

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ANA PAULA DE ARAÚJO LOPEZ

**SUBSÍDIOS PARA O PLANEJAMENTO DE CURSOS DE
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA
IMIGRANTES DESLOCADOS FORÇADOS NO BRASIL**

Belo Horizonte

2016

Ana Paula de Araújo Lopez

Subsídios para o planejamento de cursos de Português como Língua de
Acolhimento para Imigrantes Deslocados Forçados no Brasil

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.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves
Diniz

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG

2016

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

L864s Lopez, Ana Paula de Araújo.
Subsídios para o planejamento de cursos de Português como Língua de Acolhimento para Imigrantes Deslocados Forçados no Brasil [manuscrito] / Ana Paula de Araújo Lopez. – 2016.
260 f., enc.:il., grafs (color)(p&p)
Orientador: Leandro Rodrigues Alves Diniz.
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. 202-213.
Apêndices: f. 214-252.
Anexos: 253-260.

1. Linguística aplicada – Teses. 2. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros – Teses. 3. Aquisição da segunda linguagem – Teses. 4. Língua portuguesa – Métodos de ensino – Teses. I. Diniz, Leandro Rodrigues Alves. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

PosLin

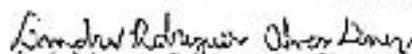
FOLHA DE APROVAÇÃO

Subsídios para o planejamento de cursos de Português como Língua de Acolhimento para Imigrantes deslocados forçados no Brasil

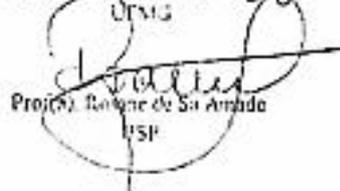
ANA PAULA DE ARAÚJO LOPEZ

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

Aprovada em 12 de dezembro de 2016, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Leonardo Rodrigues Alves Duarte - Coordenador
Fatec - UFMG


Prof(a). Miriam Lúcia dos Santos
UFMG


Prof(a). Rosane de Sa Amado
USP

Belo Horizonte, 12 de dezembro de 2016.

Msett

*À RAQUEL E ARNALDO,
MEU PORTO SEGURO.*

A todxs que trabalham com PLAc.

A todxs aquelxs que sonham com um mundo onde passaportes e vistos não são mais importantes do que a vida; a todxs aquelxs que acreditam na equidade, que se inquietam, questionam e que procuram ser, elxs mesmxxs, exemplos da transformação que desejam para a sociedade ao seu redor.

AGRADECIMENTOS

Ao meu querido orientador, Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, por sempre acreditar no meu trabalho, pelo incentivo, pela força e pela incrível orientação ao longo desses dois anos. Obrigada por tudo, principalmente por ter aberto meus olhos para o tema que originou esse trabalho. Aprendi muito com você! Pela orientação atenciosa e por ter descortinado tantas outras oportunidades acadêmico-profissionais, minha gratidão eterna!

À querida irmã de caminhada, Yara Miranda, por todos os momentos desta trajetória; pela grande força, pelo inimaginável apoio sempre, pelas valiosas colaborações para esse (e tantos outros!) trabalho(s) e por todo o aprendizado compartilhado, não só na vida acadêmica, mas também na pessoal. Obrigada por ser sempre essa profissional que nos inspira e essa pessoa (MARAVILHOSA) que nos cativa!

Às queridas DDMs, Ana Codeglia, Érica Sarsur, Isabel Reis, Thayane Campos e Marcela Dezotti, pelo apoio e carinho de sempre. Obrigada pelas contribuições e por serem, muitas vezes, a luz no fim do túnel. Agradeço, especialmente, à Érica Sarsur, pela paciência e pelo carinho em compartilhar de seus conhecimentos e dedicar seu tempo para me ajudar na escrita deste trabalho; e à Marcela Dezotti, pela divisão do trabalho, pelo apoio com as apreensões da escrita e pela amizade.

Aos meus colegas de mestrado, pelos momentos divididos, pelos desassossegos compartilhados e pelo aprendizado diário. Vocês foram fundamentais para a realização deste trabalho. Ao amigo “gringo” mais brasileiro/mineiro que existe, Alexander Knoblock, pela ajuda com os preciosos downloads de textos da bibliografia!

Aos professores do programa de mestrado, em especial à Profa. Dra. Andrea Mattos e à Profa. Dra. Miriam Jorge, pela inspiração e por me apresentarem meios teóricos para realizar aquilo que eu acreditava; obrigada por terem me mostrado os trilhos do pensamento crítico (e da sua prática!).

À toda a equipe do PEC-G/UFMG, por terem me acolhido e por tudo que me ensinaram ao longo desses 2 anos. À Camila Souza, pela amizade, inspiração e pelas aventuras caribenhas.

Ao Centro Zanmi, pela oportunidade e aos seus alunos pelo GRANDE aprendizado. Um agradecimento especial para os queridos professores do CZ pelas tão ricas trocas de experiência e ao querido Lucas Hill, pelo apoio incondicional. À Profa. Maria Auxiliadora da Fonseca Leal e sua equipe, pela abertura e por compartilhar da sua experiência.

À minha querida amiga Profa. Dra. Liliane de Assis Sade Resende, pela confiança, pelo apoio e por sempre acreditar em mim e no meu trabalho.

À Profa. Dra. Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira, quem primeiro me desafiou a adentrar pelos, até então, desconhecidos caminhos do PLA (e que mais tarde viriam a ser minha paixão);

A todos os amigos que me acompanharam e suportaram meus lamentos e ausências durante o tempo de realização deste trabalho. Agradeço ao estimado amigo Pedro Oliveira pelos preciosos compartilhamentos...

Em especial, à Tia Marlene e sua família (Carolina, Ricardo) por ter aberto as portas da sua casa (e do coração!) para me acolher. À Cristina, Wallingson e Valentina, obrigada pelo grande apoio ao longo dessa jornada.

Aos meus pais, Raquel e Arnaldo, e ao meu irmão, Flávio, pelo amor incondicional, pelos ensinamentos e por serem meus grandes modelos.

À minha companheira da vida, Gabriella, pela presença, compreensão, ajuda e amor nos momentos felizes e, principalmente, nos mais difíceis dessa caminhada...sem você eu não teria chegado até aqui.

...

São tantas as pessoas magníficas que contribuíram para a realização deste trabalho... A todos que, direta ou indiretamente, me ajudaram, não só na concretização deste sonho, mas também na construção da pessoa e da profissional que sou hoje, a minha eterna gratidão!

*“Me chamam de clandestino, sem papel,
imigrante, refugiado, sem destino
Nunca pelo meu nome.”
Ruivo Lopes, 2015*

*“Migrar é um direito humano.
Qualquer um de nós já migrou ou pode migrar um dia.
O verbo do estrangeiro é estar, não ser.
No fundo, o estrangeiro não existe, ou somos nós mesmos,
por vezes até em nossa pátria.”
Ventura & Illes, 2012*

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados da pesquisa que, inscrita na posição epistemológica da Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), buscou propor princípios que dessem subsídio para o planejamento de cursos de Português como Língua de Acolhimento (AMADO, 2013; CABETE, 2010; GROSSO, 2010; LOPEZ & DINIZ, 2016, no prelo; SÃO BERNARDO, 2016) para imigrantes deslocados forçados no Brasil. Na conjuntura internacional, em que existem mais de 65 milhões de pessoas deslocadas forçadamente (ACNUR, 2016) vítimas de diferentes processos de deslocamento forçado ou de crise (AYDOS, 2010; CLOCHARD, 2007), o Brasil destaca-se como país signatário dos principais tratados relacionados a esses migrantes e como receptor de um número crescente de deslocados forçados (CONARE, 2016; MJC, 2016). Partindo do princípio que o português tem um papel essencial no processo de apropriação do território (material e simbolicamente) – do processo de (re)territorialização (BIZON, 2013) – por parte desses imigrantes, este trabalho objetiva contribuir para a organização de cursos de PLAc, com vistas ao fortalecimento da área. Adotamos a metodologia da pesquisa qualitativa (SOUZA, 2014), de cunho etnográfico e interpretativista (BIZON, 2013), gerando registros a partir da observação-participante no contexto de ensino-aprendizagem de PLAc e da aplicação de questionários para dois grupos principais: o primeiro composto por coordenadores, professores e alunos do curso de PLAc do Centro Zanmi e do curso de Português como Língua Estrangeira para Imigrantes em Regime Especial de Permanência, do Centro de Extensão da Faculdade de Letras da UFMG; o segundo, por coordenadores e professores de outras iniciativas em PLAc no Brasil. Os resultados apontam para uma tendência de os profissionais da área em totalizar (MAHER, 2007) os deslocados forçados, significando-os principalmente pelas suas perdas e faltas, colaborando para a construção de uma imagem de *desamparo* desses imigrantes (AYDOS, 2010). Além disso, grande parte dos imigrantes entende a língua portuguesa como uma *necessidade* ou uma *ferramenta de defesa pessoal*, o que indica que seus processos de (re)territorialização (BIZON, 2013) estão, frequentemente, se desenvolvendo precariamente. Por fim, destacamos que alguns desafios no planejamento de cursos de PLAc envolvem: a falta de material didático especializado, a precariedade na formação docente, a falta de assiduidade dos alunos e a flexibilização da carga horária. Assim, os dados apontam que a prática em PLAc têm especificidades que impossibilitam que a entendamos como uma simples adaptação de saberes apriorísticos. Sugerimos que os cursos de PLAc sejam planejados tendo pelo viés da Interculturalidade (MAHER, 2007) e que envolva duas dimensões de ação: o fortalecimento político dos deslocados forçados e a educação do entorno, de modo a contribuir para processos de (re)territorialização (BIZON, 2013) socialmente mais justos e dignos para essa população.

Palavras-chave: Língua Aplicada Indisciplinar; Português como Língua de Acolhimento; Imigrantes Deslocados Forçados; (Re)territorialização; Educação de Grupos Minoritarizados.

ABSTRACT

Affiliated with the epistemological position of Indisciplinary Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006), this study presents the results of a research that proposed guidelines designed to work as a subsidy for planning courses of Portuguese as a Welcoming Language (AMADO, 2013; CABETE, 2010; GROSSO, 2010; LOPEZ & DINIZ, 2016, no prelo; SÃO BERNARDO, 2016) for forced displaced immigrants in Brazil. In the international context, where there are over 65 million forcibly displaced people (UNHCR, 2016) victims of different processes of Forced or Crisis Migration (AYDOS, 2010; CLOCHARD, 2007), Brazil stands out as a country signatory of the most relevant international treaties concerning these migrants, and also as a receiver of a growing number of forcibly displaced people (CONARE, 2016; MJC, 2016). Based on the premise that the Portuguese has an essential role in the process of appropriation of the territory (material and symbolically) by these immigrants – the process of (re)territorialization (BIZON, 2013) –, this work seeks to contribute for the formulation of courses of Portuguese as a Welcoming Language, aiming at the strengthening of this field of study. The adopted methodology was qualitative (SOUZA, 2014), with an ethnographic and interpretive perspective (BIZON, 2013), with a corpus comprehending participant observation in the context of teaching and learning Portuguese as a Welcoming Language, as well as the application of questionnaires for two groups of interest: the first composed by coordinators, teachers, and students from both the course offered by Centro Zanmi, and the course of Portuguese as a Foreign Language for Immigrants with Special Residence Status, offered by the Center of Language Outreach Programs at UFMG; while the second group was composed by coordinators and teachers of other similar initiatives in the country. The results point out to a tendency of the professionals of the area for a totalization (MAHER, 2007) of the forced displaced immigrants, identifying them mainly by their losses and faults, contributing to the construction of a *helpless* image of these immigrants (AYDOS, 2010). Additionally, we found out that a great number of immigrants understands the knowledge of Portuguese as a *need* or a *self-defense tool*, which can indicate that their processes of (re)territorialization (BIZON, 2013) are often held precariously. Finally, we point out that some challenges in planning courses of Portuguese as a Welcoming Language involve: the lack of specialized teaching materials, precariousness in teacher training, lack of student attendance, and flexibilization of the workload. Thus, the data indicate that the practice of Portuguese as a Welcoming Language has particularities that distinguish it from a simple adaptation of priori knowledge. Therefore, we suggest that these courses are planned within the perspective of the Interculturalism (MAHER, 2007), and involve two dimensions of action: the political strengthening of the forcibly displaced immigrants and the surrounding education, in order to foster worthy and more socially just processes of (re)territorialization (BIZON, 2013) for this population.

Keywords: Indisciplinary Applied Linguistics; Portuguese as a Welcoming Language; Forcibly Displaced Immigrants; (Re)territorialization; Education of Minority Groups.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
CASC Migrante-MG	Comitê de Acompanhamento pela Sociedade Civil sobre ações de Migração e Refúgio
CENEX	Centro de Extensão da Faculdade de Letras da UFMG
CGIg	Coordenação-Geral de Imigração
CICV	Comitê Internacional da Cruz Vermelha
CIETP-MG	Comitê Interinstitucional de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas
CMig	Conselho Nacional sobre Migrações
CNIg	Conselho Nacional de Imigração
COMIGRAR	Conferência Nacional sobre Migrações e Refúgio
CONARE	Comitê Nacional para os Refugiados
CZ	Centro Zanmi - Serviço Jesuíta à Migrantes e Refugiados
IES	Instituições de Ensino Superior
IKMR	<i>I Know My Rights</i>
IMDH	Instituto de Migrações e Direitos Humanos
LAI	Linguística Aplicada Indisciplinar
MINUSTAH	Missão das Nações Unidas para a Estabilização no Haiti
MJC	Ministério da Justiça e Cidadania
MRE	Ministério das Relações Exteriores
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
ONG	Organização Não-Governamental
ONU	Organização Das Nações Unidas
PL1	Português como Primeira Língua
PLA	Português como Língua Adicional
PLAc	Português como Língua de Acolhimento
PLE	Português como Língua Estrangeira
PNMR	Política Nacional de Migrações, Refúgio e Apatridia
Rede CRAI	Centros de Referência e Acolhida de Imigrantes e Refugiados
RN	Resolução Normativa
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Diferenças entre o Estatuto do Estrangeiro (1980) e o Projeto de Lei de Migração (2013).....89

QUADRO 2 – Possibilidades de percursos para os alunos do PLAc-CZ.....108

QUADRO 3 – Estrutura e organização das Oficinas Presenciais Temáticas propostas por Rezende (2010)190

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Número de migrantes internacionais por origem e destino, 1990-2013 (em milhões).....	74
FIGURA 2 – Refugiados reconhecidos no Brasil (total acumulado).....	76
FIGURA 3 – Solicitações de refúgio, por país de origem (total acumulado).....	77
FIGURA 4 – Indeferimentos da condição de refugiado no Brasil, por país de origem (total acumulado)	78
FIGURA 5 – Nacionalidade dos alunos que compõem/compuseram os cursos de PLAc dirigidos pelos coordenadores participantes.....	115
FIGURA 6 – Tempo de experiência docente na área de PLAc (professores).....	117
FIGURA 7 – Nível de experiência de aprendizagem da língua portuguesa dos alunos para os quais os professores ministraram aulas de PLAc	118
FIGURA 8 – Dificuldades na coordenação de cursos de PLAc segundo os coordenadores (por tema).....	158
FIGURA 9 – Dificuldades na condução de cursos de PLAc segundo os professores (por tema).....	158

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Perfil dos coordenadores participantes	114
GRÁFICO 2 – Nível de escolaridade dos professores participantes	116
GRÁFICO 3 – Tempo de experiência com PLA (professores)	117
GRÁFICO 4 – Tempo de permanência no Brasil pelos estudantes participantes.....	119
GRÁFICO 5 – Tempo matriculado no curso de PLAc pelos estudantes participantes	120
GRÁFICO 6 – Tempo de permanência no Brasil e tempo no curso de PLAc (estudantes)	121
GRÁFICO 7 – Sexo dos participantes da pesquisa em comparação com os solicitantes de refúgio e refugiados reconhecidos no país	122
GRÁFICO 8 – Idade dos participantes da pesquisa em comparação com os solicitantes de refúgio e refugiados reconhecidos no país	122
GRÁFICO 9 – Nível de escolaridade dos imigrantes participantes da pesquisa.....	123
GRÁFICO 10 – Tempo de obtenção do maior nível de escolaridade dos imigrantes participantes da pesquisa	124

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA E JUSTIFICATIVA	22
2. OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA	26
3. ORGANIZAÇÃO DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	27
CAPÍTULO I – REFERENCIAL TEÓRICO	30
1.1 LINGUÍSTICA APLICADA INDISCIPLINAR	32
1.2 O ENSINO PARA GRUPOS MINORITARIZADOS E A QUESTÃO DAS TERRITORIALIZAÇÕES	36
<i>1.2.1 TERRITORIALIZAÇÃO, TERRITORIALIDADE E TERRITORIALIZAÇÕES PRECÁRIAS</i>	<i>37</i>
<i>1.2.2 PROBLEMATIZANDO O ENSINO PARA GRUPOS MINORITARIZADOS: CONSIDERAÇÕES À LUZ DA INTERCULTURALIDADE</i>	<i>43</i>
1.3 PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO	50
CAPÍTULO II – DESLOCADOS FORÇADOS E A LEGISLAÇÃO VIGENTE NO BRASIL	60
2.1 DEFINIÇÃO DE “REFUGIADO” E OS ÓRGÃOS INTERNACIONAIS PARA SUA PROTEÇÃO	61
2.2 MIGRAÇÕES FORÇADAS NO CONTEXTO DAS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS: O CONCEITO DE DESLOCADO FORÇADO	66
2.3 PANORAMA DA MIGRAÇÃO DE DESLOCADOS FORÇADOS EM NÚMEROS: NO MUNDO E NO BRASIL	73
2.4 LEGISLAÇÃO VIGENTE NO BRASIL VOLTADA PARA IMIGRANTES DESLOCADOS FORÇADOS	79
2.5 ALGUMAS MUDANÇAS NA POLÍTICA MIGRATÓRIA DO BRASIL	87
2.6 O DESFIO DA INTEGRAÇÃO E A LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	92
CAPÍTULO III – METODOLOGIA, CONTEXTO DE PESQUISA E PERFIS DOS PARTICIPANTES	97
3.1 METODOLOGIA DE PESQUISA	98
<i>3.1.2 GERAÇÃO DE REGISTROS</i>	<i>101</i>
<i>3.1.3 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS REGISTROS DE PESQUISA</i>	<i>104</i>
3.2 CONTEXTO DE PESQUISA	104
<i>3.2.1 CURSO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO DO CENTRO ZANMI</i>	<i>105</i>
<i>3.2.2 CURSO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS EM REGIME ESPECIAL DE PERMANÊNCIA NO BRASIL DO CENEX</i>	<i>110</i>
3.3 PERFIS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	112
<i>3.3.1 Os COORDENADORES DE CURSOS DE PLAC</i>	<i>113</i>

3.3.2 Os PROFESSORES DE CURSOS DE PLAC	115
3.3.3 Os ALUNOS DE CURSOS DE PLAC	119
3.3.4 A PROFESSORA-PESQUISADORA	124
3.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ÉTICA NESTA PESQUISA	127

CAPÍTULO IV – PERSPECTIVAS E DESAFIOS NO PLANEJAMENTO DE CURSOS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO **129**

4.1 PLAC PARA QUÊ/QUEM? O PROCESSO DE DESIGNAÇÃO DOS IMIGRANTES: PERSPECTIVAS DE COORDENADORES E PROFESSORES	131
4.2 MOTIVAÇÕES E NECESSIDADES NO APRENDIZADO DE PLAC: A OPINIÃO DOS IMIGRANTES	148
4.3 PRINCIPAIS DIFICULDADES ENFRENTADAS POR COORDENADORES, PROFESSORES E ALUNOS NA CONDUÇÃO DE CURSOS DE PLAC	157
4.4 SUBSÍDIOS PARA O PLANEJAMENTO DE CURSOS DE PLAC	174
4.4.1 DESTOTALIZANDO O IMIGRANTE DESLOCADO FORÇADO	175
4.4.2 A ACESSIBILIDADE DOS CURSOS DE PLAC: GRATUIDADE E CARGA HORÁRIA	178
4.4.3 NECESSIDADE DE CRIAÇÃO E FORTALECIMENTO DE REDES COLABORATIVAS E MATERIAIS DIDÁTICOS DE LIVRE CIRCULAÇÃO	182
4.4.4 (RE)PENSANDO O PROPÓSITO E A PRÁTICA EM PLAC: FORTALECIMENTO POLÍTICO E A EDUCAÇÃO DO ENTORNO PARA A PROMOÇÃO DE TERRITORIALIZAÇÕES NÃO PRECÁRIAS	185
4.4.5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	189

CONSIDERAÇÕES FINAIS **197**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **202**

APÊNDICES E ANEXOS **214**

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DE PLAC (PORTUGUÊS)	215
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DE PLAC	222
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS COORDENADORES DE PLAC	229
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS (CRIOULO HAITIANO)	235
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS (INGLÊS)	241
APÊNDICE F – TCLE (ALUNOS)	247
APÊNDICE G – TCLE (PROFESSORES)	249
APÊNDICE H – TCLE (COORDENADORES)	251
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP (COEP-UFMG)	253
ANEXO B – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL (CENTRO ZANMI)	259
ANEXO C – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL (CURSO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS EM REGIME ESPECIAL DE PERMANÊNCIA NO BRASIL)	260

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

65,3 milhões. Segundo dados do mais recente relatório do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (doravante ACNUR), esse é o número de pessoas que estão, atualmente, ao redor do globo, reconhecidas como parte dos *deslocados forçados* – categoria que engloba deslocados internos, refugiados e solicitantes de asilo (ACNUR, 2016). Ainda de acordo com esse relatório, alcançou-se, com esse número, um recorde de maior número de pessoas deslocadas forçadamente, que não era superado desde a Segunda Guerra Mundial (*ibidem*). Na contemporaneidade, o mundo nunca assistiu à tamanha crise humanitária.

Como esse cenário está se tornando cada vez mais comum no contexto mundial, o que se observa é um número crescente de imigrantes convergindo para o Brasil como país de asilo. De acordo com o mais recente relatório organizado pelo Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE) do Brasil, o número de solicitações de refúgio recebidas em 2015 foi de 28.670, o que significou um aumento de 2.867,90%, se comparado com as 966 solicitações de 2010 (CONARE, 2016). Atualmente, o país acolhe 8.863 refugiados de 79 nacionalidades diferentes, originários principalmente da Síria, Angola, Colômbia e República Democrática do Congo (*ibidem*).

Esse número é ainda maior se considerarmos os imigrantes originários de outros processos de migração forçada (AYDOS, 2010) ou de crise (CLOCHARD, 2007), não contemplados, na legislação brasileira vigente, pela categoria de *refugiado*: é o caso dos haitianos, por exemplo, que já somam cerca de 85 mil habitantes (MJC, 2016) no país. Aos nacionais do Haiti, têm sido fornecidos vistos de caráter humanitário, apesar de muitos deles adentrarem o país como solicitantes de refúgio¹.

Embora o Brasil se destaque internacionalmente como um dos países participantes dos principais tratados internacionais de Direitos Humanos, tendo aderido à Convenção das Nações Unidas, de 1951, que estabeleceu o Estatuto dos Refugiados e do Protocolo relativo ao referido Estatuto, de 1967 (ACNUR, 2014), além da Declaração de Cartagena de 1984 (AYDOS, 2010), ainda apresenta certa precariedade de legislações e políticas públicas eficientes que recepcionem e organizem satisfatoriamente o processo migratório e que acolham seus imigrantes (SÃO BERNARDO, 2016), principalmente aqueles em situação em deslocamento forçado, em

¹ Até março de 2016, registrou-se um total de 48.371 solicitações de refúgio no Brasil por parte de haitianos, segundo dados do Departamento de Polícia Federal apresentados pelo CONARE (2016).

seu território. Efetivamente, é preciso destacar que o governo brasileiro tem criado estratégias para a superação desse empasse, tais como a criação do Projeto de Lei, PL nº. 288/2013², que visa substituir o atual Estatuto do Estrangeiro – Lei nº 6.815/80 (BRASIL, 1980). Porém, embora haja uma preocupação quanto à regulamentação jurídica da situação dos imigrantes por parte do governo, ainda não são suficientes as medidas governamentais tomadas no que diz respeito à efetiva inserção dessas pessoas na sociedade brasileira, o que implica, entre outros aspectos, garantir o mínimo necessário para a manutenção da suas vidas, tais como o direito à moradia, alimentação e instrumentos iniciais para que possam sobreviver no país, dentre eles, o ensino da língua portuguesa.

Diante de tal impasse, conforme discutem Amado (2013) e Silva (2015), o mérito da acolhida e integração social desses imigrantes no país atualmente tem sido, em grande parte, da sociedade civil, que atua através de suas Organizações Não-Governamentais (ONGs) e/ou instituições religiosas³. Silva (2015) destaca o papel da sociedade civil na acolhida dos imigrantes haitianos na fronteira amazônica, afirmando que “no Estado do Amazonas, a quase totalidade do ônus da acolhida ficou por conta da sociedade civil que, através da Pastoral do Migrante, gerenciou esta questão” (SILVA, 2015, p. 122). Tais instituições desempenham um papel substancial, oferecendo moradia inicial e alimentação, instrução jurídica, assistência médica e laboral a esses imigrantes (AMADO, 2013). Percebe-se, assim, que o papel exercido por essas instituições vai muito além de oferecer uma orientação básica e passageira desses imigrantes, acabando por oferecer a assistência que deveria ser de responsabilidade do governo⁴.

Neste panorama das migrações de crise (CLOCHARD, 2007) e dos processos de deslocamento forçado (AYDOS, 2010), em particular na conjuntura dos

² Disponível em:

<<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1594910&ord=0#InkSeca oTramitacao>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

³ Como algumas instituições que auxiliam na acolhida e inserção sociolaboral de refugiados e demais imigrantes forçados no país, podemos citar: o Instituto Migrações e Direitos Humanos, em Brasília, o Instituto de Reintegração do Refugiado (ADUS), em São Paulo; algumas instituições que contam com o apoio de ordens religiosas católicas como o Centro Zanmi, em Belo Horizonte, a Cáritas, presente em São Paulo, Rio de Janeiro e Manaus, a Missão Paz, em São Paulo, além de diversas instituições islâmicas como as Mesquitas do Brasil, de Santo Amaro e do Brás, todas na cidade de São Paulo, somente para citar algumas.

⁴ Algumas das próprias instituições que acolhem imigrantes no país já se questionam até quando elas terão que cobrir o trabalho que, segundo elas, deveria ser responsabilidade do Estado. Como exemplo, ver notícia disponível em: <<http://www.aleteia.org/pt/politica/artigo/ate-quando-a-igreja-catolica-tera-que-realizar-os-trabalhos-que-o-governo-deveria-realizar-5811378887589888>>. Acesso em: 21 jun. 2015.

novos fluxos imigratórios no Brasil, destaca-se a importância da instrução da língua portuguesa no processo de acolhimento e na inserção dos imigrantes mais vulneráveis no mercado de trabalho e na sociedade brasileira de maneira mais geral. Neste trabalho, partimos da premissa de que a língua portuguesa tem um papel essencial nesse processo, uma vez que, por ser a língua oficial e majoritária no Brasil, se constitui em um elemento mediador do processo de apropriação do novo território (material/física e simbolicamente) – do processo de (re)territorialização (BIZON, 2013) – desses imigrantes. Como consequência da referida falta de ações articuladas por parte das instâncias governamentais (SÃO BERNARDO, 2016), àquelas instituições da sociedade civil também acaba sendo relegada a iniciativa do ensino da língua portuguesa para os imigrantes deslocados forçados no Brasil. Isso deixa o nosso país aquém de outros Estados cujas políticas públicas estatais visam ao acolhimento de imigrantes, passando pelo ensino das suas línguas nacionais. De acordo com São Bernardo (*op. cit.*), exemplos de países que possuem políticas de acolhimento aos deslocados forçados são: a França, que possui o programa *Fonds d'Action Sociale* (Fundos de Ação Social), a Alemanha, com seus diferentes cursos de integração voltados para os imigrantes⁵, e Portugal, com seu programa *Portugal Acolhe – Português para Todos* que oferece cursos de português e de português com fins profissionalizantes. As referidas iniciativas governamentais são importantes na medida em que dão visibilidade para a situação de deslocados forçados e põem em debate políticas públicas voltadas para esse público, ainda que, evidentemente, sejam marcadas por distintas polêmicas⁶.

No panorama brasileiro, as iniciativas de ensino de português para imigrantes deslocados forçados – algumas das quais contam com o apoio do ACNUR e do CONARE –, ainda são insuficientes para atender a atual demanda (SÃO BERNARDO, 2016). Diante disso e devido à importância da instrução da língua majoritária do país para esse público – o que será melhor desenvolvido no capítulo I deste trabalho –, é que compartilhamos da inquietação de Amado (2013):

⁵ Na página do Serviço Federal de Migração e Refugiados (*Federal Office for Migration and Refugees*) da Alemanha, é possível observar a oferta de cinco tipos de cursos de alemão para deslocados forçados: cursos de integração, cursos de integração para solicitantes de asilo, alemão para fins profissionais, programas de alemão para crianças e adolescentes, além de orientação e ensino inicial para quem busca asilo no país, mas ainda não é um solicitante. Informações disponíveis em: <<http://www.bamf.de/EN/Willkommen/DeutschLernen/deutschlernen-node.html>>. Acesso em: 15 out. 2016.

⁶ A proposta de lei anunciada – cujo esboço foi aprovado em maio de 2016 – pela Alemanha, que propõe a exigência de que imigrantes aprendam o alemão e se submetam a testes de proficiência, sob ameaça de perda de direitos de residência no país, foi alvo de críticas. Mais informações disponíveis em: <<https://goo.gl/TX5oVR>> e <<https://goo.gl/0P9jY1>>. Acesso em: 15 out. 2016.

Ainda que o papel de voluntários não docentes ministrando português para os refugiados seja essencial em caráter emergencial, é **inconcebível que um país** que possui mais de 400 cursos de Letras e que forma cerca de 31000 professores por ano (PAIVA, 2005) **não possa criar um programa que contrate professores**, mesmo que sem formação inicial em PLE visto ser este um outro problema de currículo nos cursos de Letras, **para o ensino de português como língua de acolhimento para imigrantes trabalhadores transplantados e refugiados** (AMADO, 2013, *s/p*, grifo nosso).

Embora não disponhamos de uma política pública que preencha a lacuna apontada por Amado (*op. cit.*) na passagem anterior, merecem destaque atividades de pesquisa, ensino e extensão no âmbito acadêmico voltadas para o público migrante, com destaque para ações de ensino e pesquisa que têm contribuído para a consolidação da área de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) no país – grosso modo, como é conhecida a área afiliada ao Português como Língua Adicional (PLA)⁷, voltada especificamente para o público imigrante, advindos de diferentes processos de deslocamento forçado (AMADO, 2013; CABETE, 2010; GROSSO, 2010; LOPEZ & DINIZ, 2016, no prelo; SÃO BERNARDO, 2016). O desenvolvimento da área de PLAc no Brasil contribui sobremaneira não somente para atender a uma demanda cada vez mais emergente, mas também para fomentar e dar visibilidade ao debate sobre as limitações da legislação vigente para recepção e acolhimento de imigrantes em situação de deslocamento forçado no país.

Diante de tal panorama, a presente pesquisa pretende contribuir para o desenvolvimento da prática do ensino de PLAc no Brasil. Inscrevendo-nos na posição epistemológica da Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006; RAJAGOPALAN, 2006) e com base na metodologia da pesquisa

⁷ Nesta pesquisa, preferimos utilizar o termo “língua Adicional”, no lugar de “língua Estrangeira”. Designar uma língua como *adicional* é uma escolha que aponta para o caráter intercultural das sociedades contemporâneas, celebrando a “coexistência de várias línguas em sua insistência em não destacar uma língua em detrimento de outras” (JORDÃO, 2014, p. 31). Nesse sentido, o termo *adicional* ressalta o “acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório” (SCHLATTER & GARCEZ, 2009, 127). Schlatter & Garcez (*op. cit.*) ainda afirmam que, no contexto brasileiro, “[e]m diversas comunidades de nosso estado, essa língua adicional *não é a segunda*, pois outras línguas estão presentes, como é o caso das comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e de descendentes de imigrantes” (*ibidem*, p. 127, grifos nossos). Outrossim, é preciso ressaltar que as línguas, em especial as utilizadas em diferentes países, são utilizadas por pessoas advindas de variadas “formações socioculturais e nacionalidades, de modo que é comum não ser possível identificar claramente nativos e estrangeiros” (*ibidem*, p. 128). Destarte, endossamos a ideia dos autores de que “falar de uma língua adicional em vez de língua estrangeira enfatiza o convite para que os educandos (e os educadores) usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade” (*ibidem*, p. 128).

qualitativa (SOUZA, 2014), de cunho etnográfico e interpretativista (BIZON, 2013), objetivamos dar alguns subsídios para o planejamento de cursos de PLAc. Almejamos, assim, colaborar tanto para a formação e atuação dos profissionais nesse contexto, quanto para o debate, a consolidação e a visibilidade da área de PLAc no país.

Tendo em vista o que foi apresentado até aqui, passaremos, adiante, à delimitação do problema de pesquisa e à justificativa. Posteriormente, apresentaremos os objetivos e perguntas de pesquisa, seguidos da apresentação de como está organizada a presente dissertação.

1. Delimitação do problema de pesquisa e Justificativa

Conforme mencionado anteriormente, há uma certa precariedade, do ponto de vista da legislação vigente e das políticas públicas estatais, no acolhimento e na organização dos fluxos imigratórios no Brasil, principalmente daqueles compostos por imigrantes deslocados forçados, que chegam ao país, muitas vezes, em situação de vulnerabilidade social. Em face de tal contexto, manifesta-se o importante papel da sociedade civil na acolhida e inserção social desses imigrantes na sociedade brasileira, bem como no que diz respeito ao ensino de PLAc. Ainda em concordância com Amado (2013), pelo caráter de urgência da situação, é comum que essas instituições contem com a ajuda de voluntários no papel de professores de PLAc. No entanto, tais voluntários, muitas vezes, não são licenciados e/ou nunca tiveram a experiência de ensino de línguas adicionais antes de se tornarem professores de idioma. Além da pouca experiência na área por grande parte do voluntariado que atua com esses imigrantes, há, ainda, uma grande lacuna de estudos de abordagens e materiais didáticos voltados especificamente para o ensino/aprendizagem de PLAc.

Essa questão esbarra, conforme aponta Amado (*ibidem*), no fato de a própria área de PLA – esfera a qual se afilia o PLAc – não ser completamente desenvolvida no país, não fazendo parte do currículo da maioria dos seus cursos de Letras. Como consequência, é de se esperar que o PLAc ainda não seja contemplado nas grades de ensino desses cursos. Devido à precariedade de respaldo por parte dos governantes e da própria legislação em vigor no país para a formulação de um plano estratégico de formação de professores de PLAc, conforme consideramos anteriormente, constata-se que o Brasil “está aquém de ter uma política de ensino do português como língua de acolhimento aos imigrantes” e está atrás de países europeus na institucionalização de

políticas públicas, como Portugal, cujo *Programa Portugal Acolhe - Português para Todos* funciona desde 2001 (AMADO, 2013, s/p).

Diante de tal escassez, cabe questionar como se dá a prática docente nas instituições que promovem cursos de PLAc no Brasil e, principalmente, ressaltar a necessidade de criação de redes de compartilhamento de experiências na área, com intuito de suprir, mesmo que emergencialmente, a demanda de formação de profissionais teoricamente mais bem informados sobre esse o campo de atuação. Digo isso por experiência própria. Embora atue⁸, desde 2009, na área de PLA, foi somente por meio de uma aula do Programa de Pós-graduação⁹, que me deparei, pela primeira vez, com o tema de PLAc. Na ocasião da referida aula, discutimos o texto de Amado (2013) e recebemos a visita de dois membros participantes do Centro Zanmi - Serviço Jesuíta à Migrantes e Refugiados (doravante, CZ) – Pascal Peuzé, coordenador e Luciana Lorenzi, então coordenadora da área de Línguas e Cultura do CZ –, centro referência em acolhida de imigrantes deslocados forçados na capital mineira e região metropolitana. A visita se constituiu em torno da apresentação do trabalho do CZ, da situação de vulnerabilidade de muitos imigrantes, da falta de respaldo do governo para o acolhimento desses imigrantes e da importância desse tipo de trabalho para a vida de tantas pessoas. A referida apresentação abriu meus olhos para a realidade marginal de tantos imigrantes no país e para a pouca visibilidade dotada à prática – louvável, principalmente como vem sendo realizada no Brasil, sem apoio governamental – de instituições como o CZ.

Para mim, essa aula foi um divisor de águas da minha experiência profissional. Percebi que gostaria de usar o meu conhecimento em PLA e o instrumento da minha dissertação para contribuir para ações de PLAc como aquela realizada no CZ. A partir daquele momento, voluntariei-me para ser colaboradora e professora nesse centro, onde atuo desde 2015. Confesso que, apesar da minha bagagem de experiência no ensino de línguas adicionais e no ensino de PLA, quando iniciei minha atuação na área de PLAc, senti-me, em diversos momentos, pouco preparada para lidar com os desafios e especificidades daquele público. Essa falta de preparação pode ser revelada

⁸ Embora, nessa dissertação, eu prefira falar na primeira pessoa do plural – *nós* – para ressaltar que essa pesquisa não foi construída somente por mim, mas com o apoio de diversas pessoas, inclusive dos participantes da pesquisa, usarei, em alguns momentos, a primeira pessoa do singular para marcar relatos de experiências pessoais.

⁹ Refiro-me à disciplina “Seminário de Tópico Variável em Linguística Aplicada - Português Língua Adicional: debates contemporâneos”, ministrada pelo Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, no 1º semestre de 2015, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG.

pelo episódio que exponho a seguir, que se passou em uma aula sobre localização, numa turma composta por deslocados forçados haitianos e sírios:

[os alunos] Ao serem perguntados sobre como eram organizados e como falavam endereços nos países deles, apenas o sírio relatou como era. A essa informação, acrescentou que, na Síria, o serviço de GPS era proibido pelo governo para que os cidadãos não soubessem onde se encontravam câmeras para saber onde estão as pessoas para (fez o sinal de uma arma com as mãos) - e riu, assim, desconfortavelmente. Entendi que era algo relacionado com perseguição. Não consegui perguntar mais nada - não conheço detalhadamente o conflito da Síria, por ser iniciante, não tenho certeza se entendi bem o que ele quis revelar, nem a veracidade da informação – então, sem graça, apenas comentei “ahhhh, tá! Entendi.” e prossegui com a aula, incentivando que os demais falassem como era no Haiti, assim como o colega havia revelado como era na Síria (no que diz respeito aos endereços). Me senti desconfortável. Queria ter sabido como reagir, mas eu simplesmente não esperava uma resposta daquelas (Diário reflexivo da pesquisadora, em 08/08/15).

Podemos perceber, pela passagem, que a falta de conhecimento prévio acerca da situação migratória e da realidade dos imigrantes deslocados forçados influenciou para a lacuna de estratégias para a resposta exigida naquele contexto de prática pedagógica. Apesar de ter algum conhecimento em PLAc, eu não soube como reagir a uma, aparentemente, simples revelação de um aluno sobre a realidade sombria que ele havia deixado para trás quando saiu de seu país de origem. Seria aquela uma oportunidade para uma abordagem mais humanizada na sala de aula? Eu deveria ter dado mais importância à revelação do aluno? Se sim, como? Seria tal revelação um apelo do aluno para incluir e compartilhar com seus colegas as suas experiências de migração na sala de aula de português? Ainda, caso fosse dada tal oportunidade, não seria um risco levar os alunos a reviverem experiências, por vezes, dolorosas, cujas consequências eu não estaria preparada para lidar?

Como se pode perceber, foram muitos os questionamentos advindos daquela experiência; e a vontade de fazer a diferença entremeava-se ao medo de causar mais danos do que benefícios àqueles imigrantes. Pelo convívio no CZ e pelas conversas com outros professores voluntários, percebi que outros professores também nunca haviam atuado nessa área e, assim como eu, à época, não conheciam dados mais profundos a respeito da situação de migração, necessidades de aprendizagem, dentre

outras especificidades, do seu alunado. Isto posto, vários fatores contribuíram para o surgimento da presente pesquisa, tais como: a convivência com alunos e a equipe do CZ, o estudo da legislação vigente e de trabalhos acadêmicos na área que, cada vez mais, partem do princípio – que certamente demanda bastante investigação – de que as abordagens contemporâneas em PLA não contemplam as especificidades do PLAc.

Destarte, com ganas de, principalmente, compartilhar experiências e contribuir para que outros docentes da área não planejem cursos e/ou cheguem à sala de aula sem um conhecimento prévio específico sobre o seu público, seus objetivos e suas necessidades linguísticas, delimitamos o problema e justificamos a presente pesquisa.

Com essa pesquisa, buscaremos, portanto, contribuir para o preenchimento dessa lacuna na formação docente em PLAc no país. Pretendemos fazê-lo por meio da proposta de alguns pontos – que são sugestões, e não prescrições – voltados para o planejamento de cursos de PLAc, que foram construídos através da atuação e pesquisa na área. Ainda que tais subsídios tenham sido elaborados a partir de registros gerados com alunos imigrantes em estágio relativamente inicial de aprendizado do idioma, envolveu também a experiência de coordenadores e professores atuantes em PLAc, com vista ao debate de questões gerais do contexto pesquisado, independentemente da perspectiva de níveis de aprendizagem. Por esse motivo, acreditamos que as questões discutidas neste trabalho possam ser aplicadas para diferentes cenários de ensino-aprendizagem do PLAc, e não apenas para o iniciante.

Salientamos que o PLAc é uma área emergente no país. Isso implica dizer que a presente pesquisa não tem a pretensão de trazer “soluções” para o ensino de PLAc, mas apenas a de trazer subsídios que possam contribuir para uma prática mais condizente com os objetivos da população para quem essa área se dedica e que possa, em alguma medida, ser empoderadora (MAHER, 2007) contribuindo para processos de territorialização menos precários (BIZON, 2013) por parte dos imigrantes. Acreditamos que as questões que debatemos na nossa proposta de subsídios sejam *um* ponto de partida – ainda que não sejam a única forma de abordar a questão – para o planejamento bem informado de cursos de PLAc.

Isso posto, discutiremos, no próximo tópico, os objetivos da pesquisa.

2. Objetivos e perguntas de pesquisa

Diante do exposto anteriormente, ressaltamos que esta pesquisa se fundamentou em torno do desejo de se constituir em *um* (dos muitos) pilares que podem fomentar uma prática docente em PLAc. Além disso, almejamos contribuir para o debate e a consolidação da área de PLAc em suas instâncias de ensino, pesquisa e extensão, entendendo essa como uma parte singular na área de PLA.

A presente pesquisa teve como objetivo geral oferecer subsídios **para o ensino de PLAc para imigrantes deslocados forçados no Brasil**. O cumprimento do objetivo principal aqui proposto orientou-se pela pergunta de pesquisa norteadora deste trabalho:

Quais são as especificidades do ensino do Português como Língua de Acolhimento?

Na tentativa de procuramos possíveis respostas para essa pergunta, levantamos alguns pontos que orientaram o desenvolvimento da pesquisa e que se desdobraram nos seguintes questionamentos específicos:

- a) *Quem é o público-alvo de PLAc?*
- b) *Quais são as motivações para o aprendizado da língua portuguesa e necessidades linguísticas iniciais desse grupo de imigrantes?*
- c) *Quais as principais dificuldades enfrentadas por alunos, professores e coordenadores na condução de cursos de PLAc?*

A busca por respostas – nunca definitivas – para tais perguntas nos conduz à consecução dos seguintes objetivos específicos da presente pesquisa:

1. Identificar o público-alvo para o qual se destina a nossa proposta;
2. Levantar as principais necessidades e idiossincrasias desse público no que diz respeito ao seu processo de aprendizagem da língua portuguesa, buscando refletir sobre a importância do papel desse idioma – aqui concebido como um meio possibilitador de (re)territorializações não precárias (BIZON, 2013) – nos processos de inserção dos imigrantes deslocados forçados na sociedade brasileira;

3. Discutir as principais dificuldades enfrentadas por alunos, professores e coordenadores na condução de cursos de PLAc

Uma vez apresentados os objetivos investigativos, apresentaremos, a seguir, a organização da presente pesquisa.

3. Organização de apresentação da pesquisa

A presente dissertação está organizada em 6 capítulos principais. Nessa **introdução**, fazemos uma breve contextualização e apresentação sobre o tema investigado. Além disso, apresentamos a delimitação do problema de pesquisa, a justificativa para sua existência, os objetivos que pretendemos alcançar e a organização de apresentação do trabalho.

No **capítulo I**, apresentamos a fundamentação teórica que orientou o processo investigativo. Em primeiro lugar, faremos uma exposição sobre a *Linguística Aplicada Indisciplinar* (LAI) (MOITA LOPES, 2006) a que se filia a presente investigação. Em segundo lugar, considerando sua importância para o entendimento de como se dá o processo de imigração por parte dos estudantes que compõem o público-alvo do ensino de PLAc, retomaremos as noções de territorialização (BIZON, 2013) e territorialização precária¹⁰. Além disso, discutiremos, à luz da LAI, qual seria o papel da língua portuguesa (neste caso, do PLAc, especificamente) no engendramento de (re)territorializações não-precárias por parte dos deslocados forçados. Em terceiro lugar, visitaremos a proposta de Maher (2007) para programas educacionais destinados a grupos minoritarizados, por considerarmos que essa perspectiva possa ser aplicada no contexto do PLAc. Em quarto e último lugar, por ser um conceito central para nossa pesquisa, problematizaremos o conceito de *Português como Língua de Acolhimento* (PLAc) (AMADO, 2013; GROSSO, 2010; LOPEZ & DINIZ, 2016, no prelo; SÃO BERNARDO, 2016), que é, grosso modo, o termo que tem sido utilizado para se referir ao ensino de PLA voltado para o público composto por imigrantes deslocados forçados.

No **capítulo II**, *Migrações de Crise e a Legislação Vigente no Brasil*, apresentamos e discutimos, de forma abrangente, o panorama das migrações atuais, com vistas a uma contextualização mais ampla do tema da pesquisa. Esse capítulo tem como objetivo discutir o conceito de *deslocado forçado* adotado nessa pesquisa, apresentar

¹⁰ HAESBAERT, 2004 *apud* BIZON, 2013.

alguns dados da sua imigração para o Brasil e tratar da legislação vigente de interesse desse público. Por fim, discutiremos, rapidamente, a questão da integração dos imigrantes deslocados no país, sob o ponto de vista da legislação, e defenderemos o papel da língua portuguesa no seu processo de acolhimento.

O **capítulo III** é dedicado à apresentação de nossa *metodologia de pesquisa*. Faremos algumas considerações acerca do contexto em que ela foi realizada, descreveremos seus participantes e, ainda, discorreremos, brevemente, sobre a postura ética adotada na sua condução. Discorreremos, dentre outros, sobre os instrumentos de que lançamos mão no processo de geração de registros – observação participante, questionários semi-abertos, físicos e *online* – e justificaremos por que utilizamos tais recursos. Trataremos, ainda, de como ocorreu a organização e análise de tais registros. Dada a sua relevância para a investigação, apresentaremos, ainda, o contexto em que ocorreu a observação participante: o curso de Português como Língua de Acolhimento do Centro Zanmi – Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados (CZ) e o curso de Português para Estrangeiros em Regime Especial de Permanência no Brasil, vinculado ao Centro de Extensão em Letras (CENEX) da Faculdade de Letras da UFMG. Por fim, traçaremos um panorama dos perfis dos participantes da pesquisa: coordenadores, professores e alunos, além da própria professora-pesquisadora.

No **capítulo IV**, *Perspectivas e desafios no planejamento de cursos de Português como Língua de Acolhimento*, dedicamo-nos à discussão e análise dos resultados encontrados por meio da pesquisa e à elaboração das questões voltadas para o planejamento de cursos de PLAc no país. Para tanto, primeiramente, realizaremos uma análise e discussão dos registros primários e secundários, orientando-nos pelas perguntas de pesquisa. A partir dos resultados encontrados pelas análises, delinearemos alguns pontos gerais que, a nosso ver, podem servir como subsídios para a organização de cursos de PLAc para imigrantes deslocados forçados no Brasil. Salientamos que as discussões sustentadas nesse capítulo não pretenderão apenas firmar uma visão pré-construída sobre o assunto, ao contrário, intentarão suscitar debate e contribuir para o desenvolvimento da área de PLAc, mais especificamente de sua prática docente. Por fim, sugerimos a consulta de alguns trabalhos relevantes já realizados na área e que podem contribuir para o planejamento e condução de cursos de PLAc.

Finalmente, em nossas **Considerações Finais**, apresentaremos a visão geral das conclusões alcançadas pela pesquisa, bem como questionamentos orientados para possíveis desdobramentos e investigações futuras sobre o tema aqui investigado.

Algumas considerações envolvem nossas sugestões para o aprofundamento de questões tais como as representações dos imigrantes sobre seus próprios processos de (re)territorialização (BIZON, 2013).

CAPÍTULO I – REFERENCIAL TEÓRICO

CAPÍTULO I

REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo objetiva apresentar o referencial teórico que orientou o processo investigativo. Em primeiro lugar, faremos uma exposição sobre a *Linguística Aplicada Indisciplinar* (LAI) (MOITA LOPES, 2006) à qual filiamos-nos e cujos princípios nortearam a presente investigação. Em linhas gerais, essa vertente da linguística aplicada (LA) difere-se de outras vertentes principalmente pelo fato de se inscrever numa posição epistemológica pós-colonialista e pós-moderna (KUMARAVADIVELU, 2006). A LAI reconhece questões políticas que envolvem as práticas sociais de toda natureza e também o próprio ato de se fazer pesquisa. Por isso, é considerada política, autorreflexiva e problematizadora; rompe com barreiras disciplinares – assim, mais do que INTER/TRANSdisciplinar, é INdisciplinar – e também propõe a superação de limites entre teoria e prática. Além disso, pelo seu compromisso de transformação social, traz para o centro de seu interesse sujeitos, contextos e visões sócio-historicamente marginalizados, com o objetivo duplo de mudar essa realidade e também aprender com ela – essa é uma empreitada a que nos lançamos nesta pesquisa.

Considerando sua importância para o entendimento de como se dá o processo de imigração – compreendido por nós, conforme Bizon (2013), como um processo de apropriação não somente material, mas também simbólica do *território* – por parte dos estudantes que compõem o público-alvo do ensino de PLAc, retomaremos, em segundo lugar, os conceitos de territorialização e territorialização precária, conforme Bizon (*op. cit.*) concebe a partir da Teoria das Multiplicidades, de Deleuze e Guattari (1980), e da noção de Multiterritorialidades, de Haesbaert (2004).

Em terceiro lugar, retomaremos o trabalho de Maher (2007) relativo ao ensino para grupos minoritarizados à luz da Interculturalidade. A nosso ver, a concepção da autora, baseada em três pontos principais – a saber: a politização do público minoritarizado, a educação do entorno e avanços na legislação favorável a eles – relaciona-se diretamente com o contexto que se discute aqui e deveria ser considerada nas propostas de cursos de PLAc para os imigrantes deslocados forçados no Brasil.

Por ser central para nossa pesquisa, em quarto e último lugar, retomaremos o conceito de *Português como Língua de Acolhimento* (doravante PLAc) (AMADO, 2013; GROSSO, 2010; SÃO BERNARDO, 2016). Buscaremos mobilizar algumas noções já conhecidas sobre o termo e, ainda, ampliaremos um pouco sua definição contribuindo com a nossa visão sobre o conceito (LOPEZ & DINIZ, 2016, no prelo).

1.1 Linguística Aplicada Indisciplinar

A *Linguística Aplicada Indisciplinar* (MOITA LOPES, 2006), também referenciada como *Crítica* (RAJAGOPALAN, 2006) ou *Transgressiva* (PENNYCOOK, 2006), aponta novos direcionamentos para a prática investigativa da LA tradicional (MOITA LOPES, 2006, p.14). Segundo Moita Lopes (*ibidem*), a LAI é, de certa forma, produto de um desconforto com o fazer “normal”¹¹ da LA que, a seu ver, desconsidera as questões sociais experienciadas na vida real. De acordo com o autor, embora a LA já mantenha certa tradição interdisciplinar, muitas vezes, tal interdisciplinaridade é, frequentemente, arraigada em uma só disciplina “mãe”, da qual dificilmente se desvencilha: a Linguística. Para Moita Lopes (2006), urgia um novo paradigma em LA – neste caso, representado pela LAI – que considerasse “a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica” (*ibidem*, p. 21) das pessoas que vivem e agem no contexto aplicado em que/para o qual a pesquisa se desenvolve. Isso implica que as barreiras disciplinares sejam rompidas e, como consequência disso, que a LA passe a ser compreendida como INdisciplinar, e até mesmo ANTIdisciplinar ou transgressiva. Como parte dessa proposta indisciplinar, a LAI preconiza a superação dos limites entre teoria e prática, e aposta na inclusão, no seu fazer investigativo, da opinião dos sujeitos sociais que se relacionam diretamente com o contexto pesquisado. É por isso que Moita Lopes (2006) acredita que

[...] são necessárias teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisa que considerem diretamente os interesses daqueles que trabalham, agem, etc. no contexto de aplicação [...] **É preciso que aqueles que vivem as práticas sociais sejam chamados a opinar sobre os resultados das nossas pesquisas, como também a identificar nossas questões de pesquisa como sendo**

¹¹ Moita Lopes (2006) entende por “normal”, com base em Davies (1999), a LA que não se compromete com a transformação social, sendo notadamente dependente da linguística e adotando uma perspectiva modernista sobre o seu *fazer epistemológico* (MOITA LOPES, 2006, p. 15).

válidas de seus pontos de vista: uma dimensão essencial em áreas aplicadas (MOITA LOPES, 2006, p.23, grifos nossos).

Incluir e considerar a opinião dos sujeitos que atuam, transformam e são transformados pela conjuntura sócio-política e histórica em que ocorre a prática do linguista aplicado faz parte do referido pressuposto da LAI de compreender as relações sociais para que seja possível transformá-las (para melhor). Por esse motivo, a LAI situa-se no campo das teorias pós-modernas ou pós-coloniais (MOITA LOPES, 2006, p. 23), caracterizadas pelo questionamento das relações de poder e do *status quo*, este último marcado pelo modernismo, de perspectiva objetivista e práticas positivistas. Como parte de seu projeto, a LAI reconhece as questões políticas que envolvem as práticas sociais de toda natureza e também questiona o próprio ato de se fazer pesquisa. Por conseguinte, é crítica, autorreflexiva e ideológica¹².

No atual cenário de globalização (FABRÍCIO, 2006) – em que, cada vez mais, as ciências sociais se alinham com perspectivas pós-modernas e pós-colonialistas –, não há espaço para as práticas não-questionadoras, ou seja, de uma LA que seja “normal”, cujas ações aconteçam numa espécie de vácuo sócio-histórico (MOITA LOPES, 2006). Alinhando-se a essa perspectiva, Rajagopalan (2006) afirma que “uma teoria que considera o social como questão secundária jamais terá êxito num campo de prática que seja, antes que qualquer coisa, social” (*ibidem*, p. 159). Nesse sentido, a LAI inscreve-se numa perspectiva anti-hegemônica, trazendo para sua agenda questões de justiça social, na medida em que se compromete em *ouvir e dar voz* ao *Outro*, considerando o sujeito social como “heterogêneo, fragmentado e fluido, historicizando-o” (MOITA LOPES, 2006, p. 31). Dar voz a esse *Outro* significa, no modo de fazer pesquisa da LAI, buscar entender as relações sociais no contexto aplicado ao mesmo tempo em que procura trazer para o centro a realidade das “vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade etc.” (*ibidem*, p. 27).

A LAI desenvolve-se, assim, sobre uma agenda *política, transformadora/intervencionista e ética*, comprometendo-se com uma prática investigativa interrogadora (FABRÍCIO, 2006, p. 49). Como parte dessa natureza problematizadora e autorreflexiva, procura declarar suas próprias posições ideológicas,

¹² Moita Lopes (2006, p. 21) assim a caracteriza, baseando-se na classificação entre LA autônoma e ideológica proposta por Rampton (1995) que, por sua vez, inspirou-se na abordagem do letramento autônomo e ideológico proposta por Street (1984).

políticas e éticas (*ibidem*), ou seja, busca refletir sobre “os interesses a que servem os conhecimentos que produz” (MOITA LOPES, 2006, p. 25). Dessa forma, a LAI questiona o mito da neutralidade e objetividade científica, relativizando a verdade, assumindo os aspectos ideológicos e políticos envolvidos em qualquer relação social e, conseqüentemente, em qualquer contexto de produção de conhecimento.

Assim como Moita Lopes (2006), Pennycook (2006) corrobora para a ideia de que a prática em LAI não acontece alheia a fatores sócio-histórico-político-contextuais. Assumindo a fluidez e o caráter ideológico do próprio fazer investigativo, a LAI aponta para a necessidade de engendramos práticas constantemente (auto)questionadoras e transformadoras. Pennycook (2006) nomeia essas práticas como características da *LA Transgressiva*, uma maneira de pensar e fazer que seja sempre problematizadora (PENNYCOOK, 2006, p. 67). Resumidamente, a *LA Transgressiva*, na perspectiva desse autor, baseia-se em três pontos principais. Em primeiro lugar, ela procura transgredir fronteiras políticas e epistemológicas, buscando “pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito” (*ibidem*, p. 82). A *LA Transgressiva* – a mesma que chamamos de LAI – força e questiona as barreiras (aparentemente bem delimitadas) entre as disciplinas, reconhecendo seu caráter fluídico enquanto “domínio dinâmico do conhecimento” (*ibidem*, p. 72). Em segundo lugar, deve ser crítica, autorreflexiva e política, questionando o *status quo*, bem como a sua própria prática, sendo vigilante com os termos que utiliza/seus próprios modos de pensar, averiguando e sempre colocando em cheque sua colaboração em aspectos do “mundo real”: representados pelo domínio (efeitos do poder), a disparidade (desigualdade social e de acesso), a diferença (legitimação das diferenças) e o desejo (relação entre identidade e agenciamento) (*ibidem*, p. 82). Em terceiro lugar, na visão desse autor, a *LA Transgressiva* considera as viradas linguística (reconhecendo o papel do discurso na constituição do sujeito e da ordem social), somática (admitir o papel do *corpo* nas relações e diferenciações sociais, ou seja, o papel da raça, etnia, sexo, etc. entre as pessoas) e performativa (assume que as identidades não são pré-dadas e sim construídas, performatizadas pela linguagem e corporificada) no seu modo de ver e interpretar a “realidade” (PENNYCOOK, *op. cit.*, p. 77 - 82 *passim*).

Fabrcício (2006), por sua vez, sintetiza esse novo modo de fazer da LAI como envolvido em uma posição pós-colonialista que, conseqüentemente “torna-se refratário à produção de certificações, engessamentos ou certezas [...]”, apontando para a necessidade de um hibridismo teórico metodológico que indica o “fim do ideal de

neutralidade e objetividade na produção do conhecimento, do questionamento ético de todas as práticas sociais, inclusive as da própria pesquisa, e da relevância e responsabilidade sociais dos conhecimentos produzidos” (FABRÍCIO, 2006, p. 51). A autora também afirma que, assumir essa posição,

[...] sem desprezar conhecimentos consagrados, nos força a contínuos deslocamentos, **movimentando o ângulo de observação do centro** (i.e., dos países desenvolvidos e dos discursos e epistemes ocidentalistas neles produzidos) **para as franjas do sistema globalizado, para as organizações invisíveis, para as periferias, para as formas de ser consideradas subalternas ou inferiores (quanto à sexualidade, à raça, à classe social etc.), para o chamado terceiro mundo e para os excluídos dos benefícios do desenvolvimento** (FABRÍCIO, 2006, p. 51, grifos nossos).

Faz-se importante ressaltar que, segundo Fabrício (*ibidem*), esse exercício de trazer para o centro a realidade de vidas marginalizadas, ou seja, de ouvir esse *Outro*, sobre o qual trata Moita Lopes (2006), não deve ser entendido como uma forma de “salvação” daqueles menos favorecidos socialmente – e essa é uma ideia de grande valia para essa pesquisa. Pelo contrário, a autora aponta para uma mudança epistemológica que reconhece os *ganhos* advindos dessa nova prática, principalmente ao tomar essa como uma *oportunidade* de aprender a experimentar formas alternativas de percepção e organização da experiência, “não comprometidas com lógicas e sentidos históricos viciados” (*ibidem*, p. 52). É nesse sentido que Kumaravadivelu (2006) afirma que a pesquisa em LA deve buscar por significados em detrimento de leis. Rajagopalan (2006), por sua vez, considera como *Linguística Crítica* um campo mais amplo onde várias áreas (que o autor considera como “propostas”) afins – dentre elas, a Linguística Aplicada – se alinham, pois compartilham dos mesmos ideais e assumem que suas práticas científicas sejam políticas e com objetivos intervencionistas, na proposta de mudar a realidade social, ou, nas palavras do autor, “intervir na realidade que está aí” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 163).

Assim, nessa pesquisa, adotamos a perspectiva da LAI, na medida em que buscamos realizar métodos de pesquisa que nos possibilitassem ouvir o *Outro* e cujo objetivo principal é colaborar com uma transformação de uma dessas *realidades que estão aí*. Como parte do nosso desenho de pesquisa, buscamos incluir as perspectivas dos sujeitos que agem e vivem no contexto em que desenvolvemos a investigação – imigrantes, alunos de PLAc, bem como professores e coordenadores da área –, de modo

a elaborar uma proposta de intervenção que considerasse seus interesses. Além de compreender a conjuntura social sobre a qual teorizamos, procuramos colaborar para a mudança/transformação na prática sócio-política do ensino de línguas para o público composto por imigrantes deslocados forçados o Brasil – grupo minoritarizado (MAHER, 2007) no país.

Na próxima seção, discutiremos alguns conceitos-chave para o nosso entendimento da noção de *Português como Língua de Acolhimento* e sobre os quais construímos nossa proposta de subsídios para o planejamento de cursos dessa área, que se constituem no objetivo final deste trabalho.

1.2 O ensino para grupos minoritarizados e a questão das territorializações

O conceito de *territorialização* é central neste trabalho, uma vez que advogamos que o ensino de PLAc deve colaborar com a promoção de reterritorializações não-precárias (BIZON, 2013) por parte dos imigrantes deslocados no país. Conforme Bizon (*ibidem*), tais territorializações têm uma intrínseca relação com os *agenciamentos*, na perspectiva da Teoria das Multiplicidades, dos filósofos Deleuze & Guattari (1980). Para a construção do conceito de territorialidade, Bizon (*op. cit.*) adota uma concepção ampla de território e territorialidade e suas implicações políticas, a partir de estudos da Geografia Crítica – particularmente, da teorização do geógrafo Haesbaert (2004). Trataremos melhor desse conceito na próxima seção.

Acreditamos que, para o exercício de agenciamentos plenos que levem a processos de territorialização não precários – principalmente para grupos minoritarizados, tais como os deslocados forçados nessa pesquisa –, pode ser interessante aproximar a noção de *territorialidade* de Bizon (2013) com a perspectiva da educação intercultural em contexto de grupos minoritarizados, em particular o conceito de empoderamento ou *politização* desses grupos, de que trata Maher (2007). A nosso ver, para que um sujeito se territorialize através do seu *agenciamento*, de uma forma *não precária* (conceitos adotados de BIZON, 2013), ele precisa ser politizado. Precisa, ainda, que tal politização seja respaldada por uma legislação favorável e acompanhada pela educação do entorno, conforme advoga Maher (*op. cit.*). No contexto específico deste trabalho, acreditamos que o fortalecimento político dos imigrantes deslocados forçados deva ser um aspecto fundamental a ser considerado pelos cursos de PLAc aos quais eles têm acesso, mas que, apesar de importante e crucial para tal, isso

isoladamente, não seria suficiente para que esses sujeitos engendrassem, através de seu agenciamento, processos de territorialização que lhes fossem mais adequados, menos precários. É preciso que haja, concomitantemente, avanços em leis que minimizem o estado de marginalização social de muitas dessas pessoas e, ainda, que seja promovida a educação da população ao redor, para que esta, indo de encontro a movimentos xenofóbicos e racistas, reconheça e valide as experiências sociais e respeite os direitos dos deslocados forçados.

Buscaremos, nas próximas seções, apresentar os dois conceitos principais que mobilizamos aqui – o de territorialização e de educação intercultural em contextos de grupos minoritarizados –, colocando-os em relação no contexto específico desta pesquisa: o ensino de PLAc para imigrantes deslocados forçados no Brasil.

1.2.1 Territorialização, territorialidade e territorializações precárias

Conforme já adiantamos na seção anterior, o conceito de territorialização, de que trata Bizon (2013), tem suas raízes na Filosofia, com Deleuze & Guattari (1980), e na Geografia Crítica, com Haesbaert (2004). A autora lança mão de outros pressupostos teóricos para conceitualizar *territorialização/territorialidade*. Retomaremos, aqui, sucintamente, a discussão feita em sua tese, focalizando os referidos autores. A noção de territorialização é central para nosso trabalho, na medida em que representa nossa visão de apropriação do espaço pelos imigrantes deslocados forçados. Além disso, acreditamos que a língua portuguesa figure como *um* meio possibilitador – desde que associado a outros – de processos de territorialização menos precários (BIZON, 2013) por parte dos imigrantes deslocados forçados no Brasil.

Para Bizon (*op. cit.*), *territorialização* é o movimento de apropriação material e simbólica do território, concebido não apenas em sua dimensão física/geográfica/material, mas também como “ator e objeto da ação”¹³, resultado constante de *atos* ou *agenciamentos*. Em outras palavras, o território é construído e, simultaneamente, é um cenário de construção. Em uma das definições de *território* apresentadas por Bizon, a autora evoca as palavras de Guattari & Rolnik (1986):

A noção de território aqui é entendida num sentido muito amplo, que ultrapassa o uso que fazem dele a etologia e a etnologia [e a Geografia, deveríamos acrescentar] [...]. **O território pode ser**

¹³ SANTOS, 2002 *apud* BIZON, *ibidem*, p. 120.

relativo tanto a um espaço vivido quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma¹⁴.

Conforme aponta Bizon (*ibidem*), a noção de território em Deleuze & Guattari, resumida pela passagem destacada acima, ultrapassa a visão do território simplesmente material/físico, compreendendo, também, outros aspectos, tais como o “território etológico ou animal, território psicológico ou subjetivo, território sociológico, território geográfico” (*ibidem*, p. 118). Nesse sentido, a territorialização – chamamos a atenção para o fenômeno enquanto *verbo*, ou seja, um *processo, ação* em constante *movimento* – pode acontecer em múltiplos contextos, e não apenas no material, pois, “desde que haja a **conjunção entre os agenciamentos** maquínicos de corpos e coletivos de enunciação, é possível territorializar em qualquer coisa” (*ibidem*, p. 118, grifos nossos). Nas palavras de Haesbaert (2004),

o território pode ser construído em um livro a partir do agenciamento maquínico das técnicas, dos corpos da natureza (as árvores), do corpo do autor e das multiplicidades que o atravessam; e do agenciamento coletivo de enunciação, nesse caso, um sistema sintático e semântico, por exemplo. Cria-se um território dos Krenak, onde agenciamentos maquínicos de corpos estão fixados diretamente na Terra, onde a circulação dos fluxos desejantes se inscreve diretamente na Terra. Criam-se agenciamentos coletivos de enunciação para recortar o Sol e a Lua, por exemplo, e fixar-lhes atributos¹⁵.

Podemos entender, grosso modo, que se o território é “sinônimo de apropriação”, conforme destacado pela passagem de Guattari & Rolnik¹⁶, e apropriar-se de algo pressupõe uma agência, “a territorialidade é, portanto, característica central dos agenciamentos” (BIZON, 2013, p. 118). Além do agenciamento, a autora aponta outras duas dimensões componentes dos territórios: a *desterritorialização* e a *reterritorialização* – um movimento constante de *des(re)territorialização*. Para a autora, “a criação implica sempre uma destruição. É necessário desterritorializar para reterritorializar” (*ibidem*, p.118), ou seja,

[...] os territórios sempre comportam dentro de si vetores de desterritorialização e reterritorialização. Muito mais do que uma coisa ou objeto, o território é um ato, uma ação, uma rel-ação, um

¹⁴ GUATTARI & ROLNIK, 1986, p. 323 *apud* BIZON, 2013, p.118, grifos nossos.

¹⁵ HAESBAERT, 2004 *apud* BIZON, 2013, p. 118.

¹⁶ 1986 *apud* Bizon, *op. cit.*

movimento (de territorialização e desterritorialização), um ritmo, um movimento que se repete e sobre o qual se exerce um controle¹⁷.

É preciso frisar que esses movimentos de des(re)territorialização são múltiplos. Na interpretação de Bizon (2013), pode haver desreterritorializações na imobilidade e territorializações em movimento. Como exemplo, a autora destaca que “[o]s campos de concentração nazistas, por exemplo, são casos de uma desterritorialização *in situ* ou na imobilidade, enquanto os nômades, mesmo sem um território fixo, territorializam ao longo de seus trajetos” (*ibidem*, p. 119). Nesse sentido, entendemos que o(s) movimento(s) de des(re)territorialização pode(m) acontecer em decorrência de agenciamentos, de certa forma, voluntários (como no caso dos nômades, para utilizar o exemplo da autora), ou involuntariamente (como no caso dos judeus nos campos de concentração nazistas). É nesse sentido que, segundo Bizon (*op. cit.*), Haesbaert (2004) considera os territórios como espaços políticos, “demarcados pelas relações de poder”, comportando os sentidos de dominação (material/geográfica) e apropriação (experiências vividas/ valores de uso/ simbólica).

Portanto, o território, referindo-se centralmente à espacialidade das relações de poder, envolve sempre a ideia de **controle de uma área** e de **agência e luta** em favor da dominação e da apropriação dos espaços de toda ordem, dado que “todo território é, ao mesmo tempo e obrigatoriamente, em diferentes combinações, funcional e simbólico, pois exercemos domínio sobre o espaço tanto para realizar ‘funções’ quanto para produzir “significados”¹⁸.

Bizon (2013), no entanto, nos alerta para a diferenciação entre os termos *território* e *territorialidade*. Segundo a autora, território é “*construção* social e política que abarca diferentes instâncias de espacialidade (materiais e simbólicas)”, enquanto territorialidade seria o “*processo* por meio do qual são construídos os territórios, [que] não necessita de uma construção material” (*ibidem*, p. 122, grifos nossos). Para melhor explicar essa ressalva, a linguista aplicada retoma as seguintes palavras de Haesbaert (2011):

embora todo território tenha uma territorialidade (tanto no sentido genérico de “qualidade de ser território” quanto no de sua dimensão simbólica), nem toda territorialidade – ou se quisermos também, aqui, espacialidade – possui um território (no sentido de sua efetiva

¹⁷ HAESBAERT, 2004 *apud* BIZON, 2013, p. 118, grifos no original.

¹⁸ HAESBAERT, 2005, p. 6776 *apud* BIZON, 2013, p.121, grifos no original.

construção material). O caso da “Terra Prometida” dos judeus é sempre o primeiro exemplo que nos vem à mente, pois a uma referência sobre um espaço simbólico não correspondia um território em seu sentido material [...]¹⁹.

Não podendo desconsiderar a relação de poder político-econômica que perpassa territórios e territorialidades/territorializações, é preciso lembrar que, segundo Haesbaert (2004),

é evidente que, como toda relação de poder, **a territorialização é desigualmente distribuída entre seus sujeitos e/ou classes sociais** e, como tal, haverá sempre, lado a lado, ganhadores e perdedores, controladores e controlados, territorializados que desterritorializam por uma reterritorialização sob seu comando e desterritorializados em busca de uma outra reterritorialização, de resistência e, portanto, distinta daquela imposta por seus desterritorializadores. Esta constatação, muito mais do que um mero jogo de palavras, é extremamente importante, pois implica **identificar e colocar em primeiro plano os sujeitos da des-re-territorialização, ou seja, quem des-territorializa quem e com que objetivos**. Permite também perceber o sentido relacional desses processos mergulhados em teias múltiplas onde se conjugam permanentemente distintos pontos de vista e ações que promovem aquilo que podemos chamar de territorializações desterritorializantes e desterritorializações reterritorializadoras²⁰.

Essa passagem indica que as territorializações – perpassadas por relações de poder, de diferentes ordens político-econômicas – podem ser determinadas e controladas por grupos que detêm o poder. Portanto, é necessário questionar “quem delimita ou controla esse espaço e quais podem ser as consequências desse processo”, isso porque

Quando definimos o território de alguém, ou seja, **quando ele é de alguma maneira imposto, muito mais que construído, não há uma territorialização de fato**, pois ser “territorializado” sem opção ou sem grandes interferências ou agências **significa desterritorializar-se** (BIZON, 2013, p.123, grifos nossos).

Sob esse ponto de vista, Bizon (*op. cit.*) afirma que a *resistência* é indispensável em processos de reterritorialização, no sentido de combater/ deixar nossas marcas (na)aquilo que nos é pré-determinado, uma vez que, **“quando não exercemos efetivo domínio e apropriação sobre o território**, mesmo quando ocupamos um

¹⁹ HAESBAERT, 2011, p. 51 *apud* BIZON, 2013, p.122.

²⁰ HAESBAERT, 2004, p. 259 *apud* BIZON, 2013, p. 123, grifos da autora.

espaço físico aparentemente bem definido, **continuamos desterritorializados.**” (BIZON, 2013, p. 123, grifos nossos). Relembramos que a primeira característica das territorializações/territorialidades, enquanto processo, é o agenciamento – ou seja, esse campo e possibilidade de resistência. Se, de alguma forma, esse agenciamento, em forma de resistência, for interrompido ou inexistente, mesmo se o indivíduo estiver posicionado em “espaços físicos aparentemente bem definidos”, conforme se refere a autora, este é um processo considerado por Haesbaert (2004) como *territorialização precária* (BIZON, 2013).

Para explicar melhor o conceito de territorialização precária, é preciso retomar a noção de multiterritorialidades de Haesbaert (*op. cit.*), discutida por Bizon (2013). Em diálogo com Deleuze & Guattari, o autor argumenta que, em nossas vidas estamos, constantemente, envolvidos em processos de des(re)territorializações, tão incessantemente que ele considera ser impossível haver uma desreterritorialização completa. Nesse sentido, Haesbaert (2004) acredita que existam *multiterritorialidades* ou, como sintetiza Bizon (*op. cit.*), “um entrecruzamento de diferentes territórios ou em um encaixe de vários territórios em diferentes dimensões ou escalas (a família, o trabalho, a nação etc.)” (*ibidem*, p. 124). Como todo espaço político, as multiterritorialidades não são isentas de conflitos, existindo, segundo Bizon (*op. cit.*), uma multiterritorialidade *potencial* (a possibilidade de ser acionada ou construída) e uma multiterritorialidade *efetiva* (a que se realiza de fato). Assim,

as implicações políticas desta distinção são importantes, pois sabemos que **a disponibilidade do “recurso” multiterritorial** – ou a possibilidade de ativar ou de vivenciar concomitantemente múltiplos territórios – é estrategicamente muito relevante na atualidade e, em geral, **encontra-se acessível apenas a uma minoria**. Assim, enquanto **uma elite globalizada tem a opção de escolher entre os territórios que melhor lhe aprouver**, vivenciando efetivamente uma multiterritorialidade, **outros, na base da pirâmide social, não têm sequer a opção do “primeiro” território**, o território como abrigo, fundamento mínimo de sua reprodução física cotidiana²¹.

Nesse sentido, podemos afirmar que os imigrantes deslocados forçados – neste caso, material e simbolicamente desterritorializados – encontram-se em outro espaço em busca de novas reterritorializações, empreendendo um movimento perpassado por relações de poder, conflitos e contradições. Muitos dos deslocados

²¹ HAESBAERT, 2004, p. 360 *apud* BIZON, 2013, p. 125.

forçados, conforme discutiremos na seção 2.2 do capítulo II, já são destituídos desse primeiro território sobre o qual trata Haesbaert (2004) na passagem destacada. Diante disso, é preciso se questionar como (ou se) lhes está sendo dado o direito a uma multiterritorialização, ou se estamos diante de processos de reterritorializações precárias, relegando essas pessoas a um estado de constante desreterritorialização, presas em um universo da multiterritorialidade potencial, que dificilmente se efetiva. Assim como Bizon (2013), concordamos com Haesbaert (2004) que

o que efetivamente importa é estar “livre para abrir e fechar” territórios, ter a capacidade – ou a escolha – para aí entrar, sair, passar ou permanecer, de acordo com sua necessidade ou vontade. Isto significa termos o poder de tornarmo-nos mais ou menos “controlados”, de fazer as articulações ou conexões que nos aprouver, dotando assim de significado ou de “expressão” própria o nosso espaço²².

Acreditamos que, como primeiro passo para a mudança desse cenário, ou seja, para que tenhamos a *capacidade* de controlar nossos espaços, precisamos tomar consciência de nossa condição social, de como somos posicionados e como pode(r)íamos nos posicionar²³ em nossos processos de des(re)territorialização. Isso significa dizer que, a nosso ver, devemos ser capazes de lutar por acesso a multiterritorialidades efetivas.

No caso específico desta pesquisa, acreditamos que o ensino de PLAc possa figurar como um *território* de politização²⁴, que possa levar à promoção de territorializações menos precárias por parte de imigrantes deslocados forçados no Brasil. É preciso ponderar que, por si só, o PLAc não seria suficiente para garantir multiterritorialidades efetivas; no entanto, endossamos a convicção de Maher (2007) de que um ensino empoderador, sob a perspectiva da Interculturalidade, associado a avanços na legislação em favor dessa população, e, ainda, à educação do entorno (MAHER, *op. cit.*), seria crucial no sentido de promover “processos de reterritorializações socialmente mais justos e dignos” (LOPEZ & DINIZ, 2016, no prelo, s/p).

²² HAESBAERT, 2004, p. 361 *apud* BIZON, 2013, p. 126, grifos nossos.

²³ Para um aprofundamento sobre a questão do posicionamento, cf. a discussão “Posicionamento: onde afloram performances e performatividades” em Bizon (2013, pp. 87-96).

²⁴ A nosso ver, é isso que procuram fazer vertentes teóricas como a Pedagogia Crítica, baseada principalmente em Freire (2015 [1996]), embora talvez não com tanta ênfase na questão dos territórios e das territorializações.

É para a discussão dessa proposta que dedicamos a próxima seção deste capítulo.

1.2.2 Problematizando o ensino para grupos minoritarizados: considerações à luz da Interculturalidade

Maher (2007) faz ponderações que nos interessam bastante nesta pesquisa. A autora acredita ser fulcral, para o planejamento de programas educacionais direcionados a grupos minoritarizados²⁵ – num sentido político, e não demográfico, do termo, como ressalva a autora –, que alguns elementos sejam tomados em conta: a necessidade do *empoderamento*, *politização* ou *fortalecimento político* desse grupo, alinhado com ações de educação do entorno e da presença de legislações favoráveis a esse grupo. Essa proposta de Maher (*ibidem*) se sustenta em uma visão crítica de educação, amparada pela perspectiva do Multiculturalismo ou, como a autora prefere, da *Interculturalidade*. Considerando que os princípios defendidos por Maher também podem ser fundamentais para o ensino de línguas adicionais para grupos compostos por imigrantes também minoritarizados – como é o caso dos deslocados forçados no Brasil, trataremos, ao longo desta seção, dos três “cursos de ação” (*ibidem*, p. 257) apontados pela autora para a proposta de projetos emancipatórios voltados para grupos minoritarizados: a *politização* ou *fortalecimento político*, a *educação do entorno* e *avanços na legislação favorável* a esses grupos.

Sobre o primeiro curso de ação, Maher (*op. cit.*) prefere usar o termo *politização* ou *fortalecimento político*, em detrimento de *empoderamento*, para se referir ao “deslocamento ideológico” necessário para o reconhecimento e a legitimação de seus direitos, modos de ser/comportar ou de falar, conseqüentemente dando voz e visibilidade para alguma população minoritarizada. Segundo a autora, *empoderamento* é um termo que, apesar de importante para a LA – a nosso ver, principalmente aquela Crítica (RAJAGOPALAN, 2006), Transgressiva (PENNYCOOK, 2006) ou Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) –, vem sendo equivocadamente utilizado e, como conseqüência, tendo seu sentido, cada vez mais, esvaziado.

No entanto, conforme já nos referimos anteriormente, Maher (2007) acredita que, embora essencial, o conhecimento dos seus próprios direitos por parte de um

²⁵ Preferimos adotar, aqui, o termo *minoritarizado* no lugar de *minoritário*, com vistas enfatizar a condição de “minoritário” como conseqüência de um processo sóciohistórico e político de opressão, de destituição de direitos e/ou acessos, transpassado por relações de poder.

referido grupo minoritarizado não é suficiente para que as pessoas que o compõem possam, de fato, *usufruírem* de tais direitos. Para isso, podem ser fundamentais avanços na legislação. Num mundo ideal, dispendo de uma legislação que contribuísse para diminuir um pouco da desigualdade político-social enfrentada por esse grupo, conscientes sobre seus direitos e da legitimidade de suas demandas, bem como de suas características linguísticas e comportamentais – isso porque a autora refere-se a programas de cunho linguístico-culturais –, a população monoritarizada estaria num curso favorável para o exercício efetivo de tais direitos.

É preciso considerar, porém, que a garantia de certos direitos não implica, necessariamente, no seu exercício. No caso dos imigrantes deslocados forçados – grupo de interesse dos subsídios discutidos nesta pesquisa –, o conhecimento de que eles devem ter acesso aos mesmos direitos e serviços que os brasileiros nativos ou naturalizados, segundo o que prevê a legislação²⁶, não é suficiente para que eles sejam tratados como tais. Mesmo quando de posse da documentação que lhes permite trabalhar no país, por exemplo, frequentemente, não conseguem um trabalho à altura de sua qualificação, como destacam Fernandes *et. al.* (2014b), ainda que haja vagas disponíveis, e estão mais propensos a sofrerem episódios de violações laborais²⁷. Isso nos leva a discutir o terceiro ponto apresentado por Maher (2007): a educação do entorno, sustentada pela lógica da *Interculturalidade*. Para que seja possível discutirmos a educação do entorno, é necessário, primeiramente, discutir os conceitos de *cultura* e de *multiculturalismo*.

Para Maher (*op. cit.*), cultura não é algo, *uma coisa* que possa ser apropriada, ou, ao contrário, enfraquecida ou perdida (*ibidem*, p. 267). Para a autora, cultura pode ser entendida como um *verbo*, um processo de constante (re)construção de significados, responsável por definir “palavras, conceitos, categorias, valores” (*ibidem*, p. 262). Analogamente, Gee (1999) acredita na existência do que ele considera como “modelos culturais”, que podem ser entendidos por imagens, histórias ou descrições de mundos simplificados nas quais eventos prototípicos são revelados. Esses modelos são constituídos por um conjunto de pressupostos culturais e sociais que, envolvendo formas apropriadas comuns e/ou “normais” de agir, projetam pontos de vista sobre o

²⁶ No terceiro capítulo, trataremos dos principais instrumentos legais em favor da população composta por deslocados forçados no Brasil.

²⁷ O Grupo de teatro *Benkadi*, composto por imigrantes malineses, lançou, em outubro de 2016, o documentário de curta-metragem “Cenas da Construção” em que denunciam a situação de exploração laboral enfrentada por imigrantes de nacionalidades africanas no contexto da construção civil no Brasil. Disponível em: <<http://reporterbrasil.org.br/2016/10/cenas-da-construcao/>>. Acesso em: 26 out. 2016.

que é certo ou errado e o que pode ou não pode ser feito no mundo. Nas duas perspectivas, a cultura pode ser entendida como as lentes pelas quais olhamos/entendemos qualquer coisa no mundo e, também, os sapatos que calçamos para trilhar os caminhos desse mundo – ou como *bússolas*, como ilustra Maher (2007, p. 262).

É preciso ressaltar que as culturas, enquanto processos sócio-historicamente localizados, não são estáticas. Ao contrário, estão em constante resignificação e nunca formam um *todo acabado*, “porque a cultura não é só pensada, ela é vivida” (MAHER, 2007, p. 262). Da mesma maneira, não são automaticamente partilhadas igualmente por seus membros, pois uma cultura nunca “forma um todo homogêneo, integrado, coerente” (*ibidem*, p. 262) e, por esse motivo, a cultura é palco de constantes disputas. Dessa forma, a cultura é compreendida, como

uma multiplicidade de discursos, em interação ou em disputas, dentro de um complexo sistema de configurações, de manipulação e de produção de políticas culturais. Daí só ser possível falarmos em “cultura nacional” enquanto conjunto de representações, nunca como um dado da realidade. Pois, **se a cultura não é uniforme, se ela é sempre alvo de disputas, quem falaria em nome de todos? O que seria tomado como padrão dessa totalidade que é heterogênea?** E, assim sendo, também, **nada justifica considerar qualquer indivíduo como emblema, encarnação de sua cultura** (MAHER, 2007, p. 262-263, grifos nossos).

Essa noção de cultura está em consonância com a ótica do *Multiculturalismo Crítico*, ou da *Interculturalidade*, tal como considera Maher (2007). Trata-se de uma visão sobre o fenômeno do pluriculturalismo na educação que surge como resposta a duas outras perspectivas de multiculturalismo: o conservador e o liberal. Descreveremos, sumariamente, essas duas vertentes do Multiculturalismo, para, depois, tratarmos da sua perspectiva crítica/intercultural, dada a sua importância para a prática da *educação do entorno* – um dos conceitos fundamentais para essa pesquisa.

Diferentemente da sua concepção liberal, o Multiculturalismo Conservador²⁸ enxerga a interculturalidade na educação como algo negativo. Por esse motivo, acredita que o papel da escola seja “contribuir para a **assimilação dos grupos sociais** que julgam inferiores **à ordem estabelecida**”, elegendo práticas escolares eurocêntricas e deslegitimando crenças, valores, conhecimentos, línguas não

²⁸ Como assim o denomina McLaren (2000 *apud* MAHER, 2007, p. 259).

hegemônicos (MAHER, *op. cit.*, p. 259, grifos nossos). Por mais radical que esse posicionamento possa parecer, Maher (*ibidem*) afirma que existem adeptos a essa corrente, manifestada em movimentos como o *English Only*, nos Estados Unidos, cuja premissa é que programas de educação bilíngue para as comunidades de hispanofalantes naquele país sejam exterminados porque, segundo seus defensores, ameaçariam o inglês e, ao mesmo tempo, impossibilitariam a assimilação étnica e linguística desses grupos minoritarizados à cultura estadunidense (*ibidem*).

O Multiculturalismo Liberal, por sua vez, assim como o Crítico, advoga pela inter/multiculturalidade; no entanto, assume uma posição que tende ao apagamento das diferenças. Segundo Maher (*op. cit.*), dentro dessa perspectiva liberal, há dois grupos de posicionamentos distintos: um advogado da universalidade; outro, da diferença. Aqueles que compartilham do princípio da universalidade, embora assumam a existência de diferenças, acreditam que todos os seres humanos são igualmente competentes intelectualmente e desconsideram as relações de poder que perpassam as questões sociais. Nessa perspectiva, se todas as pessoas tivessem as mesmas oportunidades, competiriam igualmente pelo seu sucesso acadêmico-profissional. No entanto, como ressalva Maher (*ibidem*),

[e]ssa ênfase na *equidade* e na *meritocracia individual* abre espaço para posturas que culpam a própria vítima pelo fracasso escolar: se o indivíduo falhou é porque não estava motivado o suficiente, não se esforçou o suficiente para aprender (Kubota, 2004). Acredita-se, equivocadamente, que todos os seres humanos são totalmente “livres” para fazer suas escolhas. Mas não são. Suas escolhas [...] são determinadas, são condicionadas por fatores sociopolíticos mais amplos. Não é como se um aluno proveniente de um grupo marginalizado pudesse, sempre e livremente, optar entre motivar-se, ou não, para a aprendizagem; esforçar-se, ou não, por aprender. Porque **não há como desassociar a diferença das relações de poder: são essas últimas que criam e preservam a primeira** (MAHER, 2007, p. 259).

Como se pode perceber, essa perspectiva desconsidera as relações de poder que existem nas diferenças culturais e, conseqüentemente, ainda de acordo com Maher (*op. cit.*), banalizam a diversidade e a noção de “educação multicultural” – considerando-a como apenas algo *politicamente correto* –, acabando por enaltecer apenas “aquilo que está na superfície das culturas (comidas, danças, música), sem conectá-las com a vida real das pessoas e de suas lutas políticas” (*ibidem*, p. 260). Concordamos com a afirmação de Maher (2007) de que, nessa visão do

Multiculturalismo de vertente Liberal, a diferença é apenas *tolerada* e, assim, “cria-se uma igualdade ilusionista, enquanto mantêm-se as relações de poder existentes às quais, espera-se, as pessoas marginalizadas possam ser assimiladas”²⁹.

Por outro lado, o ponto de vista não-universalista do Multiculturalismo Liberal tende a reafirmar e, ao mesmo tempo, a essencializar a diferença. Nesse prisma, elegem-se representantes “autênticos” dos grupos minoritarizados a partir de certas experiências. Uma amostra da artimanha desse pensamento totalizante seria, por exemplo, a ideia de que, “índio que se preza fala uma língua indígena – o índio monolíngue em língua portuguesa é ‘índio falso’” (*ibidem*, p. 268). Além dessa tendência “essencializante”³⁰, outro caráter desse pensamento é entender a população minoritarizada como um todo homogêneo, “isento de contradições ou equívocos”, num sentido de *santificação* dessas pessoas (MAHER, *op. cit.*, p. 260-261). Para a autora,

[...] estamos todos inseridos em formações discursivas e ideológicas muito complexas e, **ainda que nossas experiências coletivas sejam importantes na construção de nossa identidade política, essas experiências precisam ser analisadas** no interior dessas formações (MAHER, 2007, p. 261, grifos nossos).

Para Maher (*op. cit.*), na base das compreensões de Multiculturalismo Conservador e Liberal, está a conceituação equivocada de *cultura*. Com base naquilo que pressupõem, percebe-se que as referidas abordagens consideram cultura como algo finalizado, um todo homogêneo que pode, conseqüentemente, ser apropriado e compartilhado por um grupo.

Na contramão dessas perspectivas, que desconsideram as questões de poder que envolvem as culturas e as relações culturais, surge o *Multiculturalismo Crítico* ou a *Interculturalidade* – conceito fundamental para o entendimento da prática da *educação do entorno*, sobre a qual trataremos mais adiante nesta seção. A nosso ver, essa concepção alinha-se com os preceitos da LAI, sobre a qual tratamos na seção 1.1 deste capítulo, na medida em que reconhece “o caráter dinâmico, híbrido, não-consensual e não hierarquizável das culturas” e “traz para o centro do debate as diferenças de forças entre os diferentes grupos culturais” (MAHER, 2007, p. 264). Em diálogo com Semprini (1999), Maher (2007) apresenta quatro princípios que orientam o Multiculturalismo Crítico, a saber: “a) a realidade é uma construção; b) as

²⁹ KUBOTA, 2004, p. 36 *apud* MAHER, *op. cit.*, p. 260.

³⁰ Para Maher (2007), essa essencialização gera um efeito colateral de separatismo ou guetização dos grupos minoritarizados; verdadeiros “*apartheids* culturais” (*ibidem*, p. 261).

interpretações são subjetivas e construídas discursivamente; c) os valores são relativos; e d) o conhecimento é um ato político” (MAHER, *ibidem*, p. 264).

Enquanto prática anti-hegemônica, o Multiculturalismo Crítico reconhece a importância e a inclusão de outras formas de conhecimento, além do oficial, em práticas investigativas e educativas. Além disso, o foco é sempre o questionamento das relações de poder que perpassam as diferenças culturais, buscando, conforme advoga Maher (2007), ecoando Fleury (2003), uma educação que “contribua para promover uma leitura positiva da pluralidade social e cultural e para assegurar a igualdade de oportunidades para grupos sociais desprestigiados no país” (MAHER, *op. cit.*, p. 264).

Na materialidade da prática educativa, ainda segundo Maher (*ibidem*), essa visão crítica do multiculturalismo anuncia que as diferenças sejam respeitadas e, ainda, colocadas em questão, ao invés de celebradas ou toleradas, como fazem as suas perspectivas conservadora e liberal. No viés dessa perspectiva crítica, a autora sugere que o termo “diversidade” seja discutido, uma vez que é amplamente utilizado “[...] talvez com o objetivo de anular ou atenuar os conflitos culturais e seus efeitos; [como] um bálsamo que cria a falsa idéia de uma equivalência dentro da cultura e entre as culturas” (SKLIAR, 2003, p. 205 *apud* MAHER, *ibidem*, p. 265). É sobre essa conjuntura que a teórica considera o termo *interculturalidade* mais adequado, pois “**evoca**, mais prontamente, **a relação entre as culturas**, que é o que de fato importa” (MAHER, 2007, p. 265, grifos nossos).

A prática da Interculturalidade é central para o desenvolvimento da *educação do entorno* (MAHER, 2007). Segundo a autora, “todo projeto educativo voltado para o empoderamento de grupos minoritarizados tem que *também* contemplar a educação do entorno para a convivência respeitosa com as especificidades linguísticas e culturais desses grupos” (*ibidem*, p. 267). Acreditamos, em consonância com Maher (*op. cit.*), que sem essa educação, esses grupos não são capazes de exercer plenamente – ou o farão de forma cerceada ou *precária*³¹ – os direitos que, eventualmente, venham a ter.

A educação do entorno, na perspectiva da autora, está ancorada em dois preceitos principais que precisam ser desenvolvidos. O primeiro deles diz respeito à *necessidade de aprender a aceitar o caráter mutável do outro*: entendendo que a cultura não é algo homogêneo, estático e, muito menos, que possa ser “possuído”.

³¹ Para ecoar a noção de *territorialização precária* (HAESBAERT, 2004 *apud* BIZON, 2013), discutida na seção 1.2.1 deste capítulo.

Consequentemente, é preciso questionar os padrões que são elegidos como “autênticos” das culturas para não cairmos no erro de considerar que existem “perdas culturais”. Como exemplo desse equívoco, a autora cita como tende a ser mal visto um índio que faz uso das novas tecnologias, colocando-os numa posição de reféns de sua ancestralidade (MAHER, 2007, p. 267). O segundo preceito faz referência à *necessidade de aprender a destotalizar o outro*. É preciso não essencializar o *Outro* como se ele fosse um representante exemplar de sua cultura, reconhecendo diferenças *intraculturais* (heterogeneidade /diversidade/interculturalidade) tanto quanto *interculturais*. Segundo a autora, essa desconstrução é crucial para não reforçamos a prática equivocada de perceber os grupos culturais como monolíticos, o que acaba levando, em última instância, à sua estereotipificação, observada em enunciados como “todo grupo minoritarizado a que se refere é/faz/fala...” (exemplo: “todo surdo de verdade faz uso da língua de sinais”). A educação do entorno é, portanto, o campo em que o *Multiculturalismo Crítico*, ou a *Interculturalidade* tal como prefere Maher (2007), é colocado em ação e em xeque.

No caso do imigrantes deslocados forçados – grupo focalizado nesta investigação –, a ponte de acesso entre eles e o conhecimento seus direitos (faceta necessária para o exercício de tais direitos) passa, inevitavelmente, pelo *território* da língua portuguesa. É por isso que advogamos que o ensino de PLAc nesse contexto deve ser intercultural e contemplar dois dos três cursos de ação defendidos por Maher (2007): a politização desses imigrantes e a educação do entorno para reconhecimento e legitimação de tais direitos, contribuindo, de certa forma e ainda que indiretamente, para o terceiro curso de ação que seria a conquista de avanços na legislação favorável a eles³². A nosso ver, isso pode contribuir, sobremaneira, para processos de retorritorialização (BIZON, 2013) menos precários por parte dessas pessoas no Brasil.

Tendo isso em vista, passaremos, na próxima seção, à discussão do termo *Português como Língua de Acolhimento*.

³² Salientamos que este último curso de ação não é algo que pode ser promovido por um curso de idioma, obviamente porque as mudanças na legislação são promovidas por atores específicos na estrutura legislativa do Estado brasileiro. Apesar disso, acreditamos que os outros dois cursos de ação, principalmente a educação do entorno, poderiam ser cruciais nesse sentido na medida em que contribuem para a visibilidade das demandas e especificidades de determinado grupo minoritarizado – como os imigrantes deslocados forçados no contexto desta pesquisa –, atraindo mais pessoas favoráveis à causa, o que poderia, em algum momento, através da pressão popular, por exemplo, levar o Estado a promover tais avanços na legislação.

1.3 Português como Língua de Acolhimento

Português como Língua de Acolhimento é o termo que vem sendo utilizado por alguns autores (cf. AMADO, 2013; CABETE, 2010; GROSSO, 2010; LOPEZ & DINIZ, 2016, no prelo; SÃO BERNARDO, 2016) para se referir à área de ensino e pesquisa de PLA para o público composto por refugiados e outros imigrantes – para nós grupos integrantes do termo guarda-chuva que consideramos, a partir da perspectiva dos Estudos das Migrações Forçadas (*Forced Migration Studies*) (AYDOS, 2010), como *deslocados forçados*, conforme discutiremos no capítulo II deste trabalho.

Para Amado (2010), PLAc é o ensino de português para “estrangeiros que chegam ao Brasil em situação de miséria moral e muitas vezes com pouquíssimos recursos financeiros” (2013, s/p). Nosso entendimento da posição dessa autora é que a aprendizagem do português funcionaria como uma espécie de ferramenta da qual os imigrantes poderiam lançar mão para resolver suas questões cotidianas, o que poderia contribuir para minimizar os momentos de angústia que podem se estabelecer enquanto esperam, principalmente, por resoluções institucionais relativas à sua estadia no país de destino (AMADO, 2013, s/p). Essas resoluções envolvem, por exemplo, o reconhecimento da situação de refúgio que, em alguns casos, pode demorar quase um ano para ser concedido (*ibidem*). De acordo com Amado (*op. cit.*), sem esse reconhecimento, esses imigrantes ficariam impossibilitados de conseguir documentação necessária para o acesso ao mercado de trabalho, saúde e educação pública.

Amado (2013) advoga que o ensino de PLAc deva considerar, sob a perspectiva das especificidades dos refugiados³³, fatores linguísticos – que envolvem, por exemplo, a característica multilíngue desses imigrantes que, frequentemente, têm conhecimento de diferentes línguas – mas, principalmente, *extralinguísticos*, tais como a situação psicossocial decorrente da própria condição de refúgio – que aqui ampliamos para a noção de *deslocamento forçado* – dessas pessoas. Nesse sentido, Grosso (2010), que acredita que

[r]aramente alguém deixa o seu espaço de afetos se não tiver uma forte motivação que passa muitas vezes pela própria sobrevivência e pela melhoria das condições de vida, **o que leva a uma mobilidade que afeta todas as áreas da vida de quem se desloca [...]** (GROSSO, 2010, p. 66, grifos nossos).

³³ A autora trata do ensino de português como língua de acolhimento para *refugiados*, embora consideremos que se aplique para os *deslocados forçados* em geral.

Conforme destacado pela passagem, a migração é um processo que afeta profundamente a vida de quem a toma como tentativa de (re)solução dos problemas/questões que se impõem. Por envolver temas de diferentes ordens – de afeto, psicológicas, etc. –, não é um processo de simples conceptualização e, conseqüentemente, tampouco é fácil definir o que se entende pelo próprio ensino de português para o público nessa situação. Segundo Amado (2013), baseando-se em Villalba Martinez e Hernández (2005), os fatores extralinguísticos decorrentes do processo de refúgio – ou de deslocamento forçado –

podem gerar barreiras para o aprendiz da língua do país de acolhida. As perspectivas individuais sobre a língua-alvo, a sua autoimagem, os planos para o futuro, como a necessidade urgente de aprendizagem para inserção no mercado de trabalho e integração na sociedade, podem criar dificuldades no processo de aprendizagem. A própria tensão do movimento migratório de fuga, somada, muitas vezes, ao afastamento dos laços familiares e linguístico-culturais, também pode contribuir para essa situação (AMADO, 2013, s/p).

A tais fatores linguísticos e extralinguísticos, há que se somar a (tensa) integração desses imigrantes na sociedade de destino de maneira geral. Endossamos a afirmação de Amado (*ibidem*) de que, diferentemente do que pressupõe o mito do Brasil/do brasileiro como extremamente acolhedor, nem todos são bem recebidos ou bem quistos por aqui. Segundo a autora,

Vindos de países africanos, latino-americanos e asiáticos, muitos imigrantes refugiados passam pela dificuldade de inserção numa sociedade que, **na maioria das vezes, por falta de conhecimento e pré-conceito, os marginaliza e os discrimina, pelo fato mesmo de serem refugiados**, o que prejudica sua autoestima e o aprendizado da língua falada por esta sociedade (AMADO, *ibidem*, s/p, grifos nossos).

Diferentes ações realizadas pelos próprios imigrantes em situação de deslocamento forçado no Brasil têm objetivado combater a maneira preconceituosa pela qual são frequentemente vistos³⁴ ou, ainda, denunciar situações abusivas que têm

³⁴ Uma iniciativa interessante para esclarecer e informar as pessoas acerca da realidade vivida pelas pessoas em condição de refúgio foi apresentada pelo projeto Refugiados no Brasil (*Refugees in Brazil*), no âmbito do programa de Iniciativa Jovem (*Youth Initiative*) do ACNUR, em São Paulo. O projeto apresentou um videoclipe em que refugiados que vivem na capital paulista cantam uma música, composta por eles, cuja letra apresenta as situações pelas quais os levaram a abandonar seus países de origem. No vídeo, os refugiados simulam sua chegada ao Brasil, carregando consigo suas bagagens rotuladas com

enfrentado no país³⁵. Acreditamos que essas são ações, que contribuem para a *educação do entorno* (MAHER, 2007), deveriam ser incluídas na agenda de ensino de PLAc.

Embora trate do contexto de Portugal, acreditamos que o entendimento de Grosso (2010) sobre o PLAc também seja pertinente para a realidade brasileira. Segundo a autora, independentemente dos motivos que o levaram à migração internacional – deslocados forçados ou não –, “quem chega precisa agir linguisticamente de forma autônoma, num contexto que não lhe é familiar” (*ibidem*, p. 66). Apesar de reconhecer a heterogeneidade do público para o qual são direcionadas as ações em PLAc, Grosso (*op. cit.*) acredita na existência de alguns pontos característicos desse grupo, que devem ser considerados no contexto de ensino de PLAc: a) *variação do nível de proficiência em língua portuguesa*, relacionada diretamente a um maior ou menor tempo de imersão linguística desde a chegada do imigrante do país (na sua realidade, a Portugal); b) *variação de conhecimento de sua língua materna e da sua própria cultura*, que, tem um impacto na aprendizagem da língua-cultura portuguesa; c) *variação*, dentre esses imigrantes, *de conhecimento e de uso de outras línguas*, o que, na visão da autora, impacta a aprendizagem do português; já que aqueles que detêm desse conhecimento teriam uma certa facilidade no aprendizado da língua portuguesa pela transferência de estratégias de comunicação e de aprendizagem; e, finalmente, d) *variação socioeconômica*, já que os imigrantes apresentam diferenças de subvariação profissional, ou seja, na profissão que atuavam antes de chegar ao país de destino e aquela que exerciam no contexto de origem. Assim, na concepção dessa autora, esses pontos devem ser considerados pelo ensino de PLAc na medida em que podem determinar “a atitude em relação à cultura, ao país, à língua-alvo e aos seus falantes” (GROSSO, 2010, p. 68).

Destacamos que, embora seja interessante pensar nas variações de que trata Grosso (*op. cit.*), elas não são exclusivas do PLAc e, como tais, também podem ser observadas em outros contextos de ensino de PLA. Isso aponta para a dificuldade que observamos em conceitualizar e delimitar o que seria, de fato, o PLAc. Entendemos, em última instância, o conceito de *Língua de Acolhimento* como uma proposta de

palavras que denunciam as situações que viviam na terra natal, como, por exemplo, “guerra”, “pobreza extrema” e “catástrofes naturais”. Além disso, o videoclipe contém passagens com relatos de algumas pessoas sobre as dificuldades que os levaram a refugiarem-se. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kzTg1jEJW6U>> Acesso em: 16 jun. 2015.

³⁵ Como denuncia o já referido documentário, “Cenas da Construção”, lançado em outubro de 2016, realizado pelo Grupo de teatro *Benkadi*. Disponível em: <<http://reporterbrasil.org.br/2016/10/cenas-da-construcao/>>. Acesso em: 26 out. 2016.

visibilizar, no contexto de ensino-aprendizagem de PLA, a situação em que se encontram inúmeras pessoas deslocadas forçadamente na atual conjuntura internacional. Ainda que sua prática fosse realizada de forma semelhante a outras de PLA de maneira geral, acreditamos na necessidade de utilizarmos uma designação diferente – neste caso, *PLAc* – pelo ato político que representa.

Grosso (2010) propõe a utilização do termo *língua de acolhimento*, amparado por uma visão interculturalista de língua e de suas práticas de ensino-aprendizagem (*ibidem*, p. 73-74). Entendemos que a proposta da autora se volta para uma redefinição ou ampliação do termo língua adicional – ou língua estrangeira e língua segunda, nos termos que coloca a autora – para dar conta das necessidades relacionadas às especificidades de um novo público que vem se fazendo presente no contexto migratório internacional: aquele composto por imigrantes vítimas de processos de deslocamento forçado. A autora assim resume sua definição de *PLAc*:

o conceito de língua de acolhimento aproxima-se da definição dos conceitos de língua estrangeira e língua segunda, embora se distinga de ambos. É um conceito que geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto³⁶, **aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática** (GROSSO, 2010, p. 74, grifos nossos).

No mesmo sentido, São Bernardo (2016) também propõe a redefinição do conceito de *língua* sob o paradigma do acolhimento. Para a autora, dadas as especificidades de seu público-alvo, o curso de *PLAc* deve oferecer uma

capacitação linguístico-comunicativa necessária às situações rotineiras de trabalho e aos afazeres do dia a dia, já que estas são as necessidades mais urgentes de uso da língua. Isso implica não somente desenvolver a habilidade linguística, mas concomitantemente inclui expandir o conhecimento cultural e a capacidade de interação intercultural, propiciando ao aprendente uma sensibilidade cultural, ou

³⁶ Acreditamos que o *PLAc* deveria incluir também a dimensão das crianças e adolescentes deslocados forçados, e que são necessárias pesquisas que visem explorar o processo de ensino-aprendizagem de *PLAc* por esse público, apesar de que já existem alguns trabalhos nesse sentido, a exemplo de Mandalá (2015).

ainda uma *Consciência Cultural Crítica* (SÃO BERNARDO, 2016, p. 64, grifos no original).

Concordamos que todo aprendiz de uma língua adicional deve ser dotado de tal consciência crítica, inclusive ressaltamos que isso não é e não pode ser algo exclusivo do contexto de ensino-aprendizagem de PLAc. Nesse sentido, além de compactuar com o entendimento de Grosso (2010) sobre língua de acolhimento, São Bernardo (*op. cit.*) acrescenta:

o conceito de língua de acolhimento, ao nosso entender, **transcende a perspectiva linguística e cultural** e refere-se também ao prisma emocional e subjetivo da língua e à relação conflituosa presente no contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhimento, a julgar pela situação de vulnerabilidade que essas pessoas enfrentam ao chegarem a um país estrangeiro, com intenção de permanecer nesse lugar. Semelhantemente, **nos referimos ao papel do professor, cuja função é tentar amenizar o conflito inicial entre aprendente e língua**, permitindo que o/a mesmo/a **comece a vê-la como instrumento de mediação entre ele/a e a sociedade que o/a recebe**, bem como, **percebê-la como aliada no processo de adaptação e de pertencimento ao novo ambiente, que não é o seu lugar, sua casa**. Adicionalmente, **a língua pode ser usada como instrumento de luta e transgressão** (SÃO BERNARDO, 2016, p. 66, grifos nossos).

Partilhamos da percepção da autora de que o ensino de uma língua como forma de acolhimento envolve questões específicas que extrapolam a questão linguístico-cultural, porque se trata de um ensino voltado para um público minoritarizado, destituído de direitos e, conseqüentemente, mais socialmente vulnerável. Apesar dessa percepção, é difícil estabelecer o que é, de fato, específico, a tal ponto que precisemos nomear como PLAc. Mas, para além dessas especificidades que intuímos – e que pretendemos apontar, pelo menos em parte, neste trabalho –, reiteramos que a designação *PLAc* já é um gesto político de visibilização de uma demanda social. Isso, por si só, já justifica, a nosso ver, o emprego desse termo para esse contexto de ensino-aprendizagem.

Cabete (2010), cujo estudo também, assim como Grosso (*op. cit.*), atrela-se ao contexto de Portugal, mais especificamente do Programa *Portugal Acolhe – Português para Todos* – mas que cabe no panorama brasileiro de ensino de PLAc –, acredita que o ensino de português como língua de acolhimento, voltado para trabalhadores imigrantes, deve considerar dois objetivos principais. O primeiro diz respeito à promoção de meios para que os imigrantes possam estabelecer uma

comunicação “mais facilitada em situação laboral, a fim de lhes permitir uma melhor integração e adaptabilidade às tarefas que lhes são confiadas” (Vasconcelos, 2006, p. 101 *apud* CABETE, 2010, p. 68). Já o segundo, relaciona-se ao desenvolvimento da esfera social do imigrante no contexto laboral, “visto que este representa o local privilegiado de adaptação à sociedade de acolhimento” (*ibidem*). De fato, nos registros dessa pesquisa, verificamos que o contexto laboral é muito importante na vida dos imigrantes deslocados forçados participantes, parecendo funcionar, frequentemente, como o principal lugar de inserção social e, ainda, o contexto em que esse imigrante sente mais falta de uma preparação linguística para atuar. Outra questão que Cabete (*op. cit.*) discute é a necessidade de evitarmos um certo abuso do *determinismo cultural*, ou seja, a simples associação, quase de causa e efeito, entre as (possíveis e eventuais) dificuldades enfrentadas pelos dos imigrantes no aprendizado da língua e fatores culturais. Embora esses devam ser considerados, a cultura, como já discutimos anteriormente, não é um todo homogêneo e acabado; por isso, haverá, sempre, diferenças em qualquer grupo cultural, e com os imigrantes deslocados forçados não seria diferente.

Preocupa-nos, então, que, apesar da “boa vontade”, nas palavras de Maher (2007), em identificarmos – neste caso, muitas vezes, aprioristicamente –, as especificidades do público de PLAc, que acabemos, com isso, essencializando esse grupo (partindo do pressuposto, por exemplo, de que “*todo* imigrante deslocado forçado *seja/precise/faça...*”) ou, ainda, inconscientemente, que participemos de um processo que favoreça sua assimilação à língua e cultura brasileiras. Isso significa dizer, a nosso ver, que é imperativa uma prática autorreflexiva em PLAc que se interogue se não estamos impondo, “goela abaixo”, a língua portuguesa para o imigrante deslocado forçado – sem, por exemplo, promover um diálogo com suas próprias características linguístico-culturais e sem apresentar como ele poderia utilizar essa língua majoritária no Brasil a seu favor –, acreditando que somente assim, pelo aprendizado do português, eles poderiam se inserir socialmente. Precisamos nos atentar para até que ponto a nossa língua-cultura está sendo, de fato, *ensinada* para esse imigrante no sentido de promover (re)territorializações não-precárias (BIZON, 2013) de sua parte, ou, ao contrário, até que ponto o ensino de PLAc está contribuindo para *posicionarmos* esse imigrante em um lugar em que imaginamos quais seriam suas demandas, enquanto ficamos confortáveis em nossa posição, de grupo dominante, aguardando para que esse imigrante aprenda nosso idioma e que, com isso, se inclua socialmente. Isso pode gerar

um processo de integração superficial, apenas aparente desse imigrante, que, no fundo, promove o apagamento dos seus conflitos, contradições, dificuldades e diferenças que, conforme discutido, extrapolam a questão puramente linguística.

Em face disso, em consonância com Cabete (2010), acreditamos que tais diferenças culturais, em especial as possíveis idiossincrasias nos processos de aprendizagem por parte dos imigrantes deslocados forçados, advindas dos seus próprios processos migratórios, devem ser encaradas positivamente no ensino de PLAc. Segundo a autora,

O conhecimento e reconhecimento das diferenças culturais deverão ser vistos [...] como uma contribuição para melhorar a tarefa do docente e a elaboração de instrumentos didáticos mais específicos que permitem facilitar o processo de ensino (CABETE, 2010, p. 69).

Assim, entendemos que devemos fomentar um ensino de PLAc que suscite cidadãos mais criticamente engajados, mas também devemos questionar, constantemente, como essa prática está sendo levada a cabo. Usar a língua como “instrumento de luta e transgressão” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 66), a nosso ver, seria a capacidade de o imigrante deslocado forçado usar essa língua lucidamente, ou seja, consciente de seus direitos e deveres (fortalecimento político), no sentido de se fazer ouvido e conquistar seu espaço (reterritorialização), também – mas não apenas – por meio dessa língua. Reiteramos que, embora importante, o conhecimento da língua, mesmo em sua perspectiva consciente e crítica, é apenas uma faceta que, *per se*, não garante que esses imigrantes participem, de fato, como sujeitos ativos na sociedade de acolhimento – posicionando-se, no lugar de serem passivamente posicionados (BIZON, 2013).

Consonantemente com Maher (2007), confiamos que, além de contribuir para a politização dos deslocados forçados, é preciso estender esse ensinamento para a comunidade que está ao *entorno* desse aluno, para que haja avanços na maneira como são tratados, ou seja, que a sociedade como um todo passe a *respeitá-lo* (e não apenas tolerá-lo). Assim, advogamos por um ensino de PLAc que mantenha uma abordagem crítica, alinhada aos preceitos da Interculturalidade (MAHER, 2007), que busque promover um agenciamento por parte dos deslocados forçados que, em primeira instância, os levem a processos de (re)territorialização menos precários³⁷.

³⁷ HAERSBAERT, 2004 apud BIZON, 2013.

Ao invés de esperar que a aprendizagem do português colabore para a *assimilação* (MAHER, 2007) desses imigrantes no país, defendemos uma educação que nutra a prática da interculturalidade, por meio da inclusão dos três cursos de ação apontados por Maher (*ibidem.*): 1) *a politização ou fortalecimento político desse grupo* – para que eles possam reconhecer seus direitos e enxergarem como legítimos seus modos de ser e agir, bem como suas demandas –, 2) *avanços na legislação em favor dessa população* – para que, uma vez politizados, os próprios imigrantes possam lutar pelos seus direitos e por medidas que diminuam sua situação de marginalidade na sociedade que os “acolhe” – e 3) *a promoção da educação do entorno* – para que as pessoas da sociedade de acolhimento aprendam a, mais do que a tolerar ou celebrar, *respeitar* esses imigrantes e legitimarem suas características (étnicas, linguísticas e culturais), necessidades e demandas, sem essencializá-los. Acreditamos, em consonância com a autora (*ibidem*), que essa educação seja um ponto substancial para que os imigrantes possam exercer plenamente seus direitos, no sentido de alçar reterritorializações menos ou não precárias (BIZON, 2013) no país.

Com base no que foi discutido, nosso entendimento é que, apesar de ser uma área filiada à esfera do PLA, o PLAc é um campo que tem suas especificidades, ainda a serem identificadas e exploradas e, portanto, não pode ser apenas entendida como uma

mera ‘adaptação’ de saberes já produzidos para um novo contexto de ensino-aprendizagem. Ao contrário, **professores e pesquisadores de PLAc necessitam se interrogar**, a todo momento, **quem são esses sujeitos migrantes, quais são as relações que estabelecem com os diferentes territórios e línguas que os constituem** e como se pode dar o ensino de português para esse público. Interrogações que, junto a outras, se alimentam de – ao mesmo tempo em que podem fomentar – discussões na LA de maneira mais geral, e no PLE/PLA de maneira particular. Nesse sentido, **o PLAc deve ser, necessariamente, transdisciplinar, estabelecendo um contínuo diálogo com diferentes campos** – a exemplo da Antropologia, da Ciência Política, das Ciências Sociais, do Direito, da Geografia, da História, da Linguística, da Psicologia, da Psicanálise e das Relações Internacionais –, **bem como com diferentes entidades da sociedade civil [...]** (LOPEZ & DINIZ, 2016, no prelo, s/p, grifos nossos).

Dessa forma, conforme já nos referimos em Lopez & Diniz (*op. cit.*), o ensino de PLAc deve ser interdisciplinar – talvez deva ser INdisciplinar –, buscando sempre o diálogo com outras disciplinas, com os próprios imigrantes e com a sociedade civil. Com base no que foi discutido até aqui, apesar da dificuldade de conceptualização

e de definição do que seria específico do PLAc – o que tentaremos identificar nessa pesquisa, embora reconheçamos que isso ainda precise ser mais explorado em trabalhos futuros na área –, e apontando para o ato político que se manifesta no uso do termo,

[e]ntendemos *PLAc* como uma área que se dedica à pesquisa e ao ensino de português para imigrantes em situação de vulnerabilidade – em particular, às vítimas de processos de deslocamento forçado – que não usam o português como sua primeira língua. **Seu objetivo é a produção e circulação de saberes linguístico-discursivos que, em última instância, contribuam para processos de territorialização** (BIZON, 2013) **socialmente mais justos e dignos** (LOPEZ & DINIZ, 2016, no prelo, s/p, grifos nossos).

Neste capítulo apresentamos os principais conceitos que norteiam o nosso percurso investigativo. Num primeiro momento, apresentamos a perspectiva teórico-metodológica da Linguística Aplicada Indisciplinar (LAI) (MOITA LOPES, 2006). Em segundo lugar, discutimos os conceitos de des(re)territorialização (BIZON, 2013) e territorialização precária (HAESBAERT, 2004 *apud* BIZON, 2013) que, para nós, são fundamentais para o entendimento da nossa noção de PLAc, bem como cruciais para as questões que levantamos nos subsídios para o planejamento de cursos discutidos no capítulo IV.

Como estamos buscando intervir na realidade social que envolve um grupo (politicamente) minoritarizado, trouxemos para debate os preceitos para uma educação intercultural e empoderadora na visão de Maher (2007). Procuramos apontar os três elementos principais dessa prática e ressaltamos que a educação do entorno, como uma forte aliada para que os imigrantes possam exercer mais plenamente sua cidadania, deva ser incluída na agenda de planejamento de cursos voltados para as especificidades linguístico-discursivas de populações marginalizadas e/ou destituídas de direitos, como é frequentemente o caso dos deslocados forçados no Brasil.

Finalmente, a partir do que foi discutido, concluímos que o ensino de PLAc deve ser indisciplinar, intercultural, empoderador e deve envolver a educação do entorno. Além disso, buscamos erguer uma concepção que aponte para a necessidade de examinarmos, constantemente e criticamente, a prática em PLAc, para evitarmos estarmos corroborando para a *assimilação* dos imigrantes à língua, cultura e sociedade brasileiras e a sua essencialização. Procuramos nos afastar desse discurso e apontar para

a importância da prática da Interculturalidade nesse contexto, no sentido de promover processos de territorialização menos precários (BIZON, 2013) por parte dos imigrantes deslocados forçados.

Acreditamos que as considerações que tecemos aqui estão de acordo com os pressupostos da LAI, cujas práticas, resumidamente, devem ser anti-hegemônicas, autorreflexivas, transgressivas e indisciplinadas, sobretudo comprometidas com a avaliação crítica das relações de poder para a transformação e justiça sociais (FABRÍCIO, 2006; MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006, RAJAGOPALAN, 2006).

Assentados na proposta da LAI, principalmente no que diz respeito à superação das barreiras disciplinares, passaremos a tratar, no próximo capítulo, em diálogo, principalmente, com a perspectiva dos Estudos das Migrações Forçadas (AYDOS, 2010), do conceito de *deslocado forçado* no contexto das migrações internacionais, bem como do estado da arte e os avanços da legislação vigente (inter e nacionalmente) concernente à essa população. A mobilização de tal discussão é fundamental para o quadro teórico desta pesquisa.

CAPÍTULO II – DESLOCADOS
FORÇADOS E A LEGISLAÇÃO
VIGENTE NO BRASIL

CAPÍTULO II

DESLOCADOS FORÇADOS E A LEGISLAÇÃO VIGENTE NO BRASIL

*“Me chamam de clandestino, sem papel,
imigrante, refugiado, sem destino
Nunca pelo meu nome”
(Ruivo Lopes, 2015)*

Esse capítulo tem como objetivo discutir o conceito de *deslocado forçado*, apresentar alguns dados da sua imigração para o Brasil e tratar da legislação vigente de interesse desse público. Para tanto, trataremos, num primeiro momento, dos órgãos internacionais mais relevantes que influenciaram a instituição do conceito jurídico de refúgio no Brasil. Num segundo momento, faremos um debate sobre os conceitos de *deslocado forçado*, *deslocamento forçado*/ *migração forçada*, e delimitaremos a posição assumida nesta pesquisa. Uma vez discutida a nomenclatura, em um terceiro momento, traçaremos um panorama da imigração no Brasil e discutiremos a legislação nacional vigente direcionada para essa população imigrante. Num último momento, apontaremos algumas mudanças positivas nas leis que tratam do deslocamento forçado no país. Por fim, discutiremos, rapidamente, a questão da integração dos imigrantes deslocados no país, sob o ponto de vista da legislação, e defenderemos o papel da língua portuguesa no processo de acolhimento.

2.1 Definição de “refugiado” e os órgãos internacionais para sua proteção

Não podemos falar sobre migrações forçadas sem fazermos alusão aos órgãos e instrumentos legais de referência internacional para o reconhecimento e proteção de deslocados forçados, pois o *status* jurídico desses migrantes influencia, muitas vezes, a análise da situação real em que vivem essas pessoas e exerce um impacto sobre esta. Com base principalmente em Aydos (2010) e Santos (2014), trataremos, nesta seção, sobre os principais instrumentos internacionais que abordam a questão dos deslocados forçados, mais especificamente, dos refugiados, que foram a

primeira categoria de migrantes vítimas da migração forçada (AYDOS, 2010) ou de crise (CLOCHARD, 2007) reconhecidos internacionalmente.

As migrações em decorrência de refúgio são uma das mais antigas formas de deslocamento do mundo (SANTOS, 2014, p. 4). De acordo com a página da ONG brasileira *I Know My Rights*³⁸ (IKMR) – única dedicada a crianças refugiadas –, há registros da prática de proteção a refugiados em textos escritos há 3.500 anos (IKMR, 2016). No entanto, o primeiro esforço internacional de proteção a refugiados aconteceu em resposta aos acontecimentos posteriores à Revolução Russa, de 1917 (LONG, 2013). Em 1921, após a Guerra Civil Russa e a consequente fome, havia cerca de 800 mil deslocados russos “sem proteção legal e em situação de extrema pobreza”³⁹ (*ibidem*, p. 9). Foi nesse contexto que o Comitê Internacional da Cruz Vermelha (CICV) apelou para a então Liga das Nações – organizada de modo semelhante à atual Organização das Nações Unidas – e organizou uma conferência internacional para tratar da situação daqueles refugiados (IKMR, 2016). A Liga das Nações designou, então, um Alto Comissariado para os Refugiados Russos e apontou Fridtjof Nansen como o primeiro Alto Comissário. Mais tarde, o mandato abrangeu também refugiados armênios (1924), assírios e assírios caldeus (1928) e refugiados de Sarre (1935) (LONG, 2013, p. 9).

Em 1922, como muitos dos refugiados russos continuavam sem documentação e sem o amparo de sua pátria, criou-se o Ajuste Relativo à Expedição de Certificados de Identidade para os Refugiados Russos, mais conhecido como *Passaporte Nansen*, que foi o primeiro documento de identidade dedicado aos refugiados (IKMR, 2016). O passaporte era um documento de viagem, e o Ajuste não definia um conceito de refugiado (*ibidem*). De acordo com Bartelega (2007, p. 8), a Liga das Nações nunca chegou a delimitar uma concepção para o termo e praticamente atribuía designações pontuais para suprir demandas específicas. Assim, nesse período, a noção de *refugiado* era limitadora, geralmente associada um grupo específico de pessoas – como os deslocados em consequência da Primeira Guerra Mundial – e/ou a uma nacionalidade – como foi o caso dos russos (SANTOS & SANCHEZ, 2013).

Apesar da importância dos já mencionados instrumentos legais internacionais e de outros que se seguiram – tais como a Convenção de 1933, relativa ao Estatuto Internacional dos Refugiados, e a Convenção de 1938, concernente ao Estatuto dos Refugiados provenientes da Alemanha (IKMR, 2016) –, os mais relevantes

³⁸ “Eu conheço meus direitos”, tradução nossa.

³⁹ No original, “*without legal protection and living in desperate poverty*”. Tradução nossa.

surgiram após a Segunda Guerra Mundial. No contexto do pós-guerra, havia entre 20 e 30 milhões de pessoas deslocadas na Europa (LONG, 2013, p. 13). Como consequência, e também porque essa crise de refugiados se tornou um problema político na Europa, deu-se maior visibilidade à situação dos refugiados (SANTOS, 2014, p. 4). Assim, mesmo no tenso contexto da Guerra Fria, a Assembleia Geral das Nações Unidas instituiu, em 1950, o Alto Comissariado das Nações Unidas (ACNUR) (SANTOS, 2014, p. 5). Impulsionados pela necessidade de tratar da questão jurídica do grande número de deslocados Europeus, por consequência da guerra, ocorreu em Genebra, em 1951, a Convenção das Nações Unidas sobre o Estatuto dos Refugiados que tratava da situação legal dos refugiados (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1951). O referido Estatuto dos Refugiados definiu, pela primeira vez, sob um viés político (SANTOS, 2014, p.5), quem era considerado refugiado e quem, conseqüentemente, poderia usufruir dos direitos e da proteção da qual tratava. Além de abarcar os refugiados que haviam sido reconhecidos pelos instrumentos jurídicos anteriores, o Estatuto consideraria como *refugiado* qualquer pessoa

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

Percebe-se, pela passagem, que a definição era, mais uma vez, bastante limitadora, desta vez em tempo e espaço (SANTOS, 2014, p.6). Além de serem considerados refugiados apenas aqueles que sofriam com as perseguições e temores citados naquele período histórico (limitação de tempo), também seriam considerados refugiados apenas aqueles que se encontrassem fora dos seus países de nacionalidade/residência (limitação de espaço). Tal fato levanta questionamentos sobre os deslocados internos, por exemplo, que, em situações análogas ao refúgio, pelos mesmos motivos também são vítimas de deslocamentos forçados, mas, diferentemente dos refugiados, ainda não deixaram seus países de nacionalidade ou de residência⁴⁰.

⁴⁰ A nosso ver, é preciso ponderar, ainda, que o deslocado interno pode ser aquela pessoa que foi forçada a permanecer ou que simplesmente não teve condições suficientes para deixar o seu país/ país de residência habitual.

Em decorrência de mudanças na conjuntura política internacional, a definição estabelecida pelo referido Estatuto acabou sendo reconhecida como limitadora e insuficiente para abarcar outros refugiados que necessitavam de amparo legal, em decorrência de novos conflitos que surgiram ao redor do mundo. Houve, então, o Protocolo Relativo ao Estatuto dos Refugiados, em 1967, que revisitou e ampliou o termo (ONU, 1967), que passou a ser entendido assim:

[Para os fins da presente Convenção, o termo ‘refugiado’ se aplicará a qualquer pessoa que,] temendo ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade e que não pode ou, em virtude desse temor, não quer valer-se da proteção desse país, ou que, se não tem nacionalidade e se encontra fora do país no qual tinha sua residência habitual, não pode ou, devido ao referido temor, não quer voltar a ele (ONU, 1967)⁴¹.

A passagem acima expressa a definição que ainda está vigente no Estatuto dos Refugiados reconhecido internacionalmente nos dias atuais – e que deu/dá origem a vários desdobramentos legislativos dos países assinantes da Convenção e do seu Protocolo. Percebe-se que, embora o Protocolo tenha retirado a restrição temporal – “em consequência dos acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951 [...]” – da definição original do Estatuto, a nosso ver, a sua restrição geográfica/de espaço – “se encontra fora do seu país [...]” – permanece. Tal fato é um dos motivos que leva muitos dos teóricos afiliados ao domínio dos *Estudos das Migrações Forçadas (Forced Migration Studies)* a debaterem com os estudiosos da área dos *Estudos de Refugiados (Refugee Studies)* (AYDOS, 2010, p. 53). Em diálogo com Dewind (2007) e Hathaway (2007), Aydos (*op. cit.*) esclarece que para os primeiros, tal estatuto jurídico dos refugiados é excludente, na medida em que deixa de fora deslocados internos, forçados a permanecer, além de deslocados forçados que não são vítimas de guerras. Para os últimos, a categoria de *refugiado* é suficiente e deve ser considerada separadamente nos estudos em migrações internacionais, sob pena de, se incluídos no grupo conhecido como *deslocados forçados*, perderem seus direitos diretamente relacionados à sua condição individual de refúgio. Este é um debate interessante que, para além de

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

definições jurídicas, acaba questionando a fluidez do conceito de liberdade no contexto das migrações humanas na contemporaneidade (AYDOS, 2010)⁴².

Apresentamos, ainda, outros dois importantes instrumentos internacionais cujas definições de refúgio são, ao nosso ver, mais interessantes para a abordagem dos referidos *deslocados forçados*.

Ainda segundo a informação do *website* da IKMR (2016), em 1969, a Organização da Unidade Africana (OUA – a atual *União Africana*) criou, também com o apoio do ACNUR, a sua convenção regional relativa aos refugiados (IKMR, 2016, s/p). Esta convenção foi responsável por determinar o que é considerado como *definição ampla de refugiado*, “ao considerar refugiado aquele que, em virtude de um **cenário de graves violações de direitos humanos**, foi obrigado a deixar sua residência habitual para buscar refúgio em outro Estado” (*ibidem*, grifo nosso). Um conceito mais abrangente para o termo inspirou a definição reconhecida pela Declaração de Cartagena, de 1984, estabelecida na ocasião de um colóquio sobre Asilo e Proteção Internacional dos Refugiados na América Central e Latina, que tinha como objetivo a discussão de assuntos relacionados ao campo jurídico e humanitário dessas pessoas (SANTOS, 2014, p. 6). Destarte, o texto da referida Declaração assume:

Deste modo, a definição ou o conceito de refugiado recomendável para sua utilização na região é o que, além de conter os elementos da Convenção de 1951 e do Protocolo de 1967, considere também como **refugiados as pessoas que tenham fugido dos seus países porque a sua vida, segurança ou liberdade tenham sido ameaçadas pela violência generalizada, a agressão estrangeira, os conflitos internos, a violação maciça dos direitos humanos ou outras circunstâncias que tenham perturbado gravemente a ordem pública**. (DECLARAÇÃO DE CARTAGENA, 1984, grifos nossos)

Percebe-se que tal definição é extensiva, ainda menos excludente e mais alinhada com o princípio de igualdade dos Direitos Humanos (SANTOS, 2014, p. 6). Apesar disso, a Declaração, ao contrário da obrigatoriedade assumida em outros instrumentos como a Convenção de 1951, tem caráter apenas recomendatório (SANTOS, 2014, p. 6). Mesmo assim, esse instrumento trouxe relevantes contribuições, tanto no debate sobre as migrações forçadas enquanto processo, como na análise da condição dos migrantes deslocados forçados enquanto sujeitos, além de chamar a

⁴² Acreditando que trará contribuições para a construção do conceito de deslocados forçados que defendemos aqui, retomaremos, brevemente, na próxima seção deste capítulo, a discussão que envolve o deslocamento forçado no contexto das migrações internacionais no mundo contemporâneo.

atenção para a necessidade de serem criadas medidas legais que melhor respondam a condição sociopolítica e humanitária dessas pessoas.

Tendo discutido os instrumentos internacionais mais relevantes atualmente que tratam da definição dos refugiados, bem como sua proteção – que acaba tendo consequências para outros deslocados forçados – passaremos, adiante, com base no debate entre Estudos de Refugiados e Estudos de Migrações Forçadas, para a discussão do conceito de *deslocamento forçado* e seu papel no contexto das migrações internacionais atuais, bem como delimitaremos o que entendemos, nesta pesquisa, como *deslocado forçado*.

2.2 Migrações forçadas no contexto das migrações internacionais: o conceito de deslocado forçado

O tema das migrações internacionais é, *per se*, multifacetado e, por isso, pode ser abordado a partir de distintos pontos de vista (AYDOS, 2010). Numa perspectiva sociológica, o estudo do fenômeno das migrações internacionais nos últimos anos tem sido campo de debates de diferentes ordens e também um espaço que evidencia contradições na conjuntura político-social do mundo contemporâneo (AYDOS, 2010; MARINUCCI & MILESI, 2005; SANTOS, 2014). Uma forte evidência de tais paradoxos se manifesta, por exemplo, na própria figura do *migrante internacional* que, ao cruzar – ou não – fronteiras, revela a fragilidade de conceitos como a *igualdade* e a *liberdade* de ir-e-vir dos indivíduos em vista do “evidente papel dos Estados-Nação na regulação dos deslocamentos populacionais” (AYDOS, 2010, p. 61). Ao precisar conquistar, muitas vezes, uma autorização para cruzar fronteiras, esse “migrante é, portanto, portador de uma categoria diferente de cidadania, *um não-igual com igualdades controladas*” (*ibidem*, p. 62, grifo nosso)⁴³.

Podemos entender essas *igualdades controladas* como um termo que refere à categorização jurídica – e, devido a sua influência, é conseqüentemente social – do migrante perante os países. Em suma, essa definição é imposta pelos Estados que, por sua vez, exercem um controle territorial, através de suas fronteiras e políticas migratórias, e também uma regulação sociocultural, taxando esse *outro*, de igualdades

⁴³ “No bojo do enfrentamento/questionamento às fronteiras dos Estados-Nação, as migrações internacionais são colocadas como paradoxos de dois pilares da concepção da sociedade moderna, burguesa, capitalista: a igualdade e a liberdade. A própria condição provisória e, ao mesmo tempo, definitiva, inerente ao migrante, contrapõe liberdade e igualdade” (AYDOS, 2010, p. 62).

controladas, como *imigrante*, *estrangeiro* e, muitas vezes, com uma conotação de *indesejável* (AYDOS, 2010, p. 61). Para alguns autores, casos de xenofobia, racismo, preconceito e outras violências direcionadas a certos imigrantes nos Estados-nação de destino são uma consequência de políticas migratórias seletivas e restritivas, que se impuseram principalmente a partir dos anos 1970 (OLIVEIRA, 2015). Nesse contexto, o *refugiado* – e, para nós, o *deslocado forçado* – é “o retrato das barreiras físicas, culturais, sociais e ideológicas marcadas pelas fronteiras – fronteiras essas que *protegem* e *vulnerabilizam* os indivíduos, que os *admitem* e ao mesmo tempo os *excluem*” (SANTOS, 2014, p. 9, grifos nossos).

Segundo Santos (2014), após a Guerra Fria, na década de 1980, o mundo sofreu uma transformação com a hegemonia dos países capitalistas que se tornaram os responsáveis pelas decisões internacionais. O foco da comunidade internacional passa, então, a ser os Direitos Humanos e acreditava-se que o novo cenário de paz traria fim ao problema dos refugiados (SANTOS, 2014, p. 7). Todavia, apesar dos esforços para a repatriação e recolocação de deslocados do período pós-Guerra, o surgimento de novos conflitos intensificaram o panorama do deslocamento forçado e isso passou a ser considerado um problema em suas dimensões econômicas, sociais e culturais (SANTOS, 2014, p.8). As políticas migratórias internacionais começam a tornar-se mais rígidas, principalmente depois dos fatos ocorridos nos Estados Unidos da América, em 11 de setembro de 2001 (MARINUCCI & MILESI, 2005). Tal fato, em última instância, fortaleceu a imagem do migrante como aquele indesejável, levantando suspeitas sobre sua condição, reforçando atitudes xenófobas e, conseqüentemente, dificultando procedimentos de reconhecimento e proteção dos deslocados forçados (*ibidem*, s/p).

Por conseguinte, percebe-se que a mobilidade de pessoas, ao mesmo tempo em que estimulada, é também restringida (CEPAL, 2002). Na atual conjuntura do mundo globalizado do século XXI, cada vez mais interconectado, são incentivados os intercâmbios, em tempo real, a circulação de ideias e bens. Em meio a esse contexto paradoxal, a migração internacional é tida, muitas vezes, como um ideal de realização econômico-pessoal, e o “acesso à mobilidade global” pode chegar a representar “uma nova forma de estratificação social” (SANTOS, 2014, p. 14), mas não para os *indesejáveis* deslocados forçados. Portanto, a migração é, antes de tudo, uma questão política (*ibidem*).

Nesse panorama, em que se pesem os impactos dos diferentes conflitos, violências e demais problemas derivados do sistema de globalização (MARINUCCI & MILESI, 2005), torna-se mais complexo o estudo das migrações internacionais (AYDOS, 2010; SANTOS, 2014). Segundo Aydos (2010), o deslocamento forçado – e, para essa autora, a violência enquanto fator migratório – foi negligenciado na periodização das migrações internacionais contemporâneas, apesar do seu importante papel no deslocamento humano (AYDOS, 2010, p. 44). Contudo, há um crescente interesse no estudo dos estudos da *migração forçada (ibidem)*, ou *de crise* (CLOCHARD, 2007), que está cada vez mais em pauta no contexto dos estudos das migrações internacionais no século XXI. Primeiramente, é preciso esclarecer que falar em migrações internacionais *forçadas* ou *de crise* – e esse é um ponto fundamental para nosso trabalho – significa pressupor, obviamente, a existência de migrações internacionais não-forçadas, não referentes a situações de crise. Esse debate, conforme anunciado anteriormente, envolve, dentre outros aspectos, tratar do da própria liberdade de circulação humana (AYDOS, 2010; SANTOS, 2014). Na base da diferenciação entre esses dois tipos, há o debate sobre a distinção entre *migrante econômico e refugiado*, conseqüentemente, do *deslocado forçado (ibidem)*. Durante muito tempo, acreditou-se que o migrante econômico – considerado por muitos como *voluntário* – migrava na busca de alguma recompensa econômica, da mudança do seu *status* econômico, principalmente. O outro – involuntário –, na figura do refugiado, era entendido como aquele que migrava por necessidade, para salvar a sua vida ou para fugir de alguma situação de extrema violação de direitos humanos, dentre outros fatores que constam na definição jurídica do termo (AYDOS, 2010). No entanto, estudos atuais na área das migrações internacionais, mais especificamente das migrações forçadas (*Forced Migration Studies*), ao contrário dos estudos de refugiados (*Refugee Studies*), tendem a enfatizar a fluidez que envolve as duas definições (*ibidem*).

Como já mencionamos anteriormente, para os autores dos Estudos de Refugiados⁴⁴, mesmo sendo uma categoria jurídica, *refugiado* é um termo que abarca, em si, uma situação específica, geralmente envolvendo algum tipo de perda ou violência e que, por isso, deve ser distinguida das demais. Neste sentido, para alguns estudiosos da área, tais como Hathaway (2007), há um risco de perda de direitos caso os refugiados sejam considerados numa categoria mais abrangente como a de “deslocado/migrante

⁴⁴ Cf. Hathaway (2007).

forçado”, por exemplo (AYDOS, 2010; SANTOS, 2014). Em contrapartida, entender as migrações internacionais pelo viés dos Estudos das Migrações Forçadas, significa observar o fenômeno como um todo, e não somente sob a perspectiva do indivíduo migrante. Para esse campo de pesquisa, *refugiado* é uma categoria jurídica que, *per se*, não pode ser tomada como método de análise para o processo de migração que envolve as pessoas no mundo real⁴⁵. Nesta perspectiva, portanto, assume-se que outros tipos de migrantes, tais como os imigrantes econômicos, também podem ser considerados como deslocados forçados, principalmente porque

Alguns migrantes são refugiados e alguns refugiados são migrantes, seus perfis são entrelaçados e evoluem através do tempo. Um refugiado que não mais retorna ao seu país de origem, mesmo quando todas as condições que asseguram um retorno seguro são dadas, é ainda considerado um refugiado? Um migrante que foge da fome, segregação e humilhação de sua aparência étnica não é um refugiado?⁴⁶

Como pode-se perceber pela passagem, deste ponto de vista, a distinção entre os dois termos não parece ser tão rígida quanto alguns podem afirmar. Para que seja possível distinguir um grupo do outro, há, portanto, que se considerar o processo da migração, e não somente a condição do indivíduo migrante. Alinhamo-nos, neste trabalho, com a perspectiva dos estudos das migrações forçadas, para a qual

Migrantes internacionais privados de direitos sociais, culturais e econômicos – incluindo, mas não limitando-se, às pessoas deslocadas por forças ecológicas ou desenvolvimentistas, resultantes de diretivas ou de negligências governamentais – parecem precisar e merecer proteção internacional tanto quanto refugiados⁴⁷.

Tal perspectiva parece-nos a mais adequada tendo em vista que, em face da atual situação político-econômica mundial (MARINUCCI & MILESI, 2005), acreditamos que as migrações ditas econômicas não sejam totalmente voluntárias. Além disso, vale dizer que o olhar puramente humanitário com o qual, geralmente, olhamos

⁴⁵ BLACK, 2001 *apud* AYDOS, 2010.

⁴⁶ No original: “Some migrants are refugees and some refugees are migrants, their profiles are mixed and evolve through time. Is a refugee who no longer returns home, even when all the conditions to secure a safe return are met, still a refugee? Is a migrant who flees from famine, segregation and humiliation of his ethnic appearance not a refugee?” (BERTRAND, 1998, p. 111 *apud* AYDOS, 2010, p. 58).

⁴⁷ No original: “International migrants deprived of social, cultural and economic rights – including but not limited to people displaced by ecological or developmental forces resulting from government directive or neglect – would seem to need and deserve international protection no less than refugees” (DEWIND, 2007, p. 382 *apud* AYDOS, 2010, p. 55).

os refugiados acaba omitindo seus interesses econômicos (LONG, 2013)⁴⁸ e o seu, por mais que mínimo, poder de escolha que envolveu seu processo de migração internacional. Em contrapartida, ficam excluídos de medidas protecionistas os migrantes não contemplados pela categoria de refugiados que, como foi argumentado, podem necessitar de proteção. Nesse sentido, concordamos com Keely (2000), para quem

Parte da dificuldade se manifesta nos nomes atribuídos para os fenômenos. *Migração voluntária* é normalmente utilizado como sinônimo de termos como migração *econômica*. Esta é contrastada com a *migração forçada* ou *involuntária* causada pelo homem ou por catástrofes naturais. [...] O problema é que toda migração inclui elementos de escolha e pressão. Nem todas as pessoas em grupos-alvo de perseguição deixam o país. Nem toda migração econômica se dá sem alguma coerção sobre a tomada de decisão do migrante⁴⁹.

Por mais chocante que possa parecer, podemos entender que o refugiado internacional que saiu do seu país de origem, ainda que para defender sua vida, *optou* por fazê-lo, haja vista a situação de inúmeros deslocados internos que – por incontáveis motivos – ainda não saíram de seus países. Longe de querermos fazer julgamentos sobre as intenções das pessoas migrantes, estamos expondo aqui a dualidade do próprio fenômeno da migração que é, ao mesmo tempo, coercivo e a manifestação de uma certa liberdade (controlada).

Alguns autores afiliados aos Estudos das Migrações Forçadas defendem, ainda, que a questão dos deslocados internos – ou seja, aqueles que ainda encontram-se no território dos seus países de origem ou onde têm residência habitual – deve ser de responsabilidade de todos. Para Cohen (2007)⁵⁰, apesar de serem, teoricamente, responsabilidade do seu país, este Estado pode não ter recursos suficientes para garantir proteção dessas pessoas. Além disso, ainda segundo esse autor, os deslocados internos são, em alguma medida, vítimas de conflitos advindos da violência internacional e, portanto, dignos de interesse da comunidade internacional. É com base neste debate que

⁴⁸ “[...] um refugiado é geralmente apresentado como uma figura de resgate humanitário, qualificado para proteção apenas em virtude da ausência de aspirações econômicas explícitas”. No original: “[...] a refugee is generally presented as a figure of humanitarian rescue, qualifying for protection only by virtue of the absence of any explicit economic aspirations.” (LONG, 2013, p. 4).

⁴⁹ No original: “Part of the difficulty is the names used for the phenomena. Voluntary migration is usually used synonymously with terms like economic migration. This is contrasted to forced or involuntary migration caused by man-made or natural disasters. [...] The problem is that all migration includes elements of choice and pressure. Not all people in groups target for persecution leave a country. Not all economic migration is without some coercion on the migrant’s decision making” (Keely, 2000, p. 50 apud AYDOS, 2010, p. 57, grifos no original).

⁵⁰ apud SANTOS, 2014.

consideramos os *deslocados forçados* como uma categoria mais abrangente. Compartilhamos do pensamento de DeWind (2007)⁵¹, quando afirma que os deslocados internos, além de deslocados forçados por motivos outros que não a guerra, devem ser incluídos nesta categoria.

Com base no que foi apresentado, consideramos que, para além de categorizações jurídicas, é preciso analisar cada caso cuidadosamente. A questão das migrações forçadas é complexa e devemos considerar que “os movimentos populacionais não ocorrem apenas no terreno da economia e da liberdade das escolhas individuais, e sim em um território com forte presença de aparatos estatais de dominação e coerção” (AYDOS, 2010, p. VII). Neste sentido, pela permeabilidade de ambos os termos – migrante voluntário *versus* forçado –, apresentada rapidamente nesta seção, conclui-se que as categorias jurídicas não são suficientes para explicar ou representar, de fato, o aspecto social da migração (*ibidem*, p. 155). No contexto das migrações forçadas, os deslocamentos forçados, muitas vezes, confundem-se com outros fluxos migratórios e, por isso, sobrepõem-se a categorizações jurídicas (*ibidem*). É preciso, portanto, ter cuidado com tais classificações, pois estão são, como não poderia deixar de ser, político-ideológicas e apoiam-se em aparatos jurídicos dos Estados-nação que visam controlar, muitas vezes em favor de seus próprios interesses, os deslocamentos humanos.

Deste modo, o conceito de *deslocado forçado* que adotamos nessa pesquisa abrange não apenas os refugiados, compreendendo migrantes advindos de diferentes processos de migrações forçadas ou de crise cuja situação de migração – com base no que foi argumentado nessa seção – merece tanta atenção quanto a de refúgio. Assumimos essa perspectiva que, em concordância com Aydos (2010), procura enfatizar e compreender o fenômeno, ainda que sem omitir o indivíduo. Para a autora, é preciso desenvolver diversos recursos analíticos para que seja possível entender o contexto dos deslocamentos forçados, um deles sendo a inclusão, num conceito mais abrangente, das variadas classificações voltadas para esse público, “do ‘migrante por períodos de guerra’ ao ‘deslocado econômico’” (AYDOS, 2010, p. 59). Assim, cientes da necessidade de se colocar sob suspeição essas categorias jurídicas, para os fins dessa pesquisa, consideramos como parte do grupo de *deslocados forçados*, os refugiados, solicitantes de refúgio, apátridas, migrantes econômicos⁵² e migrantes e refugiados

⁵¹ *apud* AYDOS, 2010.

⁵² Cf. ACNUR, 2016.

ambientais⁵³. É importante salientar que no contexto específico desta pesquisa, que visa a propor subsídios para o planejamento de cursos de PLAc para imigrantes deslocados forçados que *estejam* no Brasil (ou seja, migrantes internacionais), não consideraremos os deslocados internos como parte deste grupo. Isto porque estes migrantes encontram-se, ainda, em seus países de origem ou de residência e, portanto, não poderiam ser considerados, obviamente, *imigrantes* no nosso país.

Gostaríamos, por fim, de apontar para a necessidade de reformulação de políticas internacionais para uma maior abrangência do termo jurídico de *refugiado*. Apesar de o ACNUR incluir diferentes categorizações de migrantes no uso do termo guarda-chuva de *deslocado forçado*, a diferenciação entre os grupos de migrantes sob sua proteção é pautada com base, principalmente, em conceituações jurídicas fundamentadas nos principais instrumentos de legislação internacional – a Convenção de 1951 e o seu Protocolo. Estes, por sua vez, são constantemente criticados por serem restritivos e insuficientes para incluir e proteger vítimas de outros processos de deslocamento forçado. Destarte, endossamos a opinião de Aydos (2010), para quem

A importância política de uma categorização mais abrangente não se restringe em necessidades mais amplas de proteção, mas também em elevar a categoria para além do indivíduo, captando as circunstâncias políticas e sociais que produziram o conflito e a perseguição e que limitaram o acesso à proteção (AYDOS, 2010, p. 55).

Apesar da complexidade que envolve as questões jurídicas e os Estudos das Migrações Forçadas, procuramos nos deter à apresentação panorâmica do debate que envolve a diferenciação entre migrantes econômicos e deslocados forçados – migração voluntária/involuntária – porque acreditamos que esta foi de grande valia para a compreensão do conceito de *deslocados forçados* que adotamos. Agora, para oferecermos uma maior compreensão sobre o panorama das imigrações de deslocados forçados no Brasil, passaremos, na próxima seção, a tratar sobre dados de tal imigração, para, mais adiante, discutirmos a legislação nacional vigente que diz respeito a esta população.

⁵³ Cf. RAMOS, 2011.

2.3 Panorama da migração de deslocados forçados em números: no mundo e no Brasil

No século XXI, temos assistido ao fenômeno da globalização, que pode ser entendido, em uma de suas definições, como a “crescente aceleração dos movimentos de pessoas, mercadorias e ideias entre diferentes países e regiões”, cada vez mais presente nos discursos em diversas áreas da sociedade, principalmente depois do advento das tecnologias da informação (MATTOS, 2014, p. 104). Entretanto, conforme destacado na seção anterior, apesar da aparente livre circulação divulgada pelo sistema de globalização neoliberal, verifica-se que as fronteiras podem ser bastante sólidas e limitadas para as vítimas de migrações forçadas. Segundo dados da ONU, a população mundial alcançou, em 2015, a marca dos 7.349.472 de pessoas. O mais recente relatório populacional sobre migrações internacionais da ONU, revela que, à parte dos deslocados forçados, 244 milhões de pessoas migraram internacionalmente no ano de 2015 – o que corresponde à aproximadamente 3.3% da população mundial daquele ano (ONU, 2015). De acordo com este mesmo relatório, em 2015, 67% dos migrantes internacionais concentravam-se em apenas 20 países do globo. Para este total de migrantes, os principais destinos foram a Europa (76 milhões), Ásia (75 milhões) ou América do Norte (54 milhões) (ONU, 2015, p.1).

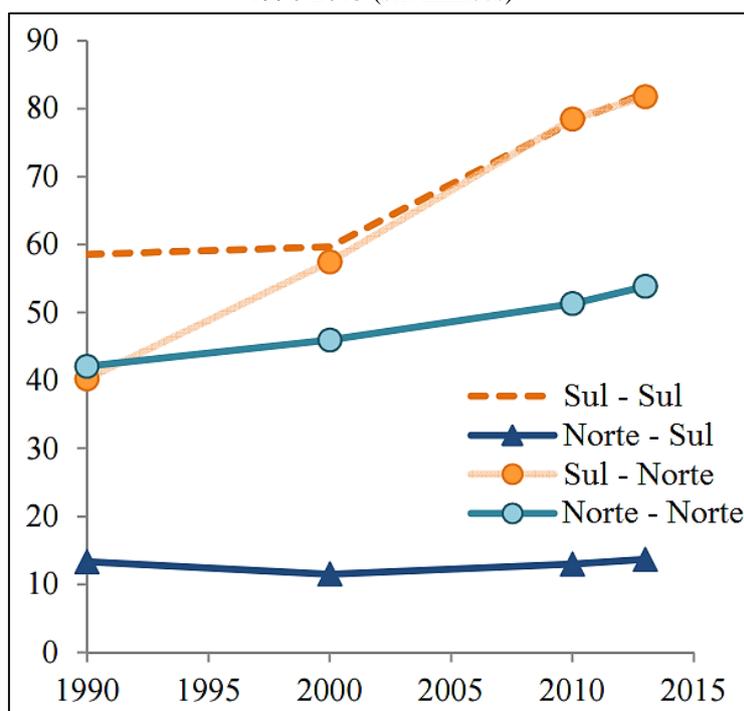
É interessante observar que as rotas de migrações de migrantes internacionais provenientes da mesma região (*major area*) de desenvolvimento aumentou consideravelmente se comparados aos dados da ONU de 2013. Em 2015, a maioria dos migrantes que viviam na África (87%), Ásia (82%), América Latina e Caribe (66%) e Europa (53%) advinham do mesmo continente (ONU, 2015, p. 1), ao passo que, em 2013, dos 136 milhões de migrantes vivendo no Norte, 60% eram migrantes provenientes de países em desenvolvimento, ou seja, do Sul⁵⁴ (ONU, 2013, p.1). Tais tendências de migração internacional entre Norte-Sul são representadas pelo gráfico ilustrado pela Figura 1, organizado pela ONU em 2013.

Observa-se, pelo gráfico representado pela Figura 1, adiante, que a tendência no aumento das migrações Sul-Sul a partir dos anos 2000, acompanha a inclinação das migrações Sul-Norte, ou seja, há um aumento das relações migratórias

⁵⁴ Entendemos que as relações Norte-Sul são complexas. Estar no Norte ou no Sul não automaticamente implica desenvolvimento ou baixo desenvolvimento. Além disso, cada vez mais, as relações de migração Sul-Sul vem se estreitando e, muitas vezes, países do “Sul” são vistos como um “Norte” para outros países do Sul. Para uma discussão mais ampla entre relações Norte-Sul, ou Sul-Sul, cf. DINIZ & BIZON (2015).

entre países da mesma área de desenvolvimento. Os dados das migrações de 2015 confirmam a previsão da ONU (expressa pela Figura 1, de 2013) que antecipavam o aumento dessas migrações⁵⁵.

FIGURA 1 – Número de migrantes internacionais por origem e destino, 1990-2013 (em milhões)



Fonte: United Nations, Department of Economic and Social Affairs (2013). Trends in International Migrant Stock: The 2013 Revision-Migrants by Destination and Origin (United Nations database, POP/DB/MIG/Stock/Rev.2013/Origin).

Nota: Adaptado para português.

No contexto das migrações forçadas, os fluxos migratórios vão ao encontro da previsão da ONU (2013), principalmente no que tange às relações Sul-Sul. Segundo o mais recente relatório do ACNUR (2016), atingiu-se, em 2015, o maior recorde já registrado de deslocados forçados no mundo: 65,3 milhões de pessoas, dentre deslocados internos, refugiados e solicitantes de asilo (ACNUR, 2016). A maioria desses deslocados forçados vem de países pouco ou subdesenvolvidos e, ao contrário do que se pensa e do que é veiculado na mídia – principalmente sobre a situação na Europa

⁵⁵ É importante salientar que, pelas relações questões político-sociais complexas, e não apenas geográficas, que envolvem a categorização entre *Norte* e *Sul*, a ONU, aparentemente, não mais usa em seus relatórios esses termos, mas, sim, os termos *região (major área)*, *países/áreas em desenvolvimento* e *países/áreas desenvolvidos(as)*.

e a suposta *invasão* de imigrantes⁵⁶, muitas vezes referida como *ondas* de imigração⁵⁷ – 86% do total desses imigrantes encontra-se em regiões também *não desenvolvidas* ou *em desenvolvimento*, sendo a Turquia o país que mais acolheu esses migrantes (2,5 milhões) em 2015 (ACNUR, 2016, p. 2).

Ainda segundo a base de dados do ACNUR, do total de 65,3 milhões de pessoas deslocadas forçadas em 2015, 40,8 milhões eram deslocados internos, 21,3 milhões o refugiados e 3,2 milhões requerentes de asilo (ACNUR, 2016, p. 2). Seguindo uma tendência que tem se mantido significativa nos últimos anos (SANTOS, 2014, p. 28), 51% do número total de refugiados eram compostos por crianças e adolescentes menores de 18 anos de idade (ACNUR, 2016, p.3), sendo que 98.400 – maior número desde 2006 – eram crianças desacompanhadas ou separadas de suas famílias que figuravam entre o total de 3,2 milhões de requerentes de asilo (*ibidem*).

Embora os 65,3 milhões de deslocados forçados não somarem nem 1% da população mundial, este número representa que uma média de 24 pessoas *por minuto* se deslocaram forçadamente em 2015, uma número assustadoramente alto. Hipoteticamente, caso esses deslocados forçados formassem uma nação, esta seria a 21º maior do mundo em número de habitantes (ACNUR, 2016, p. 2), somente para ilustrar a dimensão da situação. Além disso, se considerarmos que esses dados não contemplam – conforme foi discutido na seção anterior deste capítulo – outros migrantes deslocados forçados, como muitos dos considerados *migrantes econômicos*, além daqueles não documentados ou que não estão sob a supervisão do ACNUR, podemos imaginar que a situação real seja ainda mais alarmante.

No contexto brasileiro, há atualmente, até o fechamento desta pesquisa, 8.863 refugiados reconhecidos, de 79 nacionalidades diferentes, sendo Síria, Angola, Colômbia, República Democrática do Congo e Palestina os países de origem cujos números de imigrantes são mais expressivos no Brasil (CONARE, 2016). Esse número de refugiados reconhecidos no país expressa um aumento significativo de 127%, se comparado aos 3.904 em 2010 (FIGURA 2). Dentre os refugiados reconhecidos, a

⁵⁶ Como exemplos desses discursos da mídia, conferir as notícias disponíveis em: <<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2016/08/como-o-mundo-ve-alemanha-um-ano-apos-crise-migratoria.html>>, <<http://ultimosegundo.ig.com.br/mundo/2016-07-21/crise-europa.html>>, <<https://paniscumovum.blogspot.com.br/2016/02/onda-de-imigracao-na-europa-capade.html>> e <<http://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2015/09/06/um-olhar-sobre-a-pior-crise-de-migracao-desde-a-segunda-guerra-mundial.htm>>. Acessos em: 28 ago. 2016.

⁵⁷ Geralmente, o discurso da mídia representa processos migratórios como “ondas”, “invasões” e outras terminologias que remetem à fenômenos que não se pode controlar. A esse respeito, cf. Van Dijk (1997, 2000).

maioria são homens (71,8%) jovens, com idade entre 18 e 29 anos (42,6%). Apesar do considerável aumento no número de reconhecimento de casos de refúgio no país (FIGURA 2) e sua política de concessão de vistos humanitários – sobre a qual discorreremos melhor na próxima seção deste capítulo –, o Brasil ainda figura, segundo o ACNUR, como um dos países que menos acolhe refugiados no mundo (CHADE, 2016). Dos 197 países avaliados, o Brasil figura, negativamente, como a 137ª nação em acolhimento, apresentando uma taxa de 0,04 refugiados por cada mil habitantes, em contraste com o Líbano que atualmente tem 183 refugiados por mil habitantes, seguido da Jordânia, com 87, e Nauru, com 50 refugiados para cada mil habitantes. No quesito extensão geográfica, o Brasil ocupa a 148ª posição, com 1 refugiado para cada mil quilômetros quadrados (*ibidem*).

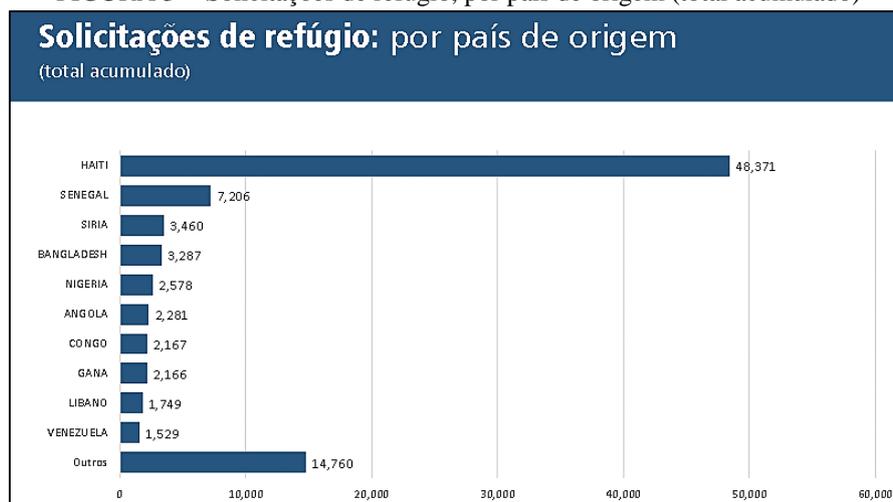
FIGURA 2 – Refugiados reconhecidos no Brasil (total acumulado)



Fonte: Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE, 2016, p.10)

No entanto, o Brasil recebe um número relativamente alto de *solicitações* de refúgio, se comparado com o seu número de refugiados reconhecidos. No ano de 2015, o Brasil recebeu 28.670 solicitações, um número 2.868% maior do que o montante de 966 de solicitações recebidas em 2010 (CONARE, 2016). No total acumulado, até março de 2016, os haitianos lideravam como país de origem com maior número de solicitações de refúgio no país, seguidos pelos senegaleses, sírios, bengalis e nigerianos (FIGURA 3). Os solicitantes são, em sua maioria, homens (80,8%) e com idade entre 18 a 29 anos (48,7%).

FIGURA 3 – Solicitações de refúgio, por país de origem (total acumulado)



Fonte: Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE, 2016, p.5)

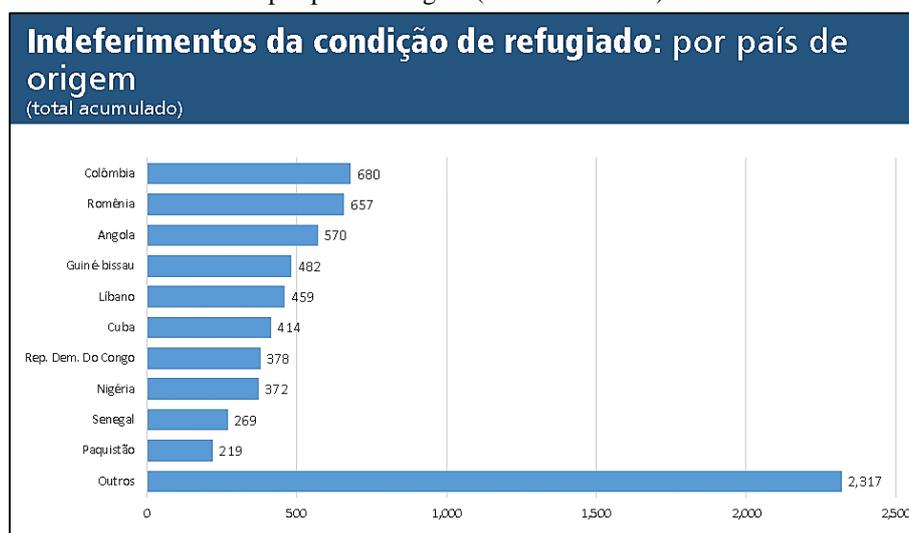
Faz-se importante esclarecer que, apesar de darem entrada no país como solicitantes de refúgio/asilo, em razão de limitações na legislação, muitos desses imigrantes não se enquadram na categoria jurídica brasileira de *refugiado*. Destes, alguns são contemplados por outras categorias de vistos de caráter especial, como é o caso de imigrantes haitianos, senegaleses e bengalis⁵⁸, e os demais têm seus pedidos indeferidos. Nesse sentido, a quantidade de imigrantes que solicitaram refúgio no país e acabaram não sendo reconhecidos como tal é quase proporcional à quantidade de refugiados reconhecidos no país. Isso pode ser percebido pela número de indeferimentos de solicitações de refúgio ao longo dos anos 2010-2015, que foi de 4.341, em 2010, para os 6.817 indeferimentos em 2015 (CONARE, 2016, p.13). Segundo dados do CONARE (2016), os países cujos imigrantes lideram os casos de recusa de reconhecimento de situação de refúgio são Colômbia, Romênia, Angola, Guiné-Bissau e Líbano (FIGURA 4).

Além de significarem, evidentemente, que o imigrante não foi qualificado pela lei brasileira como *refugiado*, os indeferimentos indicam que esses sujeitos tampouco foram recomendados para receberem outros tipos de permanência no país, a exemplo do visto de caráter humanitário. Chegamos a essa conclusão pela ausência de

⁵⁸ A situação dos haitianos é peculiar pelo histórico estabelecido entre os dois países desde 2004, quando o Brasil assumiu a coordenação da Missão das Nações Unidas para a Estabilização no Haiti (MINUSTAH). A imigração haitiana no Brasil se tornou expressiva a partir de 2010, após o terremoto que atingiu drasticamente aquele país. Devido a essa relação, os pedidos de refúgio dos haitianos são encaminhados ao Conselho Nacional da Imigração (CNIg) que decide pela concessão de vistos de caráter humanitário aos nacionais do Haiti. Também são contemplados com vistos humanitários os senegaleses e bengalis (CAVALCANTI *et. al.*, 2015, p. 48). Esse tópico será mais explorado na próxima seção deste capítulo.

dados de haitianos, senegaleses e bengalis, por exemplo, no gráfico elaborado pelo CONARE sobre os indeferimentos, expresso pela Figura 4.

FIGURA 4 – Indeferimentos da condição de refugiado no Brasil, por país de origem (total acumulado)



Fonte: Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE, 2016, p.14)

Sabe-se que aos nacionais destes países – Haiti, Senegal e Bangladesh – é concedida a permanência através de outros instrumentos legislativos e, apesar de serem negados a condição de refúgio, não lhes é vetado o asilo no país. Consequentemente, como estas nacionalidades não se encontram nos dados do gráfico de indeferimentos (FIGURA 4), acreditamos que as nacionalidades apresentadas representam imigrantes que realmente não conseguiram o direito de permanecer *legalmente* no país. Tal fato, a princípio, pode não expressar problema algum. No entanto, principalmente com base no que foi discutido na seção anterior deste capítulo – e no conceito de multiterritorialidades⁵⁹, discutido no capítulo I – e perante o baixo número de refugiados reconhecidos no país, cabe-nos questionar, diante desse panorama, qual seria a real razão, à parte da legislação, pela qual esses imigrantes não tiveram suas solicitações de refúgio atendidas. Infelizmente não temos dados e espaço suficientes para responder a tal questionamento. Sem mencionar a situação de haitianos e demais imigrantes que recebem vistos especiais por razões humanitárias, indagamo-nos se os imigrantes que tiveram suas solicitações de refúgio indeferidas realmente não estão em uma situação em que deveriam receber proteção do Estado. Isso só poderia ser verificado se dispuséssemos de uma legislação que reconhecesse um conceito mais amplo e

⁵⁹ HAESBAERT, 2004 apud BIZON, 2013.

abrangente de *deslocado forçado*. Acreditamos que uma análise individualizada do processo de solicitação de refúgio e uma ampliação das categorias jurídicas de refúgio e de outros vistos de caráter especial possam ser caminhos para uma política de imigração inclusiva para os deslocados forçados no Brasil.

No que diz respeito à imigração de outros deslocados forçados reconhecidos no país, as estimativas do CNIg não são definitivas. Em nota à imprensa, o Ministério da Justiça e Cidadania (MJC) assumiu que o Brasil abriga, atualmente, cerca de 85 mil habitantes haitianos (MJC, 2016). Apesar de o número desses imigrantes ser bastante elevado, se comparado ao número de refugiados reconhecidos, não há, pelo menos não evidentemente, uma organização dos dados da sua imigração⁶⁰, o que pode ser interpretado como uma falta de visibilidade dessa população. Talvez, se tivéssemos uma legislação mais abrangente, esses imigrantes seriam incluídos não apenas nos dados, mas no escopo da proteção e *status* recebido pelos refugiados.

Para que seja possível entender melhor esta última consideração, passaremos, na próxima seção, a tratar a questão da legislação vigente no Brasil voltada para os refugiados e outros deslocados forçados.

2.4 Legislação vigente no Brasil voltada para imigrantes deslocados forçados

Segundo Oliveira (2015), o campo da mobilidade espacial é objeto de disputa ideológica entre várias entidades e atores políticos no mundo inteiro, e isso não é diferente no Brasil. De acordo com esse autor, a maneira como a imigração internacional no país foi/é tratada ao longo dos anos vem “navegando num mar de avanços, paralisia e retrocessos” (OLIVEIRA, 2015, s/p), a exemplo da concessão de vistos por razões humanitárias e a Lei de Refúgio de 1997 que representam avanços se comparados ao retrocesso expressado pelo Estatuto do Estrangeiro de 1980, ainda vigente no momento de escrita deste trabalho. Diante disso, procuraremos tratar, nesta

⁶⁰ Haja vista a repercussão da fala do atual presidente do Brasil, Michel Temer, que assumiu, em um encontro sobre refugiados e imigrantes da ONU, que o Brasil já recebeu mais de 95 mil refugiados nos últimos anos. (Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/09/19/internacional/1474308187_668520.html>. Acesso em: 02 out. 2016.). No seu discurso, o presidente considerou um número que representava a quantidade de pessoas que o país já havia acolhido, com base em uma categoria mais abrangente de *refugiado* – para nós, de *deslocado forçado*. No entanto, as críticas feitas a essa fala demonstraram, principalmente, que a nossa legislação é restrita e que não permite tal interpretação, deixando margem para entendermos que o governo usou os dados de forma genérica como uma estratégia para *inflar* os números e se destacar perante as Nações Unidas.

seção, de alguns desses avanços e apontar para aspectos que, a nosso ver, ainda precisam ser melhorados.

O Brasil se destaca internacionalmente como um dos países assinantes dos principais tratados internacionais de direitos humanos, fazendo parte da Convenção das Nações Unidas de 1951, que estabeleceu o Estatuto dos Refugiados, e do Protocolo relativo ao referido Estatuto de 1967 (ACNUR, 2014). Além disso, faz parte da Declaração de Cartagena (SANTOS, 2014, p. 9), cujo conceito ampliado de *refugiado* teve influência sobre a definição assumida pela lei brasileira de refúgio. Entretanto, apesar disso, o Brasil, conforme apresentado anteriormente, ainda apresenta uma política de migração pouco receptiva e figura como uma das nações que menos recebe deslocados forçados no mundo. Além disso, o país ainda apresenta certa precariedade de legislações e políticas públicas eficientes que organizem satisfatoriamente, em seu território, o processo imigratório, principalmente dos imigrantes em situação de deslocamento forçado.

Apesar de sua influência preponderante, o Ministério das Relações Exteriores (MRE / Itamaraty) não é o órgão exclusivo que trata da questão da imigração no país (VENTURA & FONSECA, 2012, p. 56). Exercem papel ativo nessa área a Polícia Federal, o MJC, além da Coordenação-Geral de Imigração (CGIg) e Conselho Nacional de Imigração (CNIg), ambos funcionando no âmbito do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). A CGIg é uma unidade administrativa do MTE, responsável por planejar, coordenar e supervisionar as autorizações de trabalho a imigrantes no país, ao passo que o CNIg teria a finalidade primeira de formular a política migratória no país (OBSERVATÓRIO DAS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS, 2016). Os principais instrumentos legais que dizem respeito a população migrante, no geral, e aos deslocados forçados, mais especificamente, são a Lei nº 6.815 (BRASIL, 1980), também conhecida como “Estatuto do Estrangeiro”, e a Lei de Refúgio nº 9.474 (*idem*, 1997), respectivamente.

Sancionado nos anos 80, em meio ao regime de Ditadura Militar, o Estatuto do Estrangeiro, estabelecido pela Lei 6.815/80, apresenta um forte teor ideológico, resquício do período histórico, manifestado, principalmente, pelo duro tratamento dado a esse *estrangeiro* no país, sob a justificativa de proteção dos “interesses nacionais” (BRASIL, 1980). Sem definir com clareza quais seriam tais *interesses*, com base no Estatuto, o Estado brasileiro exerce plena discricionariedade, ou seja, “possibilidade de escolha ou margem de manobra para decisão, dentro da lei”, para tratar da permanência

de imigrantes no país (VENTURA, 2014, s/p). Assim, entende-se que o Estatuto aborda a questão da imigração e a presença do imigrante como uma ameaça à segurança da nação (OLIVEIRA, 2015), conforme pode ser observado pelo seu artigo 65º, por exemplo:

Art. 65. É passível de expulsão o estrangeiro que, **de qualquer forma**, atentar contra a segurança nacional, a ordem política ou social, a tranqüilidade ou moralidade pública e a economia popular, ou **cujo procedimento o torne nocivo à conveniência e aos interesses nacionais** (BRASIL, Lei 6815,1980, TÍTULO VIII “Da Expulsão”, grifo nosso).

Como uma das consequências dessa Lei, ao imigrante – na Lei, encarado como o *estrangeiro* –, não é permitido o envolvimento com questões de qualquer natureza política no país, sendo até mesmo vetado o direito ao voto para imigrantes que, mesmo com residência permanente, não sejam naturalizados⁶¹. Acreditamos que tal tratamento, somado a outros elementos, pode significar um impacto negativo no desenvolvimento do senso de cidadania e da participação cívica pelos imigrantes no país (OLIVEIRA, 2015). Além disso, pode fortalecer a xenofobia, o preconceito e a discriminação. No que tange aos deslocados forçados, essa *rédea curta* pela qual é tratado o imigrante no Brasil pode exercer uma influência ainda mais opressiva, pois pode reforçar uma imagem muito recorrente sobre eles: como um problema a ser resolvido. Fica patente, assim, que o Estatuto precisa de uma revisão, para ser mais condizente com o atual debate sobre as migrações internacionais e a questão dos Direitos Humanos (OLIVEIRA, 2013; OLIVEIRA, 2015; VENTURA & ILLES, 2010, 2012). Já existem algumas ações sendo tomadas nesse sentido, sobre as quais trataremos mais adiante neste trabalho.

Apesar da sua estagnação, essa mesma Lei que define a situação jurídica do estrangeiro no país foi também a responsável pela criação do CNIg. Trata-se de um órgão de deliberação coletiva, criado pela Lei 6.815/80, regido pelos Decretos nº 840, de 22 de junho de 1993⁶², e nº 3.574, de 23 de agosto de 2000⁶³, integrante do MTE, mas composto por representantes de diferentes órgãos do governo federal. Dentre as competências do CNIg encontra-se, além da responsabilidade de formular a política

⁶¹ Informação disponível em: <<https://www.eleicoes2016.com.br/estrangeiro-naturalizado-brasileiro-pode-votar/>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

⁶² Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D0840.htm>. Acesso em: 28 ago. 2016.

⁶³ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3574.htm>. Acesso em: 20 ago. 2016.

imigratória no país, a incumbência de solucionar casos omissos de solicitações de imigrantes que, por ventura, não se enquadrem nas demais legislações vigentes – como é o caso de deslocados forçados que não se enquadram na categoria de refúgio brasileira, a exemplo dos imigrantes haitianos.

Já a Lei de Refúgio nº 9.474, sancionada em 1997 no Brasil, apresenta instrumentos para a implementação do que foi estabelecido pelo Estatuto dos Refugiados das Nações Unidas de 1951, determinando quem pode ser reconhecido como refugiado, especificando as condições para a solicitação de refúgio no país e garantindo certos direitos civis a essas pessoas, entre outros aspectos. No entanto, assim como o referido Estatuto, o reconhecimento da categoria de *refugiado* é limitador, e não contempla vítimas de outros processos de deslocamento forçado (AYDOS, 2010) ou de migração de crise (SANTOS, 2014), como é o caso da população haitiana no país, por exemplo.

Diante das solicitações maciças de refúgio nos anos 90 por imigrantes angolanos⁶⁴, que não se enquadravam nos termos definidos pela Convenção de 1951, o governo brasileiro optou pela implementação de uma definição um pouco mais ampla, inspirada pela Declaração de Cartagena de 1984 (SANTOS, 2014, p. 29). Assim, segundo a definição vigente na Lei de Refúgio brasileira,

Será reconhecido como refugiado todo indivíduo que:

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

⁶⁴ A imigração forçada dos angolanos nessa época foi decorrente da Guerra Civil que, desde 1975, assolava aquele país. Os nacionais da Angola não se enquadravam na definição de *refugiados* da ONU, pois não eram vítimas de perseguição, mas sofriam pela violência generalizada consequente do conflito interno em andamento no seu país. O conflito em Angola terminou em 2002 e, segundo Santos (2014) estima-se que 450 mil angolanos tenham migrado forçadamente pelo mundo. No Brasil, a imigração angolana teve maior presença durante as últimas décadas do conflito, em especial após 1999 (SANTOS, 2014, p. 29).

Pela passagem destacada, é possível observar que, além de aplicar a definição de *refugiado* proposto pela Convenção de 1951 e seu Protocolo de 1967⁶⁵, o estatuto de refugiado no Brasil foi ampliado, abraçando a sugestão dada pela Declaração de Cartagena de 1984⁶⁶. Como Santos (2014), acreditamos que a adoção dessa perspectiva significou um avanço para o tratamento da questão do refúgio no Brasil – e, conseqüentemente, um avanço para o tema da imigração de deslocados forçados no geral.

Mais pessoas puderam obter o estatuto de refugiado no Brasil, não apenas após o comprometimento pleno com a Convenção e o Protocolo relativos aos refugiados, mas também porque se passou a aplicar a definição ampliada da Declaração de Cartagena. Embora sem adesão formal ao regime latino-americano, que se revelava mais avançado quanto ao conceito de refugiado em relação ao regime da ONU, o governo brasileiro concedeu o estatuto de refugiado, com base na Declaração, aos angolanos e outros grupos que chegavam ao país⁶⁷.

Segundo essa autora, a definição proposta pela lei brasileira já estava alinhada com a ótica dos direitos humanos e de refugiados que seria adotada internacionalmente mais tarde (SANTOS, 2014, p. 9). Apesar de significar um certo progresso, tal definição proposta pela legislação brasileira viria a ser confrontada e seria revelada ainda como restrita com a chegada dos novos fluxos imigratórios no país, principalmente a partir de 2010, em decorrência de diferentes processos de migração forçada (AYDOS, 2010) ou de crise (CLOCHARD, 2007). Algumas das decisões tomadas pelos órgãos governamentais competentes para superar essa limitação diante de situações pontuais, serão tratadas adiante, ao longo desta seção.

A Lei de Refúgio nº 9.474/97 foi responsável, ainda, pela criação e regulamentação do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), órgão de deliberação coletiva que, funcionando na esfera do MJC, é responsável por averiguar e

⁶⁵ “[Para os fins da presente Convenção, o termo ‘refugiado’ se aplicará a qualquer pessoa que] temendo ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade e que não pode ou, em virtude desse temor, não quer valer-se da proteção desse país, ou que, se não tem nacionalidade e se encontra fora do país no qual tinha sua residência habitual, não pode ou, devido ao referido temor, não quer voltar a ele” (ONU, 1967).

⁶⁶ “Deste modo, a definição ou o conceito de refugiado recomendável para sua utilização na região é o que, além de conter os elementos da Convenção de 1951 e do Protocolo de 1967, considere também como refugiados as pessoas que tenham fugido dos seus países porque a sua vida, segurança ou liberdade tenham sido ameaçadas pela violência generalizada, a agressão estrangeira, os conflitos internos, a violação maciça dos direitos humanos ou outras circunstâncias que tenham perturbado gravemente a ordem pública” (DECLARAÇÃO DE CARTAGENA, 1984).

⁶⁷ MOREIRA, 2012, p. 183 *apud* SANTOS, 2014, p. 10.

reconhecer a condição de refugiado dos solicitantes, além de regulamentar as políticas voltadas para refugiados no país, por meio de Resoluções Normativas, dentre outras funções (BRASIL, 1997). Assim como o CNIg, o CONARE é composto por membros de diferentes entidades governamentais, mas conta com a participação do ACNUR como membro-convidado (sem direito a voto) e, ainda, com a participação da sociedade civil através de “um representante de organização não-governamental, que se dedique a atividades de assistência e proteção de refugiados no País” (*ibidem*). Com essa organização, tal órgão foi considerado como plural, representativo e democrático, principalmente porque inclui a participação da sociedade civil e lhe dá direito a voto⁶⁸.

Ao CONARE cabe deliberar sobre a concessão de permanência de solicitantes de refúgio, como é o caso dos imigrantes sírios, que é o país que mais origina refugiados no mundo (ACNUR, 2016). Em Genebra, no dia 05 de outubro de 2015⁶⁹, o Brasil, através do CONARE, se comprometeu, assinando um acordo de cooperação, a facilitar a expedição de vistos aos refugiados sírios através da parceria com o ACNUR e outras entidades⁷⁰. De fato, desde 2013, os cidadãos da República Árabe Síria⁷¹ já podem receber visto, por *razões humanitárias*, através da Resolução Normativa nº 17 do CONARE (CONARE, 2013).

Em 22 de setembro de 2015, o CONARE divulgou a Resolução Normativa nº 20 (CONARE, 2015a), que já objetivava facilitar a emissão de vistos aos refugiados sírios, prorrogando a validade da RN nº 17/2013 para mais dois anos e também estabelecendo que o MRE poderia lançar mão da ajuda de organizações internacionais, como o ACNUR, e outras entidades especializadas na emissão dos vistos. O visto oferecido aos deslocados sírios tem caráter especial e, após a publicação da RN nº 21/2015 (CONARE, 2015b), passou a ter duração de 5 anos.

No caso de solicitações de refúgio que, porventura, não se enquadrem na legislação de âmbito do CONARE, este órgão pode, se considerar adequado,

⁶⁸ NOGUEIRA & MARQUES, 2008 *apud* SANTOS, 2014, p. 11.

⁶⁹ Três dias depois da trágica ocasião da morte do garoto sírio, cujo corpo foi encontrado em uma praia na Turquia, e que se tornou, de certa forma, símbolo da crise de refugiados no mundo, dada a grande repercussão do caso. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/09/150903_aylan_historia_canada_fd>. Acesso em: 31 ago. 2016.

⁷⁰ Notícia disponível em: <<http://mj.jusbrasil.com.br/noticias/239805256/parceria-entre-brasil-e-acnur-vai-ra-aprimorar-concessao-de-vistos-a-refugiados>>. Acesso em: 27 out. 2015.

⁷¹ A Síria enfrenta uma guerra civil desde 2011, “quando o governo sírio permitiu que as forças armadas atacassem manifestantes com medo que a ‘Primavera Árabe’ assolasse também o país. O povo reivindicava a queda do regime sírio, o que gerou a morte de muitos civis (cerca de 20.000 pessoas) durante os dois primeiros anos de conflito. Assim, diversos indivíduos deixaram a Síria devido a ataques, violência, prisões, tortura, etc.” (SANTOS, 2014, p. 32).

encaminhar as solicitações para o CNIg – unidade competente para deliberação desses casos, considerados como omissos (CONARE, 2007). Nesse contexto, segundo Oliveira (2015), o CNIg seguia na sua rotina de “atender às demandas por força de trabalho estrangeira” num “cenário de baixa pressão imigratória” até os início dos anos 2010, quando o Brasil começou a receber solicitações de refúgio, em grande escala, sobretudo de haitianos⁷², além da entrada de trabalhadores ilegais, advindos principalmente da Bolívia e Paraguai (OLIVEIRA, 2015, s/p). Isso se instaurou como um desafio para as entidades que lidavam com a questão da imigração no país, pois sua legislação era restrita e não tratava sobre casos como esses, advindos dessa nova demanda.

Diante desse impasse, o CNIg começou a emitir RNs praticamente para cada situação que surgia (OLIVEIRA, 2015). A exemplo, criou a RN 97, de 12 de janeiro de 2012, que dispõe sobre vistos permanentes por *razões humanitárias* aos nacionais do Haiti. No texto dessa RN, o conceito de *razões humanitárias* foi considerado como “aquelas resultantes do agravamento das condições de vida da população haitiana em decorrência do terremoto ocorrido naquele país em 12 de janeiro de 2010” (CNIg, 2012, RN nº 97, Art. 1º, Parágrafo único). Apesar do seu importante caráter humanitário, a RN 97/2012 apresentava algumas restrições, tais como a imposição do limite máximo de 1.200 concessões por ano, além do condicionamento de cinco anos de visto temporário até que o imigrante pudesse receber estadia definitiva mediante comprovação de “situação laboral para fins da convalidação da permanência no Brasil” (CNIg, 2012). Devido ao grande número de solicitações, a RN 97/2012 foi, mais tarde, modificada pela RN nº 102/2013, que retirava a restrição de número máximo de concessões a serem cedidas para os imigrantes haitianos (CNIg, 2013). A RN 97/2012 tinha, originalmente, prazo de validade de dois anos, mas foi prorrogada pelas RN nº 113/2014 (CNIg, 2014) e 117/2015 (CNIg, 2015), esta última estabelecendo sua vigência até 30 de outubro de 2016.

O advento da RN nº 97/2012 (CNIg, 2012) foi importante na medida em que inspirou a criação de outros instrumentos legais para a permanência de imigrantes em situação de vulnerabilidade, não contemplados pela Lei de Refúgio ou por iniciativas do CONARE. Como exemplo disso, citamos a recém publicada RN nº 122/2016, que prevê a concessão de vistos de permanência no país para imigrantes

⁷² “Em janeiro de 2010, o Haiti vivenciou um terremoto devastador que resultou em 22.570 mortes e 300.572 feridos, mas que afetou cerca de 3,5 milhões de pessoas (Godoy, 2011). O Haiti já passava por graves problemas econômicos e sociais, mas a situação ficou insustentável após o desastre, aumentando ainda mais a vulnerabilidade no país (Hirst, 2012)” (SANTOS, 2014, p. 32).

vítimas de tráfico de pessoas e/ou trabalho análogo ao de escravo (CNIg, 2016). Além disso, a RN nº 97/2012 foi considerado por Ventura⁷³ como um solução rápida para a clandestinidade dos imigrantes para combater a “precariedade na partida, no percurso, na chegada e na permanência da pessoa e de sua família no Brasil” (*idem*, s/p). No entanto, essa autora afirma que esse instrumento pode ludibriar a decisão do CONARE quanto as solicitações de refúgio de haitianos que, por acaso, venham a necessitar da proteção do estatuto dos refugiados (*ibidem*).

Não obstante os avanços alcançados pela definição ampliada da categoria de *refugiado* presente da nossa legislação, além da concessão de permanência por razões humanitárias concedidos aos deslocados forçados no Brasil, a política migratória do país é considerada pouco concisa por Oliveira (2015). Para o autor, a maneira como foi/está sendo tratada a imigração de diferentes deslocados forçados no país é *amadora*, tendo em vista que foi elaborado um “emaranhado normativo”, através do CNIg, na solução dos casos omissos não contemplados pela legislação (*ibidem*, p. 267). Com essa crítica, dentre outras⁷⁴, Oliveira defende a necessidade de se estabelecer uma política de migração, sobretudo, clara e que abarque os eixos da regulação, integração e cooperação internacional no Brasil, independentemente do viés ideológico que oriente tal política (OLIVEIRA, 2015). Essa ideia é corroborada por Ventura (2014), que afirma:

Apesar de tudo, **é falso pensar que o Brasil não possui uma política migratória**. Evidente que ele não possui uma política restritiva, de controle ostensivo de fronteiras, como é o caso da Europa e dos Estados Unidos. **No entanto, embora fragmentada, opaca e casuísta, nossa política existe, e garante a mesma discricionariedade absoluta do Estado da época da ditadura militar**. Ademais, grande parte de sua execução está a cargo de um órgão de segurança, que é a Polícia Federal, por meio de trabalhadores terceirizados, cujo despreparo para tal função é proverbial⁷⁵.

⁷³ Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/06/20/Qual-a-diferen%C3%A7a-entrevisto-humanit%C3%A1rio-e-ref%C3%BAgio>>. Acesso em: 02 out. 2016.

⁷⁴ “Apesar da concessão de vistos em caráter humanitário, o acolhimento aos haitianos foi marcado pela improvisação, onde destaca-se: o estabelecimento inicial de cotas, que foram alterando de teto até serem revogadas; a falta de abrigos adequados; a demora na emissão dos documentos necessários tanto no Acre e Amazonas, quanto nas representações consulares; e a ausência de políticas de inserção laboral. Esse conjunto de fatores negativos acabou por fazer com que esses imigrantes ficassem expostos à exploração de coyotes e das autoridades dos países de trânsito, se alojassem em lugares com péssimas condições sanitárias e se tornassem presas fáceis para empresários oportunistas que se aproveitaram da mão-de-obra barata e, algumas situações, submetida a trabalho análogo ao escravo” (OLIVEIRA, 2015).

⁷⁵ VENTURA, 2014, s/p *apud* OLIVEIRA, 2015, p. 267.

Com efeito, outros autores já denunciaram o despreparo da Polícia Federal no atendimento de deslocados forçados no país⁷⁶. Quanto à natureza da nossa política migratória, para os autores, por não ser, pelo menos aparentemente, *agressiva*, é fácil acreditar que o Brasil não disponha de uma. No entanto, mesmo oculta, é preciso admitir que essa política existe e funciona através dos mecanismos legislativos expostos ao longo deste texto, dentre outros⁷⁷.

É importante, todavia, reconhecer que, apesar dos avanços alcançados – tais como uma definição, ainda que insuficiente, mais abrangente do termo *refugiado* e da concessão de visto de caráter humanitário –, muito ainda há para se percorrer no sentido de se estabelecer uma política de imigração satisfatória para o tratamento das questões do deslocamento forçado no país, do ponto de vista jurídico, social e humanitário. No topo disso, devemos considerar que alguns passos estão sendo tomados para a mudança desse cenário, e é sobre alguns deles que trataremos a seguir.

2.5 Algumas mudanças na política migratória do Brasil

Na esteira de diferentes tipos de violência, conflitos (alguns novos e outros que estendem-se por décadas⁷⁸), tragédias naturais, crises econômicas e outras mazelas que afetam o cenário mundial da atualidade, muitas pessoas acabam sendo vítimas de deslocamentos forçados (AYDOS, 2010) ou de crise (CLOCHARD, 2007). Em face desse panorama, a complexidade do tema das migrações forçadas é salientada e, diante da consequente velocidade das configurações das migrações internacionais, é de se esperar que a legislação torne-se obsoleta. No caso específico do Brasil, sua legislação, que data do século passado, requer uma revisão urgente.

Conquanto, algumas ações já estão sendo tomadas pelo governo brasileiro em direção a uma mudança nesse cenário. Dentre elas, citamos a criação do Projeto de Lei, PL n.º. 2.516/2015⁷⁹, que visa, dentre outros, substituir o atual Estatuto do

⁷⁶ Não entraremos neste mérito para não nos delongarmos demais. A esse respeito, cf. Amado (2013).

⁷⁷ Para considerações acerca da atual política migratória do Brasil, cf. Ventura e Illes (2012).

⁷⁸ “Em 2012, surgiram mais de um milhão de novos deslocados devido aos conflitos na República Democrática do Congo, Mali, Síria e Sudão” (SANTOS, 2014, p. 27).

⁷⁹ Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1594910&ord=0#InkSecaoTramitacao>>. Acesso em: 27 dez. 2016.

Estrangeiro – Lei nº 6.815/80 (BRASIL, 1980)⁸⁰, aprovado pela Câmara dos Deputados em dezembro de 2016. O Projeto de Lei tramita desde 2013 e ainda precisa ser apreciada pelo Senado. Se essa nova Lei de Migração for sancionada, o Brasil demonstrará mudanças no sentido de considerar o imigrante sob o viés dos Direitos Humanos, em detrimento de encarar os processos migratórios como ameaças à segurança nacional – resquícios da Ditadura Militar presentes no Estatuto de 1980 (VENTURA & ILLES, 2010; OLIVEIRA, 2013). De acordo com a minuta do projeto de Lei⁸¹, a política migratória do Brasil passará ser regida pelos seguintes princípios:

I – direitos e liberdades civis, sociais, culturais e econômicos; II – direito à liberdade de circulação em território nacional; III – direito à reunião familiar do imigrante com seu cônjuge ou companheiro e seus filhos, familiares e dependentes; IV – medidas de proteção a vítimas e testemunhas de crimes e de violações de direitos; V – direito de transferir recursos decorrentes de sua renda e economias pessoais a outro país, observada a legislação aplicável; VI – direito de reunião para fins pacíficos; VII – direito de associação, inclusive sindical, para fins lícitos; VIII – acesso a serviços públicos de saúde e de assistência social e à previdência social, nos termos da lei; IX – amplo acesso à justiça e à assistência jurídica integral gratuita aos que comprovarem insuficiência de recursos; X – direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade; XI – garantia de cumprimento de obrigações legais e contratuais trabalhistas e de aplicação das normas de proteção ao trabalhador; XII – isenção das taxas de que trata esta Lei, mediante declaração de hipossuficiência econômica, na forma de regulamento; XIII – direito de acesso à informação, nos termos da Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011; XIV – direito a abertura de conta bancária; e XV – direito de sair, de permanecer e de reingressar em território nacional, mesmo enquanto pendente pedido de residência, de prorrogação de estada ou de transformação de visto em residência (Projeto de Lei, PL no. 2.516/2015, Seção II, Art. 3º).

A nova Lei de Migração já era aclamada como necessária por diferentes estudiosos da área (VENTURA & ILLES, 2012), e a mudança de perspectiva adotada neste recente PL nº. 2.516/15 – que não aconteceu no projeto de lei nº. 5655, proposto em 2009 pelo MJC (*ibidem*) – manifesta a relevância alcançada pela questão migratória no país (OLIVEIRA, 2015). O Quadro 1 demonstra, sumariamente, as principais

⁸⁰ Se aprovada, a Nova Lei de Migração alterará o Decreto-lei nº 2.848, de 1940 e revogará as Leis nº 818, de 1949 e 6.815, de 1980. Informação disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1594910>>. Acesso em: 27 dez. 2016.

⁸¹ Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=A0AED4FD06CCF5E0DD95D32B44BC16A2.proposicoesWebExterno2?codteor=1366741&filename=Tramitacao-PL+2516/2015>. Acesso em: 27 dez. 2016.

diferenças entre a Lei vigente – o Estatuto do Estrangeiro, Lei 6.815/80 – e o Projeto de Lei de Migração, na sua primeira versão, proposta em 2013 – PL 288/13 – que atualmente, até o fechamento desta pesquisa, tramita como PL 2.516/15:

QUADRO 1 – Diferenças entre o Estatuto do Estrangeiro (1980) e o Projeto de Lei de Migração (2013)

LEI VIGENTE - Lei 6.815/80	PROJETO DE LEI – PL 288/2013
Considera o estrangeiro um tema de segurança nacional.	Considera os migrantes um tema de Direitos Humanos.
Dificulta e burocratiza a regularização migratória.	Encoraja a regularização migratória. O migrante regular fica menos vulnerável, tem oportunidade de inclusão social e deixa de ser invisível.
É incompatível com a Constituição Federal e os tratados internacionais de direitos humanos.	Propõe uma das mais avançadas leis migratórias do mundo contemporâneo em matéria de direitos.
Trata de estrangeiros.	Trata de migrantes: imigrantes (inclusive o transitório) e emigrantes.
Dá ao Estado a possibilidade de decidir ao seu bel-prazer quem pode entrar e permanecer no Brasil.	Dá direito à residência mediante o atendimento das condições da lei, permitindo inclusive a reunião familiar.
Vincula a regularização migratória ao emprego formal.	Possibilita a entrada regular de quem busca um emprego no Brasil.
Fragmenta atendimento a migrante em órgãos estatais diversos.	Estabelece órgão estatal especializado para atendimento dos migrantes.

Fonte: Portal do Ministério Justiça e Cidadania, Governo Federal, 2014. *Entenda as propostas para a nova Lei de Migrações*⁸².

De fato, como se pode perceber pelas mudanças de perspectiva adotadas – demonstradas pela passagem destacada do artigo 3º do Projeto de Lei e pelo Quadro 1 –, o governo brasileiro dá passos em direção a uma política de imigração inclusiva, em que a acolhida humanitária é princípio básico. Juntamente com a sua não-criminalização, e o consequente repúdio a todo tipo de violência contra o migrante, a imigração, inclusive a forçada, começa a ser reconhecida como benéfica para o país, tendo em vista as vantagens – inclusive econômicas – advindas desse processo. A atual proposta é considerada pelo presidente do CONARE como “um projeto de lei fundamentado em direitos humanos e que, para além de questões humanitárias, incorpora no seu texto uma proposta dinâmica, flexível, moderna” não deixando de ser “um projeto de lei estratégico para o desenvolvimento social e econômico do Brasil” (PORTAL BRASIL, 2015). Tendo em vista as estatísticas do ACNUR, apresentadas anteriormente, e as constantes revelações pela mídia internacional sobre as condições deploráveis de deslocados forçados ao redor do mundo, revelando a dificuldade da comunidade internacional em resolver a questão, podemos considerar que essa é, de fato, uma legislação moderna. Os imigrantes – que em períodos de expansão econômica foram

⁸² Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/noticias/proposta-de-nova-lei-de-migracoes-devera-substituir-estatuto-criado-durante-a-ditadura/>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

considerados indispensáveis e, mais tarde, passaram a serem enxergados como indesejáveis (OLIVEIRA, 2015) –, agora estão começando a ter sua importância reconhecida novamente.

Outra importante ação de mudança a ser considerada é a iniciativa do MJC em criar uma comissão especializada para a elaboração do Anteprojeto de Lei de Migrações e Promoção dos Direitos dos Migrantes no Brasil⁸³, cujo objetivo é contribuir para a construção da nova Lei de Migração do país. Segundo Oliveira (2015), o Anteprojeto contou com a participação da sociedade civil, chegando a ser apresentado para apreciação na ocasião da I Conferência Nacional sobre Migrações e Refúgio (COMIGRAR), realizada em 2014, na cidade de São Paulo/SP. A comissão elaborada pelo MJC estabeleceu o Anteprojeto com base em cinco características principais. Citaremos aqui apenas uma delas, por acreditarmos que esta tenha um impacto e demonstra uma mudança de paradigma da legislação. O Anteprojeto propõe que a clássica dicotomia brasileiro/estrangeiro seja dissolvida na nova Lei de Migração do país, banindo o uso da palavra *estrangeiro* e sua implicação negativa, em favor do termo *migrante*; este último incluiria tanto imigrantes (que chegam ao país), quanto emigrantes (nacionais que deixam o Brasil). Segundo o texto do Anteprojeto, “além de superar a conotação pejorativa da expressão estrangeiro quando aplicada a pessoas, esta tipologia oferece *per se* maior informação sobre o status do indivíduo, assim como maior eficiência na regulação de seus direitos e deveres” (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS, 2014, p. 7).

É importante sinalizar, ainda, que ao realizar-se a revogação do Estatuto do Estrangeiro, Lei 6.815/80, conseqüentemente ficaria extinto o CNIg. Diante disso, o Anteprojeto propõe a criação da Autoridade Nacional Migratória (ANM), que seria composta por um Conselho Nacional sobre Migrações (CMig), dentre outros órgãos (*ibidem*, p. 38). A ANM seria uma entidade independente e autônoma, ou seja, um serviço nacional de migração.

Ademais do que já foi exposto, mais uma importante mudança atitude quanto ao tratamento da imigração no país se manifesta pelo fortalecimento do sistema nacional de refúgio. Apontaremos quatro conjuntos de medidas nesse sentido, consoantes com o que foi divulgado pelo relatório publicado pelo CONARE (BRASIL, 2016). O primeiro deles diz respeito à estruturação de políticas. Além do projeto de

⁸³ Disponível em: <<http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/10947.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2016.

atualização do Estatuto do Estrangeiro, citado anteriormente, outra iniciativa importante, é a minuta de decreto em discussão para a instalação da Política Nacional de Migrações, Refúgio e Apátrida (PNMR), que pretende viabilizar a “inclusão social, facilitar a obtenção de documentação migratória, garantir acesso pleno e igualitário a direitos e promover os direitos humanos das pessoas migrantes, refugiadas e apátridas” (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES FINANCEIRAS, 2016).

O segundo conjunto de medidas compreende providências especiais humanitárias. Alguns exemplos nesse sentido são: (i) regularização migratória, como a de imigrantes haitianos, ocorrida através do Despacho Conjunto entre os Ministérios da Justiça e do Trabalho e Previdência Social⁸⁴, em novembro de 2015, que regularizou o processo de permanência de quase 44 mil imigrantes haitianos, cujas solicitações estavam estagnadas no CNIg; (ii) criação do Programa de Vistos Especiais concedidos para cidadãos haitianos e sírios, através das resoluções do CNIg e do CONARE, aludidas anteriormente.

Um terceiro grupo de medidas refere-se ao fortalecimento do CONARE, por meio da criação de unidades regionais, descentralizando e ampliando a atuação do Comitê, além da expansão dos seus recursos humanos, agora contando com consultores do ACNUR, e a regulamentação de fluxos e processos do órgão, através da manutenção de dados estatísticos e a implementação de ferramentas como a *Quality Assurance Initiative* (QAI)⁸⁵, por exemplo.

Como último conjunto de medidas, procurar-se-á a integração local do imigrante, por exemplo, por meio de acordos com governos Estaduais e Municipais para a criação de Centros de Referência e Acolhida de Imigrantes e Refugiados (Rede CRAI), objetivando o suporte jurídico, psicológico, laboral e social dos deslocados forçados em escala regional. Nesse conjunto de medidas, destaca-se a viabilização de cursos de português para deslocados forçados, através do *PRONATEC português* e do *Curso de Português Permanente para Imigrantes* – uma parceria com a prefeitura de São Paulo⁸⁶.

⁸⁴ Disponível em: < <http://voce.mj.gov.br/lista1.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2016.

⁸⁵ O QAI visa principalmente a avaliação e promoção da eficiência do sistema nacional de refúgio, para melhorar seus serviços. Mais informações disponíveis em: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/trabalhe_connosco/2015/2015_TOR_QAI_Consultant_Brazil.pdf?view=1>. Acesso em: 02 set. 2016.

⁸⁶ Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/migrantes/programas_e_projetos/index.php?p=198952>. Acesso em: 02 set. 2016.

À guisa de conclusão, citamos a ação pioneira da cidade de São Paulo, que aprovou a *Política Municipal para a População Imigrante*, uma lei municipal voltada para os deslocados forçados. Segundo informação veiculada pela página do ACNUR⁸⁷, a lei já está em vigência, “mas sua regulamentação se dará de forma gradual e ao final de consultas e debates com os imigrantes e outros interessados”. Dentre suas ações, essa lei prevê a criação do Conselho Municipal de Imigrantes, que funcionará no domínio da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania, composto por imigrantes. Dada a comprovada importância da cidade de São Paulo na rota de imigração de deslocados forçados⁸⁸, esse é um grande passo que pode inspirar outras atividades no sentido de promover um acolhimento digno para essa população migrante.

Assim, percebe-se que o Brasil tem levado a cabo mudanças significativas na sua legislação em favor da população imigrante deslocada forçada em seu território. No entanto, é preciso dizer que pouco tem sido feito para oferecer uma forma de acolhimento adequada dessas pessoas no país, em particular no que tange ao processo de ensino-aprendizagem do PLAc. Daremos, na próxima sessão, uma palavra sobre o desafio da integração social desses imigrantes e sua relação com o PLAc.

2.6 O desafio da integração e a língua portuguesa como Língua de Acolhimento: algumas considerações

Diante do que foi apresentado e discutido até aqui, é perceptível como a questão migratória no país é, atualmente, tema de interesse na agenda política do país. Porém, a despeito da crescente preocupação com a regulamentação jurídica da situação de muitos imigrantes por parte do governo federal, acreditamos que mais medidas devem ser tomadas no que diz respeito à inserção destas pessoas na sociedade brasileira. Não obstante as diversas ações de caráter inovador alcançadas no âmbito legal – a exemplo da definição mais ampla da categoria de *refugiado* presente da nossa legislação, a concessão ostensiva de permanência por razões humanitárias concedidos a grupos de deslocados forçados, dentre outras –, a acolhida e inserção social dos imigrantes continua sendo um desafio latente. Segundo Ventura (2014), o processo de recepção dos imigrantes é extremamente burocrático e lento, expondo, “ainda hoje e

⁸⁷ Disponível em: <<http://www.acnur.org/portugues/noticias/noticia/sao-paulo-aprova-sua-propria-lei-para-refugiados-e-imigrantes/>>. Acesso em: 02 set. 2016.

⁸⁸ Cf. Maranhão (2014), disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2014/01/23/imigrantes-em-sao-paulo-veem-sonho-esbarrar-em-preconceito-e-dificuldades.htm>>. Acesso em: 02 set. 2016.

inutilmente, centenas de trabalhadores estrangeiros à vulnerabilidade. Sem documentos, resta a precariedade” (VENTURA, 2014). Isso também é questionado por Amado (2013), que se pergunta

[...] como o refugiado poderá sobreviver até obter essa condição do Ministério da Justiça, que demora em média oito meses para ser concedida? Seu visto de turismo expira em três meses. Sem documentos, ele não pode fazer nada: alugar uma casa, ter uma linha de celular, colocar os filhos na escola, ter um emprego (AMADO, 2013, s/p).

Diante dessa situação, a própria sociedade civil tem tomado as rédeas para contornar a questão. Conforme exposto anteriormente, por meio de ONGs e outras instituições, essa sociedade tem participado ativamente, no âmbito da estrutura tripartite – Governo, ACNUR e sociedade civil (MARINUCCI & MILESI, 2005; SANTOS, 2014) –, ficando a cargo de quase todo o compromisso da acolhida e inserção dos imigrantes deslocados forçados no país. Previamente, sobretudo, à criação de políticas como a das Rede CRAI, era a, basicamente, sociedade civil que oferecia moradia inicial e alimentação, instrução jurídica, assistência médica e laboral a esses imigrantes (AMADO, 2013).

Destacamos, ainda, que, além da já exposta limitação legislativa e de políticas de acolhimento, a inserção social dos deslocados forçados no Brasil – na perspectiva desta pesquisa, encaramos essa *inserção* como referente aos processos de (re)territorialização (BIZON, 2013) desses imigrantes – é perpassada pela questão da proficiência em língua portuguesa. Isso porque, sendo a língua nacional (DINIZ, 2012), a esse imigrante, para o qual as políticas de migração são mais estritas, conhecê-la apresenta-se, muitas vezes, como algo compulsório. Em relatório apresentado sobre migração haitiana no Brasil, por exemplo, Fernandes *et al.*, coordenadores do projeto, acreditam que, devido à pouca proficiência na língua portuguesa, “com frequência encontraram-se pessoas de nível universitário em linhas de montagem ou como auxiliares de pedreiro” (FERNANDES *et al.*, 2014a, 125). Para nos afastarmos de uma lógica determinista, ressaltamos que nem sempre o acesso a melhores oportunidades de trabalho está diretamente relacionado à pouca proficiência no idioma; há que se levar em conta diversos fatores sociais, tais como o próprio preconceito enfrentado por muitos desses imigrantes na sociedade de destino, conforme expusemos no capítulo I deste trabalho.

Como consequência de poucas ações de acolhida e inserção dos imigrantes na sociedade brasileira no geral, as instituições da sociedade civil também estão atuando no ensino (e consolidando a área) de PLAc – termo utilizado para tratar do ensino de língua portuguesa para imigrantes deslocados forçados no país, sobre o qual tratamos, mais especificamente, na seção 1.3 do capítulo I. Nesse ponto, embora o governo brasileiro ainda não conte com uma política pública de cunho linguístico consolidada que seja voltada para essa demanda – cursos de formação em PLAc, por exemplo (AMADO, 2013) –, é importante destacar os trabalhos que receberam apoio do poder público a esse respeito, como é o caso da apostila *Ann Pale Potigè*⁸⁹, de crioulo haitiano e português, elaborada em 2011 pela Pastoral da Mobilidade Humana da Diocese do Alto Solimões Tabatinga, revisada pelo MTE e pelo Instituto de Migrações e Direitos Humanos (IMDH) em 2012, e disponibilizada pelo referido Ministério no seu próprio *site*.

Certamente, não podemos assumir que conhecer ou não o idioma nacional, por si só, seja determinante para elevar o *status* social do migrante. No entanto, essa é uma ideia que demonstrou ser recorrente no discurso de coordenadores, professores e alunos nos registros gerados nessa pesquisa. Apesar de que trataremos dessa questão mais profundamente no capítulo IV desse trabalho, adiantamos que os registros apontaram que, principalmente por acreditarem que o conhecimento da língua portuguesa facilitaria seus processos de integração social, de (re)territorialização (BIZON, 2013), há uma carga de *obrigatoriedade* na maneira pela qual os imigrantes encaram seus processos de aprendizagem do idioma. Com base nisso, é importante problematizar o porquê de, para esses imigrantes especificamente, o conhecimento da língua portuguesa se apresentar como algo *imperativo*, tendo em vista que vários outros grupos de imigrantes visitam e vivem no país sem, necessariamente, falarem o idioma⁹⁰. Constatamos que esses imigrantes podem estar enfrentando situações de (re)territorializações precárias (BIZON, 2013) em que são posicionados em um lugar em que o conhecimento da língua portuguesa é obrigatório para eles. Com isso, resta, para grande parte desses imigrantes, a crença de que o idioma seria a *única* ferramenta

⁸⁹ Disponível em: <http://portal.mte.gov.br/trab_estrang/cartilha-crioulo-haitiano-portugues.htm>. Acesso em: 28 jun. 2015.

⁹⁰ A não-obrigatoriedade em conhecer o idioma pelos estrangeiros é um fato empírico do qual, baseados no senso comum, muitas pessoas compartilham. Em seu *blog*, no Estadão, por exemplo, a autora *Amanda Viaja* criticou quem defendeu que os turistas que visitaram o Brasil durante os Jogos Olímpicos de 2016 precisavam falar português, e afirmou que não considera ser preciso aprender a língua portuguesa para viajar ao Brasil. Disponível em: <<http://viagem.estadao.com.br/blogs/amanda-viaja/educacao-olimpiadas/>>. Acesso em: 02 out. 2016.

para contornar as possíveis dificuldades que enfrentam no seu processo de (re)territorialização. Reconhecendo a importância da língua portuguesa nesse processo, concordamos com Amado (2013) quando afirma que a instrução em língua portuguesa deva ter um papel protagonista numa agenda política de imigração que, cada vez mais, tem visado o tratamento adequado da questão dos deslocados forçados no Brasil. No entanto, não acreditamos que o conhecimento isolado da língua possa ser capaz de resolver os possíveis problemas encarados por esses deslocados no país, conforme já argumentamos anteriormente, com base principalmente em Maher (2007). Buscaremos evidenciar essa questão, mais especificamente, no capítulo IV, em que teceremos análises e discutiremos os resultados da nossa investigação.

Esse capítulo buscou traçar um panorama sobre a imigração dos deslocados forçados e a legislação vigente no Brasil. Em linhas gerais, discutimos os principais instrumentos legais internacionais no tratamento desses migrantes e analisamos algumas implicações da conceituação jurídica do termo, sob a perspectiva dos Estudos das Migrações Forçadas (*Forced Migration Studies*) (AYDOS, 2010). Com base nessa discussão, concluímos que o uso do termo *deslocado forçado*, em detrimento do termo *refugiado*, para referirmos aos imigrantes de interesse dessa pesquisa, é mais abrangente e está de acordo com *um* dos objetivos que, indiretamente, buscamos atingir com esta pesquisa: chamar a atenção para a necessidade de inclusão de imigrantes advindos de outros processos de migração forçada – além de refugiados, como os solicitantes de asilo/refúgio, apátridas e migrantes econômicos – no campo de atenção da área de PLAc.

Além disso, traçamos um panorama do deslocamento forçado no mundo e no Brasil e abordamos a legislação vigente no país, bem como suas limitações e avanços. Constatamos que a política migratória brasileira, embora não muito evidente, pode ser restritiva e excludente. No entanto, reconhecemos que alguns esforços estão sendo realizados no sentido de mudança desse cenário – tais como a criação do Projeto de Lei de Migração - PL 2.516/2015, que visa substituir o obsoleto Estatuto do Estrangeiro, datado de 1980, cuja contribuição principal é encarar as imigrações pelo viés dos Direitos Humanos, e não mais como uma ameaça para a segurança da nação.

Em último lugar, cuidamos de ressaltar a importância de incluir o PLAc na agenda política que trata da imigração no país, com vistas a, especialmente, contribuir para a inclusão e o efetivo acolhimento dos deslocados forçados no país. Nesse sentido, acreditamos ser necessário buscar uma prática empoderadora, através do ensino de PLAc, conjuntamente com avanços na legislação e com a educação do entorno (MAHER, 2007) que vise, essencialmente, contribuir para a promoção de processos de (re)territorialização *não precários* (BIZON, 2013) por parte desses imigrantes, o que desenvolveremos melhor no capítulo IV deste trabalho.

Assim, tais ponderações, discutidas e apresentadas nesse capítulo, são essenciais, não somente para demonstrar e justificar nossa perspectiva sobre a questão da imigração de deslocados forçados no Brasil e a sua relação com o ensino de PLAc, como também para compreender melhor as discussões que faremos nos próximos capítulos. Passaremos, no próximo capítulo, à apresentação do nosso desenho de pesquisa, os métodos utilizados para atingir os objetivos investigativos, bem como à discussão dos perfis dos participantes e algumas considerações acerca da ética na condução desta investigação.

CAPÍTULO III –
METODOLOGIA, CONTEXTO
DE PESQUISA E PERFIS DOS
PARTICIPANTES

CAPÍTULO III

METODOLOGIA, CONTEXTO DE PESQUISA E PERFIS DOS PARTICIPANTES

Com o objetivo de averiguar as especificidades do contexto investigativo estudado, com vistas à elaboração dos subsídios para o ensino de PLAc, que visamos alcançar com esse trabalho, adotamos a metodologia da pesquisa qualitativa (SOUZA, 2014), de cunho etnográfico e interpretativa (BIZON, 2013). Geramos registros a partir da observação-participante no contexto de ensino-aprendizagem de PLAc e da aplicação de questionários para dois grupos principais, o primeiro composto por coordenadores, professores e alunos do curso de PLAc do Centro Zanmi e do Centro de Extensão da Faculdade de Letras da UFMG e o segundo por coordenadores e professores de outras iniciativas em PLAc no Brasil.

Neste capítulo, dedicado à apresentação da metodologia de pesquisa, faremos também algumas considerações acerca do contexto ela foi realizada, descreveremos seus participantes e, ainda, discorreremos, brevemente, sobre a postura ética adotada na sua condução. Assim, o capítulo encontra-se organizado em quatro seções. Primeiramente trataremos de apresentar os pressupostos metodológicos adotados, bem como discorreremos sobre os instrumentos, o processo de geração e de análise dos registros. Em segundo lugar, apresentaremos o contexto em que ocorreu a investigação: os centros onde observamos algumas práticas de ensino-aprendizagem de PLAc. Em terceiro lugar, traçaremos um panorama dos perfis dos participantes da pesquisa: coordenadores, professores e alunos, além da própria professora-pesquisadora. Encerraremos o capítulo com algumas considerações acerca das medidas éticas adotadas na condução dessa investigação.

3.1 Metodologia de pesquisa

Conforme já salientamos no capítulo anterior, a presente pesquisa se filia à posição epistemológica da Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006a), Crítica (RAJAGOPALAN, 2006) ou Transgressiva (PENNYCOOK, 2006). Em linhas gerais, podemos considerar que a LAI é indisciplinar e transgressiva na medida em que rompe com as barreiras disciplinares e posiciona o fazer do linguista aplicado

como um ato político, comprometido com o questionamento do *status quo* e com a transformação social; é crítica uma vez que é autorreflexiva e reconhece as questões políticas que envolvem as práticas sociais de toda natureza, inclusive o próprio ato de se *fazer* pesquisa. Nessa concepção, há um compromisso de se levar em conta a opinião dos sujeitos participantes que atuam no contexto social em que a investigação se desenvolve. A proposta de unir teoria e prática em pesquisas, apontada por Moita Lopes (2006), vai ao encontro de outro pressuposto do fazer investigativo (e político) da LAI, que se manifesta no tratamento de questões de justiça social por meio do seu comprometimento em ouvir e dar voz ao *Outro*, trazendo à tona a realidade das “vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade etc.” (MOITA LOPES, 2006, p. 27). A presente pesquisa está comprometida com os pressupostos da LAI, na medida em que busca dialogar com outras áreas do conhecimento (tais como a Demografia, por exemplo); inclui como seus participantes os sujeitos atuantes do contexto social em que a pesquisa se desenvolveu (coordenadores, professores e alunos de PLAc) e procura trazer à tona facetas da realidade dos imigrantes na sua integração à sociedade brasileira – processo perpassado pela língua portuguesa. Almejamos, assim, apresentar uma realidade de um grupo minoritarizado (MAHER, 2007) e colaborar para uma mudança social na prática em PLAc.

Assim, neste trabalho, optamos pelo uso da expressão *geração de registros* e não *coleta de dados*. Conforme argumenta Bizon (2013), nenhum pesquisador é capaz de *coletar dados* – numa perspectiva positivista do termo –, porque ele é, por si próprio, um sujeito ideológico perpassado por questões de “língua, gênero, classe social, raça e etnia, não havendo nenhuma observação objetiva, apenas observações socialmente situadas nos mundos do observador e do observado” (BIZON, 2013, p. 136). Além disso, em concordância com a perspectiva da LAI – que pressupõe a análise crítica do próprio fazer científico e do papel do pesquisador –, a autora aponta para a importância de se considerar que “o pesquisador não registra, simplesmente, o que as pessoas dizem. Nós somos agentes cruciais na micropolítica de elicitação de dados porque nossa própria presença determina, mesmo que em parte, o que os sujeitos pesquisados nos dizem”⁹¹. Dessa forma, nenhuma investigação consegue ser completamente neutra e objetiva. Isso não significa que a subjetividade seja

⁹¹ MAHER, 2010, p. 39 *apud* BIZON, 2013, p. 136.

predominante no fazer investigativo, mas vale demonstrar que toda pesquisa se dá numa conjuntura sociocultural e política determinada e que a condução investigativa, pelo que foi discutido, se estabelece pela *interação e interpenetração* de traços objetivos e subjetivos (BIZON, 2013, p.136).

Diante de tais pressupostos teóricos, os métodos utilizados para alcançar os objetivos de pesquisa são considerados qualitativos (SOUZA, 2014), cuja abordagem é de cunho etnográfico e interpretativista (BIZON, 2013). Em linhas gerais, de acordo com São Bernardo (2016), a pesquisa etnográfica segue uma perspectiva qualitativa e emprega uma postura êmica que “consiste em abranger perspectivas e interpretações quanto à conduta, eventos e situações do grupo analisado, a partir da ótica dos próprios membros desse grupo” (*ibidem*, p. 79). Um dos procedimentos da pesquisa etnográfica é a observação participante no contexto pesquisado, além da geração de registro da perspectiva dos sujeitos participantes através de entrevista, filmagens, etc. Nesta pesquisa, adotamos a observação participante e a aplicação de questionários para registrar as impressões e opiniões das pessoas que atuam diretamente no contexto pesquisado.

Como mencionado, a pesquisa etnográfica situa-se no escopo da pesquisa qualitativa, cuja abordagem de análise é interpretativista. De acordo com Souza (2014), as pesquisas qualitativas diferenciam-se das quantitativas “na medida em que são predominantemente baseadas em dados não-numéricos” (*ibidem*, p.94) e, em oposição a aferimentos quantitativos, o pensamento desse tipo de pesquisa “se baseia, principalmente, na percepção e compreensão humana” (*ibidem*, p. 95). O autor ressalta, no entanto, que a pesquisa qualitativa pode conter quantificação de dados, sem que sua natureza seja alterada, uma vez que se adota uma perspectiva interpretativista sobre tais dados (*ibidem*, p. 95).

Nesse sentido, interpretamos as respostas dadas aos questionários – de natureza semi-aberta –, bem como as quantificações que fizemos dessas respostas, com o objetivo duplo de caracterizar os participantes e *ouvir* suas perspectivas. Explicaremos, quando tratamos da geração dos registros, o porquê da escolha em utilizar questionários no lugar de entrevistas. Além disso, é importante mencionar que o conteúdo dos questionários foi elaborado a partir de questões identificadas pela prática etnográfica da observação participante.

Uma vez esclarecida a metodologia de pesquisa adotada, passaremos a descrever o processo de geração de registros da investigação.

3.1.2 Geração de registros

Os registros deste trabalho foram gerados com base em três instrumentos principais, a saber: 1) a observação participante realizada pela professora-pesquisadora no âmbito das aulas de PLAc conduzidas pelo CZ e pelo CENEX/FALE, registrada em um diário de pesquisa reflexivo, 2) questionários físicos (em papel) aplicados para alunos imigrantes estudantes da língua portuguesa, vinculados a cursos das referidas iniciativas, e 3) questionários *online* aplicados para professores e coordenadores que atuam na área de PLAc no CZ, no CENEX e em outras iniciativas em diferentes partes do país.

Assim como Bizon (2013), dividimos os registros da pesquisa entre primários e secundários. Aqui, consideramos como *registros primários* aqueles que se constituíram como a base para atingir o nosso objetivo principal de identificar as especificidades do contexto de ensino-aprendizagem de PLAc e como *secundários* os registros que nos possibilitaram discutir, confirmar ou contrapor o que foi identificado pelos primeiros. Especificamente, concebemos como registros primários desta pesquisa: 1) as opiniões de alunos, professores e coordenadores dos cursos de PLAc do CZ e do CENEX acerca das especificidades desse contexto de ensino-aprendizagem, registradas por meio dos questionários aplicados para esse público, 2) a percepção de coordenadores e professores envolvidos em cursos de PLAc em outras instituições e/iniciativas no Brasil, registrada, também, através de questionários e 3) o que identificamos pela observação participante no contexto de pesquisa. Por sua vez, os registros secundários dessa pesquisa são compostos por registros de pesquisas realizadas na área e/ou em áreas de interesse desse trabalho, bem como de passagens da mídia e/ou de instrumentos da legislação vigente no Brasil.

Registramos nossa observação participante em um diário reflexivo de pesquisa, elaborado entre agosto de 2015 e setembro de 2016. Nesse diário, anotamos impressões, bem como o que chamava a atenção (o que era recorrente) no que diz respeito às características e demandas/desafios do contexto de pesquisa. Essa observação nos permitiu identificar alguns pontos específicos – tais como a questão da formação dos professores, a falta de material didático específico e como identificar o público-alvo de PLAc – sobre o contexto de pesquisa que, mais tarde, nos orientaram na organização dos questionários que nos permitiriam realizar uma análise mais profunda sobre tais questões.

A geração dos demais registros primários dessa pesquisa se deu através da composição de questionários semi-abertos que foram aplicados entre os meses de junho e setembro de 2016. Elaboramos três questionários diferentes – um para cada grupo focal –, conforme detalhado abaixo:

- a) Imigrantes/alunos de cursos de PLAc do CZ e do CENEX/FALE: questionário físico (em papel) (APÊNDICE A), semi-aberto, ou seja, contendo perguntas abertas e fechadas, compreendendo um total de 30 perguntas, divididas em duas partes: a primeira sobre informações pessoais (9 perguntas) e a segunda voltada para a experiência deles com o aprendizado da língua portuguesa (21 perguntas). O questionário foi elaborado em três idiomas (português, crioulo haitiano e inglês⁹², cf. APÊNDICES A, D e E, respectivamente), ficando a critério dos alunos escolher, dentre as opções oferecidas, em qual idioma eles se sentiam mais seguros e à vontade para ler e responder às perguntas. Vale lembrar que a maioria dos participantes estava em estado inicial de aprendizagem do português, de forma que consideramos importante dar a possibilidade de que eles lessem e dessem suas respostas em línguas que tivessem mais facilidade. Os questionários daqueles participantes que optaram por responder às perguntas em outra língua que não o português foram submetidos à tradução. O processo de tradução das respostas – algumas relatadas no capítulo IV, de análises e discussão dos resultados – foi por mim supervisionado. Tentei manter, ao máximo, a grafia e as estruturas utilizadas pelos alunos em suas respostas, embora saibamos que toda tradução é uma interpretação do texto original. Dos

⁹² Consideramos importante esclarecer que esses idiomas foram selecionados com base no público-alvo que havia manifestado interesse em participar da pesquisa: haitianos e sírios. Apesar de o CZ contar com alunos de outras nacionalidades (como bolivianos, por exemplo), apenas haitianos e sírios se dispuseram a participar da investigação. Para que esses participantes se sentissem mais confortáveis em suas respostas, disponibilizamos os documentos da pesquisa em três idiomas, e os participantes puderam escolher em qual idioma gostariam de ler e registrar sua participação. Sabíamos que todos os haitianos e sírios participantes da pesquisa tinham proficiência em crioulo haitiano e inglês, respectivamente, e por serem línguas com as quais eu, enquanto pesquisadora, já tinha algum contato – o que facilitaria a tradução e interpretação das respostas – decidi eleger esses idiomas como as opções em língua estrangeira. Não oferecemos a opção em árabe para os alunos sírios porque tivemos dificuldade em localizar um tradutor que nos ajudasse no processo de versão dos questionários/Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLEs), bem como de leitura e tradução das respostas dos participantes. Assim, justificamos a oferta dos questionários e dos TCLEs em português, crioulo haitiano e inglês. Esclarecemos, ainda, que o processo de versão dos documentos para língua estrangeira e a tradução das respostas registradas em crioulo haitiano foram realizados com a ajuda de um tradutor, e supervisionados por mim. No caso do inglês, eu mesma fui a responsável por todo o processo de versão e tradução.

- 20 alunos participantes, 17 responderam em uma língua diferente do português (em crioulo haitiano ou inglês, mais especificamente)⁹³.
- b) Professores dos cursos de português do CZ e do CENEX/FALE, e docentes de outras instituições/iniciativas de PLAc: questionário *online*⁹⁴ (APÊNDICE B), também semi-aberto, englobando questões de múltipla escolha e abertas, num total de 20 perguntas, divididas em duas partes: a primeira sobre características pessoais (4 perguntas) e a segunda voltada para as suas experiências com o ensino de PLAc (16 perguntas).
 - c) Coordenadores dos cursos do CZ e do CENEX/FALE, e de outras instituições/iniciativas de PLAc: questionário *online* (APÊNDICE C), semi-aberto, contendo 18 perguntas, entre múltipla escolha e abertas, sendo as 4 primeiras de identificação pessoal e as demais 14 questões sobre suas experiências na coordenação de cursos de PLAc.

A opção pela aplicação de questionários para a geração dos registros do nosso trabalho se deu por levar em consideração algumas questões importantes, características do contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida. Primeiramente, acatamos a atitude cautelosa que o CZ solicita que qualquer pesquisador que entre em contato com os imigrantes atendidos pelo Centro atue – o CZ é bastante cauteloso quanto a práticas de pesquisa *invasivas*, tais como uma ostensiva geração de registros com os alunos. Isso acontece por dois motivos principais: em primeiro lugar porque o CZ zela pela privacidade dos seus estudantes e de suas histórias de vida e, em segundo lugar, porque um longo período de geração de registros poderia prejudicar o andamento dos estudos desses imigrantes, uma vez que os registros são realizados principalmente durante o horário das suas aulas de PLAc⁹⁵, que é quando os imigrantes que acompanham as aulas estão todos reunidos. Em segundo lugar, como os professores que atuam na área são, em sua maioria, voluntários que realizam diversas outras atividades

⁹³ Os questionários dos alunos 1 a 14 e de 18 a 20 foram respondidos em crioulo haitiano e inglês, respectivamente. Os demais alunos, 15 a 17, preferiram registrar suas respostas em português.

⁹⁴ Realizados através da ferramenta *formulários do Google*, vinculados à conta da professora-pesquisadora no *Google Drive*, (ambos são produtos oferecidos pela empresa *Google Inc.* na *internet*).

⁹⁵ Utilizamos, especificamente, 2 horas do horário de aulas dos estudantes para a aplicação dos questionários, da seguinte maneira: durante dois sábados letivos, das três horas de aula dos alunos, utilizamos a última uma hora para que eles respondessem aos questionários, compreendendo um total de duas (2) horas-aula dedicadas à essa atividade com os alunos. Como muito dos alunos participantes são trabalhadores, preferimos utilizar o horário de aula para o preenchimento dos questionários, já que reuni-los em um horário à parte para realizar tal atividade seria inviável.

acadêmico-profissionais, consideramos que o questionário seria um meio mais prático para registrar suas experiências com PLAc, por ocupar menos tempo para ser realizado. Em terceiro lugar, a dificuldade de localizar coordenadores e professores de PLAc que atuam em outros contextos de ensino-aprendizagem de PLAc, além do CZ e do CENEX, no Brasil, nos fez optar pelo questionário *online*, tendo em vista que esse tipo de questionário facilitaria a divulgação do trabalho, que poderia ser feita até mesmo pelos próprios participantes, e a geração de registros da opinião de outros coordenadores e docentes da área.

3.1.3 Organização e análise dos registros de pesquisa

Após a sua geração, os registros dessa pesquisa foram selecionados levando-se em consideração os propósitos investigativos dessa pesquisa, expressos pelas perguntas geral (*Quais são as especificidades do ensino do Português como Língua de Acolhimento?*) e específicas, a saber: *a) Quem é o público-alvo de PLAc? b) Quais são as motivações para o aprendizado da língua portuguesa e necessidades linguísticas iniciais desse grupo de imigrantes? c) Quais as principais dificuldades enfrentadas por alunos, professores e coordenadores na condução de cursos de PLAc?*, apresentadas na seção 2 do capítulo de introdução deste trabalho. Orientados por tais questionamentos, buscamos, nos registros gerados, informações que fossem relevantes e que pudessem colaborar para responder a tais indagações. Conforme discutimos anteriormente, a análise dos registros é de natureza interpretativista, qualitativa e se respalda no referencial teórico-metodológico da Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), que, dentre outros pressupostos, implica ter em vista, na prática investigativa, a opinião dos sujeitos atuantes no contexto em que essa prática ocorre, buscando fazer emergir, portanto, *outras vozes*. Como fruto das análises e discussões dos resultados encontrados nas perguntas de pesquisa, elaboraremos alguns subsídios que visam servir de respaldo para o planejamento de cursos de PLAc.

3.2 Contexto de pesquisa

A presente pesquisa se desenvolveu no contexto das aulas de PLAc do Centro Zanmi (CZ) e do Curso de Português para Estrangeiros em Regime Especial de Permanência no Brasil do Centro de Extensão em Letras da UFMG (CENEX). Por ser

no seu âmbito que geramos a maior parte dos registros primários para esta pesquisa, faremos, nas próximas subseções, uma breve apresentação de ambas as iniciativas, a fim de contextualizar o leitor.

3.2.1 Curso de Português como Língua de Acolhimento do Centro Zanmi

O Centro Zanmi – Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados (CZ) é uma organização não-governamental e sem fins lucrativos que atende imigrantes deslocados forçados em Belo Horizonte/MG e sua região metropolitana. Segundo sua descrição disponível em sua página na *internet*⁹⁶, o CZ faz parte da Rede Jesuíta com Migrantes na América Latina e no Caribe (RJM – LAC)⁹⁷ e funciona como uma “rede nacional de colaboração para defesa de direitos e promoção da dignidade dos estrangeiros que estão no Brasil”.

A instituição foi fundada em 2013 pela iniciativa de voluntários que já trabalhavam com esses imigrantes, principalmente os de nacionalidade haitiana. De fato, devido à expressiva imigração de haitianos na região de Belo Horizonte (FERNANDES *et. al.*, 2014b), a maioria dos imigrantes atendidos pelo CZ atualmente ainda são os nacionais do Haiti. Embora o Centro atenda deslocados de diversas nacionalidades, além de apátridas, a proximidade com o país caribenho está registrada em seu próprio nome: o termo *Zanmi* significa *amigo/amiga* em crioulo haitiano. Diante dessa realidade, o CZ se tornou referência para diferentes ações na promoção do acolhimento, auxílio, acompanhamento e promoção de direitos dos imigrantes, mas principalmente de nacionalidade haitiana.

Além do atendimento gratuito, em diversos âmbitos, oferecido aos imigrantes, o trabalho conduzido pelo CZ é de grande importância principalmente pelo papel ativo que tem desempenhado no auxílio na realização de pesquisas sobre migração, e outros temas relacionados aos imigrantes, e seu envolvimento, que chega a ter certo caráter militante, com questões de direitos políticos e sociais desses imigrantes. Desde sua criação o CZ tem participado de diversas iniciativas em apoio à causa dos deslocados forçados, tais como a constituição do Observatório de Migração

⁹⁶Disponível em:

<https://www.facebook.com/pg/centroznanmi/about/?entry_point=page_nav_about_item&tab=page_info>.

Acesso em: 12 set. 2016.

⁹⁷ “Red Jesuita con Migrantes en Latinoamérica y el Caribe”, no original.

Internacional de Minas Gerais⁹⁸, lançado em 2016 e, ainda, na Audiência Pública sobre a migração haitiana, realizada pela Comissão de Direitos Humanos da Assembleia Legislativa de Minas Gerais, em 2014, dentre outros. O CZ geralmente se faz presente em diversos eventos sobre migração internacional em diferentes partes do país, tendo sido convidado do *II Seminário de Imigração e Emigração Internacional no Cenário de Mudanças Globais no Início do Século XXI: migração qualificada e demandante de refúgio*, organizado pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) em junho de 2015, assim como do *VI Fórum Social Mundial das Migrações*, ocorrido em São Paulo, em julho de 2016, somente para citar alguns.

Além das atividades supracitadas, o Centro também mantém parcerias com diversas iniciativas em prol dos imigrantes, a exemplo daquela estabelecida com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) no projeto *Pró-imigrantes*, um curso preparatório para o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) iniciado em 2015, que visa auxiliar no processo de acesso à universidade por parte desses deslocados⁹⁹. Em 2016, o CZ apoiou a elaboração da cartilha bilíngue (português / crioulo haitiano) sobre os direitos sociais dos imigrantes haitianos¹⁰⁰, algo semelhante ao que já havia realizado quando, em iniciativa conjunta com o MTE, ajudou na realização da cartilha também bilíngue sobre leis trabalhistas voltada para o público haitiano¹⁰¹.

Em termos de sua organização, o CZ é filiado ao Comitê Interinstitucional de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas (CIETP-MG), ao Comitê de Acompanhamento pela Sociedade Civil sobre ações de Migração e Refúgio (CASC Migrante-MG) e à Rede Solidária para Migrantes e Refugiados, de atuação nacional. O Centro é dividido em seis eixos principais, que norteiam suas atividades:

1- Documentação e Acolhida: auxilia os migrantes com suas variadas demandas burocráticas, facilita sua relação com órgãos

⁹⁸ Informação disponível em:

<<http://www1.pucminas.br/pucinforma/materia2.php?codigo=1146&materia=19218>>. Acesso em: 13 set. 2016.

⁹⁹ Mais informações sobre o projeto Pró-imigrantes na reportagem disponível em: <<https://www.ufmg.br/online/radio/arquivos/040323.shtml>>. Acesso em: 14 set. 2016; ou na página da rede social da iniciativa, disponível em: <<https://www.facebook.com/Projeto-Pr%C3%B3-Imigrantes-873331842748942/>>. Acesso em: 14 set. 2016.

¹⁰⁰ “A cartilha é parte integrante de um projeto de pesquisa financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig) e pela Proex/PUC Minas, desenvolvido pela coordenadora do Curso de Serviço Social, professora Maria da Consolação Gomes de Castro”. Disponível em: <<http://www.revista.pucminas.br/materia/integracao-facilitada/>>. Acesso em: 14 set. 2016.

¹⁰¹ Cartilha disponível em: <http://trabalho.gov.br/trabalho-estrangeiro/2015-09-03-19-52-36/item/download/633_e9cb16199f68941e4c6830b861817d25>. Acesso em: 14 set. 2016.

governamentais, com embaixadas e consulados no Brasil e no exterior;

2-Incidência: cria intercâmbios e redes entre instituições e parceiros, da sociedade civil ao poder público, com o fim de gerar sensibilização, inspirar projetos e políticas públicas em benefício dos migrantes;

3- Projetos e Financeiro: angaria fundos e apoio em diversos setores da sociedade para o fortalecimento das atividades e propostas pela ONG;

4-Social: encaminha, orienta e acompanha o acesso dos migrantes a programas e serviços públicos e da sociedade civil (SUS, Rede Cidadã, CRAS, CREAS, albergues, etc.), bem como fornece informação sobre trabalho\emprego e leis trabalhistas no Brasil;

5-Jurídico: Presta apoio jurídico, orienta e informa os migrantes a respeito de seus direitos conforme disposto na legislação nacional e internacional;

6-Línguas e Cultura: viabiliza a aclimação e absorção do migrantes, na e pela sociedade, por meio do ensino gratuito de língua portuguesa, orientações sobre cultura e hábitos brasileiros, bem como pela promoção de eventos que promovam a diversidade cultural (CENTRO ZANMI, 2015a)

Com essa organização, o CZ oferece gratuitamente diferentes tipos de serviços aos imigrantes, tais como “orientação jurídica, encaminhamento para serviços sociais, mediação com representações diplomáticas no Brasil, apoio a imigrantes privados de liberdade, informação sobre trabalho, promoção da diversidade cultural” (CENTRO ZANMI, 2015b, s/p). Dentre esses serviços, encontram-se os cursos de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). O curso de PLAc oferecido pelo CZ funciona no âmbito do seu eixo de *Línguas e Cultura* e conta com uma estrutura de voluntariado para o seu funcionamento. Atualmente dispõe de 17 professores voluntários atuando como professores de português e funciona no espaço físico voluntariamente concedido por instituições da sociedade civil em quatro localidades da região metropolitana de Belo Horizonte: Colégio Imaculada Conceição (localizado em Belo Horizonte), Paróquia Nossa Senhora de Aparecida e Igreja Batista Wesleyana (ambas em Contagem) e Associação dos Moradores do Veneza (ASMOVE – em Ribeirão das Neves). As aulas de português dos cursos de Belo Horizonte, Contagem e Ribeirão das Neves acontecem aos sábados à tarde, entre 14h e 17h. O Centro costumava a atuar em Esmeraldas, outra cidade na região metropolitana de Belo Horizonte, mas, infelizmente, em razão de questões logísticas – que envolvem a falta de espaço físico para as aulas e de disponibilidade de professores voluntários –, as atividades nessas localidades foram encerradas. É importante salientar que a estrutura dos cursos de português do CZ é essencialmente voltada para os níveis iniciais de

proficiência, principalmente porque a estrutura do curso – baseada no voluntariado –, além da constante evasão dos seus alunos dificultam a oferta de cursos que sejam de longa duração.

O curso completo de PLAc do CZ está organizado em 6 níveis bimestrais, que podem ser completados num período de um ano e meio. A organização do curso em bimestres foi uma maneira encontrada pelo Centro para tentar evitar a evasão de alunos e facilitar a permanência de professores voluntários, cuja rotatividade acaba sendo alta quando o compromisso assumido se estende por um maior período de tempo, como um semestre ou por tempo indeterminado (SOUZA, 2016, no prelo, s/p)¹⁰². O curso de PLAc do CZ é organizado da seguinte maneira (QUADRO 2):

QUADRO 2 – Possibilidades de percursos para os alunos do PLAc-CZ

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

Fonte: SOUZA, 2016, no prelo, s/p.

O imigrante que inicia seus estudos em PLAc no CZ realiza um nivelamento de proficiência (organizado pela sua equipe de professores¹⁰³) no primeiro dia de aula e,

¹⁰² Esse e outros detalhes da estrutura do curso de PLAc do CZ foram pensados pela coordenação do núcleo de línguas do CZ em parceria com uma equipe de consultores – formada mediante convite feito pelo Centro, da qual fazem parte a professora-pesquisadora desta pesquisa, o coordenador do curso de PLAc do CZ e outros dois professores de português como língua adicional/ de acolhimento (cf. GONTIJO *et al.*, 2016) – de modo a organizar um curso que atendesse às demandas e levasse em conta as características específicas do contexto de ensino do CZ (cf. SOUZA, 2016, no prelo).

¹⁰³ Atualmente, o teste de nivelamento do CZ utiliza um modelo adaptado do teste criado para uso nas disciplinas regulares de Português como Língua Adicional da UFMG, e gentilmente compartilhado, pelo Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz (FALE / UFMG) e por Yara Carolina Campos de Miranda, pós-graduanda nessa mesma universidade. Salientamos que outras adaptações nesse teste certamente serão necessárias à medida que novas mudanças, em processo de discussão, ocorram nos currículos dos cursos do CZ.

de acordo com o nível em que for alocado, segue um das trajetórias expressas pelo Quadro 2. Tomando a trajetória I como exemplo, daquele imigrante recém-chegado que tem pouca ou nenhuma experiência prévia com a aprendizagem da língua portuguesa, o estudante inicia no nível 1 e pode seguir até o nível 6, o mais avançado, ou seja, compreendendo um total de um ano e meio de curso. Depois do nível 6, podem ser oferecidos aos alunos módulos avançados (MA), que compõem cursos especiais ofertados pelo CZ ou pelos seus parceiros para atenderem a demandas específicas dos imigrantes, tais como cursos de conversação, preparatórios para o ENEM ou para o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-BRAS), entre outros (GONTIJO *et. al.*, 2016). É importante esclarecer que os cursos assinalados como MA, nas trajetórias expressas no Quadro 2, são especiais e, portanto, não compõem a oferta *oficial* de cursos de PLAc do CZ e, portanto, não são oferecidos em todos os bimestres (SOUZA, 2016).

A matrícula de novos alunos no CZ também segue a uma lógica própria para a sua realidade. Ela pode ser realizada presencialmente no escritório do CZ pelo imigrante ou durante o primeiro dia de aula em uma das referidas localidades onde funcionam os cursos de PLAc do Centro. Já para alunos frequentes, a matrícula é renovada no último dia de aula do bimestre, quando o estudante manifesta, por escrito, na avaliação final, seu desejo de continuar participando do curso. Essa também foi uma maneira encontrada para facilitar o envolvimento de novos interessados e a renovação da matrícula dos já inscritos, tendo em vista que muitos dos imigrantes que o CZ atende trabalham em tempo integral e/ou têm dificuldades financeiras para comprar passagens de ônibus a fim de comparecer ao escritório do Centro, bimestralmente, para renovar/realizar sua matrícula no curso de português. É por isso que os imigrantes que efetuam sua matrícula no curso de PLAc no escritório, geralmente, vão lá para resolver outras pendências e acabam se interessando e se matriculando no curso. Aqueles que querem apenas se matricular no curso de português, normalmente comparecem diretamente no local onde as aulas acontecem¹⁰⁴.

¹⁰⁴ Este, inclusive, está sendo um problema que o CZ tem tentado contornar. Os alunos regularmente matriculados nos cursos de PLAc geralmente levam família, amigos e conhecidos para acompanhar as aulas durante o andamento do bimestre letivo. Por esse motivo, há alunos novatos que chegam ao curso, acompanhados dos alunos matriculados, quando o bimestre está prestes a terminar, por exemplo. Isso gera uma série de questões que precisam ser mais bem discutidas, tais como a dinâmica da sala de aula: muitos dos professores, principalmente de turmas de níveis iniciais, acabam tendo que relembrar o que está sendo estudado para que o estudante novato consiga acompanhar, minimamente, aquela aula. Se o professor não o faz, é comum que os próprios alunos tentem ajudar o novo colega, recorrendo, muitas vezes, ao uso constante da sua primeira língua para comunicarem entre si, o que não raramente acaba prejudicando o

Além das aulas de português, o CZ oferece lanche no intervalo das aulas, auxílio-transporte e ajuda com o material didático para os imigrantes interessados (CENTRO ZANMI, 2015b). Como parte das atividades do eixo de línguas e cultura, é comum ocorrerem, nos espaços reservados para as classes e durante o horário letivo, palestras, organizadas pelo próprio CZ ou por iniciativa de seus parceiros, sobre diferentes temas de possível interesse dos imigrantes, tais como direitos trabalhistas e sociais, questões de saúde física e bem estar, dentre outros.

O CZ ainda oferece um pouco do espaço físico que dispõe no Colégio Imaculada da Conceição, em Belo Horizonte – espaço ofertado voluntariamente pela administração da escola para a condução de aulas de idioma organizadas pelo Centro –, para a realização do curso de Português para Imigrantes em Regime Especial de Permanência, do CENEX/FALE/UFMG. Por funcionar no mesmo ambiente que os cursos de PLAc do CZ, o curso do CENEX também fez parte do contexto pesquisado. Ressalvamos que não acompanhei a rotina das aulas desse curso, assistindo às aulas por exemplo, mas mantive um contato próximo com os professores atuantes e, por esse meio, trocávamos experiências e ideias acerca do andamento dos cursos. Por isso, afirmamos que a observação participante nesse curso foi realizada de forma indireta. Isso posto, trataremos de descrever o funcionamento desse curso na próxima seção.

3.2.2 Curso de Português para Estrangeiros em Regime Especial de Permanência no Brasil do CENEX

O Curso de *Português para Estrangeiros em Regime Especial de Permanência no Brasil* é um projeto recente, iniciado em agosto de 2015, resultante da iniciativa do Centro de Extensão da Faculdade de Letras (CENEX) da UFMG, juntamente com a profa. Dra. Maria Auxiliadora da Fonseca Leal, docente da FALE/UFMG. O Projeto – registrado no Sistema de Informação da Extensão (SIEX) da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da UFMG – visa atender a uma demanda emergente que se apresentava para o núcleo de português para estrangeiros do CENEX. Diante da procura pelo curso de português para estrangeiros por imigrantes deslocados forçados, a referida professora criou um curso que fosse voltado para a realidade dessas pessoas.

andamento da aula. A postura do CZ neste momento tem sido a de não aceitar novos alunos – que não realizaram sua matrícula previamente – ao longo do bimestre e informá-los sobre quando se iniciará o próximo bimestre para que eles possam se matricular e integrar oficialmente uma turma de PLAc.

Em 2015, o curso funcionou com duas turmas: uma acontecendo na UFMG – onde funciona o CENEX –, e outra no Colégio Imaculada da Conceição (CIC), em Belo Horizonte, onde ocorrem as aulas do CZ. Isso foi possível pela parceria que começava a acontecer entre CZ e o curso de PLAc do CENEX. Em 2016, pelo grande número de alunos de nacionalidade haitiana interessados – muitos deles que já frequentavam aulas no CZ –, o curso aconteceu exclusivamente no CIC, o que acabou facilitando o acesso por parte dos estudantes, já que estavam acostumados com o endereço do colégio. Além do mais, esse colégio se localiza em uma região central da capital mineira, sendo, por isso, um pouco mais fácil de ser acessado por parte dos imigrantes se comparado à região da Pampulha, onde fica a FALE/UFMG, tendo em vista que muitos deles vivem em diferentes cidades da região metropolitana de Belo Horizonte, e não apenas na capital.

Apesar de funcionar no mesmo lugar e contar com o apoio da equipe do CZ – por exemplo, para conseguir alunos e usar a estrutura física para as aulas –, o Curso de Português para Estrangeiros em Regime especial de Permanência no Brasil do CENEX é independente, contando com seus próprios professores-bolsistas, selecionados mediante edital realizado pelo CENEX, além de seguir sua própria organização (abordagem, currículo, materiais utilizados, divisão em níveis). Quanto a esse último quesito, apesar de acompanhar o calendário do CZ, o andamento do curso de PLAc do CENEX segue a estrutura dos demais cursos de idioma ofertados pelo CENEX/FALE, que são semestrais – e não bimestrais como no curso de PLAc do CZ, sobre o qual tratamos na seção anterior.

Para que o aluno interessado possa se matricular nesse curso, ele pode fazê-lo pessoalmente ou por intermédio de um representante legal, de acordo com informação disponível na página da Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa (FUNDEP) da UFMG na internet¹⁰⁵. A matrícula é realizada presencialmente na FUNDEP, mediante apresentação documental e informação de alguns dados pessoais. Para a realização do curso, o imigrante deve, ainda, pagar um valor de R\$50,00 (cinquenta reais) semestrais¹⁰⁶.

¹⁰⁵ Disponível em: <<http://www.cursoseeventos.ufmg.br/CAE/DetailharCae.aspx?CAE=7357>>. Acesso em: 14 set. 2016.

¹⁰⁶ Do início do curso até então, a matrícula dos alunos que frequentavam o CZ interessados no curso do CENEX tem sido realizada pelo coordenador da área de PLAc do Centro, juntamente com a ajuda dos professores que ministram as turmas. O coordenador e/ou o professor recolhia cópias dos documentos dos alunos e o valor da matrícula e comparecia à FUNDEP, como representante legal, e realizava a matrícula dos interessados. Isso porque muitos desses alunos moravam ou trabalhavam em áreas afastadas à região

Uma vez inscritos, os alunos realizam um teste de nivelamento organizado pelos professores-bolsistas do CENEX que ministram as aulas de PLAc. Depois do nivelamento, os estudantes interessados são alocados em turmas diferentes, de acordo com sua proficiência (o público-alvo do CENEX é, geralmente, estudantes com níveis um pouco mais altos de proficiência, a partir do intermediário¹⁰⁷). Embora esses imigrantes acompanhem as aulas de português no mesmo espaço físico – no CIC, em Belo Horizonte – onde ocorrem os cursos de PLAc do CZ, são alunos regulares do CENEX/FALE.

Apesar de serem duas iniciativas de naturezas diferentes, o curso de PLAc do CZ e o Curso de Português para Estrangeiros em Regime Especial de Permanência no Brasil oferecido pelo CENEX têm se tornado referência no contexto de ensino-aprendizagem de PLAc para deslocados forçados na região metropolitana de Belo Horizonte, por isso a importância de serem investigados e divulgados.

Tendo apresentado o contexto das iniciativas em que a maior parte dos registros primários para essa pesquisa foram gerados, passaremos para a apresentação dos participantes desse trabalho.

3.3 Perfis dos participantes da pesquisa

Conforme já apresentado, além da observação participante, a geração de registros primários que sustentam as análises e resultados desta pesquisa foi baseada na aplicação de questionários semi-abertos, conduzidos para alunos, professores e coordenadores de cursos de PLAc do CZ e do CENEX e para coordenadores e

onde se localiza a FUNDEP/UFMG e, portanto, era difícil para eles se deslocarem e realizarem suas próprias matrículas no horário de funcionamento do referido órgão (de 8h às 17h). Quanto aos outros alunos que frequentavam o curso na UFMG no primeiro semestre de 2015, segundo relato da professora que ministrava a turma, suas matrículas foram realizadas por meio de um terceiro – um amigo dos estudantes que frequentava a mesma igreja que eles frequentavam em Belo Horizonte. Acreditamos que participação desse terceiro aconteceu talvez porque os estudantes enfrentassem as mesmas dificuldades de deslocamento ou por algum outro fator.

¹⁰⁷ O curso do CENEX é voltado para níveis mais avançados de proficiência em português. De acordo com a procura dos alunos, podem ser organizadas mais turmas, mas atualmente tem mantido um público de nível intermediário e intermediário avançado, isso porque o curso do CENEX conta, principalmente, com alunos que são indicados pelo CZ ou advindos dos seus cursos de PLAc. Como já foi salientado, a grande maioria dos imigrantes que acompanham as aulas pelo Centro estão em níveis mais baixos de proficiência, uma vez que o curso do CZ é curto e, pela grande evasão de alunos, dificilmente atinge turmas de níveis mais altos de proficiência em língua portuguesa. Por isso a dificuldade do CENEX em formar turmas de níveis acima do nível intermediário. Ainda no que se refere à evasão de alunos, isso tem afetado a progressão do CENEX também. Por exemplo, embora no primeiro semestre de 2016 o CENEX tenha contado com duas turmas, sendo uma de intermediário e outra de intermediário superior, no segundo semestre de 2016 já não conseguir manter a turma de avançado (que contaria com os alunos aprovados pelo intermediário avançado) por falta de alunos, que acabaram abandonando o curso.

professores de diferentes iniciativas de PLAc no Brasil. É importante lembrar que esta é uma pesquisa-participante, ou seja, eu não apenas observei e gerei registros sobre o contexto de investigação, como também fiz diretamente parte dele, atuando como professora-pesquisadora.

Isto posto, passaremos à apresentação panorâmica dos perfis dos participantes desta pesquisa.

3.3.1 Os coordenadores de cursos de PLAc

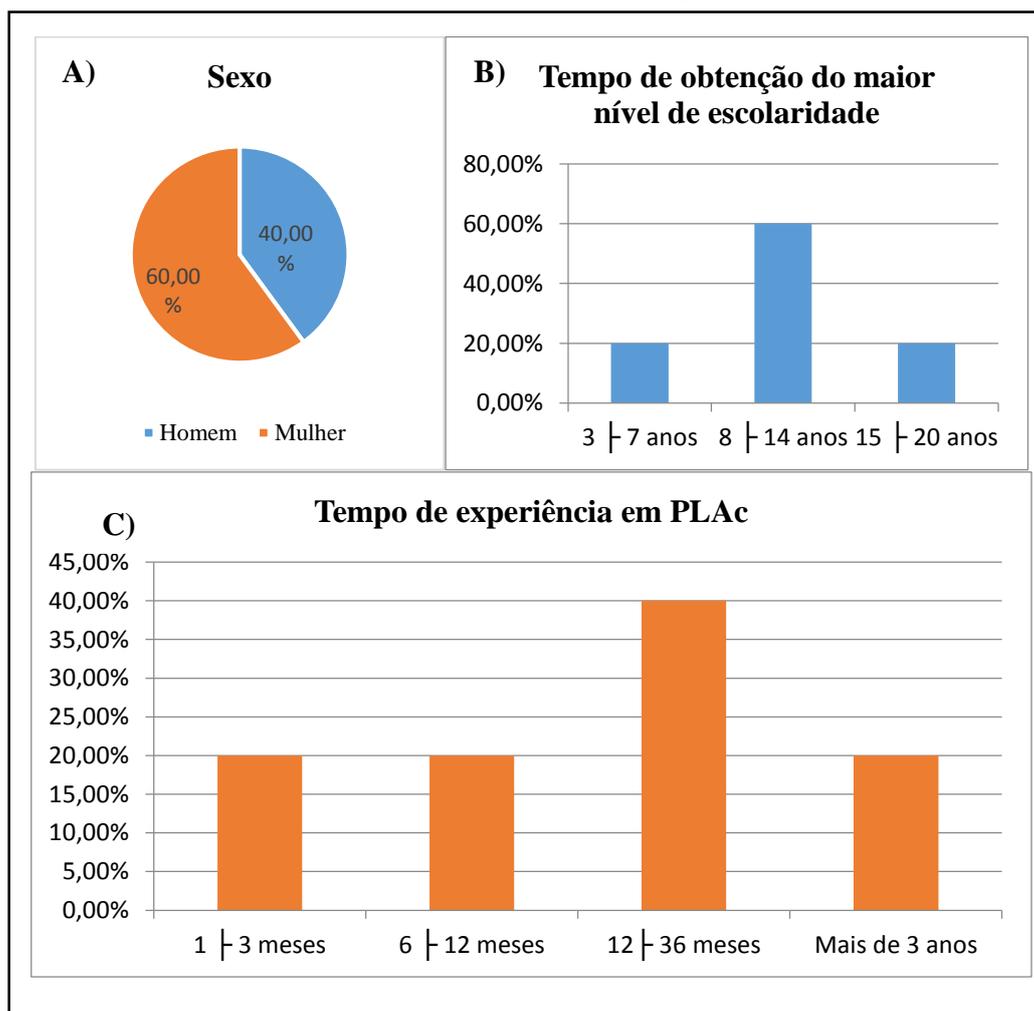
Na geração de registro de coordenadores de cursos de PLAc, contamos com a participação de cinco coordenadores dessa área. Dos cinco participantes, dois atuam no CZ e no CENEX, e os outros três em demais iniciativas de PLAc no Brasil. Esse número limitado deve-se ao fato da dificuldade que se apresentou para localizarmos iniciativas de cursos de PLAc no Brasil cujos coordenadores estivessem dispostos a participarem da pesquisa. Passaremos à apresentação, de forma sucinta, dos perfis desses coordenadores participantes da pesquisa, segundo os registros gerados através do questionário *on line* aplicado para esse público (APÊNDICE C).

Começando pela idade dos coordenadores participantes, os registros apontaram uma variação entre 28 e 60 anos, sendo a maioria composta por adultos acima de 45 anos. Os participantes são, em grande parte, mulheres (60%) (GRÁFICO 1 – A) cujo nível de escolaridade é alto, atingindo o doutorado (80%) em diferentes áreas da Linguística/Estudos Linguísticos. Todos os coordenadores têm algum tipo de formação acadêmica: a maioria são doutores docentes em instituições de ensino superior federais; apenas um tem apenas diploma de graduação (bacharelado) e, neste caso, em ciências sociais. Quanto ao tempo de obtenção do maior nível de escolaridade dos participantes, 60% dos respondentes assinalaram que receberam a titulação entre 8 e 14 anos atrás, enquanto os outros participantes responderam entre 15 a 20 anos (20%) e de 3 a 7 anos (20%) (GRÁFICO 1 – B).

É importante apontar que, dos cinco coordenadores participantes, quatro (80%) já tinham uma vasta experiência (entre 9 e 22 anos de prática) na coordenação de cursos de PLA para públicos não formados por imigrantes deslocados forçados. No entanto, o trabalho com PLAc por todos esses coordenadores é relativamente recente: a maioria atua na área entre 1 e 3 anos, ao passo que um tem uma experiência bastante recente, entre 1 e 3 meses, outro entre 6 meses e 1 ano e apenas um com uma

experiência um pouco maior, entre 3 e 5 anos (GRÁFICO 1 – C). Nesse ponto, é possível afirmar que o pouco tempo de atuação na área de PLAc pelos coordenadores – *pouco* se comparado às suas experiências na coordenação de outros cursos em PLA – reflete a recente demanda por esses cursos, tendo em vista que os processos de imigração de deslocados forçados no Brasil têm se estabelecido mais significativamente nos últimos anos (SANTOS, 2014), conforme apontamos no capítulo II desse trabalho.

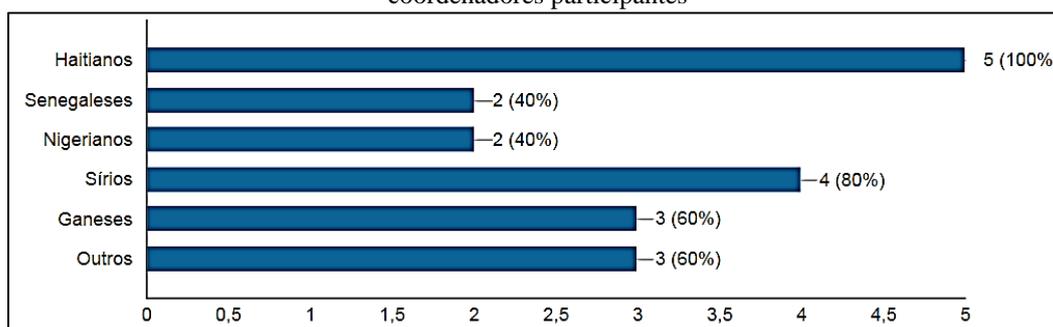
GRÁFICO 1 – Perfil dos coordenadores participantes



Fonte: registros trabalhados pela autora

Quanto à nacionalidade dos imigrantes que compõem os cursos de PLAc que coordenam, todos esses participantes indicaram sírios e haitianos como as nacionalidades de origem mais representativas (100%), seguidas de ganeses (60%), senegaleses (40%), nigerianos (40%) e outros (60%), como indica o gráfico representado na Figura 5:

FIGURA 5 – Nacionalidade dos alunos que compõem/computeram os cursos de PLAc dirigidos pelos coordenadores participantes



FONTE: Gráfico gerado automaticamente pela ferramenta *Formulários Google*, a partir dos registros gerados pelo questionário *online*.

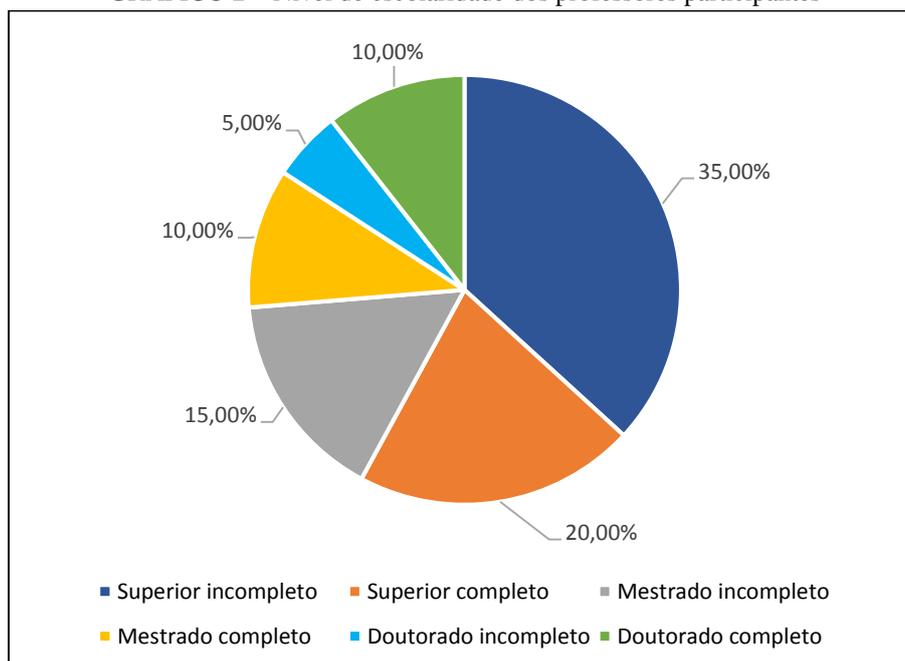
3.3.2 Os professores de cursos de PLAc

O público de professores de PLAc participantes desta pesquisa compreendem um total de 20 participantes, dos quais 14 atuam no CZ e no CENEX, ao passo que os outros seis trabalham em outras iniciativas de ensino de PLAc. Esses professores são, em sua maior parte, mulheres (85%), e têm entre 21 e 52 anos, estando a maioria na faixa etária dos 21 aos 39 anos (90%).

No que diz respeito ao nível de escolaridade desses professores (GRÁFICO 2), grande parte está cursando (35%) ou possui graduação completa (20%) em diferentes áreas, sendo a maioria desses em cursos de Letras (81,8%). Em nível de pós-graduação, há participantes com mestrado em andamento (15%), outros que já possuem mestrado (10%) e estão em processo de doutoramento (5%) ou possuem doutorado completo (10%), majoritariamente em cursos relacionados no campo das Letras, aí compreendida a Linguística Aplicada. Metade dos participantes (50%) obteve seu maior nível de escolaridade há dois anos ou menos (50%), seguidos daqueles que o obtiveram entre três e sete anos (20%).

Pelos registros, observa-se que, em geral, embora com certa heterogeneidade, os professores são bastante especializados e em áreas relacionadas às Letras; no entanto, no contexto do CZ, isso nem sempre foi assim. Em 2015, poucos voluntários do Centro eram formados em Letras, mas esse cenário tem mudado, principalmente, após inúmeros esforços do coordenador da área de Línguas e Cultura, principalmente no ano de 2016, em firmar parcerias com profissionais da área em diferentes Instituições de Ensino, como o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) e a UFMG, ambas em Belo Horizonte. Atualmente, dos 17 professores que atuam no CZ, 11 têm alguma formação concluída no campo das Letras.

GRÁFICO 2 – Nível de escolaridade dos professores participantes



Fonte: registros trabalhados pela autora

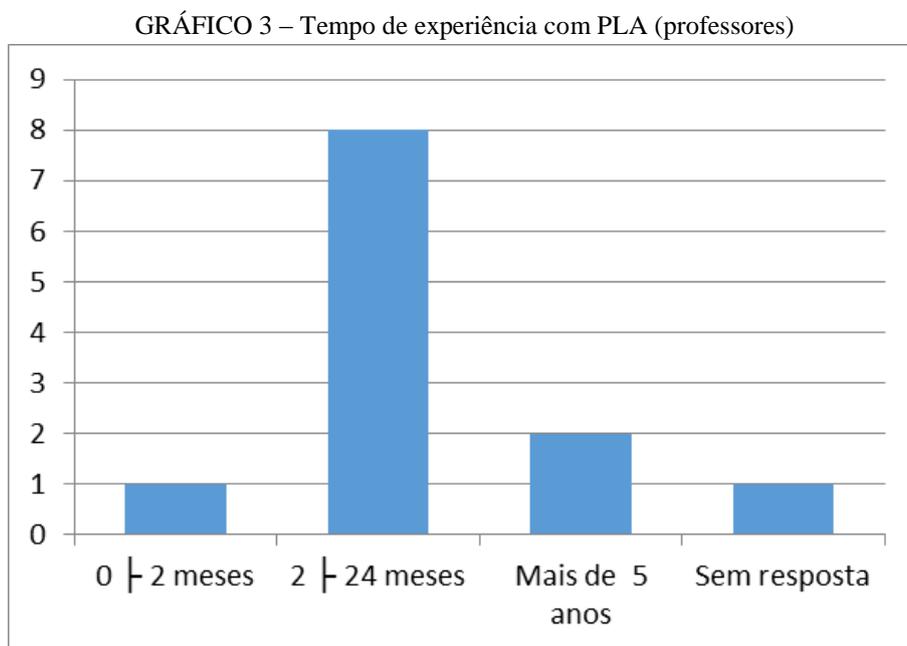
Assim como acontece com os coordenadores, o tempo de atuação em PLAc da maioria dos professores participantes é recente (GRÁFICO 3). 60% dos professores tinham experiência prévia com o ensino de PLA, que varia entre 2 meses e 2 anos (67%) e há mais de cinco anos (17%). Apenas um professor respondeu contar com ampla experiência no ensino de português como Primeira Língua (PL1), tendo atuado informalmente na área, como uma espécie de monitor/professor particular, por 10 anos. Apesar da formação em áreas relacionadas ao curso de Letras, para os demais 40% que não tinham nenhum tipo de prática com o ensino de línguas, a experiência com PLAc também representou uma estreia no âmbito do PLA.

No que diz respeito à atuação em PLAc, especificamente, podemos observar pelo gráfico ilustrado na Figura 6, que a maioria dos docentes (55%) tem uma experiência de atuação bastante recente, de um a três meses, seguidos de 20% cuja experiência abrange de 6 a 12 meses, e outros 20%, cuja atuação compreende um período de 1 a 3 anos. Apenas um participante atua na área há menos de um mês.

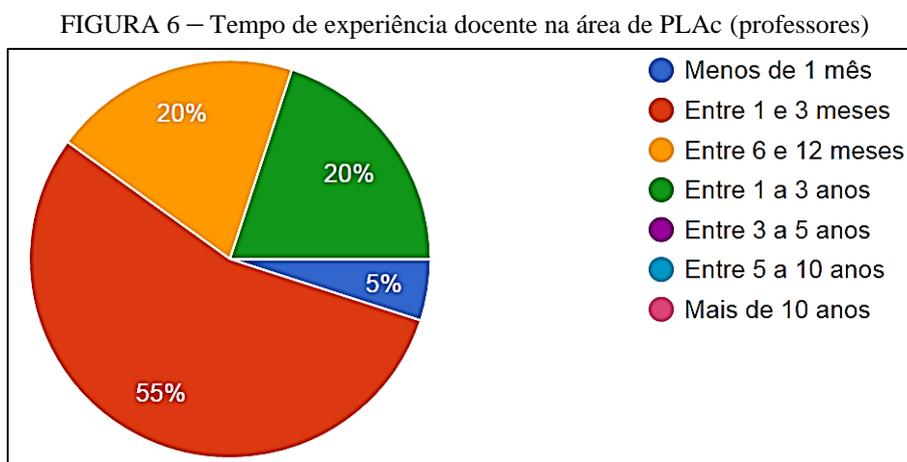
No que tange ao nível de proficiência em língua portuguesa pelos seus alunos¹⁰⁸, na opinião dos professores, os imigrantes com os quais trabalharam tinham

¹⁰⁸ É importante esclarecer que essa divisão entre níveis de proficiência em língua portuguesa não seguiu nenhuma fundamentação teórica, ficando a cargo da interpretação dos professores sobre o que representava cada categoria.

um grau de conhecimento do português que poderia ser considerado de nível básico e intermediário, conforme representado pela Figura 7.



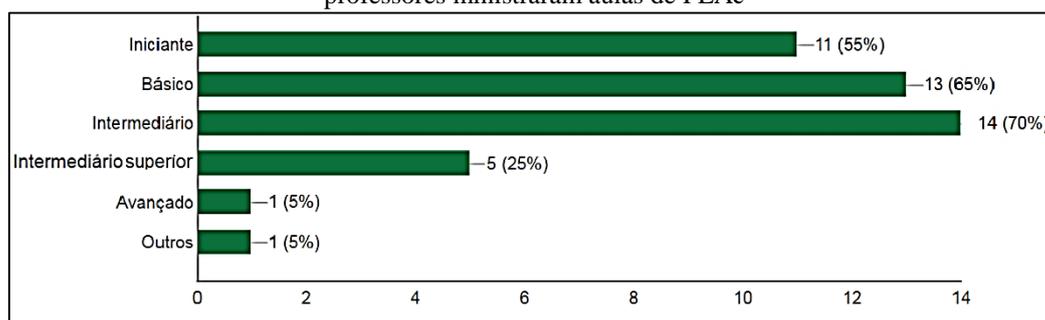
Fonte: registros trabalhados pela autora



FONTE: Gráfico gerado automaticamente pela ferramenta *Formulários Google*, a partir dos registros gerados pelo questionário *online*.

Os docentes assinalaram que sua experiência em PLAc foi mais voltada para alunos de nível intermediário (70%) e básico (65%). Alunos iniciantes estão em terceiro lugar nas suas experiências docentes na área (55%), seguidos de alunos do intermediário superior (25%).

FIGURA 7 – Nível de experiência de aprendizagem da língua portuguesa dos alunos para os quais os professores ministraram aulas de PLAc



FONTE: Gráfico gerado automaticamente pela ferramenta *Formulários Google*, a partir dos registros gerados pelo questionário *online*.

Sem querer adiantar as análises que apresentaremos no capítulo IV, gostaríamos de apontar que os registros referentes à experiência dos professores em PLAc e à sua formação acadêmica podem representar uma tendência recente de estudiosos de áreas de letras/linguística em se interessarem na prática de PLAc. Por exemplo, conforme mencionado, quando eu, como professora-pesquisadora, iniciei meus trabalhos no CZ, poucos dos professores voluntários que atuavam como professores de português tinham alguma experiência prévia, seja na área de Letras, seja com o ensino de línguas adicionais, mas esse cenário tem mudado, conforme já mencionamos anteriormente na seção 3.2.1 deste capítulo.

Ainda, é preciso considerar que acreditamos que o pouco tempo de atuação dos docentes na área de PLAc, principalmente no contexto do CZ – onde atua a maioria dos professores participantes dessa pesquisa –, pode apontar para a alta rotatividade desses professores em cursos de PLAc. Concordamos com Souza (2016, no prelo), para quem isso se deve, muitas vezes, pelo fato de que, por serem, em geral, voluntários, muitos não conseguem assumir e/ou sustentar um compromisso a longo prazo, às vezes saindo e retomando essa prática docente quando podem ou para cobrirem eventuais faltas colegas que atuam como professores regulares. O mesmo pode não acontecer com professores que sejam bolsistas em cursos de extensão vinculados a instituições de ensino superior, como é o caso do CENEX e de demais cursos de PLAc no Brasil¹⁰⁹.

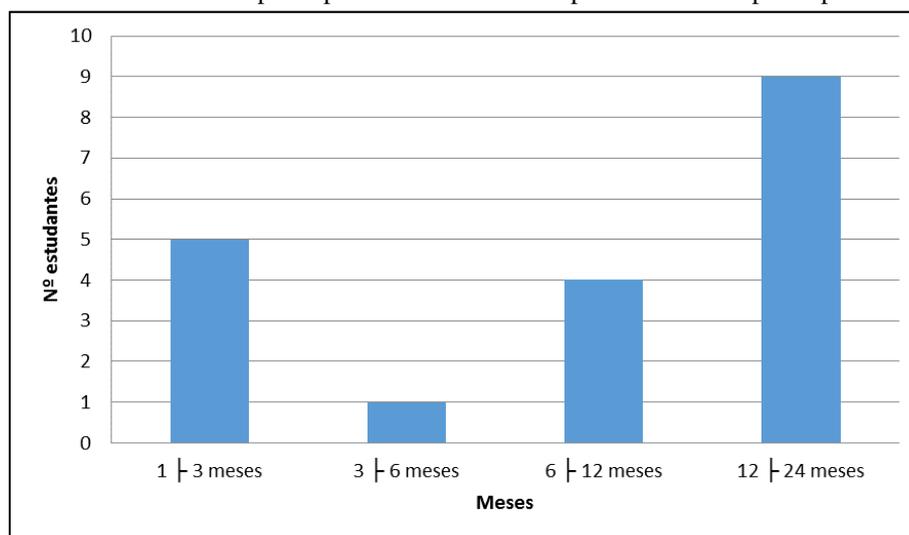
¹⁰⁹ Para um panorama mais amplo sobre iniciativas acadêmicas de acolhimento de deslocados forçados no Brasil, cf. Lopez & Diniz (2016, no prelo).

3.3.3 Os alunos de cursos de PLAc

Os alunos que participaram desta pesquisa são todos estudantes de cursos de PLAc do CZ e do CENEX. Dos 20 alunos participantes, 16 são haitianos, e os outros quatro, sírios. Como já discutimos anteriormente (subseção 3.2.1), o CZ se tornou uma referência para imigrantes do Haiti na região metropolitana de Belo Horizonte, por isso é comum constatar que a maioria dos imigrantes que frequentam as aulas de português no seu âmbito são dessa nacionalidade.

Foi interessante verificar nos registros de pesquisa que a experiência de aprendizagem do idioma pelos estudantes não se relaciona diretamente ao seu período de permanência no país, pelo contrário. A maioria dos estudantes tem uma permanência relativamente grande no país, ao passo que a maioria frequenta as aulas de português há pouco tempo, entre 1 e 3 meses. Para visualizar melhor esses dados, observemos os gráficos e suas interpretações abaixo.

GRÁFICO 4 – Tempo de permanência no Brasil pelos estudantes participantes

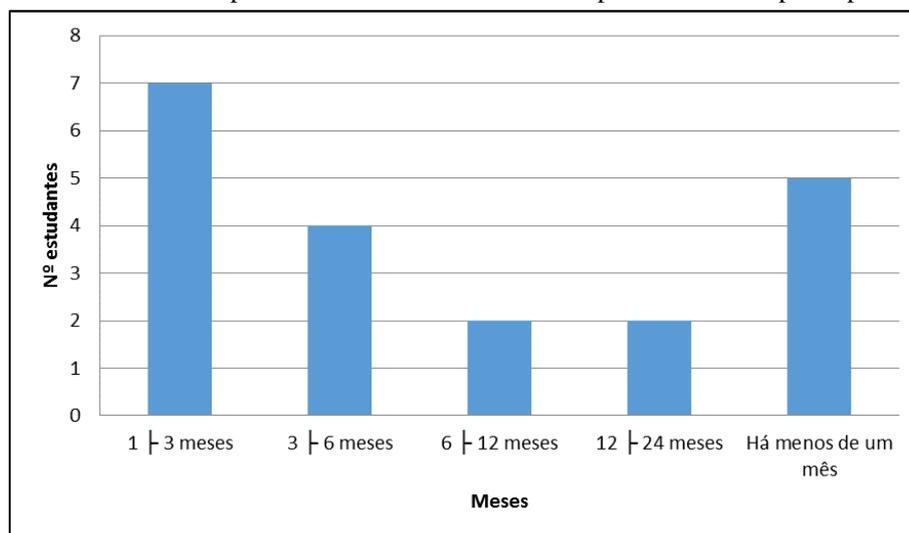


Fonte: registros trabalhados pela autora

Primeiramente, no que diz respeito ao tempo de permanência no país (GRÁFICO 4, acima), 45% dos participantes estão no Brasil entre 1 e 2 anos, seguidos de 25% que chegaram entre 1 e 3 meses, enquanto a permanência dos demais varia entre 6 meses e 1 ano (20%), entre 3 e 6 meses (5%) e outros (5%). Percebe-se, então, que a grande maioria dos participantes (45%) da pesquisa estão no Brasil há, pelo menos, um ano. Em segundo lugar, com relação ao tempo que o aprendiz está estudando o português (GRÁFICO 5), a maioria dos participantes (35%) afirmou estudar português

formalmente por um tempo compreendido entre 1 e 3 meses, seguidos de um grupo que tem acompanhado aulas entre 3 e 6 meses (20%) e outro cuja aprendizagem da língua é bastante recente: há menos de um mês (15%) (GRÁFICO 5).

GRÁFICO 5 – Tempo matriculado no curso de PLAc pelos estudantes participantes



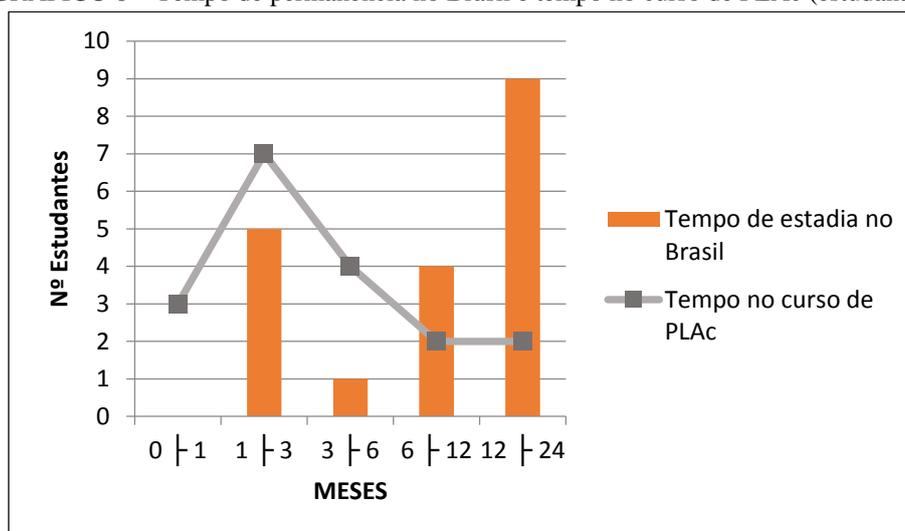
Fonte: dados trabalhados pela autora

Quando comparamos os registros entre tempo de permanência no país e tempo em que estudam português (GRÁFICO 6), percebemos que, ao contrário do que podemos imaginar, quanto maior o tempo de estadia no Brasil, menor o tempo em que estudam português formalmente (em cursos de PLAc, como o do CZ e do CENEX). Em primeiro lugar, entendemos que esse fenômeno pode estar ligado ao nível de evasão dos estudantes em cursos de PLAc¹¹⁰. Uma interpretação possível a partir desses registros seria que os imigrantes procuram pelas aulas de português tão logo chegam ao país, depois, à medida que vão assumindo outros compromissos – ou por diversos outros fatores que precisam ser melhor investigados –, começam a abandonar os cursos de PLAc.

Em segundo lugar, e indo de encontro à primeira interpretação, poderíamos entender que os estudantes só procuram cursos formais de português quando já estão há mais tempo no Brasil, porque, talvez, acabam sentindo necessidade de aprender o idioma. Isso porque grande parte dos estudantes participantes da pesquisa afirmaram estar no Brasil há bastante tempo (1 a 2 anos), mas estudam português há pouco tempo (1 a 3 meses), conforme ilustrado pelo Gráfico 6, abaixo.

¹¹⁰ Discorreremos mais sobre a questão da evasão dos estudantes de PLAc na seção 4.3 do capítulo IV.

GRÁFICO 6 – Tempo de permanência no Brasil e tempo no curso de PLAc (estudantes)



Fonte: registros trabalhados pela autora

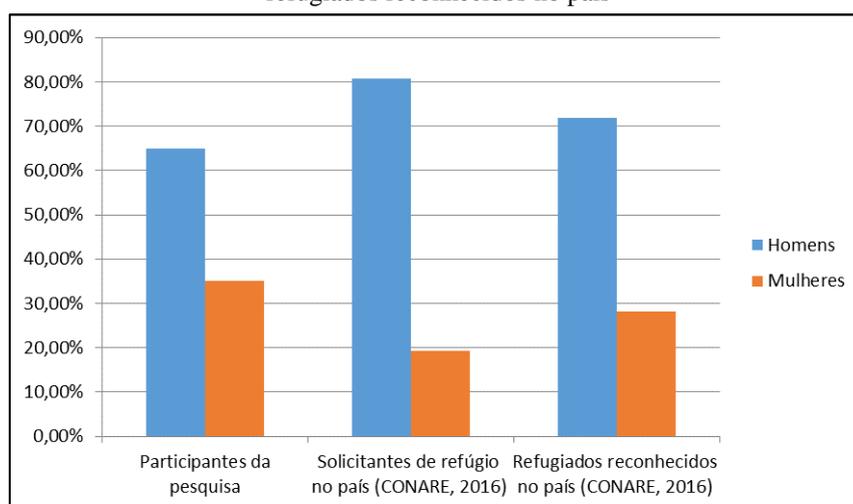
Nesse sentido, faz-se importante ressaltar que, pelo fato de terem demonstrado interesse nas aulas e por terem colaborado com esta pesquisa, esses imigrantes participantes demonstram interesse pela língua portuguesa, mas não podemos generalizar que esse interesse seja de todo imigrante deslocado forçado, haja vista a quantidade deles que não estão matriculados nos cursos. Em relato informal, o coordenador geral do CZ, Pascal Peuzé, chegou a comentar que um imigrante lhe disse, certa vez, que não considerava a aprendizagem da língua portuguesa como algo importante, tendo em vista que o tipo de trabalho que ele realizaria no país não exigia uma alta proficiência no idioma. Segundo o relato, o imigrante disse algo como “Aprender português para quê? Para ser *peão* – palavra informal para se referir ao trabalhador, geralmente, braçal, a exemplo daqueles que laboram no ramo da construção civil ou de carregamentos em geral –, eu não preciso de português”. Acreditamos que esta questão – do interesse pela aprendizagem da língua portuguesa¹¹¹ e a relação com o tempo de estadia no país – deve ser melhor investigada em trabalhos futuros na área.

A faixa etária dos participantes compreende de 19 a 47 anos, sendo a maioria adultos de 31 a 47 anos (55% dos casos), seguidos de jovens entre 19 e 29 anos (40%). A maior parte dos imigrantes são homens (65%). Esses registros vão ao encontro das estatísticas gerais sobre imigração no país – que serão discutidas no capítulo III desse trabalho – que apontam que, dentre solicitantes de refúgio e refugiados

¹¹¹ Trataremos, um pouco, dessa questão na seção 4.2 do capítulo IV, quando abordaremos as necessidades e motivações dos imigrantes deslocados forçados no seu processo de aprendizagem da língua portuguesa no Brasil.

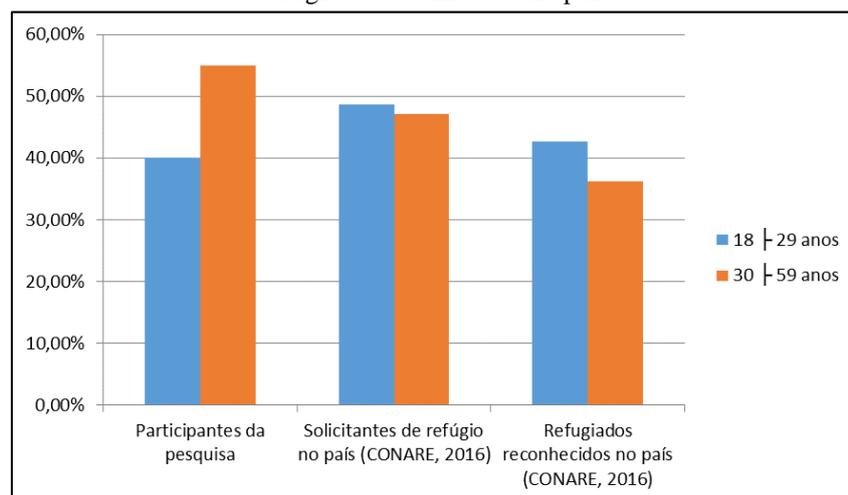
reconhecidos, a maioria é do sexo masculino (80,8% e 71,8%, respectivamente), embora, na média nacional, a maioria seja mais jovem do que os participantes dessa pesquisa, compreendendo a idade de 18 a 29 anos (48,7% dos casos), seguida daqueles na faixa etária dos 30 aos 59 anos (47,1%), no caso dos solicitantes, e de 18 a 29 anos (42,6%) e de 30 a 59 anos (36,2%) no caso dos refugiados reconhecidos (CONARE, 2016). Esses registros estão ilustrados nos Gráficos 7 (sexo) e 8 (idade) abaixo.

GRÁFICO 7 – Sexo dos participantes da pesquisa em comparação com os solicitantes de refúgio e refugiados reconhecidos no país



Fonte: registros trabalhados pela autora

GRÁFICO 8 – Idade dos participantes da pesquisa em comparação com os solicitantes de refúgio e refugiados reconhecidos no país



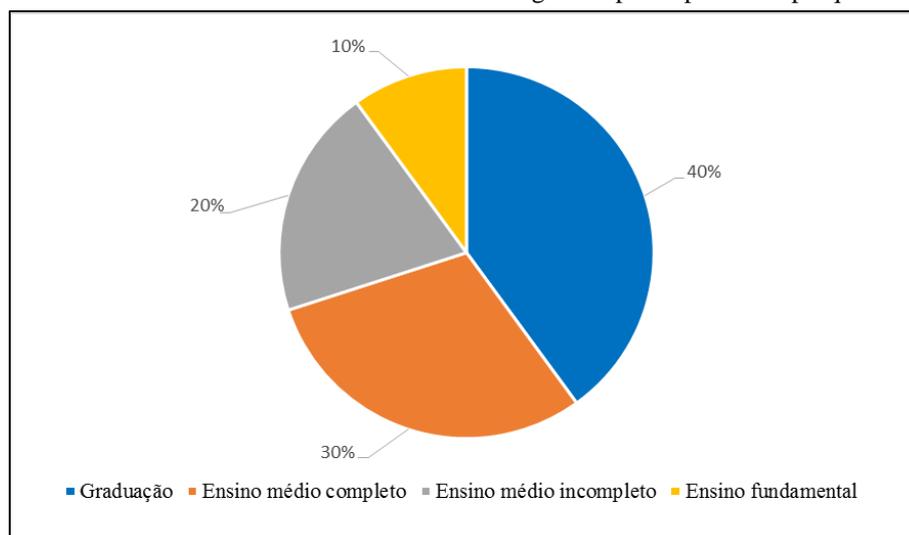
Fonte: registros trabalhados pela autora

Lembrando que os dados nacionais de solicitantes de refúgio incluem os haitianos, ao passo que os dados dos refugiados reconhecidos, em razão das limitações

da nossa legislação, não incluem os imigrantes de nacionalidade haitiana – conforme discutimos no capítulo II deste trabalho.

No que diz respeito ao nível de escolaridade dos participantes, grande parte dos imigrantes (45%) contam com algum tipo de formação acadêmica. Desse total, 40% cursaram cursos de graduação e 5% realizaram cursos técnicos. Além disso, 30% dos estudantes de PLAc têm ensino médio completo, 20% possui ensino médio incompleto e 10% completou apenas o ensino fundamental (GRÁFICO 9).

GRÁFICO 9 – Nível de escolaridade dos imigrantes participantes da pesquisa

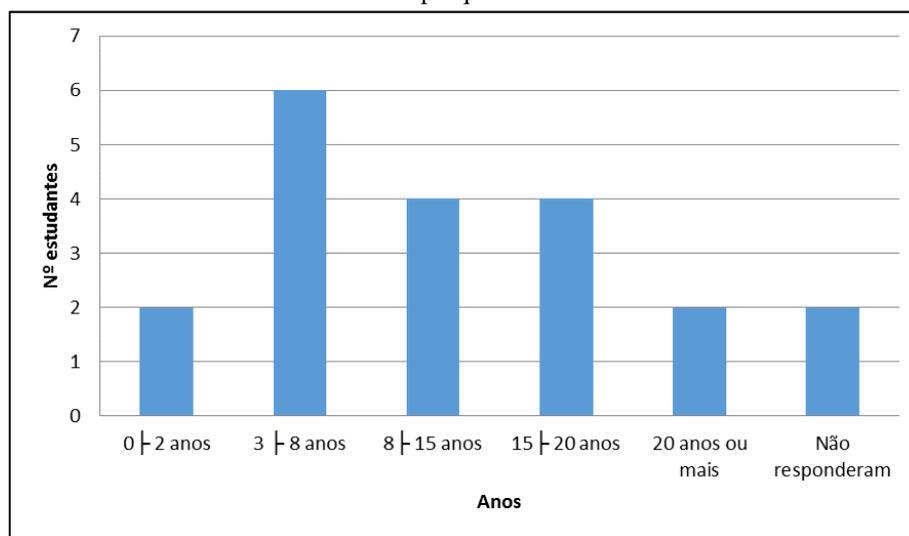


Fonte: registros trabalhados pela autora

No que diz respeito ao tempo de obtenção do nível de escolaridade, 30% dos participantes assinalaram o período entre 3 e 7 anos, 20% de 8 a 14 anos e outros 20% apontaram ter completado a formação indicada entre 15 e 20 anos atrás. O restante está dividido em 10% cuja formação escolar foi alcançada há 2 anos ou menos, e os outros 10% há mais de 20 anos.

Diante desse panorama, é possível observar que os imigrantes deslocados forçados envolvidos nessa pesquisa são, em sua maioria, escolarizados. Esse fato pode justificar a alta incidência de participantes que apontaram, nos registros dessa pesquisa, estarem aprendendo português para que fosse possível dar continuidade aos seus estudos no país. Ademais, grande parte desses imigrantes apontaram ter conhecimento de mais de um idioma, além da sua primeira língua – em geral, o crioulo haitiano, para os nacionais do Haiti, e o árabe para os sírios.

GRÁFICO 10 – Tempo de obtenção do maior nível de escolaridade dos imigrantes participantes da pesquisa



Fonte: registros trabalhados pela autora

Essa constatação corrobora o que Amado (2013) já havia apontado sobre muitos refugiados serem bilíngues ou multilíngues – e consideramos, aqui, como uma característica de muitos deslocados forçados, no geral. Dentre os idiomas de conhecimento dos imigrantes participantes dessa pesquisa, foram apontados o francês, o inglês, o português e o espanhol¹¹².

3.3.4 A professora-pesquisadora

Finalmente, encerraremos a exposição dos participantes com minha apresentação pessoal, como professora pesquisadora. Minha trajetória nos caminhos do PLA se iniciaram em 2009 quando, ainda no meu período de graduação em Letras na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), fui convidada a ministrar aulas para alunos intercambistas que haviam chegado à instituição naquele ano, para passar dois semestres em cursos de graduação. À época, eu já era professora de língua inglesa como língua adicional, tendo atuado nessa área no curso de extensão do Departamento de Letras, Artes e Cultura (DELAC) da referida universidade e em um curso livre da cidade. Aquela foi, entretanto, minha primeira experiência ensinando português, mais especificamente, como língua adicional.

¹¹² Apesar de termos deixado um espaço em aberto, no questionário, mais especificamente na questão referente às línguas que falavam, para que os participantes incluíssem outros idiomas que eventualmente fossem falados em seus países, eles incluíram apenas esses. O português, que originalmente não estava dentre as opções de múltipla escolha para essa pergunta (cf. pergunta n. 4, questionário dos alunos, apêndice A), foi apontado por alguns alunos, que o alocaram na categoria “outros”.

Por ser uma instituição relativamente nova, essa universidade, onde iniciei minha prática em PLA, não recebia muitos estudantes estrangeiros e, como consequência, não tinha uma tradição de ensino de PLA. No âmbito da Assessoria Internacional da instituição, pude participar daquela que era a primeira iniciativa de PLA da UFSJ, cujo caráter foi, de certa forma, emergencial e até mesmo experimental. Emergencial no sentido de que estruturamos o curso depois da chegada dos alunos intercambistas e precisávamos atender a demanda. Experimental na medida em que testamos abordagens, analisamos e produzimos materiais didáticos que atenderiam às necessidades daqueles alunos. Essa experiência virou tema de uma iniciação científica¹¹³ e acabou transformando toda a minha trajetória acadêmica, que outrora era voltada para o ensino de inglês.

Também tive oportunidade de atuar como monitora de cursos de PLA no período que estive realizando um intercâmbio acadêmico em uma universidade no exterior por um semestre em 2011. Na ocasião do meu retorno à UFSJ, a análise crítica dos materiais didáticos de PLA aos quais tínhamos acesso levou-me à condução de uma segunda iniciação científica¹¹⁴ sobre o tema. Durante muito tempo, fui a única aluna-docente que atuava em PLA na UFSJ, e essa área continua em expansão na referida universidade nos dias atuais – e, novamente faço parte desse processo, atuando como professora voluntária e colaboradora em um programa de PLA oferecido na referida instituição, voltado para estudantes estadunidenses¹¹⁵.

Essa exposição sobre minha trajetória em PLA é somente para ilustrar como ela me levou a optar pelo mestrado em PLA no âmbito da Linguística Aplicada, consequentemente, para apontar como esse caminho me conduziu ao ensino e pesquisa de português para imigrantes deslocados forçados no Brasil. Em 2015 foi a primeira vez que me deparei com a questão do ensino de PLAc, por meio de uma disciplina do

¹¹³ Pesquisa realizada no âmbito do Programa Institucional de Iniciação Científica da UFSJ, intitulada “Discurso e prática na formação docente: reconstruindo concepções sobre ensinar uma língua”, realizada sob orientação da Profa. Dra. Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira (DELAC/UFSJ).

¹¹⁴ Pesquisa realizada no âmbito do Programa Institucional de Iniciação Científica da UFSJ, intitulada “A representação das Identidades Sociais dos brasileiros em livros de português para estrangeiros”, orientada pela Profa. Dra. Liliane Assis Sade Resende (DELAC/UFSJ).

¹¹⁵ Trata-se do Programa “*Portuguese Flagship Program*” (PFP), que funciona no âmbito do programa nacional “*The Language Flagship*”, financiado pelo Ministério da Defesa dos Estados Unidos da América. O programa de Português, o PFP, é organizado pela Universidade da Geórgia (UGA), em parceria com a UFSJ, e coordenado pelos professores Prof. Dr. Robert Moser, na UGA, e Profa. Dra. Liliane Assis Sade Resende, na UFSJ. Mais informações sobre o programa estão disponíveis em: <<http://www.portflagship.org/>>. Acesso em: 13 nov. 2016.

mestrado¹¹⁶ na qual pude conhecer um pouco do tema e iniciar o contato com o CZ, o que, mais tarde, me levou a atuar como professora da área, a partir de julho de 2015.

Tendo atuado, até então, com a avaliação em PLA e com o ensino do idioma para outros imigrantes que não deslocados forçados ou de crise (AYDOS, 2010; CLOCHARD, 2007), não conhecia nada sobre o PLAc. Pela falta de conhecimento sobre e experiência na área, ao longo do primeiro semestre de atuação docente no CZ, realizei, conjuntamente com outros professores voluntários, um curso preparatório, que visava trocar experiências docentes e discutir questões específicas do PLAc¹¹⁷, e procurei conhecer um pouco mais da área, tornando-a tema da minha pesquisa de mestrado. Alinhando-nos com Rojo (2006), acreditamos que o saber construído pela Linguística Aplicada deve tratar de “problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico” (ROJO, 2006, p. 258). Nem todos os professores que atuam na área de PLAc, principalmente por serem majoritariamente voluntários, têm a oportunidade de realizar cursos de especialização – até porque a oferta desses cursos ainda é rara – ou de desenvolver uma pesquisa mais profunda sobre o tema e, conseqüentemente, compartilham das mesmas dúvidas e inquietações que eu tinha – algumas que ainda mantenho – quando iniciei a experiência docente na área. É principalmente por isso que espero, com esta pesquisa, contribuir para a prática docente em PLAc, oferecendo um pouco do que aprendi para que sirva como subsídios para o planejamento de cursos de PLAc.

Durante a condução dessa pesquisa, além de ministrar aulas de PLAc para imigrantes em nível inicial de aprendizagem do idioma, pude participar da equipe que promoveu a reestruturação do curso de PLAc do CZ (GONTIJO *et. al.*, 2016). Essa reestruturação levou em conta diversos aspectos e desafios da realidade do CZ, discutidas mais amplamente em Souza (2016, no prelo).

Atualmente continuo atuando como professora voluntária no CZ e questionando, todos os dias, o que é o fazer do ensino de PLAc, qual é o seu papel e o que significa ser uma professora dessa área. Acreditamos, assim como Bizon (2013),

¹¹⁶ Refiro-me à disciplina “Seminário de Tópico Variável em Linguística Aplicada - Português Língua Adicional: debates contemporâneos”, ministrada pelo Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG, no 1º semestre de 2015.

¹¹⁷ Curso Intensivo de Capacitação “Ensino de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para Refugiados e Imigrantes”, coordenado por Rafaela Pascoal Coelho (CEFET), Júnia M. Cruz (CEFET) e Lucas Hill (CZ), e ministrado pela profa. Rafaela Pascoal Coelho, no período de setembro a dezembro de 2015 (CENTRO ZANMI, 2015b).

“na formação de um cidadão crítico e autor de seus discursos na língua adicional, e não apenas de um conhecedor dos aspectos linguísticos estruturais dessa língua” (*ibidem*, p.142). É nessa perspectiva que, entendendo “língua e construções culturais como processos sociais e discursivos indissociáveis, nunca totalizados e implicados em relações de poder, portanto, em relações político-ideológicas” (BIZON, 2013, p. 141), propomos essa pesquisa, que pretende servir de subsídio também para uma prática empoderadora (MAHER, 2007) e, sobretudo, questionadora em PLAc.

3.4 Considerações sobre a ética nesta pesquisa

Consideramos relevante mencionar que nosso trabalho buscou assegurar cuidados éticos para a sua realização. O projeto de pesquisa, bem como todos os instrumentos utilizados para a geração dos registros foram submetidos à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, sob o CAAE número 55879516.0.0000.5149, sendo aprovados pelo parecer de número 1.615.854/2016 (cf. Anexo A).

O envolvimento de todos os participantes desta pesquisa foi voluntário e se consolidou mediante convite e apresentação do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (TCLE) (APÊNDICES F, G e H), que tratava de explicar como seria a participação, a análise e uso dos registros gerados. Para os alunos e professores do CZ e do CENEX, as mesmas explicações, além de constarem nos TCLEs, foram dadas pessoalmente. Assim, nesta pesquisa, os registros somente foram gerados com participantes que estiveram de acordo e que assinaram o seu respectivo TCLE. Além disso, os coordenadores do Centro Zanmi e do Curso de Português para Estrangeiros em Situação Especial de Permanência no Brasil, oferecido pelo CENEX, assinaram Cartas de Anuência (ANEXOS B e C, respectivamente) que permitiram a condução da pesquisa no âmbito de suas práticas.

Neste capítulo, buscamos apresentar o contexto de pesquisa e seus participantes, bem como a metodologia de geração e análise dos registros. Além disso, apresentamos, brevemente, as medidas éticas tomadas no processo investigativo. Argumentamos que a pesquisa se enquadra no paradigma teórico-metodológico da

Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), sendo sua metodologia de natureza qualitativa (SOUZA, 2014), de cunho etnográfico e interpretativista (BIZON, 2013). Assim, os instrumentos utilizados para a condução da investigação foram a observação participante e a aplicação de questionários semi-abertos (físicos e *online*) voltados para alunos, professores e coordenadores dos cursos de PLAc do CZ e do CENEX, além de docentes e coordenadores de outras iniciativas em PLAc no Brasil.

Por meio desses instrumentos, objetivamos, incluir a percepção dos sujeitos que atuam no contexto pesquisado, aspirando emergir diferentes *vozes*/ perspectivas, desenvolver análises e resultados que, em última instância, possam contribuir para o desenvolvimento de cursos de PLAc no país. Salientamos que todos os procedimentos metodológicos envolveram medidas éticas que foram cuidadosamente avaliadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG.

As considerações tecidas neste capítulo servirão de base para o melhor entendimento dos resultados que apresentaremos e discutiremos no capítulo IV, à luz do referencial teórico exposto no capítulo I deste trabalho, já que tais resultados estão baseados nos registros gerados através da metodologia descrita neste capítulo.

CAPÍTULO IV –
PERSPECTIVAS E DESAFIOS
NO PLANEJAMENTO DE
CURSOS DE PORTUGUÊS
COMO LÍNGUA DE
ACOLHIMENTO

CAPÍTULO IV

PERSPECTIVAS E DESAFIOS NO PLANEJAMENTO DE CURSOS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

*“Migrar é um direito humano.
Qualquer um de nós já migrou ou pode
migrar um dia. O verbo do estrangeiro
é estar, não ser. No fundo, o
estrangeiro não existe, ou somos nós
mesmos, por vezes até em nossa
pátria”
(VENTURA & ILLES, 2012)*

Este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir os resultados encontrados por meio da condução da pesquisa que, conforme já tratamos anteriormente – no capítulo III, sobre metodologia –, caracteriza-se como qualitativa (SOUZA, 2014), de cunho etnográfico e interpretativista (BIZON, 2013). Serão analisados, conjuntamente, os registros primários e secundários da pesquisa, constituídos, respectivamente, pelas anotações de campo realizadas pela professora-pesquisadora no contexto de ensino-aprendizagem de PLAc, em conjunto com os questionários aplicados para dois grupos focais: o primeiro composto de alunos, professores e coordenadores de PLAc que atuam nas instituições onde a investigação participante tomou lugar – no âmbito dos cursos do CZ e do CENEX, ambos localizados em Belo Horizonte/MG –, e o segundo de coordenadores e professores de diferentes iniciativas de PLAc no Brasil; e por outros registros de pesquisas realizadas na área, bem como de passagens da mídia e da legislação vigente.

A discussão e análise dos resultados, bem como a construção dos subsídios para o planejamento de cursos de PLAc aqui empreendida, orientaram-se de modo a responder à seguinte pergunta, norteadora da presente pesquisa:

Quais são as especificidades do ensino do Português como Língua de Acolhimento?

Para que fosse possível responder a tal questionamento, traçamos outras três perguntas de pesquisa que objetivavam oferecer uma visão mais pontual sobre a questão do contexto de ensino de PLAc, sendo elas:

a) Quem é o público-alvo de PLAc?

b) Quais são as motivações para o aprendizado da língua portuguesa e necessidades linguísticas iniciais desse grupo de imigrantes?

c) Quais as principais dificuldades enfrentadas por professores, alunos e coordenadores na condução de cursos de PLAc?

Orientando-nos por tais indagações, buscaremos apresentar o que é recorrente e o que, eventualmente, convergir ou se distanciar nas experiências de alunos, professores e coordenadores de PLAc. Incluiremos, ao longo da discussão, interpretações por mim feitas durante o processo de observação participante, além de registros de outras pesquisas e algumas referências da mídia jornalística.

Uma vez realizadas as análises, apresentaremos alguns pontos que, a nosso ver, podem contribuir para o planejamento de cursos de PLAc. Salientamos que as análises aqui empreendidas, bem como seus resultados, não pretendem firmar uma visão fechada sobre o assunto; ao contrário, pretendem trazer subsídios – sempre abertos a outros olhares – para auxiliar professores e coordenadores na elaboração de cursos de PLAc na realidade brasileira.

Isso posto, este capítulo será dividido em quatro seções, sendo as três primeiras orientadas para responder às perguntas de pesquisa propostas, sustentadas pelas discussões advindas da análise dos registros gerados. Posteriormente, com base na discussão dos tópicos anteriores, traçaremos alguns pontos gerais, que pretendem organizar alguns subsídios para o planejamento de cursos de PLAc.

4.1 PLAc para quê/quem? O processo de designação dos imigrantes: perspectivas de coordenadores e professores

O processo de identificação do público para o qual são direcionadas iniciativas de ensino de PLAc para imigrantes deslocados forçados no Brasil foi o primeiro ponto que se destacou nos registros gerados nessa pesquisa. A importância desse fato está, principalmente, na maneira como os participantes definiram o público

alvo e como esse processo de designação influencia o que eles entendem por *PLAc*, bem como suas especificidades e objetivos. Com vistas a responder à pergunta de pesquisa *Quem é o público alvo de PLAc?*, discutiremos, ao longo desta seção, como coordenadores e professores designaram os imigrantes e apontaremos análises quanto à relação dessa nomeação com sua compreensão do que é *PLAc*.

As referências ao público de interesse de *PLAc* pelos participantes dessa pesquisa se deram por meio de três processos principais: a) a alusão ao *status* jurídico desses imigrantes, com eventual referência à sua situação de permanência no Brasil¹¹⁸, b) ao seu reconhecimento pelo viés das suas supostas *perdas e faltas* por parte desse imigrante e à sua conseqüente c) diferenciação de outros grupos, principalmente pela identificação por meio do que *não* são.

No que diz respeito à alusão ao *status* jurídico dos imigrantes, na observação participante realizada no CZ, percebemos que geralmente se associa, automaticamente, a uma nacionalidade: dentre as duas nacionalidades mais expressivas nas aulas de *PLAc*, sírios e os haitianos, os primeiros são considerados como *refugiados* e os segundos como *imigrantes* [econômicos]. Nesse caso, percebemos claramente que a legislação brasileira – que oferece visto especial de permanência para sírios, em caso de refúgio, e para os haitianos no caso de “agravamento das condições de vida [...] em decorrência do terremoto ocorrido [...] em 2010” – influencia diretamente nos modos como o público é identificado.

Outra designação que consideramos particularmente interessante é aquela usada pelo CENEX, que se refere aos imigrantes deslocados forçados como *imigrantes em regime especial de permanência no Brasil*. Percebe-se, pelo sintagma “em regime especial de permanência”, a alusão ao *status* de permanência dos imigrantes no país, talvez numa tentativa de não se deter na categoria jurídica de *refugiado*, ampliando um pouco mais o seu escopo e abarcando uma parcela maior de pessoas nessa designação, inclusive englobando aquelas pessoas que ainda estão em processo de reconhecimento de refúgio – o CENEX aceita, na matrícula, o protocolo de solicitação de refúgio como um documento válido para a inscrição no curso. Além disso, essa denominação não evoca a oposição, frequentemente falha, entre imigrantes econômicos e refugiados, pois, como já foi discutido anteriormente, essas caracterizações são impermeáveis e

¹¹⁸ Muitos trabalhos na área de *PLAc* também fazem referência ao *status* jurídico do migrante, a exemplo dos *refugiados/expatriados* em Amado (2013), *imigrantes e refugiados* em São Bernardo (2016). No contexto de Portugal, Grosso (2010) utiliza os termos *imigrantes/ imigrantes extracomunitários* para se referir aos deslocados forçados.

sobrepõem-se, muitas vezes. Isso reforça nossa afirmação – e de outros autores – de que urge políticas que visem à ampliação do termo *refugiado* na legislação internacional, de maneira mais geral, e na brasileira, de maneira específica, de forma a contribuir para o desenvolvimento políticas de acolhimento mais abrangentes.

Nos registros gerados pelos questionários, também foi possível observar que o processo de designação dos imigrantes no discurso de professores e coordenadores de PLAc refletiu, bastante, a maneira em que são definidos pela legislação vigente. Quando perguntados sobre o que entendiam pelo termo *Português como Língua de Acolhimento*, os participantes revelaram:

[...] O PLAc começa com **imigrantes e refugiados**, que **chegam ao Brasil em situação de alta vulnerabilidade social**. O acolhimento passa pelo aprendizado da língua, da cultura, dos costumes, respeitando-se as individualidades, as dificuldades, as situações que fizeram esses estrangeiros chegarem ao país [...] (Coordenadora 1, grifos nossos).

A meu ver, o termo língua de acolhimento serve para identificar/caracterizar um público-alvo em **regime especial de permanência no Brasil, numa situação de vulnerabilidade**, em especial, os **estrangeiros** oriundos de países que estão passando por em conflitos políticos e econômicos (Coordenadora 2, grifos nossos).

Uma abordagem do ensino de português para **público estrangeiro com perfil específico de imigrantes, refugiados e apátridas**, definido sobretudo pelo **deslocamento involuntário ou inevitável** de seu país de origem e **sua situação de vulnerabilidade social** no país de língua portuguesa em que vive atualmente (Coordenador 5, grifos nossos).

Uma língua que acolhe um **estrangeiro em uma situação vulnerável** (Professora 4, grifos nossos).

Português como uma língua que irá acolher e ajudar **aquele que está fugindo de algo** (Professor 5, grifos nossos).

Acredito que o termo englobe as especificidades do público **imigrante e refugiado**. Os estudantes de PLAc estão em situação de imersão e, muitas vezes, de **vulnerabilidade**. A língua torna-se, então, crucial para o cotidiano do imigrante ou refugiado, servindo como uma ferramenta de adaptação (Professora 6, grifos nossos).

Ensino de português voltado para **imigrantes que vivem no Brasil na condição de refugiados** ou que se encontram em **situação de vulnerabilidade** (Professora 12, grifos nossos).

Observamos alguns efeitos do discurso jurídico nos recortes anteriores, especificamente, na recorrência de termos como *refugiado*, *imigrante*, *apátridas* ou *em situação especial de permanência*. Era de se esperar o uso dessas categorias jurídicas para identificar esse público, uma vez que, a princípio, elas parecem ser suficientes para entender e distinguir esse imigrante. Somente quando essas categorias são problematizadas – como fizemos, um pouco, sob a perspectiva dos Estudos das Migrações Forçadas (AYDOS, 2010), no capítulo II deste trabalho – é que fica evidente suas limitações para explicar o fenômeno das migrações.

Também chama a atenção a forte presença do termo *vulnerabilidade* para se referir ao imigrante deslocado forçado. A nosso ver, isso decorre, em parte, da legislação nacional. Retomando o trecho da Lei de Refúgio brasileira, que define o *status* de refugiado no Brasil,

Será reconhecido como refugiado todo indivíduo que:

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

A passagem da Lei nº 9.474/97, destacada acima, demonstra que um imigrante seja reconhecido como refugiado no país, o motivo da sua imigração precisa ser, comprovadamente, baseado em alguma das situações especificadas: perseguições ou violações dos direitos humanos, ou seja, circunstâncias violentas, opressivas e, certamente, infelizes. Nesse sentido, acreditamos que a alta frequência de referência aos termos *vulnerabilidade* ou *vulnerabilidade social* no discurso dos participantes sobre esses imigrantes reflète, em alguma medida, esse discurso que pressupõe que esse imigrante tenha sofrido alguma dessas situações – já que esse é o pré-requisito para o reconhecimento de refúgio no país –, como demonstram os recortes que discutiremos a seguir. No entanto, acreditamos que essa influência das categorias jurídicas no discurso de professores e coordenadores não seja, puramente, decorrente das leis –

possivelmente, desconhecidas por parte dos que trabalham com PLAc –, mas também da mídia e de redes sociais

Ainda sobre a definição do termo PLAc, quando perguntados sobre o que entendiam pelo termo *PLAc*, os participantes fazem alusão ao público-alvo da área num movimento interessante de tentativa de definir aquilo que, para alguns deles, ainda não é algo bem elucidado:

É um conceito da linguística aplicada sobre o ensino de língua portuguesa **para imigrantes em vulnerabilidade social**, levando em consideração suas especificidades e necessidades (Professora 16, grifos nossos).

Trata-se do ensino de língua portuguesa para **imigrantes/refugiados em situação de vulnerabilidade**. A palavra “acolher” significa uma série de ações e, uma delas, neste contexto específico, é o ensino da língua, ou seja, permitir que o estrangeiro se sinta acolhido e se sinta membro da sociedade brasileira. Para isso, é preciso ensinar não só a língua e a cultura do Brasil, mas também sobre as questões legais que envolvem toda e qualquer prática no país (Professora 17, grifos nossos).

É fazer um pouco o papel do “bom-moço”, no melhor sentido da palavra! Isto é: **dar a ferramenta básica de convívio social (a língua) a quem chega a nós de contextos os mais variados, geralmente subumanos ou mesmo desumanos** (Professor 19, grifos nossos).

Para além da questão da menção ao público-alvo, chamou-nos a atenção a falta de paralelismo entre as respostas destacadas: os professores afirmam que o PLAc “é um conceito/ é ensino / é fazer”. É interessante perceber como os participantes da pesquisa já estão tomados por um efeito de evidência do que seja o PLAc, a tal ponto que isso já aparece como um *conceito*. Não deixa de ser um funcionamento paradoxal: por um lado trata-se de uma área nova, afiliada à esfera do PLA, ainda relativamente com poucas pesquisas e com professores que, mesmo atuantes, demonstram muitas dúvidas sobre suas práticas – conforme exploraremos mais na seção 4.3 –, por outro lado, há um discurso já bastante naturalizado de que “o PLAc seja X”.

Ademais, percebemos, pelas passagens destacadas, uma relação de causa e efeito que, no discurso dos professores, se estabelece entre esses imigrantes e a questão da vulnerabilidade social. De fato, de acordo com Carmo (2016), podemos estabelecer uma certa relação entre *grupos minoritarizados* e *grupos vulneráveis*, pelo fato de que

ambos são categorias sociais de identificação de conjuntos de pessoas que lidam com a opressão e a violência advindas de processos sociais desiguais, de relações de poder:

minorias e grupos vulneráveis originam-se em relações de assimetria social (econômica, educacional, cultural etc.). **Nessa perspectiva, minoria pode ser definida a partir de uma particularização de um grupo**, já que a maioria se define por um agrupamento generalizado, ou seja, por um processo de generalização baseado na indeterminação de traços, os quais indicam um padrão de suposta normalidade, considerada majoritária em relação ao outro que destoar dele. **A vulnerabilidade advém, pois, de pressões desse suposto padrão de normalidade, que pressiona tudo e todos que possam ser considerados diferentes. A violência, por sua vez, tanto pode ser física quanto simbólica, originária dessa pressão, que, muitas vezes, na forma de preconceito e rejeição, marginaliza e discrimina o diferente** (CARMO, 2016, p. 205).

Na perspectiva dos professores e coordenadores participantes da pesquisa, a vulnerabilidade social dos imigrantes foi identificada muito mais em relação com um pressuposto das coisas *que lhes faltam* do que com a sua característica enquanto grupo minoritarizado, de direitos e acessos cerceados. O discurso do professor 19, por exemplo, destacado mais acima, expressa que essa vulnerabilidade pode ser decorrente de um passado “subumano ou desumano” desse imigrante, colocando-o em um de *privação* ou *fragilidade*. Isso nos leva ao nosso segundo ponto de análise, que é a identificação do deslocado forçado pelas suas perdas ou faltas.

Segundo Aydos (2010), há uma tendência na concepção acerca do refúgio em associar os refugiados a um *pacote de perdas* geralmente de diversas naturezas, tais como de “redes de capital social, de bens econômicos e materiais, de direitos políticos e legais” (AYDOS, 2010, p. 58). Na concepção dessa autora, reiterar esse pensamento contribui para reforçar a criticada imagem do *refugiado desamparado*. Há quem defenda que a imigração nem sempre resulta em perda ou desempoderamento (*ibidem*), então é preciso observar, com cuidado, cada situação antes de pularmos para conclusões precipitadas. Nas palavras de Aydos, “os estudos precisam considerar as circunstâncias e possibilidades pelas quais a migração forçada pode resultar em empoderamento social e ganhos, tanto quanto perdas” (*ibidem*, p. 59).

Não estamos querendo dizer que essa situação de fragilidade não possa ser ou já não seja, frequentemente, uma realidade, mas acreditamos que, numa perspectiva da Interculturalidade e da educação do entorno (MAHER, 2007), por se tratar de um grupo heterogêneo (GROSSO, 2010), apesar a vulnerabilidade advinda da sua condição de

minoritarizado (CARMO, 2016), nem todo deslocado forçado se encontra, necessariamente, em uma situação de vulnerabilidade no sentido de perdas ou fragilidade. Mais do que isso, acreditamos ser necessário deslocar o nosso olhar para que não vejamos esses sujeitos sempre, e apenas, pela ótica dessas *faltas*. Inclusive, se esta for/ continuar sendo a via de regra, a proposta de Interculturalidade (MAHER, 2007) no PLAc já estaria, em alguma medida, impossibilitada: a lógica da constante falta dá um efeito de sentido de que nós é quem temos algo a oferecer (no papel de “bom moço”), neste caso, a nossa língua-cultura, e que os imigrantes somente têm a receber, para suprir essas (supostas) faltas.

A tendência demonstrada pelo discurso dos coordenadores e professores participantes em associar o público a um *status* de vulnerabilidade, de *perda* e, conseqüentemente, de *desamparo*, manifesta-se, principalmente, quando eles expõem suas opiniões sobre o que consideram ser a prática, as demandas específicas dos alunos e/ou do contexto de ensino de PLAc:

[...] Para além das questões culturais de aproximação, os imigrantes estão em busca de direitos básicos, como trabalho e moradia, e principalmente, **estão em busca da reconstrução de suas dignidades humanas** (Professora 1, grifos nossos).

São alunos em situação de vulnerabilidade (alguns mais, outros menos), **que não estão longe de seu país e seus familiares por opção, mas pela falta dela**. Eles **aprendem português por necessidade, para poder reconstruir sua vida** em um país estranho com uma língua estranha (Professora 12, grifos nossos).

Esse alunos apresentam além das barreiras linguísticas, **carências afetivas, econômicas e traumas psicológicos** pertinentes para a sua imersão no país (Coordenadora 2, grifos nossos).

[...] Essa abordagem é **sensível ao contexto total deste público (origem, causa do deslocamento, situação atual)** e visa, com o ensino do português, sanar as demandas comunicacionais mais urgentes deste público a fim de integrá-lo à sociedade local. **É sobretudo uma abordagem sensível ao seu público específico cujo um dos objetivos seria o de tornar o ensino de português uma forma de acolhimento e por que não amortecimento na chegada e estabelecimento, por vezes brusco e traumático, ao país**. Acolhimento e amortecimento no sentido de introduzir por meio do ensino da língua a cultura, os hábitos, noções práticas e objetivas de como funcionam os sistemas e códigos locais, a realidade, enfim, o universo do país em que este público aportou. [...] (Coordenador 5, grifos nossos).

Diante do que foi destacado pelas passagens, percebemos que os imigrantes deslocados forçados são identificados, além do seu estado jurídico de entrada ou

permanência no país, conforme apontamos anteriormente, por aquilo que (supostamente) lhes falta, que deixaram para trás e pela consequente (possível) vulnerabilidade advinda de tais privações. Conforme podemos observar nas palavras dos professores 1, 12 e 19, e dos coordenadores 2 e 5, destacadas acima, os alunos de PLAc buscariam, no processo de migração, *reconstruir* suas dignidades e suas vidas. Para que algo seja reconstruído, significa que foi destruído, ou seja, está presente, aí, o caráter de perda. Tal destruição, na visão dos participantes, talvez seja consequência dos contextos cruéis, “subumanos ou desumanos”, dos quais, supostamente, esses imigrantes advêm.

O processo de identificação dos imigrantes por meio das suas perdas e faltas também gerou um outro efeito de sentido sobre o que os participantes entendem pela prática em PLAc. A diferenciação entre os deslocados forçados e outros imigrantes no Brasil mostrou-se, no discurso dos participantes, pautada por discrepâncias nas suas necessidades sociais ou motivações para a aprendizagem do idioma. Tais discrepâncias estão, em alguma medida, relacionadas à ideia de que esses imigrantes estão em condição constante de perda ou desfavorecimento social:

[...] enquanto a grande maioria dos estrangeiros aprendizes de PLE ou PLA estão em alguma medida confortável, razoavelmente instalados e com sua manutenção diária garantida, **os refugiados estão em condições menos favorável**, inclusive à procura de emprego e de melhores instalações. **As preocupações e necessidades dos refugiados, em geral são maiores** o que reflete em seu desempenho no processo de aprendizagem (Professora 8).

O curso de PLAc recebe **pessoas em situação de vulnerabilidade** [qu]e, mais do que aprender a língua portuguesa, **têm o desejo de serem integrados e fazer parte da sociedade brasileira**. Portanto, o componente cultural, para além a gramática, é muito importante nesse sentido (Professora 9).

Seguindo uma lógica interpretável dos registros, há uma tendência em considerar que, em decorrência de tais faltas e perdas inerentes aos seus processos de imigração, os deslocados forçados são entendidos como aqueles que sofrem de carências de todos os tipos, desde afetivas até psicológicas. Consequentemente, a migração desses indivíduos é vista como um choque de consequências traumáticas. Nesse ponto, a língua portuguesa aparece como um meio de diminuir esse choque ou de “amortecer” o impacto causado por ele. A nosso ver, como consequência, a prática de

PLAc passa a ser entendida, como uma prática de resgate, quase heroica, como fica mais explícito nas respostas de dois participantes em especial:

É fazer um pouco o papel do “bom-moço”, no melhor sentido da palavra! Isto é: dar a ferramenta básica de convívio social (a língua) a quem chega a nós de contextos os mais variados, **geralmente subumanos ou mesmo desumanos** (Professor 19, grifos nossos).

O ensino de PLAc é algo novo em minha vida - faz dois anos que coordeno esses cursos - mas **é algo por que sonhava em minha vida profissional e pessoal há muito tempo** e nem sabia por quê. A experiência de poder compartilhar o que sei da minha língua nativa com **aqueles que querem e precisam urgentemente conhecê-la é mais do que gratificante, é um aprendizado de resiliência e tolerância** (Coordenadora 1, grifos nossos).

Conforme indicam o professor 19 e a coordenadora 1, a prática em PLAc, que atende aquele imigrante *desamparado*, tem um sentido especial, o que faz com que o trabalhador da área seja representado pela figura do “bom moço”, numa experiência “gratificante, de resiliência e tolerância”. Tais termos criam o efeito de que a área de PLAc é uma prática de, praticamente, caridade, que buscaria “resgatar” esse imigrante que estaria em busca do enfrentamento e superação de dificuldades extremas. Isso também pode ser uma consequência da maneira em que as atividades de PLAc vêm sendo desempenhadas no Brasil, pautadas principalmente no esforço da sociedade civil, através do voluntariado, com vistas a suprir a falta de articulação de políticas públicas pelo governo no atendimento de tal demanda.

Outro processo interessante que se destacou nos registros gerados com professores e coordenadores nessa pesquisa é a identificação do público alvo de PLAc por meio da sua *diferenciação*, notadamente, pelo reconhecimento daquilo que *não são*. Na passagem destacada abaixo, por exemplo, percebe-se que os imigrantes são posicionados como o oposto de um *outro* grupo de estrangeiros que existe no Brasil:

[...] visto esses alunos [os imigrantes deslocados forçados] chegarem ao Brasil com pouquíssimos recursos, em sua maioria. Mas, com o tempo, **eles se tornam estrangeiros como tantos outros** no Brasil e seus desejos por, por exemplo, continuarem seus estudos, abrirem negócios próprios e aperfeiçoarem sua proficiência na língua devem ser lembrados pelos professores e coordenadores dos cursos de PLAc (Coordenadora 1, grifos nossos).

Pelo discurso da Coordenadora 1, podemos apreender que ela acredita que os imigrantes deslocados forçados estejam em uma posição diferenciada e não fazem parte, pelo menos num primeiro momento, de um outro grupo, que ela identifica como *estrangeiros comuns*. Com base nesse discurso, podemos entender que os deslocados forçados, primeiramente, estariam em um lugar de privação¹¹⁹, principalmente econômica. Com o passar do tempo, essa “marca”, a de ser um “refugiado” ou um “deslocado forçado”, começaria a desaparecer, a tal ponto que o sujeito se diluiria em meio a *outros estrangeiros*. Reiteramos, aqui, a nossa preocupação com o processo de *assimilação* desse imigrante deslocado forçado – conforme discutimos, brevemente, na seção 1.3 do capítulo I deste trabalho. Apesar da boa vontade que essa ideia de se “tornar um estrangeiro comum” pode transmitir – no sentido de diminuir as barreiras e/ou dificuldades enfrentadas, bem como o desaparecimento de um certo estado de marginalização –, é necessário problematizá-la. A nosso ver, o imigrante deslocado forçado não precisaria (e não deveria) se assimilar – *tornando-se um estrangeiro comum* – para que, somente assim, pudesse ter a oportunidade de acesso a um estilo de vida que lhe fosse adequado e digno na sociedade de acolhimento; pelo contrário, é preciso que esse grupo tenha visibilidade e que tenha seus direitos e demandas, cada vez mais, reconhecidos e respeitados nessa sociedade.

A questão da diferenciação desse migrante também aparece, nos registros, de outra maneira, dessa vez, relacionada à sua liberdade de circulação. O deslocado forçado é entendido como aquele que tem pouco poder sobre seu deslocamento, diferentemente de *outros* imigrantes:

Sobretudo porque **a vinda desse público específico geralmente não é um projeto de vida, como um intercâmbio, uma mudança por motivos profissionais/acadêmicos ou turísticos, mas sim uma necessidade que tem como origem questões de sobrevivência.** [...] Apenas com esses contextos esclarecidos pode-se constatar que **as demandas de aprendizado da língua portuguesa não de ser bastante diferentes dos outros perfis de alunos estrangeiros** [...] (Coordenador 5, grifos nossos).

Pelas palavras do Coordenador 5, podemos concluir que a chegada do público de interesse de PLAc ao Brasil decorreu de uma atitude que não se constitui

¹¹⁹ Ainda que não reconhecido, os solicitantes de refúgio podem, perante a lei, gozar dos mesmos direitos de outros imigrantes reconhecidos no país, tais como o acesso à documentação (Protocolo Provisório, Registro Nacional de Estrangeiros (RNE), Cadastro de Pessoa Física (CPF) e Carteira de Trabalho) e à serviços públicos (saúde e educação, direito ao trabalho e à liberdade de culto) (CONARE, 2012, p. 10).

como “um projeto de vida”, como intercâmbios acadêmicos ou turismo. Para ele, o deslocado forçado teria motivações para sua migração, que não necessariamente foram previamente pensadas e calculadas por ele, impulsionadas principalmente pela necessidade de sobrevivência –, o que dá a entender que ele considera o deslocamento forçado como tendo um caráter fatídico. Esse argumento também é utilizado por outros professores da área, para quem:

Os alunos de PLAc estão no Brasil por **motivos muito diferentes de outros alunos de cursos de PLA**. A grande maioria não veio para o Brasil porque quis, mas porque **teve que vir** - e isso faz com que a relação deles com o português seja diferente [...] (Professora 3, grifos nossos).

Entendo que esses alunos, muitas vezes, **não estão inseridos no contexto de aprendizagem da língua por interesse de desenvolvimento pessoal, como encontramos em outros cursos de língua**. Estão ali por **motivo excepcional e não planejado** em função de alguma **alteração no curso normal de suas vidas**. Sendo assim, o aprendizado da língua precisa estar em consonância com suas necessidades imediatas e com suas disponibilidades temporais e também emocionais, físicas e cognitivas [...] (Professora 10, grifos nossos).

Já mencionamos, no capítulo II desse trabalho, que não procede encarar o processo migratório dos deslocados forçados como uma atividade que não envolve nenhum tipo de escolha. Podemos entender que deslocados forçados sofreram, obviamente, com questões que exerceram uma influência maior em suas tomadas de decisão, tais como situações de violência, pobreza extrema, violação dos seus direitos humanos, dentre outros, mas entende-se que a migração – neste caso, a migração internacional – foi fruto, em alguma medida, de uma escolha ou decisão do migrante¹²⁰, haja vista os deslocados internos que ainda se encontram deslocados, pelos mesmos motivos, dentro dos seus países, mas que, por diferentes motivos – seja por falta de determinadas condições (financeiras, familiares, subjetivas, etc.), seja por escolha – acabam não migrando para outros países

Em decorrência de identificar seu público alvo, principalmente, pelo viés das suas perdas, vulnerabilidades e diferenças, a prática em PLAc foi considerada pelos coordenadores e professores como sendo um ato de resgate e heroísmo que, conseqüentemente, tem diversas demandas – geralmente, mais complexas ou mais

¹²⁰ Cf. KEELY, 2000, p. 50 *apud* AYDOS, 2010, p. 57.

difíceis – a serem atendidas. Tais exigências específicas geralmente são associadas a uma necessidade de sanar e/ou amenizar as dificuldades enfrentadas pelos alunos nos seus processos de inserção social no Brasil. Em decorrência dessas características, a atividade em PLAc, na perspectiva dos participantes, tem um caráter diferente das demais práticas em PLA/PLE. Apresentamos, a seguir, algumas respostas dadas à pergunta “*Você acha que os alunos de cursos de PLAc têm demandas diferentes de outros alunos estrangeiros de cursos de Português como Língua Estrangeira/Adicional?*”:

A princípio sim, uma vez que apresentam **necessidades prementes que, por enquanto, não são focadas nos cursos de PLE/PLA tradicionais**. A outra questão é o caráter gratuito do curso, visto esses alunos chegarem ao Brasil com pouquíssimos recursos, em sua maioria [...] (Coordenadora 1, grifos nossos).

Inúmeras demandas (Coordenadora 3, grifo nosso).

[...] O perfil do público de PLAc em **vários quesitos** tende a ser bastante diverso: **nível de ensino e letramento, aptidão e disposição para o aprendizado da língua, o contexto social/cultural/linguístico de origem, o fator psicológico devido ao trauma do deslocamento, o nível de cansaço devido à luta pela sobrevivência que continua no país de residência atual**. Em um curso de PLAc numa mesma turma pode-se encontrar do lavrador ao juiz, do "hermano" colômbiano ao distante primo sírio, **o que relega a esta abordagem do ensino de português uma tarefa bastante desafiadora: a de encontrar nesta diversidade em situação adversa um modo de ensino da língua portuguesa que seja flexível, envolvente e inspire superação por meio do aprendizado da língua**. Aprender a língua local é quesito básico e imprescindível para a **construção de uma nova vida em terra estrangeira** (Coordenador 5, grifos nossos).

[...] vejo que eles [os alunos de PLAc] têm uma **grande NECESSIDADE de aprender o português**. Afinal, eles não estão "brincando" de vir morar no Brasil; eles **PRECISAM** reconstruir a vida deles aqui, em um país em que se fala uma língua diferente da deles, sem ter um porto seguro para voltar, caso dê errado. Além disso, eu acho que problemas de choque cultural durante as aulas de português estão muito mais propícios a acontecer com alunos de PLAc do que com alunos de PLA - por conta da própria situação vulnerável em que eles se encontram no Brasil (Professora 3, grifos nossos).

O curso de PLAc recebe pessoas em **situação de vulnerabilidade e, mais do que aprender a língua portuguesa, têm o desejo de serem integrados e fazer parte da sociedade brasileira**. Portanto, o componente cultural, para além a gramática, é muito importante nesse sentido (Professora 9, grifos nossos).

Devido à ser voltado em grande parte para imigrantes e outras populações em situação de vulnerabilidade, que possam vir a sofrer preconceito ao tentarem se inserir na cultura e mercado de trabalho locais, à meu ver, **o curso de acolhimento tem uma demanda maior pela inserção do aluno na cultura local, facilitando o processo de aculturação através de maior quantidade de conteúdo relacionado à linguagem não formal e manifestações culturais locais** (Professora 13, grifos nossos).

Conforme indicam as respostas das professoras e dos coordenadores destacadas acima, os alunos de PLAc têm demandas específicas porque são encarados como um público caracterizado pela diferença, pelas perdas e faltas. Os participantes acreditam que, como consequência das dificuldades que eles creem que são enfrentadas pelos imigrantes em seus processos de adaptação no país, conseqüentemente seus objetivos com a língua portuguesa são diferentes, exigindo “inúmeras demandas”, pautadas na suposta “necessidade” que esse grupo tem de aprender o idioma, para esses imigrantes, conhecer o português não seria uma questão de escolha, já que eles *precisariam* da língua portuguesa para se tornarem parte da sociedade brasileira, para levarem a cabo suas atividades no Brasil e para terem acesso a melhores condições de vida.

Para desenvolvermos melhor esse argumento, é necessário darmos uma palavra sobre os conceitos de língua nacional e língua oficial. *Língua nacional* é aquela que funciona como um dos instrumentos do Estado na execução do seu “ideal de unidade jurídica”, sendo “uma dimensão da linguagem que não se confunde, empírica ou teoricamente, com a da língua materna”¹²¹. Já a *língua oficial* é aquela “obrigatória tanto na relação dos cidadãos com o Estado quanto na relação deste com aqueles”¹²². Segundo Diniz (2008), no caso do Brasil, as línguas nacional e oficial se sobrepõem, apesar de isso não acontecer em outros espaços, e de nem sempre ter sido assim na própria realidade brasileira, uma vez que “o português só se constitui como língua nacional do Brasil no fim do século XIX, embora já aparecesse, desde o início da colonização efetiva, como língua oficial” (*ibidem*, p. 49).

Nesse sentido, em razão de ser a língua oficial, é inegável que o português pode ter um papel importante no processo de territorialização (BIZON, 2013) dos deslocados forçados no Brasil. Assim, conhecer o português, para o deslocado forçado cuja permanência no Brasil se dá principalmente mediante procedimentos jurídicos e

¹²¹ PAYER, 1999, 2007 *apud* DINIZ, 2012, p.14.

¹²² GUIMARÃES, s/d *apud* DINIZ, 2008, p. 49.

burocráticos, pode significar *estar um passo à frente* e fazer parte de um grupo seletivo daqueles conhecedores da variedade da língua majoritária, de poder, no país. É por isso que Cabete (2010, p. 48) afirma que, além das soluções de questões do dia a dia, “seu processo de legalização não é de forma alguma uma questão a menosprezar”, o que, portanto, faz com que o conhecimento da língua seja crucial para esse imigrante. Porém, apesar disso, há um discurso naturalizado, em certos recortes do discurso de professores e coordenadores, como se o português fosse a *única* língua do Brasil e como se aprender esse idioma, por si só, fosse garantia de uma integração plena dos imigrantes deslocados forçados no país.

Primeiramente, no que diz respeito à construção da imagem de um Brasil monolíngue, algumas passagens dos registros confirmaram a previsão de Maher (2007) de que a maioria dos brasileiros tendem a desconsiderar o caráter multilíngue do seu país¹²³. O discurso do Coordenador 5, destacado abaixo, baseia-se na premissa de que o português é a língua *do Brasil*, de seus *nativos* e, conseqüentemente, compartilhado por todos os seus habitantes:

O português é a língua do Brasil. A vida no Brasil é em português, das simples interações cotidianas ao contato com as instâncias superiores do Estado. Eles devem aprender o português se quiserem maiores chances que conquistar uma vida digna, que já é um desafio para grande parte da população nativa (Coordenador 5, grifos nossos).

A afirmação apresentada no recorte causa dois efeitos, a nosso ver, relativamente perigosos. O primeiro é apagamento de tantos brasileiros que não utilizam o português como sua primeira língua, como muitos índios, surdos e descendentes de imigrantes. O segundo é o apagamento dos próprios deslocados forçados – público-alvo dos cursos de PLAc – que ainda não fazem uso da língua, já que “viver no Brasil é usar o português”. Além disso, essa passagem expõe uma certa incoerência e deixa entrever o mito de que o acesso à língua majoritária no país seria suficiente para alcançar melhores condições de vida: o coordenador assume que o imigrante deve aprender a usar o português para “conquistar uma vida digna”, ao mesmo tempo em que reconhece que os próprios brasileiros nativos – que, a seu ver, já conhecem o português – têm uma grande dificuldade para atingir essa dignidade.

¹²³ É importante salientar que, a nosso ver, mesmo se todos os brasileiros falassem somente a língua portuguesa, ainda assim não seria um país monolíngue, tendo em vista que, diante de sua variedade, o português, por si só, já não é apenas *um*, mas são vários.

De acordo com o mais recente censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), somente em comunidades indígenas, a estimativa era que existiam cerca de 274 línguas faladas no Brasil (IBGE, 2010), além das línguas de comunidades descendentes de imigrantes (OLIVEIRA, 2000). No entanto, seguindo a mesma tendência do Coordenador 5, alguns professores representaram, em seus discursos, o português como a língua *do Brasil*, mesmo o português não sendo o único idioma falado no país, nem mesmo o única oficial¹²⁴:

[...] A palavra "acolher" significa uma série de ações e, uma delas, neste contexto específico, é **o ensino da língua**, ou seja, **permitir que o estrangeiro se sinta acolhido e se sinta membro da sociedade brasileira**. Para isso, **é preciso ensinar não só a língua e a cultura do Brasil**, mas também sobre as questões legais que envolvem toda e qualquer prática no país (Professora 17, grifos nossos).

A quantidade de pessoas bilíngues ou políglotas no Brasil é muito baixa, assim **caso o imigrante não fale português ele será excluído** (Professor 5, grifos nossos).

[...] **Não aprender o Português significa se distanciar do convívio social brasileiro**, o que gera sentimentos de exclusão, mesmo temporariamente (Professora 20, grifos nossos).

Esse tipo de discurso é, a nosso, um efeito de diferentes processos históricos que trabalh(ar)am na construção de uma imagem de um país monolíngue (OLIVEIRA, 2000), que estabelece(u) o português como língua nacional. A nosso ver o ensino de PLAc não pode reforçar essa naturalização, que se constitui sobre o apagamento do caráter multilíngue e multicultural do Brasil.

Os recortes destacados acima, além de reforçarem a ideia do português como a única língua do Brasil, manifestaram o mito da aprendizagem do português como uma forma de garantia de integração social, que é segundo ponto de naturalização que gostaríamos de discutir. Como se pode perceber, a aprendizagem da língua portuguesa é entendida, por diferentes professores e coordenadores de PLAc, como um meio pelo qual o imigrante se sentirá, automaticamente, “acolhido” e “membro da sociedade brasileira” (professora 17) e incluído socialmente (professor 5 e professora 20). Sabemos que a inserção social de uma pessoa não é uma relação isenta de conflitos – especialmente no caso de muitos deslocados forçados que, por exemplo, têm que

¹²⁴ A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) adquiriu um certo estatuto de co-oficialidade com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002). É preciso considerar, ainda, os casos de co-oficialização de outras línguas em nível municipal em diversas cidades no Brasil (MORELLO, 2015).

enfrentar, diariamente, questões de preconceito de diversas naturezas – e extrapola as questões simplesmente linguísticas.

Ademais, na perspectiva dos participantes, ao aprenderem a língua portuguesa, os deslocados forçados aprenderiam, conseqüentemente, a usá-la a seu favor, como uma espécie de mecanismo de defesa:

[...] Saber uma língua é se situar numa comunidade e **ter voz-ativa** nela: **sem conhecer o Português, eles seriam meros joguetes nas mãos de mal-intencionados** (Professor 19, grifos nossos).

A passagem destacada apresenta o conhecimento da língua como uma ferramenta do imigrante para conquistar um espaço, *ser escutado*, na sociedade que está inserido. Além disso, saber o idioma aparece como uma maneira de se protegerem contra abusos de pessoas que poderiam agir de má fé para ludibriar essa população, um meio de não ser um “joguete” de “mal intencionados”. Temos aqui, a imagem construída da língua portuguesa como, além de uma necessidade, um escudo protetor e, ao mesmo tempo, uma ferramenta de ascensão social e um lugar de emancipação. No entanto, devemos nos atentar para não cairmos, novamente, em lógicas deterministas. Aprender um idioma não necessariamente significa ter voz ativa na sociedade em que ele é utilizado, embora concordemos que a língua majoritária tenha, a nosso ver, um certo poder político nesse sentido. Assim, principalmente enquanto grupo minoritarizado no país, esses imigrantes precisam aprender a usar esse idioma como um território de luta e de estabelecimento de (re)territorializações não-precárias¹²⁵. É por isso que defendemos a necessidade de que seja promovido o fortalecimento político (MAHER, 2007) desses imigrantes, bem como a educação do entorno (*ibidem*) para que a população de acolhimento passe a, de fato, *ouvir* e respeitar esse imigrante.

Por fim, tendo em vista o que foi discutido, gostaríamos de chamar a atenção para o desafio, destacado pelos coordenadores, que se impõe na prática em PLAc:

A questão central na área do PLAc é o entendimento da palavra "acolher". Nosso grupo do [nome da instituição] está atento a essa questão. **Precisamos dar voz a esses alunos.** Conhecer a história de vida deles nos interessa sobremaneira para, a partir disso, construir um percurso didático que realmente faça sentido em suas vidas. O difícil

¹²⁵ HAESBAERT, 2004 *apud* BIZON, 2013.

está sendo "dar voz a esses sujeitos". Não temos ainda metodologia para isso. Daí, termos no grupo profissionais da área da Sociologia, da Assistência Social, do Direito Trabalhista, da Cultura Popular. Acho que estamos trilhando um caminho interessante para conseguir acolher devidamente nossos alunos [...] (Coordenador 4, grifos nossos).

Concordamos com a opinião do Coordenador 4 de que talvez o maior desafio do ensino de PLAc seja, justamente, entender o seu objetivo, o que realmente significa *acolher* e como fazer com que a língua portuguesa seja um meio para promover esse *acolhimento*. Outrossim, é crucial que os alunos sejam ouvidos ou, a nosso ver, que sejam capazes de *se fazer ser ouvidos*. Para tanto, devemos considerar que

Um cuidado importante a ser tomado por essa abordagem do ensino de português, a meu ver, é o de **ao mesmo tempo desenvolver uma didática sensível e atenta para a situação de vulnerabilidade do seu público específico sem, no entanto marcar e reafirmar este lugar**. O papel dessa abordagem é justamente **fazer parte do processo de integração, estabelecimento e melhoria das condições de vida do público atendido** (Coordenador 5, grifos nossos).

Assim, devemos ter em mente que a prática em PLAc deve buscar ser, sobretudo, emancipadora (MAHER, 2007). Como pré-requisito, ela deve ser desenvolvida de modo a nos permitir ouvir nossos alunos e, como primeiro passo, deveríamos buscar conhecer as suas histórias para entendê-las, principalmente para não cairmos no pressuposto de que estão em constante falta, *reafirmando esse lugar*. A nosso ver, isso expõe outro paradoxo da conceituação do PLAc. Defendemos uma proposta de *língua de acolhimento* que mantenha um viés crítico, afastando-se de uma visão que cristalice os seus aprendizes em um lugar pré-determinado de que *precisam* ser acolhidos – na perspectiva de *amparo* da palavra.

Destarte, acreditamos ser importante desnaturalizar os efeitos de evidência produzidos pelas designações discutidas nessa seção – a sua identificação pelo viés do seu *status* jurídico, pelas suas supostas perdas/faltas ou pelo processo de diferenciação daquilo que *não são* –, uma vez que a preferência por uma ou outra pode produzir efeitos de sentido diferentes, pode dar visibilidade ou causar apagamento, pode destacar ou marginalizar. O uso dos termos *imigrante* em contraste com *refugiado*, por exemplo, frequentemente utilizados para diferenciar migrantes internacionais voluntários e involuntários, traz à tona o debate sobre a (não)liberdade de deslocamento no contexto do mundo globalizado. Assim, podemos considerar que a designação dos imigrantes é

complexa e carrega um reflexo dos próprios desafios que envolvem a análise e identificação dos processos de migração forçada no contexto das migrações internacionais¹²⁶, conforme discutimos no capítulo II deste trabalho.

No registro das opiniões dos estudantes de PLAc, de que trataremos adiante, é perceptível observar que suas demandas de aprendizagem estão relacionadas aos seus objetivos e sua relação com a língua portuguesa: idioma que perpassa, na maior parte do tempo, as suas experiências de apropriação do novo *território*, material e simbolicamente (BIZON, 2013). Consequentemente, acreditamos que tais relações com a língua sejam delimitadas pelo motivo da imigração, já que o seu processo de inserção social para pelos trâmites burocráticos e documentais (CABETE, 2010), fatores sociohistóricos e pela maneira como são posicionados (BIZON, *op. cit.*) na sociedade brasileira, esta última em decorrência de (mas não somente por) serem vistos como parte deste ou daquele grupo e/ou categorias jurídicas.

Assim, no próximo tópico, trataremos das motivações e necessidades linguísticas a partir do que foi exposto pelo público de alunos de PLAc participantes dessa pesquisa quanto aos seus processos de aprendizagem do idioma. Buscaremos evidenciar como essas motivações e necessidades apontaram para processos de (re)territorializações precários¹²⁷.

4.2 Motivações e necessidades no aprendizado de PLAc: a opinião dos imigrantes

Nesta seção, buscaremos responder à segunda pergunta de pesquisa: *Quais são as motivações para o aprendizado da língua portuguesa e necessidades linguísticas iniciais desse grupo de imigrantes?*, com base, principalmente, nos registros gerados com os imigrantes estudantes de PLAc.

Diante do que foi exposto até aqui, podemos até considerar que grande parte desses imigrantes pode se encontrar numa situação de vulnerabilidade, não

¹²⁶ Em linhas gerais, não raramente – e em razão do poder detido pelos Estados-nação, na conjuntura político-econômica do mundo contemporâneo –, a liberdade de migrar de todo ser humano é regulada por uma série de regras, legislações e tratados internacionais. No caso da migração de deslocados forçados, outra questão se impõe e manifesta o paradoxo que envolve as políticas públicas voltadas para esse público: a necessidade de que seus processos de deslocamento se enquadrem nas categorizações definidas pelos instrumentos jurídicos existentes que deveriam ajudá-los a exercer seus direitos de ir-e-vir e de buscar a preservação ou a mudança de suas vidas em outros territórios. Nesse sentido, muitas vezes, pessoas que precisariam ser protegidas de proteção ou de exercer algum direito não conseguem fazê-lo porque a legislação não é suficiente e não compreende seu processo de migração.

¹²⁷ HAESBAERT, 2004 apud BIZON, 2013.

necessariamente no sentido de perdas/faltas ou de diferenciação, mas por estarem propensos – em que se pese seus processos de migração, bem como clivagens de gênero, idade, nacionalidade, cor de pele, *status* econômico, religião, dentre outros – a sofrer diversos tipos de violências, tais como o tráfico de pessoas, exploração laboral e sexual, xenofobia, racismo, dentre outros, haja vista os diversos casos denunciados pela mídia sobre esses tipos de violência¹²⁸. Segundo o imigrante Hammadeh¹²⁹, “[o] refugiado no Brasil se torna grupo de risco porque não há políticas públicas capazes de integrá-los na sociedade. Parece que o Brasil diz 'seja bem-vindo' apenas por educação”. Reconhecer isso não significa, porém, dizer que todos os deslocados forçados *experienciam* as mesmas situações, sejam elas negativas ou positivas, perdas ou ganhos, nos seus processos de territorialização (BIZON, 2013) na sociedade brasileira, já que se trata de um grupo heterogêneo (GROSSO, 2010).

Não obstante, concordamos com Cabete (2010) em sua crença de que “[a]inda que cada indivíduo seja portador de características únicas que o distinguem de qualquer outro, existem no entanto algumas considerações gerais que se poderão fazer, sem cair em generalizações falaciosas” (*ibidem*, p. 108). Assim, nos registros dessa pesquisa, identificamos algumas experiências comuns entre os imigrantes participantes¹³⁰ que indicam que os seus processos de (re)territorialização (BIZON, 2013) podem estar se estabelecendo de maneira precária no país. Isso pode ser verificado nos registros em dois momentos principais, ambos relacionados à aprendizagem da língua portuguesa por parte dos deslocados forçados: em primeiro lugar pela *necessidade* que sentem em aprender o português para exercer diversas atividades no país e ter acesso a melhores condições de vida e, em segundo lugar, pela constante referência ao uso do português como forma de *defesa pessoal*.

Sobre a necessidade que sentem em conhecer o português, de acordo com os participantes, aprender o idioma nacional do Brasil é compulsório para eles, enquanto imigrantes:

¹²⁸ Cf. notícia veiculada pela página da ONU BR, disponível em: <<https://nacoesunidas.org/trafico-de-pessoas-aproveita-vulnerabilidade-de-migrantes-e-refugiados-diz-onu/>>. Acesso em: 11 out. 2016.

¹²⁹ In: ZYLBERKAN, M. Vida de Refugiado. Por uma segunda chance. TAB, n. 45. *Portal UOL*. _____: s/d. Disponível em: <<http://tab.uol.com.br/refugiados/>>. Acesso em: 11 out. 2016.

Disponível em: <<http://tab.uol.com.br/refugiados/>>. Acesso em: 11 out. 2016.

¹³⁰ É importante ressaltar que o público sobre o qual tratamos é aquele participante da pesquisa que, pelo fato de estarem matriculados em cursos de PLAc e terem colaborado para essa investigação, demonstram interesse pela aprendizagem da língua. No entanto, há que se ponderar que existem deslocados forçados que não têm esse mesmo interesse em aprender a língua, alguns até porque sentem que isso não lhes trará benefício algum.

[...] quando uma pessoa chega em um país estrangeiro **é muito importante que ela fale a língua do país**, então **ir para a aula de português é a primeira coisa para um imigrante fazer** (Aluno 4, grifos nossos).

Para o aluno 4, acima de qualquer outra necessidade primordial, a aula de português é a primeira coisa que deve ser buscada por um imigrante recém-chegado ao país estrangeiro. Observa-se, aqui, o uso da palavra *estrangeiro* para designar o lugar aonde se chega, ou seja, aquilo que lhe é de fora/alheio. Nessa afirmação, verifica-se que o estrangeiro não é o próprio imigrante, mas o contrário. A aprendizagem do idioma nacional, neste caso o português, significa para esse imigrante *uma* maneira – muito importante – de contornar e se apropriar um pouco daquilo que ele desconhece, que é estrangeiro para ele.

A importância de conhecer o português, para esses imigrantes, relaciona-se com o papel que esta língua assume enquanto majoritária no país. Muitos participantes revelaram que a falta desse conhecimento implica a impossibilidade de realizar diversas atividades:

[...] é muito importante porque ele [o curso de português] **permite cada imigrante no Brasil realizar suas necessidades** (Aluno 7, grifos nossos).

[...] fazer curso de português **é importante para todos os imigrantes no Brasil** porque se precisasse **alugar uma casa** você não saberia como pedir essa casa. Depois, se estivesse na rua e você precisasse **comprar** [alguma coisa] você não saberia como perguntar por isso. Tudo isso é importante (Aluna 8, grifos nossos).

[...] porque **se uma pessoa não fala português** e ela está vivendo no Brasil **como ela vai fazer para viver bem** [?] se ela tiver um problema **como ela vai fazer para se defender**. Na minha opinião, é um curso que é **importante para todos os imigrantes** que estão vivendo no Brasil, especialmente para mim (Aluno 9, grifos nossos).

Percebe-se, pelos recortes dos discursos dos alunos 7, 8 e 9, que – assim como professores e coordenadores, conforme discutimos na seção anterior – esses estudantes acreditam, ilusoriamente, que o conhecimento do português implica uma *garantia* de realização de certas atividades ou de resolução de necessidades; e isso parece ser uma característica desse público, se pensarmos em outros grupos de estrangeiros, para quem o português sequer é necessário para realizar certas necessidades básicas. Para esses imigrantes deslocados forçados, as atividades básicas

ou de sobrevivência se dão em português e, portanto, para realizá-las, eles *precisam* do idioma, o que nos leva a concluir que, para essas pessoas, o conhecimento da língua portuguesa funciona como um meio de subsistência. Para Grosso (2010), é exatamente isso que faz com que o português como língua de acolhimento seja caracterizado diferentemente para esse público, porque ele tem uma característica específica para quem a língua exerce um papel diferente do que tradicionalmente se entende por língua estrangeira/segunda. Para essa autora,

[...] o conceito de língua de acolhimento aproxima-se da definição dos conceitos de língua estrangeira e língua segunda, embora se distinga de ambos. É um conceito que geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente **um público adulto, aprende o português** não como língua veicular de outras disciplinas, mas **por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática** (GROSSO, 2010, p. 74, grifos nossos).

Nesse sentido, concordamos com Grosso (*ibidem*) que o aprendizado do idioma é, para esses imigrantes, uma forma de contornar suas necessidades contextuais. Para o estudante em nível inicial de aprendizado do idioma, em particular, usar a língua como uma forma de *resolver questões de sobrevivência urgentes* pode ser ainda mais latente. Seguindo essa tendência, os discursos dos imigrantes apontaram para questões contextuais tais que, para eles, *exigem* o conhecimento da língua; no entanto, novamente, a língua é, frequentemente, representada como um meio pelo qual, por si só, eles terão acesso a oportunidades e melhores condições de vida:

[...] [aprender o português] é muito importante e é mais importante para os haitianos porque a língua portuguesa **não é fácil porque você precisa aprender a língua** estou feliz e agradeço o Centro Zanmi que criou a oportunidade para todos os haitianos que gostariam de falar português virem aprender (Aluno 13, grifos nossos).

fazer curso de português é importante para todos os imigrantes no Brasil porque se precisasse alugar uma casa você não saberia como pedir essa casa. Depois, se estivesse na rua, **você precisa comprar [alguma coisa] você não saberia como perguntar isso**. Tudo isso é importante. [...] de qualquer maneira o curso de português é importante para aprender porque **se tiver um emprego que você gostaria de conseguir e por causa da língua que não sabe falar, você não vai conseguir esse emprego** (Aluna 8, grifos nossos).

Pelas passagens destacadas, observa-se que os alunos de PLAc consideram o aprendizado da língua portuguesa crucial e fazem o paralelo entre conhecer a língua e ter acesso a certos tipos de serviços básicos de sobrevivência – como alugar uma casa, comprar alguma coisa ou realizar suas necessidades, no geral. Como já mencionamos, há no discurso de alguns imigrantes, uma associação automática entre saber o português e conquistar uma certa ascensão social – o *viver bem*. Esse mito é corroborado por alguns discursos veiculados na mídia, como na reportagem da Antena Paulista, divulgada em julho de 2015, em que a repórter afirma que o imigrante que não fala português leva mais de 2 meses para conseguir um emprego no Brasil, ao passo que aqueles que sabem, podem levar até 15 dias¹³¹. Outra reportagem, divulgada em setembro de 2015 pela Missão Paz¹³², instituição de referência no acolhimento de deslocados forçados em São Paulo, reporta a fala de um imigrante sírio e afirma que ele não consegue emprego em razão do desconhecimento da língua.

No mesmo sentido, o conhecimento da língua portuguesa foi, no discurso dos imigrantes participantes da pesquisa, associado ao alcance de melhores condições laborais. Nos registros gerados, dos 20 participantes, apenas 1 atualmente trabalha na área em que tinha experiência prévia no seu país, enquanto os outros 17 não trabalham ou não trabalham em sua área de atuação profissional – os 2 participantes restantes preferiram não responder a essa pergunta. Para esses imigrantes deslocados forçados, em sua maioria adultos, assim como para os brasileiros, obviamente, ter um trabalho é requisito fundamental de sobrevivência e de sustento da família. Assim, a língua portuguesa apareceu, no discurso de muitos imigrantes, representando um papel fundamental enquanto determinante e mediadora na busca por trabalhos qualificados, ou seja, geralmente em seus campos de experiência laboral ou em funções almejadas pelos deslocados:

meu objetivo é **conseguir falar, escrever e ler bem a língua** [portuguesa] *para que* eu consiga **um trabalho na minha profissão** e depois consiga continuar meus estudos no Brasil (Aluna 6, grifos nossos).

[...] de qualquer maneira o curso de português é importante para aprender porque **se tiver um emprego que você gostaria de**

¹³¹ Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/4266128/>>. Acesso em: 11 out. 2016.

¹³² Disponível em: <<http://www.missaospaz.org/single-post/2015/09/09/S%C3%ADrio-acolhido-na-Casa-do-Migrante-explica-porque-teve-que-fugir>>. Acesso em: 11 out. 2016.

conseguir, por causa da língua que não sabe falar, você não vai conseguir esse emprego (Aluna 8, grifos nossos).

Porque eu quero **aprender o português pra falar fluentemente**. Meus objetivos são de obter um certificado da idioma de português **para ensinar os outros estrangeiros e também quero ser um guia turista** (Aluno 16, grifos nossos).

Percebe-se, pelas passagens, a associação direta entre o aprendizado da língua e a ascensão social, representada, principalmente, pelo uso dos conectivos “para que” e “por causa da”. O “para que”, no discurso da aluna 6, mais especificamente, produz um efeito de sentido que marca um funcionamento ideológico violento: se o imigrante está numa posição de trabalho pouco qualificada, aquém de sua capacitação profissional, é, de alguma forma, “por culpa dele”. Esse foco na meritocracia individual, deixa, para esse imigrante, uma impressão (falha) de que, assim que ele aprender o português, poderá ascender socialmente.

Essa noção de que o conhecimento da língua portuguesa dá acesso a oportunidades, inclusive laborais, foi mencionada também por alguns professores de PLAc, para quem aprender o português é primordial para esses imigrantes:

[...] é um canal essencial para a integração dos mesmos à sociedade brasileira e, **em especial, ao mercado de trabalho** (Professora 9, grifos nossos).

[...] Para sobreviver e **melhor se adaptar** ao país (Professor 11, grifos nossos).

[...] eles precisam se **integrar à comunidade local**, usufruir dos serviços de saúde e educação, **trabalhar**, compreender como as coisas funcionam, entre outros (Professora 12, grifos nossos).

[...] **facilita a inserção no mercado de trabalho** e processo de aculturação (Professora 13, grifos nossos).

Como se percebe pelos excertos acima, língua portuguesa é vista por esses professores como fundamental para a inserção/integração/adaptação social dos deslocados forçados, processo que inclui, em alguma medida, o acesso a serviços básicos como o trabalho, saúde e educação. Mais do que apenas afirmar essa ideia, que a princípio pode parecer óbvia e sem importância, é preciso problematizar o porquê de, para essas pessoas especificamente – e para outros grupos minoritarizados, principalmente –, o conhecimento da língua nacional se apresenta como algo

imperativo. Sabemos que para alguns imigrantes no país, em condições diferenciadas daquela vivenciadas por alguns deslocados forçados, a necessidade de aprendizado do idioma não parece tão evidente, como na área dos negócios ou da educação superior, em que, frequentemente, são bem-vindos funcionários ou programas que exerçam suas funções em outras línguas, geralmente aquelas consideradas de prestígio. Isso nos leva a questionar as relações de poder que envolvem os processos de des(re)territorialização (BIZON, 2013): nesse contexto, a quem é dado/negado o direito de se territorializar? Quem pode, de fato, exercê-lo?

Ainda sobre a necessidade de aprender a língua portuguesa, pelo relato dos participantes, observou-se a presença de uma vontade de exercer melhor o seu trabalho, o que seria, no discurso dos imigrantes, alcançado por meio do conhecimento do idioma:

[é preciso conhecer a língua portuguesa] **para que a pessoa se sinta confortável em seu trabalho. Isso permitirá a essa pessoa a ouvir quando as pessoas do trabalho estão falando com ele/ela**, assim ele não vai ter problema porque ele vai ajudar as pessoas compreender quando eles [os imigrantes] falam alguma coisa. **A língua vai facilitar o trabalho da pessoa que está dirigindo/administrando o trabalho** [o chefe] [...] (Aluno 2, grifos nossos).

Para o aluno 2, sentir-se “confortável” no trabalho significa conhecer a língua, entender o que lhe é falado e saber responder/comunicar com seus colegas de trabalho. A questão de ser capaz de comunicar-se no ambiente de trabalho é algo que também se destacou nas respostas de outros alunos, tais como:

No meu trabalho eu tinha muitas dificuldades para comunicar com meus colegas, eu **preciso aprender português** melhor para ir para a universidade no Brasil (Aluno 1, grifos nossos).

[...] para que eu possa **comunicar com todas as pessoas** que querem comunicar comigo e **para que eu possa trabalhar melhor** (Aluno 9, grifos nossos).

Para os alunos 1 e 9, é importante ser capaz de usar a língua portuguesa no ambiente de trabalho para exercer melhor esse trabalho, conforme destacou o aluno 9. Em um relato retirado de Ferronato (2015), um imigrante relata uma cena conflitiva, em que a falta de conhecimento da língua foi motivo de impasse entre ele e o patrão:

Minhas primeiras aulas de Português foram em uma empresa no ramo de construção civil – em que eu trabalhei aqui em Bento [Gonçalves - RS]. **Eram no domingo à noite. Eram muito importantes, pois os patrões ficavam bravos com a gente quando pediam para buscar alguma coisa e a gente não entendia**, por exemplo: “pregos”. O que seriam pregos? Em espanhol falávamos “cravos”. Eu não entendia. O patrão ficava bravo, então eu dizia: ‘**aos poucos a gente vai se entender... você me explica que eu vou aprender**’ (FERRONATO, 2015, grifos nossos).

Para nós, foi particularmente interessante observar, na passagem, a polissemia causada pela fala “aos poucos a gente vai se entender...você me explica que eu vou aprender”, ou seja, *à medida que a gente se entender (em termos linguísticos), você vai me entender melhor, e eu vou te entender melhor (como sujeitos)*. Nesse sentido, confirma-se a afirmação de Grosso (2010) de que a sociabilização desse imigrante passa pelo domínio laboral e que, por esse motivo, o ensino de PLAc deve contemplar essa área, embora não deva se limitar a ela:

Para o público-adulto, recém-imerso numa realidade linguístico-cultural não vivenciada antes, **o uso da língua estará ligado a um diversificado saber, saber fazer, a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas na língua-alvo**. Ao se operacionalizar a língua de acolhimento em conteúdos de ensino-aprendizagem, **o seu âmbito ultrapassa largamente o domínio profissional**; contudo, **o nível de integração passa por essa área**, as necessidades comunicativas estão ligadas a tarefas que divergem da cultura de origem, sendo desconhecidas quando correspondem a um novo tipo de trabalho ou a uma nova maneira de o realizar (GROSSO, 2010, p. 68, grifos nossos).

No entanto, apesar da reconhecida importância, reiteramos, mais uma vez, que não acreditamos que apenas o conhecimento da língua, unicamente, seja suficiente para que os imigrantes pudessem exercer “uma *plena* cidadania democrática”, como afirma Grosso (2010, p. 74). Poderíamos nos indagar, no limite, se, a esses sujeitos, existe, considerando a conjuntura sócio-histórica atual, alguma possibilidade de exercer essa cidadania “plena”. Nos registros dessa pesquisa, o aluno 2 demonstrou interesse em conhecer a língua portuguesa para ser capaz de usá-la como ferramenta para o exercício de um direito, na verdade, mais especificamente como um meio de impedir que sofresse um tipo de exploração laboral, demonstrando certa politização de sua parte:

é como eu já falei, eu fiz ele [o curso de português] primeiro porque é um conhecimento a mais para mim, **para que eu me defenda, para que eu decida sozinho uma coisa que eu quero ou não. Porque se eu sei falar a língua isso vai impedir as pessoas de falar qualquer coisa para mim, outras pessoas não vão poder me falar para fazer o trabalho que eu não deveria fazer/ que não é meu** (Aluno 2, grifos nossos).

Isso nos leva para o segundo ponto da nossa análise do discurso dos imigrantes: a questão do conhecimento do português como *ferramenta de defesa pessoal*. Para que o aluno 2 fosse capaz de reconhecer que ele estava sendo submetido à realização de trabalhos que ele não deveria fazer, seria necessário que ele tivesse consciência de qual(is) era(m) sua(s) atribuição(ões) laborais. Para isso, era preciso saber o idioma do “opressor”. Tal ideia foi recorrente em outro discurso do aluno 2 e compartilhada pelo aluno 9:

Isso [o conhecimento da língua portuguesa] permitirá a essa pessoa a ouvir quando as pessoas do trabalho estão falando com ele/ela, assim ele não vai ter problema [...] **A pessoa vai poder se defender melhor** (Aluno 2, grifos nossos).

[...] se uma pessoa não fala português e ela está vivendo no Brasil [...] **se ela tiver um problema como ela vai fazer para se defender?** (Aluno 9, grifos nossos)

[Decidi aprender o português] 1º porque estou vivendo no país do Brasil 2º **para que eu possa me defender no país porque eu sou estrangeiro** 3º para que eu possa comunicar com todas as pessoas que querem comunicar comigo e para que eu possa trabalhar melhor (Aluno 9, grifos nossos)

Percebe-se, pelas passagens destacadas, que os alunos sentem certa necessidade imperativa em aprender o idioma para, além de realizar suas atividades ou suas necessidades contextuais, se defenderem *porque são estrangeiros*. Essa ameaça representada pelo Outro – alguém que faz parte da sociedade de “acolhimento” desse imigrante – é uma imagem impactante e, a nosso ver, aponta para processos de (re)territorialização precária¹³³ por parte desses imigrantes: eles estão constantemente sob intimidação de que algo ruim possa lhes acontecer e, por isso, têm que estar vigilantes para ser capazes de se defenderem – processos que podem ser facilitados caso eles tenham conhecimento da língua desse opressor em potencial. Tal ameaça de

¹³³ HAESBAERT, 2004 *apud* BIZON, 2013.

opressão que, por si só, já representa uma opressão, um cerceamento de direitos, que atinge frequentemente grupos minoritarizados; e como foi possível observar pelas considerações aqui apontadas, para os imigrantes deslocados forçados isso não é diferente. Novamente, acreditamos ser importante o conhecimento do idioma, mas é preciso que outras ações sejam tomadas para que, de fato, esses alunos imigrantes possam “ter voz ativa” na sociedade brasileira¹³⁴.

Agora, passaremos a tratar das principais dificuldades enfrentadas por professores, coordenadores e alunos no contexto de ensino/aprendizagem em PLAc no país, que fazem parte da discussão sobre as especificidades da área.

4.3 Principais dificuldades enfrentadas por coordenadores, professores e alunos na condução de cursos de PLAc

Nessa seção, buscaremos discutir os resultados encontrados para a terceira pergunta orientadora da pesquisa: *Quais são as principais dificuldades enfrentadas por coordenadores, professores e alunos na condução de cursos de PLAc?*, tendo como base os registros gerados com os três grupos focais participantes. Desenvolveremos nossa discussão a partir da opinião dos coordenadores e professores, por conterem pontos convergentes¹³⁵. Buscaremos envolver, ao longo da discussão, o que foi registrado da opinião dos imigrantes participantes da pesquisa no tocante aos tópicos abordados.

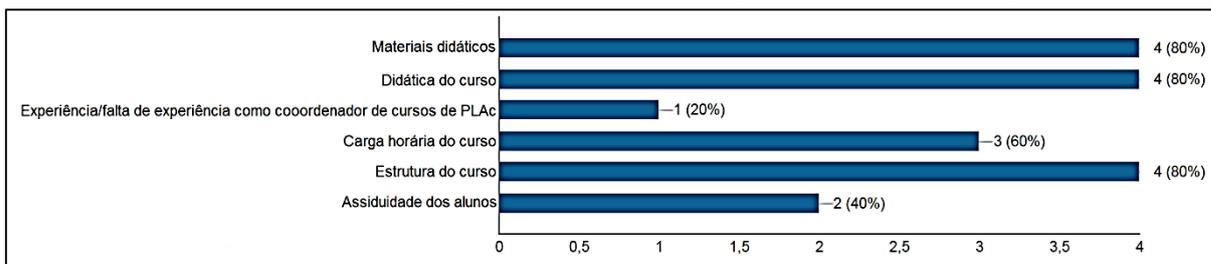
Quando perguntados se havia desafios para a condução de cursos de PLAc, todos os coordenadores responderam que sim. Dentre as opções oferecidas pelo questionário, os coordenadores apontaram que as maiores dificuldades são relacionadas a materiais didáticos, à didática e à estrutura do curso. Em quarto lugar, aparecem desafios relacionados à carga horária, e, em quinto, à (falta de) assiduidade dos alunos, conforme apresentado pelo gráfico da Figura 8.

Quanto aos professores, dos 20 participantes, apenas 1 respondeu que não tinha problemas na condução dos cursos em PLAc. Para os demais, o desafio tinha relação com a falta de experiência na área e com a baixa assiduidade dos alunos.

¹³⁴ Retomaremos essa discussão na seção 4.4 deste capítulo, quando oferecemos os subsídios para o planejamento de cursos de PLAc para esse público no Brasil.

¹³⁵ Os questionários aplicados aos coordenadores e professores continham algumas perguntas idênticas, sendo uma delas aquela relacionada às dificuldades na organização/condução dos cursos em PLAc. Daí nossa escolha em tratar das respostas em uma única seção.

FIGURA 8 – Dificuldades na coordenação de cursos de PLAc segundo os coordenadores (por tema)

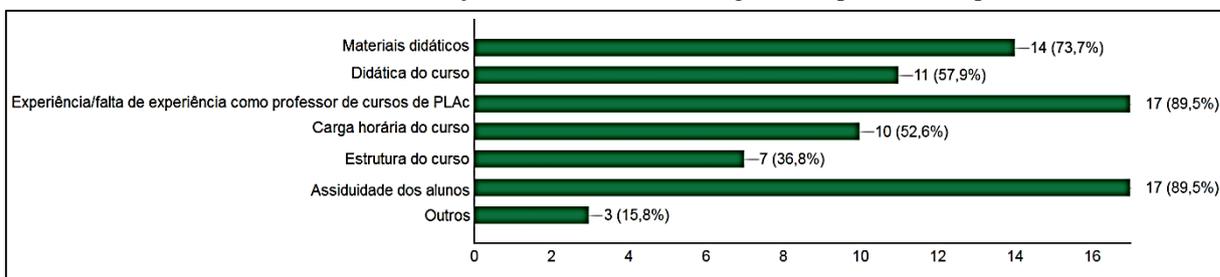


FONTE: Gráfico gerado automaticamente pela ferramenta *Formulários Google*, a partir dos registros gerados pelo questionário *online*.

Dentre as demais opções apresentadas pelo questionário, os professores – assim como os coordenadores – apontaram que as suas maiores dificuldades se relacionam a: materiais didáticos, didática e carga horária do curso, como pode ser observado pelo gráfico ilustrado pela Figura 9.

Pelo que se pode perceber, submetidos ao mesmo questionamento, coordenadores e professores apontaram resultados parcialmente diferentes. Por um lado, enquanto a maioria dos coordenadores demonstraram não ter problemas com falta de experiência na coordenação de cursos, a maioria dos professores tem. Isso talvez pelo fato de serem, em sua maioria, voluntários cuja experiência na área é recente – conforme tratamos quando apresentamos os participantes, no capítulo III deste trabalho. Por outro lado, a estrutura do curso não foi um problema que os professores apontaram, enquanto essa foi a terceira dificuldade mais votada entre os coordenadores. Faremos uma discussão mais ampla sobre as questões envolvendo materiais didáticos, didática do curso, carga horária e assiduidade, por serem os pontos comuns nas respostas de coordenadores, professores e alunos.

FIGURA 9 – Dificuldades na condução de cursos de PLAc segundo os professores (por tema)



FONTE: Gráfico gerado automaticamente pela ferramenta *Formulários Google*, a partir dos registros gerados pelo questionário *online*.

No que diz respeito ao primeiro tema de discussão – os materiais didáticos especializados –, a maior parte dos coordenadores e professores acredita que são

importantes para a condução do curso. Dentre as justificativas sobre a importância do material didático em PLAc, ao responderem a pergunta “*Você acha importante a adoção de um material didático para a condução e organização das aulas de PLAc?*”, os coordenadores destacam:

[...] **conheço pouquíssimo material para esse público.** Há materiais esparsos disponíveis online (Coordenadora 2, grifos nossos).

Acho importante a adoção não de apenas um, mas de materiais didáticos para a condução e organização das aulas. Existe a perspectiva do professor e a perspectiva do aluno que devem ser levadas em conta. [...] **Acredito sim que um material nas mãos dos alunos é importante para que eles tenham um guia, um senso de progressão do aprendizado da língua e uma fonte à qual se referir no caso de não mais irem às aulas ou terem disposição para estudar por si mesmos.** Mas não acho que a adoção de um único material seja ideal, existem muitos recursos e maneiras de ensinar que podem ser utilizados. [...] O objetivo deve estar claro bem como algumas marcações no percurso para que haja qualidade e continuidade no ensino do PLAc. Mas a autonomia do professor e as demandas de cada turma devem igualmente nortear a prática do ensino em sala (Coordenador 5, grifos nossos).

Pelas passagens destacadas, percebemos duas visões sobre o tema: por um lado, uma coordenadora que desconhece os materiais em PLAc, juntamente com a crítica/apreensão de que não há muitos materiais disponibilizado na internet, por outro lado, a perspectiva do coordenador 5 aponta para o uso do material para o benefício do aluno: para que ele sinta um senso de progressão e para que ele possa estudar por si só. Alguns dos alunos participantes, quando perguntados sobre o que consideram mais relevante em um curso de português, apontaram a questão do livro didático:

[um bom curso deve ter] **um bom livro que tem exercícios para praticar português e um livro que traduz vocabulário** de português – francês (Aluno 1, grifos nossos).

o curso deveria **ter um livro preparado para isso ou uma boa gramática, um dicionário** para as pessoas que estão iniciando a aprendizagem na língua. Um professor que esteja preparado para realizar esse trabalho (Aluno 2, grifos nossos).

um bom curso de português deve ter **bons professores e documentos** [materiais didáticos] (Aluno 5, grifos nossos).

na minha opinião **já que tem professor e nós temos livros para ler é bom que nós tivéssemos um dicionário** para nos ajudar a traduzir a língua portuguesa (Aluna 6, grifos nossos).

[um bom curso deve ter] **bom professor** e *boa* formação, **livro** e DVD e muita disciplina intolerante [rígida] (Aluno 9, grifos nossos).

Chamou-nos a atenção a recorrência no uso da adjetivação “bom” para caracterizar o curso de português no discurso dos estudantes, porque reforça a ideia de que é imprescindível um livro, uma gramática, dicionários para que um curso seja bem sucedido. Além disso, há uma ênfase na qualificação do professor: é preciso um *bom* professor que seja capaz de levar a cabo um ensino adequado.

A opinião dos alunos vai ao encontro do que o Coordenador 5 apontou. Nas minhas observações realizadas no CZ, percebi que a maioria dos alunos prefere acompanhar as aulas com um material em mãos, embora nem todos disponham de um. Essa questão, no CZ, especificamente, é um problema por dois motivos principais: primeiramente o livro adotado como referência para o acompanhamento das aulas é o *Pode Entrar: Português do Brasil para Refugiadas e Refugiados (FEITOSA et. ali., 2015)*, por este ser um material de livre circulação. Falo em “referência” porque não há uma obrigatoriedade na adoção desse livro pelo curso, embora seu uso seja sugerido pela coordenação. Isso porque, primeiramente, não são todos os alunos que adquirem uma cópia¹³⁶ e, por isso, o professor não pode contar que todos os alunos terão o material durante a aula. Em segundo lugar, a progressão de aulas do CZ não acompanha a progressão desse livro especificamente¹³⁷, ficando a cargo do professor realizar as adaptações necessárias. Assim, o *Pode Entrar* funciona como um material de apoio nas aulas do CZ.

Para os professores, a importância do material didático tem relação com fins mais práticos, de soluções imediatas para questões em sala de aula. Quando perguntados sobre se um livro didático é imprescindível para o curso de PLAc, os participantes responderam:

Sim. Tendo um material como base específico de PLAc **fica mais fácil ao professor ter um referencial para desenvolver suas aulas de acordo com os níveis e público** (Professora 6, grifos nossos).

¹³⁶ O Centro disponibiliza o *download* desse material e as repassa aos alunos interessados pelo valor de custo de impressão, sem visar lucros. Lembramos que esse material é de livre circulação e é disponibilizado gratuitamente na internet.

¹³⁷ Assim como já discutiu Kraemer (2012), os livros didáticos têm um forte papel como organizador da progressão curricular de diversos programas educacionais. No caso do CZ, por falta de tempo e de pessoal para definir um currículo para suas aulas, a equipe decidiu, no seu processo de (re)estruturação do curso de PLAc (GONTIJO *et. ali.* 2016), adotar, provisoriamente, a progressão do material didático *Muito Prazer: fale o Português do Brasil* (FERNANDES *et. ali.*, 2008).

Com certeza. Acho que falta um material mais adequado, porque as necessidades são outras, e acho que variam bastante dependendo do público e seu nível, mas **é importantíssimo ter um material para se basear. Seja para ter uma sugestão de que conteúdo ministrar e que ordem seguir** (Professora 7, grifos nossos).

Sim, **é uma orientação ao próprio professor. É interessante quando o livro é focado em uma determinada língua nativa** (Ex.: português para hispanohablantes) para que **foquemos nos pontos de maior dificuldade** (Professora 9, grifos nossos).

No caso de professor com licenciatura em Letras e experiência na área de PLA, não. **Caso contrário, sim** (Professora 18, grifos nossos).

Material didático é sempre uma referência, onde podemos tirar ideias para as aulas, por isso o considero indispensável – mas não deve ser seguido servilmente: jamais!!! Além disso, **é de grande utilidade para os alunos** que terão um material confortável para consultar, terão uma referência à mão para além do professor – **me parece inclusive que um livro adotado é de mais valia para o aluno que para o professor!** (Professor 19, grifos nossos).

Percebe-se, pelas passagens, que os professores consideram o material didático um apoio que serviria para tirar ideias, sanar suas dúvidas quanto ao conteúdo que deve ser ensinado e a progressão das aulas, bem como seria uma fonte que apontaria para necessidades específicas do público-alvo. De fato, acreditamos que, para uma área em desenvolvimento como é o caso do PLAc, um livro didático poderia ser um importante instrumento para muitos professores – mesmo que possamos vislumbrar, por exemplo, cursos de PLAc estruturados por projetos pedagógicos. Para Kraemer (2012), o papel do livro didático em contextos de ensino de línguas adicionais pode apresentar vantagens e desvantagens. Dentre as vantagens, encontram-se justamente os elementos apontados pelos professores: o fato de o livro servir como uma fonte de referências linguístico-culturais e também de poder oferecer assistência para os estudos autônomos por parte dos alunos. No entanto, há que se ter cuidado ao adotar um livro didático, porque ele pode apresentar algumas desvantagens, dentre as quais: podem apresentar conteúdo pouco relevante e/ou descontextualizado para o público-alvo, podem exercer um controle implícito sobre os professores e, ainda, podem causar subordinação do currículo aos interesses de mercado. Apoiando-se em Rojo (2000), Kraemer (*op. cit.*) chama a atenção para o efeito negativo que a adoção “cega” de materiais didáticos para orientar cursos tem causado na formação docente:

[...] a elaboração de projetos de ensino-aprendizagem e a seleção de objetivos de ensino, tarefas que deveriam fazer parte da formação do professor, têm sido substituídas pela simples adoção de um livro didático, o qual passa a ditar os objetivos de ensino e a configurar o projeto de ensino-aprendizagem. Na realidade escolar, na maioria das vezes é o LD que rege as práticas de sala de aula (KRAEMER, 2012, p. 84).

Segundo a autora, isso acontece por vários motivos; dentre eles, a falta de tempo (que seja remunerado) por parte dos professores e a própria carência em sua formação, que lhes possibilitassem a organizar materiais didáticos adequados para a realidade e objetivos dos seus alunos. Grosso modo, apesar de seus benefícios, o uso desinformado de um material didático pode causar impactos maléficis e, por isso, deve ser observado criticamente.

Quanto ao último ponto levantado por Kraemer (2012) – a precariedade na formação docente que tem afetado a capacidade dos professores de criarem materiais autorais –, o discurso dos coordenadores e professores apontou para a necessidade de o professor ser bem preparado para saber usar o livro didático a seu favor. Para os coordenadores, o professor deve ser capacitado de modo a saber como utilizar o material didático sem ficar preso a ele. Assim, os coordenadores e professores apontaram a importância do material didático e sua relação com o professor. Retomamos algumas de suas respostas, dadas para a pergunta “*Você acha importante a adoção de um material didático para a condução e organização das aulas de PLAc?*”:

Sim, embora **o professor precise ser capacitado também para ter ciência de sua autonomia** em sala de aula (Coordenadora 1, grifos nossos).

Acho complicado ter um material didático para PLAc. O perfil dos alunos e a situação histórica de cada grupo são diferentes. **Acho melhor que o grupo de professores defina o material tendo como base algum conhecimento sobre os alunos** (Coordenador 4, grifos nossos).

Acho importante a adoção não de apenas um, mas de materiais didáticos para a condução e organização das aulas. [...] O objetivo deve estar claro bem como algumas marcações no percurso para que haja qualidade e continuidade no ensino do PLAc. **Mas a autonomia do professor e as demandas de cada turma devem igualmente nortear a prática do ensino em sala** (Coordenador 5, grifos nossos).

Acho [o uso de material didático] importante parcialmente, pois **creio que o professor não deve ficar preso ao material e sim buscar**

entender sua turma e com isso montar as aulas para atendê-los da melhor forma possível. Se o professor fica preso ao material didático acho que é muito prejudicial para os alunos (Professor 11, grifos nossos).

Sim, mas **apenas como forma de orientação e apoio, não como material exclusivo** (Professora 12, grifos nossos).

Material didático é sempre uma referência, onde podemos tirar ideias para as aulas, por isso o considero indispensável – **mas não deve ser seguido servilmente: jamais!!!** [...] (Professor 19, grifos nossos).

Percebe-se, pelas passagens, que tanto coordenadores quanto professores apontam para a necessidade de o professor ser qualificado para exercer sua tarefa docente, tendo consciência da sua autonomia em relação ao material didático no contexto da sala de aula ou, ainda, como aponta o coordenador 4, tendo um conhecimento que lhe permita criar/adaptar seu próprio material de acordo com as necessidades dos seus estudantes, sem seguir “servilmente” algum livro didático, conforme aponta o professor 19.

Isso nos leva, mais uma vez, a advogar pela importância da criação de políticas linguísticas que visem à formação de professores em PLAc – ou pelo menos de uma rede de compartilhamento de experiências docentes – e que incluam a visão e os saberes dos professores que já estão atuando na área (mesmo aqueles sem formação prévia). Cabete (2010) afirma que, no contexto do Programa Portugal Acolhe: Português para Todos,

Constatou-se que ter alguma formação em ensino do português como língua não materna, quer seja na licenciatura, quer seja numa especialização contribui para uma melhor preparação do ensinante. Assim, o ideal seria ter ensinantes, não só com alguma formação em ensino do português como língua não materna, como também experiência profissional na área e ainda no ensino de adultos. Por outro lado, um corpo de docentes estável poderá ser também uma mais valia, uma vez que como ficou demonstrado a experiência forma o professor (CABETE, 2010, p. 111).

Longe de querermos afirmar que a solução para todas as questões da área está apenas em cursos de “capacitação” – principalmente aqueles de visão verticalizada, em que em que os acadêmicos dizem o que os professores devem fazer, relegando para segundo plano as experiências desses últimos –, é preciso advogar pela criação de mecanismos que respaldem o professor de PLAc em sua prática docente. Nos registros

da pesquisa, uma professora chegou a problematizar, em sua resposta, a falta de formação docente em PLAc para a solução de problemas em sala de aula:

O maior desafio para quem está, voluntariamente, em uma sala de aula de PLAc é não ter um suporte institucional. **Para além da questão da infraestrutura é difícil lidar com essa "nova" abordagem sem o apoio de uma articulação pedagógica, sem ponte com grupos de pesquisa que possam colaborar com a atuação desses professores, sem formação continuada dos profissionais de Letras não especializados** (Professora 1, grifos nossos).

Na passagem, a docente questiona a falta de apoio institucional que dê algum respaldo à prática dos professores que, em sua maioria voluntários, ficam sem referência para lidar com esse novo contexto de ensino/aprendizagem: o PLAc. Isso nos leva para o nosso segundo ponto de discussão: a didática, o segundo ponto de maior dificuldade enfrentada pelos coordenadores e o quarto na opinião dos professores participantes da pesquisa.

Quando perguntados, no questionário, em que medida achavam que a didática em PLAc se aproximava ou se afastava de outros cursos de PLA ou, ainda, de cursos de PL1, os coordenadores apontaram o seguinte:

A didática focada na relação entre ensinante e aprendente não deveria ser diferente dos demais cursos de PLA, nem de PL1, contudo, ainda estamos longe desse ideal. Por isso, **o PLAc é uma experiência nova, em que o sociointeracionismo, a pedagogia crítica, a interculturalidade e o plurilinguismo devem estar conjugados, visando à prática da tolerância e da paz** (Coordenadora 1, grifos nossos).

Do meu ponto de vista, a didática do ensino de PLAc aproxima em parte da didática de PLA e de português como primeira língua. **Por ser direcionada a um público que demanda um olhar diferenciado tanto para as questões linguísticas quanto para as questões psicológicas e interativas, o ensino, também, deve ser diferenciado** (Coordenadora 2, grifos nossos).

[Pel]A **urgência** da aprendizagem (Coordenadora 3, grifo nosso).

Nas passagens destacadas acima, os coordenadores argumentam que há certa proximidade nas práticas em PLAc, PLA e PL1, mas que o PLAc tem suas especificidades. Segundo a coordenadora 3, essa especificidade relaciona-se com a urgência que têm para o aprendizado da língua; urgência que não seria compartilhada

por outros estudantes de PLA e de PL1. A coordenadora 1, por sua vez, afirma que a prática em PLAc deve envolver outras áreas do conhecimento para a “prática da tolerância e da paz”. De nossa parte, diríamos que, a novo ver, mais do que tolerância, defendemos a prática docente que desenvolva o *respeito* mútuo à diferença – na perspectiva da Interculturalidade (MAHER, 2007). De acordo com a coordenadora 3, o PLAc também deve ser interdisciplinar e envolver um pouco de outras áreas, como a psicologia e a questão da interatividade dos alunos. Paralelamente, o coordenador 5 aponta para “desafios didáticos” do ensino de PLAc que, ao mesmo tempo, se aproximam e se afastam da didática em PLA ou PL1 e estão relacionados ao contexto de cada grupo:

Muito em função da minha área de formação e do pouco contato com o tema não tenho intimidade com a didática do ensino de PLA em sala de aula. [...] **A didática de ensino de PLAc se aproximaria da de um curso de PLA para outros públicos devido ao fato de que o público esperado em ambos é estrangeiro, adulto** (excluo as crianças aqui) e provavelmente **de diversas origens** (o que influencia fortemente a maneira de dar aulas [...] todos esses pontos são de suma importância ao se levar em consideração o "como ensinar". Em princípio, os desafios didáticos em ambos os casos seriam semelhantes por esses motivos. No entanto, **a especificidade já mencionada do público do PLAc, adiciona outras dimensões ao desafio didático do ensino de português.** Diria que o contexto específico de cada público de PLA é o que afasta o PLAc do PLA para outros públicos. Em relação **à comparação do PLAc com o Português como Primeira Língua estes se aproximariam em relação ao caráter introdutório do ensino da língua aos seus respectivos públicos, mas se afastariam novamente em função do contexto de cada público.** Se não me engano, o Português como Primeira Língua é o português ensinado na educação básica de nativos da língua. O fato de serem nativos e serem de uma faixa etária diferente (de crianças a adolescentes) do que considero como sendo o público de PLAc que atendemos no curso do CZ, exige desafios didáticos bastante distintos. Crianças e jovens nativos já dominam a comunicação na língua ao serem alfabetizados, estão imersos desde que nasceram, o que tornaria, a meu ver, a apreensão do ensino da língua algo mais ágil. **Até mesmo crianças filhas de imigrantes e refugiados, como tenho observado, aprendem o português de forma mais ágil que seus pais.** O público de PLAc por sua vez, constituído de adultos e em sua grande parte já alfabetizados em sua língua natal, possuem por isso mesmo outras demandas para o aprendizado da língua (Coordenador 5, grifos nossos).

Pelo que podemos concluir, pelo discurso do coordenador 5, o “contexto” de cada grupo ao qual ele se refere corresponde às especificidades e demandas desses

grupos. Para ele, o público adulto, tanto de PLA quanto de PLAc, tem necessidades convergentes (tais como uma “falta” de agilidade em aprender o idioma adicional, atribuída ao fato de terem sido alfabetizados em outro idioma). Ao mesmo tempo, o aprendizado do público de PLAc tem, na visão do coordenador 5, um caráter introdutório compartilhado pelos alunos de PL1, embora se afaste devido a suas peculiaridades, tais como o fato dos alunos de PL1 já terem “domínio” do idioma, em sua forma falada, quando chegam à sala de aula para “apre(e)ndê-la”¹³⁸. Sobre esse discurso, gostaríamos de acrescentar que há uma visão do público adulto generalizado com base na experiência do coordenador no contexto de PLAc em que trabalha. Nem todo adulto tem tamanha dificuldade em aprender um novo idioma, especialmente aquele que já é multilíngue, como grande parte dos imigrantes deslocados forçados o é (AMADO, 2013). Ao mesmo tempo, o coordenador nos leva a considerar um grande desafio no ensino de PLAc: a heterogeneidade do seu público-alvo. Quanto a isso, Cabete (2010, p. 110) afirma que este também é um desafio no contexto de Portugal. Para, ela “o desempenho das funções do ensinante nunca obterá os resultados desejados enquanto a heterogeneidade de níveis de proficiência continuar a ser uma constante”.

Já o coordenador 4 aponta para outras questões mais problematizadoras que, para ele, devem ser consideradas na didática dos cursos de PLAc:

A questão central na área do PLAc é **o entendimento da palavra "acolher"**. Nosso grupo do [curso que coordena] está atento a essa questão. **Precisamos dar voz a esses alunos**. Conhecer a história de vida deles nos interessa sobremaneira para, **a partir disso, construir um percurso didático que realmente faça sentido em suas vidas. O difícil está sendo "dar voz a esses sujeitos". Não temos ainda metodologia para isso**. Daí, termos no grupo profissionais da área da Sociologia, da Assistência Social, do Direito Trabalhista, da Cultura Popular. Acho que estamos trilhando um caminho interessante para conseguir acolher devidamente nossos alunos (Coordenador 4, grifos nossos).

Para o coordenador 4, dar voz aos alunos de PLAc é algo crucial, mas ele desconhece uma metodologia que oriente a realização desse projeto. O coordenador problematiza a palavra “acolher” e a coloca em equivalência com a necessidade de “dar voz aos alunos”, o que nos leva a concluir que, para ele, *dar essa voz*, ou seja, munir os

¹³⁸ É preciso considerar que o aluno de PL1 já tem conhecimento da língua quando chega à fase de escolarização; mesmo aquele adulto (não surdo) que vive em uma comunidade onde o português é utilizado como primeira língua tem conhecimento desse idioma. O que esses alunos aprendem na escola é o código escrito e outros registros da língua, geralmente do português padrão, que se diferenciam daqueles que eles já conhecem.

estudantes estrategicamente para que eles possam se fazer ouvidos (lutar pelos seus direitos, apresentar suas demandas, etc.) significa, de fato, *acolher*. Acolher, para esse coordenador – visão da qual compartilhamos –, está longe de ser um processo que vise à *assimilação* (MAHER, 2007) cultural dos imigrantes à sociedade brasileira, mas, sim, aponta para a necessidade de dotar os aprendizes de PLAc de um agenciamento (BIZON, 2013) que abriria espaço para que deixassem suas marcas por onde passassem.

A opinião dos professores, por sua vez, aproxima-se do que foi discutido pelos coordenadores, com uma ênfase sobre a questão de o professor ser “sensível” às especificidades do alunado de PLAc, todas relacionadas, em alguma medida, às questões da suposta “vulnerabilidade” dos alunos e do caráter forçado da sua imigração para o Brasil, expressos pelo discurso das professoras 7, 9 e 17:

Esses alunos são muito especiais, pois eles têm dificuldade em confiar nas pessoas. Então **a didática se torna fundamental, pois o professor tem que ter todo um jogo de cintura para se aproximar da turma e entender suas necessidades**. Outra questão é o fato de eles terem diferentes níveis de português e, em alguns casos, estarem na mesma sala de aula. Nesse caso o professor tem que achar um entre meio para atender a todos (Professora 7, grifos nossos).

A didática do ensino de PLAc **demandam, por parte do professor, uma maior sensibilidade em relação à situação de vulnerabilidade dos alunos** e também às demandas destes (Professora 9, grifos nossos).

Acredito que a didática do ensino de PLAc se aproxima da de um curso de PLA, mas não é idêntica, justamente por causa do perfil dos alunos. **Os alunos de PLA normalmente vêm para o Brasil por programas de intercâmbio e por vontade própria, ao contrário, às vezes, dos alunos de PLAc**. Nesse sentido, há que se levar em conta que **algumas questões, como trabalho, por exemplo, podem ser delicadas de se tratar**. Mas a forma de ensinar e de elaborar materiais muito se aproxima quando se pensa nos dois públicos. **Apenas a abordagem é que acredito deva ser mais cuidadosa, em alguns assuntos** (Professora 17, grifos nossos).

O professor 10, cujo discurso destacamos abaixo, apresenta uma visão mais ampla da diferenciação da didática dos cursos de PLAc, apontando para questões estruturais que influenciam sobremaneira no processo de ensino/aprendizagem nesta área. A nosso ver, esse discurso questiona e aponta para certa falta de institucionalização da área de PLAc e o papel do voluntariado, já abordada por Amado (2013), e por nós discutida anteriormente:

PLA e PLAc se diferenciam primeiramente pelo perfil do público alvo. **Antes de chegar na aula propriamente dita, há o contexto de ensino: promovido por ONGs, instituições de caridade, instituições de engajamento socio político ou locais com responsabilidade de prestar serviço à sociedade, como as universidades, os cursos de PLAc são ofertados por agentes diferentes dos de PLA (talvez à exceção da universidade) e ministrados em sua maioria por voluntários não especializados na área.** São agentes que desejam se colocar a serviço das pessoas em vulnerabilidade. **Esses cursos contam com pouco recurso financeiro e material e são ministrados em locais que nem sempre são escolas (podem ser igrejas, sedes de ONGs ou mesmo as casas dos próprios alunos ou professores).** O conteúdo da aula é o que mais pode se aproximar, dado que os professores usam, muitas vezes, os mesmos métodos para os dois (ou três, no caso de P. Língua Materna). Entretanto, o tempo de aula, a duração da etapa, a avaliação e as entradas e saídas dos alunos no curso, assim como a rotatividade de professores, tende a ser mais flexível no PLAc. **As diferenças estruturais são, a meu ver, principais entre esses dois modos.** Quanto à adaptação dos conteúdos segundo o público, é certo que no PLAc esse aspecto se destaca mais. **Todavia, entendo esse aspecto como ponto comum a toda sala de aula** (Professora 10, grifos nossos).

Durante minha observação participante no contexto de aulas do CZ e o acompanhamento das aulas do curso de PLAc do CENEX, pude observar algumas questões. O primeiro ponto diz respeito à formação dos professores que, no caso do CENEX, eram estudantes de Letras que já tinham prática com o ensino de PLA, embora fosse a primeira vez que trabalhassem com PLAc, enquanto o CZ constava com alguns poucos formados na área – quadro que, conforme já nos referimos anteriormente, tem mudado, cada vez mais, principalmente após o esforço do coordenador da área de línguas em formar parcerias com universidades e institutos para buscar uma melhor formação para seus professores. Em segundo lugar, os professores do CZ são voluntários, enquanto os do CENEX são bolsistas; isso contribui para uma maior estabilidade dos professores no segundo caso, cuja rotatividade não é tão alta quanto a do corpo docente do CZ, composto de voluntários. Apesar disso, ao contrário do que se pode imaginar, o curso do CZ se apresenta, a nosso ver, mais institucionalizado, no sentido de estar mais estruturalmente estabelecido, até mesmo pelo seu maior tempo de funcionamento.

O que foi discutido até aqui – os desafios que envolvem a questão dos materiais didáticos especializados e da didática de PLAc – relacionam-se, em alguma medida, com os próximos pontos de discussão que abordaremos conjuntamente: a assiduidade dos alunos e a carga horária dos cursos

Segundo Cabete (2010), no âmbito do programa *Portugal Acolhe - Português para Todos*, a desmotivação e a evasão dos alunos são uma realidade que precisa ser contornada. No contexto onde realizei minha observação participante, isso também se impõe. Uma medida encontrada para contornar esse problema foi a diminuição da carga horária dos cursos para que eles sejam concluídos bimestralmente¹³⁹. Para Cabete (*op. cit.*), no referido Programa, o problema tem relação com a heterogeneidade de proficiência do grupo, que acaba desmotivando os alunos e os levando ao abandono do curso. No contexto de investigação dessa pesquisa, a assiduidade foi citada em quinto lugar como um desafio para coordenadores e em segundo lugar para professores. Para coordenadores, a questão da assiduidade, embora presente, não foi tão latente quanto para os docentes. Acredito que a (falta da) presença dos alunos seja, de fato, mais aparente no contexto da sala de aula em que o professor de PLAc atua, sendo a progressão das aulas o quesito mais prejudicado pela falta de assiduidade, como indicam os professores:

[...] A falta de experiência é algo que sempre vai nos dificultar; e a **assiduidade dos alunos também é bem desafiadora**, porque **temos que conseguir conduzir um curso e uma aprendizagem minimamente coesa** para alunos que, às vezes, PRECISAM faltar ou chegar atrasados nas aulas (Professora 3, grifos nossos, ênfase no original).

[...] é a minha primeira experiência dando aula para um público estrangeiro, tenho dificuldade em estruturar minhas aulas, acabo pecando pelo excesso de informação e os alunos acabam não conseguindo absorver. **Pouco tempo de aula e os alunos não são assíduos porque precisam trabalhar, ou estão cansados de mais ou moram longe da escola onde as aulas são ministradas** (Professora 4, grifos nossos).

Dar aulas já é desafiante por si só, mas dar aula para um grupo como esses é um desafio ainda maior. Algumas salas têm alunos com níveis completamente diferentes, idades diferentes, religiões diferentes, classes sociais diferentes, são infinitas as questões. **Por trabalharem, muitas vezes, é complicado para eles irem às aulas. As aulas acontecem poucas vezes por semana** (Professora 7, grifos nossos).

¹³⁹ Discorremos um pouco mais sobre esse assunto na seção 4.4.2.

Há, na mesma sala, alunos de diferentes idades que possuem diferentes níveis frente ao português. **Há pouco assíduos e é difícil atender as necessidades de todos ao mesmo tempo** (Professora 9, grifos nossos).

[...] **A pouca assiduidade dos alunos interferiu muito na continuidade de um conteúdo, bem como as tentativas de fazer algum tipo de avaliação.** Me senti enrijecida na estrutura das aulas e com pouca orientação e apoio para lidar com o grupo (Professora 10, grifos nossos).

1) Carga horária: **3 horas semanais é pouco** para se criarem vínculos mais concretos no que diz respeito à progressão no conteúdo e à relação do professor com os alunos. 2) **Os alunos costumam faltar muito (às vezes até alternam entre si presenças e ausências!)** (Professor 19, grifos nossos).

Pelas passagens, observa-se que, entre os desafios apontados pelos professores, estão, além da heterogeneidade de proficiência dos alunos, problemas com a estrutura física onde se dão as aulas, falta de apoio institucional no sentido de uma orientação, baixa assiduidade dos alunos – no contexto do CZ, por exemplo, os alunos praticamente se “revezam” nas aulas, como apontado pelo professor 19 – e a pouca carga horária disponível para as aulas. Assim os professores sentem-se “presos” a uma realidade que não sabem contornar e fazem o seu melhor, o que acham mais adequado, para promover uma mínima progressão “coerente” com seus objetivos (e os da turma) em meio a esse turbilhão. Como efeito, muitos dos professores – inclusive alguns com os quais eu trabalhei e acompanhei de perto na observação participante – desenvolvem um sentimento de que seu trabalho não está sendo realizado efetivamente e, muitas vezes, sentem-se desvalorizados, principalmente aqueles cuja experiência na área é inicial:

A minha pouca experiência é certamente um desafio, principalmente em relação às expectativas dos alunos e ao conteúdo - **questiono se é adequado, se estou no caminho certo. Outra questão é o fato de os alunos nem sempre irem às aulas e, quando vão, costumam se atrasar.** Também há outras questões: os professores são voluntários (o que acaba gerando volubilidade e também **desvalorização do profissional**); alguns professores têm experiência, outros não; o curso é bimestral e **nem sempre dá pra terminar o conteúdo. Não sei se a estrutura atual é a mais adequada** (Professora 15, grifos nossos).

As dúvidas da professora 15 quanto a “estar no caminho certo” ou não e a impossibilidade que sente em medir isso, principalmente diante de uma turma em que as constantes faltas são um problema, acabam gerando um sentimento de angústia. Esse

sentimento pode ser abstraído da passagem, principalmente, pela presença de uma quantidade de questionamentos e de escusas sobre sua própria prática e o contexto de atuação: “minha pouca experiência”, “questiono se é adequado”, “desvalorização profissional”, “nem sempre dá para terminar o conteúdo”; que levam a uma hesitação quanto à toda a estrutura do curso em que atua: “não sei se a estrutura é adequada”.

No que diz respeito à carga horária, a opinião dos alunos é bastante interessante porque se posicionam, nesse ponto, enquanto grupo. A maioria deles desejaria ter mais aulas por semana, mas são impedidos por diversos motivos (sendo a carga horária de trabalho o principal deles), e acaba modalizando seu discurso para abarcar a situação dos demais colegas imigrantes. Quando perguntados se gostariam de ter mais horas/aula por semana – além das 3h por semana, aos sábados, que acompanham no CZ e no CENEX –, alguns alunos responderam:

sim, mas **não seria fácil porque tem muitos estudantes que tem somente um dia por semana para vir na aula** (Aluno 1, grifos nossos).

sim, seria importante, quanto mais aulas, mais você tem mais habilidade para falar essa língua, **mas o curso tinha que ser realizado em um horário que fosse bom para todos**, por causa disso uma hora é bom para mim (Aluno 2, grifos nossos).

sim, seria bom para mim, **como tem muitos imigrantes que trabalham, não tenho certeza que seria bom para eles** (Aluna 6, grifos nossos).

sim, mas eu trabalho de segunda a sexta feira só tenho dois dias disponíveis que será bom para todas as aulas. **Acho que isso é a mesma coisa para os outros imigrantes também** (Aluno 9, grifos nossos).

até quanto mais tempo seria sempre melhor para mim **mas eu não sei para os outros** (Aluno 13, grifos nossos).

Eu gostaria de ter mais horas de português **porém tem pessoa que trabalha a semana inteira se for ter mais horas de aulas gostaria de ter no dia sábado ou domingo** (Aluno 16, grifos nossos).

Pelas passagens, percebe-se uma preocupação dos alunos em abordar a questão do ponto de vista do grupo. Acreditamos que isso tenha ocorrido, em certa medida, porque fui eu quem aplicou os questionários. Talvez por me reconhecerem como integrante do quadro docente do curso em que assistiam aulas, os alunos tenham entendido essa pergunta como uma possível proposta de mudança então, por isso, eles

precisavam se certificar de chamar minha situação para além de suas respostas individuais, para a situação do grupo como um todo, levando em consideração que alguns deles dispõem, devido ao trabalho, de pouco tempo hábil para frequentar as aulas. De qualquer maneira, o sentimento de coletividade por parte desses estudantes foi algo que ressaltou nas suas respostas. Reiteramos que os cursos de PLAc do CZ (em Belo Horizonte, Contagem e Ribeirão das Neves) e do CENEX funcionam aos sábados, entre 14h e 17h, principalmente, para oferecer a oportunidade para os alunos trabalhadores (que trabalham, inclusive, no sábado pela manhã) de estudarem a língua portuguesa.

A questão da carga horária e da assiduidade dos alunos, e a consequente evasão, foi abordada por um dos coordenadores (Coordenador 5), para quem existem fatores internos e externos que podem impactar a assiduidade dos alunos, bem como sua evasão. Dentre os fatores internos, ele acredita que:

Existem vários fatores internos e externos que podem explicar a alta taxa de evasão apresentada pelo curso:

1) Organização Interna: Um dos maiores desafios do curso é tentar ser organizado e atraente o suficiente para que a evasão do curso seja a menor possível dentro dos limites que dependem de sua organização interna. Observa-se que ao entrar no curso, o público [...] tem "expectativas tradicionais" em relação ao curso encarando-o como uma escola nos moldes tradicionais. **Temos um público exigente.** A comunicação da coordenação com os alunos deve ser constante e eles devem ser sempre orientados a respeito das regras e funcionamento do curso, as datas de nivelamento, exames finais, início e término de sessões, horários, dias em que não haverá aulas em função de recessos [...], etc. **A sensação que tive enquanto coordenador é que se este formato não é sustentado a tendência é a de que os alunos não levem a sério o trabalho proposto por sentirem que eles mesmos não são levados a sério.** As regras do curso estão sendo formuladas e em breve os alunos terão acesso a um "Guia do Aluno". Com este guia os alunos não poderão alegar que não tinham conhecimento do funcionamento do curso caso se sintam lesados pela falta de informações (o que ocorre vez por outra). Os alunos devem ter ciência do todo que compõem. **Manter esta comunicação com um grande número de alunos numa coordenação de uma pessoa só pode ser uma tarefa bem demandante, sobretudo quando as regras e mecanismos fixos do curso ainda não estão bem estabelecidas [...]** (Coordenador 5, grifos nossos).

Pelo discurso do coordenador 5 compreende-se que há várias inquietações quanto à estrutura interna do curso: para ele, o curso deve ser atraente para que os alunos não o abandonem, já que são “exigentes”. A atração principal do curso é, na

visão desse coordenador, se manter como um ambiente sério, que tem um coordenador presente, exames, regras e horários estabelecidos.

Quanto aos fatores externos, ainda na opinião do coordenador 5:

2) Alguns fatores externos: **alunos podem faltar em função do trabalho, do cansaço devido ao trabalho, por simples desinteresse, por não compreenderem as regras do curso, por optarem fazer outras atividades do seu dia, por falta de dinheiro para as passagens, entre outros (não é uma ciência exata).** Quanto a este último ponto, o das passagens, o [lugar em que atua como coordenador] tenta levantar fundos para o oferecimento de [auxílio deslocamento] para os alunos. Compreendemos que a maior parte dos alunos vivem na Região Metropolitana de Belo Horizonte e sobretudo quando acabam de chegar à cidade não têm condições de arcar com as passagens. **A questão é que o [lugar em que atua como coordenador] ainda não é independente institucionalmente e por vezes não pode oferecer este apoio.** Neste ano de 2016 [...] **notou-se uma taxa ainda maior [de evasão] [...] quando não foi possível garantir o acesso ao curso por meio dos cartões devido à falta de verbas** (Coordenador 5, grifos nossos).

A falta de assiduidade dos alunos de PLAc é uma constante em diferentes contextos de ensino, como estamos apresentado aqui, e está, geralmente, relacionada com o trabalho. Muitas vezes, também diz respeito à questão econômica dos estudantes, conforme apontou o coordenador 5 na passagem destacada – e isso é mais um fator que deve ser considerado na proposta de cursos de PLAc. Muitos alunos não podem pagar pelo curso e/ou custear material didático ou transporte para acompanhar as aulas. O CZ, sempre que possível, oferece auxílio para que os alunos possam se locomover para assistir as aulas. O tema foi abordado por alguns estudantes participantes da pesquisa para quem a “carteirinha” do ônibus¹⁴⁰ é um dos fatores mais importantes no curso de PLAc:

o curso deve ter um bom lugar [espaço físico], bom professores e sempre renovar a carteirinha de ônibus (Aluno 7, grifos nossos).

[...] tem uma coisa que é muito importante porque todos os alunos não moram na mesma cidade especialmente para mim, **a carteirinha de ônibus é importante para mim, ela vai me ajudar para vir nas aulas todos os dias para que eu não falte um dia** (Aluno 13, grifos nossos).

¹⁴⁰ Em Belo Horizonte – MG, cidade onde se localiza os cursos em que os alunos participantes da pesquisa frequenta, o sistema de transporte público utiliza, além de passes/passagens individuais em papel, cartões recarregáveis que podem ser recarregados com vale-transporte pelo usuário ou por um administrador, nos postos de atendimento ou pela *internet*. No caso do CZ, os cartões concedidos aos alunos são administrados e recarregados pelo pessoal do Centro, mediante assiduidade do aluno.

Pelos recortes dos discursos dos estudantes, percebe-se como o auxílio transporte é importante para que grande parte dos alunos se mantenha no curso, principalmente aqueles que vivem em outras cidades da região metropolitana de Belo Horizonte, onde acontecem as aulas, conforme apontado pelo coordenador 5 e pelo aluno 13. É importante reforçar que o CZ é uma organização não-governamental e sem fins lucrativos e que nem sempre dispõe de recursos suficientes para promover esse auxílio para todos os estudantes. Quando comecei a atuar no curso de PLAc nesse contexto, em agosto de 2015, quase todos os estudantes tinham o benefício. Em 2016, o CZ não conseguiu manter o auxílio durante todos os bimestres. Observou-se que, nos bimestres em que não contavam com o benefício, a evasão dos alunos foi maior do que quando recebiam o cartão. Evidentemente, não podemos associar o problema da assiduidade dos alunos apenas com a questão financeira, mas acreditamos que tal questão deva ser verificada e abordada, da melhor maneira em cada instituição, no planejamento de cursos e programas em PLAc no Brasil.

Tendo abordado as principais dificuldades de coordenadores, professores e alunos, depois de termos discutidos a caracterização do público-alvo, bem como suas motivações para o aprendizado do idioma majoritário do Brasil, passaremos a tratar, na próxima seção, de alguns pontos específicos que, a partir das análises empreendidas aqui, procurarão servir como subsídios para o planejamento de cursos de PLAc no contexto brasileiro.

4.4 Subsídios para o planejamento de cursos de PLAc

Com base no que foi analisado e discutido nas seções anteriores, e fundamentados na revisão de literatura sobre o tema, passaremos à discussão da nossa proposta de subsídios para o planejamento de cursos de PLAc no Brasil. Adiantamos que tal proposta, mais do que oferecer fórmulas prontas, consiste em levantar alguns pontos que, a nosso ver, com base em nossa investigação, podem ser levados em consideração em propostas de ensino/aprendizagem de PLAc. Reiteramos que isso implica dizer que a presente pesquisa não trará soluções plenas – ou “fórmulas prontas” – para o ensino de PLAc como uma grade curricular, modelos de aulas ideais ou estratégias de sala de aula, tampouco visará ser um repertório de apontamentos normativos. Proporemos alguns subsídios que possam promover a organização de

cursos mais condizentes com o perfil e com os objetivos da população para quem essa área se dedica e que possa, principalmente, contribuir para uma melhor integração social – e não contribuir para uma *assimilação* (MAHER, 2007) – desse público na sociedade brasileira. Por fim, acreditamos que tal proposta seja um ponto de partida – ainda que não seja a única maneira de encarar o complexo processo que envolve o ensino de PLAc para esses imigrantes – para uma prática bem informada em PLAc. Assim, não pretendemos (e nem conseguiríamos!) esgotar o tema e esperamos que nosso trabalho contribua para o desenvolvimento das iniciativas em PLAc, bem como para sua área de formação de professores.

Nossa proposta de subsídios está composta de quatro pontos principais, que serão desenvolvidos nas próximas seções, a saber: 1) destotalizando o imigrante deslocado forçado, 2) a acessibilidade dos cursos de PLAc: gratuidade e carga horária, 3) necessidade de criação de redes colaborativas e materiais didáticos de livre circulação, e 4) (re)pensando o propósito e a prática em PLAc. Para encerrar a seção, apresentamos, brevemente, alguns trabalhos que já foram desenvolvidos na área e que também podem contribuir para o planejamento e condução de cursos de PLAc no Brasil.

4.4.1 Destotalizando o imigrante deslocado forçado

Discutimos, na seção 4.1, os efeitos de sentido produzidos pela naturalização de algumas designações para se referir aos imigrantes que compõem o público-alvo das iniciativas de PLAc. Percebemos que três processos – relacionados entre si – são recorrentes na caracterização desse público pelos professores e coordenadores da área: (i) a alusão ao status jurídico do imigrantes (e suas diversas categorizações), geralmente associada a uma condição de fragilidade/vulnerabilidade por parte desse imigrante; (ii) a identificação desses imigrantes pelo viés das suas (supostas) perdas e faltas; (iii) o reconhecimento por aquilo que *não são* (apontando suas diferenças com base na comparação com outros grupos de imigrantes). Conforme discutimos, tais processos corroboram a construção de uma imagem do *refugiado desamparado* (AYDOS, 2010), que acaba sendo eleita como um padrão “modelar” representante de todo o grupo de imigrantes deslocados forçados no país. A nosso ver, esse é um processo típico da perspectiva do Multiculturalismo Liberal (MAHER, 2007), que discutimos no capítulo I deste trabalho. Ao focarmos demasiadamente apenas

naquilo que faria os imigrantes serem *diferentes*, corremos o risco de essencializá-los, de tomá-los como parte de um grupo sem “contradições ou equívocos” (MAHER, *ibidem*), elegendo o imigrante “desamparado” como um *deslocado forçado modelo*. Em última instância, isso pode contribuir para firmar um lugar de marginalidade para as pessoas que fazem parte desse grupo e levar-nos a crer, por exemplo, que um deslocado forçado que não passe por certas dificuldades – tais como falta de dinheiro, perseguição e violação de direitos humanos – seja encarado com um “deslocado forçado ilegítimo” ou, ainda, um oportunista. A nosso ver, esse é um dos motivos que podem levar à diferenciação, falha (AYDOS, 2010; SANTOS, 2014), entre imigrantes econômicos e refugiados. Isso não quer dizer que as diferenças devam ser deixadas de lado, mas acreditamos que elas possam ser encaradas de outra forma, conforme trataremos ao longo desta seção.

Em sala de aula, os impactos de tal postura de diferenciação podem envolver: o tratamento desse grupo sempre como em estado de perda e desamparo, o que pode levar o professor a planejar estratégias didáticas levando em conta não as necessidades dos estudantes, mas aquilo que ele *acha* que o estudante precisa. Em uma sala de aula de ensino de português, poderia levar o professor a acreditar que deve ensinar português na língua do estudante, por exemplo. No que tange a essa questão, nos registros dessa pesquisa, a maioria dos alunos participantes revelou que não gostaria que o professor conhecesse e usasse a língua que eles falam para não prejudicar o aprendizado deles do português, tendo em mente o pouco tempo que eles têm para dedicar ao estudo de PLAc (3 horas semanais). Embora não seja objetivo deste trabalho discutir a validade ou não de se ensinar o português pelo uso da PL1 dos aprendizes, chamamos a atenção para o fato de que parece ser recorrente, principalmente entre professores que sabem crioulo haitiano, usar bastante essa língua nas aulas de português. Perguntamo-nos se esses mesmos docentes fariam isso em outros contextos de ensino de PLA. Acreditamos que este seja, em alguma medida, um reflexo do discurso das faltas e perdas dos imigrantes deslocados forçados: por serem, muitas vezes, vistos como dignos de pena, certos professores tendem a usar a língua materna dos alunos para “facilitar” a aprendizagem. Essa constante assunção de uma necessidade de “amparar” esse imigrante pode, mais do que ajudar, firmar os aspectos que os diferenciam dos nacionais, fazendo-os sentir como *estrangeiros*, no sentido de *alheios* à sociedade de acolhimento, criando “guetos culturais” ou contribuindo para a sua

estereotipificação, ou, ao contrário, aumentando seu desejo de *assimilação* (MAHER, 2007).

Apesar das boas intenções, essas são, a nosso ver, posturas que podem contribuir, em alguma medida, para um perigoso processo de *assimilação* desse grupo, que produza certa absorção do imigrante sobre/na cultura ao seu redor, com vistas a eliminar sua *estrangeiridade*. Por mais que isso pareça radical, o discurso de que o deslocado forçado *precisa* da língua portuguesa para conseguir trabalho, como se aprender o português fosse, *per se*, um meio de “salvação” desse imigrante é, ao mesmo tempo, uma forma de opressão e um equívoco. Há fatores sócio-históricos e econômicos, além de relações de poder, que influenciam o sucesso ou o fracasso de qualquer pessoa, os imigrantes inclusive – aí compreendidas clivagens de gênero, etnia, cor, status econômico, orientação sexual, religião, dentre outras. O imigrante precisa, a nosso ver, se conscientizar disso, da relação de poder existente por detrás da obrigatoriedade que sente/que lhe é imposta em aprender o idioma majoritário do Brasil. A partir daí, ele poderia ser capaz de perceber, por si mesmo, se precisa aprender (ou não) esse idioma – tendo em vista que alguns deles podem não se interessar pela aprendizagem da língua portuguesa – ou, ainda, conseguir criar estratégias de usá-lo a seu favor, para reconhecimento dos seus direitos e para luta por eles, por exemplo.

Além disso, devemos nos questionar os efeitos de sentido que o reforço da imagem do deslocado forçado como desamparado podem criar. Acreditamos que, com base nessa representação de desamparo, a área de PLAc acaba se firmando como um campo de “exercício da caridade”, exaltando o trabalho voluntário e julgando negativamente o professor que eventualmente venha a querer receber para executar aquele trabalho, e conseqüentemente isentando o governo de tomar as rédeas daquilo que, a nosso ver, deveria ser de sua responsabilidade. Ao mesmo tempo em que a sociedade civil assume o dever de amparar o imigrante deslocado forçado, em caráter emergencial, exercendo seu papel de cidadania, o Estado se acomoda¹⁴¹.

É por isso que acreditamos que a destotalização, a não-essencialização e não-vitimização do imigrante deslocado forçado no Brasil deva ser o primeiro passo a ser incorporado em qualquer proposta voltada para o ensino de PLAc, seguindo o pressuposto da Interculturalidade defendida por Maher (2007) e endossada por nós.

¹⁴¹ Conforme citamos anteriormente, algumas das próprias instituições que atendem esses imigrantes já se questionam até quando elas terão que cobrir o trabalho que deveria ser responsabilidade do Estado. Disponível em: <<http://www.aleteia.org/pt/politica/artigo/ate-quando-a-igreja-catolica-tera-que-realizar-os-trabalhos-que-o-governo-deveria-realizar-5811378887589888>>. Acesso em: 21 jun. 2015.

Esse aspecto envolve considerar o grupo, sem perder de vista as individualidades, reconhecendo a heterogeneidade inter e intracultural desse público minoritarizado no Brasil (MAHER, *ibidem.*).

No contexto da sua pesquisa, que buscou observar aspectos do ensino de PLAc no contexto do *Programa Portugal Acolhe – Português para Todos*, Cabete (2010) também chegou a concluir que a não estereotipificação dos deslocados forçados é o primeiro passo a ser tomado. Segundo a autora,

Tendo em conta que qualquer processo de ensino-aprendizagem pretende ir ao encontro das necessidades e motivações do aprendente, **torna-se necessário conhecer um pouco melhor o público-alvo que pretende aprender o português, enquanto língua de acolhimento. Para isso é necessário antes de mais desmistificar os traços gerais que caracterizam esta comunidade. Ainda que cada indivíduo seja portador de características únicas que o distinguem de qualquer outro, existem no entanto algumas considerações gerais que se poderão fazer, sem cair em generalizações falaciosas. Primeiramente, de uma forma geral, conclui-se, por um lado, que a figura do imigrante não corresponde à imagem pré-concebida do indivíduo com mais poucos recursos económicos no seu país de origem e que, por outro lado, além das motivações económicas, outros factores o movem aquando a sua decisão de partir como a proximidade linguística, melhores condições, entre outros** (CABETE, 2010, p.108, grifos nossos).

4.4.2 A acessibilidade dos cursos de PLAc: gratuidade e carga horária

Diante do perfil do público-alvo de PLAc, discutido neste capítulo, percebemos que esse grupo, socialmente minoritarizado (MAHER, 2007), apresenta algumas questões que apontam que seus processos de (re)territorialização estão, frequentemente, se desenvolvendo precariamente (BIZON, 2013) no país. Assim, a questão econômica desses imigrantes pode ser um ponto de dificuldade. Os deslocados forçados, muitas vezes, chegam ao país de acolhimento na busca de melhores condições de vida, alguns enfrentando dificuldades mais urgentes do que outros – em que se pesem as clivagens de gênero, idade, etnia, nacionalidade, cor de pele, *status* econômico, dentre outras.

Nesse sentido, percebemos, pelas discussões realizadas ao longo deste capítulo, que o conhecimento da língua portuguesa é, para muitos dos imigrantes deslocados forçados que participaram desta pesquisa, uma *necessidade imperativa* ou um *instrumento de defesa pessoal*, imagens que deixam entrever sua vulnerabilidade

social. Assim, para que o ensino do idioma majoritário do nosso país possa, de fato, fazer parte do *acolhimento* desses imigrantes – processo que vai além da simples concessão de vistos de permanência (AMADO, 2013) –, é preciso que os cursos de PLAc sejam acessíveis a todos os imigrantes em situação de deslocamento forçado. Tal acessibilidade pode significar a cobrança de um valor reduzido pela matrícula/mensalidade (depende de como cada curso é organizado) ou, ainda, pode ser necessária a gratuidade total do curso. Para isso, é preciso que a organização do curso conheça o público-alvo com o qual está lidando para que verifique, caso esta seja sua necessidade, a possibilidade (ou não) de cobrar pelo serviço prestado e/ou pelo material utilizado. Se a instituição que pretende oferecer o curso de PLAc não conhecer o perfil de seu público, pode acessá-lo através de uma sondagem da situação socioeconômica dessa população, por meio de questionários socioeconômicos, por exemplo.

Países como Portugal, Alemanha e França já dispõem de programas estatais de acolhimento que envolvem, dentre outras ações, o ensino do idioma nacional para os imigrantes deslocados forçados (SÃO BERNARDO, 2016). Segundo Cabete (2010), o Programa Portugal Acolhe – Português para Todos é gratuito e ainda oferece auxílio transporte e alimentação para os participantes. O Brasil ainda não conta com um programa como esse, mas, em concordância com Amado (2013), acreditamos que é importante que as universidades, em especial as públicas, que dispõem de cursos de Letras ou de PLA, principalmente, ofereçam algum apoio nesse sentido. A ideia seria que, por meio de cursos de extensão universitária, alunos realizassem parte de seus estágios obrigatório em programas de PLAc (*ibidem*). Isso já está começando a ser feito por algumas universidades, tais como a UFMG, através do seu curso de extensão *Português para Estrangeiros em Regime Especial de Permanência no Brasil*, que funciona no âmbito do CENEX. Somente para citar outro exemplo, São Bernardo (2016) também apresenta a realização de uma proposta similar, fazendo com que o curso de PLAc oferecido pelo Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (NEPPE) fosse ministrado por alunos estagiários do curso de Português Brasileiro como Segunda Língua (PBSL) da Universidade de Brasília (UnB)¹⁴². Assim como o curso do CENEX (UFMG), o curso do NEPPE (UnB) tem uma parceria com uma instituição da sociedade civil que atende imigrantes em situação de deslocamento forçado no país, o CZ e o IMDH, respectivamente. Acreditamos que ONGs, instituições

¹⁴² Além dessas, outras IES no país têm começado a realizar ações nesse sentido, tais como discutimos em Lopez & Diniz (2016, no prelo).

de cunho religioso e demais organizações da sociedade civil que trabalhem com o acolhimento desses imigrantes e que já ofereçam ou que queiram oferecer cursos de PLAc devam buscar apoio em parcerias com Instituições de Ensino Superior (IES), como o coordenador do CZ fez ao buscar parcerias com a UFMG e o CEFET-MG, ou, ainda, que as próprias IES, busquem apoiar as instituições de acolhimento de imigrantes, como foi a postura tomada no caso dos referidos cursos do CENEX/UFMG e do NEPPE/UnB.

Além do caráter de (semi)gratuidade dos cursos de PLAc, outro ponto característico desse contexto de ensino, e que deve ser levado em conta no seu planejamento, é a flexibilidade da sua carga horária. Com um público-alvo composto, em sua maioria, por imigrantes adultos trabalhadores, como os participantes dessa pesquisa, um curso que pretenda lhes ser acessível deve considerar a oferta de cursos em horários alternativos, além dos horários regulares, como no turno da noite ou durante os finais de semana. Nesse contexto, outro desafio é a disponibilidade dos trabalhadores que compõem a organização e o corpo docente desses cursos: em um panorama em que os cursos de PLAc têm sido organizados e oferecidos com base no sistema de voluntariado, como se esperar que o voluntário assuma um compromisso em horas alternativas, que, talvez, sejam seu horário de descanso da sua rotina semanal? Ou ainda, horários que coincidam com o horário de aula dos professores que eventualmente sejam estagiários? O planejamento de cursos de PLAc deve abordar essas questões.

Uma alternativa encontrada pelo CZ foi a proposta de cursos de curta duração (GONTIJO *et. ali.*, 2016). Conforme já mencionado, o curso do CZ acontece aos sábados, entre 14h e 17h. Para contornar o problema da assiduidade dos estudantes e da volubilidade dos voluntários, o curso de PLAc do Zanmi recentemente aderiu a uma proposta de progressão bimestral, cada bimestre sendo composto de 10 aulas de 3 horas de duração, compreendendo uma carga horária total de 30 horas por turma (*ibidem*). Além disso, adotou-se a prática de selecionar dois professores por turma, para que eles possam, da maneira que acharem conveniente, dividir a carga horária em sala de aula ou outras atividades, como a correção de tarefas. Nesse modelo, alguns professores revezam as aulas entre si, comparecendo quinzenalmente ao curso, e outros comparecem a todas as aulas conjuntamente, por vezes dividindo a aula em duas partes, cada qual ministrada por um desses professores-voluntários com apoio do outro. Há uma dupla de professores que prefere, por exemplo, dividir suas aulas em uma parte voltada para as habilidades de leitura e escrita (ministrada por um professor que gosta

mais desse assunto) e outra para a prática das habilidades de audição e produção oral (ministrada pelo outro professor que já prefere lecionar esse tipo de prática), por exemplo.

Essas medidas – de diminuição da carga horária para a adoção de cursos bimestrais e a separação de dois voluntários por turma – foram pensadas pela coordenação do curso, juntamente com uma comissão de professores com experiência na docência em PLA, que perceberam que a adoção de cursos menores, no contexto do CZ, ajudaria sobremaneira em dois sentidos: primeiramente para a manutenção do comprometimento do trabalho do voluntariado, que poderia assumir um compromisso bimestral, ao invés de um compromisso por tempo indeterminado, além de que teria a possibilidade de dividir a turma com outro professor, o que colaboraria para uma flexibilidade ainda maior do seu trabalho. Em segundo lugar, houve um impacto na assiduidade dos estudantes que, ao concluir um módulo do curso e mudar de turma em espaço de tempo menor (2 meses), tendem a se sentir mais motivados¹⁴³.

Além disso, essa estratégia ajudou a contornar outra questão que envolve a assiduidade do público-alvo do CZ: a entrada de estudantes no curso sem a realização de matrícula e/ou nivelamento. O CZ tinha muitos problemas com estudantes que, por convite de amigos e conhecidos, simplesmente compareciam ao local onde as aulas aconteciam e começavam a assistir às aulas, sem passar pela matrícula e/ou nivelamento. Às vezes, esse estudante chegava à turma quase no final do semestre, e isso atrapalhava o andamento do curso e não era produtivo para o aluno iniciante, nem para o professor. As orientações do CZ era para que o professor aceitasse o aluno novato em sua turma porque, na maioria das vezes, quando o estudante era instruído a retornar no outro semestre, ele não o fazia. Com o novo formato, o aluno novato que eventualmente aparecer no local onde as aulas acontecem é orientado a realizar sua matrícula (às vezes, no próprio local onde acontecem as aulas) e aguardar o começo do próximo bimestre para dar início aos seus estudos. Por ser um tempo de espera menor, os alunos novatos acabam, em geral, respeitando o período de início das aulas e retornam no início do bimestre seguinte. Evidentemente, a questão da assiduidade desses estudantes é complexa, envolvendo vários fatores como os socioeconômicos; por isso, o CZ oferece, sempre que possível, auxílio transporte para os alunos e, ainda, oferece lanche no intervalo de todos os seus cursos.

¹⁴³ Para uma discussão mais ampla sobre a reestruturação do curso de PLAc do CZ, cf. Souza (2016, no prelo).

Com base nessa discussão, concluímos que a gratuidade dos cursos e a sua carga horária devem ser flexíveis, procurando adequar-se à realidade do público de cada curso. Isso também nos leva a questionar, mais uma vez, o papel do governo, que poderia oferecer, direta ou indiretamente, através das suas IES, apoio não só financeiro, como também institucional (bolsas para professores, cursos de especialização em PLAc, dentre outros). Além do mais, como um incentivo para atrair mais profissionais para a área, tanto as IES quanto as instituições que atendem imigrantes poderiam procurar meios de, alternativamente, valorizar o trabalho do voluntariado, por exemplo, através da emissão de declarações de horas de voluntariado oferecidas, e da troca de serviços – por exemplo, a pedido de um dos seus trabalhadores, o CZ passou a oferecer cursos de idiomas ministrados pelos próprios imigrantes a seus professores voluntários. Nesse sentido, o Estado também não pode se omitir da sua função de promover um acolhimento efetivo dos imigrantes deslocados forçados que recepciona, processo perpassado pela língua portuguesa. Isso nos leva ao nosso próximo ponto de discussão.

4.4.3 Necessidade de criação e fortalecimento de redes colaborativas e materiais didáticos de livre circulação

Conforme tratamos nas seções anteriores, para se organizar cursos de PLAc para o público composto de imigrantes deslocados forçados no país, é preciso planejar cursos e currículos que considerem suas especificidades e que contemplem as diferenças intraculturais, tanto quanto para as interculturais (MAHER, 2007) desse grupo de estudantes. Um dos meios para tal seria por meio da formação de profissionais capacitados – coordenadores e professores – que levem a cabo esse projeto.

Como não contamos, ainda, com políticas públicas que visem à formação de profissionais em PLAc, conforme denuncia Amado (2013), acreditamos ser necessário que as instituições – tanto no âmbito das IES quanto daquelas da sociedade civil – que oferecem cursos de língua portuguesa para os imigrantes deslocados forçados desenvolvam redes colaborativas para a troca de saberes e experiências. Por ser uma área nova, assim como a própria esfera de PLA a qual se filia, a prática em PLAc é ainda desconhecida ou um desafio para muitos profissionais que atuam nela, conforme apontamos nos registros dessa pesquisa; por isso, urgem iniciativas de natureza colaborativa.

A nosso ver, tais redes podem ser realizadas através de parcerias interinstitucionais ou comunidades virtuais. Um exemplo da primeira seria a já mencionada parceria que o CZ realizou com alguns profissionais da Faculdade de Letras UFMG, para reunir voluntários que pudessem colaborar com a condução das aulas e a organização do curso, e outra que efetuou com professores associados do CEFET-MG para a condução de cursos de formação docente em PLAc, o mais recente intitulado “Ensino de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para Refugiados e Imigrantes”, ministrado pela Prof^a. M.^a Rafaela Pascoal Coelho, no período de setembro a dezembro de 2015 (CENTRO ZANMI, 2015b).

Sobre as comunidades virtuais, citamos o exemplo de dois grupos existentes na rede social *Facebook*. O primeiro deles, intitulado “PL@c – Português Língua de Acolhimento”¹⁴⁴, administrado pela Profa. Dra. Rosane Amado, docente da Universidade de São Paulo (USP). De acordo com a descrição, o grupo é destinado a “congregar colegas que participam de projetos de ensino de português para imigrantes e refugiados. A ideia é compartilharmos informações, desejos, angústias sobre nosso ideal de tornarmos o português uma língua de acolhimento a todos os que chegam ao Brasil em busca de pão e de paz!”¹⁴⁵. Outra comunidade virtual é intitulada “Ensinar Português como Língua de Acolhimento”¹⁴⁶, apresentada como um “Espaço destinado à troca de informações e materiais sobre pesquisa e prática do ensino de português como língua de acolhimento para migrantes em situação de vulnerabilidade”¹⁴⁷. Essas comunidades são espaços de circulação de saberes, em que os próprios profissionais da área (ou aspirantes) podem se encontrar com mais facilidade para trocar experiências, materiais, referenciais teóricos e assuntos de interesse da área. Não acreditamos, todavia, que somente a criação de tais redes substitua uma iniciativa mais formal, como um curso de extensão ou o desenvolvimento de pesquisas na área.

Outra medida colaborativa que advogamos que deva ser amplamente divulgada e reproduzida que é a promoção de materiais didáticos de livre circulação. Alguns exemplos desse tipo de material são o livro *Pode Entrar: Português do Brasil para Refugiadas e Refugiados* (FEITOSA *et. ali.*, 2015), a apostila *Ann Pale Potigè*, de

¹⁴⁴ Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/552358214916206/>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

¹⁴⁵ Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/552358214916206/permalink/552360004916027/>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

¹⁴⁶ Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/276614049383574/>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

¹⁴⁷ Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/276614049383574/permalink/278295809215398/>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

crioulo haitiano e português, elaborada em 2011 pela Pastoral da Mobilidade Humana da Diocese do Alto Solimões Tabatinga, revisada pelo MTE e pelo Instituto de Migrações e Direitos Humanos (IMDH) em 2012, e disponibilizada pelo Ministério no seu próprio *site*¹⁴⁸, e o *Manual Básico Português-Francês para auxílio do ensino da língua portuguesa a imigrantes haitianos*, elaborado com a ajuda da *internet* pela equipe Vértices Traduções¹⁴⁹. Esses materiais são voltados para o público de imigrantes deslocados forçados no país e têm como principal característica serem disponibilizados na *internet*, disponíveis para *download* e reprodução de conteúdo.

Existe, ainda, a possibilidade de criação de Materiais Didáticos Virtuais Livres (SOUZA, 2014) que são definidos como

[...] **produto de um processo de produção livre**; ou seja, processo em que os autores tiveram a liberdade de consumir outros produtos culturais, sem a necessidade de permissão de grupos ou corporações que figurem como detentores desses produtos. Seguindo o mesmo raciocínio, **esse material, como um bem cultural, deverá, ele próprio, figurar como livre, contribuindo, assim, com a circulação livre da cultura**. Em outras palavras, trata-se de um tipo de material didático que, em essência, beneficia-se da cultura livre - conforme definido em Lessig (2004, p. 48) -, ao mesmo tempo em que a promove (SOUZA, 2010b; SOUZA, 2011c; SOUZA, 2011a; SOUZA, 2011b) – **sendo, naturalmente, suscetível à ação da inteligência coletiva**, como concebida por Levy (2007, p. 28). Consideramos que, para que isso ocorra, esse material didático deverá se inserir em um modelo de negócio livre – ou seja, **caracterizado pelas liberdades de uso, cópia, modificação, e redistribuição** (FREE SOFTWARE FOUNDATION, s.d.; SILVEIRA, 2004, p. 9), para qualquer um e para qualquer fim (FREE SOFTWARE FOUNDATION, s.d.) [...] **Ele deverá, também, consumir insumos livres e ser, ele próprio, registrado com uma licença livre** [...] (SOUZA, 2014, p. 21).

Em suma, esse tipo de material deve ser aberto para uso, cópia, distribuição e modificação, características que, inclusive, devem estar assinaladas no próprio material. Como exemplo desse tipo de concepção, Souza (*op. cit.*) cita a *Wikipedia*¹⁵⁰. Para o autor,

¹⁴⁸ Disponível em: <http://portal.mte.gov.br/trab_estrang/cartilha-crioulo-haitiano-portugues.htm>. Acesso em: 28 jun. 2015.

¹⁴⁹ Autoria de Gonçalves, Marcelo Siqueira; Gonçalves, Filipe Ernesto Siegrist; Gonçalves, Manuela V. Corrêa. Disponível em: <<http://www.clicrbs.com.br/pdf/17421168.pdf>> Acesso em 28 jun. 2015.

¹⁵⁰ “*Wikipédia* é um projeto de enciclopédia multilíngue de licença livre, baseado na web, escrito de maneira colaborativa e que se encontra atualmente sob administração da Fundação *Wikimedia*, uma organização sem fins lucrativos”. Disponível em: < <https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

a prática de elaboração de materiais didáticos com insumos provenientes da Internet, bem como a publicação de materiais didáticos de autoria própria na rede mundial de computadores - as quais se apresentam já consagradas na rotina de professores de idiomas - distingue-se da prática, específica, de produção de Material Didático Virtual Livre, dada, justamente, a sua natureza livre (SOUZA, *ibidem*, p. 25).

Para os cursos baseados, principalmente, no sistema de voluntariado, promovidos por ONGs e outras instituições sem fins lucrativos, voltadas para um público que, muitas vezes, não pode arcar com o custo da compra de livros publicados, o uso de materiais de livre circulação ou de Materiais Didáticos Virtuais Livres (SOUZA, 2014) pode ser uma alternativa interessante para o desenvolvimento da área em PLAc. Assim, acreditamos ser importante que um curso que eventualmente utilize materiais (não apenas livros!) didáticos realizados pelos seus próprios colaboradores deveria tentar se articular para promover a livre circulação desses materiais. Sabemos que, muitas vezes, isso envolve questões burocráticas que devem ser levadas em consideração, tais como os direitos autorais dos textos utilizados, mas com o advento das redes sociais e da *internet*, acreditamos que isso pode ser simplificado.

4.4.4 (Re)pensando o propósito e a prática em PLAc: fortalecimento político e a educação do entorno para a promoção de territorializações não precárias

Com base na discussão feita neste capítulo, concluímos que a área de PLAc não deve ser tomada com um campo em que saberes de PLA possam ser simplesmente adaptados para as necessidades do seu público. Por ser um grupo minoritarizado, os imigrantes deslocados forçados que se interessem pelo aprendizado da língua precisam de um ensino do português que, trabalhando com aspectos discursivos da língua-cultura do país de acolhimento, aborde questões críticas necessárias que visem à emancipação dessas pessoas. Além disso, a cultura não deve ser vista, na concepção de PLAc, por um viés Conservador – que acredita na universalidade de direitos e habilidades, contribuindo para a assimilação de grupos minoritarizados –, e tampouco por um viés Liberal – cujo foco é exclusivamente nas diferenças, criando tanto a essencialização dos grupos culturais quanto *apartheids culturais* (MAHER, 2007). Pelo contrário, PLAc deve, a nosso ver, ser embasado na visão da Interculturalidade – ou Multiculturalismo Crítico (*ibidem*).

Além disso, alinhando-nos à concepção de Maher (*op. cit.*), acreditamos que, para promover tal prática para um grupo minoritarizado, como é o caso dos imigrantes deslocados forçados no Brasil, é preciso a mobilização de três eixos fundamentais, dois deles que podem ser contemplados pela prática em PLAc e um que deve ser promovido pelo próprio Estado: a politização dos imigrantes, a educação do entorno e os avanços na legislação em seu favor, respectivamente. O objetivo principal deve ser a promoção do empoderamento (MAHER, *ibidem*) desses imigrantes para a promoção de processos de (re)territorialização (BIZON, 2013) socialmente mais justos e dignos para essa população.

Destarte, o planejamento de cursos de PLAc deve buscar fortalecer politicamente os imigrantes deslocados forçados, ou seja, levá-los a reconhecer seus direitos e deveres enquanto cidadãos, bem como entender as relações de poder por trás dessa legislação e da maneira como se posicionam e são posicionados (BIZON, 2013), como se veem e como são vistos na/pela sociedade brasileira. Acreditamos, ainda, que o aluno de PLAc deva ser levado a trabalhar sua consciência crítica inter/intracultural sobre si mesmo e sua cultura, bem como sobre o Brasil e o brasileiro. No entanto, conforme já dissemos, apenas o conhecimento da língua, *per se*, não é capaz de promover essa transformação.

A *capacidade* de transformação social, sobre a qual, inclusive, trata São Bernardo (2016, p.155), é, a nosso ver, a capacidade de *agenciamento* (BIZON, 2013) desses imigrantes, adquirida e reforçada por meio do seu fortalecimento político. Conforme Maher (2007), acreditamos também que apenas a politização – que, para nós, passa pelo domínio do conhecimento sobre e a possibilidade de exercício de tal agenciamento – dos imigrantes, isoladamente, não é capaz de garantir, de fato, a “transformação da sua situação” para que eles passem a ser “cidadãos participantes da sociedade”. A cidadania é construída e também é perpassada por relações de poder que influenciam, por exemplo, quem pode exercê-la e quem é relegado desse direito.

Como exemplo de iniciativas de fortalecimento político dos imigrantes podemos citar as palestras dialogadas que o CZ sempre busca articular com estudantes de PLAc, mas que são abertas para qualquer interessado, sobre diferentes temas de interesse e que visam à emancipação desses imigrantes. Um iniciativa recente foi o encontro realizado entre Shauna Martin, diretora do Centro de Recepção em Porto

Príncipe (Haiti), e cerca de 50 imigrantes haitianos¹⁵¹ no CZ. O encontro teve como objetivo tratar da tramitação para pedidos de vistos feitos por haitianos que desejam vir ao Brasil. Outra iniciativa dessa natureza foi o curso de direito para imigrantes haitianos, oferecido por estudantes do curso de direito da UFMG em parceria com o CZ¹⁵². Para públicos específicos, uma iniciativa interessante de politização foi a roda de conversa realizada pelo CZ voltada para mulheres migrantes e refugiadas para tratar dos seus direitos¹⁵³. O encontro contou com a participação de representantes de movimentos e associações especializadas no assunto, a saber: Marie Mirlaine - Direitos da Mulher no Haiti; Isabel Lisboa, Superintendente de Enfrentamento à Violência Contra as Mulheres - Secretaria de Estado de Direitos Humanos de Minas Gerais; representantes do coletivo “Ni Una Menos” - Direitos da Mulher no Peru, e Juliana Miranda, Centro Zanmi - Direitos da Mulher no Brasil.

Conforme já argumentamos anteriormente, para que o imigrante deslocado forçado possa exercer sua cidadania, em consonância com Maher (*ibidem*), acreditamos que um terceiro pilar – além dos dois primeiros compostos por avanços na legislação e o fortalecimento político do grupo minoritarizado – deve ser mobilizado, que é a educação do entorno. Isso significa dizer que sociedade ao redor desse imigrante deve ser também conscientizada para conviver e respeitar as diferenças e, conseqüentemente, validar as experiências, modo de ser e de se comportar, demandas, direitos e desejos desses imigrantes. O conhecimento da língua que leve a um fortalecimento político dos imigrantes deslocados forçados deve ser um aspecto fundamental a ser considerado pelos cursos de PLAc, mas deve-se ter em mente que, apesar de sua importância, esse, isoladamente, não é suficiente para que esses sujeitos engendrem, através de seu agenciamento, a prática da sua cidadania na busca por processos de (re)territorialização mais adequados para eles (BIZON, 2013).

Desta forma, a educação do entorno deve ser contemplada no planejamento de cursos de PLAc. Essa educação pode ser promovida por meio de projetos (MIRANDA, 2016) que visem levar a população a conhecer um pouco da realidade dos imigrantes deslocados forçados, no sentido de favorecer, sobretudo, o *respeito* da

¹⁵¹ Disponível em: <<https://www.facebook.com/centrozanmi/photos/a.617022908385889.1073741828.605033466251500/1168279553260219/?type=3&theater>>. Acesso em: 03 jan. 2017.

¹⁵² Disponível em: <<https://www.facebook.com/centrozanmi/posts/1115109975243844>>. Acesso em: 03 jan. 2017.

¹⁵³ Disponível em: <<https://www.facebook.com/centrozanmi/photos/a.617022908385889.1073741828.605033466251500/1087939077960934/?type=3&theater>>. Acesso em: 03 jan. 2017.

sociedade de acolhimento por essas pessoas¹⁵⁴. Como exemplo de projeto que teve esse intuito, podemos citar o Projeto *Pelo Mundo*, realizado com candidatos ao Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)¹⁵⁵, durante o curso de PLA para esse público, desenvolvido em uma universidade federal mineira, em 2015 (MIRANDA, 2016). De acordo com Miranda (*op. cit.*), esse projeto teve como objetivo contribuir para a educação do entorno (MAHER, 2007) por meio de uma iniciativa que buscou dar visibilidade a diferentes olhares sobre o conhecimento das construções culturais de estudantes de países do continente africano e americano central, para favorecer discussões que possibilitassem iniciativas contrárias a estereotipificações/ totalizações (*ibidem*) que são, geralmente, associadas aos habitantes de tais regiões.

Algumas instituições já realizam campanhas que têm, de alguma maneira, procuram contribuir para a educação do entorno, a exemplo da UNICEF com o lançamento dos contos de fadas “às avessas”¹⁵⁶, que são animações baseadas em histórias verídicas crianças refugiadas. O intuito a campanha foi “sensibilizar o mundo” a respeito da situação dessas crianças.

O último aspecto – avanços na legislação que sejam favoráveis à população de imigrantes deslocados forçados no Brasil –, por falta de força política, obviamente, não pode ser promovido pelos cursos de PLAc. No entanto, acreditemos que ao embarcar os outros dois aspectos – o fortalecimento político do imigrante e a educação do seu entorno –, esses cursos podem vir a funcionar como espaços que podem pressionar o Estado a promover uma legislação mais abrangente e mais justa, que minimize o estado de marginalização social dessas pessoas, para essa população.

¹⁵⁴ Eu mesma comecei, em 2015, em uma turma de PLAc que atuava, um projeto bastante simples, intitulado “amigos de carta”. Esse projeto consistia em colocar alunos em contato, através de cartas, com alguns colaboradores externos – neste caso, alguns amigos da minha turma de mestrado se voluntariaram para serem correspondentes dos imigrantes. Uma parte das nossas aulas era dedicada para o trabalho com as cartas – tanto o gênero quanto o conteúdo temático. Como o CZ, onde eu ministrava as aulas, não dispõe de verba e como seria inviável pedir aos alunos que, de fato, postassem suas cartas pelos Correios – como numa situação real – eu era a interlocutora que trocava as cartas entre os dois grupos. Durante um mês, os alunos do Centro Zanmi escreveram cartas com os alunos da UFMG. Infelizmente, o projeto não conseguiu ser finalizado, por diferentes motivos – evasão de alunos sendo o principal deles. Apesar do curto tempo de duração, percebi que meus colegas de mestrado se mostraram mais interessados em conhecer a realidade dos imigrantes.

¹⁵⁵ “O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) oferece oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais. Desenvolvido pelos ministérios das Relações Exteriores e da Educação, em parceria com universidades públicas - federais e estaduais - e particulares, o PEC-G seleciona estrangeiros, entre 18 e preferencialmente até 23 anos, com ensino médio completo, para realizar estudos de graduação no país.”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pec-g>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

¹⁵⁶ Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/unicef-lanca-contos-de-fadas-as-avessas-sobre-a-vida-de-criancas-refugiadas-que-fugiram-da-guerra/>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

Isto posto, acreditamos que o ensino de PLAc, como projeto político, deve promover uma educação que permita que seus estudantes exerçam seus agenciamentos plenamente, no sentido da construção de processos de (re)territorialização não precários. Para tanto, deve envolver, além do *fortalecimento político*, a dimensão da *educação do entorno*, para que a sociedade de acolhimento possa respeitar e respaldar o exercício da cidadania por parte dos imigrantes deslocados forçados. Tudo isso deve ser acompanhado de avanços na legislação para que essa seja, cada vez mais, um instrumento de justiça social para essa população.

4.4.5 Algumas considerações

Diante do que foi discutido e com vistas a colaborar com o planejamento e condução de cursos de PLAc, bem como com futuras pesquisas na área, trataremos, brevemente, nesta seção sobre alguns trabalhos na área que apontam resultados concretos no tratamento de questões, a nosso ver, caras aos desenvolvimento de cursos de PLAc.

Na nossa revisão de literatura na área sentimos a necessidade de que sejam investigadas questões mais práticas de planejamento de PLAc, particularmente como se constitui o currículo desses cursos. No entanto, podemos apontar alguns estudos que dão indicações que podem ser férteis nesse sentido.

Em primeiro lugar, indicamos a leitura da dissertação de Cabete (2010), que buscou investigar o processo de ensino-aprendizagem de PLAc no contexto do programa *Portugal Acolhe – Português para Todos* e que sinaliza para algumas questões sobre as habilidades que devem ser desenvolvidas nas aulas de PLAc, dentre outras.

Em segundo lugar, a tese de doutorado de Rezende (2010) que, embora tenha como foco principal analisar a constituição identitária de um grupo específico de refugiados, apresenta uma proposta que contempla oficinas temáticas, que levavam os alunos imigrantes a (re)pensar e expor suas relações com a língua portuguesa. Cada oficina se estabelecia a partir de um tema, os alunos realizavam uma atividade e depois algum tipo de avaliação. As oficinas, seus módulos e atividades, estão resumidas no quadro 3, a seguir.

QUADRO 3 – Estrutura e organização das Oficinas Presenciais Temáticas propostas por Rezende (2010)

MÓDULO	OFICINA	QUANDO FOI REALIZADA	TEMA/ASSUNTO	ATIVIDADE	AValiação
Módulo 1	Oficina Presencial Temática 1	Na 14ª aula – após 28 horas de aula	<i>Minha História</i>	Redação de biodata no Word	As produções de todas as atividades da primeira e da segunda oficina foram impressas, entregues aos alunos que sugeriram mudanças nos textos dos colegas e posteriormente corrigidas pela professora. A seguir os alunos redigiram um texto sobre a impressão que tiveram da experiência com as atividades propostas.
			<i>O Brasil e eu / Expressões do Refúgio</i>	Busca por imagem do Brasil e redação de texto sobre a foto, seguindo questionamentos colocados no quadro.	
Oficina Presencial Temática 2	Na 27ª aula – após 54 horas de aula	<i>Minha Terra Natal</i>	Busca por imagem do país de origem e redação de texto sobre a foto, seguindo questionamentos colocados no quadro.		
Módulo 2	Oficina Presencial Temática 1	Na 14ª aula – após 28 horas de aula	<i>O Brasil</i>	Assistência de um vídeo sobre a constituição do povo brasileiro. Brainstorming de palavras que o termo BRASIL suscita para os alunos. Palavras escritas no quadro e discutidas em sala. Redação de um texto sobre o papel que os alunos acreditam desempenhar no Brasil e o papel que gostariam de desempenhar.	
	Oficina Presencial Temática 2		<i>Minha Experiência com a Língua Portuguesa no Brasil</i>	Construção de um pôster com imagens recortadas de revistas e jornais ou desenhadas. Poster ilustra a relação dos alunos com o Brasil e a língua. Gravação de depoimentos sobre a produção de cada um.	Correção dos pôsteres pela professora. Feedbacks individuais sobre as produções. Redação sobre as impressões com relação às atividades.

Fonte: REZENDE, 2010, pp. 57-72 (adaptado).

Acreditamos que a proposta de Rezende (*op. cit.*), com algumas adaptações, poderia ser aplicada, até mesmo, em um projeto que visasse à educação do entorno (MAHER, 2007) – que advogamos que seja incluída no planejamento de cursos de PLAc.

Em terceiro lugar, para coordenadores e professores que eventualmente queiram conhecer experiências mais práticas de planejamento de cursos, recomendamos a leitura do artigo de Souza (2016, no prelo) que debate o processo de (re)estruturação do curso de PLAc do Centro Zanmi. Em quarto e último lugar, sugerimos a leitura da tese de São Bernardo (2016), que descreve uma pesquisa-ação no contexto de PLAc e trata, dentre outros, do processo de elaboração de material didático voltado para o público alvo composto por imigrantes e refugiados.

Em quarto lugar, no que diz respeito ao ensino de PLAc para públicos específicos, pode ser interessante para coordenadores e/ou professores da área conhecerem o trabalho de Mandalá (2015) que observou, no contexto de uma escola pública da cidade de São Paulo/SP, a produção textual de alunos brasileiros e bolivianos do 8º ano do ensino fundamental. A pesquisa da autora buscou verificar aspectos linguísticos – principalmente no que dizia respeito a questões fonético-fonológicas –, e culturais – visando analisar como os alunos construíram uma *imagem de si* através da sua escrita – das turmas investigadas. Essa pesquisa pode ser de grande valia para aqueles interessados em conhecer e/ou pesquisar sobre um tema ainda pouco desenvolvido na área de PLAc – e também na de PLA de forma geral –, que é o ensino para público composto por crianças imigrantes, mais especificamente as deslocadas forçadas, no Brasil. Além disso, o trabalho de Mandalá (2015) traz contribuições sobre da educação em contextos bilíngues ou multilíngues.

Por fim, acreditamos ser importante mencionar o estudo de caso desenvolvido por Martins (2014) que tratou de verificar como se deu a educação não-formal de PLAc em contexto de imersão em um projeto com imigrantes adultos em Portugal. A importância desse trabalho está, principalmente, porque, em uma perspectiva alternativa, procura analisar o aprendizado em contextos não-formais, ou seja, em situações em que não se pretende ensinar, podendo ser confundido, segundo a autora, com o contexto de socialização do aluno. Martins (2014) afirma que “[a]s aprendizagens adquiridas de forma informal são fruto de situações que oscilam entre o intencional e o involuntário; não são necessariamente organizadas ou orientadas [...]” (MARTINS, *ibidem*, p. 5). Acreditamos que essa perspectiva da educação não-formal

no ensino de PLAc pode ser particularmente interessante de ser explorada, tendo em vista que muitos dos imigrantes deslocados forçados não necessariamente apresentam interesse em participar de iniciativas de ensino formal de língua portuguesa, conforme foi discutido em diferentes momentos da presente pesquisa.

Apesar de termos certeza de que outros trabalhos também apresentam apontamentos importantes para a área de PLAc, nos atamos a apresentar, brevemente, apenas alguns deles, tendo em vista os objetivos da presente pesquisa.

Esse capítulo teve como objetivo apresentar e discutir os resultados encontrados por esse trabalho de investigação. Primeiramente, realizamos uma análise e discussão dos registros da pesquisa. Com base em tais análises, delineamos algumas questões que buscaram servir de subsídio para o planejamento de cursos de PLAc voltados para imigrantes deslocados forçados no Brasil.

Nas seções dedicadas às análises, foram discutidos, conjuntamente, os registros primários e secundários da pesquisa, constituídos por registros da observação-participante realizada pela professora-pesquisadora no contexto de ensino-aprendizagem de PLAc, em conjunto com os questionários aplicados para três grupos focais, a saber: alunos, professores e coordenadores de PLAc cuja atuação ocorre nas instituições onde a investigação participante tomou lugar – no âmbito dos cursos do CZ e do CENEX, ambos localizados na região metropolitana de Belo Horizonte/MG –, em outras iniciativas de PLAc de Belo Horizonte, e também em outras regiões do país, tais como São Paulo, Distrito Federal e Santa Catarina (lugares onde atuam alguns dos participantes da investigação). A discussão e análise dos resultados, bem como a construção dos subsídios para o planejamento de cursos de PLAc empreendidas, orientaram-se de modo a responder a principal pergunta de pesquisa e os seus questionamentos específicos.

Na seção 4.1, discutimos o processo de designação do público para o qual são direcionadas iniciativas de ensino de PLAc no Brasil. Concluímos que os deslocados forçados são, geralmente, identificados por meio de três processos principais: a) a alusão ao seu *status jurídico*, o que pode ser, de certa maneira, limitador, uma vez que a legislação internacional é predominantemente voltada para a questão dos refugiados que são *um* grupo que faz parte do termo guarda-chuva “deslocado forçado”,

b) a referência constante a (supostas) perdas e faltas sofridas por esse imigrante, reforçando a já criticada imagem do *refugiado desamparado* (AYDOS,2010), o que significa um totalização (MAHER,2007) desse imigrante, ou seja, a adoção de um “modelo” – o deslocado forçado desamparado – como representativo de todo o grupo, c) a diferenciação desses imigrantes por tudo aquilo que *não são*, o que pode contribuir para reforçar o lugar de marginalidade dessa população.

Na seção 4.2, discutimos as motivações e necessidades para o aprendizado de PLAc pelos imigrantes. Começamos a análise pelas opiniões dos deslocados forçados participantes da pesquisa. Os registros apontaram que muitos dos imigrantes que participaram da pesquisa sentem uma *necessidade imperativa* de aprender o português para exercerem diversas atividades no país e, na sua perspectiva, ter acesso a melhores condições de vida. Além disso, também demonstraram representá-lo como uma ferramenta de *defesa pessoal*. Concluímos que esses dois processos sinalizam que os processos de (re)territorialização (BIZON, 2013) desses imigrantes¹⁵⁷ podem estar se estabelecendo de maneira precária (HAESBAERT, 2004 *apud* BIZON, 2013) no país. Por fim, tratamos do papel da língua portuguesa no âmbito laboral da vida do imigrante no país: muitos deles afirmaram estar aprendendo português para se comunicarem melhor no ambiente de trabalho, com os colegas, com o patrão e para (re)conhecerem seus direitos trabalhistas – um ponto importante para nós, já que apontam para um processo de politização desses imigrantes.

Na seção 4.3, discutimos as principais dificuldades enfrentadas por coordenadores, professores e alunos na condução de cursos de PLAc. Concluímos que tais desafios podem envolver:

a) a falta de material didático especializado;

b) a didática em PLAc, que revelou ser um problema principalmente considerando que os profissionais são, em sua maioria, voluntários e não necessariamente têm alguma formação (AMADO, 2013) e que falta, frequentemente, apoio à prática docente desses professores-voluntários;

c) a carga horária, que, no contexto estudado, é pequena, apenas 3 horas semanais, mas o seu aumento é impossibilitado devido ao seu corpo docente ser formado, majoritariamente, por trabalhadores cuja jornada de trabalho acontece em

¹⁵⁷ É preciso ressaltar que temos consciência de que essa conclusão se deu com base em uma investigação que incluiu apenas uma parcela de imigrantes deslocados forçados. É preciso investigar aqueles que não sentem assim ou que não foram contemplados pela metodologia de pesquisa.

horário comercial. Além disso, em um sistema baseado no voluntariado, é difícil contar com uma flexibilização dos horários dos voluntários;

d) a falta de assiduidade dos alunos, que impacta mais a professores do que coordenadores e é uma realidade no contexto de ensino de PLAc. Essa falta de assiduidade está relacionada ao fato de que grande parte desses imigrantes necessita de algum tipo de ajuda econômica para se transportarem até o local das aulas.

Assim, os registros apontam que a prática em PLAc têm especificidades que impossibilitam que a entendamos como uma simples adaptação de saberes apriorísticos. Com base nessa conclusão, oferecemos, no tópico 4.4, alguns pontos que visam servir de subsídios para o planejamento de cursos de PLAc. Primeiramente, sugerimos a *destotalização* (MAHER, 2007) dos imigrantes deslocados forçados, a fim de evitar a cristalização de um lugar de marginalidade para esses sujeitos, que nos leva a eleger, por exemplo, um modelo para o deslocado forçado que, necessariamente, envolva certas características, tais como falta de dinheiro, perseguição e violação de direitos humanos. Isso significa dizer que é preciso assumir, valorizar e respeitar as características intraculturais tanto quanto as interculturais, como subentende a prática da Interculturalidade (MAHER, *op. cit.*), indo na direção contrária de um processo que *assimile* esse grupo à cultura brasileira.

Em segundo lugar, tratamos da acessibilidade de cursos de PLAc: a gratuidade e a carga horária. Com base na nossa análise, percebemos o quão importante é, para alguns imigrantes, o auxílio econômico, através do auxílio transporte, por exemplo. Nesse sentido, há que se conhecer o público-alvo por meio de uma análise do perfil socioeconômico desse público a ser feita pela instituição que visa oferecer o curso de PLAc. Além disso, enquanto não contamos com um programa estatal que vise ao ensino de PLAc para esses imigrantes (SÃO BERNARDO, 2016), acreditamos que as IES devem tentar suprir um pouco dessa falta, principalmente suas faculdades de Letras (AMADO, 2013).

Para contornar um pouco a questão da falta de políticas linguísticas do Estado para formação de professores de PLAc, sugerimos, em terceiro lugar, a *criação de redes colaborativas* entre as instituições que oferecem cursos de PLAc. As parcerias podem ser firmadas entre a sociedade civil e as IES que atuam na área, ou pode-se criar redes colaborativa digitalmente, via *redes sociais*. Como exemplo, citamos alguns grupos na rede social *Facebook*, que têm sido espaços de compartilhamento de saberes e de experiências na área. Apesar de não substituir iniciativas formais para a formação

docente, essas redes poderiam colaborar para a prática docente mais bem informada desses professores, principalmente, porque se demonstraram, nas nossas análises, bastante inseguros e com diversos questionamentos quanto à didática em PLAc. Além disso, também advogamos pela *necessidade de serem criados* (e compartilharmos) *materiais didáticos de livre circulação*, de modo a fazer circular esses saberes voltados para a área de PLAc, e colaborar com a prática docente em instituições cujos professores eventualmente não criem seus materiais e/ou cujos alunos, por exemplo, não possam pagar por materiais didáticos publicados.

Em quarto lugar, propomos *(re)pensar o propósito e a prática em PLAc* que, a nosso ver, deve basear-se na visão da Interculturalidade (MAHER, 2007) e envolver duas dimensões de ação: a politização/fortalecimento político dos deslocados forçados e a educação do entorno, de modo a contribuir para processos de (re)territorialização (BIZON,2013) socialmente mais justos e dignos para essa população. O fortalecimento político desses imigrantes pode levá-los a reconhecer seus direitos e deveres enquanto cidadãos e a melhor compreender as maneiras como se posicionam e são posicionados (BIZON, 2013) na sociedade brasileira. A educação do entorno, por sua vez, pode ser promovida por meio de projetos (MIRANDA, 2016) que visem levar a população a conhecer um pouco da realidade dos imigrantes deslocados forçados, no sentido de nutrir, sobretudo, o *respeito* da sociedade de acolhimento por essas pessoas. Toda essa reflexão colabora para a nossa ideia do *ensino de PLAc como um projeto político*.

Em última instância, não podemos deixar de apontar para a necessidade de avanços na legislação que sejam favoráveis à população de imigrantes deslocados forçados no Brasil. Mesmo sabendo que tais avanços não podem ser promovidos pelos cursos de PLAc, acreditamos que o fortalecimento político do imigrante somado à educação do entorno são ações que podem levar a população a pressionar o Estado de maneira que este promova, cada vez mais, legislações favoráveis, mais abrangentes e mais justas para a população imigrante deslocada forçada no país.

Por fim, em quinto e último lugar, buscamos dialogar com trabalhos já realizados por outros autores e que, direta ou indiretamente, trazem contribuição para o planejamento de cursos de PLAc, bem como para pesquisas futuras na área.

Tendo retomado os principais pontos do caminho que perpassamos na construção desse capítulo de análises e resultados, passaremos, agora, para as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Eu quero aprender os verbos [o português]
porque eu quero ser mais, mais do que assim...
refugiado.”
(Imigrante sírio,
Diário reflexivo da pesquisadora, 2015)*

Esta pesquisa teve como objetivo desenvolver alguns pontos norteadores, com vistas a subsidiar o planejamento de cursos de Português como Língua de Acolhimento – PLAc – (AMADO, 2013; CABETE, 2010; GROSSO, 2010; LOPEZ & DINIZ, 2016, no prelo; SÃO BERNARDO, 2016) voltados para imigrantes deslocados forçados no Brasil. Almejamos que nosso trabalho contribua para o desenvolvimento e fortalecimento da área de uma área de notável importância para o país: a de PLAc. Assim como Cabete (2010), acreditamos que “qualquer processo de ensino-aprendizagem pretende ir ao encontro das necessidades e motivações do aprendente” (*ibidem*, p. 108); por isso, inscritos na posição epistemológica da Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), buscamos incluir, na nossa proposta, as perspectivas de imigrantes que compõem o público-alvo de PLAc. Nesse sentido, também procuramos conhecer, e trazer para o centro de interesse da pesquisa, as visões de coordenadores e professores que atuam na área de PLAc.

Em nosso percurso de pesquisa, verificamos que a língua portuguesa pode ter um papel essencial no processo de (re)territorialização (BIZON, 2013) dos imigrantes, ou seja, de sua apropriação material e simbólica de novos territórios. No entanto, conforme apontamos, para que esse processo não aconteça de maneira *precária* (BIZON, 2013), é preciso que esses imigrantes sejam capazes de exercer seus próprios agenciamentos a esse favor. Para tanto, é preciso que, além de os imigrantes se *fortalecerem politicamente* (MAHER, 2007) – de modo a serem capazes de reconhecerem seus direitos, bem como as relações de poder que, eventualmente, os impeçam de exercer plenamente sua cidadania –, a sociedade ao entorno desse imigrante seja educada para aprender a respeitá-lo.

O ensino de PLAc pode ter um papel bastante importante nesse sentido. Por serem direcionados a um público socialmente minoritarizado (MAHER, *op. cit.*) – e arriscamos dizer que principalmente por estarem se desenvolvendo sem o apoio governamental necessário –, os cursos de PLAc no Brasil constituem-se em verdadeiros

projetos políticos e, como tais, devem assumir um caráter emancipatório, que vise ao empoderamento desse grupo minoritarizado. Para isso, devem buscar, na medida do possível, envolver a referida *educação do entorno* (MAHER, *ibidem*). Com base nessa sua responsabilidade social, sugerimos que os cursos de PLAc sejam planejados e desenvolvidos sobre o viés da Interculturalidade (*ibidem*). Tais constatações sobre o caráter sociopolítico dos cursos de PLAc só puderam ser alcançadas com base nos resultados das análises engendradas a partir dos registros gerados nessa investigação.

Retomamos algumas das conclusões às quais chegamos com nossa pesquisa. Primeiramente, verificamos que há uma tendência de totalização (MAHER, 2007) da figura do imigrante deslocado forçado, geralmente associada a processos de designação que fazem alusão ao seu *status* jurídico, à diferenciação entre este e outros grupos de imigrantes no país, apontando para aquilo que *não são*, e à constante referência a uma imagem de *desamparo* e de constante perda/falta (AYDOS, 2010) por parte desse imigrante. Pelo perfil traçado dos imigrantes participantes da pesquisa, no capítulo II, por exemplo, percebemos que muitos têm alguma formação acadêmica, diferentemente do que se pode pensar. Em segundo lugar, as motivações dos imigrantes para estudar o português geralmente expressam um sentimento de *obrigatoriedade*, associado à resolução de questões de sobrevivência urgentes, tais como a organização de sua situação documental, acesso ao mercado de trabalho, moradia e alimentação. Por isso, muitas vezes, os imigrantes associam o conhecimento do idioma a uma possibilidade de *viver bem* no país – um pensamento que reforça a questão da meritocracia individual e que, a nosso ver, pode levar o imigrante que eventualmente, e por diferentes motivos, não alcance determinado *status* em seu processo de (re)territorialização, a sentir como se a “culpa” para tal fato fosse apenas dele, que não se esforçou suficientemente.

Outra questão que se deixou entrever nos discursos dos deslocados forçados foi o uso da língua portuguesa como *ferramenta de defesa pessoal*. Isso nos levou a concluir que os estudantes podem estar passando por processos de (re)territorialização precários¹⁵⁸, uma vez que se sentem oprimidos e compelidos ao aprendizado da língua para conquistarem um mínimo de dignidade na sua estadia no país – estas são questões *impostas* a eles, e não de *escolha* deles. O não agenciamento (BIZON, 2013), neste caso, faz com que eles sejam posicionados em uma determinada situação/espço, e não que se posicionem lá: isso pode apontar para uma certa precariedade nas suas

¹⁵⁸ HAESBAERT, 2004 *apud* BIZON, 2013.

(re)territorializações (*ibidem*). Em terceiro lugar, as maiores dificuldades de coordenadores, professores e alunos participantes no contexto de ensino-aprendizagem de PLAc dizem respeito a materiais didáticos, à didática do curso, à carga horária e à assiduidade dos alunos (e até mesmo de professores voluntários). No que diz respeito aos materiais didáticos, a falta de materiais especializados é a principal preocupação de alguns coordenadores e professores – principalmente aqueles com menor experiência docente na área. Quanto à didática, o principal desafio apontado foi, para os professores, a falta de apoio institucional, no sentido de uma formação apropriada para a condução do trabalho. Além disso, coordenadores apontaram que a heterogeneidade do grupo-alvo de PLAc gera um desafio ainda maior quanto à didática a ser adotada. Já no tocante à assiduidade dos alunos nos cursos, constatamos que esse é um problema não somente no contexto dessa pesquisa, mas também em outros cursos, como no programa *Portugal Acolhe - Português para Todos* (CABETE, 2010). Alguns motivos para tal seriam a heterogeneidade do grupo, a sua jornada laboral, bem como a falta de disposição econômica para frequentarem as aulas, que tem relação direta com a carga horária dos cursos. Identificamos uma dificuldade de se propor uma carga horária mais extensa, haja vista que a maior parte dos alunos trabalha e apenas no final de semana tem tempo para estudar a língua.

Com base nesses pontos de análise, em quarto lugar, buscamos oferecer alguns subsídios que se constituem na nossa interpretação sobre como deveriam ser planejados os cursos de PLAc, visando ao enfrentamento dos problemas identificados e ao questionamento sobre a sua prática. Reiteramos que essa proposta não pretende ser normativa e representa um sugestão que, a nosso ver, pode contribuir para a organização e condução de cursos de PLAc no país. Propusemos, assim, (re)pensarmos os propósitos e a prática em PLAc, salientando-a como uma prática política.

Tendo isso em mente, por fim, retomamos nosso entendimento de PLAc, por acreditarmos que ele representa, sumariamente, o que estamos propondo:

Entendemos *PLAc* como uma área que se dedica à pesquisa e ao ensino de português para imigrantes em situação de vulnerabilidade – em particular, às vítimas de processos de deslocamento forçado – que não usam o português como sua primeira língua. Seu objetivo é a produção e circulação de saberes linguístico-discursivos que, em última instância, contribuam para processos de territorialização (BIZON, 2013) socialmente mais justos e dignos. Como integrante da área de Português como Língua Estrangeira / Adicional (PLE/PLA) – e, portanto, do campo da Linguística Aplicada (LA) –, essa área

emergente não pode ser vista como uma mera “adaptação” de saberes já produzidos para um novo contexto de ensino-aprendizagem. Ao contrário, professores e pesquisadores de PLAc necessitam se interrogar, a todo momento, quem são esses sujeitos migrantes, quais são as relações que estabelecem com os diferentes territórios e línguas que os constituem e como se pode dar o ensino de português para esse público. Interrogações que, junto a outras, se alimentam de – ao mesmo tempo em que podem fomentar – discussões na LA de maneira mais geral, e no PLE/PLA de maneira particular. Nesse sentido, o PLAc deve ser, necessariamente, transdisciplinar, estabelecendo um contínuo diálogo com diferentes campos – a exemplo da Antropologia, da Ciência Política, das Ciências Sociais, do Direito, da Geografia, da História, da Linguística, da Psicologia, da Psicanálise e das Relações Internacionais –, bem como com diferentes entidades da sociedade civil [...] (LOPEZ & DINIZ, 2016 no prelo, s/p).

À guisa de conclusão, levantamos algumas questões que poderão nortear futuras pesquisas: 1) Qual é a visão dos próprios imigrantes sobre seus processos de imigração e as consequentes (re)territorializações no Brasil? 2) Quais os temas/conteúdos que esse imigrantes acreditam ser indispensáveis em um curso de PLAc? E do ponto de vista dos professores/coordenadores? 3) Como professores e coordenadores enxergam seu papel no ensino de PLAc e como “driblam” eventuais limitações ou dificuldades decorrentes de problemas estruturais, institucionais ou pedagógicos? 4) Quais são os motivos que levam à constante evasão dos alunos de cursos de PLAc? 5) Como se dão as avaliações de caráter diagnóstico, formativo e somativo nesse contexto de aprendizagem? Além desse, outras pesquisas podem contemplar as clivagens que perpassam os processos identitários dos deslocados forçados, e sua relação com seu processo de ensino-aprendizagem de PLAc, a exemplo que questões de gênero, etnia, cor de pele, classe social, status civil, nacionalidade, faixa etária, religião, etc.; dentre outras.

Diante do que foi discutido, esperamos que nosso trabalho contribua para o planejamento de cursos de PLAc e para o fortalecimento da área no Brasil. Ansiamos que as discussões aqui empreendidas colaborem para estudos futuros, que também se disponham a contribuir para o aprimoramento do campo de ensino-aprendizagem em PLAc. Além das conclusões tecidas aqui, certamente existem inúmeras outras perspectivas que podem ser exploradas nessa área e no seu atravessamento com outros campos de estudo, sujeitos, experiências, histórias de vida...

REFERÊNCIAS
BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR) / UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES (UNHCR). *Global trends: forced displacement in 2015*. Switzerland: UNCHR, 2016. Relatório. Disponível em: <<https://s3.amazonaws.com/unhcrsharedmedia/2016/2016-06-20-global-trends/2016-06-14-Global-Trends-2015.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

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

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

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

BARTELEGA, C. F. A Assistência Internacional aos refugiados: da Liga das Nações aos pós-Guerra Fria. 2007. 44 fl. (Trabalho de Conclusão de Curso) - Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca, 2007. Disponível em: <http://www.csem.org.br/2008/camila_bartelega2007_a_assistencia_internacional_aos_refugiados_da_liga_das_nacoes_ao_pos_guerra_fria.pdf>. Acesso em: 02 out. 2016.

BIZON, A. C. C. *Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização*. 2013. 445 fl. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000911713&opt=4>. Acesso em: 28 jun. 2015.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2002, p. 23.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 01 out. 2016.

_____. 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://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=22&data=23/07/1997>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 6.815 de 19 de agosto de 1980. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 ago. 1980. p. 16533. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6815.htm. Acesso em: 15 jun. 2015.

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

CARMO, C. M. Grupos minoritários, grupos vulneráveis e o problema da (in)tolerância: uma relação linguístico-discursiva e ideológica entre o desrespeito e a manifestação do ódio no contexto brasileiro. In: *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*. São Paulo: Sistema Integrado de bibliotecas, Universidade de São Paulo, v.____, n. 64, ago. 2016. pp. 201-223. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/119546>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; TONHATI, T.; DUTRA, D. *A inserção dos imigrantes no mercado de trabalho brasileiro*. Relatório Anual 2015. Observatório das Migrações Internacionais. Ministério do Trabalho e Previdência Social/Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração. Brasília, DF: OBMigra, 2015. Disponível em: <<http://acesso.mte.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=FF8080814FF112E80150B47843FD61E7> <http://acesso.mte.gov.br/obmigra/relatorio-anual/>>. Acesso em: 02 out. 2016.

CENTRO ZANMI. *Apresentação Centro Zanmi*. Belo Horizonte: Centro Zanmi, 2015a. (não publicado)

_____. *Projeto de Estruturação do Curso de Português para Imigrantes e Refugiados do Centro Zanmi*. Belo Horizonte, Centro Zanmi, 2015b. (não publicado)

CHADE, J. Brasil é um dos países menos receptivos a refugiados, diz ONU. *O Estado de São Paulo*, 2016. (Notícia) Disponível em: <<http://internacional.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-e-um-dos-paises-menos-receptivos-a-refugiados--diz-onu,1882728>>. Acesso em 02 out. 2016.

CLOCHARD, O. *Les réfugiés dans le monde entre protection et illégalité*. In: *EchoGéo (online)*, n. 2, 2007. Disponível em: <<https://echogeo.revues.org/1783>>. Acesso em: 10 out. 2016.

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS. *Anteprojeto de Lei de Migrações e Promoção dos Direitos dos Migrantes no Brasil*. Brasília: FES, 2014. Disponível em: <<http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/10947.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2016.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE (CEPAL). *Globalização e desenvolvimento*. Vigésimo Nono Período de Sessões. Organização das Nações Unidas: 2002. Disponível em: <<http://www.cepal.org/pt-br/publicaciones/2727-globalizacao-desenvolvimento>>. Acesso em: 02 out. 2016.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES FINANCEIRAS (CNF). *Poder Executivo: Conselho Nacional de Imigração disponibiliza minuta de Decreto que Institui a Política Nacional de Migrações*. (notícia). 12 mai. 2016. Disponível em: <<http://www.cnf.org.br/noticia/-/blogs/poder-executivo-conselho-nacional-de-imigracao-disponibiliza-minuta-de-decreto-que-institui-a-politica-nacional-de-migracoes>>. Acesso em: 02 out. 2016.

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

_____. Resolução Normativa nº 20. Prorroga a vigência da Resolução Normativa nº 17, de 20 de setembro de 2013, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 set. 2015a. Seção 1, p. 32. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=22/09/2015&jornal=1&pagina=32&totalArquivos=184>>. Acesso em: 29 out. 2015.

_____. Resolução Normativa nº 21. Amplia a validade da cédula de identidade de estrangeiro comprobatória da condição de refugiado de dois para cinco anos. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 set. 2015b. Seção 1, p. 32. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=22/09/2015&jornal=1&pagina=32&totalArquivos=184>>. Acesso em: 29 out. 2015.

_____. Resolução Normativa nº 17. Dispõe sobre a concessão de visto apropriado, em conformidade com a Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, e do Decreto 86.715, de 10 de dezembro de 1981, a indivíduos forçosamente deslocados por conta do conflito armado na República Árabe Síria. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 set. 2013. Seção 1, p. 29. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=29&data=24/09/2013>>. Acesso em: 29 out. 2015.

_____. *Direitos e deveres dos solicitantes de refúgio no Brasil*. Ministério da Justiça, Brasília: 2012. Disponível em: <http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2012/Direitos_e_Deversos_dos_Solicitantes_de_Refugio_e_Refugiados_no_Brasil_-_2012>. Acesso em: 30 set. 2016.

_____. Resolução Normativa nº 13. Dispõe sobre o encaminhamento, a critério do Comitê Nacional para Refugiados – CONARE, ao Conselho Nacional de Imigração, de casos passíveis de apreciação como situações especiais, nos termos da Resolução Recomendada CNIg nº 08, de 19 de dezembro de 2006. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 mar. 2007. Seção 1, p. 34. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=34&data=28/03/2007>>. Acesso em: 02 out. 2016.

CONSELHO NACIONAL DE IMIGRAÇÃO (CNIg). Resolução Normativa nº 122. Dispõe sobre a concessão de permanência no Brasil a estrangeiro considerado vítima de tráfico de pessoas e/ou de trabalho análogo ao de escravo. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 ago. 2016. Seção 1, p. 85. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=85&data=22/08/2016>>. Acesso em: 02 out. 2016.

_____. Resolução Normativa nº 97. Dispõe sobre a concessão do visto permanente previsto no art. 16 da Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, a nacionais do Haiti. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 jan. 2012. Seção 1, p. 59. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=59&data=13/01/2012>>. Acesso em: 29 out. 2015.

_____. Resolução Normativa nº 102. Altera o art. 2º da Resolução Normativa nº 97, de 12 de janeiro de 2012. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 abr. 2013. Seção 1, p. 96-97. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=29/04/2013&jornal=1&pagina=96&totalArquivos=112>>. Acesso em: 29 out. 2015.

_____. Resolução Normativa nº 117. Prorroga a vigência da Resolução Normativa nº 97, de 12 de janeiro de 2012. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 ago. 2015. Seção 1, p. 88. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=62&data=17/08/2015>>. Acesso em: 02 out. 2016.

_____. Resolução Normativa nº 113. Prorroga a vigência da Resolução Normativa nº 97, de 12 de janeiro de 2012. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 dez. 2014. Seção 1, p. 88. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=88&data=15/12/2014>>. Acesso em: 29 out. 2015.

DECLARAÇÃO DE CARTAGENA. *Colóquio sobre Proteção Internacional dos Refugiados na América Central, México e Panamá: Problemas Jurídicos e humanitários*. Colômbia, 1984. Disponível em: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Declaracao_de_Cartagena.pdf?view=1>. Acesso em: 02 out. 2016.

DINIZ, L. R. A. *Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior*. 2012. 396 fl. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2012. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000876149&fd=y>>. Acesso em: 01 out. 2016.

_____. *Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira*. 2008. 201 fl. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2008. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000440351&fd=y>>. Acesso em: 13 nov. 2016.

DINIZ, L. R. A.; BIZON, A. C. C. Discursos sobre a relação Brasil/África “lusófona” em políticas linguísticas e de cooperação educacional. In: *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, n. 36. Universidade Estadual de Campinas: Editora RG, 2015. pp. 125 – 166. Disponível em: <<http://www.revistalinguas.com/edicao36/edicao36.pdf>>. Acesso em: 01. Nov. 2016.

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, pp.45-66.

FEITOSA, J.; MARRA, J.; FASSON, K.; MOREIRA, N.; PEREIRA, R. AMARO, T. *Pode Entrar: Português do Brasil para Refugiadas e Refugiados*. Livro para Estudantes. 1ª ed. São Paulo, SP: Curso Popular Mafalda, 2015. Disponível em:

<http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2015/Pode_Entrar>. Acesso em: 31 out. 2016.

FERNANDES, D.; CASTRO, M. C. G. *Relatório do Projeto “Estudos sobre a Migração Haitiana ao Brasil e Diálogo Bilateral”*. Organização Internacional para as Migrações – OIM, 2014. Disponível em: <<http://www.obs.org.br/cooperacao/746-projeto-estudos-sobre-a-migracao-haitiana-ao-brasil-e-dialogo-bilateral>>. Acesso em: 11 out. 2016.

FERNANDES, D.; GOMES, M. C.; RIBEIRO, C. Migração Haitiana para o Brasil: Minas Gerais como destino, a fala dos haitianos. *XVI Seminário sobre Economia Mineira*. CEDEPLR/UFGM: 2014b. Disponível em: <<http://diamantina.cedeplar.ufmg.br/2014/site/arquivos/migracao-haitiana-para-o-brasil.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2016.

FERNANDES, G. R. R.; FERREIRA, T. L. S. B.; RAMOS, V. L. *Muito Prazer: fale o português do Brasil*. Barueri, São Paulo: DISAL, 2008.

FERRONATO, R. Imigração e linguagens: a língua portuguesa como instrumento de sociabilização. In: *6º Seminário Brasileiro De Estudos Culturais E Educação (SBECE). 3º Seminário Internacional De Estudos Culturais E Educação (SIECE)*, 2015, Canoas, RS. *Anais eletrônicos*. Canoas: ULBRA, 2015. Disponível em: <<http://www.sbece.com.br/site/anaiscomplementares>>. Acesso em: 31 out. 2016.

FREIRE, P. *A Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 50ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015 [1996]).

GEE, J. P. *An introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. _____: Routledge, 1999.

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

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

HATHAWAY, J. C. *Forced Migration Studies: Could We Agree Just to Date?* In: *Journal of Refugee Studies*, vol. 21, issue 3, 2007.

I KNOW MY RIGHTS (IKMR). *Refúgio no mundo*. _____, 2016. Disponível em: <<http://www.ikmr.org.br/refugio/refugio-no-mundo/>>. Acesso em: 01 out. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico*, 2010. Disponível em: <<http://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada>>. Acesso em: 01 out. 2016.

JORDÃO, C. M. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*: Belo Horizonte, v. 14, n. 1, 2014. pp. 13-40

KRAEMER, F. F. *Português Língua Adicional: Progressão Curricular com Base em Gêneros do Discurso*. 2012. 191 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na Era da Globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, pp.129-148.

LONG, K. When refugees stopped being migrants: Movement, labour and humanitarian protection. In: *Migration Studies*. v. 1. n.1, 2013. pp. 4 - 26.

LOPES, R. “À deriva”, um poema naufrago. In: *Ruivo Lopes: Sobre Poéticas Políticas. (blog)*. Disponível em: <<http://ruivolopes.blogspot.com.br/2015/09/barco-lotado-de-pressoas-naufraga-no-mar.html>>. Acesso em: 31 out. 2016.

LOPEZ, A. P. A.; DINIZ, L. R. A. *Iniciativas Jurídicas e Acadêmicas para o Acolhimento no Brasil de Deslocados Forçados*. Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira. 2016. *No prelo*.

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

MANDALÁ, P. S. Aspectos fonético-fonológicos e culturais da produção textual de alunos brasileiros e bolivianos de uma escola pública paulistana. 2015, 115 fl. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-09062015-131019/pt-br.php>>. Acesso em: 21 dez. 2016.

MARINUCCI; R. MILESI, R. Migrações Internacionais Contemporâneas. In: *Refugiados e Refugiadas: quem são?* Instituto Migrações e Direitos Humanos (IMDH),

2005. Disponível em: <<http://www.migrante.org.br/index.php/refugiados-as2/143-migracoes-internacionais-contemporaneas>>. Acesso em: 02 out. 2016.

MARTINS, M. F. B. *O Ensino não Formal na Aprendizagem de Português Língua Estrangeira em Contexto de Acolhimento – Um Estudo de Caso*. 2014. 163 fl. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2014.

MATTOS, A. M. A. Novos letramentos, globalização e ensino de inglês como língua estrangeira. In: ZACCHI, V. J.; STELLA, P. (Orgs.). *Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa*. Maceió: Edufal, 2014. p. 101-136.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E CIDADANIA (MJC). *Nota à imprensa: Esclarecimento sobre concessão de vistos humanitários aos haitianos*. Brasília: 2016. Disponível em: <<http://justica.gov.br/noticias/nota-a-imprensa-29>>. Acesso em: 02 out. 2016.

MIRANDA, Y. C. C. *Projeto “Pelo Mundo”*: a configuração de uma Política Linguística em um curso de Português como Língua Adicional para candidatas ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). 2016. 178 fl. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). 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, pp.13-44.

MORELLO, R. (Org.). *Leis e línguas no Brasil: o processo de cooficialização e suas potencialidades*. Florianópolis, SC: IPOL e Nova Letra, 2015.

OBSERVATÓRIO DAS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS (OBmigra). *Composição do Ministério do Trabalho e Emprego*. _____, 2016. Disponível em: <<http://acesso.mte.gov.br/obmigra/ministerio-do-trabalho-e-emprego.htm>>. Acesso em: 02 out. 2016.

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

OLIVEIRA, A. T. R. Migrações internacionais e políticas migratórias no Brasil. In: *Cadernos OBMigra*, n. 3, v. 1, 2015.

OLIVEIRA, G. M. Brasileiro fala português: Monolingüismo e Preconceito Lingüístico. In: SILVA F.L. da; MOURA, H.M de M. (orgs.). *O direito à fala: A questão do preconceito linguístico*. Florianópolis: Insular, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Trends in international migration. Department of Economic and Social Affairs, Population Division*: 2015. Disponível em: <http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/population_facts/docs/MigrationPopFacts20154.pdf>. Acesso em: 02 out. 2016.

_____. *International Migration Report. Department of Economic and Social Affairs, Population Division*: 2013. Disponível em: <<http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/migrationreport.shtml>>. Acesso em: 02 out. 2016.

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

_____. *Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados*: 1951. Disponível em: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_a_o_Estatuto_dos_Refugiados.pdf?view=1>. Acesso em: 30 jun. 2016.

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

PORTAL BRASIL. 'Nova Lei da Migração é dinâmica, flexível, moderna', diz presidente do Conare. (notícia) 14 nov. 2015. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/11/conare-201clegislacao-sobre-imigracao-e-ultrapassada-e-precisa-mudar-sua-estrutura-arcaica201d>>. Acesso em 25 ago. 2016.

RAMOS, E. P. *Refugiados ambientais: em busca de reconhecimento pelo direito internacional*. 2011. 150 fl. Tese (doutorado) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2011.

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.

REZENDE, P. S. *A constituição identitária de refugiados em São Paulo: moradias na complexidade do ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira*. 2010. 255

fl. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - LAEL., PUC/SP, 2010. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=10613>. Acesso em: 08 mai. 2016.

ROJO, R. H. R. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b, pp.253-276.

SANTOS, M. C. “*Felicidade Clandestina*”: refúgio e família no Brasil. Campinas: Dissertação (Mestrado em Demografia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000936207>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

SANTOS, R. A. N.; SANCHEZ, C. J. P. Proteção Jurídico-Política ao Refugiado a Contexto. *Encontro De Iniciação Científica (ETIC)*. v. 9, n. 9, 2013. Disponível em: <<http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/ETIC/article/viewArticle/3181>>. Acesso em: 02 out. 2016.

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

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. *Referenciais Curriculares para o Ensino de Língua Espanhola e Língua Inglesa*. Rio Grande do Sul: Secretaria de Educação do Estado, 2009, p. 127-172. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2016.

SILVA, S. A. Fronteira Amazônica: passagem obrigatória para haitianos? REMHU, *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*. [online]. 2015, vol.23. no.44. pp. 119-134. Brasília: Epub Jun-2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/remhu/v23n44/1980-8585-REMHU-23-44-119.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

SOUZA, R. F. A estruturação do curso de Português Língua de Acolhimento do Centro Zanmi – realidades, perspectivas e desafios. *Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLÉ)*. _____, no prelo.

_____. *Implicações do uso de Material Didático Virtual Livre em contexto formal de ensino-aprendizagem de italiano como LE/L2 – a perspectiva dos Problemas de Ensino*. Tese (doutorado em Língua e Literatura Italiana). Faculdade de Filosofia, Letras e

Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8148/tde-22012015-161313/>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

VAN DIJK, T. A. New (s) racism: A discourse analytical approach. In: COTTLE, S. (Ed.), *Ethnic Minorities and the Media*. Maidenhead: Open University Press, 2000. pp. 33-49.

_____. *Racismo y análisis crítico de los medios*. Buenos Aires: Paidós 1997.

VENTURA, D. Política migratória brasileira é obsoleta e dificulta vida de estrangeiros. *UOL Notícias*, 03/05/2014. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/opiniaocoluna/2014/05/03/politica-migratoria-brasileira-deixa-estrangeiros-em-situacao-precaria.htm>>. Acesso em: 02 out. 2016.

VENTURA, D; ILLES, P. Qual a política migratória do Brasil? *Revista Online Le Monde Diplomatique Brasil*. 2012. Disponível em: <<http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=1121>>. Acesso em: 04 ago. 2015.

_____. Estatuto do estrangeiro ou lei de imigração? *Revista Online Le Monde Diplomatique Brasil*, 2010. Disponível em: <<http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=744>>. Acesso em: 28 out. 2015.

VENTURA, D.; FONSECA, M. G. La participación de los entes subnacionales en la política exterior de Brasil y en los procesos de integración regional. In: *Revista CIDOB d'afers internacionals*. v. __. n. 99., 2012. p. 55-73.

APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICE A – Questionário aplicado aos alunos de PLAc (português)

QUESTIONÁRIO

O questionário a seguir solicitará informações sobre seu processo de aprendizagem, seus objetivos e sua relação com a língua portuguesa. O questionário está dividido em duas partes: “identificação pessoal” (9 questões) e “experiências com a aprendizagem do Português” (21 questões). O questionário demora cerca de 30 minutos para ser respondido.

Agradecemos imensamente pela sua participação!

PRIMEIRA PARTE – IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

1. Idade: _____ anos.
2. Gênero (marque com “x”):
 Feminino
 Masculino
 Outro: _____
3. Nacionalidade (país de origem): _____
4. Que línguas você fala? (marque com “x”. Mais de uma opção é possível)
 Crioulo haitiano
 Francês
 Espanhol
 Árabe
 Inglês
 Outra(s) língua(s). Qual (quais)? _____
5. Cidade em que mora atualmente: _____
6. Há quanto tempo você está no Brasil? (marque com “x”)
 Há menos de um mês
 Entre 1 e 3 meses
 Entre 3 e 6 meses
 Entre 6 meses e 1 ano
 Entre 1 e 2 anos
 Entre 3 e 5 anos
 Entre 5 e 10 anos
 Há mais de 10 anos
7. Qual o seu maior nível de instrução escolar? (marque com “x”)
 Ensino Fundamental incompleto

- () Ensino Fundamental completo
- () Ensino Médio incompleto
- () Ensino Médio completo
- () Ensino Superior/Graduação – Especifique o curso: _____
- () Pós-graduação – Mestrado – Especifique o curso: _____
- () Pós-graduação – Doutorado – Especifique o curso: _____
- () Especialização. Especifique o curso: _____
- () Outro: _____
8. Há quanto tempo você obteve o nível de escolaridade assinalado anteriormente? (marque com “x”)
- () Há 2 anos ou menos
- () De 3 a 7 anos
- () De 8 a 14 anos
- () De 15 a 20 anos
- () Há mais de 20 anos
9. Você atualmente trabalha no Brasil na sua área de atuação profissional (na área em que você estudou e/ou trabalhava anteriormente no seu país)? (marque com “x”):
- () Eu não trabalho no Brasil.
- () Eu não trabalho na minha área de atuação profissional.
- () Eu trabalho na minha área de atuação profissional.

SEGUNDA PARTE – EXPERIÊNCIAS COM A APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS

10. Local onde você acompanha as aulas de Português (marque com “x”)
- () Centro Zanmi. Cidade onde faz aulas: _____
- () CENEX/FALE/UFMG. Belo Horizonte-MG.
11. Há quanto tempo você faz aulas de português? (marque com “x”)
- () Menos de 15 dias
- () Entre 15 e 30 dias
- () Entre 1 e 3 meses
- () Entre 3 e 6 meses
- () Entre 6 meses e 1 ano
- () Entre 1 e 2 anos
- () Entre 2 e 5 anos
- () Entre 5 e 10 anos
- () Mais de 10 anos
12. Você estudou português antes de chegar ao Brasil? (marque com “x”)
- () Não.

() Sim. Como? (escolha uma opção abaixo)

() Aula Particular

() Escola de Idiomas

() Escola

() Universidade

() Sozinho(a)

13. Na sua opinião, fazer aulas de português é importante para um imigrante no Brasil? (marque com “x” e responda)

() Não. Por quê? _____

() Sim. Por quê? _____

14. Por que você decidiu fazer aulas de português? Quais são seus objetivos ao aprender esse idioma?

15. O que você espera/esperava aprender no curso de português?

16. Avalie suas habilidades linguísticas em português (marque com “x”):

	Muito bem	Bem	Razoavelmente	Pouco	Muito pouco
Ler	()	()	()	()	()
Escutar	()	()	()	()	()
Falar	()	()	()	()	()
Escrever	()	()	()	()	()

17. Para quais atividades abaixo você acha que o conhecimento da língua portuguesa é importante para um imigrante no Brasil? (Marque com “x” apenas as opções das atividades que você acha que um imigrante precisa do português para realizar. Mais de uma opção é possível)

- Conversar com amigos brasileiros
- Conseguir um trabalho no Brasil
- Trabalhar no Brasil
- Estudar/ continuar os estudos no Brasil
- Viajar pelo Brasil
- Ouvir e compreender músicas brasileiras
- Assistir televisão/ ver filmes em português
- Conseguir atendimento médico no Brasil
- Andar, diariamente, pela cidade onde vive
- Organizar sua documentação de entrada e permanência no Brasil
- Conversar com brasileiros sobre algum problema que esteja enfrentando
- Abrir uma conta no banco
- Fazer compras no supermercado/padaria/farmácia/etc.
- Traduzir da sua língua materna para o português
- Traduzir do português para sua língua materna
- Outro(s): _____

18. Quais atividades do dia a dia você tem mais facilidade para realizar usando a língua portuguesa?

19. Quais atividades do dia a dia você tem mais dificuldade de realizar em língua portuguesa?

20. Na sua opinião, o que um bom curso de português deve ter/fazer para os alunos imigrantes?

21. Você acha importante ter um livro didático para acompanhar as aulas de português? (marque com “x” e responda)

() Não. Por quê? _____

() Sim. Por quê? _____

22. Quanto tempo de aula de português você assiste por semana? _____ horas.

23. Você gostaria de ter mais horas de aulas de português por semana? (marque com “x” e responda)

() Não. Por quê? _____

() Sim. Por quê? _____

24. É permitido usar sua língua materna nas suas aulas de português? (marque com “x”)

() Não. (responda a pergunta abaixo)

Você gostaria de poder usar sua língua materna nas aulas de português? Por quê?

() Sim. (responda a pergunta abaixo)

Você gosta de poder usar a sua língua materna nas aulas de português? Por quê?

25. Você usa/fala sua língua materna na sua vida cotidiana no Brasil? (marque com “x” e responda)

() Não. Por quê? Você gosta disso? _____

() Sim. Em quais situações? Você gosta disso? _____

26. Você gostaria que mais pessoas no Brasil falassem sua língua materna/outra língua com você? (marque com “x” e responda)

() Não. Por quê? _____

() Sim. Por quê? _____

27. Você gostaria que seu/sua professor(a) de português falasse sua língua materna? (marque com “x” e responda)

() Não. Por quê? _____

() Sim. Por quê? _____

28. Você gosta da língua portuguesa? (marque com “x” e responda)

() Não. Por quê? _____

() Sim. Por quê? _____

29. Você gosta do curso de português que você faz? (marque com “x” e responda)

() Não. Por quê? _____

() Sim. Por quê? _____

30. Você tem alguma sugestão para melhorar o curso de português de que você participa?

APÊNDICE B – Questionário aplicado aos professores de PLAc

QUESTIONÁRIO

O questionário a seguir contém 20 questões e está dividido em duas partes – “identificação pessoal” (4 questões) e “experiências com ensino de Português como Língua de Acolhimento e opiniões sobre esse contexto de ensino” (16 questões). O questionário demora cerca de 30 minutos para ser respondido.

Agradecemos imensamente pela sua participação!

PRIMEIRA PARTE – IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

1. Idade: _____ anos.
2. Gênero:
 - () Feminino
 - () Masculino
 - () Outro: _____
3. Qual o seu maior grau de instrução educacional?
 - () Ensino Fundamental
 - () Ensino Médio
 - () Ensino Superior – Licenciatura em Letras. Qual (quais) habilitação(ões)? _____
 - _____
 - () Ensino Superior – Bacharelado em Letras
 - () Ensino Superior – Licenciatura em outro curso. Especifique: _____
 - _____
 - () Ensino Superior – Bacharelado em outro curso. Especifique: _____
 - _____
 - () Especialização. Especifique: _____
 - _____
 - _____
 - () Pós-graduação – Mestrado. Especifique: _____
 - _____
 - _____
 - () Pós-graduação – Doutorado. Especifique: _____
 - _____
 - _____

())

Outro:

4. Há quanto tempo você obteve o nível de escolaridade assinalado anteriormente?

- Há 2 anos ou menos
- De 3 a 7 anos
- De 8 a 14 anos
- De 15 a 20 anos
- Há mais de 20 anos

SEGUNDA PARTE – EXPERIÊNCIAS COM O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO E OPINIÕES ACERCA DESSE CONTEXTO DE ENSINO

5. Local onde ministra aulas de Português para imigrantes em regime especial de permanência no Brasil (especifique a instituição pela qual você leciona as aulas e a cidade/estado de atuação):

6. Há quanto tempo você ministra aulas de Português para imigrantes em regime especial de permanência no Brasil?

- Menos de 1 mês
- Entre 1 e 3 meses
- Entre 6 e 12 meses
- Entre 1 a 3 anos
- Entre 3 a 5 anos
- Entre 5 a 10 anos
- Mais de 10 anos

7. Na sua experiência de ensino de português para esses imigrantes, você já trabalhou com alunos de qual(is) nível(eis) de proficiência em língua portuguesa? (mais de uma opção é possível)

() Iniciante

() Básico

() Intermediário

() Intermediário Superior

() Avançado

() Outro(s): _____

8. Você tem experiência no ensino de Língua Portuguesa como Língua Estrangeira/Adicional para outro público que não seja composto por imigrantes em regime especial de permanência no Brasil?

() Não.

() Sim. Para qual(uais) contexto(s) de ensino? _____

Tempo aproximado dessa experiência: _____

9. O que você entende por “Português como Língua de Acolhimento” (PLAc)?

10. Você acha que os alunos de cursos de PLAc têm demandas diferentes de outros alunos estrangeiros de cursos de Português como Língua Estrangeira/Adicional?

() Não. Explique: _____

() Sim. Explique: _____

11. Você conhece ou já teve contato com livros ou outros tipos de materiais didáticos de PLAc?

() Não.

() Sim. Quais? (Liste) _____

12. Você acha importante a adoção de um material didático para a condução e organização das aulas de PLAc?

13. Na instituição onde você leciona aulas de PLAc, é adotado algum material didático oficial (como um livro didático, por exemplo)?

() Não.

() Sim. Que tipo de material? (em caso de um livro didático publicado, favor mencionar o nome do livro) _____

14. Nas suas aulas de PLAc, que tipo de materiais didáticos você mais usa para preparar as aulas? (mais de uma opção é possível)

() Materiais didáticos desenvolvidos para o ensino de PLAc

() Materiais didáticos desenvolvidos para o ensino de Português como Língua Estrangeira/Adicional

() Materiais didáticos desenvolvidos para o ensino de Português como Língua Primeira

() Materiais didáticos próprios, criados por você

() Outro(s): _____

Que tipos de recursos didáticos você geralmente usa para conduzir as suas aulas de PLAc? (mais de uma opção é possível)

() Projeção digital (com auxílio de *DataShow* ou similar)

() Materiais didáticos próprios, organizados por você a partir de outros materiais didáticos disponíveis

() Materiais didáticos próprios, criados por você

() Cópias de materiais didáticos desenvolvidos para o ensino de PLAc

() Cópias de materiais didáticos desenvolvidos para o ensino de Português como Língua Estrangeira/Adicional

() Cópias de materiais didáticos desenvolvidos para o ensino de Português como Primeira Língua

() Material didático oficial, adotado pela instituição pela qual você leciona

() Outro(s): _____

15. Em que medida você acha que a didática do ensino de PLAc (como aquela em que você atua) se aproxima e/ou se afasta da de um curso de PLA para outros públicos ou, ainda, daquela de cursos de português como primeira língua?

16. No contexto de ensino de PLAc que você atua, há desafios na implementação/condução/organização das aulas?

() Não. Explique: _____

() Sim. Quais? (Assinale as opções abaixo. Mais de uma opção é possível)

() Desafios relacionados a materiais didáticos

() Desafios relacionados à didática do curso

() Desafios relacionados à sua experiência/falta de experiência como professor(a) de PLAc

() Desafios relacionados a carga horária do curso

() Desafios relacionados a estrutura das aulas

() Desafios relacionados a assiduidade dos alunos

() Outros: _____

Caso você tenha assinalado qualquer (quaisquer) alternativa(s) acima, por favor, justifique sua resposta:

17. No contexto de ensino de PLAc que você atua, Qual é a carga horária de aulas por semana? Você acha essa carga horaria suficiente/adequada?

18. Para você, os imigrantes e regime especial de permanência no Brasil devem aprender o português? Explique o porquê.

20. No contexto de ensino de PLAc em que você atua, você sente falta de alguma ajuda na preparação ou condução das suas aulas? Se sim, que tipo de ajuda?

Existe algo mais que você queira compartilhar sobre a sua experiência? Algum comentário que você deseja fazer sobre a minha pesquisa?

APÊNDICE C – Questionário aplicado aos coordenadores de PLAc

QUESTIONÁRIO

O questionário a seguir contém 18 questões está dividido em duas partes – “identificação pessoal” (4 questões) e “experiências com a coordenação de cursos de Português como Língua de Acolhimento (14 questões) e opiniões sobre esse contexto de ensino”. O questionário demora cerca de 20 minutos para ser respondido.

Agradecemos imensamente pela sua participação!

PRIMEIRA PARTE – IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

1. Idade: _____ anos.
 2. Gênero:
 - () Feminino
 - () Masculino
 - () Outro: _____
 3. Qual o seu maior grau de instrução educacional?
 - () Ensino Fundamental
 - () Ensino Médio
 - () Ensino Superior – Licenciatura em Letras. Qual (quais) habilitação(ões)? _____

 - () Ensino Superior – Bacharelado em Letras
 - () Ensino Superior – Licenciatura em outro curso. Especifique: _____

 - () Ensino Superior – Bacharelado em outro curso. Especifique: _____

 - () Especialização. Especifique: _____

 - () Pós-graduação – Mestrado. Especifique: _____

-

() Pós-graduação – Doutorado. Especifique: _____

(_____) Outro:

4. Há quanto tempo você obteve o nível de escolaridade assinalado anteriormente?

() Há 2 anos ou menos

() De 3 a 7 anos

() De 8 a 14 anos

() De 15 a 20 anos

() Há mais de 20 anos

SEGUNDA PARTE – EXPERIÊNCIAS COM A COORDENAÇÃO DE CURSOS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO E OPINIÕES ACERCA DESSE CONTEXTO DE ENSINO

5. Local onde coordena aulas de Português para imigrantes em regime especial de permanência no Brasil (especifique a instituição pela qual você leciona as aulas e a cidade/estado de atuação):

6. Há quanto tempo você coordena professores e organiza aulas de Português para imigrantes em regime especial de permanência no Brasil?

() Menos de 1 mês

() Entre 1 e 3 meses

() Menos de 3 meses

() Entre 3 e 6 meses

() Entre 6 e 12 meses

() Entre 1 e 3 anos

() Entre 3 e 5 anos

() Entre 5 e 10 anos

() Mais de 10 anos

7. Na sua experiência de ensino de português para esses imigrantes, você já trabalhou com alunos de qual(is) nacionalidades?¹⁵⁹ (mais de uma opção é possível)

() Haitianos

() Senegaleses

() Nigerianos

¹⁵⁹ As nacionalidades listadas são as principais nacionalidades solicitantes de refúgio no país, de acordo com o relatório estatístico “Refúgio no Brasil”, do Alto Comissariado das Nações Unidas (ACNUR) de outubro de 2014. Exceto os haitianos que, pela legislação brasileira, não são considerados refugiados.

- () Sírios
- () Ganeses
- () Outra(s) nacionalidade(s): _____

8. Você tem experiência na coordenação de cursos de Língua Portuguesa como Língua Estrangeira/Adicional para outro público que não seja composto por imigrantes em regime especial de permanência no Brasil?

- () Não.
- () Sim. Para qual(quais) contexto(s) de ensino? _____

Tempo aproximado dessa experiência: _____

9. O que você entende por “Português como Língua de Acolhimento”?

10. Você acha que os alunos de cursos de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) têm demandas diferentes de outros alunos estrangeiros de cursos de Português como Língua Estrangeira/Adicional?

- () Não. Explique: _____

- () Sim. Explique: _____

11. Você conhece ou já teve contato com livros ou outros materiais didáticos de PLAc?

() Não.

() Sim. Quais? (Liste) _____

12. Você acha importante a adoção de um material didático para a condução e organização das aulas de PLAc? Justifique.

13. Na instituição onde você coordena as aulas de PLAc, é adotado algum material didático oficial (como um livro didático, por exemplo)?

() Não.

() Sim. Que tipo de material? (em caso de um livro didático publicado, favor mencionar o nome do livro)

14. Em que medida você acha que a didática do ensino de PLAc se aproxima e/ou se afasta da de um curso de PLA para outros públicos, ou da de cursos de português como primeira língua?

15. No contexto de ensino de PLAc, você acha que há desafios na implementação/coordenação/condução de um curso?

() Não. Justifique: _____

() Sim. Quais? (Assinale dentre as opções abaixo. Mais de uma opção é possível)

() Desafios relacionados a materiais didáticos

() Desafios relacionados à didática do curso

() Desafios relacionados à sua experiência/falta de experiência como coordenador de cursos de PLAc

() Desafios relacionados a carga horária do curso

() Desafios relacionados a estrutura das aulas

() Desafios relacionados a assiduidade dos alunos

() Outro(s): _____

16. No contexto de ensino de PLAc em que você atua, qual é a carga horária de aulas por semana? Você acha essa carga horária suficiente/adequada para seu público? Por favor, explique brevemente.

17. Para você, por que os imigrantes em regime especial de permanência no Brasil devem aprender o português?

18. No contexto de ensino de PLAc em que você atua, você sente falta de alguma ajuda na coordenação dos cursos? Se sim, que tipo de ajuda?

Existe algo mais que você queira compartilhar sobre a sua experiência? Algum comentário que você deseja fazer sobre a minha pesquisa?

APÊNDICE D – Questionário aplicado aos alunos (crioulo haitiano)

KESYONÈ

Kesyonè sa mande enfòmasyon sou pwpsesis aprantisaj ou, sou objektif ou ak relasyon ou avèk lang pòtigè a. Kesyonè a divize an de (2) pati: “enfòmasyon pèsonèl” (8 kesyon) ak “eksperyans nan aprantisaj pòtigè a” (22 kesyon). Kesyonè a ap dire anviron 30 minit pou reponn. Mèsi pou patisipasyon ou!

PREMYE PATI - ENFÒMASYON PÈSONÈL

1. Laj: _____ an.
2. Sex (makel avèk "x"):
 - () Fanm
 - () Gason
 - () Lòt: _____
3. Nasyonalite (peyi orijin): _____
4. Ki lang ou pale? (Makel avèk "x". Li posib pou ou chwazi plis ke yon opsyon)
 - () Kreyòl ayisyen
 - () Fransè
 - () Esnanyòl
 - () Arab
 - () Anglè
 - () Lòt lang: _____
5. Vil ou abite aktyèlman: _____
6. Konbyen tan ou genyen Brezil? (Makel avèk “x”)
 - () Pi pite ke yon mwa
 - () Ant 1 - 3 mwa
 - () Ant 3 - 6 mwa
 - () Ant 6 mwa - 1 an
 - () Ant 1 - 2 an
 - () Ant 3 - 5 an
 - () Ant 5 - 10 an
 - () Plis ke 10 an
7. a) Ki pi gwo nivo enstriksyon eskolè ou? (Makel avèk “x”)
 - () Fondamantal Enkonplè
 - () Fondamantal konplè
 - () Segondè Enkonplè
 - () Segondè konplè
 - () Kou siperyè/ gradiyasyon – ki kou? _____
 - () Metriz – ki kou: _____
 - () Metriz – doktora. Ki kou: _____
 - () Espesyalizasyon. Ki kou: _____
 - () Ki lòt: _____
- b) Nan konbyen tan ou genyen nivo eskolaritè as ou tedi talè a? (Makel avèk “x”)

- () Nan 2 an onmwèn
 () De 3 - 7 an
 () De 8 - 14 an
 () De 15 - 20 an
 () Nan plis ke 20 na
8. Aktyèlman ou ap travay Brezil sou pwofesyon w lan (nan as ou te etidye ak/oubyen te konn travay sou li nan peyi w la)? (Makel avèk "x"):
- () Mwen pap travay Brezil.
 () Mwen pap travay nan pwofesyon aktyèl mwen an.
 () Mwen ap travay nan pwofesyon aktyèl mwen an.

DEZYÈM PATI – EKSPERYANS NAN APRANTISAJ PÒTIGÈ

9. Lokal kote ou ap swiv kou Pòtigè yo? (Makel avèk "x")
- () Centro Zanmi. Belo Horizonte-MG.
 () CENEX / FALE / UFMG. Belo Horizonte-MG.
10. Konbyen tan ou genyen ap swiv kou Pòtigè? (Makel avèk "x")
- () Pipiti ke 15 jou
 () Ant 15 - 30 jou
 () Ant 1 - 3 mwa
 () Ant 3 - 6 mwa
 () Ant 6 mwa - 1 an
 () Ant 1 - 2 an
 () Ant 2 - 5 an
 () Ant 5 - 10 an
 () Plis ke 10 an
11. Ou te etidye pòtigè avan ou te rive Brezil?
- () No.
 () Wi. Kijan? (Chwazi youn nan opsyon anba yo)
- () Kou patikilye
 () Lekòl lang
 () Lekòl reyilye
 () Inivèsite
 () Pa kòm / otodikdak
12. Deprè ou menm, fè kou pòtigè enpòtam pou yon imigram nan Brezil? (Jistifye repons ou an)
-
-
-
-
-

13. Poukisa ou te deside fè kou pòtigè? Ki objektif ou genyen a aprann lang sa?

14. Ki kalite sijè / kontni ou panse ki enpòtan a aprann nan yon kou pòtigè? (ki as ou espere aprann)

15. Evalue abilite lengistik on yo na Pòtigè? (makel avèk "x")

	Trè byen	Byen	Rezonab	Tikras	Pou piti
Li →	()	()	()	()	()
Tande →	()	()	()	()	()
Pale →	()	()	()	()	()
Ekri →	()	()	()	()	()

16. Nan tour aktivite anba yo, kiyès la dan yo ou panse konesans lang Pòtigè a enpòtan pou yon imigran nan Brezil? (Makel avèk "x". Li posib pou ou cwazi plis ke yon opsyon)

- () Konvèse avèk brezilyen yo
- () Jwenn yon travay kalifye
- () Travay
- () Etidye/antre nan sistèm edikatif Brezil la
- () Vwayaje potou Brezil
- () Tande ak konprann misik Brezil yo
- () Gade televizyob/ gade tim an pòtigè
- () Reyisi tretman medical nan Brezil
- () Mache chak jou, patou nan vil wap viv la
- () Òganize dokimantasyon antre ou ak pèmanans nan Brezil
- () Diskite kèlje pwoblèm avèk Brezilyen yo
- () Louvri yon kont bankè
- () Fè acha nan makèt, boulanje, famasi, etc
- () Tradwi lang matènèl ou a an pòtigè
- () Tradwi pòtigè an lang matènèl ou a
- () Lòt: _____

17. Ki aktivite nan jounen ou, ou gen plis facilite a reyalize li pandam ou ap itilize lang Pòtigè?

18. Ki aktivite nan jounen ou, ou gen plis difikilte a reyalize li na lang Pòtigè?

19. Daprè ou menm, kisa yon bom kou pòtigè dwegenyen/ fè pou elèv imigran yo?

20. Ou panse li enpòtan genyen yon liv didaktik pou akonpanye kou pòtigè yo? (Jistifye repons ou an)

21. Ki kantite tan kou pòtigè ou swiv pa semèn? _____ è.

22. Ou ta renomen genplis lè kou pòtigè pa semèn? (Jistifye repons ou an)

23. Èske li pèmi pou ilitize lang matèn`wl ou a non kou pòtigè? (makel avek "x")

- () Wi.
- () Non.

24. Ou ta renmen kapab ilitize lang matènel ou a nan kou pòtigè yo? Poukisa?

25. Ou itilize lang matènèl ou a nan vi ou chakjou Brezil? (Makel "x" epi reponn)

() Non. Poukisa? Ou renmen sa? _____

() Wi. Nan ki sitiyasyon? Ou renmen sa? _____

26. Ou ta renmen que moun Brezil yo pale lang matènèl ou a (oubyen lòt lang etranjè) avèk ou? Poukisa?
(Jistifye repons ou an)

27. On ta renmen que pwofesè potigè on a pale lang matènèl on a (oubyen lòt lang etranjè)? Poukisa?
(Jistifye repons ou an)

28. Ou renmen lang Pòtigè a? Poukisa? (Jistifye repons ou an)

29. Ou renmen kou pòtigè wap fè a? Poukisa? (Jistifye repons ou an)

30. Ou gen kèlke konsèy pou amelyore kou pòtigè ke ou patisipe a?

MÈSI BOKOU!

APÊNDICE E – Questionário aplicado aos alunos (inglês)

QUESTIONNAIRE

The following questionnaire will request information about your learning process, your goals, and your relationship with the Portuguese Language. The questionnaire is divided into two parts: "personal information" (8 questions) and "experiences with the Portuguese learning" (22 questions). The questionnaire takes about 30 minutes to be answered. We greatfully thank you for your participation!

PART ONE - PERSONAL INFORMATION

1. Age: _____ years old.
2. Gender (check your answer with an "x"):
 - () Female
 - () Male
 - () Other: _____
3. Nationality (home country): _____
4. What languages do you speak? (check with "x". It is possible to check more than one option)
 - () Haitian Creole
 - () French
 - () Spanish
 - () Arabic
 - () English
 - (_____) Other:
5. City _____ were _____ you _____ currently _____ live:
6. How long have you been in Brazil, so far? (check with "x")
 - () Less than a month
 - () Between 1 - 3 months
 - () Between 3 - 6 months
 - () Between 6 months - 1 year
 - () Between 1 - 2 years
 - () Between 3 - 5 years
 - () Between 5 - 10 years
 - () More than 10 years
7. a) What is your highest education/schooling degree? (check with "x")
 - () Incomplete Elementary School
 - () Complete Elementary School
 - () Incomplete High School
 - () Complete High School
 - (_____) Undergratuation – Specify major/course: _____

- () Graduation – Masters – Specify area: _____
 () Graduation – Doctorate/PhD – Specify area: _____
 () Specialization. Specify area: _____
 () Other: _____

b) How long have you got the higher education/schooling degree noted above? (check with “x”)

- () 2 years ago (or less than 2 years ago)
 () Between 3 - 7 years ago
 () Between 8 - 14 years ago
 () Between 15 - 20 years ago
 () More than 20 years ago
8. Do you currently work in Brazil in your professional area or area of expertise (the area in which you have studied or worked in previously)? (Check with "x"):
- () No, I do not work in Brazil.
 () Although I work in Brazil, it is not in my area of expertise/education.
 () I work in Brazil in my area of expertise/education.

PART TWO - EXPERIENCES WITH PORTUGUESE LEARNING

9. Where do you attend Portuguese classes? (check with “x”)
- () Centro Zanmi. Belo Horizonte-MG.
 () CENEX/FALE/UFMG. Belo Horizonte-MG.
10. How long have you been studying Portuguese? (check with “x”)
- () Less than 15 days
 () Between 15 - 30 days
 () Between 1 - 3 months
 () Between 3 - 6 months
 () Between 6 months - 1 year
 () Between 1 - 2 years
 () Between 2 - 5 years
 () Between 5 - 10 years
 () More than 10 years
11. Have you studied Portugueses before you arrived in Brazil?
- () No.
 () Yes. How? (choose an option below)
- () Private classes
 () Language school
 () Regular school
 () University
 () By myself / self-taught
12. In your opinion, attending Portuguese classes is important for an immigrant in Brazil? (justify your answer)

13. Why did you decide to take Portuguese classes? What are your goals in learning this language?

14. What kind of subjects/content do you think is important to learn in a Portuguese class? (what do you expect to learn)

15. How do you define your language skills in Portuguese? (check with “x”)

	Very well	Well	Moderately	Poorly	Very poorly
Reading →	()	()	()	()	()
Listening →	()	()	()	()	()
Speaking →	()	()	()	()	()
Writing →	()	()	()	()	()

16. For which of the following activities do you think the knowledge of the Portuguese language is important for an immigrant in Brazil? (Check with "x". It is possible to check more than one option)

- () Talk to Brazilian people
- () Get a better qualified job
- () Work
- () Get in the Brazilian educational system
- () Travel around Brazil
- () Listen to Brazilian songs
- () Watch Brazilian TV/movies
- () Get medical care
- () Walk around the city
- () Organize entry documentation and immigration registration

- () Discuss a problem with Brazilians
- () Open a bank account
- () Do shopping at supermarket, bakery, pharmacy, etc.
- () Translate from the mother tongue to Portuguese
- () Translate from Portuguese to the mother tongue
- () Other: _____

17. What everyday activities do you find easier to accomplish using the Portuguese language?

18. What everyday activities do you find more difficult to accomplish using the Portuguese language?

19. In your opinion, what a good class of Portuguese must have/do for its immigrant students?

20. Do you think it is important to have a textbook to follow the Portuguese classes? Why? (justify your answer)

21. How much hours of Portuguese classes do you have per week? _____ hours.

22. Would you like to have more hours of Portuguese classes per week? (justify your answer)

23. Is it permitted to use your mother tongue during your Portuguese classes?

- () Yes.
- () No.

24. Would you like to be able to speak your mother tongue during the Portuguese classes? Why?

25. Do you use your mother tongue in everyday life in Brazil? (check with “x” and complete the answer)
() No. Why? Do you enjoy this situation?

() Yes. In which situations? Do you enjoy them?

26. Would you like that people in Brazil spoke your mother tongue (or other foreign language) with you? Why? (justify your answer)

27. Would you like that your Portuguese teacher was able to speak your mother tongue (or other foreign language)? Why? (justify your answer)

28. Do you like the Portuguese language? Why? (justify your answer)

29. Do you like your Portuguese classes? Why? (justify your answer)

30. How could your Portuguese classes be better? Do you have any suggestions to improve the classes?

THANK YOU!

APÊNDICE F – TCLE (alunos)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) aluno(a):

Você está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa “ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA IMIGRANTES EM REGIME ESPECIAL DE PERMANÊNCIA NO BRASIL: orientações curriculares para o nível inicial”¹⁶⁰, desenvolvida pela Profa. Ana Paula de Araújo Lopez, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN/UFMG), sob orientação do Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que ficará com você e outra com os pesquisadores.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se você tiver perguntas antes ou mesmo depois de assinar este termo, você poderá esclarecê-las com os pesquisadores. Se preferir, pode levar para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Se você não quiser participar, agora ou no futuro, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo para você.

QUAL É O OBJETIVO DESSA PESQUISA?

A pesquisa tem o objetivo de estabelecer orientações para o ensino de língua portuguesa como este que você participa: para imigrantes e refugiados no Brasil. A pesquisa pretende contribuir na organização de cursos de português como este que você participa no Centro Zanmi, para que eles se adaptem melhor à realidade dos imigrantes.

COMO SERIA SUA PARTICIPAÇÃO NESSA PESQUISA?

Você será convidado(a) a responder a um questionário sobre seu processo de aprendizagem, seus objetivos e sua relação com a língua portuguesa. Além disso, longe de você, para não causar constrangimentos, eu farei anotações em um diário de reflexão sobre o andamento das nossas aulas de português, sobre os conteúdos, horários, materiais didáticos e o processo de aprendizagem dos alunos em geral. Não se preocupe, nesse diário o seu nome não será citado e eu não vou compartilhar essas informações com ninguém.

Você não é obrigado(a) a participar da pesquisa e a sua participação não têm relação com as aulas e avaliação de Português do Centro Zanmi.

COMO OS DADOS DESSA PESQUISA SERÃO USADOS?

As informações coletadas através do questionário e do diário de reflexão poderão ser utilizadas por mim em trabalhos acadêmicos.

¹⁶⁰ Esclarecemos que os TCLEs apresentam o título da pesquisa que, à época, era provisório e que, posteriormente, foi modificado para melhor representar o trabalho que foi realizado.

COMO AS SUAS INFORMAÇÕES PESSOAIS SERÃO PROTEGIDAS?

Tanto na coleta dos dados, quanto na divulgação deles, a sua identidade NÃO será divulgada, garantindo o seu total anonimato em todo o processo. Nenhuma informação que você escrever no questionário ou que for registrada no diário será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, você não será identificado de NENHUMA maneira.

HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

As observações e análises que serão realizadas nesta pesquisa não apresentam riscos previsíveis a você e procuram evitar o seu desconforto ou qualquer tipo de constrangimento. Você não terá qualquer tipo de despesa para participar da pesquisa e não receberá remuneração por sua participação.

VOCÊ É LIVRE PARA DESISTIR DE PARTICIPAR DA PESQUISA?

Sua participação é voluntária e você é livre para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento que desejar, agora ou no futuro, sem nenhum problema.

COMO PROCEDER SE VOCÊ TIVER ALGUMA DÚVIDA?

Em caso de dúvidas ou problemas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com a mestrandia Ana Paula de Araújo Lopez pelo e-mail analopez@ufmg.br, ou com o Prof. Leandro Diniz, pesquisador responsável na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4111, no telefone: (31) 34096041, ou pelo e-mail leandroradiniz@gmail.com.

Dúvidas quanto a questões éticas sobre a pesquisa podem ser solucionadas junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, sito à Avenida Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II, 2º. andar, sala 2005. CEP: 31270-901, Belo Horizonte - Minas Gerais. Fone (31) 3409-4592. E-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo. Ao assinar esse Termo, você não abre mão de nenhum dos seus direitos legais e não liberta os pesquisadores de nenhuma de suas responsabilidades profissionais.

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

.....

Assinatura do(a) participante de pesquisa

.....

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE G – TCLE (professores)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA IMIGRANTES EM REGIME ESPECIAL DE PERMANÊNCIA NO BRASIL: orientações curriculares para o nível inicial”, desenvolvida pela pesquisadora Ana Paula de Araújo Lopez, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN/UFMG), sob orientação do Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. A pesquisa tem o objetivo de sugerir orientações para o ensino inicial de língua portuguesa para imigrantes em regime especial de permanência no Brasil que visam colaborar com a área de pesquisa, atuação e formação docente no ensino de português como língua de acolhimento esses imigrantes. Os resultados obtidos nesta pesquisa nos permitirão obter um maior entendimento a respeito do contexto de ensino de português como língua de acolhimento, sobretudo sobre os níveis iniciais.

Você será convidado(a) a responder a um questionário sobre sua experiência com o ensino de língua portuguesa como língua de acolhimento para imigrantes, bem como sobre suas aceções acerca desse contexto específico de ensino-aprendizagem. Você poderá ser convidado a disponibilizar informações adicionais, caso sejam necessárias.

Informamos, ainda, que o pesquisador estará, ainda, realizando anotações sobre o andamento das aulas em um diário de campo (observação participante), então, informações relevantes para a pesquisa que eventualmente possam ser trocadas entre você e o pesquisador nas reuniões pedagógicas, durante os intervalos de aula, através de depoimentos informais poderão ser transcritas para o diário. Cientes do constrangimento que isso poderá causar, garantimos que nenhuma anotação será feita diante de você e que você não será identificado(a) de maneira alguma. Todos os resultados das análises que sejam decorrentes tanto da aplicação do questionário, quanto das anotações no diário de pesquisa serão apresentados a você antes da sua publicação, para seu conhecimento, análise e aferição.

Tanto os dados do questionário, quanto as informações do diário serão analisados qualitativamente pelos pesquisadores para refletirmos sobre as demandas e especificidades desse campo de ensino, sob o ponto de vista e experiência dos professores desse tipo de curso. Salientamos que as observações e análises que serão realizadas nesta pesquisa não apresentam riscos previsíveis a você e, conforme dito anteriormente, procuram evitar o seu desconforto ou minimizar qualquer tipo de constrangimento.

Sua participação é voluntária, ou seja, você é livre para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento que considerar oportuno, agora ou no futuro, sem nenhum tipo de prejuízo. Por fim, informamos que o material coletado pode ser utilizado em trabalhos acadêmicos; no entanto, nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores e as identidades dos participantes serão preservadas de

quaisquer identificações, garantindo, portanto, o anonimato de todos. Não haverá qualquer despesa ou compensação financeira relacionada à participação neste estudo.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá entrar em contato com a mestrande Ana Paula de Araújo Lopez pelo e-mail lopez.anap@gmail.com, ou com o Prof. Leandro Diniz, pesquisador responsável, na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4111, no telefone: (31) 34096041, ou pelo e-mail leandroradiniz@gmail.com. Dúvidas quanto a questões éticas sobre a pesquisa podem ser solucionadas junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, sito à Avenida Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II, 2º. andar, sala 2005. CEP: 31270-901, Belo Horizonte - Minas Gerais. Fone (31) 34094592. E-mail: coep@prpq.ufmg.br.

O presente termo é elaborado em 2 (duas) vias de igual teor: uma que ficará com os pesquisadores e outra com você.

Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

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

.....
Assinatura do(a) participante de pesquisa

.....
Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE H – TCLE (coordenadores)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) coordenador(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA IMIGRANTES EM REGIME ESPECIAL DE PERMANÊNCIA NO BRASIL: orientações curriculares para o nível inicial”, desenvolvida pela pesquisadora Ana Paula de Araújo Lopez, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN/UFMG), sob orientação do Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. A pesquisa tem o objetivo de sugerir orientações para o ensino inicial de língua portuguesa para imigrantes em regime especial de permanência no Brasil que visam colaborar com a área de pesquisa, atuação e formação docente no ensino de português como língua de acolhimento esses imigrantes. Os resultados obtidos nesta pesquisa nos permitirão obter um maior entendimento a respeito do contexto de ensino de português como língua de acolhimento, sobretudo sobre os níveis iniciais.

Você será convidado(a) a responder a um questionário sobre sua experiência com a coordenação de cursos de ensino de língua portuguesa como língua de acolhimento para imigrantes, bem como sobre suas aceções acerca desse contexto específico de ensino-aprendizagem. Você poderá ser convidado a disponibilizar informações adicionais, caso sejam necessárias.

Informamos, ainda, que o pesquisador estará, ainda, realizando anotações sobre o andamento das aulas em um diário de campo (observação participante), então, informações relevantes para a pesquisa que eventualmente possam ser trocadas entre você e o pesquisador nas reuniões pedagógicas, durante os intervalos de aula, através de depoimentos informais poderão ser transcritas para o diário. Cientes do constrangimento que isso poderá causar, garantimos que nenhuma anotação será feita diante de você e que você não será identificado(a) de maneira alguma. Todos os resultados das análises que sejam decorrentes tanto da aplicação do questionário, quanto das anotações no diário de pesquisa serão apresentados a você antes da sua publicação, para seu conhecimento, análise e aferição.

Tanto os dados do questionário, quanto as informações do diário serão analisados qualitativamente pelos pesquisadores para refletirmos sobre as demandas e especificidades desse campo de ensino, sob o ponto de vista e experiência dos professores desse tipo de curso. Salientamos que as observações e análises que serão realizadas nesta pesquisa não apresentam riscos previsíveis a você e, conforme dito anteriormente, procuram evitar o seu desconforto ou minimizar qualquer tipo de constrangimento.

Sua participação é voluntária, ou seja, você é livre para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento que considerar oportuno, agora ou no futuro, sem nenhum tipo de prejuízo. Por fim, informamos que o material coletado pode ser utilizado em trabalhos acadêmicos; no entanto, nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores e as identidades dos participantes serão preservadas de

quaisquer identificações, garantindo, portanto, o anonimato de todos. Não haverá qualquer despesa ou compensação financeira relacionada à participação neste estudo.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá entrar em contato com a mestrande Ana Paula de Araújo Lopez pelo e-mail lopez.anap@gmail.com, ou com o Prof. Leandro Diniz, pesquisador responsável, na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4111, no telefone: (31) 34096041, ou pelo e-mail leandroradiniz@gmail.com. Dúvidas quanto a questões éticas sobre a pesquisa podem ser solucionadas junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, sito à Avenida Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II, 2º. andar, sala 2005. CEP: 31270-901, Belo Horizonte - Minas Gerais. Fone (31) 34094592. E-mail: coep@prpq.ufmg.br.

O presente termo é elaborado em 2 (duas) vias de igual teor: uma que ficará com os pesquisadores e outra com você.

Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

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

.....
Assinatura do(a) participante de pesquisa

.....
Assinatura do Pesquisador

ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP (COEP–UFMG)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA IMIGRANTES EM REGIME ESPECIAL DE PERMANÊNCIA NO BRASIL:
orientações curriculares para o nível inicial

Pesquisador: Leandro Rodrigues Alves Diniz

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 55879516.0.0000.5149

Instituição Proponente: PRO REITORIA DE PESQUISA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.615.854

Apresentação do Projeto:

“A pesquisa se caracteriza como pesquisa participante e de natureza qualitativa. A presente pesquisa será realizada em parceria com o Centro Zanmi, serviço jesuíta de apoio e acolhimento de migrantes e refugiados, e com o Centro de Extensão da Faculdade de Letras da UFMG (CENEX/FALE), ambos localizados na cidade de Belo Horizonte/MG. Durante todo o período de condução da pesquisa, serão realizadas observações in loco em ambos os Centros e condução de aulas para uma turma de nível inicial de aprendizagem da língua portuguesa do Centro Zanmi. Tais ações são essenciais, uma vez que permitirão à pesquisadora reconhecer algumas necessidades, dificuldades e particularidades no que diz respeito ao ensino/aprendizado do Português como Língua de acolhimento (PLAc) nesses centros. As observações serão registradas num diário de campo da pesquisadora”.

Objetivo da Pesquisa:

(nos dizeres dos proponentes)

Objetivo Primário:

O presente projeto de pesquisa tem como objetivo geral desenvolver orientações curriculares para o ensino de PLAc para imigrantes em regime especial de permanência no Brasil, voltadas para o nível inicial de aprendizado do idioma.

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

Bairro: Unidade Administrativa II

CEP: 31.270-901

UF: MG

Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 1.615.854

Objetivo Secundário:

Para que seja possível cumprirmos o objetivo geral aqui proposto, faz-se necessário o levantamento de alguns pontos que orientarão o desenvolvimento da presente pesquisa. São eles: a) Quais as especificidades do ensino da língua portuguesa para esse público? b) Quais as necessidades linguísticas iniciais desse grupo de imigrantes? c) Quais as motivações desses estudantes para o aprendizado da língua portuguesa? d) Quais as principais dificuldades enfrentadas por esse grupo no processo de aprendizagem da língua portuguesa? Tais perguntas de pesquisa se constituem nos seguintes objetivos específicos do presente projeto de pesquisa: 1) Conhecer melhor o público-alvo para o qual se destina a proposta curricular para, a partir daí, compreender as principais necessidades e idiosincrasias desse público no que diz respeito ao seu processo inicial de aprendizagem da língua portuguesa; 2) Refletir sobre a imagem que os imigrantes em regime especial de permanência no Brasil têm sobre o papel da aprendizagem da língua portuguesa nos seus processos de inserção na sociedade brasileira; 3) Analisar a concepção dos professores que trabalham com o ensino de PLAc em diferentes partes do país sobre as especificidades desse campo de atuação; 4) Refletir sobre a concepção dos coordenadores das entidades que atuam com o ensino de PLAc na cidade de Belo Horizonte (MG) e região – o Centro Zanmi e o Centro de Extensão da Faculdade de Letras da UFMG (CENEX/FALE) – sobre as especificidades desse campo de ensino.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

(nos dizeres dos proponentes)

A fim de se evitar eventuais constrangimentos por parte dos participantes, todos os cuidados serão tomados para garantir que participem da pesquisa apenas aqueles que o desejarem, por meio da assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Também nos cercaremos de cuidados éticos na análise e divulgação dos dados da pesquisa, que serão utilizados somente para a finalidade prevista pelo termo de consentimento dos participantes. Os nomes dos participantes serão anonimizados, de forma a garantir sua privacidade. Além disso, os pesquisadores assumem assistência integral aos participantes, de acordo com a Resolução CNS 466/12, para complicações e danos, previstos e imprevistos pelos TCLE, decorrentes da participação dos mesmos na pesquisa.

Benefícios:

Por tratar-se de uma pesquisa participante, a pesquisadora se envolve diretamente no contexto onde realiza sua pesquisa, aumentando as chances de atingirem-se resultados mais próximos da

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 8627 2º Ad. Sl 2005
Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901
UF: MG Município: BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 E-mail: coep@prpq.ufmg.br

realidade. Além disso, a proximidade com a comunidade torna maior a probabilidade de os sujeitos de pesquisa oferecerem respostas mais confiáveis. Cabe-nos ressaltar que a pesquisa objetiva sugerir orientações que vão promover condições mais adequadas de ensino de língua portuguesa de acordo com a realidade e demandas dos sujeitos participantes, o que, esperamos, acarretará benefício para os participantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de pesquisa de mestrado apresentado 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.

A pesquisa tem grande relevância social, dada a intensificação de movimentos migratórios no Brasil. É bastante interessante, tendo em vista a abordagem da pesquisa-ação, a qual inclui proposta curricular de ensino da língua portuguesa como língua de acolhimento, além de prever a elaboração de material didático convergente com as necessidades da população migrante.

Término da pesquisa previsto para fevereiro/2017, quando a dissertação será apresentada.

As recomendações da COEP quando da sua apreciação inicial foram atendidas, a saber:

- 1) Colocação de informação, no TCLE, de que seriam feitas observações em sala de aula com registro de anotações;
- 2) Redação mais simplificada do TCLE. A estruturação na forma de pergunta-resposta foi uma boa alternativa para este problema encontrada pelos pesquisadores;
- 3) Inclusão de critério de exclusão na pesquisa das pessoas com dificuldade de compreender o TCLE ou instrumento de coleta de dados;
- 4) Acréscimo da autorização do CENEX para realização da pesquisa;
- 5) Tradução do TCLE e dos questionários para o crioulo haitiano e para o inglês (que os pesquisadores acreditam serem línguas ou nativas ou mais acessíveis).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Há folha de rosto devidamente preenchida pelo proponente e pela diretora da Faculdade de Letras em 15/4/2016.

Há parecer consubstanciado favorável à pesquisa aprovado ad referendum, em 3/5/2016, pela Câmara de Pesquisa/NAPq da FALE-UFMG.

Consta carta de anuência do Centro Zamni para realização da pesquisa, com assinatura dos pesquisadores, além de assinatura e carimbo do responsável pela instituição. Há carta de anuência

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad Sl 2005
Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901
UF: MG Município: BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 E-mail: coep@prpq.ufmg.br

do CENEX para realização da pesquisa. Há quatro modelos de TCLE: dois dirigidos aos alunos (um para cada instituição), outro aos professores e outro aos coordenadores das instituições que participarão da pesquisa.

Todos os TCLEs garantem sigilo, direito à recusa e esclarecem que será aplicado questionário e serão realizadas observações com tomada de notas.

Há questionários elaborados para alunos, coordenadores e professores participantes da pesquisa.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, somos pela aprovação do projeto de pesquisa "ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA IMIGRANTES EM REGIME ESPECIAL DE PERMANÊNCIA NO BRASIL: orientações curriculares para o nível inicial", do pesquisador responsável Leandro Rodrigues Alves Diniz.

Considerações Finais a critério do CEP:

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o COEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_698942.pdf	14/06/2016 16:39:15		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_alunos_CENEX_crioulo.docx	12/06/2016 23:39:00	Ana Paula de Araújo Lopez	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_alunos_CENEX_ingles.docx	12/06/2016 23:38:44	Ana Paula de Araújo Lopez	Aceito

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 1.615.864

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_alunos_ZANMI_crioulo.docx	12/06/2016 23:38:29	Ana Paula de Araújo Lopez	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_alunos_ZANMI_ingles.docx	12/06/2016 23:37:06	Ana Paula de Araújo Lopez	Aceito
Outros	Questionario_alunos_crioulo.docx	12/06/2016 23:34:32	Ana Paula de Araújo Lopez	Aceito
Outros	Questionario_alunos_ingles.docx	12/06/2016 23:34:12	Ana Paula de Araújo Lopez	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professores_versao2.pdf	12/06/2016 23:31:44	Ana Paula de Araújo Lopez	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_coordenadores_versao2.pdf	12/06/2016 23:31:30	Ana Paula de Araújo Lopez	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_alunosZANMI_versao2.pdf	12/06/2016 23:30:54	Ana Paula de Araújo Lopez	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_alunos_CENEX_versao2.pdf	12/06/2016 23:30:42	Ana Paula de Araújo Lopez	Aceito

Outros	Autorizacao_para_pesquisa_CENEX.pdf	12/06/2016 23:29:21	Ana Paula de Araújo Lopez	Aceito
Outros	Carta_resposta.pdf	12/06/2016 23:26:37	Ana Paula de Araújo Lopez	Aceito
Outros	autorizacao_CZ.pdf	06/05/2016 00:05:55	Ana Paula de Araújo Lopez	Aceito
Outros	parecer_carimbado.pdf	06/05/2016 00:00:20	Ana Paula de Araújo Lopez	Aceito
Outros	Questionario_coordenadores.pdf	25/04/2016 14:26:53	Ana Paula de Araújo Lopez	Aceito
Outros	Questionario_professores.pdf	25/04/2016 14:26:09	Ana Paula de Araújo Lopez	Aceito
Outros	Questionario_alunos.pdf	25/04/2016 14:25:23	Ana Paula de Araújo Lopez	Aceito
Outros	termo_de_compromisso_do_pesquisador.pdf	25/04/2016 14:24:10	Ana Paula de Araújo Lopez	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_AnaLopez_coep.pdf	21/04/2016 21:02:30	Ana Paula de Araújo Lopez	Aceito

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 8627 2º Ad Sl 2005**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE**Telefone:** (31)3409-4592**E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 1.615.854

Folha de Rosto	COEP_folhaderosto_ANAPAUVALOPEZ.pdf	19/04/2016 18:04:29	Ana Paula de Araújo Lopez	Aceito
Outros	558795160aprovacao.pdf	30/06/2016 14:17:26	Telma Campos Medeiros Lorentz	Aceito
Outros	558795160parecer.pdf	30/06/2016 14:17:55	Telma Campos Medeiros Lorentz	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELO HORIZONTE, 28 de Junho de 2016

Assinado por:

**Telma Campos Medeiros Lorentz
(Coordenador)**

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

ANEXO B – Autorização Institucional (Centro Zanmi)

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

A pesquisadora Ana Paula de Araújo Lopez, aluna do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e seu orientador, Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz solicitaram a autorização do Centro Zanmi – Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados (CZ), para utilização de fontes de natureza diversificada, dentre elas: aplicação de questionários para alunos que manifestem seu desejo em participar da pesquisa e os coordenadores geral e pedagógico do curso de língua portuguesa no CZ.

Declaro que li e compreendi as informações fornecidas e recebi respostas para qualquer questão que coloquei acerca dos procedimentos de pesquisa. Entendi e concordo com as condições do estudo como descritas. Entendo que receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento. Eu, voluntariamente, dou meu consentimento à realização da pesquisa no CZ.

Belo Horizonte, ____ de abril de 2016.

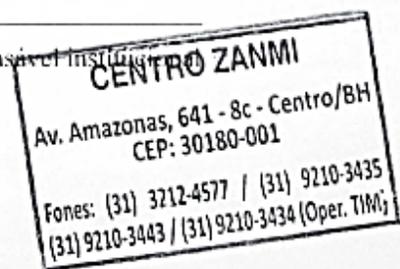
PASCAL J.A.R. PEUZE

Nome do responsável institucional

Coordenador

Cargo do responsável institucional

[Assinatura]
Assinatura e carimbo do responsável institucional



ANEXO C – Autorização Institucional (Curso de Português para Estrangeiros em Regime Especial de Permanência no Brasil)

AUTORIZAÇÃO DA COORDENADORA DA ÁREA DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS EM REGIME ESPECIAL DE PERMANÊNCIA DO CENEX/FALE

A pesquisadora Ana Paula de Araújo Lopez, aluna do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e seu orientador, Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz solicitaram a autorização da área de ensino de Português para Estrangeiros em Regime Especial de Permanência no Brasil do Centro de Extensão em Letras da Faculdade de Letras da UFMG – CENEX/FALE, para utilização de fontes de natureza diversificada, dentre elas: acompanhamento de aulas, aplicação de questionários para alunos que manifestem seu desejo em participar da pesquisa, para professores e para a coordenadora do curso de língua portuguesa no CZ.

Declaro que li e compreendi as informações fornecidas e recebi respostas para qualquer questão que coloquei acerca dos procedimentos de pesquisa. Entendi e concordo com as condições do estudo como descritas. Entendo que receberei uma cópia assinada deste termo de autorização. Eu, voluntariamente, dou meu consentimento à realização da pesquisa no curso sob minha coordenação no CENEX/FALE.

Belo Horizonte, 28 de abril de 2016.

MARIA AUXILIADORA DA FONSECA LEAL

Nome da coordenadora da área de Português para Estrangeiros
em Regime Especial de Permanência no Brasil
do Centro de Extensão da Faculdade de Letras da UFMG

M. A. Leal

Assinatura da coordenadora da área de Português para Estrangeiros
em Regime Especial de Permanência no Brasil
do Centro de Extensão da Faculdade de Letras da UFMG