



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DE LICENCIATURA EM
LETRAS
LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA

YVE ALMEIDA LEÃO

**A VISÃO DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL SOBRE O ENSINO
DO PORTUGUÊS PARA PESSOAS EM SITUAÇÃO DE REFÚGIO**

JOÃO PESSOA

2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DE LICENCIATURA EM
LETRAS
LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA

**A VISÃO DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL SOBRE O ENSINO
DO PORTUGUÊS PARA PESSOAS EM SITUAÇÃO DE REFÚGIO**

YVE ALMEIDA LEÃO

Trabalho apresentado ao curso de
Licenciatura em Língua Portuguesa da
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
como requisito para obtenção do grau de
Licenciado em Letras, habilitação em
Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Dra. Socorro Cláudia
Tavares de Sousa

João Pessoa

2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

L437v Leao, Yve Almeida.

A Visão dos Professores em Formação Inicial sobre o
Ensino do Português para Pessoas em Situação de Refúgio
/ Yve Almeida Leao. - João Pessoa, 2020.
88 f. : il.

Orientação: Socorro Cláudia Tavares de Sousa.
Monografia (Graduação) - UFPB/CCHLA.

1. Ensino de português. 2. Língua de acolhimento. 3.
Refugiados. 4. Professores em formação inicial. I.
Sousa, Socorro Cláudia Tavares de. II. Título.

UFPB/CCHLA

YVE ALMEIDA LEÃO

**A VISÃO DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL SOBRE O ENSINO
DO PORTUGUÊS PARA PESSOAS EM SITUAÇÃO DE REFÚGIO**

Trabalho apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Letras, habilitação em Língua Portuguesa.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Socorro Cláudia Tavares de Sousa
Universidade Federal da Paraíba - UFPB
Orientadora

Ma. Lília dos Anjos Afonso
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Examinadora

Ma. Camila Geyse da Conceição Virgulino
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Examinadora

Profa. Dra. Ana Berenice Peres Martoreli
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Suplente

SUMÁRIO

Introdução	10
CAPÍTULO 1: Metodologia	13
1.1 Projeto.....	13
1.2 Colaboradores.....	14
1.3 Instrumento de geração de dados e procedimentos de análise	15
1.4 Caracterização da Pesquisa.....	17
CAPÍTULO 2: Evolução da Concepção do Termo Refugiado e a Proteção Legal nos Documentos Internacionais e Nacionais	18
2.1 O Termo Refugiado nos Documentos Internacionais.....	18
2.2 O Refúgio na Legislação Brasileira.....	25
CAPÍTULO 3: O Ensino de Língua Portuguesa como Língua de Acolhimento	31
3.1 Processo de ensino-aprendizagem da Língua de Acolhimento e suas Especificidades	34
3.2 O papel do professor e sua formação profissional.....	40
CAPÍTULO 4: Análise dos Dados.....	47
4.1 O ensino para pessoas em situação de refúgio	47
4.2 O Papel do Português e do Espanhol.....	61
4.3 Projeto e Formação Profissional.....	70
Considerações Finais	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	86

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Especificidades do ensino de PLAc.....	46
Quadro 1 - Categorias de análise e perguntas do roteiro semiestruturado	16
Quadro 2 - Evolução do termo refugiado e a proteção legal nos documentos internacionais e nacionais	29
Quadro 3 - Sumarização dos resultados obtidos por categoria de análise.....	81

LISTA DE SIGLAS

ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas Para os Refugiados

CELPE-BRAS - Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

CONARE – Comitê Nacional Para os Refugiados

LAC – Língua de Acolhimento

LP – Língua Portuguesa

ONU – Organização das Nações Unidas

PL2 – Português como segunda língua

PLA – Português como língua adicional

PLAc – português como língua de acolhimento

PLE – português como língua estrangeira

UF – Universidade Federal

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

RESUMO

Com o aumento do número de refugiados no Brasil, percebeu-se a urgência no fomento de políticas públicas de integração desses imigrantes forçados na sociedade brasileira. Nesse contexto, as políticas linguísticas de ensino da língua portuguesa mostraram-se essenciais na inclusão do refugiado no país acolhedor. O público-alvo de nossa pesquisa é o professor em formação. Nosso objetivo é analisar a perspectiva desse professor sobre o ensino da língua portuguesa como língua de acolhimento (PLAc) para venezuelanos em situação de refúgio. Realizamos entrevistas semiestruturadas com três alunos do curso de Letras/Português vinculados ao projeto de extensão “Refugiados na Paraíba: integração linguística e interculturalidade” da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Recorrendo a uma abordagem metodológica qualitativo-interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008) e com o aporte teórico de Ançã (2006), Grosso (2010) e São Bernardo (2016), exploramos, na análise dos dados, o conteúdo temático das respostas dos colaboradores a partir de três categorias de análise: o ensino para pessoas em situação de refúgio na visão do professor, o papel do português e do espanhol nesse contexto e, finalmente, do projeto de extensão no processo de formação profissional. Concluimos que (a) os professores compreendem que o ensino de PLAc possui demandas específicas que influenciam na prática pedagógica; (b) o português e o espanhol desempenham papéis fundamentais, seja porque o primeiro pode possibilitar a integração social dos refugiados, seja porque o segundo se constituiu, em alguns momentos, como língua mediadora para o acesso ao ensino de português; e (c) o projeto de extensão foi fundamental como espaço de formação profissional pelo contato com uma nova perspectiva de ensino de língua portuguesa e na produção de materiais didáticos adequados.

Palavras-chave: Ensino de português; Língua de acolhimento; Refugiados; Professores em formação inicial.

ABSTRACT

The increase in the number of refugees in Brazil, lead us to notice an urgent need to promote public policies for the integration of these immigrants into Brazilian society. In this context, the linguistic policies of Portuguese teaching are essential to the inclusion of refugees in the host country. The target audience of our research is the teacher in training. Our goal is to analyze these teacher's perspective on teaching Portuguese as a host language (PLAc) for Venezuelans in a situation of refuge. We conducted semi-structured interviews with three students from Portuguese teaching graduation linked to the extension project "Refugees in Paraíba: linguistic integration and interculturality" at the Federal University of Paraíba (UFPB). Using a qualitative interpretative methodological approach (BORTONI-RICARDO, 2008) and with the theoretical contribution of Ançã (2006), Grosso (2010) and São Bernardo (2016), we explored, in data analysis, the thematic content of the responses of the collaborators from three categories of analysis: The teacher's view over teaching for people in situation of refuge, the role of Portuguese and Spanish in this context and, finally, the extension project in the professional training process. We conclude that (a) teachers understand that teaching PLAC has specific demands that influence pedagogical practice; (b) Portuguese and Spanish play key roles either because the first can enable the social integration of refugees, or because the second was, at times, a mediating language for access to Portuguese teaching; (c) and the extension project was essential as a space for professional training, due to the contact with a new perspective of teaching the Portuguese language and the production of appropriate didactic materials.

Keywords: Portuguese teaching; Host language; Refugees; Teachers in training.

Introdução

É sabido que um dos principais problemas mundiais é a questão dos imigrantes em situação de refúgio. As mudanças sociais, econômicas e políticas no cenário global, além de conflitos nacionais, muitas vezes, obrigam as pessoas a se retirarem de seus países de origem à procura de uma vida melhor. Os dados divulgados pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR, 2020)¹ mostram os maiores níveis de deslocamento de pessoas já registrados na história. Dentro desse panorama mundial, o Brasil se insere como um país acolhedor.

Embora o Brasil tenha recebido cada vez mais pessoas em estado de refúgio², políticas públicas ainda se mostram incipientes para que haja a integração desses imigrantes. O processo de migração forçada é desafiador, pois se constitui em vários aspectos para as pessoas que passam pela experiência de refúgio como, por exemplo, perdas de recursos materiais, afastamento de familiares, violências sofridas também no campo material ou simbólico, como a marginalização das pessoas em situação de refúgio.

Esses processos pelos quais os migrantes forçados passam são agravados pelo não domínio da língua do país que acolhe. Pensar a aprendizagem da língua-alvo nesse processo é pensar na língua portuguesa (LP) como língua de acolhimento (LAc), tendo as universidades públicas um papel fundamental nesse processo (ANÇÃ, 2006; GROSSO, 2010). Por essa razão, refletir o ensino de língua dentro desse contexto de mudança se faz imprescindível para o acolhimento dessas pessoas.

Na presente pesquisa, entendemos que a língua é o principal fator de integração inicial das pessoas em situação de refúgio, pois “[...] aprender a língua do país de acolhimento favorece a inclusão social e profissional de imigrantes” (SÃO BERNARDO, 2016, p.19) e “[...] permite o acesso mais rápido à cidadania como um direito, assim como o conhecimento e a promoção do cumprimento dos deveres que assistem a qualquer cidadão” (GROSSO, 2010. p.71).

Alguns estudos já foram realizados dentro dessa perspectiva de LAc para pessoas em situação de refúgio. Cabete (2010) trouxe a questão da imigração em Portugal, o que mudou, naquele país, a perspectiva de ensino da LP através do programa *Portugal Acolhe*,

¹ Estima-se que, atualmente, o número de refugiados é maior do que o do período pós-Segunda Guerra Mundial, com 79,5 milhões de pessoas forçadas a se deslocar no mundo até o final de 2019.

² “Segundo dados divulgados pelo Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE) na 4ª edição do relatório “Refúgio em Números”, o Brasil reconheceu, apenas em 2018, um total de 1.086 refugiados de diversas nacionalidades. Com isso, o país atinge a marca de 11.231 pessoas reconhecidas como refugiadas pelo Estado brasileiro” (ACNUR, 2020).

o qual pensa a LP como LAc voltada para imigrantes adultos. Amado (2013) faz um apanhado geral da situação de imigrantes no Brasil e no mundo, atentando para a importância do aumento das políticas públicas por parte do Estado brasileiro, constatando no ensino da língua portuguesa uma importante ferramenta de acolhimento dentro dessa perspectiva de integração. São Bernardo (2016) apresenta uma pesquisa-ação refletindo a LAc apresentada a imigrantes e refugiados no Brasil, com a finalidade de consolidar esse conceito de língua no processo de ensino e aprendizagem voltado para as pessoas em estado de refúgio.

Optamos por explorar o ensino de língua portuguesa como LAc a partir da perspectiva do professor em processo de formação, por termos observado que existe uma lacuna nas pesquisas relacionadas a este assunto. Como aporte teórico, utilizamos principalmente Ançã (2006), Grosso (2010) e São Bernardo (2016). As autoras defendem o conceito de LAc como principal fator de integração das pessoas em estado de refúgio, vertente que também será defendida na presente pesquisa. Assim sendo, o professor configura-se como agente social responsável por quebrar um grande obstáculo no contexto da imigração, pensando na língua portuguesa como língua de acolhimento, sendo o mediador na vida desses imigrantes, pois o ensino de português como língua de acolhimento (PLAc) tenta minimizar os obstáculos enfrentados por eles, tais como: a xenofobia, os efeitos da falta de políticas públicas e a sensação de não pertencimento a uma nação.

Por essa razão, temos como objetivo do presente trabalho analisar o ensino da língua portuguesa como LAc, partindo da perspectiva do professor em processo de formação. Para isso, realizamos uma entrevista semiestruturada cujo conteúdo abordou o ensino de português para venezuelanos em situação de refúgio para sujeitos participantes do projeto de extensão da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) “Refugiados na Paraíba: integração linguística e interculturalidade”. Os integrantes desse projeto são alunos de Letras Português e Espanhol da citada universidade, que ministraram aulas nesse projeto, durante o período de um ano, entre 2018 e 2019.

O presente trabalho se divide em quatro capítulos afora esta introdução: no capítulo 1, apresentamos a metodologia da nossa pesquisa, subdividindo-se este capítulo na descrição do projeto, dos colaboradores, do instrumento de geração de dados e procedimentos de análise e, por fim, da caracterização da pesquisa; no capítulo 2, discorreremos sobre a concepção do conceito de refugiado e a proteção legal apresentados nos documentos internacionais e nacionais; no capítulo 3, abordamos a noção de LAc,

suas especificidades de ensino-aprendizagem e a formação de professores; no capítulo 4, trazemos a análise dos dados, com as percepções dos professores em formação a partir das categorias de análise; e, por fim, apresentamos as considerações finais, resumindo o estudo realizado, e trazendo as implicações e dificuldades encontradas.

CAPÍTULO 1: Metodologia

Nesta seção, apresentaremos o projeto de extensão “Refugiados na Paraíba: integração linguística e interculturalidade”, quem são os sujeitos colaboradores da presente pesquisa, os instrumentos escolhidos para a coleta de dados e os procedimentos para a análise dos dados.

1.1 Projeto

O projeto teve como objetivo geral “promover a integração dos refugiados venezuelanos a partir do ensino/aprendizagem de língua portuguesa e das trocas culturais e linguísticas entre Brasil e Venezuela”³.

Surge em março de 2019, a partir da necessidade de políticas públicas para o ensino de português voltadas para pessoas em estado de refúgio que chegaram em João Pessoa/Paraíba. A diminuição dos obstáculos para essas pessoas parte da perspectiva de ensinar a língua portuguesa como LAc, com o objetivo de integrar socialmente esse indivíduo imigrante. De acordo com o projeto, esperou-se contribuir na descrição das políticas linguísticas para os refugiados venezuelanos no Brasil, na elaboração de uma proposta teórico-metodológica para o ensino de PLAc e no processo de formação docente de graduandos em português, além de procurar desenvolver competências linguísticas e interculturais das pessoas em situação de refúgio.

As aulas aconteceram na Organização Não Governamental SOS Aldeias Infantis, localizada no bairro de Mangabeira, na cidade de João Pessoa/PB. O papel dessa instituição é acolher e oferecer serviços iniciais de assistência social como inserção de crianças em creches e escolas, bolsa família, auxílio-moradia, serviços de saúde, entre outros. A entidade também realiza um diagnóstico inicial das famílias de migração forçada, identificando as competências e habilidades de cada membro familiar, a fim de traçar um perfil e encaminhá-los para entrevistas de emprego. A SOS Aldeias Infantis tem recebido trimestralmente cerca de 60 venezuelanos em situação de refúgio desde agosto de 2018⁴.

³ Disponível em: https://sigaa.ufpb.br/sigaa/extensao/DiscenteExtensao/atividades_discente.jsf. Acesso em 18 de março de 2020.

⁴ Disponível em <https://www.clickpb.com.br/paraiba/quinze-familias-venezuelanas-trazidas-pb-nesta-terca-ficarao-nas-aldeias-infantis-sos-245555>. Acesso em 18 de março de 2020.

Durante o período de execução do projeto, os colaboradores organizaram suas atividades numa perspectiva relacionada ao ensino de PLAc, sempre buscando a interculturalidade entre brasileiros e venezuelanos e o acolhimento a partir do ensino de língua. O planejamento das aulas de português partiu de uma perspectiva de uma concepção de língua interacionista, bem como de leituras teóricas do ensino de PLAc. Entre as atividades que foram desenvolvidas estão: reuniões semanais para planejamento e reflexão dos planos de aula, rodas de conversa sobre a questão dos refugiados no Brasil e no mundo e estudos sobre ensino de português e espanhol.

Os participantes do projeto se encontravam com a orientadora para refletir sobre os planos de aula produzidos por eles. Após orientação e adequação do plano, os alunos, em conjunto, ministravam as aulas das 14:00 às 16:00 horas, nas quintas-feiras. Ministradas as aulas, semanalmente, um dos estagiários produzia um relatório para ser apresentado à orientadora, com uma síntese da prática de sala de aula daquela semana, como se executou a aula e as atividades utilizadas.

1.2 Colaboradores

Os colaboradores desta pesquisa são alunos de Letras Português da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, participantes do projeto de extensão “Refugiados na Paraíba: integração linguística e interculturalidade”, que ministraram aulas para venezuelanos em estado de refúgio na cidade de João Pessoa/PB, durante o período de um ano, entre os meses de setembro de 2018 até outubro de 2019. Para resguardar a identidade deles, os chamaremos por nomes fictícios como Ivete, Mateus e Ana e para facilitar o acesso às informações dos participantes, faremos uma breve apresentação deles:

Ivete: gênero feminino. 34 anos. Está cursando o 9º período de Letras-Português na Universidade Federal da Paraíba. Já possui uma primeira graduação em Direito. Esteve vinculada ao projeto de extensão pelo período aproximado de 01 ano. Possui experiência de ensino como professora de português como língua materna nos estágios supervisionados obrigatórios do curso de Letras e em aulas particulares, mas não possuía experiência com o ensino do idioma para falantes de outras línguas.

Mateus: gênero masculino. 25 anos. Está cursando o 9º período de Letras-Português na Universidade Federal da Paraíba. É a primeira graduação dele. No período da entrevista ainda estava vinculado ao projeto, com carga horária de duas horas semanais de aula. Sua experiência de ensino de português também aconteceu nos estágios supervisionados obrigatórios da graduação para falantes do idioma como língua materna.

Ana: gênero feminino. 29 anos. Está cursando o 9º período de Letras-Português na Universidade Federal da Paraíba. Já possui uma primeira graduação em Direito. Esteve vinculada ao projeto de extensão pelo período aproximado de 01 ano. Sua experiência de ensino de língua portuguesa abarca o trabalho em escolas da educação infantil e no Programa Mais Educação⁵. No período da entrevista, a colaboradora encontrava-se vinculada ao Projeto de Extensão “Refugiados, migrantes e deslocados ambientais: acolher e integrar” da UFPB.

1.3 Instrumento de geração de dados e procedimentos de análise

A técnica para a geração de dados foi a entrevista semiestruturada, na qual o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido. A entrevista, considerada por alguns autores como o instrumento por excelência da investigação social, objetiva principalmente a obtenção de informações do entrevistado sobre certo problema ou assunto (MARCONI; LAKATOS 2004).

Definida como um encontro entre duas pessoas, com a finalidade de que uma delas obtenha informações acerca de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional (MARCONI; LAKATOS 2004), a entrevista é um procedimento usado na investigação social para coletar dados ou para auxiliar no diagnóstico ou tratamento de um problema social. Trata-se, pois, de uma conversação efetuada face a face e de forma metódica, proporcionando verbalmente ao entrevistado a informação necessária.

Para alcançar os objetivos pretendidos, a entrevista semiestruturada abordou três grandes temas – experiência de ensino, visão de ensino e, por fim, identidade profissional e formação acadêmica, com sujeitos participantes do projeto de extensão da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) “Refugiados na Paraíba: integração linguística e interculturalidade”.

⁵ “O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica”. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretaria112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao#:~:text=O%20Programa%20Mais%20Educa%C3%A7%C3%A3o%2C%20criado,jornada%20e%20scolar%20nas%20escolas%20p%C3%BAblicas%2C> >. Acesso em: 18 jul. 2020.

As pesquisadoras entraram em contato com os colaboradores e estabeleceram, desde o primeiro momento, uma conversação para explicar a finalidade do estudo e ressaltar a necessidade de colaboração de cada sujeito. Uma vez assegurado o caráter confidencial das informações, registramos as respostas por meio de uso de gravador, já que a transcrição posterior não abre espaço para a falta de memória ou para distorções do fato.

As entrevistas foram realizadas em 03 dias, nas datas de 29 de novembro de 2019, 04 e 05 de dezembro de 2019, com o uso do gravador e posterior transcrição ortográfica. Tendo sido escolhida a entrevista semiestruturada, o entrevistador, no decorrer da gravação, teve a liberdade de fazer outras perguntas que não estavam em seu roteiro, mas que pudessem contribuir para um melhor entendimento sobre o assunto pesquisado.

O roteiro da entrevista seguiu a seguinte ordem: dados pessoais e acadêmicos do colaborador, experiências de ensino, visão de ensino e identidade profissional, formação acadêmica e currículo. Para a análise dos dados, dividimos a entrevista nas categorias de análise conforme o Quadro 1:

Quadro 1 - Categorias de análise e perguntas do roteiro semiestruturado

CATEGORIA DE ANÁLISE 1: O ENSINO PARA PESSOAS EM SITUAÇÃO DE REFÚGIO NA VISÃO DO PROFESSOR
▪ Na sua opinião, como deve ser uma aula de português para pessoas em situações de refúgio? ▪ Na sua opinião, o papel do professor de português para pessoas em situação de refúgio é o mesmo papel desempenhado pelo professor de português para falantes nativos? Explique ▪ Partindo de sua experiência, o que deve ser priorizado em termos de competências, habilidades e conteúdos a serem explorados no ensino de português para pessoas em situações de refúgio? ▪ Quais as principais dificuldades que você enfrenta (enfrentou) no ensino de português para pessoas em situações de refúgio? (Desde questões didáticas, teóricas, físicas...) ▪ Qual a carga horária ideal para ensinar português para pessoas em situação de refúgio? ▪ Qual o material didático que você utiliza no projeto? ▪ Que características deve ter o material didático para ensinar português para pessoas em situações de refúgio?
CATEGORIA DE ANÁLISE 2: O PAPEL DO PORTUGUÊS E DO ESPANHOL
▪ Qual o papel do português e do espanhol na aula descrita por você? ▪ Eles conseguem entender sempre o que é falado em português? E quando eles não entendem o português, o que é feito? E quando a aluna de Letras Espanhol não está presente?
CATEGORIA DE ANÁLISE 3: PROJETO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL
▪ Na sua opinião, qual o papel do projeto na sua formação profissional (como professor de língua portuguesa)? Justifique. ▪ E na sua formação acadêmica? ▪ As disciplinas que você cursou e está cursando te ajudou/ajudaram nas atividades que você realiza ou realizou no projeto? Qual (quais)? Como? ▪ O que te ajudou na realização das atividades que você desempenha ou desempenhou no projeto? ▪ Você precisou estudar espanhol em algum momento para preparar e ministrar as aulas?

Fonte: Elaboração própria

1.4 Caracterização da Pesquisa

O presente trabalho parte da experiência de ensino, da visão de ensino e da identidade profissional e formação acadêmica dos colaboradores da pesquisa.

Ao pretendermos analisar a perspectiva do professor em formação inicial sobre o ensino de PLAc para venezuelanos em situação de refúgio, inserimos a presente pesquisa em um paradigma interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008), uma vez que planejamos descrever a realidade do ponto de vista dos sujeitos colaboradores, isto é, pensar as práticas de ensino de língua para venezuelanos em situação de refúgio pelos sujeitos participantes da pesquisa.

Usamos da metodologia qualitativa para a análise dos dados pelo fato de ela se preocupar em analisar aspectos mais profundos, fazer uma análise mais detalhada sobre as investigações, as atitudes, os hábitos, as tendências de comportamento dos nossos entrevistados. A análise será realizada a partir do conteúdo temático das respostas dos colaboradores, destacando as escolhas lexicais deles e os temas que emergiram nos discursos.

Os dados foram gerados a partir das respostas dos três colaboradores entrevistados dadas às perguntas elencadas nas três categorias de análise no Quadro 1. Com a análise dos dados, esperamos compreender a visão de ensino do professor de língua portuguesa como LAc, o papel do português e do espanhol nesse contexto e do projeto na formação dos colaboradores, mostrando que o ensino de PLAc tem características específicas quando comparadas ao ensino de LP para falantes nativos, mostrando o espaço do espanhol e do português em sala de aula, no modo de abordagem da língua e no papel do professor.

CAPÍTULO 2: Evolução da Concepção do Termo Refugiado e a Proteção Legal nos Documentos Internacionais e Nacionais

Este capítulo divide-se em duas seções. Na primeira, pretendemos apresentar os principais documentos internacionais de proteção dos refugiados, indo desde a Declaração dos Direitos Humanos, em 1948, até a Declaração e Plano de Ação do México, em 2004. Na segunda seção, apresentaremos a legislação vigente no Brasil direcionada aos refugiados, da Constituição Federal de 1988 até a promulgação Lei nº 9.474, de 1997, apresentando, no decorrer do capítulo, a ampliação do conceito de refugiado e as mudanças legislativas quanto à proteção da pessoa em situação de refúgio.

2.1 O Termo Refugiado nos Documentos Internacionais

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, estima-se que o maior deslocamento humano da História Moderna ocorreu nesse período sendo, em sua maioria, sobreviventes do holocausto. Diante desse novo cenário mundial, a necessidade de lidar com o número cada vez mais crescente de pessoas deslocadas levou a importantes mudanças no plano internacional⁶. Assim, viu-se a premência de se criar uma instituição para a proteção dessas pessoas desnacionalizadas de fato e a sua condição de apátrida.

Era necessária a cooperação entre os países para que assumissem posições relevantes de decisão em relação aos refugiados com a criação de mecanismos de proteção para essas pessoas e seus familiares com o fim de integrá-los efetivamente nos países receptores, com políticas públicas de reassentamento para melhores condições de vida quanto à saúde, educação, moradia e segurança. Diante disso, necessário conceituar a noção de refugiado, da clássica à ampliada, partindo de um percurso histórico e normativo.

No fim da segunda grande guerra, os direitos humanos passam a integrar a pauta do Direito Internacional, momento no qual se cria a Organização das Nações Unidas (ONU)⁷, em outubro de 1945, com o objetivo de mediar conflitos entre os países, promover os direitos fundamentais de homens e mulheres, manter a paz mundial e a solidariedade entre as nações. Em 1947, uma agência especializada para a questão do

⁶ Estima-se que, atualmente, o número de refugiados é maior do que a estimativa realizada no período pós Segunda Guerra Mundial, com 79,5 milhões de pessoas forçadas a se deslocar no mundo até o final de 2019. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio>. Acesso em: 09 de julho de 2020.

⁷ A Organização das Nações Unidas, também conhecida pela sigla ONU, é uma organização internacional formada por países que se reuniram voluntariamente para trabalhar pela paz e o desenvolvimento mundiais. Disponível em <https://nacoesunidas.org>. Acesso em: 09 de julho de 2020.

refúgio é criada, a Organização Internacional para os Refugiados (OIR), dando os primeiros passos quanto à integração dos deslocados forçados, todavia limitada a sua assistência aos refugiados europeus.

Nesse contexto, em 1948, foi aprovada a Declaração Universal dos Direitos do Homem⁸ (DUDH), estabelecendo, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos, alicerçada nos princípios de que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos” e de que “Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie” (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948, p. 05).

O Artigo 14, nº 1, da DUDH, diz que “Todo ser humano, vítima de perseguição, tem o direito de procurar e de gozar **asilo** em outros países” (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948, p. 08) (Grifo nosso). Importante destacar que a noção de asilo é gênero do qual refugiado é espécie, isto é, ambos os conceitos possuem semelhanças e diferenças, e entendê-las é fundamental uma vez que os conceitos e definições legais trazidos por estes instrumentos normativos serão relevantes para que se caracterize o *status* formal do conceito de refugiado e se alcance o efetivo gozo dos direitos declarados em tais documentos.

Segundo Morêz (2009),

Ao contrário do refúgio, o asilo – enquanto instituto convencionado regionalmente e resultado do exercício de um ato soberano e constitutivo, próprio dos Estados – não se consubstancia em direito, porquanto o refugiado, cujo reconhecimento possui caráter propriamente declaratório, não pode ser rechaçado quando subjugado à perseguição e nos limites territoriais de Estados signatários aos Pactos de proteção a ele destinados, a bem de tratar-se de um instituto mundialmente convencionado. Outrossim, é essencial que a pessoa se encontre fora de seu país de origem para que seja reconhecida como refugiada, ao passo que o asilo pode ser “territorial” – quando o Estado concede a proteção, acolhendo o indivíduo em seu território – ou “diplomático”, também chamado de “extraterritorial” – quando a concessão é levada a efeito fora de seu território, ou seja, no território do próprio Estado cujas autoridades perseguem o indivíduo, a exemplo das repartições diplomáticas e consulares (MORÊZ, 2009, p. 05).

Assim, o termo refúgio possui um sentido mais específico para o Direito Internacional, uma vez que afasta a ligação entre o refugiado e a sua nacionalidade, fazendo com que os Estados reconheçam a situação de refúgio quanto aos aspectos específicos desses requerentes, contribuindo para uma mudança política, pois essas

⁸ Disponível em <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em 09 de julho de 2020.

pessoas não eram mais somente identificadas pelo território de onde vieram, mas pelas condições especiais e individuais desse solicitante.

Com a extinção da OIR, uma vez que a questão dos refugiados nem se restringia mais ao continente europeu nem se mostrou um fenômeno temporário do pós segunda guerra, em 1951, foi criado o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR)⁹, órgão responsável até os dias atuais pela proteção e assistência dos apátridas em todo o mundo. O documento que embasa os trabalhos deste órgão é a Convenção de 1951 Relativa ao Estatuto dos Refugiados¹⁰, primeiro e fundamental documento internacional que tratou da questão das pessoas em situação de refúgio.

Esse documento consolida os anteriores a ele, como a DUDH e a Carta das Nações Unidas, com o intuito de ampliar e dar mais proteção aos refugiados no âmbito internacional. Em seu Artigo 1º, trouxe o conceito clássico de refugiado:

Art. 1º - Definição do termo “refugiado”:

A. Para os fins da presente Convenção, o termo "refugiado" se aplicará a qualquer pessoa:

1) Que foi considerada refugiada nos termos dos Ajustes de 12 de maio de 1926 e de 30 de junho de 1928, ou das Convenções de 28 de outubro de 1933 e de 10 de fevereiro de 1938 e do Protocolo de 14 de setembro de 1939, ou ainda da Constituição da Organização Internacional dos Refugiados;

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

Essa definição clássica de refugiado trouxe uma limitação temporal-geográfica ao conceito, uma vez que só se considerava refugiado aqueles perseguidos por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões públicas, **antes de 1º de janeiro de 1951** (Artigo 1º, A.2), e que tivesse lugar na **Europa ou fora dela** (Artigo 1º, B.1 “a” e “b”). Essa noção incorpora a ideia de que a questão do refúgio seria passageira, gerada apenas pela Segunda Guerra Mundial.

⁹ Criado pela Resolução 428 (V) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 14/12/1950, com o intuito de “encontrar soluções permanentes para o problema dos refugiados”, com “caráter totalmente apolítico; será humanitário e social e, como regra geral, estará relacionado com grupos e categorias de refugiados”. Disponível em https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Estatuto_ACNUR.pdf?file=fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Estatuto_ACNUR Acesso em 09 de julho de 2020.

¹⁰ Adotada em 28 de julho de 1951 pela Conferência das Nações Unidas de Plenipotenciários sobre o Estatuto dos Refugiados e Apátridas, convocada pela Resolução n. 429 (V) da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 14 de dezembro de 1950. Entrou em vigor em 22 de abril de 1954.

Apesar dessas limitações em seu texto, a “Convenção de 1951 Relativa ao Estatuto dos Refugiados” reconheceu requisitos importantes para o alcance do *status* de refugiado, como o fundado receio de ser perseguido por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas e ter proteção do país que o recebe no caso de não poder ou não querer voltar ao seu país de origem por temor dessas circunstâncias de perseguição; o princípio da não devolução, em seu Artigo 33, que diz que “Nenhum dos Estados Contratantes expulsará ou rechaçará, de maneira alguma, um refugiado para as fronteiras dos territórios em que a sua vida ou a sua liberdade seja ameaçada [...]” (CONVENÇÃO DE 1951 RELATIVA AO ESTATUTO DOS REFUGIADOS, 1951, p. 15); além de diversos direitos e deveres em relação às pessoas em situação de refúgio, como a não discriminação, a liberdade de praticar a sua religião, continuidade de residência no país que acolhe, direito à proteção de móveis, imóveis, intelectual e industrial, de associação, de estar em juízo, de ter uma profissão, educação pública, assistência e previdência social, dentre tantas outras medidas para que os refugiados sejam tratados como nacionais.

Em meados dos anos 60, os órgãos internacionais perceberam que a questão dos refugiados não se restringiu ao período da Segunda Grande Guerra e que a limitação geográfica-temporal da Convenção de 1951 já era insuficiente para proteger as pessoas em situação de refúgio que não preenchiam os requisitos daquele documento. Por essa razão, para reformar a Convenção de 1951, foi adotado o “Protocolo de 1967 Relativo ao Estatuto dos Refugiados”¹¹, expandindo o mandato da ACNUR para além das fronteiras europeias e extinguindo a limitação geográfica e temporal, de acordo com o Artigo 1º, §2º:

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

¹¹ Convocado pela Resolução 1186 (XLI) de 18 de novembro de 1966 do Conselho Econômico e Social (ECOSOC) e pela Resolução 2198 (XXI) da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 16 de dezembro de 1966. Na mesma Resolução, o Assembleia Geral pediu ao Secretário-geral que transmitisse o texto do Protocolo aos Estados mencionados no artigo 5, para que pudessem aderir a ele. Assinado em Nova Iorque em 31 de janeiro de 1967. Entrou em vigor em 4 de outubro de 1967. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugueses/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Protocolo_o_de_1967.pdf?file=fileadmin/Documentos/portugueses/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Protocolo_de_1967. Acesso em 07 de julho de 2020.

Assim, o Protocolo de 1967 avançou no sentido de ter ampliado o conceito clássico de refugiado, retirando a reserva geográfica e aumentando as obrigações dos Estados-membros assinantes do documento quanto à cooperação das autoridades nacionais com as Nações Unidas, no que tange às aplicações das disposições constantes na Convenção de 1951 e no Protocolo de 1967, fornecendo informações e dados estatísticos que pudessem fomentar políticas públicas para as pessoas em situação de refúgio.

Apesar desses documentos regerem-se segundo os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e serem fundamentais no entendimento do *status* de refugiado e seus direitos, não trataram mais especificamente quanto à recepção dessas pessoas nos países assinantes. Em função disso, percebendo o avanço de grande fluxo de deslocados forçados do continente africano, viu-se a necessidade de redefinir o conceito de refugiado numa perspectiva mais regionalizada. Assim, em 1969, países africanos elaboraram a Convenção da Organização de Unidade Africana¹², alcançando o conceito ampliado de refugiado, a partir dos Artigos 1º e 2º:

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

2 - O termo refugiado aplica-se também a qualquer pessoa que, devido a uma agressão, ocupação externa, dominação estrangeira ou a acontecimentos que perturbem gravemente a ordem pública numa parte ou na totalidade do seu país de origem ou do país de que tem nacionalidade, seja obrigada a deixar o lugar da residência habitual para procurar refúgio noutro lugar fora do seu país de origem ou de nacionalidade (CONVENÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DE UNIDADE AFRICANA, 1969, p. 01).

Dessa forma, ampliou o conceito de refugiado quando incluiu os indivíduos foragidos de conflitos internos e outras formas de violência oriundas do seu país de origem, isto é, alargou os critérios da Convenção de 1951 e do Protocolo de 1967, uma vez que é possível ser considerado refugiado podendo ou não demonstrar o receio de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, filiação em certo grupo social

¹² Adoptada pela Conferência dos Chefes de Estado e do Governo quando da Sexta Sessão Ordinária em Adis-Abeba, 10 de setembro de 1969. Entrada em vigor: 20 de junho de 1974. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/convencao_de_kampala.pdf?view=1 A OUA foi substituída pela União Africana em 9 de julho de 2002. Acesso em: 10 de julho de 2020.

ou das suas opiniões políticas, com vistas a uma possível verificação de situação objetiva de violação de direitos humanos no país de origem.

Na América Latina,¹³ os conflitos internos também se intensificaram com o passar dos anos. Razão disso foram os regimes ditatoriais que atuaram entre os anos de 1960 a 1980, como o do Brasil (1964), da Argentina (1966), Chile (1973) e Uruguai (1976), tendo como consequência o aumento no número de refugiados. Seguindo os passos do continente africano, com a necessidade de ampliar o conceito de refugiado a partir desse cenário regional, foi elaborada a “Declaração de Cartagena Sobre os Refugiados”¹⁴, no ano de 1984. Essa Declaração trouxe conclusões e recomendações aos Estados-membros assinantes, o que quer dizer que não tem força vinculante para que os obrigue ao cumprimento das disposições. Todavia, tornou-se um documento importante nos países da América do Sul e Central, uma vez que amplia novamente o conceito de refugiado, na terceira conclusão, complementando o rol já trazido pela Convenção de 1951:

Reiterar que, face à experiência adquirida pela afluência em massa de refugiados na América Central, se toma necessário encarar a extensão do conceito de refugiado tendo em conta, no que é pertinente, e de acordo com as características da situação existente na região, o previsto na Convenção da OUA (artigo 1., parágrafo 2) e a doutrina utilizada nos relatórios da Comissão Interamericana dos Direitos Humanos. Deste modo, a definição ou o conceito de refugiado recomendável para sua utilização na região é o que, além de conter os elementos da Convenção de 1951 e do Protocolo de 1967, considere também como refugiados as pessoas que tenham fugido dos seus países porque a sua vida, segurança ou liberdade tenham sido ameaçadas pela violência generalizada, a agressão estrangeira, os conflitos internos, a violação maciça dos direitos humanos ou outras circunstâncias que tenham perturbado gravemente a ordem pública (DECLARAÇÃO DE CARTAGENA, 1984, p. 03).

Indo além da Convenção da Organização de Unidade Africana, que já havia ampliado o conceito por ser possível reconhecer o *status* de refugiado sem necessariamente comprovar a perseguição por motivo de raça, religião, nacionalidade, filiação em certo grupo social ou das suas opiniões políticas, a Declaração arrola especificamente quaisquer tipos de violação maciça de direitos humanos.

¹³ Segundo o Panorama Regional de Deslocamento da ACNUR, até dezembro de 2018, cerca de 643.300 pessoas são refugiadas no continente Americano, sendo a Venezuela, Colômbia e o Norte da América Central os países com o maior número de pessoas em situação de refúgio. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/07/Refugio-em-nu%CC%81meros_versa%CC%83o-23-de-julho-002.pdf Acesso em 10 de julho de 2020.

¹⁴ Adotada pelo “Colóquio sobre Proteção Internacional dos Refugiados na América Central, México e Panamá: Problemas Jurídicos e Humanitários”, realizado em Cartagena, Colômbia, entre 19 e 22 de Novembro de 1984. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Declaracao_de_Cartagena.pdf Acesso em: 13 de julho de 2020.

Dez anos depois da assinatura da Declaração de Cartagena, em comemoração a esta, foi assinada a Declaração de San José Sobre refugiados e Pessoas Deslocadas, com inúmeras conclusões e recomendações, dentre as quais destacamos

“o valor da definição de refugiado contida na Declaração de Cartagena, que, por estar fundamentada em critérios objetivos, provou ser um instrumento humanitário eficaz como suporte da prática dos Estados em alargar a proteção internacional a pessoas que dela necessitam, para além do âmbito da Convenção de 1951 e do Protocolo de 1967”; “Encorajar o compromisso dos governos, das organizações não governamentais e dos juristas da região a favor da promoção, desenvolvimento e aplicação harmonizada do direito internacional em matéria de direitos humanos, direito humanitário e direito dos refugiados”; “Sublinhar a importância de fomentar a plena observância dos direitos econômicos, sociais e culturais, a fim de apoiar o seu desenvolvimento assim como a tutela jurídica dos refugiados”; “Reafirmar que tanto os refugiados como as pessoas que migram por outras razões, incluindo razões econômicas, são titulares de direitos humanos que devem ser respeitados em qualquer momento, circunstância ou lugar”. (DECLARAÇÃO DE SAN JOSÉ, 1994)

Ainda acerca da proteção internacional dos refugiados na América Latina, em 2004, adotou-se a “Declaração e Plano de Ação do México”¹⁵, com ações concretas de integração dos refugiados através de programas chamados Cidades Solidárias e Fronteiras Solidárias, com o fito de promover o desenvolvimento social e econômico dos refugiados nos centros urbanos e zonas fronteiriças, respectivamente, além do Programa de Reassentamento Solidário, “marcado pelos princípios de solidariedade internacional e responsabilidade compartilhada” (DECLARAÇÃO E PLANO DE AÇÃO DO MÉXICO, 2004), no qual

“qualquer país da América Latina se associe no momento que considere oportuno, oferecendo-se para receber refugiados que se encontram em outros países da América Latina [...] como instrumento que ajuda a mitigar o impacto da situação humanitária que enfrentam” (DECLARAÇÃO E PLANO DE AÇÃO DO MÉXICO, 2004, p.11).

Dado esse percurso histórico e legal quanto ao alargamento do conceito de refugiado, de documentos garantistas e protetivos das pessoas em situação de refúgio no âmbito internacional e regional, a abrangência da missão do ACNUR dos anos 50 até os dias atuais, mostra a necessidade de se reconhecer e de diminuir as discrepâncias que

¹⁵ Adotada durante a Reunião Comemorativa do Vigésimo Aniversário da Declaração de Cartagena sobre Refugiados, realizada na Cidade do México, México, nos dias 15 e 16 de novembro de 2004. Disponível em:

https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao_e_Plano_de_Acao_do_Mexico.pdf?file=t3/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao_e_Plano_de_Acao_do_Mexico Acesso em: 13 de julho de 2020

existam quanto à questão dos refugiados, e a salvaguarda dos direitos humanos. Assim como destacou Piovesan (2001 *apud* MOREZ, 2009):

a problemática dos refugiados deve ser compreendida e enfrentada sob a perspectiva dos Direitos Humanos, devendo ainda tais direitos serem respeitados antes mesmo do processo de solicitação de asilo, durante o mesmo e depois dele, na fase final das soluções duráveis, considerando a real necessidade de abarcar a problemática dos refugiados não apenas a partir do ângulo da proteção, mas também da prevenção e da solução. (PIOVESAN, 2001 *apud* MOREZ, 2009, p. 13)

Diante desse cenário, o Brasil tem se esforçado para incorporar os conceitos e recomendações trazidos pela Convenção de 1951, pelo Protocolo de 1967, pela Declaração de Cartagena e pelo Plano de Ação do México. Razão disso é a promulgação da Lei nº 9474/97, além dos preceitos trazidos pela Constituição Federal de 1988, na qual já trazia inúmeros dispositivos condizentes com a questão humanitária e a proteção da pessoa humana, aspectos legais que trataremos a seguir.

2.2 O Refúgio na Legislação Brasileira

O Brasil tem acolhido cada vez mais pessoas em estado de refúgio¹⁶. Desde o fim da Segunda Guerra Mundial, o Brasil participa da política externa internacional, inserindo-se nas atividades da ONU, tendo sido o país pioneiro no Cone Sul a assinar a Convenção de 1951 relativa ao Estatuto dos Refugiados, além de ter ratificado e recepcionado o Protocolo de 1967. Esse fortalecimento político quanto à questão dos refugiados no Brasil tomou força em 1977 quando a ACNUR se instalou na cidade do Rio de Janeiro. Todavia, por perdurar um regime militar ditatorial neste período, não obteve total êxito quanto ao recebimento de refugiados latino-americanos, devido à inviabilização da entrada de estrangeiros indesejados politicamente.

Com o fim da ditadura militar em 1985, teve início a redemocratização do país. Em 1988, é promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil (CF/88). Nos Artigos 1º e 3º, respectivamente, a CF/88 declara seus fundamentos e objetivos fundamentais. Entre eles, encontram-se a dignidade da pessoa humana e promover o bem

¹⁶ Segundo dados do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), O Brasil reconheceu em 2018, 1.086 refugiados de diferentes nacionalidades, atingindo um total de 11.231 pessoas em estado de refúgio no país. No mesmo ano, com o aumento do fluxo de deslocamento de venezuelanos, foram 61.681 pedidos de solicitação de refúgio só desta nacionalidade. (ACNUR, 2020). Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-brasil/#:~:text=Segundo%20dados%20divulgados%20pelo%20C%C3%B4mite,como%20refugiadas%20pelo%20Estado%20brasileiro> Acesso em 14 de julho de 2020.

de todos, sem preconceito de origem, entre outros¹⁷ (BRASIL, 1988). Além disso, os Artigos 4º e 5º¹⁸ garantem que o país será regido nas suas relações internacionais pelos princípios de prevalência dos direitos humanos e pela concessão de asilo político, além de prever que todos são iguais perante a lei dentro do território nacional (BRASIL, 1988), o que abre caminho para a proteção aos migrantes forçados.

Em 1996, foi lançado o primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH)¹⁹, com propostas de ações governamentais para promoção e proteção dos direitos humanos no Brasil. O documento previu a propositura de um projeto de lei que estabelecesse o estatuto dos refugiados. Em 22 de julho de 1997, foi sancionada a lei nº 9.474, a qual define mecanismos para implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951. Essa lei constitui um marco no ordenamento jurídico brasileiro por efetivar um documento internacional de direitos humanos, assumir a definição ampliada do conceito de refugiado e de consolidar o Brasil como um país acolhedor.

A lei 9.474/97 possui 48 artigos, divididos em oito títulos sobre aspectos caracterizadores dos refugiados, do ingresso no território nacional e do pedido de refúgio, criação do CONARE (Comitê Nacional para os Refugiados), do processo de refúgio, dos efeitos sobre a extradição e a expulsão de refugiados, da perda ou cessação da condição de refugiado, das soluções sobre repatriação, interação local e reassentamento e das disposições finais sobre o Estatuto dos Refugiados.

Em seu Artigo 1º, a lei assume o conceito ampliado de refugiado trazendo em seus incisos o que caracterizaria uma pessoa como tal:

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

¹⁷ Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I - a soberania; II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - o pluralismo político.

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

¹⁸ Art. 4º A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios: [...] II - prevalência dos direitos humanos; [...] X - concessão de asilo político. Parágrafo único. A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações.

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]

¹⁹ O PNDH -1 foi revogado pelo Decreto-lei nº 7.037 de 21 de dezembro de 2009, o qual aprovou o PNDH-3 e se encontra vigente atualmente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm#art7 Acesso em: 15 de julho de 2020.

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)

Assim como a Declaração de Cartagena, a Convenção da Organização de Unidade Africana e o Protocolo de 1967, a lei brasileira assumiu o conceito ampliado de refugiado, considerando quaisquer violações de direitos humanos como causa para reconhecimento da condição de refugiado, tendo, inclusive, estendido os efeitos dessa condição aos familiares, cônjuge, ascendente, descendente, e membros do grupo familiar que dependerem economicamente do refugiado.

O Artigo 11 da lei 9.474/97 criou o CONARE que, ligado ao Ministério da Justiça, é o órgão competente para revisar e decidir acerca das solicitações de refúgio no Brasil, bem como definir a política interna quanto às ações necessárias à proteção, assistência e apoio jurídico aos refugiados. Composto por integrantes do Ministério da Justiça, das Relações Exteriores, do Trabalho, da Saúde, da Educação e do Desporto, da Polícia Federal e de organização não-governamental, que se dedique a atividades de assistência e proteção de refugiados no País²⁰, o Brasil se torna, portanto, um país cujo marco legal referente aos refugiados é considerado pela ONU como um dos mais avançados do mundo.

Um marco importante que a lei 9.474/97 trouxe foi a regulamentação procedimental quanto ao recebimento dos refugiados no país. Nos Artigos 17 ao 32 encontram-se os procedimentos necessários para se requerer a condição de refugiado. O estrangeiro, que esteja regular ou irregular no território brasileiro, poderá solicitar gratuitamente a condição de refúgio no Departamento da Polícia Federal, e, a partir daí, o seu pedido²¹ será processado e ele poderá gozar dos direitos que a lei lhe confere, como proteção e apoio do ACNUR e da CONARE, expedição de carteira de trabalho provisória

²⁰ Algumas organizações de apoio a imigrantes e refugiados que chegam ao Brasil, além do ACNUR e do CONARE, estão a Cáritas Rio de Janeiro, Cáritas São Paulo e o Instituto Migrações e Direitos Humanos (IMDH).

²¹ Segundo a Plataforma Interativa de Decisões Sobre Solicitações da Condição de Refugiado no Brasil, de janeiro de 2017 a janeiro de 2020, 58.722 decisões totais sobre solicitação de refúgio foram tomadas pela plenária CONARE dentre 94 nacionalidade. Desse total, 44.984 foram solicitações de Venezuelanos. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoibNTQ4MTU0NGItYzNkMi00M2MwLWFhZWVjMTY5liwidCI6ImU1YzY3OTgxLTk0NDZlYzY1NDNkMmFmODBiZSIsImMiOjh9> Acesso em: 15 de julho de 2020.

e de cédula de identidade; a não devolução, permanecendo no território brasileiro até o fim da sua solicitação ou enquanto durarem as circunstâncias que colocam em risco a sua vida e de sua família no país de origem; além de direitos gerais como livre circulação, educação, saúde, praticar livremente sua religião etc.

Entre as soluções duráveis previstas na lei 9.474/97, estão a repatriação, a integração local e o reassentamento. A primeira, além de ter um caráter voluntário, apenas será possível no caso de no país de origem do refugiado não subsistir as condições de insegurança. A segunda solução diz respeito ao exercício dos direitos e deveres em sua condição atípica de refugiados, devendo o Estado brasileiro facilitar “o reconhecimento de certificados e diplomas, os requisitos para a obtenção da condição de residente e o ingresso em instituições acadêmicas de todos os níveis”. (BRASIL, 1997)

Quanto ao reassentamento²², esse instituto consiste na transferência de um refugiado de um país acolhedor para outro com o fim de conceder-lhe assentamento permanente neste país, quando no país que o acolheu as condições de segurança não lhe sejam mais satisfatórias. O programa de reassentamento solidário no Brasil surge a partir de um acordo com a ACNUR e, de acordo com o Artigo 46 da lei 9.474/97, “se efetuará de forma planejada e com a participação coordenada dos órgãos estatais e, quando possível, de organizações não-governamentais, identificando áreas de cooperação e de determinação de responsabilidades” (BRASIL, 1997). O reassentamento para refugiados latino-americanos foi reforçado no Plano de Ação do México em 2004, como já mencionado anteriormente.

O programa de reassentamento de refugiados no Brasil está organizado de forma tripartite, com a participação do Governo Federal, do ACNUR e organizações da sociedade civil. Os casos prioritários são os refugiados vítimas de violência e tortura, mulheres ameaçadas física e psicologicamente de violação sexual, exploração etc., refugiados sem perspectiva de integração no primeiro país de refúgio e as pessoas com deficiência física. O ACNUR, por um período inicial, através das agências implementadoras, assiste os reassentados com auxílio para subsistência, moradia, transporte, capacitação e orientação profissional, enquanto o Brasil tem a

²² Entre os 192 países membros da ONU, apenas 22 recebem refugiados em programas de reassentamento. Estes são, nomeadamente: Alemanha, Argentina, Austrália, Bélgica, Brasil, Canadá, Chile, Dinamarca, Estados Unidos da América, Finlândia, França, Holanda, Islândia, Irlanda, Noruega, Nova Zelândia, Portugal, Romênia, Reino Unido, República Tcheca, Suécia e Uruguai.

responsabilidade de receber e integrar o reassentado, disponibilizando acesso amplo aos serviços de saúde e educação, bem como formação linguística e profissional.

O Quadro 2 tem o propósito de sintetizar as informações compiladas nos documentos que formam o arcabouço legal, destacando a mudança no conceito de refugiado e o avanço na ampliação de direitos:

Quadro 2 - Evolução do termo refugiado e a proteção legal nos documentos internacionais e nacionais

O TERMO REFUGIADO NOS DOCUMENTOS INTERNACIONAIS	ANO	PERCURSO
Declaração Universal dos Direitos Humanos	1948	• Criação do instituto do asilo para vítimas de perseguição
Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados	1951	• Criação do ACNUR • Conceito clássico de refugiado • Limitação temporal-geográfica do conceito
Protocolo Relativo ao Estatuto dos Refugiados	1967	• Extingue a limitação geográfica-temporal • Conceito ampliado de refugiado
Convenção da OUA	1969	• Alargou os critérios da Convenção de 1951 e do Protocolo de 1967 • Verificação de situação objetiva de violação de direitos humanos
Declaração de Cartagena	1984	• Documento importante nas Américas Central e do Sul • Amplia ainda mais o conceito de refugiado por incluir quaisquer tipos de violação de direitos humanos
Declaração de San José	1994	• Elaborada em comemoração aos 10 anos da Declaração de Cartagena • Inúmeras conclusões e recomendações dos países assinantes sobre a situação de refugiados e pessoas deslocadas
Declaração e Plano de Ação do México	2004	• Ações concretas de integração de refugiados • Programas importantes: Cidades e Fronteiras Solidárias; Programa de Reassentamento Solidário
O REFÚGIO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA	ANO	PERCURSO
Constituição Federal	1988	• Todos são iguais perante a lei • Dignidade da pessoa humana • Promover o bem de todos sem preconceito de origem • Prevalência dos direitos humanos • Concessão de asilo político
Programa Nacional de Direito Humanos	1996	• Propostas e ações governamentais para promoção e proteção dos Direitos Humanos no Brasil • Previu a propositura de um Projeto de Lei que estabelecesse o estatuto dos refugiados
Lei nº 9.474	1997	• Define mecanismos de implementação do Estatuto dos Refugiados, efetivando a Convenção de 1951 • Assume a definição ampliada do conceito de refugiado • Cria o CONARE • Repatriação, integração local e reassentamento como soluções duráveis aos refugiados • Consolida o Brasil como país acolhedor

Fonte: elaboração própria (2020).

Percebemos que, desde o fim da Segunda Guerra Mundial, questões relativas a conflitos humanitários, de violação de direitos humanos e de movimentos migratórios forçados ganharam importância nas esferas internacional e nacional, o que acarretou uma gama de ações governamentais de natureza transnacional a partir dos documentos que protegem tanto os deslocados humanos como os países assinantes, numa perspectiva de democracia maximalista (MOREZ, 2009) que não prevê apenas a garantia de direitos civis aos cidadãos residentes, mas garante também direitos políticos, econômicos, sociais e culturais dentro das diversas especificações humanas, como as pessoas em situação de refúgio e os seus interesses. Todavia, importante refletir sobre a integração dos refugiados para que as violências vividas no país de origem não se perpetuem no país acolhedor, e, para além de questões objetivas de integração, a consciência civil e solidária da sociedade poderá colaborar nessa integração e numa possível reconstrução do que foi perdido.

Sabemos que o alcance de direitos e de políticas públicas no Brasil se mostra incipiente, inclusive para os próprios brasileiros. Ainda mais quando pensamos sobre o aprendizado de uma nova língua no país que acolhe para refugiados. Mesmo com esse arcabouço jurídico apresentado acima, Amado (2013) aponta que as políticas públicas voltadas especificamente para o ensino de língua portuguesa para pessoas em situação de refúgio no país ainda são lacunares, sendo desenvolvidas majoritariamente por instituições voluntárias de apoio aos imigrantes, geralmente pautadas em abordagens formalistas, distantes das necessidades dos recém-chegados. As iniciativas existentes, avalia São Bernardo (2016), ainda não são suficientes para atender à demanda de refugiados que aportam no Brasil.

Por entendermos que o aprendizado do idioma é o principal fator de integração das pessoas em situação de refúgio por abrir portas para as mais diversas interações dos refugiados no país de acolhida, apresentaremos, a seguir, teorias acerca da noção de LAc e do ensino de PLAc, suas especificidades quanto ao processo de ensino-aprendizagem e o papel do professor e seu processo de formação.

CAPÍTULO 3: O Ensino de Língua Portuguesa como Língua de Acolhimento

Neste capítulo, apresentamos a noção teórica acerca de Língua de Acolhimento (LAc), as especificidades quanto ao processo de ensino-aprendizagem e o papel do professor e seu processo de formação.

Embora o Brasil tenha recebido cada vez mais pessoas em estado de refúgio, uma das principais barreiras que os refugiados encontram ao entrar no país é a linguística. Por essa razão, refletir o ensino de língua dentro desse contexto de mudança se faz imprescindível para o acolhimento dessas pessoas.

Na presente pesquisa, entendemos que a língua é o principal fator de inserção inicial das pessoas em situação de refúgio, pois “[...] aprender a língua do país de acolhimento favorece a inclusão social e profissional de imigrantes” (SÃO BERNARDO, 2016, p.19) e “[...] permite o acesso mais rápido à cidadania como um direito, assim como o conhecimento e a promoção do cumprimento dos deveres que assistem a qualquer cidadão” (GROSSO, 2010. p.71).

Para compreendermos a escolha feita por um tipo específico de ensino de Língua Portuguesa (LP) no presente trabalho, é importante, para fins de distinção, pensar a língua a partir da relação dela com os falantes no decorrer dos vários contextos sociais em que estão inseridos para depois apontar a perspectiva do ensino de língua que conduzirá esta pesquisa.

Podemos verificar várias representações de língua a partir do seu modo de funcionamento, como, por exemplo, a língua materna; a língua estrangeira; a segunda língua ou língua adicional. Souto *et al* (2014) compreendem a língua materna como primeira língua de um falante e a língua estrangeira como gênero, cujas espécies são a língua segunda ou adicional. A diferença que as autoras colocam é a de que “a língua estrangeira não serve necessariamente à comunicação e, a partir disso, não é fundamental para a integração, enquanto a segunda língua desempenha um papel até mesmo vital numa sociedade” (SOUTO *et al.* 2014, p. 892). Em outras palavras, a segunda língua (PL2) insere-se num contexto de necessidade de comunicação premente que não necessariamente se faz presente no aprendizado de uma língua estrangeira.

Anunciação (2018) entende que o ensino de “português como língua de acolhimento” constitui-se em um conceito da grande área do ensino de “português como língua adicional”, com a especificidade de o primeiro acontecer em um contexto de migração e refúgio. São Bernardo (2016) corrobora com as autoras citadas quando diz que “as necessidades das pessoas em situação de refúgio ou vulnerabilidade se diferem

das necessidades dos demais estudantes de PL2 como turistas, estudantes universitários, pessoas ligadas às embaixadas, profissionais que vêm trabalhar no país” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 41). A autora ainda aponta para o ambiente de imersão dos aprendentes quando inseridos numa sociedade que possui uma língua oficial diferente da sua. A questão da imersão poderia ser considerada quando falamos das pessoas em situação de refúgio no Brasil, uma vez que elas se encontram imersas na sociedade acolhedora. Todavia, esse contexto de ensino da LP está mais concentrado nos cursos oferecidos pelas Universidades Públicas a alunos estrangeiros com finalidades acadêmicas.

Conforme o *Dicionário Crítico de Migrações Internacionais* (CAVALCANTI *et al*, 2017), entre os principais tipos de cursos, no Brasil, voltados para a população estrangeira que necessita aprender português, estão: os tradicionalmente chamados de cursos de Português Língua Estrangeira e os de Português Língua Adicional. Assim, quando falamos em Português como Língua Estrangeira (PLE), várias modalidades de ensino partem dessa área como, por exemplo, Português como Segunda Língua (PL2), como Língua Adicional (PLA) ou, como mais recentemente vem sendo pesquisado, Português como Língua de Acolhimento (PLAc).

Segundo Amado (2013), quando pensamos no ensino de PLE nos diversos cursos de idiomas e nos de extensão oferecidos pelas Universidade Públicas, já se percebe que os interesses do público-alvo diferem de um para o outro:

[...] um crescente movimento nas últimas décadas, com a criação de cursos de PLE em escolas de idiomas e de cursos de extensão à comunidade acadêmica nas universidades. Os primeiros, contudo, voltam-se, majoritariamente, a um público de trabalhadores de grandes empresas e suas famílias; já os últimos prestam um serviço para alunos intercambistas e professores visitantes que, via de regra, permanecem de um a dois anos no Brasil. Há também os cursos voltados aos turistas que chegam ao país para os eventos do cenário esportivo, a Copa de 2014 e as Olimpíadas de 2016. São, portanto, públicos com necessidades específicas de aprendizado nos contextos em que se comunicarão em português (AMADO, 2013, p. 06).

Diante dessa explanação dos conceitos usuais de língua, é importante pensar no ensino de português sob outro ponto de vista. O conceito de PLAc²³, então, aproxima-se do conceito de “língua estrangeira” e de “língua segunda”, mas vai além destes pois nem a noção de PLE nem a de PL2 consideram especificamente a situação do imigrante, que certamente impõe um ensino de português diferenciado, que considere o contexto e as

²³ A noção de “português como língua de acolhimento” foi introduzida pelo programa *Portugal Acolhe*, em 2001, que desenvolveu cursos de português para imigrantes adultos. (SÃO BERNARDO, 2016).

necessidades das pessoas em situação de refúgio. Nessa perspectiva, Grosso (2010) destaca que

O **conceito de língua de acolhimento** aproxima-se da definição dos conceitos de língua estrangeira e língua segunda, embora se distinga de ambos. É um conceito que **geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório**, mas que, sendo geralmente um público adulto, **aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais**, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática. (GROSSO, 2010, p. 14) (Grifo nosso)

As experiências dos imigrantes forçados não são uniformes, mas possuem pontos comuns como perda, traumas, dificuldades, e na escolha da metodologia de ensino, tudo isso deve ser levado em consideração. Arantes, Deusdaré e Brenner (2016), diz que

“ampliando tal perspectiva para as práticas de ensino de língua, não parece ser um caminho adequado sugerir que se pudesse supor uma aquisição de certas habilidades/conteúdos linguísticos que prescindisse da instauração de situações concretas de uso. Em outras palavras, **toda prática de ensino de língua supõe um falante inscrito em condições sócio-históricas específicas**” (ARANTES; DEUSDARÉ; BRENNER, 2016, p. 1201) (Grifo nosso).

Corroborando com o conceito de língua de acolhimento de Grosso (2010), São Bernardo (2016) acrescenta que:

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) (Grifo nosso).

A autora afirma estar a língua de acolhimento para além das perspectivas linguística e cultural, inserida num contexto subjetivo, emocional, pois estamos falando de pessoas vulneráveis, fragilizadas, sendo o professor o mediador social e emotivo entre o aluno e a sociedade, o aluno e a língua, ajudando na adaptação, integração e interação. Para pessoas em situação de refúgio, a apreensão da língua é uma forma de integração, não um fim em si mesma. As urgências cotidianas ditam as necessidades linguísticas desse grupo, como, por exemplo, arrumar um emprego, ir ao mercado, ao médico, pegar um transporte público, perpassando diversos setores da vida real, dando sentido a um

ensino da LP que seja acolhedora e que atenda às carências imediatas, num ambiente de maior pressão social.

Lopez (2016) ressalta a importância de compreender o conceito do vocábulo acolhimento de forma ampla, distanciando-o do senso comum, reducionista, vinculado a ações paternalistas e assimilacionistas. Daí a importância de se reconhecer as especificidades desse ensino e a importância política da escolha do ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. Nesse sentido, trazemos a definição de PLAc de Lopez (2016):

[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 2016, p. 58).

Pensando nos imigrantes forçados, a finalidade que a língua portuguesa deve ter é de proporcionar o acesso à língua do país que acolhe e diminuir a barreira que impede a emancipação do cidadão imigrante. A aprendizagem da língua oficial do país de refúgio favorece a reterritorialização, a inclusão social e profissional desses imigrantes, gera mais oportunidades para essas pessoas, bem como “facilita o exercício da cidadania e potencializa experiências enriquecedoras para quem chega e quem acolhe.” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 19).

Por essas razões, e sabendo da barreira linguística que os refugiados enfrentam quando chegam ao país acolhedor, acreditamos ser o ensino de PLAc uma opção entre as inúmeras dentro das possibilidades de políticas públicas que atendem às necessidades específicas desse grupo social. A escolha por essa abordagem de ensino da LP norteará a presente pesquisa, partindo de conceitos como aquisição da língua e competência comunicativa intercultural, traçando as peculiaridades no processo de ensino aprendizagem.

3.1 Processo de ensino-aprendizagem da Língua de Acolhimento e suas Especificidades

A partir dos conceitos apresentados sobre LAc, o público-alvo e os interesses e motivações que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de PLAc, acreditamos que esse ensino possui particularidades relevantes que devem ser consideradas.

Atribuir genericamente o conceito de estrangeiro aos refugiados seria pensar que os cursos de português demandam de forma homogênea as necessidades e habilidades desse grupo de pessoas, o que acreditamos não ser possível, tendo em vista que as práticas de ensino de língua se diferenciam. Assim, é necessário considerar o ensino da língua-alvo como uma língua-cultura, levando em consideração não apenas aspectos formais da língua, mas também aspectos interculturais dela, sem aculturar o aprendente, tendo o professor um papel importante dentro desse cenário.

Nesse sentido, Besse (1987 *apud* Oliveira 2010) afirma que, para a aquisição de uma segunda língua, a metodologia de ensino deve ter em conta aspectos sociais e cognitivos, isto é, o lugar que a língua ocupa em uma dada sociedade e como ela é percebida pelo aprendente, seus interesses, “o fazer com que as necessidades de utilização de língua se tornem conteúdos de aprendizagem” (OLIVEIRA, 2010, p. 09). A autora, ainda, traz o conceito de “nível elementar de domínio da (s) língua (s)”, desenvolvido por Cummins (1984 *apud* Oliveira 2010). A pesquisadora desenvolve esse conceito para explicar que o modo de aprendizagem da segunda língua não deve ignorar o conhecimento que o aluno possui da sua língua primeira, transferindo competências comunicativas de uma para outra:

O modo como desenvolvem o seu plurilinguismo num contexto de integração depende de muitos e variados factores, que podem ser devidos à situação psicossocial, às oportunidades de aprendizagem da língua, à qualidade do contacto com a língua em relação à complexidade linguística e ao nível afectivo. Do ponto de vista psicolinguístico, **é importante enfatizar o facto de que a língua materna é uma base muito importante para que a aprendizagem de qualquer outra língua se realize com sucesso**, quer para crianças, quer para adultos. **Ao adquirir a primeira língua, desenvolvem-se importantes competências cognitivas que serão de grande utilidade na aprendizagem da segunda língua** (OLIVEIRA, 2010, p. 11). (grifo nosso)

Vemos que aspectos psicolinguísticos são importantes na aquisição de uma segunda língua, uma tendo impacto na outra no processo de aprendizagem. Todavia, aspectos sociopsicológicos, segundo a autora citada acima, são tão ou mais relevantes quanto os psicolinguísticos quando falamos em migrantes em contexto de integração. Cabete (2010) afirma que tem sido alvo de reflexão por parte de diversos autores se o processo de ensino-aprendizagem da língua por imigrantes se difere ou não de outros grupos de aprendentes.

Oliveira (2010) considera que o ensino de uma segunda língua em contexto de migração difere absolutamente de qualquer outro ensino tradicional de segunda língua e caracteriza esse ensino por: o aprendente em estado de refúgio adquirir a segunda língua em contextos variados, não somente em sala de aula; existir maior pressão social, legal,

econômica e entre outras pressões que podem não existem num contexto normal de aprendizagem; haver um ambiente multilíngue em sala de aula, visto que a base linguística dos alunos pode ser diversa (a utilização de diferentes línguas em casa e fora da sala de aula); e existir uma diferença entre a motivação para aprender uma segunda língua como língua estrangeira.

Já Villalba Martínez e Hernández (2005 *apud* CABETE, 2010, p.68) consideram que, “na aprendizagem da segunda língua, a condição de imigrante não constitui por si mesma um fator determinante no processo”. As autoras consideram que as “circunstâncias socioeconômicas ou laborais” não impedem que sejam ativados “mecanismos e processos cognitivos gerais”, disponíveis para qualquer pessoa, “que se dão de acordo com a idade e a situação de aprendizagem”. Mesmo assim, essas autoras admitem que a situação de imigração na maioria das vezes dificulta “o contacto adequado e contínuo com a língua”, visto que as “circunstâncias pessoais, profissionais ou culturais levam a uma exposição limitada e simples da língua-alvo” (VILLALBA MARTÍNEZ; HERNÁNDEZ, 2005 *apud* CABETE, 2010, p. 69).

Sobre as especificações do ensino-aprendizagem de língua de acolhimento, Cabete (2010) declara:

Em suma, embora os mecanismos e processos cognitivos activados sejam de facto os mesmos, a verdade é que existem factores específicos que se relacionam com as circunstâncias e condições em que vive a comunidade imigrante que influenciam o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o, assim distinto do mesmo processo com uma língua estrangeira ou até mesmo de uma vulgar situação de língua segunda (CABETE, 2010, p. 70.).

Ou seja, apesar de o imigrante apresentar as mesmas condições cognitivas de qualquer outra pessoa, pois a habilidade de aprender língua, no geral, é comum à espécie humana, é impossível negar as circunstâncias especiais nas quais o imigrante encontra-se. A língua é o elo para a ressocialização do indivíduo em sociedade e para sua própria sobrevivência, considerando a miséria e o desespero que geralmente envolvem o contexto de refúgio. Por essa razão, questões psicossociais têm um papel relevante no processo de ensino-aprendizagem de refugiados, que trazidas na interação professor-aluno em sala de aula, pode proporcionar um ambiente favorável para a aprendizagem.

De acordo com São Bernardo (2016),

As urgências do cotidiano em termos de trabalho, transporte, consumo, saúde e relações interpessoais trazem uma orientação pragmática ao processo de aprendizagem da língua de acolhimento. Quando nos referimos à língua-alvo como língua de acolhimento, ultrapassamos a noção de língua estrangeira ou de segunda língua. Para o público adulto, recém-imerso numa realidade linguístico-cultural não vivenciada antes, o uso da língua estará ligado a um conjunto de saberes, como saber agir, saber fazer, e a novas tarefas linguístico-

comunicativas que devem ser realizadas nessa língua, bem como com a possibilidade de tornar-se cidadão desse lugar, cultural e politicamente consciente, participando como sujeito dessa sociedade (SÃO BERNARDO, 2016, p. 65).

Refletindo sobre as especificações do público-alvo, “o adulto se, por um lado, não está inserido no sistema de ensino, por outro, carrega consigo uma maior carga vivencial” e isso influenciará na sua aprendizagem, e “os seus conhecimentos e/ou experiências poderão servir como recurso de aprendizagem” (CABETE, 2010. p. 71), no sentido de serem referentes para relacionar com as novas aprendizagens. Nesse sentido, percebemos uma visão pragmática da aprendizagem da língua, uma vez que o que interessa saber aos aprendentes é algo que possa ser aplicado em sua realidade, em saber-fazer, dando mais ênfase à prática, voltado para os problemas do dia a dia da pessoa em situação de refúgio.

Ainda sobre as especificidades dos deslocados forçados, Amado (2013 *apud* LOPEZ 2016) considera que fatores linguísticos e extralinguísticos devam ser considerados no ensino do PLAc, defendendo que a característica multilíngue desse público deve ser levada em consideração como fator linguístico importante, pois não se trata de aculturar o aprendente. Oliveira (2010) também entende que o repertório linguístico do aprendente considera sua identidade pluricultural e plurilíngue, sendo um alicerce importante na política linguística de ensino de línguas. Ademais, importante destacar também a importância da língua materna da pessoa em situação de refúgio para o aprendizado da língua acolhedora, uma vez que deve ser a base para desenvolver novas competências na segunda língua (OLIVEIRA 2010) e a valorização da língua materna poderá influenciar na valorização da língua-alvo (ANÇÃ 2006).

Quanto aos fatores extralinguísticos, estes estão ligados aos aspectos psicossociais próprios da condição de refúgio. Esses fatores

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 *apud* LOPEZ 2016, p. 51).

Quanto às condições psicossociais, o termo distância é observado (VILLALBA MARTINEZ; HERNÁNDEZ, 2005 *apud* CABETE 2010), do ponto de vista da distância psicológica e social. Coloca-se em questão as barreiras individuais e da nova sociedade que o refugiado impõe a si mesmo: autoimagem, perspectivas de futuro, laços familiares

e culturais desfeitos, possível perda de sua identidade cultural. Conforme São Bernardo e Barbosa (2018), o docente deve reconhecer o contexto emocional e a subjetividade que envolvem a aprendizagem da nova língua, reconhecendo o conflito inicial do imigrante, que mesmo tenso e vulnerável, necessita aprender a língua do país estrangeiro, embora nem sempre tenha intenção de nele permanecer.

Sob esse ponto de vista, o conceito de LAc considera o provável sentimento de rejeição dos aprendentes para com a aquisição da nova língua, a qual eles não escolheram. Nesta ótica, o professor é sujeito ativo e pode “amenizar o conflito inicial entre o aprendente e a língua” (SÃO BERNARDO; BARBOSA, 2018, p. 436) e “estabelecer as condições necessárias para que esse aprendente comece a vê-la e interpretá-la como elemento de mediação entre ele (a) e a sociedade anfitriã” (Ibidem, p. 436). Conforme Cabete (2010):

[...] o ensinante encontra-se numa situação em que estabelece o elo de ligação entre os aprendentes e o saber cultural, que inclui a língua, os valores da comunidade, as formas de comportamento social, entre outros. Ora este saber cultural está subjacente à sociedade a que o ensinante, enquanto actor social, pertence. Assim, naturalmente, muitas das formas de comportamento social e até valores culturais que por vezes o ensinante encararia como sendo naturais e universais vão sendo questionados. (CABETE, 2010. p. 75).

Para Grosso (2010), os efeitos do ensino-aprendizagem segundo essa perspectiva ultrapassam até mesmo as questões meramente profissionais, pois relaciona-se a diversas situações e atividades do cotidiano, que são diferentes de sua cultura de origem, como a educação, a moradia, as relações pessoais e a comunicação cotidiana e corriqueira entre os falantes do país de acolhimento. Superar esses obstáculos é oferecer ao imigrante forçado uma perspectiva de ensino da língua-alvo não como imposição, mas como vantajosa para a estada no país acolhedor.

Assim, o processo de aquisição da língua torna-se possível e eficaz quando pautado numa perspectiva sociointeracionista, “em que se criam situações reais de comunicação, tratando a língua em seu uso social, priorizando os sentidos e não apenas sua organização/estrutura” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 72). Ademais, a seleção de recursos didáticos deve estar diretamente relacionada a textos autênticos, “já que esses podem ser considerados amostras da língua em uso”. (SÃO BERNARDO, 2016. p.72). A autora ainda comenta a respeito do preparo do material didático:

[...] não é tarefa simples, uma vez que não basta simplesmente reunir um aglomerado de textos e atividades, deixando de considerar critérios que são indispensáveis para o processo de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, consideramos construir um material baseado em temas, que poderia ser útil ao cotidiano das/os aprendentes, permitindo, ao mesmo tempo, aprenderem a

língua e compreenderem as práticas sociais de uso dessa língua. (SÃO BERNARDO, 2016. p.72)

Para que o ensino de PLAc seja satisfatório, mas longe de ser uma relação estanque de fatores que podem determinar a aprendizagem da língua-alvo, Grosso (2010) elenca alguns pontos comuns que podem ser pensados para o ensino de PLAc, apesar da heterogeneidade do público aprendente, condição intrínseca a um contexto de sala de aula de pessoas em situação de refúgio. Esses pontos comuns são: nível de proficiência em língua portuguesa, conhecimento da língua materna e da própria cultura, conhecimento de outras línguas e culturas e a variação socioeconômica, considerando o contexto profissional do país de origem e do que acolhe. Esses pontos têm o fim de atingir dois objetivos principais para o alcance da integração e necessidades comunicativas: o domínio profissional e o direito ao ensino da língua do país que acolhe. Em se tratando de um público aprendente adulto, em sua maioria, o trabalhador imigrante deve ser capaz de se comunicar dentro do seu contexto trabalhista, uma vez que esse contexto é um dos principais lugares de inserção social de suma importância para a pessoa em situação de refúgio.

A autora defende ser improvável o ensino da língua-alvo fora do contexto laboral do refugiado, uma vez que os aspectos linguísticos e profissionais devem ser considerados conjuntamente. Ligados à convivência no contexto profissional e a “saberes restritos a domínios socioprofissionais específicos em que deve comunicar usando a terminologia da sua especialidade, assumindo o papel de especialistas de determinado saber, havendo necessidade de realizarem pela língua a sua integração profissional plena” (GROSSO 2007, p. 6).

Sobre o direito ao ensino da língua acolhedora²⁴, Grosso (2010) afirma que

O direito ao ensino/aprendizagem da língua de acolhimento possibilitará o uso dos outros direitos, assim como o conhecimento do cumprimento dos deveres que assistem a qualquer cidadão. Desse modo, o ensino das línguas insere-se atualmente num modelo de educação que acompanha as mudanças sociais, as questões étnicas e culturais e que tem como finalidade a reconstrução de uma sociedade mais justa, humana e intercultural. (GROSSO, 2010, p. 69)

Nesse sentido, Maher (2007) traz, em relação ao processo de fortalecimento político do deslocado forçado, aspectos referentes ao conceito de interculturalidade, a saber: politização ou fortalecimento político desse grupo, avanços na legislação em favor

²⁴ Apesar de Grosso (2010) ter atrelado esse aspecto ao contexto de Portugal, acreditamos ser possível trazer para a realidade brasileira para levantar algumas reflexões.

dessa população e promoção da educação do entorno a partir de iniciativas como encontros, palestras para o público em geral e projetos que envolvam a população a se reconhecer como sociedade acolhedora. Para além do ensino de uma língua, esse direito proporciona aos agentes do processo de ensino aprendizagem ultrapassar a competência linguística para o acesso à cidadania, para o cumprimento de direitos e deveres no país que acolhe, alcançando o imigrante o *status* de cidadão e interligando-se à nova realidade socioeconômico cultural.

Assim, entendemos que os aspectos de ensino aprendizagem descritos neste trabalho podem ser observados em outros contextos de ensino de PLE ou PLA ou até de língua materna. Todavia, o conceito de ensino de PLAc que defendemos procura dar visibilidade às pessoas em situação de refúgio e constitui-se numa tomada de posição política que essa escolha representa. Ademais, sustentamos que o processo de ensino aprendizagem do PLAc possui especificidades, não se entendendo como

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 2016, p. 57)

A formação do professor de língua num contexto multilíngue, complexo e *sui generis* deve ser discutido para refletir acerca da atuação do profissional de língua em formação inicial, o seu papel em sala de aula e as suas escolhas pedagógicas no processo de ensino aprendizagem.

3.2 O papel do professor e sua formação profissional

Considerando que a barreira linguística é frequentemente referida como sendo um dos fatores que impedem a integração dos imigrantes (SÃO BERNARDO, 2016) e que o “domínio da língua é seguramente a via mais poderosa para a integração social, para a igualdade de oportunidades e para o exercício da plena cidadania” (ANÇÃ, 2006. p. 2), cabe ao professor mediar e facilitar o processo de inclusão das pessoas em situação de refúgio.

Dessa forma, mostrou-se necessária a reflexão sobre a formação do profissional de Letras Português dentro desse contexto de ensino para pessoas em situação de refúgio e o alcance de suas necessidades específicas de ensino aprendizagem. Compreender as especificidades do PLAc, bem como conhecimentos sobre aquisição da língua e o ensino em um ambiente multilíngue proporciona ao professor em formação um planejamento linguístico adaptado a essa realidade.

Ensinar português como língua não materna se mostra um desafio para os profissionais de Letras Português, uma vez que estes levam para a sala de aula as suas experiências e conhecimentos acadêmicos de como ensinar o português como língua materna, o que “impregna a aula de uma boa dose de imprevisibilidade” e os obriga a pautarem “a sua actividade de muita investigação, de métodos intuitivos baseados na experiência pessoal e de muito autodidactismo” (CABETE 2010, p. 74). Por essa razão, defendemos uma atuação e formação específicas do professor de PLAc.

Ter um profissional diretamente ligado a um contexto de ensino, com conhecimentos linguísticos e do processo de ensino aprendizagem de línguas é fundamental para o exercício da docência. O conhecimento teórico-científico auxilia na construção do saber, na identidade profissional, na política de atuação do professor e na aplicação da teoria na prática docente. Ainda que esses conhecimentos sejam necessários para qualquer área que o docente for seguir, nesse contexto de necessidades tão específicas exigirá também conhecimentos peculiares.

Estudos de Língua Portuguesa como Língua Estrangeira já se encontram solidificados no meio acadêmico, tendo em vista a necessidade de se atender aos estrangeiros que chagaram ao Brasil, seja como turista, seja como acadêmicos de outros países. Prova disso é o Exame para Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-BRAS). O primeiro teste data do ano de 1998, é “aceito em firmas e instituições de ensino como comprovação de competência na língua portuguesa e, no Brasil, é exigido pelas universidades para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação”²⁵, o que corroborou para a institucionalização da área.

Refletimos que a língua portuguesa para pessoas em situação de refúgio deve ser pensada como português língua não materna, pois as suas práticas são diferentes das do português língua estrangeira, bem como o público alvo e o material didático a ser

²⁵

Disponível

em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12270&ativo=519&Itemid=518 Acesso em 08 de junho de 2020.

utilizado. Amado (2013) menciona a existência de professores parceiros de instituições de acolhimento de refugiados no Brasil que estão ligados a cursos privados de idiomas. Ela salienta que esses professores voluntários, em sua maioria, “se dispõem a dar aula de português com métodos intuitivos e muito autodidatismo” (AMADO, 2013, p. 06), uma vez que as necessidades de aprendizado da língua dos estudantes de escola de idiomas divergem das necessidades dos refugiados e que essa atuação de voluntários sem formação no ensino de línguas deve ser bem-vinda, mas tomada como medida de caráter emergencial.

Deusdará, Arantes e Rocha (2017), ao descreverem a atuação de professores voluntários de PLAc sem formação superior no curso de Letras, defendem que a exigência de licenciatura para exercer esse trabalho pode ser prescindida, dado que os falantes da língua como tais já detêm um saber epilinguístico e que as reuniões de supervisão e acompanhamento do trabalho dos voluntários feita por linguistas poderiam proporcionar um alto grau de envolvimento com o trabalho, o que nem sempre acontece nas licenciaturas existentes nos cursos de formação de professores. Entendemos que o conhecimento epilinguístico dos falantes de uma língua não os exime da necessidade de uma formação profissional específica, pois a preparação em licenciatura ajuda na preparação do professor em desenvolver um grau de reflexão sobre a língua enquanto sistema, enquanto discurso e enquanto objeto de ensino-aprendizagem e em buscar maneiras teoricamente embasadas para promover um ensino adequado ao público discente.

Cavalcanti (2011 *apud* RIZENTAL, 2019) defende que a visão do professor deve ser de uma “educação linguística ampliada”:

[...] um curso de licenciatura neste mundo de diáspora, imigração e migração, de mobilidade social cada vez mais emergente, precisaria enfatizar a **formação de um professor posicionado, responsável, cidadão, ético, leitor crítico, com sensibilidade à diversidade e pluralidade cultural, social e linguística, etc.**, sintonizado com o seu tempo, seja em relação aos avanços tecnológicos, seja em relação aos conflitos que causam qualquer tipo de sofrimento ou de rejeição a seus pares, lembrando que essas questões são cambiantes, fluidas assim como as construções identitárias nas salas de aula. Ou seja, **as exigências seriam para uma formação complexa que focalizasse a educação linguística de modo sócio-histórico e culturalmente situado, que focalizasse também as relações intrínsecas e extrínsecas da língua estrangeira e da língua 1 do professor em formação** (CAVALCANTI, 2011 *apud* RIZENTAL, 2019, p. 268). (Grifo nosso).

Diante disso, faz-se necessário refletir sobre a formação de professores e seu papel como ensinantes de português a refugiados a partir de políticas linguísticas educacionais específicas. A Política Linguística auxilia na formação desses professores, uma vez que

traz conhecimentos sobre esses saberes particulares que o profissional de língua necessita desenvolver. Fraga (2014 *apud* Sousa, 2019) destaca “a tese da importância de a formação (inicial e continuada) do licenciando em Letras contemplar questões afetas às Políticas Linguísticas”. Nesse mesmo sentido, Miranda e Lopez (2019) acreditam que

[...] a formação do professor de línguas adicionais e de acolhimento deve, preferencialmente, ser perpassada por discussões sobre políticas linguísticas de forma que esses profissionais tenham a possibilidade de não se tornarem apenas executores de normas estabelecidas verticalmente, mas que, ao contrário, se reconheçam enquanto agentes fundamentais na constituição dessas políticas. (MIRANDA; LOPEZ 2019, p. 35)

Defendemos no presente trabalho que os professores são os principais agentes responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem. Ao refletir sobre as suas práticas em sala de aula, eles são incumbidos da investigação, interpretação, elaboração e apropriação do planejamento linguístico. Ter consciência do seu papel social faz com que os profissionais de língua tomem decisões a partir de políticas linguísticas *de fato*, denominados por Shomamy (2006 *apud* Sousa, 2019) de “mecanismos de política linguística”, quando decidem por um determinado viés ideológico, qual material didático, qual vocabulário, quais gêneros textuais, que perspectiva da língua portuguesa será utilizada em sala de aula.

Dentro desses mecanismos de escolha necessários na prática do professor, trazemos, ainda, o que Cabete (2010) chama de “domínio”. Esses domínios são “os sectores da vida social nos quais os actores sociais operam” (CABETE 2010, p. 77). Isto é fulcral para o ensinante saber os interesses e necessidades do público alvo, bem como quais os lugares eles vão demandar o conhecimento da língua portuguesa: privado, público e profissional, o que influencia de forma direta na escolha de documentos autênticos para a relação sala de aula/realidade. Cientes de que materiais são necessários para o desenvolvimento das competências e habilidades orais e escritas do público-alvo, poderão aliar a parte linguística com os gêneros textuais que os auxiliem na recriação de situações cotidianas.

O estudo dessas políticas linguísticas *de fato* faz com que o professor de português em formação inicial compreenda o seu papel social e a dimensão política da língua de forma mais ampla. Isto é, [...] “o professor de línguas não pode ser imaginado como um sujeito que apenas “domina sua disciplina” e “ensina a língua”. Nas aulas de línguas, o professor pode promover a manutenção ou substituição de ideologias ou práticas linguísticas” (SOUSA, 2019, p. 32).

Ainda que a relação entre professor, aluno e a língua objeto de estudo seja importante em qualquer contexto educacional, tendo como seu público o imigrante forçado, o professor percebe que as suas funções pedagógicas ultrapassam o estudo formal da língua. É o que Cabete (2010) denomina de “mediador sociocultural”:

De facto, o ensinante encontra-se numa situação em que estabelece o elo de ligação entre os aprendentes e o saber cultural, que inclui a língua, os valores da comunidade, as formas de comportamento social, entre outros. Ora este saber cultural está subjacente à sociedade a que o ensinante, enquanto actor social, pertence. Assim, naturalmente, muitas das formas de comportamento social e até valores culturais que por vezes o ensinante encararia como sendo naturais e universais vão sendo questionados. (CABETE, 2010, p. 74)

A troca de saberes e experiências nesse contexto de sala de aula para refugiados leva em consideração não só o interesse do professor por outras culturas, mas também pelo não preconceito e legitimação de todas as culturas ali presentes, sem falar em superioridade ou inferioridade cultural, mas problematizar acerca da realidade que o cerca e trazer o aluno a ser parte do processo de ensino. Assim, a escolha do ensino de PLAc já se constitui como política linguística, pois essa escolha vai nortear todo o processo de ensino-aprendizagem da língua no contexto de pessoas em situação de refúgio a partir de uma postura anti-etnocêntrica.

Dessa forma, o espaço de sala de aula para alunos venezuelanos em situação de refúgio é incontestavelmente diverso. A diversidade linguística nesse espaço multilíngue é uma realidade que deve ser levada em conta quando do planejamento linguístico dos professores em formação. As perspectivas social, histórica e política desses aprendentes relaciona-se com o papel da língua a ser aprendida. Portanto, o planejamento deve pensar na aquisição do português como língua acolhedora e integradora, com questões voltadas para o cotidiano, como transporte, saúde, consumo, com competências orientadas para a fala e compreensão da LP.

Acreditamos ser uma mudança de paradigma para os professores em formação inicial de português língua materna, uma vez que se trata de uma abordagem de ensino num cenário complexo com políticas linguísticas específicas para um público alvo singular. As experiências profissionais e acadêmicas anteriores vão influenciar em sua prática. Pensar politicamente sobre o fazer pedagógico é de fundamental importância na formação desses professores para as escolhas didáticas serem verdadeiramente emancipatórias, com metodologias ativas para o alcance eficaz da aprendizagem:

Aqui, eu foco no modo como a incorporação do planejamento linguístico (PL) no currículo apoia o desenvolvimento de uma postura de investigação, ajuda os professores pré-serviço a reconhecer a complexidade do ensino e **apoia**

novos professores na construção de identidades profissionais mais amplas.
(SOUSA, 2019, p. 47).

Arantes e Deusdará (2015) defendem a adoção de uma concepção pragmática da linguagem no que tange ao ensino de português para refugiados, partindo da demanda social existente e do português como língua não materna. Os autores defendem um ambiente de interação e comunicação em sala de aula de ensino de língua não materna, sem muita atenção a um ensino prescritivo da língua, razão pela qual a pragmática traria um aporte teórico importante para o professor, refletindo sobre a concepção da linguagem como construtora e modificadora das relações entre os interlocutores da língua, para além da estrutura, mas como forma de ação:

Considerado este aspecto, a Pragmática, fundamentada no estudo da ação humana de modo geral, contribui para deslocar, conforme já o dissemos aqui, as preocupações da Linguística do terreno que tradicionalmente se vinculou à lógica, isto é, observar se uma proposição é verdadeira ou falsa para a ideia de que é importante compreender as condições que permitem que um ato de linguagem seja bem sucedido ou não (ARANTES; DEUSDARÁ, 2015, p. 51).

Esses atos de linguagem trazem em si a atitude responsiva ativa dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da língua, orientando sua compreensão. Por essa razão, estando o aprendente refugiado em imersão na sociedade que o acolhe, a Pragmática poderá proporcionar ao professor pensar a articulação entre o linguístico e o social, as situações de uso mais relevantes para o alcance da “competência comunicativa mínima” (CABETE, 2010, p. 76) dos refugiados. Assim, os dois agentes do processo de ensino-aprendizagem, aluno e professor, são sujeitos ativos num contexto formal, segundo Grosso (2007), havendo uma

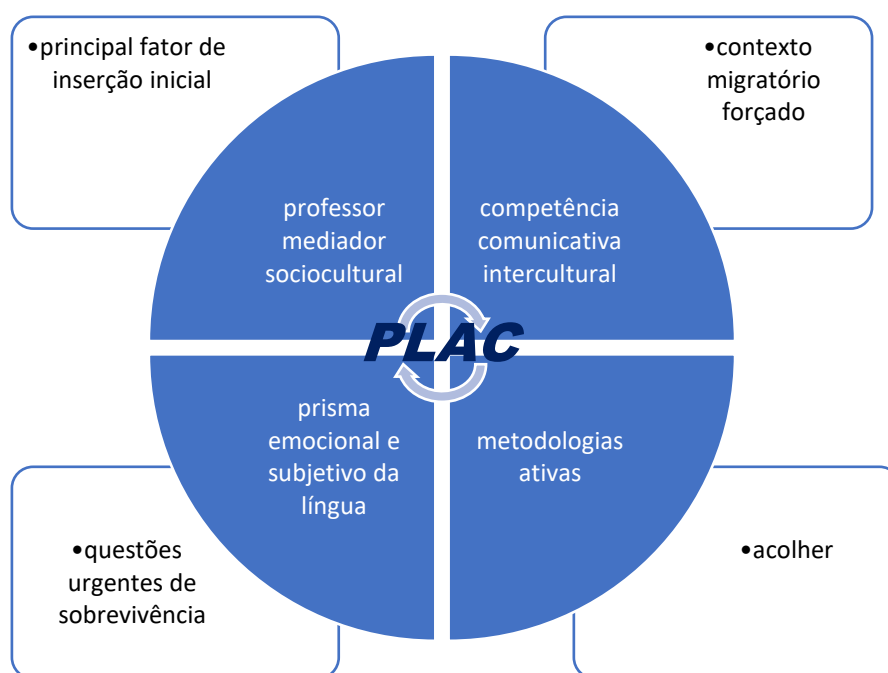
[...] negociação bilateral (aprendente/ ensinante) que passa por um processo contínuo de diálogo em que sobressai a avaliação não só das necessidades, das dificuldades de comunicação (e de integração) do aprendente, mas de todo o processo de ensino-aprendizagem. É neste quadro que importa salientar a **importância do papel do ensinante formador intercultural**, das **metodologias diferenciadas**, do **trabalho em interação** e dos **ambientes de aprendizagem produtivos**, dinâmicas atentas ao indivíduo, às suas competências, à sua liberdade de seguir objectivos de aprendizagem por itinerários diferentes, dinâmicas que respeitam as suas vivências pessoais e profissionais, conducentes a uma real igualdade de oportunidades. (GROSSO, 2007, p. 6). (grifo nosso)

Sabemos que a formação do professor se dá de forma contínua, sua formação vai-se dando no exercício da docência. Por essa razão, a construção do saber profissional não se encerra, isto é, as escolhas pedagógicas realizadas vão se aperfeiçoando na medida em que o professor conhece o seu público e diversifica as suas metodologias no processo de ensino-aprendizagem da língua.

Apesar disso, defendemos uma formação profissional específica em português como língua não materna, na perspectiva de língua de acolhimento, abrindo espaços de discussão sobre essa modalidade de ensino de língua nas licenciaturas em Letras, aumentando o número de cursos de extensão, propiciando estágios supervisionados nesses projetos, além do fomento estatal e institucional de bolsas e especializações na área de PLAc. Se se pretende alcançar as especificidades desse contexto educacional para uma aprendizagem eficaz, necessário se faz compreender as peculiaridades no papel e na formação de professores para não cairmos no autodidatismo ou na improvisação.

A fim de refletir sobre essa formação, propusemos o presente trabalho para analisar a perspectiva do professor em formação inicial sobre o ensino de PLAc, partindo da experiência dos colaboradores em um projeto de extensão da UFPB para refugiados venezuelanos cujos dados serão apresentados a seguir.

Figura 1 - Especificidades do ensino de PLAc



Fonte: elaboração própria (2020)

CAPÍTULO 4: Análise dos Dados

Com o objetivo de investigar a perspectiva do professor em processo de formação sobre o ensino de língua portuguesa para pessoas em situação de refúgio, nesta seção, apresentamos a visão dos colaboradores em formação inicial a partir das suas experiências de ensino de português no projeto “Refugiados na Paraíba: integração linguística e transculturalidade”. Analisamos as respostas dadas pelos entrevistados para as três categorias analíticas a seguir: i) o ensino para pessoas em situação de refúgio; ii) o papel do português e do espanhol; e iii) o papel do projeto e formação profissional.

4.1 O ensino para pessoas em situação de refúgio

A fim de descrevermos a visão dos alunos/professores sobre o ensino de português para pessoas em situação de refúgio, perguntamos a eles como deveria ser uma aula de LP para refugiados. Destacamos, nos excertos a seguir, como os participantes acreditam ser o “modelo” de aula para pessoas em situação de refúgio:

Que não foque só na gramática, deixe tipo a gramática em segundo plano, tenha foco nas necessidades deles, nas principais necessidades, seja ela de comunicação, conhecer os direitos, direitos trabalhistas, direito ao SUS, isso. E também alguns deveres, não só direitos, mas deveres também. (Colaborador Mateus)

Bom, como seria uma aula ideal.... Acho que... O primeiro ponto a se pensar é realmente um ensino de português para eles conseguirem, realmente, exercer essa cidadania aqui dentro, né? Eu acho que cada vez mais voltado para, nesse sentido de eles conseguirem praticar um português aqui de uma forma que eles consigam trabalhar ou estudar, “se virar” de uma forma geral no dia a dia deles, eu acho que esse ensino é o mais importante do que a gente ficar mais atrelado a normas da língua, por exemplo a uma gramática mais normativa, não que não seja importante, mas acho que nessa situação de falantes que vêm pra cá numa situação diferente que não seja de turismo ou de qualquer outra coisa de intercâmbio, mas nessa situação de refúgio, eu acredito que o ensino da língua portuguesa deve ser mais voltado para o dia a dia deles para o seu exercício da cidadania. (Colaboradora Ivete)

Eu acho que deve ser assim como a gente deu essas aulas porque tem que considerar que eles estão aqui querendo ser inseridos na sociedade então a gente tinha justamente essa prioridade. Diferente no sentido de que a gente tem que, por exemplo, a gente não vai utilizar coisas da gramática, não vai ser uma aula de português convencional, vai ser uma aula de português com as palavras, algumas palavras que eles usam no dia a dia para eles aprenderem a se virar pegar ônibus a conversar né, a se apresentarem, enfim. É uma aula de português para eles aprenderem mesmo a se virar aqui né. (Colaboradora Ana)

A partir da fala dos colaboradores, identificamos que a aula de português não deve focar somente no ensino da língua portuguesa de uma maneira metalinguística, mas sim nas necessidades de comunicação dos alunos. Essa percepção dos colaboradores pode ser confirmada nas seguintes passagens: “tenha foco nas necessidades deles, nas principais

necessidades” (Mateus) e “praticar um português aqui de uma forma que eles consigam trabalhar ou estudar, ‘se virar’ de uma forma geral no dia a dia deles” (Ivete). Para Ivete, o ensino da língua deve também abranger conhecimentos relacionados ao trabalho, ao sistema de saúde, por exemplo, ideia também compartilhada por Mateus, quando afirma “o ensino da língua portuguesa deve ser mais voltado para o dia a dia deles para o seu exercício da cidadania”.

Esses excertos indicam que os colaboradores pensam sua atuação em sala de aula pautada na língua portuguesa como favorecedora da inclusão social desses imigrantes no país que os acolhe. Desse modo, consideram que os aspectos mais importantes de suas aulas estão ligados às práticas de linguagem cotidianas desses alunos, como a procura de um emprego, acesso aos seus direitos e conhecimento de seus deveres, com menor atenção aos conceitos gramaticais que envolvem a língua. A abordagem em sala de aula do professor que se dirige a um refugiado deve ser, portanto, diferente da que seria usual em uma aula de português para alunos nativos, o que pode ser um indicativo da formação inicial dos colaboradores, dado que a universidade não contempla o ensino de português para falantes de outras línguas como parte obrigatória de seu currículo²⁶.

O discurso dos colaboradores acompanha o discurso teórico sobre o ensino de PLAc por considerar como uma das suas especificidades o foco nas necessidades distintas de inserção social dos alunos, dado o seu deslocamento forçado. Nesse sentido, considerar as necessidades do público-alvo é uma das especificidades que diferenciam o ensino de PLAc. Segundo São Bernardo (2016),

[...] a importância de oferecer um ensino que se norteia para o desenvolvimento da competência comunicativa e intercultural advém da necessidade de acolher as prementes demandas dos aprendentes que precisam se movimentar na nova sociedade de forma que consigam compreender e serem compreendidos, tanto no âmbito da comunicação verbal quanto no que se refere às práticas socioculturais que estão diretamente ligadas à cultura da sociedade envolvente.” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 32).

Perguntados se o papel do professor de português para pessoas em situação de refúgio seria o mesmo desempenhado pelo professor para falantes nativos, todos os colaboradores foram unânimes em afirmar a diferença, cada um abordando um aspecto distinto do papel do professor de português nos dois contextos. As falas dos professores/alunos ilustram:

²⁶ A disciplina de Linguística Aplicada ao Ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) aparece no Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras como um componente complementar optativo (UFPB, 2019). Disponível em: https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=1626872 Acesso em: 20 de julho de 2020.

Não. Um professor de português para refugiados ele é um amigo, mais do que um amigo, acho que é até alguém da família desse refugiado porque ele é o responsável por garantir que essas pessoas se deem bem no país que eles estão atualmente, por garantir que elas consigam alcançar os seus objetivos no novo país. (Colaborador Mateus)

Ah não, completamente diferente. Para quem está em quem se encontra em estado de refúgio justamente como língua de acolhimento que aí o caso a gente dá prioridade a situá-los mesmo aqui a aprender a se virar entre aspas aqui. E uma língua como língua estrangeira não é bem por aí, a gente já vai ter uma outra noção, já vai dar aulas mais, como posso dizer, mais convencional assim né, é bem diferente (colaboradora Ana).

(...) pra falantes nativos, eu devo também introduzir aulas de gramática normativa, isso é óbvio, coisa que a gente tenta fazer de forma diferente com esses alunos que não são falantes nativos. Exatamente por isso, porque o nosso objetivo é uma língua mais viva, mais voltada pro dia a dia, uma língua mais falada, uma língua pra que eles consigam se virar no dia a dia, de pegar um ônibus, de ir trabalhar de perguntar algum tipo de informação, de conseguirem compreender o que as outras pessoas estão dizendo, o falante nativo faz isso de uma forma muito fácil no seu dia a dia, então a diferença básica, eu acredito que é essa, apesar de tanto para nativos quanto para não nativos esse exercício da cidadania é importante, a gente precisa voltar as nossas aulas pra isso, tem essa diferença de que os nativos já têm essa língua como materna, né, e os não nativos não, então essa gramática mais normativa que a gente dá em sala de aula para os nativos é diferente da que é dada para os não nativos dentro dessa perspectiva dessas pessoas em estado de refúgio. (Colaboradora Ivete)

Mateus afirmou ser uma relação como de amigos e até bem mais pessoal, como mostra em sua fala “um professor de português para refugiados ele é um amigo, mais do que um amigo, acho que é até alguém da família desse refugiado”. A colaboradora Ana ressaltou ser diferente porque a perspectiva de ensino da LP é de LAc, como afirma quando diz “quem se encontra em estado de refúgio justamente como língua de acolhimento que aí o caso a gente dá prioridade a situá-los mesmo aqui a aprender a se virar entre aspas aqui”. Já na perspectiva da colaboradora Ivete, o papel do professor de português é diferente para refugiados porque não vai focar na gramática normativa, mas num ensino voltado para a língua falada, para as necessidades cotidianas dos alunos, como ela afirma quando diz que “essa gramática mais normativa que a gente dá em sala de aula para os nativos é diferente da que é dada para os não nativos dentro dessa perspectiva dessas pessoas em estado de refúgio”.

A contraposição feita na pergunta se deve à formação inicial obrigatória no curso de Letras da instituição se voltar exclusivamente para o ensino de língua portuguesa como língua materna. Por isso, a experiência vivida por eles de ensinar o idioma para falantes de outras línguas acaba sendo inédita. O contraste entre o que receberam como formação sistematizada na graduação, e o novo, para o qual essa formação não foi proporcionada,

ajuda a explicitar a construção de novos referenciais de atuação docente para os colaboradores, como o aprendizado do PLAc.

O papel do professor no acolhimento da pessoa em situação de refúgio é de suma importância nesse processo de ensino aprendizagem. Essa função vai além da relação professor-aluno, torna-se mais pessoal, mais íntima, uma vez que a troca entre os sujeitos é intensa, como se amigos ou familiares fossem. As histórias de vida dos migrantes forçados influenciam no fazer pedagógico do professor. Na fala do colaborador Mateus, percebemos que este se mostrou sensível a esse contexto.

O ensinante possui a função de “mediador sociocultural”, segundo Cabete (2010), quando defende que

No encontro entre o aprendente e o ensinante é favorecida a reconstrução da identidade social e cultural de ambos. Tudo isto dever-se-á ao facto de existir uma relação estreita entre o desenvolvimento da competência comunicativa e o desenvolvimento da competência intercultural e consequentemente a capacidade de redefinir a própria identidade social em contextos multiculturais (PAREJO, 2004, *apud* CABETE, 2010, p. 75).

Nesse prisma, podemos retomar São Bernardo (2016) que confere à língua um papel indispensável para que haja inclusão social desses imigrantes no país que os acolhe. O ensino de PLAc vai além da língua e abarca o aspecto emocional e subjetivo, podendo diminuir esse conflito inicial entre o aprendente e a língua-alvo, sendo o professor o mediador entre língua, refugiado e sociedade. Entendemos que ter essa consciência auxiliou os professores em sala de aula, pois eles estiveram atentos à especificidade do contexto. A partir das experiências vividas fora de sala de aula pelos refugiados e trazidas para dentro da classe, os professores auxiliaram o desenvolvimento da competência comunicativa desses sujeitos, mostrando o quão enriquecedor e importante é o papel da LP como uma língua viva para as pessoas em situação de refúgio.

É o que Grosso (2010) defende quando discute a importância da partilha entre os que chegam e os que acolhem e como estes devem estar atentos à realidade do público-alvo:

O que se revela particularmente importante, sobremaneira no processo de ensino aprendizagem, ocorre geralmente no contexto da cultura dominante, com uma estrutura etnocêntrica que desconhece as características e a realidade do público-alvo, o que não raramente contribui para a própria não adaptação desse público no contexto de acolhimento. Nesse sentido, ganha particular importância a interação em diferentes setores da vida social (domínios privado, público, educativo e profissional (CONSELHO DA EUROPA, 2001) como fator fundamental no desenvolvimento das competências de comunicação que ultrapassam largamente os conhecimentos e saberes da competência linguística, sendo também pela interação social que o público-aprendente toma

consciência de que tipo de mediação deve estabelecer com os falantes da língua-alvo. (GROSSO, 2010, p. 70)

Importante salientar a questão do aporte emocional que esse professor pode oferecer a pessoas em situação de refúgio, que por estarem inseridos em meio a uma cultura diferente da deles, muitas vezes têm, nas aulas, um símbolo de inserção no nosso país. Todavia, mesmo entendendo a importância do ensino formal em sala de aula, no contexto de acolhimento é necessário considerar a situação socioeconômica, cultural e política que perpassa o processo de aprendizagem dos sujeitos refugiados. Por mais comprometido que seja, o professor não tem como assegurar a plena inserção do aluno, nem mesmo o ensino de PLAc tem como garanti-la, como afirmou o colaborador Matheus em sua fala. Defendemos a importância de um ensino de PLAc para refugiados, mas entendemos que esse ensino e o professor são facilitadores e não asseguradores do acesso das pessoas em situação de refúgio aos fins almejados por elas.

Segundo Lopez (2016), o ensino de PLAc, numa perspectiva intercultural e empoderadora, pode ser um ponto de partida na integração do refugiado na sociedade, mas não deve ser tomado isoladamente. A autora propõe alguns subsídios que podem melhorar a acessibilidade dos cursos de PLAc, o suporte para esse ensino e, conseqüentemente, para os refugiados. Ela cita, por exemplo, a obrigatoriedade de os estágios supervisionados dos cursos de Letras serem cumpridos em cursos de extensão de PLAc; a adoção de cursos gratuitos de curta duração (bimestrais), em horários alternativos, atentando-se às peculiaridades do público-alvo (na maioria trabalhadores adultos) e dos colaboradores (que, em sua maioria, são voluntários); feitura de materiais didáticos de livre circulação; o apoio governamental tanto financeiro como institucional com o auxílio de bolsas e cursos de formação como elementos promotores de um fortalecimento político e de inserção das pessoas em refúgio na sociedade de acolhida.

Além disso, percebemos duas visões de língua, considerando dois públicos-alvo diferentes, quais sejam, falantes nativos e não nativos: o ensino da norma padrão da língua e o ensino de uma dimensão pragmática da língua. O ensino de português para pessoas em situação de refúgio se assemelha à aquisição da língua portuguesa.

Essa aquisição está ligada ao conceito de competência comunicativa, que “sugere uma dinâmica que abrange bem mais do que o simples conhecimento de regras gramaticais e sua pretensa aplicação” (FRANCO; ALMEIDA FILHO, 2015, p. 6). Os autores afirmam que o contexto social e a interação entre os falantes são essenciais para o desenvolvimento dessa competência, “argumentando que não há aquisição de *língua*

fora do contexto social” e que [...] “é o uso que busca a propriedade na linguagem em diversos contextos de comunicação que vai contribuir para o desenvolvimento dessa crucial competência” (FRANCO; ALMEIDA FILHO, 2015, p. 6).

Dessa forma, a mobilização dos conhecimentos do ensino de LP para falantes não nativos insere-se num contexto mais amplo, não só do código linguístico, mas de eventos comunicativos. Os conhecimentos e as habilidades que devem ser fomentados nos alunos não falantes da língua portuguesa devem ser voltados para a cultura local, para a interação social, consciência cultural, crítica, política, para o pleno exercício da cidadania.

Esse aprendizado da LP pelo processo de aquisição, segundo Krashen (1985 *apud* SÃO BERNARDO, 2016),

[...] é um processo de assimilação natural, intuitivo, subconsciente, fruto de interação em situações reais de convívio humano em que o aprendiz participa como sujeito ativo, desenvolvendo habilidades práticas e habilidades funcionais sobre a língua. [...]. Um curso que tem como base a aquisição reforça e incentiva o ato comunicativo, levando o aprendiz a desenvolver-se na língua e a adquirir autoconfiança ao usá-la (KRASHEN, 1985 *apud* SÃO BERNARDO, 2016, p.67).

Assim, percebemos que os colaboradores, quando pensaram em seu papel em sala de aula, pensaram nessa perspectiva de aquisição da língua e da competência comunicativa. Os professores pautaram suas aulas num aprendizado da LP para questões do dia a dia, do cotidiano, dando destaque à comunicação, com o intuito de auxiliar os sujeitos aprendizes na interação e integração sociais. A LP ensinada em sala de aula dentro do contexto dos professores não era um fim em si mesma ou trabalhada de uma forma metalinguística, mas como um meio de integrar-se, de interagir na comunidade onde está inserido, de atuar como cidadão nas relações de consumo, de trabalho, de locomoção, de saúde e quaisquer urgências da vida cotidiana.

Podemos ratificar a afirmação acima quando perguntamos aos colaboradores o que deveria ser priorizado em termos de competências, habilidades e conteúdo a serem explorados no ensino de português para pessoas em situações de refúgio, estes colocaram como prioridade nos conteúdos ensinados em sala de aula o enfrentamento de necessidades diárias como locomoção, procura de emprego, conhecimento de direitos e deveres e qualquer outra situação na qual o cidadão necessite ser compreendido através da fala, como mostram os excertos a seguir:

O que deve ser priorizado é justamente essa, umas aulas que a gente inclusive dava que era sobre eles aprenderem a se virar em entrevista de trabalho, a arrumar emprego né, a procurar a se virar aqui com ônibus, com tudo, perguntar qual o ônibus, qual a rua, como chega em determinado lugar, mais ou menos isso né, acho que esses são as prioridades porque na verdade eles

vem pra cá com essa intenção de encontrar um emprego aqui de aprender a se virar e eles sofrem uma pressão muito grande também pra que eles arrumem se virem né, arrumem emprego, se virem por aqui. Eles vêm com a família toda, então enfim acho que por isso que a gente tinha como prioridade isso e acredito que realmente deva ser colocado como prioridade. (Colaboradora Ana)

Leitura, conhecimento de direitos, conhecimento de deveres, cultura do Brasil também é muito importante e explorar também as principais situações de diálogo mais comum na comunidade brasileira. (Colaborador Mateus)

Acho que as competências mais importantes é a de conseguir compreender a língua, conseguir ser compreendido, assim, falar essa língua de uma forma mais... de uma forma melhor que eles consigam ser entendidos aqui dentro do país né, eu acho que é a competência mais importante é essa, é de compreensão, né, entre eles que falam e entre os que estão falando com eles né, então eu acho que essas habilidades de vocabulário, voltada pro vocabulário, de falar, né, de saber as construções assim mais da nossa fala, eu acho que é mais importante pra esse público. (Colaboradora Ivete)

Percebemos que a competência comunicativa foi a principal preocupação dos professores. Situações reais de comunicação aproximam o aprendizado à realidade da pessoa em situação de refúgio, dando sentido ao que se está aprendendo, e fomentando o interesse nesses alunos.

Para os colaboradores, a habilidade que deve ser escolhida como principal é a voltada para a habilidade de falar e ouvir o português. A participante Ana falou sobre as prioridades de emprego e transporte, afirmando que os refugiados precisam aprender “a se virar em entrevista de trabalho, a arrumar emprego né, a procurar a se virar aqui com ônibus, com tudo, perguntar qual o ônibus, qual a rua, como chega em determinado lugar”. Mateus falou sobre “explorar também as principais situações de diálogo mais comum na comunidade brasileira”, e Ivete trouxe em sua fala “compreender a língua, conseguir ser compreendido, assim, falar essa língua”, corroborando a importância da comunicação para as pessoas em situação de refúgio.

Grosso (2010) nos fala sobre essa importância contextual para o ensino: “orientada para a ação, a língua de acolhimento tem um saber fazer que contribui para uma interação real, a vida cotidiana, as condições de vida, as convenções sociais e outras que só podem ser compreendidas numa relação bidirecional” (GROSSO, 2010, p. 71). A mobilização dos conhecimentos não se restringe ao código linguístico, mas insere-se num contexto de eventos comunicativos.

Nesse sentido, podemos relacionar a postura dos professores frente às habilidades e conteúdos a serem explorados no ensino do português ao que foi postulado por São Bernardo (2016):

[...] a importância de oferecer um ensino que se norteia para o desenvolvimento da competência comunicativa e intercultural advém da necessidade de acolher as prementes demandas dos aprendentes que precisam se movimentar na nova sociedade de forma que consigam compreender e serem compreendidos, tanto no âmbito da comunicação verbal quanto no que se refere às práticas socioculturais que estão diretamente ligadas à cultura da sociedade envolvente. (SÃO BERNARDO, 2016, p. 32)

Dessa forma, diversas peculiaridades podem ser compreendidas no ensino de PLAc e aquisição da língua nesse contexto de ensino de português para refugiados a partir da fala dos entrevistados: as competências priorizadas de falar, ouvir e ler (“conseguir ser compreendido”, “que eles consigam ser entendidos aqui dentro do país”, “eu acho que é a competência mais importante é essa, é de compreensão”, ‘principais situações de diálogo mais comum na comunidade brasileira’, “leitura”), a cidadania e a cultura do país acolhedor (“conhecimento de direitos, conhecimento de deveres, cultura do Brasil”).

Importante destacar que nenhum dos colaboradores falou sobre a escrita. Acreditamos que a razão para isso é que os sujeitos da pesquisa abordaram o ensino de língua a partir de uma perspectiva mais pragmática. A oralidade e a escuta nas aulas de português foram as habilidades consideradas mais importantes para os alunos, pois os professores perceberam como a fala traria benefícios mais rapidamente no dia a dia dos aprendentes, uma vez que o que interessa saber aos aprendentes é algo que possa ser aplicado em sua realidade, em saber-fazer, dando mais ênfase à prática, voltado para os problemas do dia a dia da pessoa em situação de refúgio, numa perspectiva sociointeracionista.

Acreditamos que, na aprendizagem da língua de acolhimento, todas as habilidades são essenciais, uma vez que a nossa sociedade é também marcada por práticas de letramento escrito. Assim, o professor nesse contexto poderia realizar um levantamento para identificar práticas de leitura e escrita mais frequentes entre os refugiados, tais como: ler e preencher formulários, identificar informações presentes em ônibus (letreiro, adesivos etc.), em panfletos de supermercados e farmácias etc. As estratégias de ensino em sala de aula devem utilizar textos reais, que circulam no ambiente de imersão de aprendizagem da língua, não excluindo a habilidade da escrita, cabendo ao professor fazer um levantamento de quais necessidades dos alunos implicam a escrita na língua portuguesa.

Quanto ao aspecto cultural e de cidadania, o colaborador Mateus traz a importância do conhecimento de direitos, de deveres e da cultura do Brasil quando fala que “conhecimento de direitos, conhecimento de deveres, cultura do Brasil também é

muito importante” para os refugiados. Com o conhecimento de seus direitos no país onde o refugiado se encontra, ele poderá exercer sua cidadania com consciência. Respalhando a fala do professor sobre aspectos importantes para o exercício da cidadania por parte dos migrantes forçados, Lopez (2016) inclui uma educação para promover a autonomia e a (re)territorialização²⁷ plena, o fortalecimento político desse grupo, a educação da sociedade circundante e os avanços na legislação para migrantes:

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 (LOPEZ, 2016, p. 190).

Perguntados sobre as dificuldades enfrentadas no ensino de português para pessoas em situação de refúgio, os colaboradores falaram sobre o espanhol, ou seja, aprender um pouco da língua materna dos venezuelanos se mostrou importante nesse processo de ensino de LP para falantes não nativos. Em alguns momentos, os professores encontraram dificuldades na compreensão do espanhol em sala de aula, necessitando da intervenção do professor de espanhol para a viabilização das aulas com os venezuelanos. Essa reflexão sobre a sua prática se mostrou de fundamental importância, pois fez o professor ter uma atitude crítica diante da sua postura em sala de aula e procurar ferramentas que melhorassem o seu desempenho como estudar mais sobre a língua materna dos seus alunos:

O primeiro foi a falta de material específico para português como língua de acolhimento e também eu não conhecer o espanhol. Eu penso que se conhecesse melhor o espanhol facilitaria minha comunicação com eles (Colaborador Mateus).

Minha principal dificuldade em relação a aula mesmo foi com as pronúncias. Assim né, o próprio alfabeto alguns que eles não, é diferente o alfabeto deles do nosso. Então se a gente dizia alguma palavra, por exemplo com uma vogal eles não conheciam aquilo ali né, a oralidade daquilo ali, para mim foi o mais difícil. Mas aí só facilitou porque tinha justamente o professor de espanhol que era um estagiário professor e fazia essa ponte, mas para mim a parte mais difícil foi essa que eu também tive que estudar muito mais, que eu não tinha essa noção da língua deles (Colaboradora Ana).

²⁷ Bizon (2013), define territorialização como sendo “o movimento de apropriação material e simbólica do território, concebido não apenas em sua dimensão física/geográfica/material, mas também como ator e objeto da ação, resultado constante de atos ou agenciamentos” (BIZON, 2013 *apud* LOPEZ 2016, p. 37). Essa noção ultrapassa o sentido material de território e abrange múltiplos contextos (psicológico e sociológico, por exemplo) para que o sujeito se aproprie do seu novo território. Nesse processo de (re) territorialização, Bizon (2013) afirma ser indispensável a resistência para mudar o pré-determinado.

Bom, a minha maior dificuldade, que depois a gente vai se a costumando é a língua que eu não conheço que é o espanhol deles (...) Outra dificuldade muito grande que a gente teve no projeto é que, essa situação de refúgio, obviamente, não precisa nem dizer que é extremamente limitadora em certos sentidos dentro do projeto, por que né? Porque eles chegam num momento muito fragilizados, né, e várias vezes a gente teve dificuldade de colocá-los em sala de aula pra assistir aula, então essa dificuldade que eles têm de chegar aqui, de tentar se animarem pra ir pra aula pra aprender o português, pra ir à procura de emprego, às vezes a gente via que eles não tinham essa força toda, então a gente teve essa dificuldade de chamá-los mesmo pra sala de aula, às vezes a gente tinha pouquíssimos alunos, né, dentro de sala de aula por isso, porque eles não queriam, queriam ficar sempre na casa deles, no lugar deles, sem serem perturbados, né, é uma situação que “ah, minha família tá assim lá...”, recebeu notícia ruim e tal, então essa foi uma grande dificuldade que a gente teve pra dar as aulas que era de chamá-los mesmo, né, essa motivação que eles não tinham e que a gente tentava, mas que ia muito além do que a gente conseguia fazer em duas horas na semana né... Essa acho que foi a maior dificuldade nossa porque dentro de sala de aula em si, os que estavam lá, eram sempre muito participativos, né sempre querendo muito aprender, então perguntavam muito, copiavam sempre o que a gente estava falando, estavam sempre muito presentes, quando estavam presentes estavam sempre muito presentes. (Colaboradora Ivete)

Destacamos, a partir da fala dos colaboradores, três maiores dificuldades apontadas: a falta de material didático, a não familiarização com o espanhol e a motivação dos alunos. Mateus falou que teve as duas primeiras dificuldades, “a falta de material específico para português como língua de acolhimento e também eu não conhecer o espanhol”. A professora Ana falou de sua dificuldade com o espanhol principalmente “em relação a aula mesmo foi com as pronúncias”. Já a colaboradora Ivete falou sobre as duas últimas dificuldades elencadas, quando afirma que “a minha maior dificuldade, que depois a gente vai se a costumando, é a língua que eu não conheço que é o espanhol deles” e “essa motivação que eles não tinham e que a gente tentava, mas que ia muito além do que a gente conseguia fazer em duas horas na semana”.

Embora existam certas semelhanças entre o português e o espanhol, percebe-se que a presença da professora/colaboradora de espanhol em sala de aula era fundamental para viabilizar a comunicação entre professores e alunos, desconstruindo o mito da intercompreensão entre falantes de espanhol e de português. Daí a importância da língua de mediação, no caso, o espanhol, em sala de aula, para não ocorrer mal-entendidos, no caso de os aprendentes refugiados ainda não conseguirem se comunicar por desconhecer a língua-alvo, e construir uma ponte amigável de diálogo entre professor e aluno (GROSSO, 2007).

Ainda sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores nesse ensino de português para pessoas em situação de refúgio, uma dificuldade que nos chamou atenção

foi a questão da motivação dos alunos relatada pela colaboradora Ivete. Observamos na fala o perfil de aluno que o professor encontrará nesse novo contexto de ensino e como esse perfil, de forma subjetiva, irá se transformar em uma das dificuldades a serem superadas no ensino da língua. Ou seja, pessoas em situação de refúgio encontram-se, muitas vezes, apáticas diante de tantas problemáticas enfrentadas nesse processo de busca por melhores condições de vida, daí a dificuldade apresentada pela colaboradora de levá-los para sala de aula. A experiência de cada pessoa em estado de refúgio é única. Todavia, questões como perdas, traumas, perseguições, saudade, é comum a todos eles. Ter o professor consciência dessa condição dos seus alunos e a aproximação pessoal entre eles pode ser uma saída para melhorar essa motivação dos aprendizes. Nessa perspectiva, São Bernardo (2016) destaca que:

A experiência como refugiado/a não é homogênea. Porém, inerente ao status de refugiado/a está a precondição de perda, perseguição e trauma. A consciência dessa condição e do significado da relação entre o professor e o aluno nessa condição traz forte motivação para a busca por mudança e por uma metodologia de ensino apropriada, que atenda às necessidades dos grupos de refugiados e que corrobore com o desafio do re-establishment dessas pessoas (SÃO BERNARDO, 2016, p.144).

Assim, entendemos ser difícil para o professor dar conta de questões como essa que, inclusive, afeta a aprendizagem dos alunos. Mas estando o professor atento a essas questões, poderá encontrar formas de melhorar essa motivação, de se aproximar dos alunos, de empoderá-los a partir das suas próprias identidades. Por essa razão, o acolhimento deve ser a primeira lição a ser aprendida por professores e alunos. E ensinar a língua portuguesa na perspectiva de LAc é para além dos aspectos linguísticos e culturais da LP. É levar em consideração os prismas emocional e subjetivo da língua.

Uma das dificuldades citadas foi a falta de material didático específico para o ensino de português como LAc. Por falta de materiais desenvolvidos especificamente para esse contexto de língua de acolhimento, todos utilizaram o livro *Pode Entrar*. Necessário pensar acerca do material que tem sido elaborado para suprir as necessidades desse público-alvo, uma vez que muito pouco ou quase nenhum material didático no mercado é voltado para o PLAc, e os que se encontram em maior número no mercado são direcionados para outro perfil de aluno, não atingindo as necessidades específicas de aprendizagem dos refugiados. Assim, eles precisaram adaptar o material para o público-alvo, elaborando os seus próprios materiais para a sala de aula, conforme as respostas a seguir:

Eu utilizo o material produzido por a gente, pelo grupo dos alunos da UFPB e também conto com a ajuda do livro “Pode entrar” da Acnur. (Colaborador Mateus)

O material didático que a gente utilizou é do próprio Acnur. (...) a gente modificava, né, assim a gente pegava alguns temas norteadores desse material, mas adaptava para nossa realidade, a gente não usou tal qual nenhum desses materiais, não. (Colaboradora Ivete)

A gente utilizou o material didático da ACNUR para se basear, utilizou também outros autores que não consigo me lembrar agora, mas assim a gente também criou nosso próprio material considerando a realidade deles. Acho que aí foi o diferencial das nossas aulas. (Colaboradora Ana)

Importante destacar a fala das colaboradoras Ivete e Ana sobre a reelaboração do material didático pelo grupo, quando disseram, respectivamente, “a gente modificava, né, assim a gente pegava alguns temas norteadores desse material, mas adaptava para nossa realidade” e “a gente também criou nosso próprio material considerando a realidade deles. Acho que aí foi o diferencial das nossas aulas”. A adaptação do material didático utilizado pelos professores para os seus alunos foi fundamental para o ensino eficaz da LP, uma vez que, conhecendo o seu público alvo permitiu aos aprendentes a aquisição da língua e as práticas de uso dela. Tais ações de pesquisa e de adaptação indicam a agência dos docentes ao interpretar o material didático de acordo com a realidade que entendiam ser a dos seus próprios alunos, postura coerente com a perspectiva de ensino de LAc.

Considerando a importância de um material didático específico para o ensino de LP como língua de acolhimento para venezuelanos, perguntamos que características deveriam ter esse material didático. Todos os colaboradores afirmaram a necessidade de se ter esse material focado em temas relacionados ao cotidiano dessas pessoas, próximo à realidade deles no novo país:

Eu acho que o material didático é voltado muito para experiências diárias, né, de conseguir ouvir, de conseguir falar, de conseguir compreender, eu acho que o material didático voltado pra uma língua do dia a dia, mais viva, priorizando fala, priorizando escuta, eu acho que o material didático assim mais baseado nesses aspectos, assim, de experiências diárias mesmo, voltado bem pro exercício da cidadania deles, eu acho que é o melhor material didático que a gente poderia ter. (colaboradora Ivete)

Ele tem que ser voltado para as principais necessidades do refugiado quando chega no país de acolhimento, seja ela relacionado a direitos, tem que trazer lá alguns direitos, alguns deveres, a cultura também é muito importante. (Colaborador Mateus)

Eu acho que as características justamente essas assim, de acolhimento. Os primeiros passos, de ensinar como como ensinar o vocabulário de pessoas que precisam se virar aqui, com informações, como eu posso dizer, principalmente em relação ao dinheiro, ao real, e alguns direitos básicos também que é preciso, acho que esses são algumas características dos materiais pelo menos foi o que a gente utilizou muito no nosso material. (Colaboradora Ana)

Os colaboradores destacaram vários aspectos que podem ser trazidos no material didático voltado para pessoas em situação de refúgio. Uma categoria marcada por todos os colaboradores foi o uso da língua em situações reais de comunicação, quando afirmam que deve focar nas “experiências diárias, né, de conseguir ouvir, de conseguir falar, de conseguir compreender” (Ivete), “voltado para as principais necessidades do refugiado” (Mateus) e “principalmente em relação ao dinheiro, ao real” (Ana). Outra categoria é a questão da cidadania que também deve ser priorizada no material voltado para refugiados, como afirma Ivete que diz que deve ser “voltado bem pro exercício da cidadania deles”, Mateus traz a importância de ter assuntos “relacionado a direitos, tem que trazer lá alguns direitos, alguns deveres, a cultura também é muito importante”, e Ana que afirmou que “alguns direitos básicos também que é preciso” ter no material didático para o alcance da cidadania.

Outra categoria marcada como importante no material didático é aprender o vocabulário, como afirma a professora Ana: “ensinar o vocabulário de pessoas que precisam se virar aqui”. A sistematização do vocabulário necessário ao desempenho de funções sociais corriqueiras (relacionadas ao dinheiro e ao direito) é um elemento a ser considerado na elaboração do material didático para refugiados. Corroboramos tal necessidade, mas achamos pertinente situar o vocabulário em um quadro mais amplo, comunicativo, em contexto de atividades de linguagem e colaborando para a sua efetivação, não constituindo o centro ou o fim do ensino da língua para as pessoas em situação de refúgio.

Todo material didático reverbera em si concepções de linguagem, língua, ensino e aprendizagem adotados pelos seus autores. Diniz e Cruz (2018) apontam três principais métodos de ensino que podem ser essenciais para a elaboração de um material didático voltado para as pessoas em situação de refúgio. O primeiro é a abordagem comunicativa, que foca na comunicação entre os sujeitos, partindo de tarefas de interações cotidianas dos alunos, buscando alcançar a habilidade oral dos falantes. O segundo método é a abordagem de ensino intercultural, o qual deve fomentar o diálogo entre a cultura do professor e do aprendente, para desfazer estereótipos e preconceitos. Por fim, o letramento crítico parte da leitura dos gêneros que perpassam o dia a dia dos refugiados, para o alcance de uma consciência crítica voltada para a transformação social:

Cada um dos métodos de ensino citados tem objetivo diferente: desenvolvimento da consciência crítica, desenvolvimento da competência comunicativa e desenvolvimento da capacidade de entender e gerenciar

diferentes visões de mundo, respectivamente. Contudo tais abordagens são consideradas complementares (cf. MATTOS e VALÉRIO, 2010; MENDES, 2004), sendo perfeitamente possível associá-las, já que preveem uso de textos autênticos, valorização da autonomia, exploração da heterogeneidade linguístico-discursiva, centralidade nas necessidades de aprendizagem do aluno (DINIZ; CRUZ 2018, p. 10).

Também, considerando todas as particularidades que envolvem o ensino do português para refugiados, alguns colaboradores apontaram a necessidade de uma carga horária de aula maior do que a estipulada no projeto:

A carga horaria ideal eu diria que umas três horas a cada duas vezes por semana. Por que não mais? Porque eles realmente se encontram numa situação ímpar né, eles precisam procurar emprego, eles precisam resolver problemas com documentação, tem questão familiar, então não tem como ser uma frequência maior, seria ideal, ideal seria, mas a gente tem que considerar também a realidade deles. (Colaboradora Ana)

Com certeza tem que aumentar a carga horária, duas horas semanais é pouco, eu acredito que quatro horas semanais seria suficiente, acredito que seria suficiente, eu acho que seria o ideal. (Colaboradora Ivete)

Na minha opinião, no mínimo 4 horas semanais (Colaborador Mateus).

Destacamos que as aulas que os professores ministraram perfaziam um total de duas horas semanais. Assim, a experiência dessa carga horária para eles não era suficiente no processo de ensino-aprendizagem, afirmando Ivete que “com certeza tem que aumentar a carga horária, duas horas semanais é pouco, eu acredito que quatro horas semanais seria suficiente”; Ana defendeu “três horas duas vezes por semana” e Mateus “quatro horas semanais”. Mesmo em contexto de imersão, os colaboradores acreditam que o contato sistematizado com a língua portuguesa deveria ser ampliado com a maior frequência dos alunos às aulas, mas destacam que as necessidades de sobrevivência imediata no Brasil (por exemplo, a busca ou frequência ao trabalho e a responsabilidade com a família) atuam como limitadoras da assiduidade ao curso de PLAc.

São Bernardo (2016) fala sobre situação de aprendizagem guiada e não guiada, fazendo referência ao ensino formal da língua em sala de aula e ao contexto de imersão em que o refugiado se encontra, e que o contato com a língua fora da sala de aula trará implicações para o ensino dentro dela, sendo esta ampliada pela condição de imersão do refugiado. O professor deverá estar atento a essa duplicidade de ambientes de aprendizagem da língua-alvo.

Em essência, percebemos a importância do ensino de PLAc para os refugiados, uma vez que esse ensino é fundamental para a colocação da pessoa em migração forçada no país que acolhe, para integrar-se socialmente, inserir-se no mercado de trabalho, entre

outros aspectos da vida cotidiana. E o domínio da língua portuguesa é a porta de entrada para o alcance dessa autonomia.

4.2 O Papel do Português e do Espanhol

Nesta seção, iremos analisar o papel do português e do espanhol na perspectiva dos colaboradores que atuaram no Projeto, refletindo sobre as línguas portuguesa e espanhola no ensino de PLAc.

Indagados sobre o papel do português e do espanhol nas aulas, os professores assim se manifestaram:

Eu acho que o papel das duas línguas em todas as nossas aulas é muito de trocar, assim... É, acho que como eles são falantes de espanhol e nós professores de português, eu acho que essa troca é constante em todas as aulas dos dois idiomas...Mas eu acho que o papel do português nessas aulas é da gente tentar tanto fazer com que eles entendam melhor a língua, né, a língua do país onde eles estão nessa situação de refúgio, como conseguir falar a língua também, então eu acho que o português tem essa, em sala de aula, eu acho que a nossa tentativa, o nosso objetivo nas aulas de português é tentar com que eles entendam e consigam falar esse português de uma forma mais autônoma, de fazer um distanciamento um pouco mais da língua deles, porque o espanhol e o português tem algumas semelhanças, então prestar atenção nessas semelhanças mas também nas diferenças, então eu acho que esse papel do português é esse, é deles conseguirem entender compreender nas atividades, seja de escuta, da fala, da escrita, mas acho que a escuta e a fala pra esse público, eu acho que é bem mais importante. (Colaboradora Ivete)

Importantíssimo. Português porque é a língua oficial do nosso país. Sem ela eles não teriam comunicação, não fariam amizades, não faria nada e o espanhol, com a ajuda de XXX²⁸, é importante para fazer um elo. Quando eles não entendem algumas coisas de português a gente consegue permitir isso pra eles em espanhol. (Colaborador Mateus)

Do português é justamente esse né que eu acabei de falar, que é para que eles tenham essa noção pelo menos assim os primeiros passos. E do espanhol nesses casos é mais como um auxílio. Algumas vezes na aula a gente não entendia bem o que eles diziam ou eles não entendiam o que a gente dizia, em relação a pronúncia também, e o espanhol ele realmente entrava nesse sentido assim né, era uma ajuda muito boa inclusive (Colaboradora Ana).

Ivete ressaltou a troca que houve entre alunos e professores, atentando para as semelhanças e diferenças entre as línguas, entre as culturas, no intuito de auxiliar as pessoas em situação de refúgio na adaptação e integração em sociedade, levando em consideração a importância de compreender e falar o português, além de destacar o objetivo de capacitar os estudantes a falar e entender o português nas situações

²⁸ Essa representação indica o nome da professora/colaboradora de espanhol. Por questões éticas, decidimos omitir a sua identidade.

comunicativas de forma emancipada, distanciando-se da língua materna deles, como destacamos na fala “o nosso objetivo nas aulas de português é tentar com que eles entendam e consigam falar esse português de uma forma mais autônoma, de fazer um distanciamento um pouco mais da língua deles, porque o espanhol e o português tem algumas semelhanças, então prestar atenção nessas semelhanças mas também nas diferenças”.

Os colaboradores Mateus e Ana também falaram que é de suma importância o papel das duas línguas nas aulas, tanto porque vê-se a necessidade de as pessoas em situação de refúgio aprenderem a LP dentro do país que acolhe, quanto saber o espanhol para que a comunicação em sala de aula não fique prejudicada. Das falas dos colaboradores Mateus e Ana, percebemos papéis diferentes para o português e o espanhol, quais seja, aquele é “importantíssimo porque é a língua oficial do nosso país”, e este é “mais como um auxílio”, “é importante para fazer um elo”.

As necessidades de aprendizagem da LP partem de diversos interesses, isto é, como segunda língua, como língua estrangeira, como língua adicional ou como língua de acolhimento, a depender da necessidade do falante, pois, como afirma Sene (2017, p. 25), “elas se diferenciam na concepção e no contexto que cada processo de ensino-aprendizagem apresenta”. Sabendo o professor de LP quais as necessidades específicas dos seus alunos, o seu fazer pedagógico será direcionado para essas exigências, refletindo no processo de ensino-aprendizagem.

A condição de aprendizagem de uma língua dependerá de vários fatores, como a exposição que o aprendente tem a essa língua, quais os seus objetivos, quais conteúdos os ensinantes propõem como relevantes, entre outros aspectos. Cabete (2010) discorre sobre os fatores influentes no processo de ensino-aprendizagem da língua de acolhimento, afirmando que

O imigrante adulto que se apresenta como aprendente da língua do país que o acolheu não parte de um ponto zero na sua aprendizagem, ainda que não conheça mais do que uma palavra portuguesa. O aprendente faz-se acompanhar do seu percurso vivencial, do conhecimento da sua língua materna e de outras, das suas experiências, da sua representação do mundo, da visão que construiu acerca da língua portuguesa e de outros diversos conhecimentos acumulados, o que o revestem das mais variadas competências e/ou dificuldades face à aprendizagem da língua. (CABETE, 2010 p. 70)

Sabemos que o contexto de aprendizagem das pessoas em situação de refúgio impõe um ensino de LP diferenciado, pois considerado o contexto de imigração forçada e as necessidades de sobrevivência urgentes, como afirma Grosso (2010), a língua de acolhimento ultrapassa a noção de língua estrangeira ou língua segunda. Por essa razão,

no contexto da nossa pesquisa e na perspectiva dos colaboradores, o ensino de LP se deu nessa concepção de língua de acolhimento.

Percebemos nas falas dos professores que o papel da LP é importantíssimo em sua sala de aula, pois o ensino dela se volta para as necessidades mais prementes dos imigrantes no novo país, pois eles precisam comunicar-se e suprir as suas dificuldades de sobrevivência. Dessa forma, entendemos que os professores atribuem um alto valor ao ensino da LP para pessoas em situação de refúgio, pois acreditam ser ela a responsável pela autonomia dos imigrantes no país acolhedor.

Destacamos, ainda, que o ensino-aprendizagem de PLAc se dá num contexto de imersão, o que corrobora a importância desse ensino para pessoas em estado de refúgio. Levando em consideração o contexto migratório, os alunos vivem nessa sociedade falante de português, necessitando interagir para suprir as suas necessidades diárias de trabalho, saúde, consumo etc., além dos aspectos emocionais e de vulnerabilidade econômica e social, o que diferencia o ensino da LP como LAc de qualquer outro ensino de língua estrangeira.

Essa exposição à LP contribui para um melhor desempenho na comunicação. Todavia, importante salientar o que Cabete (2010) reflete acerca das condições de imersão na língua e das condições socioeconômicas e culturais dos imigrantes no processo de ensino-aprendizagem da LP. A autora afirma que essa exposição à língua portuguesa que os refugiados vivem poderia ser uma forma natural e ideal de aprendizagem da língua, mas que também pode ser superficial e limitado, pois os graus de comunicação com a língua-alvo diferem entre eles, além das interações cotidianas se darem ainda na língua materna. Dessa forma, reconhecer as diferenças culturais e linguísticas e atrelar o ensino da LP às necessidades desse público-alvo pode contribuir para o fazer docente e melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Diante desse valor que é dado à língua portuguesa pelos colaboradores, uma reflexão trazida por Sene (2017) nos auxilia no entendimento do que o ensino de PLAc pode fazer pelos imigrantes forçados:

No que tange àquilo que o ensino-aprendizagem da língua de acolhimento PODE, embasada em Barbosa (2016), compreendo que esse poder é o de acolher e amenizar o conflito e as tensões do processo migratório, propiciar modos de se exprimir; estabelecer ou possibilitar a comunicação com os nativos; auxiliar no transitar entre culturas, e no compreender e interpretar as práticas socioculturais vinculadas à sociedade de acolhida, contribuindo para conceder autonomia aos aprendentes para poderem movimentar e agir socialmente como para se defenderem contra pré-conceitos, racismo e discriminações. (SENE, 2017, p. 29)

Dessa forma, a aquisição da língua-alvo é uma necessidade para as pessoas em situação de refúgio, pois é a possibilidade de derrubar a barreira linguística para integrar-se. O contexto migratório é relevante, pois “neste contexto de migração e integração, os factores sociopsicológicos desempenham um papel tanto ou mais importante do que o desenvolvimento psicolinguístico” (OLIVEIRA, 2010, p. 11).

A autora citada acima nos auxilia a entender a importância da aquisição da LP para pessoas em situação de refúgio, sem esquecer a relevância da língua materna para essas pessoas, sendo base indispensável para a aprendizagem da nova língua:

A língua é vista como uma chave para a integração: o conhecimento da língua da sociedade de acolhimento é uma espécie de garantia para a integração com sucesso. A psicolinguística recusa a anulação da língua de origem para uma maior e total integração, através da segunda língua, no país de acolhimento. Como afirmámos em cima, a língua materna é uma base muito importante para que a aprendizagem de qualquer outra língua se realize com sucesso, quer para crianças, quer para adultos. Os programas de aquisição da segunda língua para adultos migrantes, na linha do que temos defendido, devem ter em conta as necessidades da língua de origem e a situação mental e psicossocial do migrante. É óbvio que o ensino de uma segunda língua em contexto migrante difere profundamente de qualquer outro ensino tradicional de uma segunda língua. (OLIVEIRA, 2010 p. 12)

Nesse contexto de pensar o papel das línguas portuguesa e espanhola no processo de ensino-aprendizagem de refugiados, o diálogo entre as culturas é muito importante, pois os professores não devem querer apagar o que os alunos trazem como saber cultural e linguístico, e sim procurar estratégias de ensino que sejam interculturais, estando atento aos costumes, aos interesses, à língua materna dos imigrantes forçados:

a Abordagem Comunicativa Intercultural pode ser resumida como a força potencial que pretende orientar as ações de professores, alunos e de outros envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma nova língua cultura, o planeamento de cursos, a produção de materiais e a avaliação da aprendizagem, com o objetivo de promover a construção conjunta de significados para um diálogo entre culturas. (MENDES, 2004, *apud* CRUZ, DINIZ, 2018, p. 05)

Os aprendentes em contexto migratório apreendem a língua adicional incorporando nela aspectos de sua própria cultura para construir sua identidade linguística no novo país. Por essa razão, consideramos ser importante que os professores atentem para a forma como os refugiados se relacionam com as línguas de seu repertório comunicativo como um aspecto interveniente importante no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que “ao desconsiderar essas identidades linguísticas múltiplas, hibridizadas e fluidas, validam-se políticas e práticas de ensino de língua assimilacionistas, normatizadoras a partir dos padrões dominantes e homogeneizantes que

regulam os espaços de enunciação” (GUIMARÃES, 2015 *apud* ANUNCIAÇÃO 2018, p. 37).

No fazer pedagógico dos professores, considerar os conflitos internos e externos que os refugiados trazem consigo, além dos fatores sociais, psicológicos e linguísticos, pode ajudar no ensino da língua não como uma imposição, mas como uma forma de superação desses obstáculos no novo país, o que será sempre um desafio para o professor, uma vez que “cada aprendente/grupo traz para dentro da sala de aula um pouco da sua experiência, das suas expectativas, da sua motivação, entre outros, o que impregna a aula de uma boa dose de imprevisibilidade.” (CABETE, 2010, p. 74)

Indagamos se os alunos falantes de espanhol conseguiam entender sempre o que era falado em português e, em caso negativo, o que era feito. Dois dos colaboradores afirmaram que não, e uma colaboradora falou que esse entendimento apenas se dava se os professores falassem muito vagarosamente:

Não.

E quando eles não entendem o português, o que é feito? (Entrevistador)

A gente conta com a ajuda de XXX que é uma aluna do curso de Letras Espanhol que faz essa tradução.

E ela já não esteve presente em algum momento e teve algum problema de comunicação entre vocês? (Entrevistador)

Infelizmente sim. Aí a gente deixou pra próxima aula. A gente anotou, eles anotaram o que tavam falando, aí na outra aula a gente conseguiu fazer essa tradução e tirar as dúvidas deles. (Colaborador Mateus)

Sempre eles conseguem entender quando a gente fala muito devagar, mas por exemplo se eu estiver falando normal no tom que eu tô falando agora, eles não conseguiam entender. Inclusive a gente fazia algumas atividades na sala de aula que a gente testou o contrário né, pediu para que eles falassem em espanhol rápido, assim não rápido, mas no dia a dia, no normal, como eu tô falando aqui agora, e a gente não entendia nada, foi aí que a gente teve essa noção, eu achei essa atividade bem legal também.

Quando eles não entendem o português, o que é feito? (Entrevistador)

Aí quando eles não entendem o português aí é justamente que entra os outros professores de espanhol né que eles fazem essa ponte.

Teve alguma vez que ela não esteve presente? (Entrevistador)

Não não, sempre que a gente ia para essa aula tinha que ter um estagiário de espanhol. (Colaboradora Ana)

Não. Não conseguem entender sempre.

E quando isso acontece, o que é que é feito? (Entrevistador)

Pronto, a gente tem uma aluna de Letras Espanhol dentro de sala de aula pra que nesses momentos que a gente não se entenda, ela possa traduzir. Então se eu estou explicando uma coisa e o aluno não está entendendo e como eu não sei espanhol, a aluna de espanhol entra pra tentar fazer essa ponte e aí quando eles entendem, a gente volta e refaz a explicação em português pra que eles consigam entender em português, mas quando eles não entendem, a gente tem essa aluna de Letras Espanhol pra ajudar.

Já aconteceu de a aluna não estar presente e ter algum problema, assim, na comunicação entre você e os alunos? (Entrevistador)

Não, até hoje, não aconteceu. Eu não lembro se em algum momento ela não estava presente, mas assim, não houve problemas, não houve problemas da gente não se entender, a gente sempre se entendeu. (Colaboradora Ivete)

Mateus e Ivete afirmaram que os refugiados não conseguiam entender sempre o que era falado em sala de aula, e quando a comunicação falhava, eles contavam com a participação da aluna/professora de espanhol, como afirmou Ivete quando disse que “a gente tem uma aluna de Letras Espanhol dentro de sala de aula pra que nesses momentos que a gente não se entenda, ela possa traduzir”. Mateus colocou a importância da presença da professora de espanhol, pois, quando ela não estava, deixavam para retomar o conteúdo na aula seguinte, “eles anotaram o que tavam falando, aí na outra aula a gente conseguiu fazer essa tradução e tirar as dúvidas deles”.

A colaboradora Ana, por sua vez, afirmou que os alunos conseguiam entender quando os professores falavam bem devagar. Para ilustrar essa experiência, a professora conta sobre o momento em que ficaram no lugar dos alunos, quando “a gente fazia algumas atividades na sala de aula que a gente testou o contrário né, pediu para que eles falassem em espanhol rápido, assim não rápido, mas no dia a dia, no normal, como eu tô falando aqui agora, e a gente não entendia nada, foi aí que a gente teve essa noção”. Destacamos a importância da sensibilização dos professores para compreender a dificuldade da aprendizagem do português pelos refugiados. Segundo São Bernardo (2016),

Perceber o que o/a outro/a necessita, espera, busca é papel do/a professor/a no contexto de ensino de língua de acolhimento. O/a professor/a precisa ser sensível às expectativas e necessidades das/os suas/seus alunas/os e isso pode ser facilitado por meio do altruísmo e da humanização da prática didática. Essa sensibilidade necessária ao fazer pedagógico no contexto de acolhimento ultrapassa a percepção das necessidades linguísticas e culturais das/os alunas/os. Ela deve permitir que o/a professor/a perceba a situação que o/a imigrante vive holisticamente, colocando-se no lugar do outro e procurando, através do aprendizado da língua-cultura e da valorização da experiência e da cultura das/os alunas/os, melhorar a autoestima desses sujeitos. (SÃO BERNARDO, 2016, p. 146).

Essa consciência deu autonomia tanto para os aprendentes como para os professores, pois acreditamos que

“o/a aprendente, assim como o/a professor/a, torna-se responsável pela produção de conhecimento e pelas relações de empoderamento no processo de ensino-aprendizagem. O ambiente da sala de aula não funciona somente como local de aprendizagem, mas também como ambiente de convivência entre as/os alunas/os, lugar para compartilhar as experiências e para se ajudarem mutuamente”. (SÃO BERNARDO, 2016, p. 125)

Ademais, percebemos que, apesar da proximidade dos dois idiomas, as entrevistas apontam para certa dificuldade de entendimento global do que está sendo ensinado nas aulas pelos professores de português. Constatamos esse fato já na análise da primeira categoria quanto às dificuldades enfrentadas pelos professores. Assim, dentro desse contexto específico de interação entre professor e aluno, podemos perceber que a presença da aluna/professora de Letras Espanhol foi importante para a efetivação das aulas de português, uma vez que possibilitou a comunicação entre professores e alunos. Então, para um maior aproveitamento das aulas, o uso do espanhol serviu como mediador para os ensinantes, possibilitando que alunos e professores pudessem se comunicar.

Alvarez (2002) defende que a interlíngua, a interferência e a transferência fazem parte do processo de aquisição de uma segunda língua e que “não podem ser descritos sem fazer referência à competência de comunicação nativa e à experiência da língua-alvo” (ALVAREZ, 2002, p. 04). Ferreira (2018) acrescenta que:

No contexto de ensino de português para falantes de espanhol, oportunhol é considerado uma manifestação da interlíngua em desenvolvimento na tentativa de conciliar o espanhol e o português. Estudos sobre análise de erros, ou seja, que consideram moderadamente a hipótese da análise contrastiva, postulam que cabe ao ensino identificar e desenvolver estratégias pedagógicas para superar os desvios à norma. (ALVAREZ, 2002, *apud* FERREIRA, 2018, p. 916)

Quando pensamos em ensino de português para falantes de espanhol, segundo Dos Santos *et al* (2016), essa proximidade entre os idiomas deve ser considerada no momento do planejamento das atividades, pois, como percebemos na fala dos colaboradores, apesar dos alunos compreenderem o português, eles se expressam em espanhol, podendo causar o não entendimento entre professores e alunos, necessitando da mediação da professora de língua espanhola. Além disso, por perceber essa aproximação e ter a impressão de uma facilidade na aprendizagem da LP, os alunos podem não se esforçar em falar português. Por causa disso, é importante a professora de espanhol em sala de aula para conscientizar os sujeitos das semelhanças e diferenças entre as línguas.

O processo de ensino-aprendizagem se realiza numa via dupla em sala de aula, isto é, pessoas em situação de refúgio aprendendo português e alunos/professores aprendendo espanhol. Falando sobre a aprendizagem de uma segunda língua, Oliveira (2010) disserta sobre as diferentes formas de aprendizagem dessa língua:

Para Besse (1987), de um ponto de vista teórico, os métodos de ensino da segunda língua, seja ela qual for, devem ter em conta também aspectos de ordem social e cognitiva, ou seja, o lugar da língua na sociedade e a maneira como ela é percebida pelo aluno, aspectos de ordem instrumental, nomeadamente o fazer com que as necessidades da utilização de língua se

tornem conteúdos de aprendizagem, que podem servir de acesso a outros saberes. (OLIVEIRA, 2010, p. 09)

Sobre isso, Grannier (2002, *apud* DOS SANTOS *et al*, 2016) “propõe que o foco sejam os denominados "pontos críticos", aspectos divergentes entre as duas línguas, e os "ganchos culturais e interculturais", que propiciam a compreensão de traços culturais do Brasil e dos brasileiros”. (GRANNIER, 2002, *apud* DOS SANTOS *et al*, 2016, p. 149).

Ferreira (2018) problematiza acerca desse aprendizado da LP para falantes de espanhol no que tange às semelhanças entre as línguas com o uso do “portunhol” ser um processo natural, e o papel da norma padrão ser ensinada em sala de aula para certificar a proficiência desse falante. Com base em outros estudos, a autora levanta a importância de os professores considerarem em suas estratégias pedagógicas questões fonéticas, linguísticas e pragmáticas de ensino da LP, sempre contemplando o uso da língua em um contexto social, com um objetivo comunicativo relevante:

A partir da análise de estudos e propostas que trataram da especificidade do ensino de português para hispano-falantes conclui-se que: é preciso compreender a interlíngua como um esforço natural de comunicação; o ensino pode conscientizar os estudantes sobre os usos de estruturas contrastantes no âmbito da gramática e do léxico, mas também, da pragmática; o ensino pode promover o desenvolvimento de automonitoramento das produções escritas, principalmente. Além disso, o ensino de línguas próximas, principalmente em contexto de imersão, permite acelerar a progressão de experiências de interação oral e escrita relacionadas a diversos domínios discursivos. (FERREIRA, 2018, p. 918)

A visão de ensino de língua dos professores colaboradores voltou-se, quanto aos conhecimentos e as habilidades estimulados nos alunos, para a cultura local, a interação social, consciência cultural, crítica e política. Ampliando esse conceito, Santos (2004) traz a noção de competência comunicativa intercultural, pautada na habilidade comunicativa dentro de um determinado contexto de interação e partindo dos seguintes pressupostos da abordagem comunicativa intercultural:

[...] força potencial que pretende orientar as ações de professores, alunos e de outros envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma nova línguacultura, o planejamento de cursos, a produção de materiais e a avaliação da aprendizagem, com o objetivo de promover a construção conjunta de significados para um diálogo entre culturas (SANTOS, 2004, p. 154).

Assim, compreendemos que é possível ir da competência comunicativa dos alunos para a competência comunicativa intercultural de alunos e professores, uma vez que ela pode orientar estes em como interagir com outra língua neste contexto específico de sala de aula, conduzindo a preparação das aulas e as suas ações. Por isso, a necessidade de

considerar o espanhol, língua materna dos venezuelanos, como essencial nesse processo de ensino aprendizagem. A competência comunicativa intercultural, por ser interacional, não esquece a formação cultural do outro, conscientiza o sujeito do seu lugar e o lugar do outro, para que, conscientes de suas diferenças culturais, possam se comunicar e alcançar a aquisição de uma nova língua.

Para além da competência comunicativa como sinônimo de aquisição da língua portuguesa, Byram (1997, *apud* BERNARDO, 2016) sugere que a competência comunicativa intercultural

[...] além das competências linguística, sócio linguística e discursiva, certas *atitudes, conhecimentos e habilidades*. As *atitudes* incluem a curiosidade e a abertura, bem como a prontidão para ver outras culturas e falantes de outras línguas com olhar desprovido de censura. Os *conhecimentos* a que o autor se refere dizem respeito a “grupos sociais e seus produtos, práticas do seu próprio país e do país de seu interlocutor, e do processo geral de interação social e individual”. As *habilidades* implicam interpretar e relacionar descoberta e interação, bem como consciência crítica cultural e educação política (BYRAM, 1997, *apud* BERNARDO, 2016, p.44).

Esse “falante intercultural” (BYRAM, 1997, *apud* BERNARDO, 2016) se diferencia de um falante nativo por ser capaz de gerir duas culturas, colocar-se como venezuelano e como imigrante forçado. Em suma, a interculturalidade, a troca entre os sujeitos acolhedor/acolhido, professor/aluno, é fundamental nesse processo de ensino aprendizagem da LP para pessoas em situação de refúgio para o alcance da competência comunicativa intercultural. A língua dentro desse contexto de interação intercultural não só comunica, mas também cria relações e interações, novos conhecimentos e experiências, transitando entre aprender uma língua (seja o português, seja o espanhol) e a cultura do outro (seja do brasileiro, seja do venezuelano).

Esse ensino da LP voltado para imigrantes forçados, deve considerar os sujeitos e as línguas envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, pois “está determinado por o tipo de interacção que se estabelece entre o adulto imigrante, o adulto docente e a língua objecto de estudo” (CABETE 2010, p. 74), não pondo culturas ou línguas em superioridade, mas legitimando a língua materna dos refugiados e ensinando o português para o alcance da cidadania.

Em suma, o português e o espanhol desempenham papéis fundamentais em sala de aula no contexto de ensino da língua portuguesa para falantes de língua espanhola. As escolhas pedagógicas feitas pelos professores devem partir de uma análise contextual dos aprendizes, tendo em vista as necessidades comunicativas dos alunos e quais processos de ensino-aprendizagem devem ser considerados para o alcance de competências

linguísticas e pragmáticas da língua, pois “planejar o ensino de acordo com as necessidades dos aprendizes e baseado em tarefas significa aproximar a sala de aula aos contextos autênticos de uso da língua”. (FERREIRA, 2018, p. 921)

4.3 Projeto e Formação Profissional

Na terceira categoria de análise, pretendemos analisar o papel do projeto de extensão “Refugiados na Paraíba: integração linguística e interculturalidade” para os sujeitos participantes, a sua formação acadêmica e profissional.

Perguntamos aos colaboradores sobre o papel do projeto na sua formação profissional como professor de língua portuguesa. Todos responderam que foi de fundamental importância, tanto no aspecto pessoal como profissional:

Pra mim foi muito importante porque como tinha falado anteriormente, eu não tinha essa visão da importância da língua portuguesa no nosso dia a dia, e também porque quando você ajuda o outro você se sente útil, é uma sensação muito boa, só sabe quem passa. Pra mim foi muito importante e muito bom mesmo (Colaborador Mateus)

O papel do nosso projeto acho que foi um diferencial muito grande né, digamos assim, é enriquecedor porque é uma experiência diferente da que a gente costuma ter em sala de aula convencional né aqui. E de fato e também não só por ser diferente da aula convencional, mas por ser também um ensino diferente, um ensino que vê a língua portuguesa como uma língua de acolhimento, não como uma língua estrangeira. Isso realmente para mim foi um diferencial enriquecedor. Porque é uma experiência nova, a gente não sabia como lidar antes e quando a gente começa a estudar a gente vê que é um mundo né para desbravar. Então realmente é uma experiência muito grande. (Colaboradora Ana)

Na minha formação é de extrema importância, né, aprendi a fazer planos de aula, né, que a gente não tá acostumado a fazer, só em dois estágios supervisionados da universidade. Então, a gente, semanalmente, a gente estava fazendo plano de aula e conversando e como levar pra sala de aula alguma coisa que motivassem eles já que a gente tinha essa dificuldade de motivá-los, então essa parte de planejamento e de fazer esses planos de aula pra mim foi muito importante. Além disso, minha própria desenvoltura em sala de aula, né, porque quando a gente não tem muita experiência, a gente tem que se jogar e tem que botar a cara mesmo a tapa pra tentar ter essa desenvoltura em sala de aula, pra mim também foi muito importante. Fora isso, essa troca, né, de culturas também, de uma cultura que eu não conhecia muito, de uma língua que eu não conhecia muito, então pra minha formação acho que seja muito importante também, essa troca cultural que existe entre os alunos e a gente professor, acho que basicamente é essa a importância que eu vou levar do projeto pra minha formação. (Colaboradora Ivete)

Destacamos o elevado valor que o projeto teve para os colaboradores, como afirmou Mateus que disse que para ele “foi muito importante”, “um diferencial muito grande”; “enriquecedor” para Ana e de “extrema importância” para a colaboradora Ivete.

O aspecto emocional foi levantado por Mateus em sua fala “quando você ajuda o outro você se sente útil, é uma sensação muito boa, só sabe quem passa”. Na dimensão profissional, destacamos as falas das colaboradoras Ana e Ivete quando disseram que “é uma experiência diferente da que a gente costuma ter em sala de aula convencional”, “um ensino que vê a língua portuguesa como uma língua de acolhimento, não como uma língua estrangeira” e “essa parte de planejamento e de fazer esses planos de aula pra mim foi muito importante, (...) minha própria desenvoltura em sala de aula”.

Percebemos que a discussão e o compartilhamento de experiências, sejam de vida, como elucidou o colaborador Mateus, sejam de planejamento das aulas, como respondeu a colaboradora Ivete, permitiu uma ampliação na formação profissional dos colaboradores. Um aspecto importante foi a obtenção de novos conhecimentos, como o ensino da LP em uma nova perspectiva, qual seja, como língua de acolhimento; a feitura de planos de aula, gênero muito utilizado pelos professores na sua prática; e a desenvoltura em sala de aula tão necessária para quem almeja a carreira de professor.

Um dos aspectos que nos chamou atenção foi a resposta da colaboradora Ana. Ela falou sobre ser enriquecedora essa experiência “porque é uma experiência diferente da que a gente costuma ter em **sala de aula convencional**” (Grifo nosso). Acreditamos que a colaboradora afirma isso porque o objetivo das suas aulas visava a passar conhecimentos não tão alicerçados na norma padrão da língua, mas uma língua aplicada, real, para que os aprendentes pudessem conhecer o modo de vida da comunidade acolhedora, e serem competentes nas situações cotidianas mais urgentes.

A professora Ana ainda disse que o projeto auxiliou “por ser também um ensino diferente, um ensino que vê a língua portuguesa como uma língua de acolhimento, **não como uma língua estrangeira**” (Grifos nossos). Isto é, a professora percebeu que, através dessa experiência no projeto, as necessidades linguísticas na perspectiva de ensino de PLAc, é diferente das necessidades apresentadas na perspectiva de ensino de uma língua estrangeira, pois “a proficiência na língua-alvo ultrapassa a motivação turística ou acadêmica, interliga-se à realidade socioeconômica e político-cultural em que se encontra”. (GROSSO, 2010, p. 71)

Importante refletir que formar professores para ensinar português a falantes não nativos deve ser uma preocupação premente nos currículos dos cursos de Letras Português, quando se percebe o aumento do número de imigrantes forçados no Brasil. As iniciativas voltadas para o ensino de PLAc para pessoas em situação de refúgio no país é desenvolvida majoritariamente por instituições voluntárias de apoio aos imigrantes.

Avalia São Bernardo (2016) que essas ações ainda não são suficientes para atender à demanda de refugiados que aportam no Brasil.

Outra parte das iniciativas de ensino de PLAc atualmente são de responsabilidade das universidades brasileiras, por meio de pesquisas, projetos e ações direcionadas (AMADO, 2013). Para São Bernardo (2016), as universidades são braços auxiliares desse ensino, mas ainda não estão preparadas para atender às pessoas em situação de refúgio de maneira adequada, por não disponibilizarem horários alternativos de aula ou por nem sempre ofertarem cursos planejados e elaborados especificamente para esse público (SÃO BERNARDO, 2016). Somado a isso, Dionísio e Costa (2017) identificaram que em quinze universidades da Região Nordeste, apenas três fazem referência ao ensino de PLE e somente uma ao ensino de PLA, verificando “a necessidade de se pensar um novo profissional de Letras, cuja formação também inclua uma sensibilização para o ensino de português em contextos em que essa língua não é considerada materna” (DIONISIO; COSTA, 2017, p. 689).

Na fala da colaboradora Ivete, percebemos dois aspectos importantes para ela: a motivação dos alunos e a troca entre professor/aluno. Sobre a motivação, já falamos anteriormente que o papel do professor nesse contexto de refúgio precisa ser de acolhimento por se encontrarem os sujeitos aprendentes vindos de uma situação de conflito, mais sensibilizados emocionalmente. O fator emocional/afetivo precisa ser levado em conta no processo de ensino-aprendizagem. Essa afirmação feita pela professora nos indica que o ensino de português como língua materna se difere do ensino de PLAc.

Destacamos a importância da troca que a colaboradora disse ter na relação com os seus alunos. É uma maneira de olhar o outro, nas suas fragilidades, sua cultura, suas dificuldades, acolhendo-o e, a partir disso, elaborar e planejar as aulas. É uma perspectiva de ensino que pretende empoderar o aluno, dar autonomia a ele. A necessidade do empoderamento direcionado a grupos minoritários é um dos elementos citados por Lopez (2016) para o planejamento de programas educacionais, numa perspectiva intercultural. Compreendemos que o professor precisa ter sensibilidade e curiosidade acerca do seu aluno, além de disponibilidade afetiva para lidar com um contexto marcado por adversidades. Ser professor de PLAc é ser um ponto de contato entre a realidade (linguística, cultural etc.) que os alunos conhecem e uma nova realidade para se inserir de maneira digna e empoderada na nova sociedade de acolhida.

As respostas dos colaboradores indicam que o projeto os auxiliou em sua formação tanto pessoal, como vimos acima, como profissional, e, como afirmam os excertos a seguir, na vida acadêmica:

Através desse projeto conheci o português como língua de acolhimento e pude pesquisar, ainda tô pesquisando, sobre o assunto. Então isso, como posso dizer, ajudou muito minha vida acadêmica, conhecer uma teoria que eu não sabia que existia essa teoria de português como língua de acolhimento. Então acho que isso ajudou sim na minha vida acadêmica, ter oportunidade de pesquisar e atuar nessa área. (Colaborador Mateus)

Aqui, bom, minha formação acadêmica eu aprendi muito porque, uma eu aprendi a desenrolar o plano de aula né, a fazer o plano de aula, levar em consideração ensinar os conteúdos, considerando o que aquela sala necessita né, o que os alunos precisam aprender. Então isso é bom porque a gente, eu passei a ter um olhar diferenciado né, considerando as necessidades dos alunos. Então é isso que foi o diferencial. E isso a gente vai utilizar fora do ambiente acadêmico quando a gente for dar aula até num ambiente convencional digamos assim, numa sala de aula convencional e acho que esse foi pelo menos para mim o diferencial desse projeto. Não só na formação acadêmica como fora dela. (Colaboradora Ana)

Então, acho que uma coisa tá muito inserida na outra porque a partir do momento que a gente tem que fazer um plano de aula, planejar cada aula, a gente precisa estudar, precisa ler antes, então pra minha formação acadêmica foi importante também nesse sentido, porque eu tive que ler sobre língua de acolhimento, eu tive que ler sobre toda essa situação de refúgio, eu tive que aprender um pouco sobre a cultura daqueles sujeitos que estavam ali em sala de aula, então de onde eles vinham, né, o que possivelmente aquele país poderia me ajudar a fazer as minhas aulas, então na minha formação acadêmica foi isso, eu precisei estudar não só livros e artigos sobre língua de acolhimento, português como segunda língua, enfim, como também precisei saber um pouco mais, ir além disso e saber que país era aquele que eles estavam vindo, o que é que eu poderia oferecer pra que se aproximasse um pouco mais, né, daquela realidade deles. (Colaboradora Ivete)

Perguntados como o projeto os auxiliou na formação acadêmica, os colaboradores Mateus e Ivete trouxeram a necessidade de estudar a LP sob outra perspectiva, a de LAc. Mateus afirmou que “através desse projeto conheci o português como língua de acolhimento e pude pesquisar, ainda tô pesquisando, sobre o assunto”. Ivete trouxe, além da importância de ter estudado sobre língua de acolhimento, a questão da situação de refúgio e a cultura do país de seus alunos, tendo afirmado que o projeto foi importante “porque eu tive que ler sobre língua de acolhimento, eu tive que ler sobre toda essa situação de refúgio, eu tive que aprender um pouco sobre a cultura daqueles sujeitos”.

Já a colaboradora Ana destacou que enriqueceu sua formação acadêmica na medida em que aprendeu a elaborar planos de aula e entender as necessidades dos alunos, como destacamos na fala “eu aprendi a desenrolar o plano de aula né, a fazer o plano de aula, levar em consideração ensinar os conteúdos, considerando o que aquela sala necessita né, o que os alunos precisam aprender”, traspondo a fronteira acadêmica para

questões mais amplas, como questões sociais daquele grupo, de onde eles vêm, o que eles trazem. Além dessa visão de ensinar português partindo das necessidades dos alunos, a colaboradora mostra que o aprendizado adquirido com o PLAc pode ser levado para o ensino de português como língua materna. Essa é uma característica profissional necessária à atuação docente.

Essa formação profissional no contexto de ensino de PLAc para pessoas em situação de refúgio associa o conhecimento acadêmico às experiências pessoais, como defende Cabete (2010):

Na verdade, todo o ensinante de Português para falantes não nativos deverá ter uma formação pluridimensional que se vai complementando com as competências que vai adquirindo nas experiências vivenciadas na sala de aula. O conhecimento científico, embora seja uma pedra basilar, revela-se insuficiente se não for acompanhado por uma consciência metalinguística da própria língua e da capacidade de “integrar na sua prática pedagógica as competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas necessárias à descrição do uso da língua” (CABETE, 2010, p. 74).

Assim, percebemos que o conhecimento teórico adquirido no decorrer do projeto, com os estudos sobre LAc, elaboração de planos de aula, estudos sobre refugiados, foi complementado com a experiência diária de sala de aula dos professores com os alunos, pois os colaboradores estiveram atentos às exigências que aquele contexto apresentava. Podemos perceber que os profissionais participaram de forma ativa das discussões e elaborações de políticas linguísticas que influenciaram na prática dentro de sala de aula. Essa construção da formação do professor, partindo dos conhecimentos teóricos aprendidos e da reflexão crítica sobre as suas práticas, junto com outros professores mais experientes, promoveu uma ampliação da formação inicial do docente. Segundo Miranda e Lopez (2019),

no processo de formação docente, deveriam ser valorizados os saberes trazidos pelos próprios professores em formação, pois, no encontro desses múltiplos saberes, são constituídas novidades de saber, novidades de práticas e novidades de modos de formação. Os saberes emergentes das práticas profissionais desses professores poderiam, por tanto, contribuir para sua própria formação e para a formação dos outros participantes desse mesmo processo. (MIRANDA E LOPEZ, 2019, p. 25)

Percebemos que a formação acadêmica de professores de alunos falantes de outra língua deve ser ampla, abrangendo aspectos linguísticos, de aquisição e de ensino da língua, à cultura brasileira e estrangeira de seu aluno, como defende Dell’Isola (2005):

O conhecimento da área de Letras e Linguística é indispensável para o professor que deseja atuar no ensino de PLE. Além do conhecimento geral sobre a língua portuguesa no mundo: seus aspectos históricos, geográficos, políticos e sociológicos, sobre os traços de identidades e diversidade das diferentes comunidades de língua portuguesa; além dos aspectos relevantes da

cultura do Brasil para o processo ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira, tais como a apresentação da diversidade social cultural brasileira, é imprescindível que o professor de PLE tenha conhecimento de Linguística, Linguística Aplicada e de Língua Portuguesa tal como é falada no Brasil, ou seja, das estruturas gramaticais e das variantes linguísticas nacionais, focalizando-se o português oral e escrito. (DELL'ISOLA, 2005, *apud* DIONISIO; COSTA, 2017, p. 683)

Para as atividades realizadas no projeto, perguntamos aos colaboradores quais disciplinas da graduação que os auxiliaram:

Deixa eu ver.... didática que eu utilizei alguns conhecimentos que foram transmitidos pra mim. Só didática mesmo. (Colaborador Mateus)

Sim, algumas disciplinas de estágio, principalmente porque também ensinava a elaborar plano de aula, não entendendo português como língua de acolhimento. E também um outro projeto que eu fiz parte que também no finalzinho veio dar uma ajudada a mais que também considerava, é um estudo mais sobre o espanhol né, o lugar de outras línguas aqui no meio acadêmico e lia muitas coisas que realmente me fez abrir mais assim, ter essa visão um pouco mais ampla sobre o assunto. (Colaboradora Ana)

Assim, pra esse projeto, né, pra esse tipo de aula que a gente dá hoje, na minha perspectiva, eu diria que não. O curso de Letras Português até agora, pelo menos nas disciplinas que eu paguei, não estão voltadas para um ensino de língua como acolhimento, de língua de português como segunda língua, toda teoria que a gente estudou, e os estágios práticos, né, estão voltados para falantes nativos, então tem uma diferença. Lógico que ajuda, mas tem uma diferença de uma sala de alunos que falam português, que são brasileiros, enfim, e desses alunos que não são nativos e que estão nessa situação de refúgio que eu também não tenho experiência. Por exemplo de dar aulas para alunos que venham de um intercâmbio e que eu acho que já seja totalmente diferente, o objetivo da aula vai ser outro, os sujeitos são outros. Então a gente é muito preparada pra dar aula a nativos, a falantes do português como língua materna né, então até agora, especificamente assim, eu não consigo dizer se teve uma disciplina que me ajudou nesse sentido. (Colaboradora Ivete)

A colaboradora Ivete afirmou não ter tido auxílio das disciplinas do curso de Letras nas atividades realizadas por ela no projeto. A colaboradora Ana, apesar de citar a ajuda que as disciplinas de estágio proporcionaram, o estudo não era voltado para o ensino da LP como língua não materna, mas, como afirmou Ivete, o estudo é voltado para o ensino de português para falantes nativos, o qual tem competências e habilidades diferentes em comparação ao ensino para pessoas em situação de refúgio. Mateus afirmou ter tido auxílio da disciplina de Didática na graduação.

A professora Ana conseguiu um auxílio maior quando da participação de outro projeto voltado para o ensino de espanhol e de outras línguas, mas percebemos que na graduação, as colaboradoras não obtiveram muito auxílio. Refletimos, a partir das respostas das colaboradoras, que o ensino da língua portuguesa na graduação de Letras poderia se voltar não só ao estudo dessa língua num contexto único, de um falante único,

qual seja, o nativo, mas sim ampliar para o ensino de LP para outros contextos, seja como língua estrangeira, seja como língua adicional, seja como língua de acolhimento.

Dionísio e Costa (2017), pensando sobre as peculiaridades do ensino de português para estrangeiros e a formação desses professores, afirmam que

a formação do professor de PLE no âmbito universitário, quando existe, geralmente parte de iniciativas de projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão relativamente isolados e desarticulados entre si, pois não há diretrizes organizadas no âmbito governamental a esse respeito. (DIONÍSIO; COSTA, 2017, p. 684)

Ensinar a língua portuguesa em outros contextos, além de ampliar os conhecimentos dos graduandos, leva em consideração a possibilidade de os alunos terem ações e posturas diferentes em sala de aula, uma vez que, dependendo do contexto, a metodologia usada, o material didático a ser produzido e as atitudes pedagógicas serão diferentes, pois “num cenário de grande mobilidade, linguística e culturalmente diversificado, as mudanças conjunturais econômicas e sociopolíticas abrem caminho a novos públicos, a novos contextos de ensino-aprendizagem, dos quais resultam diferentes formas de ver a educação em línguas” (GROSSO, 2010, p. 62).

Amado (2013) aponta que “há uma grande lacuna, assim, no trabalho do ensino de português como língua de acolhimento para aqueles estrangeiros que chegam ao Brasil em situação de miséria moral e muitas vezes com pouquíssimos recursos financeiros” (AMADO, 2013, p. 07). São Bernardo (2016) acrescenta que a falta de políticas públicas para migrantes forçados “transfere a responsabilidade de ensinar a língua às instituições de apoio aos imigrantes, que, em alguns casos e por serem atendidas por voluntários, restringe o ensino da língua a listas de vocabulários e regras gramaticais” (BERNARDO, 2016, p. 62).

Pensamos ser urgente a necessidade de implementação de políticas linguísticas que visem a formação de professores não apenas de português como língua materna, mas que também incluam outras visões de ensino de língua, podendo trazer novas demandas e reflexões para a formação de professores de LP. Investir na formação de professores de português para falantes de outras línguas pode ser um caminho para desenvolver e reconhecer essa área como importante. Como Miranda e Lopez (2019), consideramos, que para que o ensino-aprendizagem no contexto de PLAc seja efetivo, bem-informado e melhor amparado, é necessário “um maior investimento em políticas públicas que propiciem a formação desses professores, uma ampla institucionalização da área de PLA

e PLAc nas universidades brasileiras e criação de condições adequadas [...]” (MIRANDA; LOPEZ, 2019, p. 36).

Nessa perspectiva, ressaltamos a importância das universidades na produção de conhecimento e o crescimento de ações e projetos voltados para pessoas em situação de refúgio. Lopez (2016) registra a atuação de professores com formação em Letras em projetos universitários de extensão, defendendo a importância da formação específica de professores em PLAc como forma de respaldar o trabalho dos colaboradores, uma vez que, por serem em sua maioria voluntários em cursos de extensão universitária, precisam de referências profissionais capacitadas para lidar com o contexto.

Marques (2018) aponta a falta de uma política linguística oficial acerca do ensino de língua para imigrantes e que a oferta de cursos de LP para falantes de outras línguas se concentra em instituições não governamentais, religiosas e da sociedade civil. A autora afirma que, apesar das Universidades Federais (UF's) terem aumentado a demanda de cursos para falantes de outras línguas, ainda são poucos os cursos de PLAc e, quando há, são na modalidade extensão, o que não é um problema esse tipo de ação. Todavia, ela defende a ampliação da atuação das UF's, pois com a oferta de mais cursos de PLAc, haveria o incentivo de pesquisas sobre o assunto, com uma maior consolidação da área, o que contribuiria para o fortalecimento de políticas públicas, bem como funcionaria como um importante espaço de formação de professores.

Dessa forma, atentamos para a importância do projeto de extensão e para a iniciativa dos professores universitários em fomentar tais políticas de ensino, pois “a despeito do pouco espaço dedicado às atividades de formação de professores [...] de PLA, constatamos que são os docentes os principais agentes responsáveis pela criação de políticas linguísticas para a inserção das universidades na área de PLA”. (MARQUES, 2018, p. 85).

Ainda sobre a realização das atividades no projeto, perguntamos o que mais ajudou os colaboradores no desempenho dessas atividades. Eles destacaram a importância de ter um material didático como base e dos encontros com a orientadora e demais integrantes do projeto:

A pesquisa que eu fiz juntamente com meus colegas e que a professora XXXX²⁹ também trouxe pra gente, os artigos sobre o tema, o livro da Acnur também. (Colaborador Mateus)

O que me ajudou, o que mais me ajudou na realização das atividades foi muitos materiais assim de apoio nas disciplinas de estágio, de como ser um bom

²⁹ O nome da professora orientadora foi omitido por questões éticas.

professor, enfim. Eu não consigo lembrar agora de todos os materiais, mas assim muitos materiais que ajudam a didática que você vai ter com os alunos, o material da ACNUR também como eu já falei antes que a gente se espelhou muito nele, enfim, e também esses materiais de apoio fizeram com que a gente tivesse essa formação de ser um professor que considerasse realmente a realidade do aluno. (Colaboradora Ana)

Entrar no projeto e junto com a senhora e os colegas, começar a estudar uma outra perspectiva de ensino de língua, nesse momento que eu entrei, porque foi nesse momento que eu fui poder ler e me atualizar sobre o ensino de outro tipo de língua que não a língua materna, mas língua de acolhimento que é o que a gente mais estuda, enfim. E é uma outra perspectiva de ensino dessa língua, a gente logicamente que o curso nos dá muita bagagem pra gente entrar em sala de aula, mas eu acredito que seja uma perspectiva diferente. (Colaboradora Ivete)

Mateus e Ivete falaram sobre a importância da orientação que tiveram da professora do Projeto e sobre estudar uma nova perspectiva da língua. Mateus afirmou “a pesquisa que eu fiz juntamente com meus colegas e que a professora também trouxe pra gente, os artigos sobre o tema”. Ivete disse que “entrar no projeto e junto com a senhora e os colegas, começar a estudar uma outra perspectiva de ensino de língua”, foi o que a auxiliou nos seus estudos para além do português como língua materna, mas também como língua de acolhimento e suas especificidades. A colaboradora Ana destacou a importância do estágio supervisionado a partir dos materiais de apoio de “como ser um bom professor” apresentados na disciplina. Essa fala aponta que o subsídio teórico e prático fornecido pela universidade é importante na formação do professor. Sobre isso, Lopez (2016) aponta a obrigatoriedade de os estágios supervisionados dos cursos de Letras serem cumpridos em cursos de extensão de PLAc como uma proposta cabível para uma formação específica de professores em PLAc.

Apesar dos colaboradores terem apontado pouco ou nenhum auxílio de conhecimento proveniente dos componentes curriculares do curso de Letras como preparo para o ensino de português como língua de acolhimento, notamos que essa formação se desenvolveu no decorrer de suas práticas docentes em sala de aula, no diálogo entre os envolvidos no processo de ensino. Essa participação ativa dos professores em formação de modo horizontal na elaboração das políticas linguísticas que direcionaram as suas práticas em sala de aula é de extrema importância para a formação dos profissionais. Destacamos a importância da professora de linguística, orientadora habilitada para sugerir e indicar os caminhos que deviam ser seguidos em sala de aula nesse contexto de ensino de LP para falantes de outras línguas. Deusdará, Arantes e Rocha (2017) defendem a importância das reuniões de supervisão e acompanhamento do trabalho dos voluntários em sua formação. Segundo os autores, essas reuniões de

supervisão “são atos de intervenção no coletivo e concorrem para a produção do próprio coletivo” (DEUSDARÁ; ARANTES; ROCHA, 2017, p. 278), e se realizam em cinco etapas: registro das demandas dos refugiados; análise das demandas e compilação dos materiais que as atendam; definição de eixos temáticos; elaboração e análise dos materiais compilados e a devolutiva após a aplicação em sala de aula, alcançando um trabalho produtivo para além de apenas ensinar uma língua a um estrangeiro, mas de mudar as práticas pedagógicas de acolhimento às pessoas em situação de refúgio.

Os colaboradores são alunos do curso de Letras Português, estão sendo formados para serem professores de português como língua materna. Diante disso, esse estudo que o Projeto proporcionou foi essencial para um melhor desempenho em sala de aula dos colaboradores, pois tendo estudado a perspectiva da língua de acolhimento, foram capazes de saber quais os principais interesses e dificuldades dos aprendentes para um melhor desempenho nas atividades do projeto através do estudo e debate de textos científicos específicos, com profissionais especializados.

O ensino da LP para refugiados ainda é um território em constituição, o que só reafirma a importância do projeto e da construção do saber entre os colaboradores e professora orientadora. Os professores em formação, no momento de sua prática, trazem as concepções de ensino aprendizagem já arraigadas quando das suas experiências como alunos. Com o compartilhamento das experiências de sala de aula, os relatos dos alunos, apresentação das dificuldades na ocasião dessas reuniões de orientação, percebem-se as demandas de professores e alunos. Tudo isso proporciona aos colaboradores elaborar políticas de ensino para aquele contexto, definindo eixos temáticos e elaborando coletivamente os materiais, num processo horizontal de determinar políticas linguísticas para as atividades de ensino aprendizagem.

Almeida Filho (2011), dissertando sobre as exigências e expectativas de um professor de língua estrangeira ou segunda língua, afirma que

Para ensinar profissionalmente PLE a exigência primeira e mais abrangente é a de uma formação integral na área da linguagem tradicionalmente chamada de Letras no Brasil. Essa exigência básica não é suficiente quando os licenciados não obtêm uma formação específica no ensino de uma LE. Ela é menos suficiente ainda quando os formandos não contam com a inclusão em seus currículos de disciplina específica preparatória para o ensino de PLE/PL2 (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 11).

Ensinar a língua portuguesa para falantes de outras línguas requer saber quais as especificidades desse ensino nos campos acadêmico e profissional. Assim, uma formação específica para o professor de português como LAc se faz necessária. Por essa razão, o

Projeto se mostrou importante nesse preparo dos colaboradores. Dentre essas diferenças de ensino do português para falantes não nativos, tendo em vista ter sido a perspectiva de LAc na presente pesquisa, pudemos perceber que os professores conseguiram entender a peculiaridade desse ensino, uma vez que consideraram o contexto dos alunos, quais as urgências dos aprendentes, aplicando uma abordagem de competência comunicativa intercultural no processo de ensino aprendizagem da língua-alvo.

Essa reflexão crítica sobre as atividades desempenhadas, fez com que os professores tivessem a necessidade de estudar mais, inclusive o espanhol. Quando perguntados se tiveram que estudar o espanhol para planejar as aulas, dois dos três colaboradores afirmaram que sim:

Sim. (Colaborador Mateus)

Eu comecei a estudar espanhol justamente naquela parte que foi minha maior dificuldade que foi do alfabeto, acho que umas das aulas iniciais que a gente teve que dar. E aí foi que eu também senti mais dificuldade e foi o momento que eu mais tive que estudar o espanhol porque a gente sempre fazia de tudo pra que eles falassem português na sala de aula né, e algum momento quando eles falavam uma palavra que eles não conseguiam falar em português e a gente não entendia e quando os outros professores entravam aí. Enfim, tinha todo esse apoio, mais o momento que eu mais estudei espanhol foi o inicial essa questão do alfabeto, da pronúncia, enfim, que eu senti um pouco de dificuldade. (Colaboradora Ana)

Alguns saberes precisaram ser demandados pelos colaboradores, considerando o público alvo venezuelano, como o estudo do espanhol, de teorias sobre língua de acolhimento etc., o que foi de suma importância para uma reflexão crítica da sua atuação e da sua formação. O Projeto proporcionou aos participantes o contato com abordagens e metodologias diferentes daquelas ensinadas na graduação de Letras Português, fomentando a experiência profissional e acadêmica dos colaboradores. Freire (1996) nos adverte que ensinar exige rigorosidade metódica, pois:

Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “do-discência” – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico. (FREIRE, 1996, p. 16)

A atuação dos professores seguiu esse caminho de ter conhecimentos preexistentes para a produção de novos. Aliaram a teoria à prática em sua formação profissional. Para além disso, no contexto de pessoas em situação de refúgio, um novo olhar foi lançado ao ensino de língua, uma vez que, a partir de uma abordagem

comunicativa e intercultural da língua que envolvem todos os sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, pôde-se redimensionar a experiência de ensino de PLAc:

Na língua de acolhimento, são privilegiadas áreas que promovem o conhecimento sociocultural, o saber profissional, a consciência intercultural, as relações interpessoais, bem como a partilha de saberes, favorecendo a interajuda e ultrapassando estereótipos pela interação e pelo diálogo intercultural (CONSELHO DA EUROPA, 2001 *apud* GROSSO, 2010, p. 73).

Em suma, a experiência no projeto de extensão foi fundamental para os colaboradores como espaço de formação profissional, uma vez que eles puderam entrar em contato com uma nova perspectiva de ensino de língua portuguesa, produzir materiais didáticos adequados para o contexto de ensino, adquirir outros conhecimentos que antes não possuíam, como rudimentos da língua espanhola, processos úteis e adequados às necessidades reais dos seus alunos para uma mudança na realidade em que vivem.

Quadro 3 - Sumarização dos resultados obtidos por categoria de análise

CATEGORIAS	RESULTADOS
1ª Categoria: o ensino para pessoas em situação de refúgio na visão do professor	- A aula de português não deve focar no ensino da LP de uma maneira metalinguística, mas sim nas necessidades de comunicação dos alunos, favorecedora da inclusão social; - Os aspectos mais importantes das aulas devem estar ligados às práticas de linguagem cotidianas dos alunos e à competência comunicativa: procura de um emprego, acesso aos seus direitos e conhecimento de seus deveres, questões sobre cidadania e cultura do país acolhedor, com menor atenção aos conceitos gramaticais que envolvem a língua, priorizando as habilidades de falar e compreender o português, numa dimensão pragmática e de aquisição da língua; - A relação professor-aluno seria de amigos e bem mais pessoal do que em uma sala de aula convencional; - As três maiores dificuldades apontadas foram: (1) a falta de material didático, (2) a não familiarização com o espanhol e (3) a motivação dos alunos; - Necessidade de uma carga horária de aula maior do que a estipulada no projeto.
2ª Categoria: o papel do português e do espanhol	- Papéis diferentes para o português e o espanhol: - Português como importantíssimo por ser a língua oficial do nosso país, por capacitar os refugiados a falar e entender a língua-alvo nas situações comunicativas de forma emancipada, sendo ela a responsável pela autonomia dos imigrantes no país acolhedor, suprimindo as suas necessidades e dificuldades mais prementes de sobrevivência; - O espanhol como um auxílio, para fazer um elo, como língua mediadora na comunicação em sala de aula.
3ª Categoria: o papel do projeto e formação profissional	- O papel do projeto na formação dos colaboradores foi de fundamental importância, tanto no aspecto pessoal como nas dimensões profissional e acadêmica; - As disciplinas de estágio supervisionado e didática auxiliaram os colaboradores nas atividades do projeto; - A experiência foi diferente da que os colaboradores costumam ter em sala de aula convencional; - Os colaboradores destacaram a importância de ter um material didático como base e dos encontros com a orientadora e demais integrantes do projeto; - A discussão e o compartilhamento de experiências no projeto ampliaram a formação profissional dos colaboradores, uma vez que permitiu a obtenção de novos conhecimentos, como (1) o ensino da LP em uma nova perspectiva, (2) rudimentos da língua espanhola; (3) feitura de planos de aula; (4) produção de materiais didáticos adequados para o contexto de ensino; (5) desenvoltura em sala de aula; e (6) conhecer e entender as necessidades do público-alvo.

Fonte: elaboração própria (2020)

Considerações Finais

Tivemos como objetivo da presente pesquisa analisar a perspectiva do professor em formação inicial sobre o ensino da língua portuguesa como língua de acolhimento, cujo conteúdo abordou o ensino de português para venezuelanos em situação de refúgio, o papel do português e do espanhol nesse contexto e a formação acadêmica e profissional dos sujeitos participantes da pesquisa. Para isso, realizamos uma entrevista semiestruturada com os alunos da graduação em Letras - Português da UFPB, os quais ministraram aulas durante um ano, entre 2018 e 2019, no Projeto de Extensão da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), “Refugiados na Paraíba: integração linguística e interculturalidade”.

Ao longo do trabalho, dialogamos com diversos autores como Ançã (2006), Grosso (2010) e São Bernardo (2016), que propõem o ensino de PLAc como uma das ferramentas de inserção de pessoas em situação de refúgio na sociedade brasileira, dentre outros autores que nos auxiliaram na análise qualitativa do conteúdo das entrevistas dentro de um paradigma interpretativista, como Cabete (2010) e Lopez (2016). Apresentamos os marcos históricos e legislativos que compõem o arcabouço jurídico dos refugiados no Brasil e no mundo, indo do conceito clássico ao ampliado de refugiado.

À guisa de conclusão, percebemos que a perspectiva do ensino de PLAc para o professor em formação projetou ainda mais seu papel social, no qual se inseriu na quebra da barreira linguística no contexto de imigração forçada. Isso foi percebido na medida em que as singularidades da situação o levaram a um maior protagonismo no processo de ensino e aprendizagem, explicitado por meio das escolhas como a priorização da fala em detrimento da escrita, escolha e produção de um material didático específico, e adaptação da melhor carga horária para os aprendentes. Essas ações dos docentes não só facilitaram e transformaram o processo de integração social, como também contribuiu para forjar sua identidade profissional.

Ademais, o PLAc, por abordar um paradigma intercultural de língua, pôde redimensionar a prática pedagógica dos colaboradores, pois estes puderam refletir sobre a diversidade linguística, a dimensão cultural e afetiva desse ensino, com o fim de amenizar o conflito inicial entre refugiado e língua-alvo e apresentar as condições mínimas necessárias para que esse sujeito se integre.

Um fator importante observado foi a questão da relação professor/aluno. A importância de conhecer o público-alvo para pautar o ensino do português, fez com que entendêssemos que os colaboradores dessa pesquisa se aproximam dos seus alunos não

só como professores, mas também como amigos, uma vez que se colocaram para ouvir, para considerar as suas urgências para, assim, unir a competência linguística com a integração social. Dessa forma, o papel do professor em sala de aula nesse contexto de refúgio é mais pessoal, mais emocional, ultrapassando o processo formal de ensino aprendizagem que conhecemos para os falantes nativos. Essa relação afetiva se mostra como característica da LAc, uma vez que a palavra acolhimento é sinônimo de amparar, aceitar, atender, estando presente o sentido de alteridade na valorização da cultura e da língua falada pelo outro.

Os discursos dos professores confirmaram que o ensino de PLAc tem características específicas quanto às competências, habilidades e conteúdos a serem priorizados, os desafios enfrentados pelo professor, e as características do material didático.

As aulas de português partiram do conceito de aquisição da língua como desenvolvimento da competência comunicativa intercultural. Diversas peculiaridades puderam ser compreendidas no ensino de PLAc: as competências priorizadas de falar e ouvir, a interculturalidade e cidadania. O processo de ensino aprendizagem da pessoa em situação de refúgio teve como foco temas e conteúdos voltados a questões cotidianas e à oralidade para interação e exercício de direitos e deveres. Para os ensinantes, foi uma nova maneira de ensinar português para além do ensino de língua materna. Ou seja, a aprendizagem da LAc procurou atender a objetivos específicos distintos de outros contextos de ensino da LP.

As dificuldades encontradas nesse contexto foram diversas. Entre elas, citamos a compreensão da língua espanhola, a falta de material didático específico e a baixa motivação de alguns alunos.

Depreendemos a importância da presença da professora de espanhol em sala de aula. Sabemos que entre o português e o espanhol existem certas semelhanças, todavia percebemos que a presença dela foi fundamental, pois nem sempre a intercompreensão ocorreu. O material didático utilizado em sala de aula foi elaborado pelos próprios professores a partir de outros materiais já feitos, para atender à necessidade daquele público específico. Assim, essa falta de material didático específico para o ensino de PLAc, diante da crescente realidade mundial de migração forçada, mostra a necessidade da elaboração de materiais que abordem o ensino de PLAc, auxiliando tanto professores como alunos no processo de ensino aprendizagem da língua portuguesa para refugiados.

Quanto ao papel do português e do espanhol, entendemos que o ensino de PLAc ultrapassou a noção de PLE ou PL2. Apesar dos colaboradores desta pesquisa terem atribuído um alto valor à língua portuguesa, houve um diálogo entre as culturas, uma interação entre o português e o espanhol em sala de aula. Esta última como língua mediadora essencial no processo de ensino aprendizagem. O português como fator importante para a autonomia dos venezuelanos e o espanhol como língua ponte em sala de aula tiveram papéis fundamentais em sala de aula e no processo de formação dos professores.

Quanto à formação profissional dos colaboradores, percebemos que a discussão e o compartilhamento das experiências no decorrer do projeto de extensão permitiram a ampliação do conhecimento. Os colaboradores tanto aperfeiçoaram conhecimentos acadêmicos como mobilizaram novos, refletindo sobre a construção dos saberes específicos necessários para professores de PLAc para pessoas em situação de refúgio. Sabemos que a responsabilidade pela integração de refugiados não é só das universidades, mas a participação destas é atualmente imprescindível, dados os recursos teóricos e de pessoal docente que podem ser viabilizados por essas instituições. Entendemos ser necessário fortalecer a consciência das especificidades desse ensino para fomentar iniciativas de políticas linguísticas de ensino de PLAc, abrindo espaços de discussão sobre essa e outras modalidades para além do ensino de língua materna na licenciatura em Letras, aumentando o número de cursos de extensão e propiciando estágios supervisionados nesses projetos, além do fomento estatal e institucional de bolsas e especializações na área de PLAc.

Pensando nas dificuldades enfrentadas pelos professores e na formação acadêmica que eles recebem, percebemos que essa formação de ensino de LP como língua materna não é suficiente para habilitar o profissional para atuar como professor de português para falantes de outras línguas e especificamente para pessoas em situação de refúgio por não ter uma formação específica para esse intento. A sala de aula para pessoas em situação de refúgio constitui-se de um público diferenciado, com questões de aprendizagem também diferenciadas das de uma sala de aula convencional, tendo sido o projeto de extensão fundamental para a reflexão e análise das abordagens metodológicas para este contexto.

Em suma, percebemos que o processo de ensino aprendizagem de PLAc demandam características específicas de ensino quando comparadas a um contexto convencional de ensino da LP, desde o próprio conceito de língua até o papel do professor e sua formação.

Esperamos ter contribuído na reflexão acerca da visão do professor sobre o ensino de PLAc para pessoas em situação de refúgio, o papel do português e do espanhol nesse contexto e no processo de formação docente dos graduandos em Letras. Devido à crescente demanda desse ensino da LP pelo número de pessoas em situação de refúgio que o Brasil tem acolhido, esperamos que novas pesquisas possam ser realizadas para a elaboração de novos materiais didáticos, pensar o português não só como língua materna ou segunda língua, mas também como língua de acolhimento e na formação inicial específica de profissionais de língua nesse contexto de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. O Ensino de Português como Língua não Materna: concepções e contextos de ensino. 2011. Disponível em: <http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf> Acesso em: 04 de maio de 2020.
- ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS (ACNUR). **Dados sobre refúgio no Brasil**. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-brasil/>. Acesso em: 10 julho 2020.
- AMADO, R. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista da SIPLÉ**, Brasília, ano 4, n. 2, out 2013.
- ANÇA, M. H. Língua Portuguesa e Imigração: Entre língua de acolhimento e língua de afastamento. XIII ENDIPE, 23-26 abr. 2006. Recife: Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: http://endipe.pro.br/antiores/13/paineis/paineis_autor/T2660-1.doc Acesso em: 04 de maio de 2020.
- ANUNCIAÇÃO, R. F. M. DE. A Língua Que Acolhe Pode Silenciar? Reflexões Sobre O Conceito De “Português Como Língua De Acolhimento”. Revista X, [S.l.], v. 13, n. 1, p. 35-56, oct. 2018. ISSN 1980-0614. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60341>. Acesso em: 23 de junho 2020.
- ARANTES, P. C. C.; DEUSDARÁ, B.; BRENNER, A. K. Língua e alteridade na acolhida a refugiados: por uma micropolítica da linguagem. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 1196-1207, jul. 2016. ISSN 1984-8412. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2016v13n2p1196>. Acesso em: 08 jun. 2020.
- ARANTES, P. C. C.; DESDARÁ, B. Português Para Refugiados: Aliando Pragmática e Discurso em Resposta a uma Demanda Concreta. **Letrônica**. Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 45-59, janeiro-junho 2015. e-ISSN 1984-4301. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/19621> acesso em: 23 de junho de 2020.
- BORTONI-RICARDO, S. M. Postulados do paradigma interpretativista. In: _____. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 31-40. Capítulo 3.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 de julho de 2020.
- _____. **Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997**. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm. Acesso em: 03 jul. 2020.
- CABETE, M. A. C. S. da S. **O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento**. Tese de doutorado. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2010.
- CAVALCANTI, Leonardo et al. **Dicionário crítico de migrações internacionais**. Editora UnB, 2017. p. 434-621.
- CONVENÇÃO DE 1951 RELATIVA AO ESTATUTO DOS REFUGIADOS. Assembleia Geral da ONU. (1951). Genebra. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf Acesso em: 09 de julho de 2020.

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

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

DECLARAÇÃO DE SAN JOSÉ. 1994. San José. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/asilos-refugiados-e-apatridas/declaracao-de-sao-jose-sobre-refugiados-e-pessoas-deslocadas-1994> Acesso em 13 de julho de 2020.

DECLARAÇÃO E PLANO DE AÇÃO DO MÉXICO. 2004. México. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao_e_Plano_de_Acao_do_Mexico.pdf?file=t3/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao_e_Plano_de_Acao_do_Mexico Acesso em 13 de julho de 2020.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral da ONU. (1948). Paris. Disponível em: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf Acesso em 09 de julho de 2020.

DEUSDARÁ, B.; ARANTES, P. C. C.; ROCHA, D. Cruzando fronteiras: a promoção de direitos com refugiados nas práticas de ensino de línguas. **Gragoatá**, [S.l.], v. 22, n. 42, p. 268-288, july 2017. ISSN 23584114. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33472>. Acesso em: 08 de junho de 2020.

DINIZ, I. C. S.; DA CRUZ, J. M. Elaboração de material didático para o ensino de português como língua de acolhimento: parâmetros e perspectivas. **The Specialist**, v. 39, n. 2, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/30650/27359> Acesso em 02 de julho de 2020.

DIONISIO, C. I. B; COSTA, D. S. da. A Formação de Professores de Português como Língua Estrangeira nos Cursos de Letras da Região Nordeste. In: **Pesquisas em Língua, Linguística e Literatura no Nordeste: uma Jornada de quase 40 anos do Gelne: anais da XXVI Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste**. Pipa Comunicação, 2017.

DOS SANTOS, L. G.; BAUMVOL, L. K.; GOMES, C. P. Ensino de PLA para falantes de espanhol: uma proposta de sequência didática para alunos iniciantes. 2016.

FERREIRA, L. M. L. Material para o ensino de português para falantes de Espanhol para o contexto universitário. **Dominios de Linguagem, Uberlandia**, v. 12, n. 2 abr./jun. 2018, 2018.

FRANCO, M. M. S.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. DE. O CONCEITO DE COMPETÊNCIA COMUNICATIVA EM RETROSPECTIVA E PERSPECTIVA. *Revista Desempenho*, v. 1, n. 11, 4 out. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

GROSSO, M^a J. (2007). As Competências do Utilizador Elementar no Contexto de Acolhimento in ANÇÃ, M^a. H.e FERREIRA, T. (org.) *Actas do Seminário "Língua Portuguesa e Integração"*, Universidade de Aveiro, Aveiro. Disponível em: <https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/280091/228523+-competencias.pdf/4ecaa2bd-182b-4145-9078-d23b99a346b2> Acesso em 25 de junho de 2020.

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

- GROSSO, M. J; TAVARES, A.; TAVARES, M. O português para falantes de outras línguas: o utilizador independente no país de acolhimento. **Ministério da Educação. Direção-geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular**, Lisboa. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/portugues-para-falantes-de-outras-linguas-0> Acesso em: 20 de março de 2020.
- LOPEZ, A. P. de Ar. **Subsídios para o planeamento de cursos de Português como Língua de Acolhimento para Imigrantes Deslocados Forçados no Brasil** / Ana Paula de Araújo Lopez. – 2016.
- MAHER, T. M. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, p. 255-270, 2007.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2004.
- MARQUES, A. A. M. **Políticas Linguísticas e Ensino de Português Como Língua de Acolhimento Para Imigrantes no Brasil: Uma Discussão a Partir da Oferta de Cursos nas Universidades Federais** / Aline Aurea Martins Marques – 2018.
- MIRANDA, Y. C. C. de; LOPEZ, A. P. de A. Considerações Sobre a Formação de Professores no Contexto de Ensino de Português como Língua de Acolhimento. In: **Língua de Acolhimento: experiências no Brasil e no mundo**. Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial, 2019.
- MOREZ, F. O refúgio e a questão da identificação oficial dos refugiados no Brasil. **Revista Direitos Fundamentais & Democracia**, v. 5, 2009.
- OLIVEIRA, A. M. Processamento da Linguagem num Contexto Migratório. In: Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viseu. Congresso Internacional Línguas 2010. URI: <http://hdl.handle.net/10400.19/539>. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.19/539>. Acesso em 24 de abril de 2020.
- ORTIZ ALVAREZ, M. L. A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas.. In: CONGRESO BRASILENO DE HISPANISTAS, 2., 2002, San Pablo. **Proceedings online...** Associação Brasileira de Hispanistas, Available from: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100039&lng=en&nrm=abn>. Access on: 12 Aug. 2020.
- PEREIRA, G. F. O português como língua de acolhimento e interação: a busca pela autonomia por pessoas em situação de refúgio no brasil. **Cadernos de Pós-Graduação em Letras** ISSN 1809-4163 (on-line) São Paulo, v. 17, n. 1, p. 118-134, jan./jun. 2017 Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgl/article/view/10248> Acesso em: 20 de março de 2020.
- PROTOCOLO DE 1967 RELATIVO AO ESTATUTO DOS REFUGIADOS. Nova Iorque. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Protocolo_de_1967_Relativo_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf Acesso em: 09 de julho de 2020.
- RIZENTAL, S. S. “PASSAR A VISÃO”: REFLEXÕES SOBRE ACOLHIMENTO PELO ENSINO DO PORTUGUÊS DO BRASIL A REFUGIADOS. **Revista X**, v. 14, n. 3, p. 251-274, 2019.. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/65952>>. Acesso em: 23 de junho 2020.
- SANTOS, E. M. O. Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas/Edleise Mendes Oliveira Santos.- Campinas, SP: [s.n.], 2004.
- SÃO BERNARDO, M. A. de. **Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no brasil** / Mirelle Amaral de São Bernardo. – São Carlos: UFSCar, 2016. 206 p.

SÃO BERNARDO, M. A. de; BARBOSA, L. M. A. Ensino de português como língua de acolhimento: experiência em um curso de português para imigrantes e refugiados (as) no brasil. **Fólio - Revista de Letras**, [S.l.], v. 10, n. 1, ago. 2018. ISSN 2176-4182. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/4045>. Acesso em: 19 fev. 2020.

SENE, L. S. Objetivos e materialidades do ensino de Português como língua de acolhimento: um estudo de caso. 2017.

SOUSA, S. C. T. de. Reflexões Sobre a Área de Política Linguística e a Formação de Professores de Línguas. In: **Letramentos em Cena: Teorias e Vivências**. João Pessoa: Ideia, 2019. p. 11-54.

SOUTO, M. V. L.; ALÉM, A. O. F. G.; BRITO, A. M. de S.; BERNARDO, C. Conceitos de língua estrangeira, língua adicional, língua de herança, língua franca e língua transnacional. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, Ano 20, N° 60 set./dez.2014.