma
 02 descansada também
 03 dar uma dormidinha
 04 Lucas **Eu vou é decorar mais coisa**
 05 palavra é na cabeça de redação
 06 **é bom um dia antes né porque senão porque**
 07 **se for muito antes esquece né**

Outra prática associada à cultura de aprendizado asiática é a “memorização” dos conteúdos. Como discutido por Menezes (2015), na abordagem de ensino confucionista o conhecimento é visto como um bem de grande importância e que deve ser passado de professor para aluno e isso costuma associar-se à visão de que o aprendizado de qualidade deve ocorrer “através de sucessivas repetições e de memorização e o sucesso é atribuído ao esforço e não necessariamente à habilidade” (*ibidem*, p.43). Contudo, como apontado pela própria pesquisadora, essa visão reduzida da cultura

de ensino e aprendizado confucionista pode levar a uma interpretação superficial desse tipo de abordagem.

Menezes (2015) afirma que o que é interpretado pela cultura ocidental como uma prática mecânica de aprendizado, é difundida pela cultura confucionista como uma “demonstração de respeito ao professor ou ao processo educativo” (*ibidem*, p.45). Além disso, apoiada nas pesquisas realizadas por Biggs (1994 e 1996), Menezes (2015) explica que as estratégias de memorização não são utilizadas apenas para a fixação acrítica do conteúdo, mas também para o seu entendimento e compreensão, ou seja, a estigmatização dessa prática pode estar atrelada, na verdade, a uma interpretação reducionista por parte do ocidente.

Durante as aulas de linguagem e nos momentos extra classe em que ajudei o aluno na resolução de alguns exercícios, era comum que ele falasse sobre a sua estratégia de memorização dos conteúdos. Contudo, assim como o que Menezes (2015) afirma a partir dos trabalhos de Biggs (1994 e 1996), pude perceber que essa forma de aprendizado não estava dissociada da compreensão do conteúdo. Como exposto na discussão do Excerto 8, Lucas foi um estudante sempre muito engajado e predisposto a questionar criticamente o conteúdo, a estratégia de memorização também não foi a única utilizada pelo aluno, a realização constante de exercícios, por exemplo, também se fez muito presente em seu percurso no Pró-Imigrantes. Acredito que tanto a memorização do conteúdo, como a sua análise crítica e a sua permanente procura por novos exercícios também sejam provenientes do seu alto investimento no aprendizado da língua.

Na seção seguinte, iremos discutir as questões de racialidade que emergiram do discurso do aluno.

4.1.1.4 QUESTÕES DE RACISMO E RACIALIDADE

Como abordado no capítulo I deste trabalho, segundo Quach *et al.* (2009) outro estereótipo atribuído a alunos asiáticos é o de “minorias reticente”, ou seja, acredita-se que, ainda que no ocidente sejam tidos como minorias raciais, é comum que não se manifestem sobre o racismo ou outras práticas de exclusão por eles vivenciados. Ainda que os temas associados às questões raciais vivenciadas por Lucas fossem extremamente raros em nossas conversas, no trecho abaixo será exposta uma de suas falas sobre essa questão que se acredita ser relevante para esta pesquisa.

O excerto a seguir foi retirado da transcrição da entrevista feita com o aluno, Faz-se necessário pontuar que a pergunta que fiz a ele nesse fragmento não constava no questionário semi-estruturado, ela surgiu a partir de sua narrativa sobre a sua experiência no Brasil. Como exposto na seção 3.4 desta pesquisa, o Brasil não foi o primeiro país em que Lucas chegou após deixar o seu país de origem, a ideia de migrar para o Brasil, a partir do que ele expôs na entrevista, surgiu enquanto ele passava por países do continente africano.

Excerto11

01 Professora Você me contou que você já passou por
 02 diversos países, e por que você decidiu
 03 vir para o Brasil morar aqui no Brasil?
 04 Lucas Porque antes de v-v-ir para o Brasil **eu já**
 05 **conhecia o Brasil pela internet pela TV**
 06 **né**
 07 **Aí: eu estou achando que o Brasil é um**
 08 **país muito bom não tem racismo igual a**
 09 **outros países.**

Lucas migrou para diferentes países antes de decidir naturalizar-se brasileiro e segundo os seus relatos sua experiência foi diferente em cada um desses países. Apesar de no trecho acima o aluno dizer que já conhecia o Brasil através da *internet* e da TV, faz-se importante dizer que a sua experiência em dois países do continente africano- Angola e Moçambique- é que o fizeram desenvolver especial interesse pela cultura brasileira. De acordo com os seus relatos, durante o tempo em que residiu nesses países, a cultura brasileira era altamente difundida, em especial a música e a partir do seu contato recorrente com os aspectos da cultura brasileira, ele começou a pesquisar sobre o país e utilizar canções sertanejas brasileiras para aprender a língua portuguesa.

As falas de Lucas entre as linhas 07 e 09 revelam um outro motivo fundamental para a sua escolha de vir morar no Brasil. É preciso pontuar também que, durante o seu processo de migração, o aluno conheceu brasileiros com os quais parece ter desenvolvido um bom relacionamento e isso também pode ter influenciado na sua decisão. Como demonstrado no trecho 02, em especial entre as linhas 09 e 11, Lucas acredita não ter problemas de integração no Brasil e acredita que a partir de seu acesso a uma universidade federal essa integração irá ser ainda melhor e crê que seus amigos brasileiros sejam uma prova disso:

09 Que eu, eu tô, pra mim **não há nenhum problema**

10 **de entrega**, entendeu? Desde o começo né, eu
 11 sempre, eu **só tenho amigo brasileiro**

Essa visão de Lucas, bem como a ideia de que no Brasil não sofreria racismo como em alguns dos outros países que esteve antes divergem significativamente dos relatos de outros alunos do curso Pró-Imigrantes. Era bastante comum ouvir relatos de estudantes, em especial os haitianos, sobre o racismo que sofriam constantemente desde sua chegada ao Brasil. Além disso, outros alunos, como venezuelanos, relataram experiências de trabalho extremamente exploratórias dos quais eram vítimas justamente por serem migrantes de crise. Faz-se necessário expor também que usualmente esses estudantes procuravam manter-se mais próximos de outros migrantes de seus respectivos países de origem, o que parece ser uma prática evitada por Lucas que dizia preferir interagir e conviver com brasileiros.

A partir do relato feito no Excerto 11, faz-se necessário retomar duas discussões feitas no primeiro capítulo deste trabalho. Em primeiro lugar, a exposição de Lucas sobre suas razões para vir ao Brasil vão de encontro ao estereótipo da “minoría reticente” (QUACH *et al.*, 2009), conceito utilizado pelos autores para falar sobre o estereótipo comumente associado a alunos asiáticos de que eles seriam menos propensos a enfrentarem e se posicionar diretamente as desigualdades raciais dos quais podem ser vítimas. Lucas, além de manifestar-se sobre experiências de racismo, diz que essa foi uma questão que influenciou diretamente a sua escolha de vir ao Brasil, ou seja, há um claro posicionamento de sua parte. Em segundo lugar, faz-se necessário também recuperar os preceitos de Kubota (1999), de que em um ambiente de ensino multicultural é preciso que o professor seja consciente das questões raciais e que dentro de uma perspectiva multicultural crítica, faz-se necessário reconhecer os seus efeitos: o fato de o estudante acreditar que no Brasil ele não sofra racismo, ou que isso não ocorra com a mesma intensidade com que ocorria em outros países no qual já viveu, pode ser um fator decisivo para os seus altos níveis de investimento na língua e na sua intenção de ser reconhecido como “mais brasileiro”.

4.1.1.5 TRANSLINGUAGEM

Em um ambiente multicultural e multilíngue como a sala de aula do Pró-Imigrantes, é muito comum que o professor, mesmo que inadvertidamente, se engaje em práticas translinguageiras. Este foi o meu caso enquanto observadora participante. Ao lecionar as aulas de linguagem não me lembro de ter conscientemente decidido adotar práticas de translíngua, no entanto, no momento em que comecei a análise dos dados obtidos nas aulas pude perceber que elas ocorriam

naturalmente. Esse fato corrobora com o que foi dito por Canagarajah (2013) e retomado no capítulo I deste trabalho que, as práticas de translinguagem estão sempre presentes.

Como este é um estudo de caso realizado com um único aluno, o trecho a seguir foi retirado de uma explicação de conteúdo fornecida a ele especificamente. Lucas já era fluente em inglês quando precisou deixar o seu país de origem e em seus relatos sobre o seu percurso de aprendizado da língua portuguesa, o seu nível de inglês parece ter sido de extrema importância. Lucas lançou mão de livros didáticos bilíngues inglês/português para estudar o idioma e, segundo ele, em diversos momentos, quando não conhecia determinada palavra em português, ao invés de buscar pelo seu significado em sua língua materna, preferia fazê-lo em inglês por uma questão de praticidade.

O trecho a seguir foi retirado de uma aula realizada em novembro de 2021, ou seja, a data do ENEM estava muito próxima e por isso, estávamos focados em utilizar as aulas para a realização e a correção de exercícios retirados de avaliações anteriores do ENEM. A questão que discutíamos era sobre o uso excessivo do gerúndio, essa questão foi um ponto de grande dificuldade para Lucas. Em primeiro lugar, porque a matéria de formas verbais foi uma das primeiras a serem abordadas no curso, então, o aluno já não se recordava ao que “gerúndio” se referia. Em segundo lugar, no que pude constatar ao longo da explicação do exercício, essa dificuldade foi proveniente também de uma falta de conhecimento prévio do estudante sobre o “gerundismo”, prática muito comum no Brasil, em especial no que diz respeito a áreas como o serviço de atendimento ao cliente de empresas, por exemplo. A questão²⁷ sobre a qual falávamos era a seguinte:

²⁷ Disponível em: <https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2020_PV_impreso_D1_CD1.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

Figura 1 - ENEM 2020, Questão 24

Questão 24**DECRETO N. 28 314, DE 28 DE SETEMBRO DE 2007**

Demite o Gerúndio do Distrito Federal
e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO DISTRITO FEDERAL, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 100, incisos VII e XXVI, da Lei Orgânica do Distrito Federal, DECRETA:

Art. 1º Fica demitido o Gerúndio de todos os órgãos do Governo do Distrito Federal.

Art. 2º Fica proibido, a partir desta data, o uso do gerúndio para desculpa de INEFICIÊNCIA.

Art. 3º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, 28 de setembro de 2007.

119º da República e 48º de Brasília

Disponível em: www.dodf.gov.br. Acesso em: 11 dez. 2017.

Esse decreto pauta-se na ideia de que o uso do gerúndio, como "desculpa de ineficiência", indica

- A** conclusão de uma ação.
- B** realização de um evento.
- C** repetição de uma prática.
- D** continuidade de um processo.
- E** transferência de responsabilidade.

LC - 1º dia | Caderno 1 - AZUL - Página 12

Fonte: ENEM 2020 - 1º Dia - Caderno 1 - Azul - Aplicação regular

Excerto 12

- 01 Professora **O gerúndio do português parece muito o**
 02 **I'll be looking into that do inglês sabe?**
 03 Lucas É quase o inglês o inglês entendi né
 04 Só que em português cem por cento diferente
 05 né
 06 Professora No inglês seria tipo
 07 Eu vou estar olhando I will be looking
 08 into that
 09 Lucas Cê troca né o:: falando né você coloc-
 10 **você troca o final né com ING- só isso né**

Para explicar ao aluno sobre o uso do gerúndio “para desculpa de ineficiência” como dito no decreto exposto pela questão, dei ao estudante o exemplo de uma situação corriqueira: Pedi que ele imaginasse que estava ligando para a sua operadora de celular para cancelar o seu plano e que o atendente ao pedir seus dados diria algo como “vou estar olhando isso”. Em um primeiro momento, Lucas pareceu não compreender no que implicaria o uso do gerúndio acompanhado do “vou estar” nesse tipo de situação, para isso precisei fazer um paralelo com o que seria isso dito em inglês. A partir da explicação, Lucas conseguiu compreender o porquê de o decreto definir a extinção do uso do gerúndio e, com isso, foi capaz de resolver a questão.

A partir da minha experiência com o Pró-Imigrantes pude perceber que em um contexto como esse do curso, pelo menos no que se refere à aula de linguagens, eu nunca conseguiria adotar uma abordagem monolíngue. No caso de estudantes haitianos e venezuelanos, quando necessário, conseguia traçar paralelos entre o português e o francês ou português e espanhol, ou então, na falta de conhecimento de determinado vocabulário em português brasileiro, os alunos conseguiam elaborar suas perguntas transitando entre o português e essas outras duas línguas. Essa prática foi de extrema importância tanto para que relações de sentido fossem estabelecidas como para que a comunicação em sala de aula fosse a mais eficiente possível.

No caso de Lucas, eu não possuía nenhum tipo de conhecimento de sua língua materna, a não ser os de conhecimento geral enquanto aluna do curso de Letras, mas que não seriam suficientes para me auxiliar na prática pedagógica. Portanto, desde o início do curso, transitamos entre o português e o inglês e isso era feito por ambas as partes, em alguns casos, antes de me perguntar determinados significados de palavras o estudante consultava um dicionário e me perguntava se era aquilo o que o verbete em questão significava em português. No trecho acima, o uso da comparação com o *future continuous* do inglês foi essencial para que o aluno conseguisse resolver a questão proposta.

Na seção a seguir, iremos encerrar a exposição dos dados com uma discussão sobre a dificuldade do aluno em acessar a norma padrão formal da língua portuguesa.

4.1.1.6 O PROCESSO DE APRENDIZADO DE UM “SEGUNDO PORTUGUÊS”

Segundo a Matriz de Referência do ENEM²⁸, disponível no site do INEP, um dos eixos cognitivos do exame, que é comum a todas as áreas do conhecimento abordadas pela avaliação é “I.

²⁸ Disponível em <https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf>. Acesso em 02 de dez. de 2022.

Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa”. (*ibidem*, p. 1, grifo nosso). Além disso, na redação do ENEM, a competência de número 1²⁹ avalia justamente a capacidade do candidato em escrever um texto utilizando a modalidade escrita formal da língua portuguesa. Portanto, é esperado que um aluno que se prepare para a realização do exame esteja focado também em dominar essa variante da língua.

Logo no início do ano letivo, uma colocação de Lucas me chamou muito a atenção, quando falávamos sobre o uso da norma culta, o aluno disse já saber falar português há muito tempo, mas que agora ele estava aprendendo a ler, escrever e se comunicar em um novo tipo de língua portuguesa. Essa língua sobre a qual fala o estudante é justamente essa a que se referem a matriz de referência do ENEM e a primeira competência de avaliação da redação do exame. Ainda que não seja o foco principal desta pesquisa, a seguir será apresentado um excerto de uma aula registrado no diário de campo, que ajuda a ilustrar as práticas de letramento das quais o aprendiz lançou mão para se preparar para a prova do ENEM.

Excerto 13

01	Lucas	Muita palavra né no português formal, no
02		português formal né usado do ENEM
03		(0.2)
04		só que ninguém usa hoje em dia né tipo
05		'outrossim' aí é
06		tipo ao invés de usar 'ele precisa de
07		fazer algo' você tem que colocar 'é
08		mister de fazer algo'
09		Falei com meu amigo hoje 'é mister de
10		fazer algo tal tal
11		meu amigo falou que isso não é português,
12		falou
13	Professora	(risos) não parece
15	Lucas	Aí eu falei pra ele isso aqui isso aqui é
16		é português formal aí ele pesquisou na
17		<i>internet</i> e realmente é português só que
18		nunca tinha-né nunca tinha ouvido falar

²⁹ Conferir <https://download.inep.gov.br/download/enem/cartilha_do_participante_enem_2022.pdf> Acesso em 04 de dez. de 2022.

19 Quem que usa isso 'é mister de fazer
20 algo' ?

Em seu estudo Norton (2013), expõe o caso de estudantes sul-africanos negros que frequentavam escolas predominantemente brancas em seu país, esses alunos identificaram que o inglês era a língua de poder e mais do que isso, que haviam diferentes variedades da língua inglesa sendo a variedade de prestígio chamada por eles de "Inglês Louis Vitton" (o que também ilustra a ideia do inglês como uma commodity). A pesquisadora traz a tona esse exemplo para ilustrar que os aprendizes de língua, nesse caso, desenvolveram a consciência sobre os diferentes capitais culturais que se conectavam a cada variedade de língua inglesa. No exemplo do diário de campo trazido acima, isso também pode ser percebido, o aluno sabe que fala português e que chegou ao Brasil já com um alto nível de compreensão da língua. Todavia, também compreende que, para acessar o capital cultural necessário, para a realização da prova, precisa também ter domínio de uma nova variedade da língua. Como ilustra o exemplo trazido por ele, trata-se de uma variedade desconhecida inclusive por falantes do português brasileiro como língua materna.

Mesmo que não seja focado em letramento, o trabalho de Norton (2013) discorre sobre as práticas de letramento utilizadas pelos aprendizes de língua. Para a autora, essas práticas inclusive são instrumentos para a criação ou afirmação de identidades. A pesquisadora defende a visão de Rockhill (1987) de que letramento é uma prática social que pode simbolizar, por exemplo, tornar-se mais "educado". O investimento do aluno em fazer listas de conectivos e de buscar fazer as redações propostas na aula de redação do Pró-Imigrantes demonstram as práticas de letramento utilizadas por ele para adentrar a comunidade imaginária que deseja integrar através de sua entrada no Ensino Superior brasileiro.

Especificamente no contexto de ensino e aprendizado de português para falantes de língua materna oriental, como já postulado por Xuejiao e Silva (2019), não é necessariamente o estudo da gramática formal que garantirá o aprendizado da língua, mas “são as situações pragmáticas, a experiência que vão garantir a aprendizagem de como usar a forma gramatical adequada para expressar e compreender textos nas interações que eles constroem e onde são gerados” (p. 283). No referido estudo, os pesquisadores, ao exporem o relato de um professor de Português como Língua não Materna para estudantes chineses, apontam para a diferença entre o português das gramáticas e o português utilizado na fala e aponta para a importância de que ambas as variedades sejam devidamente trabalhadas. Todavia, em sua pesquisa também se deparam com o fato de que, no contexto universitário chinês de ensino de Português como Língua não Materna, é mais comum que

a gramática formal seja o ponto de partida e que a cultura de aprendizado tenha tendência a beneficiar um ensino mais formal da língua.

O trecho a seguir foi retirado de uma aula na qual realizamos um exercício proposto em um ENEM anterior que tratava justamente do uso da norma culta da língua portuguesa. Abaixo é possível ver o exercício em questão³⁰:

Figura 2 - ENEM 2013-PPL, Questão 125

QUESTÃO 125 —————

Uma língua é um sistema social reconhecível em diferentes variedades e nos muitos usos que as pessoas fazem dela em múltiplas situações de comunicação. O texto que se apresenta na variedade padrão formal da língua é

A Quando você quis eu não quis
Qdo eu quis você ã quis
Pensando mal quase q fui
Feliz
(Cacaso)

B — Aonde é que você vai, rapaz?!
— Tá louco, bicho, vou cair fora!
— Mas, qual é, rapaz?! Uma simples operação de
apendicite!
(Ziraldo)

C Eu, hoje, acordei mais cedo
e, azul, tive uma ideia clara.
Só existe um segredo.
Tudo está na cara.
(Paulo Leminski)

D Com deus mi deito com deus mi levanto
comigo eu calo comigo eu canto
eu bato um papo eu bato um ponto
eu tomo um drink eu fico tonto.
(Chacal)

E O tempo é um fio
por entre os dedos.
Escapa o fio,
perdeu-se o tempo.
(Henriqueta Lisboa)

Fonte: ENEM 2013 - 2º Dia - Caderno 6 - Cinza - Reaplicação/PPL

Lucas já havia relatado em diferentes aulas que se sentia inseguro em relação ao uso da norma culta da língua e que o vocabulário dos enunciados das questões era problemático para a sua compreensão, dizia ter dificuldades de entender o que, de fato, o exercício demandava do aluno. No

³⁰ Disponível em https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2013/2013_PV_reaplicacao_PPL_D1_CD6.pdf. Acesso em 04. de dez. 2022.

trecho abaixo será possível perceber que o estudante não só teve dificuldade em localizar o texto que fazia uso exclusivamente da norma padrão, mas também em compreender o que a palavra “variedade” significava nesse contexto. Em um primeiro momento, ele responde quase que imediatamente que a resposta certa seria letra B, o que me levou a perguntar se ele havia entendido a questão, ele então me respondeu que não, porque não sabia o que o enunciado queria expressar com “variedade”, então a explicação que segue é a seguinte:

Excerto 14

01 Professora Então o que que é uma variedade
 02 por exemplo se eu tô falando com um colega
 03 meu amigo meu da minha idade por Whatsapp
 04 eu não vou me preocupar em escrever tudo
 05 certinho eu vou escrever mais ou menos
 06 desse jeito aqui né
 07 Lucas É
 08 Professora Isso aqui é uma variedade informal
 09 Lucas Letra D então eu vou na letra D
 10 Profa Mas olha só//
 11 Lucas **Tá tudo errado né tá tudo errado**
 12 Porfa Isso mas aí ela//
 13 Lucas Letra A letra A letra A
 14 Profa Padrão formal que aqui é essa que a gente
 15 usa pra fazer redação do ENEM essa que
 16 você disse que nunca ouviu ninguém falar
 17 né
 18 Essa é a variedade padrão formal variedade
 19 culta que a gente chama de norma culta
 20 Mas olha só mas a letra A também não pode
 21 ser porque olha aqui como tá escrito
 22 quando ' Q D O você ã quis'
 23 Lucas **Que usa no celular né**
 24 Professora Isso:::
 25 Seria uma variedade informal pra rede
 26 social
 27 Lucas **Isso daí é informal quer dizer errado né**
 28 Professora Informal quer dizer que é a do dia a dia
 29 não pode ser usado pra escrev//
 30 Lucas **Mas você falou variedade né variedade quer**
 31 **dizer diferente do padrão formal né**
 32 Professora Não
 33 Aqui variedade padrão formal é o nome da-
 34 é o nome desse tipo de uso

36 igual na própria prova do ENEM aqui é a
 37 variedade formal padrão né
 38 Lucas E a letra B também é o pessoal aqui da rua
 39 que fala né
 40 Professora É aqui tem 'bicho' 'qual é'

A partir da leitura do excerto acima, antes de se iniciar a discussão sobre a dificuldade do aluno em compreender e utilizar o padrão formal da língua portuguesa, faz-se necessário novamente retomar a trajetória de Lucas. O aprendiz, nunca havia antes frequentado um curso formal de português, além disso, em seus relatos sempre reforçou que aprendeu português sozinho com a ajuda da música sertaneja brasileira, de materiais didáticos que achava na internet, -a maioria deles, segundo ele, utilizava-se da variante do português de Portugal- e do seu convívio com falantes nativos do português nos diferentes países para o qual migrou. Sendo assim, é compreensível entender o porquê de, mesmo vivendo no Brasil desde 2013, o aluno ainda achar a variedade padrão da língua uma novidade.

Além disso, de acordo com os seus relatos, antes de se candidatar ao ENEM e ter que se preparar para ter que escrever um texto dissertativo argumentativo, Lucas não precisava escrever textos formais com muita frequência. O estudante também explicou que no processo seletivo para acesso ao ensino superior de seu país de origem, o candidato também precisa escrever um texto, mas ele pode pertencer a qualquer gênero. Dessa forma, o aluno precisou familiarizar-se não apenas com a escrita na variante padrão formal, mas também com o gênero dissertativo-argumentativo.

Na pesquisa de Norton (2013), a autora discute que é também importante que o professor se engaje nas demandas do presente e do futuro dos aprendizes de língua adicional. Para Lucas, ter domínio tanto do uso quanto da escrita da língua padrão está diretamente relacionado com um de seus desejos futuros, com o capital cultural que ele precisa adquirir para adentrar a comunidade imaginada desejada, portanto, o aprendizado do aluno também requer o “investimento em práticas de letramento” (*ibidem*, p. 9, tradução nossa).

Norton (2013) acredita que o letramento seja também uma prática social, apoiando-se nos estudos de Barton e Hamilton (1998) explica que os estudantes se envolvem em práticas de letramento também para a criação e a imposição de suas identidades. Para Barton e Hamilton (1998), “a noção de práticas de letramento oferece uma maneira poderosa para a conceptualização da conexão entre as atividades de ler e escrever e as estruturas sociais nas quais elas são embutidas e nas quais ajudam a modelar” (BARTON e HAMILTON, 1998, p.6, *apud* NORTON, 2013, p.74, tradução nossa). É nítido que as práticas de letramento utilizadas para que o aluno realizasse a prova

do ENEM estão embutidas em uma estrutura social e em uma instituição que espera que seus participantes tenham domínio e façam uso de uma determinada forma de língua.

Para o desenvolvimento das práticas pedagógicas no ensino de linguagem, essa compreensão de letramento foi muito importante para que aquilo que se pratica em sala de aula estivesse em consonância com o investimento do aprendiz. Além disso, Lucas já havia compreendido plenamente que, para adentrar a comunidade imaginada que desejava e para tornar-se o que ele diz ser “mais brasileiro”, deveria ter domínio de uma certa forma de falar e escrever em português. Essa questão dialoga com a teoria proposta por Norton (2013) exposta acima, de que a prática de letramento para o ENEM será também uma ferramenta para que o aluno consiga negociar e impor a identidade que deseja assumir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa surgiu a partir da minha experiência como professora de Linguagens do curso preparatório para o ENEM do Pró-Imigrantes. Assim como Oliveira (2019a), foi possível perceber a necessidade de trabalhos de pesquisa que se dedicassem ao contexto do ensino e aprendizagem do Português como Língua de Acolhimento (PLAc) para estudantes imigrantes e refugiados, visto que “a apropriação das características do gênero escolar em questão e da modalidade da escrita formal da língua portuguesa era um desafio” (*ibidem*, p. 180) para esse público. No que tange a este estudo de caso, o discurso do sujeito acompanhado se diferenciava muito de seus companheiros de classe e dos alunos anteriores, justamente por ser constante em sua fala a sua vontade em assumir uma identidade “totalmente brasileira”.

A partir disso, foi possível perceber que esse desejo permeou e definiu toda a sua trajetória de preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), bem como os seus estudos para a obtenção do histórico do ensino médio através do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Apesar de não ser o foco deste estudo, foi possível perceber que sua vontade de se tornar “mais brasileiro”, igualmente, influenciou diretamente no curso superior por ele escolhido. Em vista disto, conduzi uma pesquisa de natureza qualitativa e interpretativista, na qual, a partir dos estudos de Norton (2013) sobre motivação e investimento e das discussões prévias sobre identidade discente (GOMES JUNIOR, 2015, GUALDA, 2020 e NORTON, 2013), na qual busquei compreender qual era essa identidade que o aluno frequentemente dizia almejar e de que maneira ela poderia interferir em seu percurso de aprendizagem de PLAc e conseqüentemente, em sua preparação para o ENEM.

Compreender de que maneira os fatores acima expostos interferem no aprendizado de PLAc se faz essencial para que seja possível construir uma prática de ensino mais inclusiva e efetiva. No caso do estudante acompanhado neste estudo de caso, por exemplo, preparar-se para o exame não representava apenas uma possibilidade de cursar o ensino superior no Brasil. Para ele, representava, sobretudo, uma maneira de conquistar o seu sonho de ser reconhecido como um brasileiro. Para que essa identidade pudesse ser conquistada, era imprescindível que Lucas conseguisse demonstrar domínio da variedade padrão da língua portuguesa, como já demonstrado por Oliveira (2019 a) “os alunos, imigrantes em situação de vulnerabilidade no Brasil, necessitam se apropriar das características da redação do Enem e dominar a modalidade escrita formal da língua portuguesa para ingressarem no ensino superior, o que representa a possibilidade de integração mais plena à sociedade brasileira e uma vida melhor no país de acolhimento” (*ibidem*, p. 180). Como discutido na análise de dados desta pesquisa, apesar de já ser fluente em português, para o estudante ter que

ler e escrever utilizando a variedade padrão da língua era uma experiência nova e que se colocava como um desafio.

Não foi apenas em sala de aula que Lucas expressou que esperava ser interpretado como mais brasileiro ao ingressar no ensino superior, o aluno também revelou esse desejo por diversas vezes durante a entrevista semi-estruturada. Lucas disse³¹ que ingressar no ensino superior, especificamente em uma universidade federal, poderia ajudá-lo a se tornar “mais brasileiro” (Excerto 1) ou um “brasileiro puro” (Excertos 4 e 6). Além de conseguir negociar essa identidade, a graduação em uma instituição de ensino pública também possibilitaria ingressar em uma nova comunidade imaginada (NORTON, 2013), como demonstra o Excerto 5. A partir disso, me deparei, então, com a primeira pergunta de pesquisa: qual a identidade imaginada e a comunidade imaginada que o sujeito investigado deseja alcançar?

Lucas contou na entrevista que o seu sonho é ser brasileiro (Excerto 3) e que esse desejo o impulsionou a se formar no Brasil. Apesar de ter dito que já se sentia totalmente brasileiro (Excerto 2), o aluno também revela que, ao cursar a universidade, ele irá conseguir ser um brasileiro “mais puro”. Tanto o desejo em se formar em uma universidade pública brasileira, quanto a sua motivação para a obtenção do histórico escolar de ensino médio através do ENCCEJA, revelam ferramentas para conquistar o que Lucas chama de “memória comum” (Excerto 6). Segundo ele, ao adquirir essa memória comum, a percepção que os demais brasileiros terão dele é de que ele é um igual, não mais um estrangeiro. Ele deseja adentrar a comunidade imaginada dos brasileiros natos que realizaram o seu percurso educacional no Brasil.

Além disso, mais do que ser percebido como um brasileiro, o seu desejo em acessar o nível superior em uma universidade federal, em específico, revelam uma outra identidade imaginada que o aluno deseja assumir, faz-se importante aqui ressaltar os estudos de Norton (2013) que defendem que as identidades podem ser múltiplas. No excerto 5, Lucas conversa sobre a possibilidade de cursar engenharia - o estudante diz já ter trabalhado em um ambiente de construção, sem deixar explícito se essa experiência decorreu no Brasil ou em seu país natal- nesse excerto, ele exprime que gostaria de “andar de capacete”, ou seja, além de cursar engenharia, ele tem a vontade de ser percebido como um engenheiro, é também seu desejo assumir a identidade imaginada de um engenheiro brasileiro, graduado em universidade federal e igualmente, ser assim percebido pelos demais integrantes dessa comunidade imaginada.

Como exposto no capítulo I desta pesquisa, uma comunidade imaginada pressupõe uma identidade imaginada (NORTON, 2013), o que se pretende aqui é compreender quais são e discutir sobre as comunidades imaginadas (*ibidem*) que o sujeito deste estudo de caso pretende adentrar. No

³¹Conferir seção 4.1.1.1.

excerto 2, Lucas diz não ter problemas em sua integração no Brasil e que acredita que isso se relaciona ao fato de já ter chegado ao Brasil com um bom conhecimento de língua portuguesa. Apesar de não ter problemas em sua integração, o aluno revela acreditar que poderia ter uma melhor integração no país (excerto 1). Com o que expõe nos excertos analisados nesta pesquisa foi possível perceber que o estudante pretende, na verdade, adentrar algumas comunidades imaginadas (*ibidem*) às quais ainda não tem acesso.

No excerto 3, Lucas diz que, ao se formar em uma universidade federal, ele será “mais brasileiro puro”. Neste contexto, se faz necessário ponderar que nem todos os brasileiros cursam ensino superior em uma universidade federal e o aluno está consciente disso. O que ele pretende na verdade, é acessar uma nova comunidade imaginada (NORTON, 2013) com recursos simbólicos aos quais ele ainda não tem acesso. Para ele, adentrar essa nova comunidade imaginada pode validar a identidade que deseja assumir e esses recursos simbólicos podem significar também, a longo prazo, acesso a recursos materiais (*ibidem*). No Excerto 4, Lucas também revela que formar-se no Brasil seria uma ferramenta para acessar essa comunidade imaginada.

Como já abordado na seção 3.4 desta pesquisa, o aluno sempre se destacou por mostrar grande interesse nas disciplinas oferecidas pelo curso, bem como nas aulas de exercícios. Além de ser o mais frequente, nas aulas de Linguagens Lucas também costumava trazer questionamentos e observações que demonstravam uma preparação prévia para os encontros síncronos. A partir disso e da revelação do seu desejo em assumir uma identidade “mais brasileira”, procurei compreender se essa identidade imaginada (NORTON, 2013), teria alguma relação com o seu alto grau de motivação e com o seu desempenho nas aulas. Tal questionamento me conduziu à elaboração da segunda pergunta de pesquisa: De que modo essa comunidade e identidade imaginadas interferiram em seu “investimento” (*ibidem*) para o aprendizado da língua alvo: o Português como Língua de Acolhimento.

Aqui, novamente, retornaremos ao Excerto 3, no qual o aluno expõe que ser brasileiro é o seu sonho e no Excerto 4 ele retoma essa fala. Faz-se possível perceber através dessas revelações, das práticas de aprendizagem adotadas pelo estudante e sua dedicação durante as aulas, que Lucas tinha altos níveis de motivação. O seu desejo em ser “brasileiro de verdade” (Excerto 3) guia diretamente as suas práticas de investimento. Para ele, ingressar no ensino superior é importante para que consiga negociar a sua identidade e posteriormente, adentrar a comunidade imaginada que deseja. Ademais, entrar em uma instituição federal pode fazer com que ele conquiste uma melhor integração na sociedade brasileira (Excerto 1).

Tanto a professora de linguagens, quanto a de redação acreditavam que Lucas tenha sido um aluno extremamente motivado. O estudante deixava explícito que tanto a disciplina de linguagens,

quanto a escrita de um texto dissertativo-argumentativo na variedade padrão da língua portuguesa eram, para ele, pontos de grande dificuldade. Como exposto pelo estudante, no Excerto 2, também acredita que não é possível integrar-se plenamente à comunidade brasileira sem o conhecimento da língua. Como uma das suas maiores motivações para ingressar no ensino superior em uma instituição federal no Brasil é adentrar uma comunidade imaginada que lhe permita conquistar mais facilmente a sua identidade de “mais brasileiro”, faz-se possível inferir que seu alto nível de investimento nessas disciplinas, está relacionado com a sua intenção de acessar à variedade padrão da língua portuguesa e com isso, conquistar o seu sonho de ser “brasileiro de verdade”.

A partir do conhecimento das motivações de Lucas, foi possível compreender melhor o seu perfil de aluno, bem como as práticas de investimento adotadas por ele. Como exposto na metodologia deste trabalho, a intenção de acessar o ensino superior para tornar-se “mais brasileiro” era uma fala bastante singular, quando comparada com a de outros discentes do Pró-Imigrantes, para o estudante, a disciplina de Linguagens representava também uma possibilidade de acesso a um recurso simbólico (BOURDIEU, 1977) imprescindível para a sua entrada na comunidade imaginada dos brasileiros natos graduados em universidade pública. A partir dessa percepção, foi possível chegar à terceira pergunta de pesquisa: de que maneira o entendimento sobre questões de identidade pode influenciar na teoria e prática da aprendizagem de Português como Língua de Acolhimento?

Como já exposto por Norton (2013), em seu relato sobre o caso da aluna Mai, ainda que um aprendiz esteja altamente motivado, ele pode demonstrar baixos níveis de investimento no aprendizado da língua e, segundo a autora, isso se relaciona diretamente com práticas pedagógicas que essencializam as identidades desse aprendiz. Assim como o caso de Mai, Lucas sabe que para conquistar sua identidade imaginada desejada, precisará ter domínio da variedade padrão da língua, tanto para ingressar em uma universidade federal, quanto para ter acesso a determinados recursos simbólicos. Portanto, é necessário que as práticas em sala de aula consigam conectar-se a esses objetivos, para que os alunos consigam produzir sentido no que está sendo ensinado.

Durante a minha trajetória no curso do Pró-Imigrantes, essa questão se torna bastante explícita quando comparo esta experiência à que tive no ano anterior. No meu primeiro ano de curso, a sala era composta basicamente de alunos haitianos que desejavam, em algum momento, retornar ao seu país natal (FERREIRA, *et. al.*, 2022). Em nossas aulas, era muito comum que esse desejo fosse expressado e também que revelassem que a escolha de determinados cursos, além de significar uma possível ascensão econômica, também era guiada pelo desejo de exercer um ofício com uma alta demanda no Haiti. Estes estudantes também eram altamente motivados e investidos nas práticas de sala de aula. Contudo, nessa turma especificamente, focar no passado histórico dos

estudantes, bem como em discussões que envolvessem questões relativas ao Haiti mostravam-se práticas eficientes para o ensino de PLAc, além de influenciar positivamente no investimento desses alunos.

No caso de Lucas, por outro lado, ainda que o aluno estabelecesse comparações entre as formas de ensino brasileiras e as de seu país de origem constantemente, o estudante não se mostrava motivado em expor o seu passado histórico. O seu alto nível de investimento relacionava-se diretamente com as suas perspectivas para o futuro, com o seu desejo de permanecer definitivamente no Brasil e de ser aceito como um brasileiro na comunidade. Como revela no Excerto 3, especialmente entre as linhas 12 e 14, quando pergunto sobre as suas expectativas após o seu ingresso em uma universidade.

Optamos por sublinhar a palavra “sonho” no excerto para dar ênfase ao desejo latente do aprendiz de se tornar um “brasileiro mais puro”. Nesse caso então, é possível dizer que para que o aluno mantivesse o seu alto nível de investimento, era imprescindível que as práticas pedagógicas adotadas em sala de aula representassem uma conexão direta com essa comunidade imaginada que deseja acessar e, sobretudo, com essa identidade imaginada que para ele representa um “sonho”. Em linhas gerais, os resultados obtidos a partir da pesquisa apontam para as seguintes conclusões:

A partir das análises dos trechos na seção anterior, em especial os excertos de 1 a 6, a identidade imaginada (NORTON, 2013) que o aluno deseja alcançar é a de um brasileiro e mais do que isso, a identidade de um brasileiro que tem acesso à educação superior em uma instituição pública federal, formado em engenharia e percebido assim pelos demais brasileiros. Neste estudo de caso, Lucas compreende que acessar o português, em especial a variedade padrão formal da língua, será uma ferramenta para a conquista de determinados recursos simbólicos, imprescindíveis para a identidade imaginada que deseja assumir.

Os trechos de 1 a 6 permitem compreender que a comunidade imaginada que deseja adentrar é a de brasileiros, com uma memória comum (Excerto 6), segundo o que descreve Lucas essa memória se constrói fazendo “ tudo que é o brasileiro que passou a vida inteira, *tipo* fez na escola, fez o ensino médio, agora fez faculdade”. Essa comunidade imaginada é composta então, de brasileiros que realizaram o seu percurso educacional no Brasil e que possuem o ensino superior completo ou em curso. Além disso, o aluno mostra ciência do prestígio que um curso de nível superior, em especial os fornecidos por universidades públicas federais, têm no Brasil. O desejo de Lucas em ingressar em uma universidade federal vai além do fator econômico, para ele, o seu ingresso neste tipo de instituição poderá aproximá-lo mais desta comunidade imaginada.

O conhecimento destas identidade e comunidade imaginadas são imprescindíveis para que se compreenda o nível de investimento de Lucas. No Excerto 1, quando questionado sobre a sua

motivação para a realização do ENEM e com isso, a sua possível aprovação em uma universidade brasileira, o aluno revela que este é para ele “um sonho”. Em sua visão, o ingresso no ensino superior, além de representar uma possibilidade de melhor integração na sociedade brasileira, é também um instrumento para a conquista de sua identidade imaginada de “mais brasileiro”. Lucas consegue, portanto, fazer conexões entre os conhecimentos expostos nas aulas de Linguagens e a sua identidade imaginada. Além disso, o seu investimento também se deve ao fato de que o acesso à variante formal do português brasileiro igualmente se conecta às demandas atuais de sua vida no Brasil.

A partir do que se discutiu ao longo desta seção, faz-se possível compreender então que, é imprescindível que a prática pedagógica a ser adotada leve em conta a multiplicidade das identidades dos sujeitos. Como já estabelecido por Norton (2013), além de se considerar o passado histórico dos alunos de língua adicional, é necessário compreender também de que maneira o aprendizado desta língua se relaciona às identidades e comunidades imaginadas dos aprendizes. Lucas conseguiu estabelecer rapidamente a conexão entre os conteúdos das aulas de Linguagens e a sua identidade e comunidade imaginadas, percebendo que o aprendizado da língua, em especial a norma padrão da língua portuguesa, seria imprescindível para alcançá-las.

Além das respostas às perguntas de pesquisa, as análises dos dados também possibilitaram que outras questões relevantes ao estudo emergissem. A primeira delas foi o multiculturalismo crítico (KUBOTA, 1999). Segundo Norton (2013) uma abordagem multicultural crítica é essencial na interpretação da vivência dos alunos, bem como para a sua incorporação em práticas pedagógicas. Apoiando-se em Kubota (1999), afirma que esta abordagem afasta visões reducionistas e estereotipadas sobre diferenças culturais, permitindo que elas sejam mais profundamente investigadas e que as suas relações com a produção de conhecimento sejam, de fato, compreendidas. E a segunda foram práticas de translinguagem por mim inconscientemente adotadas e somente percebidas a partir da interpretação dos dados. É possível que eu estivesse adotando essa prática em diversos momentos das aulas sem ter me dado conta, visto que, como dito por Leroy (2021) ao explicar a teoria de García e Seltzer (2016 apud LEROY, *op.cit*):

Isto quer dizer que não é necessária a presença de duas ou mais línguas no discurso para que possamos identificar as translinguagens. O educador deve aprender a ler esse rio, sabendo buscar as informações na superfície, aquelas que podem ser vistas e ouvidas, ou em suas profundezas, estando apagadas, enterradas. Se o discurso translíngue está na superfície, ele pode ser visto, pois está manifestado pela presença de duas ou mais línguas. Entretanto, ele pode estar no fundo do rio, quando, por exemplo, temos a manifestação de um único traço linguístico, mas a prosódia e pronúncia apresentam claramente influências de outros traços linguísticos. Apesar de elas estarem manifestadas por meio de um único traço linguístico como a Língua Portuguesa, elas advêm de um mesmo *continuum* linguístico, onde estão presentes todas as línguas faladas pelo *trans*-sujeito. (*ibidem*, p. 185).

Ou seja, é possível que mesmo ao adotar apenas a língua portuguesa, as práticas translíngues estivessem a todo momento em meu discurso e no discurso do aluno, ainda que “no fundo do rio”.

Para Kubota (1999), o multiculturalismo crítico advoga em favor do respeito às culturas dos aprendizes de línguas sem que, para isso, elas sejam romantizadas ou essencializadas. Segundo a autora, o multiculturalismo crítico promove a constante reflexão crítica acerca dos processos de legitimação e da invalidação dos aspectos culturais. Esse tipo de prática se mostra essencial para a prática pedagógica em um projeto como o Pró-Imigrantes. Caso o docente não esteja preparado para uma prática multicultural crítica, é possível que, por conta dos contextos de migração dos discentes presentes em sala de aula, o professor, ao convidar os seus alunos a exporem seus respectivos passados históricos e os seus aspectos culturais, romantize a trajetória e a cultura desses países e como consequência, essencialize as suas identidades, reduzindo os seus percursos educacionais a alguns elementos estereotipados.

Além disso, o multiculturalismo crítico de Kubota (1999) não ignora as questões raciais, pelo contrário, está disposto a confrontá-las e perceber os efeitos que tem nos percursos dos aprendizes de língua. Neste estudo de caso, a questão racial aparece de maneira explícita quando Lucas afirma que escolheu vir ao Brasil por acreditar que aqui não sofreria os efeitos do racismo como havia ocorrido em alguns dos outros países nos quais viveu anteriormente. Essa também é uma questão que influencia diretamente no seu aprendizado de PLAc e na sua preparação para o ENEM, visto que, o aluno consegue se sentir mais integrado à comunidade brasileira consequentemente, tem o desejo de integrá-la de maneira plena e permanente.

No que diz respeito às práticas translíngues adotadas pela professora nas aulas de linguagem do Pró-Imigrantes, elas estão representadas nesta pesquisa através do Excerto 12 (Seção 4.1.1.5). Era comum que fosse necessário que Lucas e eu tivéssemos que recorrer a uma segunda língua durante nossas aulas, especialmente no caso das aulas de exercício. Era comum que os enunciados de questões do ENEM apresentassem um registro da língua do qual o estudante ainda não tinha domínio e em consequência, um vocabulário que também não lhe era familiar. No caso do excerto 12, eu utilizo inglês para explicar o funcionamento do gerúndio ao aluno e essa técnica se mostra eficaz para o seu entendimento. Posteriormente, após compreender a razão do uso do gerúndio, Lucas estabelece uma comparação com o português de Portugal, dizendo que nesta outra variante o gerúndio não seria utilizado no caso proposto pelo exercício.

A partir do que se expõe no excerto 12, pode-se inferir que o uso de uma outra língua, além do português, contribui diretamente para a produção de sentido do conteúdo exposto e que uma prática monolíngue, possivelmente, tornaria a explicação do exercício mais dificultosa para a professora. Neste caso, bem como em outras ocasiões, a língua majoritária não foi autoritariamente

imposta ao aluno. Para que Lucas pudesse realizar a sua construção de sentido, era essencial que ele se sentisse à vontade para fluir entre as línguas, por vezes o inglês e por vezes a sua língua nativa. Segundo Canagarajah (2013), as práticas de translinguagem tem justamente o intuito de gerar os significados e o autor também enfatiza que significados são negociados.

Lucas conseguiu realizar a prova do ENEM em 2021, conforme o planejado, seu desempenho foi excepcional, sua nota em redação foi maior do que ele esperava, apesar de que, ainda hoje, considere que esse seja um ponto de dificuldade. Com a nota obtida no ENEM, o aluno foi aprovado em diversas universidades federais brasileiras. Graças aos editais especiais para estudantes deslocados forçados, Lucas teve suas opções ampliadas e pôde ingressar no curso que desejava. Para realizar o curso que desejava, o estudante precisou mudar-se de estado e, com isso, deixar o seu emprego, o que lhe trouxe não apenas transtornos financeiros, como também emocionais. Além disso, na cidade em que vivia antes tinha além do seu trabalho, amigos, e já estava familiarizado com a comunidade local. No entanto, para realizar o seu curso precisou deslocar-se para um município muito maior, no qual não conhecia ninguém e no qual, segundo ele, deslocar-se também é mais difícil.

Ao ingressar na faculdade, o aluno optou por um curso da área das ciências exatas, mas por conta das demandas de trabalho e pelo fato desse curso ser integral, Lucas precisou fazer uma reopção e atualmente cursa Arquitetura em uma universidade federal brasileira. Em um primeiro momento, o estudante considerou refazer os processos seletivos e tentar mudar-se para uma região mais próxima à cidade em que vivia enquanto cursava o Pró-Imigrantes. No entanto, ele afirma que tem gostado do curso de arquitetura e apesar de ter realizado a prova do ENEM em 2022 também, acredita que não irá mais mudar de curso e nem de cidade.

Quanto à professora pesquisadora, continuei à frente da disciplina de Linguagens até o primeiro semestre de 2022, como exposto na seção 3.7 e tenho integrado a coordenação do projeto Pró-Imigrantes. Acredito que em 2023 seja possível que eu volte a lecionar no projeto, dessa vez como professora de redação. Sigo tendo contato com alguns de meus ex-alunos, de maneira geral, faz-se possível avaliar que, aqueles que foram mais presentes e que conseguiram se dedicar mais ao curso, conseguiram ingressar em alguma instituição de ensino superior brasileira. Apesar disso, acho imprescindível ponderar que o ENEM deveria ser mais adequado aos falantes de português como língua não materna.

Como dito por Oliveira (2019a): “[...] reconheço as inadequações do exame, em particular da prova de redação, como instrumento de seleção de imigrantes para o ensino superior. É necessária a criação de processos seletivos específicos para imigrantes, especialmente em IES públicas, e a ampliação dos processos já existentes” (*ibidem*, p. 186). Acredito também que essa

adaptação aos alunos imigrantes não deve ser feita apenas na avaliação em si. É preciso também que os editais e as instruções de acesso e funcionamento das plataformas digitais também se façam mais compreensíveis. Desde que ingressei no Pró-Imigrantes, professores e coordenadores precisam se desdobrar para auxiliar os estudantes em seus processos de inscrição, pagamento e acesso aos sites. O maior ponto de dificuldade costuma ser, justamente, a falta de compreensão linguística das instruções.

A partir da discussão proposta por esta pesquisa, esperamos que seja possível contribuir para o enriquecimento das discussões sobre o PLAc, bem como para o seu fortalecimento no país. Além disso, procuramos fomentar a discussão sobre as identidades docentes, bem como a sua importância para o ensino do Português como Língua de Acolhimento. Buscamos também, nos unir à pesquisas precursoras, como Oliveira (2019 a) para fornecer mais uma ferramenta para docentes que desejem atuar no âmbito da preparação de deslocados forçados para o ENEM. Acredito que o trabalho aqui executado transformou as minhas práticas docentes, e me fez questionar as minhas ideias pré-estabelecidas sobre o que poderia significar o PLAc.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR). HELP: BRASIL. Disponível em: <[https://help.unhcr.org/brazil/viver-no-brasil/educacao/#:~:text=Refugiados%20e%20Solicita ntes%20de%20Ref%C3%BAgio,Fundamental%20e%20Ensino%20M%C3%A9dio\)%3B](https://help.unhcr.org/brazil/viver-no-brasil/educacao/#:~:text=Refugiados%20e%20Solicita ntes%20de%20Ref%C3%BAgio,Fundamental%20e%20Ensino%20M%C3%A9dio)%3B)>. Acesso em 25. abr. 2022
- ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR). Relatório global do ACNUR revela deslocamento forçado de 1% da humanidade. Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/2020/06/18/relatorio-global-do-acnur-revela-deslocamento-forca-do-de-1-da-humanidade/>>. Acesso em: 24 abr. 2022
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 129, p. 637-651, 2006
- AMADO, R. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLÉ). Edição 7, Ano 4, Número 2, 2013.
- ANUNCIÇÃO, R. F. M. Somos mais que isso: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento. 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.
- ANUNCIÇÃO, R. F. M. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito Português como Língua de Acolhimento. Revista X, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 35-36, 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60341/36627>>. Acesso em: 20. abr. 2022.
- 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.
- 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. (Org.). Metodologias em/de Linguística Aplicada para ensino e aprendizagem de línguas. Campinas: Pontes, 2014, p. 269-278.
- BARTON, B.; HAMILTON, M. *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. Londres: Routledge, 1998.
- BRASIL. 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] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 jul. 1997, p. 15822. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%209.474%2C%20DE%2022,1951%2C%20e%20determina%20outras%20provid%C3%Aancias.>. Acesso em: 18 set. 2022
- BORTONI-RICARDO, S. M. O Professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *Reproduction in education, society, and culture*. Londres, UK: Sage Publications. 1977

BRASIL, 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] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 jul.

BREEN, M. P. *Authenticity in the Language Classroom*. In: *Applied Linguistics*, v. 6, issue 1, 1985, p. 60-70. 1997. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=22&data=23/07/1997>>. Acesso em 24. abr. 2022.

BRASIL, Congresso Nacional. Lei nº 13.445/2017, de 24 de maio de 2017. Dispõe sobre os direitos e os deveres do migrante e do visitante, regula a sua entrada e estada no País e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o emigrante. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 DE MAIO DE 2017. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm>. Acesso em 24 abr. 2022.

CANAGARAJAH, A. S. *Translingual practice: global English and cosmopolitan relations*. Nova York: Routledge, 2013.

CARAZZAI, M. Identidade na aprendizagem de língua. In: Revista InterteXto, v. 9, n. 1, 2016.

CARVALHO, A. F. de. Formação de professores de língua portuguesa para o acolhimento de refugiados. 2021. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro, 2021.

CURDT-CHRISTIANSEN, Xiao-Lan. *Conflicting language ideologies and contradictory language practices in Singaporean bilingual families*. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Londres, v. 37. n. 7, p. 694-709, 2016.

CÁTEDRA SÉRGIO VIEIRA DE MELLO. Relatório Anual 2022. Disponível em: <<file:///C:/Users/livia/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/Mestrado/Dados%20de%20ref%C3%BAgio/2022%20V9-Relato%CC%81rio-Anual-CSVM-2022.pdf>>. Acesso em 4. dez. 2022.

DARVIN, R.; NORTON, B. *Identity, Language Learning, and Critical Pedagogies in Digital Times*. In: J. Cenoz et al. (eds.), *Language Awareness and Multilingualism, Encyclopedia of Language and Education*: Springer International Publishing Switzerland, 2015. p. 1-12.

DÖRNEY, Z. *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.45-66.

FERREIRA, L. C.; PERNA, C. B. L.; GUALDA, R.; LEURQUIN, E. V. F. (Orgs.) *Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo*. Belo Horizonte: Mosaico, 2019. p. 63-82. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/profs/luciane/livro_linguadeacolhimentoEBOOK_1308.pdf> . Acesso em: 25 mai. 2022.

FERREIRA, L. C.; MELO, L. E. L.. Flüchtlingswelle e ondas de refugiados: metáforas sobre refúgio e imigração na mídia online brasileira e alemã. In: Revista Contingentia, v. 8 n. 2. Porto Alegre. 2020. p. 33-47. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/112459>>. Acesso em: 25 out. 2021.

FERREIRA, L. C.; MELO, L. E. L.; SILVA, D.J. da; LIMA, Y.G. de; VIEIRA, A.L.F. de. Português como Língua de Acolhimento e os desafios do acesso a uma universidade pública no Brasil. In: Letrônica. v. 15. n. 1, p. 1-12, 2022.

FERREIRA, L. C; PERNA, C. B. L.; MELO, L. E. L. Portuguese as a Welcoming Language and the Challenges of Writing: the case of the Brazilian Exam to Access Higher Education (ENEM). In: PERNA, C. B. L. et. al. (eds). Portuguese as an additional language (PAL): research-informed pedagogical approaches. Londres: Lexington Books. p. 11-36. 2023.

FERREIRA, L.C. O projeto Pró-Imigrantes e o contexto da pandemia de Covid-19 em Belo Horizonte. In: COSTA, E. J. et. al (orgs). Migrações e suas subjetividades. Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial. p. 182-193, 2022.

FLISTER, C. V. e. O processo de (re) construção identitária de migrantes e refugiados em contexto de aprendizagem do português: um estudo de natureza sociocognitiva. 174f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Letras, Belo Horizonte, 2020.

FRAZATTO, B. E.; GABAS, T. M. Repensando necessidades e especificidades no ensino de português como língua adicional para grupos asiáticos. In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada. v. 22, n. 2, p. 423-455, 2022.

GARCÍA, O.; SELTZER, K. *The translanguaging current in language education*. Simpósio. Stockholm University, 2016.

GOMES JUNIOR, R. C. RETRATOS DO EU: as identidades metaforizadas de aprendizes universitários de inglês em Hong Kong e no Brasil. 2015. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

GROSSO, M. J. Língua de Acolhimento, Língua de Integração. In: Horizontes de Linguística Aplicada. v. 9, n.2, p. 61-77, 2010.

GUALDA, R. *Living on the edge of African Dreams: new identities for African and African diaspora Caribbean students in Brazil*. Revista de Estudos Linguísticos, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 507-234, jan./mar. 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.17851/2237-2083.28.1.507-534>>. Acesso em: 14 jul. 2022>.

HALL, S. *Cultural identity and diaspora*. In.: RUTHERFORD, J. (ed.) *Identity: community, culture and difference*. Londres: Lawrence e Wishart, 1990.

- HARR, A. K.; LIEDKE, M.; RIEHL, C. M. *Deutsch als Zweitsprache. Migration – Spracherwerb – Unterricht*. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag. 335 p., 2018.
- HOOKS, B. *Yearning: Race, Gender, and Cultural Politics*. Boston: South End Press, 1990, 236 p..
- KLEIN, J. T. *Interdisciplinarity, History, Theory and Practice*. Detroit: Wayne State University Press, 1990.
- JUNGER, G.; CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T. de; SILVA, B. G. Refúgio em Números (7ª Edição). Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022. Disponível em: <<https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>>. Acesso em 16 dez. 2022.
- KUBOTA, R. *Japanese Culture Constructed by Discourses: Implications for Applied Linguistics Research and ELT*. In: TESOL Quarterly, v. 33, issue 1, p. 9–35, 1999.
- KUBOTA, R. *Critical multiculturalism and second language education*. In B. Norton & K. Toohey (eds), *Critical Pedagogies and Language Learning*. New York: Cambridge University Press, 30–52, 2004.
- KUBOTA, R. *A Critical Examination of Common Beliefs about Language Teaching: From Research Insights to Professional Engagement*. In: FANG, Fan; WIDODO, Handoio Puji (org.). *Critical Perspectives on Global Englishes in Asia, Language Policy, Curriculum, Pedagogy and Assessment*. Taipei. Bristol: Multilingual Matters, 2019. p. 348-365
- KUBOTA, R.; LIN, A. (Edts.). *Race, culture and identities in second language education*. New York: Routledge. 2009.
- KUMARAVADIVELU, B. *Problematizing cultural stereotypes in TESOL*. In: TESOL Quarterly, v. 37, n. 4, p. 709–719, 2003
- LEUNG, C., HARRIS, R. RAMPRON B. *The idealized native speaker, reified ethnicities and classroom realities*. 1997
- LEROY, H. R. *Dos Sertões para as Fronteiras e das Fronteiras para os Sertões: as (in)visibilidades das identidades performativas nas práticas translíngues, transculturais e decoloniais no ensinoaprendizagem de Língua Portuguesa Adicional da UNILA*. 2018. 285 f. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.
- LOPEZ, A. P. A. *Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil*. 308f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2016.
- LOPEZ, A. P. A.; DINIZ, L. R. A. *Iniciativas jurídicas e acadêmicas brasileiras para o acolhimento de deslocados forçados*. *Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLE)*, v. 9, 2018, p. 31-56.

MENEZES, E. R. Crenças de professores de PLE e alunos asiáticos do CELIN–UFPR. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

MIRANDA, Y. C. C. de; LOPEZ, A. P. de A. Considerações sobre a formação de professores no contexto de ensino de português como língua de acolhimento. In: FERREIRA, L. C.; PERNA, C. B.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.13-44.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. In: DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada, v. 10, n.2, p. 329-338, 1994. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/45412#:~:text=Argumenta-se%20que%2C%20uma%20vez%20que%20a%20linguagem%20condiciona,se%20confronta%20ao%20fazer%20pesquisas%20em%20Applied%20Lingu%C3%ADstica>>. Acesso em 09 mai. 2022.

MORGAN, B.; RAMANATHAN, V. *Critical literacies and language education: Global and local perspectives*. *Annual Review of Applied Linguistics* 25, 2005. p. 151–169.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. Produção textual na universidade. São Paulo: Parábola, 2010.

MURJI, K.; SOLOMOS, J. *Introduction: Racialization in Theory and Practice*. In: MURJI, K.; SOLOMOS, J. (Eds.) *RACIALIZATION Studies in Theory and Practice*. Nova York:Oxford University Press, 2005, p. 1-27.

NEVES, A. O. A política linguística de acolhimento a crianças imigrantes no Ensino Fundamental brasileiro: um estudo de caso. 185f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2018.

NORTON, B. *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Essex: Longman, 2000.

NORTON, B. *Identity and language learning: extending the conversation*. Bristol: Multilingual Matters, 2013, 216 p.

NORTON, B. TOOHEY, K. Identity and language learning. In KAPLAN, R. B. (Org.), *The Oxford handbook of applied linguistics* New York: Oxford University Press, 2002, p. 115- 123.

OLIVEIRA, D.de A.. A preparação de imigrantes haitianos para a produção da Redação do ENEM. 2019. 291 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019a.

OLIVEIRA, D. de A. A preparação de imigrantes para o Enem: relatos de experiência docente. In: FERREIRA, L. C. et al. (org.). *Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo*. Belo Horizonte: Mosaico, 2019b. p. 63-82. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/profs/luciane/livro_linguadeacolhimentoEBO_OK_1308.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2022.

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, p. 131-153, 2017.

OMI, M. WINANT, H. *Racial Formation in the United States*. 3ª ed. Nova York: Routledge, 2015.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b, p. 67-84.

PERNA, C. B. L.; ANDRIGHETTI, G. H. As escolhas envolvidas no ensino de PLAc: O que nossas aulas têm a dizer?. In: FERREIRA, L. C.; PERNA, C. B. L.; GUALDA, R.; LEURQUIN, E. V. F. (Orgs.) Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo. Belo Horizonte: Mosaico, 2019. p. 141-170.

QUACH, L. H; JO. J. Y. O.; URRIETA JR, L. *Understanding the Racialized Identities of Asian Students in Predominantly White Schools*. In: KUBOTA, R.; LIN, A. (Edts.). *Race, culture and identities in second language education*. New York: Routledge. 2009. p. 118-137.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b, pp.149-168.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b, p.149-168.

RATTANSI, A. *The Uses of Racialization: The Time-spaces and Subject-objects of the Raced Body*. In: MURJI, K.; SOLOMOS, J (Eds.) *RACIALIZATION Studies in Theory and Practice*. Nova York:Oxford University Press, 2005, p. 271- 301.

SÁ, P. R.; FERNANDES, D. M. A. A vulnerabilidade social de migrantes: uma análise qualitativa dos haitianos e sírios residentes na Região Metropolitana de Belo Horizonte a partir dos critérios da CEPAL. Anais do XX Encontro Nacional de Estudos Populacionais. VII *Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población*. 2016. Disponível em: <<http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/issue/view/41/showToc>>. Acesso em: 24 abr. 2022.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, v. 50, n. 4, p. 696-735, 1974

SÃO BERNARDO, M. A. de; BARBOSA, L. M. A. ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: EXPERIÊNCIA EM UM CURSO DE PORTUGUÊS PARA IMIGRANTES E REFUGIADOS(AS) NO BRASIL. In: *fólio - Revista de Letras*, [S. l.], v. 10, n. 1, 2018. DOI: 10.22481/folio.v10i1.4045. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/4045>>. Acesso em: 24 abr. 2022.

SCHENKE, A. *The 'will to reciprocity' and the work of memory: Fictioning speaking out of silence in ESL and feminist pedagogy*. In: *Resources for Feminist Research/Documentation sur la recherche féministe*. p. 47-55, 1991.

SCHMIDT, B.; CREPALDI, M. A.; BOLZE, S. D. A.; NEIVA-SILVA, L.; DEMENECH, L. M. Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). *Estudos de Psicologia (Campinas)*, n. 37, 2020. Disponível em . Acesso em mai. 2022 SCHMITZ, J. R. Resenha: Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar. In: *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 8, n. 1, 2008.p.235-250.

SCHMITZ, J. R. Resenha: Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar. In: *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 8, n. 1, 2008.p.235-250.

SIMÕES, A; HALLAK NETO, J; CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T; GUIMARÃES, B. Relatório Conjuntural: tendências da imigração e refúgio no Brasil, 2º quadrimestre/2022. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022. Disponível em: <<https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados>>. Acesso em 20. dez. 2022.

SISTEMA DE SELEÇÃO UNIFICADA (SISU). Portal de Acesso ao Ensino Superior: Tabela de Instituição de Ensino Superior e Cursos. Disponível em: <<https://accessunico.mec.gov.br/busca>>. Acesso em 26. abr. 2022.

TATLI, A.; ÖZBILGIN, M. F. An emic approach to intersectional study of diversity at work: A Bourdieuan framing. In: *International Journal of Management Reviews*. v. 14. 2012. p. 180-200.

VAN DIJK, T. A. *Ideology. A Multidisciplinary Approach*. London: Sage Publications, 1998.

SIMÕES, A.; HALLAK NETO, J.; CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; GUIMARÃES, B. Relatório Conjuntural: tendências da imigração e refúgio no Brasil, 2º quadrimestre/2022. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022. Disponível em: <<https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados>>. Acesso em 16 dez. 2022.

SOUZA, R. F. de; COURA-SOBRINHO, J.; DINIZ M. B. N. P. (org.). *Português como língua de acolhimento, práticas e perspectivas*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016.

VIGAR, A.C.K.; SIMÕES, J.L. A importância da efetivação de políticas públicas para o acesso de migrantes ao ensino de português como língua de acolhimento. In: SOUZA, R.F. et al. (Orgs). *Português como língua de acolhimento, práticas e perspectivas*. São Paulo: Parábola, 2021. p. 64-69.

WEEDON, C. *Feminist practice and poststructuralist theory* (2nd Edition). Oxford: Blackwell, 1997.

WEI, L. *Translanguaging as a practical theory of language*. In: *Applied linguistics*, v. 39, n. 1, 2018. p. 9-30.

XUEJIAO, S.; SILVA, R.T. Imaginários sobre gramática no contexto universitário chinês de ensino de português como Língua não materna. In: QIAORONG, Y.; ALBUQUERQUE F.D. (Orgs). *O ensino de português na China: parâmetros e perspectivas*. Natal: EDUFRN, 2019, p. 239-289.

YIN, R. K. *Case study research: design and methods*. London: Sage, 1984.

ZAMBRANO, C. E. G, PLAc como transgressão: Letramentos sociais e prática educativa-reflexiva. In: SOUZA, R.F. et al. (Orgs). Português como língua de acolhimento, práticas e perspectivas. São Paulo: Parábola, 2021. p. 24-28.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) participante,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “Imigração e Refúgio no Brasil: panorama e subsídios para iniciativas de acolhimento a partir de uma perspectiva da Linguística Aplicada”, desenvolvida pela pesquisadora Luciane Corrêa Ferreira (UFMG), professora associada na Faculdade de Letras e professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (Poslin) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Esta pesquisa tem como objetivo explorar como aprendizes estrangeiros aprendem português em um contexto de migração e suas experiências e percepções desse processo. Queremos saber sua visão sobre a acolhida no ambiente universitário, sobre sua experiência no cursinho popular PRÓ-IMIGRANTES e com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), assim como suas experiências e expectativas para o futuro no Brasil. Dessa forma, esperamos, com os resultados da pesquisa, entender mais a realidade dos nossos alunos imigrantes e refugiados e o uso da linguagem. Sua participação é voluntária e você é livre para, tanto agora quanto no futuro, se recusar a participar da pesquisa. Os riscos de participar da pesquisa são mínimos e podem envolver lembranças de momentos difíceis. Nesse caso, se o participante sentir algum desconforto, a entrevista será interrompida, a fim de evitar seu sofrimento. O Pró-Imigrantes conta com um Núcleo de Atendimento Psicossocial para atendimento dos nossos alunos que pode ajudar você a superar esse momento.

Caso concorde em participar, solicitaremos que você assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e responda às perguntas. Se você se sentir desconfortável com qualquer pergunta do roteiro da entrevista, não é necessário respondê-la. Estima-se que o tempo para a entrevista seja de 30 minutos. Embora não haja nenhum benefício direto para você, sua participação é muito importante para este estudo, uma vez que você estará ajudando os pesquisadores a compreender mais sobre a sua experiência de migração.

Os áudios serão armazenados pelos pesquisadores por um período máximo de 10 anos ou enquanto durar a pesquisa. Após esse período os áudios serão destruídos. É importante ressaltar que sua identidade será protegida durante todo o processo. Por isso, seu nome NÃO será revelado ou divulgado, em nenhum momento presente ou futuro, a pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Garantimos, assim, proteção à sua identidade tanto durante o processo de pesquisa quanto após o término dela. Os resultados da pesquisa serão utilizados em trabalhos acadêmicos e científicos publicados ou apresentados oralmente em congressos e outros eventos do tipo. Nesses casos, conforme já mencionado, seu nome NÃO será divulgado de nenhuma maneira. Os pesquisadores se comprometem em divulgar os resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada, conforme estipulado pela Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV.

Rubrica do participante:

Rubrica do (s) pesquisadore (s):

A fim de diminuir o risco do seu desconforto ou constrangimento, salientamos que tomaremos os seguintes cuidados: 1) a garantia do caráter voluntário da pesquisa por meio da assinatura ou não assinatura neste documento; 2) a garantia do anonimato dos participantes; 3) a estimativa de que o participante não gastará mais do que 30 minutos do seu tempo pessoal para responder às perguntas; 4) a opção de o participante responder apenas às perguntas que desejar no questionário; 5) a utilização dos resultados obtidos apenas da maneira e de acordo com os propósitos já esclarecidos neste documento; 6) a assistência integral ao participante de acordo com a Resolução 466/12, em caso de complicações e danos previstos e imprevistos.

Riscos da Pesquisa: essa pesquisa pode oferecer algum risco ou dano aos participantes, para melhor entendimento, esclarecemos que, de acordo com a Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 2º, Inciso XXV, define-se risco da pesquisa como “a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente”. Caso o participante venha a sofrer algum risco ou dano decorrente da participação na pesquisa, ele terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19). Você não terá nenhum tipo de despesa ao participar desta pesquisa. Também não receberá nenhuma remuneração por sua participação.

Em caso de dúvida ou problema, você poderá contatar o (s) pesquisadore (s): Profa. Dra. Luciane Corrêa Ferreira, pelo e-mail lucianeufmg@gmail.com, telefone (31) 3409-6033, ou na Faculdade de Letras da UFMG, na Avenida Antônio Carlos, 6627, sala 4040. Dúvidas em relação a questões éticas da pesquisa podem ser dirigidas ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, localizado na Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º andar, sala 2005, Belo Horizonte, Minas Gerais, CEP: 31270-901. Telefone: (31) 3409-4592. E-mail: coep@prpq.ufmg.br e ao CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) localizado na SRNTV 701, Via W 5 Norte - Edifício PO 700, 3º andar, Asa Norte, DF, Brasília, CEP: 70719-049, Telefone: (61)3315-5877, E-mail: conep@saude.gov.br. Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido (a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo. Ao assinar este Termo, todos os seus direitos legais continuam preservados. O participante de pesquisa receberá uma via do documento, assinada por si mesmo ou por seu representante legal e pelo/a pesquisador/a, e rubricada em TODAS as páginas por ambos.

Eu, _____, confirmo estar esclarecido (a) sobre a pesquisa e concordo em dela participar.

Eu, _____,

() Autorizo a gravação e utilização dos áudios para fins acadêmicos.

() Não autorizo a gravação e utilização dos áudios para fins acadêmicos. Belo Horizonte, _____ de _____ de 2021.

Assinatura do (a) participante

Profa. Dra. Luciane Corrêa Ferreira
Faculdade de Letras
Universidade Federal de Minas Gerais

Rubrica do participante:

Rubrica do (s) pesquisadore (s):

APÊNDICE B- MODELO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1. Quando você chegou ao Brasil?
2. Além do português, quais outras línguas você conhece ou já estudou?
3. Você considera que alguma dessas línguas tenha te ajudado a aprender o português?
4. Você faz ou já fez algum curso específico para o aprendizado do português?
5. Quais foram as suas estratégias para aprender a falar português?
6. Você já fez o exame do ENEM? 19
7. Qual foi sua motivação para se preparar para o ENEM e ingressar em uma Universidade? 8. Você acha fácil compreender os enunciados das questões do ENEM?
9. As questões do ENEM, quase sempre, são acompanhadas de pequenos textos, como é para você ler e compreender esses textos?
10. Quais matérias você considera ter maior e menor grau de dificuldades?
11. Qual curso você deseja fazer na universidade e porquê?
12. O sistema de seleção para a universidade no Brasil é parecido com o do seu país de origem? Você teve dificuldades em compreender como esse sistema funciona?
13. Quanto aos processos de inscrição para o ENEM e -no caso da aprovação- os documentos necessários para a matrícula na UFMG: Você considera que essas informações estejam claras e que o acesso a elas seja fácil?
14. Você teve facilidade em reunir os documentos necessários para o processo seletivo e matrícula?
15. Sobre sua vida no Brasil: Você acha que o conhecimento da língua, ou a falta dele interferiu diretamente nas suas oportunidades de trabalho?
16. E o seu conhecimento de outras línguas, ajudou na inserção no mercado de trabalho brasileiro?
17. Como você avalia a relação entre o conhecimento da língua e a sua integração na comunidade brasileira?
18. Você tem ou teve, colegas, amigos, familiares brasileiros que tenham te ajudado a aprender ou praticar o português?
19. Quais os seus planos para o futuro?