



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS, LINGUAGENS E
REPRESENTAÇÕES
MESTRADO

EVELLIN BIANCA SOUZA DE OLIVEIRA

**DIÁSPORAS CONTEMPORÂNEAS: AS LÍNGUAS(GENS) NA RESISTÊNCIA
DE REFUGIADOS INSERIDOS NA UNIVERSIDADE SALVADOR**

Ilhéus/BA
Fevereiro/2022

EVELLIN BIANCA SOUZA DE OLIVEIRA

**DIÁSPORAS CONTEMPORÂNEAS: AS LÍNGUAS(GENS) NA RESISTÊNCIA
DE REFUGIADOS INSERIDOS NA UNIVERSIDADE SALVADOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Linguagens e Representações – PPGL, da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, para obtenção do título de Mestre, sob a orientação da Prof. Dra. Maria D’Ajuda Alomba Ribeiro e Coorientação do Prof. Dr. Gabriel Nascimento dos Santos.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Maria D’Ajuda Alomba Ribeiro - PVNS/UFRR/UESC
Orientadora

Prof. Dr. Gabriel Nascimento – UFSSB
Coorientador

Prof. Dr. Emerson Carvalho de Souza -UFJ/UFRR
Avaliador externo

Profa. Dra. Mariana Fernandes dos Santos - PROFEPT-IFBA - Eunápolis.
Avaliadora externa

Ilhéus/BA
Fevereiro/2022

O48 Oliveira, Evellin Bianca Souza de.

Diásporas contemporâneas: as línguas(gens) na resistência de refugiados inseridos na Universidade Salvador / Evellin Bianca Souza de Oliveira. – Ilhéus: UESC, 2022.

96f.: il.

Orientadora: Maria D'Ajuda Alomba Ribeiro.

Coorientador: Gabriel Nascimento dos Santos.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz
Programa de Pós-graduação em Letras, Linguagens e Representações.

Inclui referências e apêndice.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Linguagem e línguas - Estudo e ensino. 3. Refugiados - Universidade Salvador – Salvador (BA). 4. Migração. I. Ribeiro, Maria D'Ajuda Alomba. II. Santos, Gabriel Nascimento. III. Título.

CDD – 469.8

EVELLIN BIANCA SOUZA DE OLIVEIRA

**DIÁSPORAS CONTEMPORÂNEAS: AS LÍNGUAS(GENS) NA RESISTÊNCIA
DE REFUGIADOS INSERIDOS NA UNIVERSIDADE SALVADOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Linguagens e Representações – PPGL, da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, para obtenção do grau de Mestre, sob a orientação da Prof. Dra. Maria D’Ajuda Alomba Ribeiro e Coorientação do Prof. Dr. Gabriel Nascimento dos Santos.

Prof. Dra. Maria D’Ajuda Alomba Ribeiro
Orientadora - PVNS/UFRR/UESC

Prof. Dr. Gabriel Nascimento
Coorientador - UFSB

Prof. Dr. Emerson Carvalho de Souza -UFJ/UFRR
Avaliador externo

Profa. Dra. Mariana Fernandes dos Santos - PROFEPT-IFBA - Eunápolis.
Avaliadora externa

“Acalmou a tormenta
Pereceram
O que a estes mares ontem se arriscaram
E vivem os que por um amor tremeram
E dos céus os destinos esperaram

Atravessamos o mar Egeu
Um barco cheio de Fariseus
Com os Cubanos
Sírios, ciganos
Como Romanos sem Coliseu

Atravessamos pro outro lado
No rio vermelho do mar sagrado
Os center shoppings superlotados
De retirantes refugiados

You
Where are you?
Where are you?
Where are you?

Onde está
Meu irmão sem irmã
O meu filho sem pai
Minha mãe sem avó
Dando a mão pra ninguém
Sem lugar pra ficar
Os meninos sem paz
Onde estás meu Senhor
Onde estás?
Onde estás?

Deus! Ó Deus! Onde estás que não respondes?
Em que mundo, em qu'estrela tu t'escondes
Embuçado nos céus?

Há dois mil anos te mandei meu grito
Que embalde desde então corre o infinito
Onde estás, Senhor Deus? [...]”

Antônio Carlos de Freitas, Arnaldo Antunes e Marisa Monte

AGRADECIMENTOS

Minha jornada com refugiados se iniciou em 2016 quando senti o desejo de estudar sobre a situação dessas pessoas aos quais eu via cotidianamente nas mídias, desde refugiados sírios que eram televisionados morrendo em travessias pelo mar mediterrâneo, a toda situação que ocorreu na Venezuela, além de outros países, que, muitas vezes, por não serem produtores de petróleo não aparecem nas mídias.

A partir daí tive um sonho que se tornou possível não apenas pelas minhas mãos, mas sim por uma teia de pessoas que abraçaram comigo o plano de trabalhar com refugiados, inicialmente na Turquia, país que precisava de professores de inglês para atuar com migrantes de guerra. Assim, quero agradecer aos amigos que sonharam comigo neste primeiro momento e me impulsionaram a seguir com o sonho/objetivo que se concretiza hoje. Agradeço a cada um desses amigos nas pessoas de Hilton Santos e Lucas.

Um muito obrigada as pessoas turcas, sírias, iraquianas, iranianas, brasileiras, egípcias, norte-americanas, holandesas, australianas, dentre outras, que conheci na Turquia, todas essas pessoas tiveram impacto na minha reconstrução identitária enquanto professora em um país estrangeiro. Sendo tantas pessoas comigo nesse trajeto, agradeço-as nas pessoas de Renata P. Oliveira, Will e Barb Sawyer e a refugiada iraquiana Shehad.

Gostaria de agradecer também, enquanto professora de língua inglesa da rede estadual pública da Bahia, a administração e aos colegas de trabalho que me auxiliaram, seja na impressão de textos acadêmicos para a leitura, internet, palavras de motivação e pelo próprio uso do ambiente escolar, para que entre uma aula e outra eu pudesse realizar leituras e escrever essa pesquisa. Não posso deixar de agradecer a meus estudantes que vibraram comigo lá em 2019, quando anunciei que havia passado no mestrado da UESC.

Agradeço a todos os professores do PPGL -UESC que compartilharam comigo seus conhecimentos em nossas aulas, em especial, minha orientadora Prof^o Dra^o Maria D'Ajuda Alomba Ribeiro e coorientador Prof^o Dr^o Gabriel Nascimento. Agradeço a professora Prof^o Msc^o Rafaela Ludolf que intermediou meu contato com a UNIFACS facilitando o processo de envio e resposta dos questionários.

Agradeço a UNIFACS por aceitar participar desta pesquisa.

Não poderia deixar de dizer obrigada a todos os migrantes forçados e refugiados que aceitaram participar desta pesquisa, e espero que o estudo aqui apresentado possa fazer a diferença para um melhor acolhimento dessas pessoas e que possa ter relevância para novas formas de se enxergar a importância do ensino de Português como Língua de Acolhimento.

Agradeço a minha família e a Deus, que se manifesta no Universo de diferentes formas sustentando o equilíbrio de todas as coisas, grata por ter obtido força e foco nessa jornada que apenas se inicia.

RESUMO

A afluência de refugiados no Brasil tem crescido anualmente, tais grupos têm chegado ao nosso país trazendo em si uma identidade marcada por guerras, violências e perseguições. Estando em situação de vulnerabilidade, a aprendizagem do português como língua de acolhimento, oferecido pela sociedade civil, ONG's e universidades, tem se tornado uma forma de resistir, refazer-se e integrar-se ao novo país, diante disso, esta pesquisa tem como objetivo compreender o papel da língua portuguesa na resistência de refugiados vinculados a Universidade Salvador. Para a realização deste estudo fizemos leituras sobre a situação de refugiados no Brasil e na Bahia (ACNUR, 2020; CONARE, 2020), acrescentando a esses conhecimentos postulados de Bauman (1998; 2007) e Hannah Arendt (2016), além de outros pesquisadores; Para tratar sobre língua e refúgio trabalhamos a partir da perspectiva de língua como invenção proposta por Makoni e Pennycook (2015); Tratamos de identidade e cultura utilizando os estudos de Hall (2006), Walsh (2009) e Bhabha (1996); ao abordar sobre ensino de português para refugiados, nos embasamos em estudiosos que tem discutido o Português como Língua de Acolhimento – PLAc, como Maher (2007), Diniz (2012), Bulla (2014), Lopez e Diniz (2018), além de outros importantes autores que acrescentam à nossa discussão. Essa pesquisa tem por característica a abordagem qualitativa crítica, fizemos um questionário *online* com vinte perguntas que foi enviado pelo Centro de Migração da UNIFACS à refugiados que possuem algum vínculo com esta universidade. Esperamos que esta pesquisa possa gerar maior visibilidade a refugiados que estão em nosso Estado e contribuir para uma reflexão sobre a relação desses sujeitos com a(s) língua(s) além de colaborar para possíveis novas metodologias para o ensino de PLAc.

Palavras-Chave: Refugiados; Língua; Universidade; Acolhimento.

ABSTRACT

The influx of refugees in Brazil has grown annually, such groups have arrived in our country bringing with them an identity marked by wars, violence and persecution. Being in a situation of vulnerability, the learning of Portuguese as a Host Language, offered by civil society, NGOs and universities, has become a way of resisting, rebuilding and integrating into the new country. This research aims to understand the role of the Portuguese language in the resistance of refugees linked to Universidade Salvador. To carry out this study, we read about the situation of refugees in Brazil and Bahia (UNHCR, 2020; CONARE, 2020), adding to this knowledge the researches by Bauman (1998; 2007) and Hannah Arendt (2016), in addition to other researchers; to deal with language and refuge, we work from the perspective of language as an invention proposed by Makoni and Pennycook (2015); we deal with identity and culture using studies by Hall (2006), Walsh (2009) and Bhabha (1996); When addressing the teaching of Portuguese for refugees, we are based on scholars who have discussed Portuguese as a host language – (PLAc in Portuguese) , such as Maher (2007), Diniz (2012), Bulla (2014), Lopez and Diniz (2018), in addition to other important authors who add to our discussion. This research is characterized by a critical qualitative approach, we made an online questionnaire with twenty questions that was sent by the UNIFACS Migration Center to refugees who have some connection with this university. We hope that this research can generate greater visibility for refugees who are in our State and contribute to a reflection on the relationship of these group of people with the language(s) in addition to collaborating for possible new methodologies for PLAc teaching.

Keywords: Refugees; Language; University; Reception.

LISTA DE TABELAS E FIGURAS

TABELA 1: Terminologias para ensino de português em variados contextos.....	33
FIGURA 1: Nome e proposta do curso de PLAc da UNIFACS	62
FIGURA 2: Serviços oferecidos pela UNIFACS.....	64

LISTA DE GRAFICOS

GRÁFICO 1: Sexo dos participantes da pesquisa.....	66
GRÁFICO 2: Idade dos participantes desta pesquisa.....	67
GRÁFICO 3: Escolaridade dos participantes desta pesquisa.....	68
GRÁFICO 4: Emprego.....	69
GRÁFICO 5: Contexto Familiar.....	70

LISTA DE SIGLAS

ACNUR: Alto Comissariado da ONU para refugiados

CEP: Comitê de Ética em Pesquisa

CONARE: Comitê Nacional para Refugiados

CONEP: Comitê Nacional de Ética em Pesquisa

CELP-BRAS: Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

CSVM: Cátedra Sérgio Vieira de Mello

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

L2: Segunda Língua

LGBTQIA+: Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexo, assexuais e outros.

NAMIR-UFBA: Programa Núcleo de Apoio a Migrantes e Refugiados da UFBA

ONU: Organização das Nações Unidas

ONG: Organização Não Governamental

PLAc: Português como Língua de Acolhimento

PLE: Português como língua estrangeira

PLA: Português como língua adicional

PLH: Português como língua de

PDMIG: Pacto pelo Direito de Migrar

UNIFACS: Universidade Salvador

UFBA: Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

1. Introdução	15
2. Objetivos	18
2.1 Objetivo geral.....	18
2.2 Objetivos específicos.....	18
3. Justificativa	18
4. Problema	20
5. Percurso Teórico	21
5.1 Refugiados na Contemporaneidade.....	21
5.2 Concepção de Língua como Invenção.....	27
5.3 Contextualizando o ensino de português para estrangeiros.....	32
5.4 Pensando o ensino de PLAc sob a ótica da língua como invenção.....	34
5.5 Cultura, interculturalidade, transculturalidade e identidade.....	40
6. Metodologia	51
6.1 Pesquisa qualitativa crítica.....	51
6.2 Caminhos Percorridos.....	54
7. Refugiados na Universidade Salvador – UNIFACS	57
7.1 O lugar da Bahia no cenário das diásporas contemporâneas.....	57
7.2 UNIFACS e o ensino de PLAc.....	61
7.3 Refugiados na UNIFACS – quem são os sujeitos desta pesquisa?.....	65
7.4 Analisando suas falas.....	71
7.5 As línguas(gens) na resistência de refugiados inseridos na UNIFACS.....	74
8. Algumas Considerações	84
9. Referências	88
10. Apêndices	95

DIÁSPORAS CONTEMPORÂNEAS: AS LÍNGUAS(GENS) NA RESISTÊNCIA DE REFUGIADOS INSERIDOS NA UNIVERSIDADE SALVADOR

1. INTRODUÇÃO

O fenômeno das migrações forçadas tem ganhado repercussão nos últimos anos devido ao crescente contingente de pessoas que tem fugido de seu país de origem na busca por refúgio em outras nações. Pesquisas recentes destacam que os países do sul global têm se tornado destino de muitas dessas pessoas, que, se deparando em condições sócio-histórico e culturalmente deslocadas, são submetidos a uma situação de subsistência (JARDIM, 2017).

Diante das várias nuances que o tema refúgio pode abarcar, acreditamos que analisar este tema pelo viés linguístico é de suma importância, afinal, a língua pode exercer papel fundamental na resistência dessas pessoas no país de acolhimento e naqueles aos quais elas passam durante o processo de fuga. Por meio da aprendizagem da nova língua é possível estabelecer vínculos com o grupo social ao qual foi inserido e situar-se enquanto sujeito em um novo contexto (SÁ, 2018). Vale a pena considerarmos, que grande parte dos refugiados transitam por diferentes países até chegar ao país que o acolhe, o que nos permite refletir em todo capital linguístico adquirido/aprendido por essas pessoas e nos questionarmos sobre sua importância durante a aprendizagem da língua do país ao qual ele se estabelece.

O interesse em realizar estudos sobre refugiados e língua(gem) surge ao experienciar, como professora de língua inglesa, moradora do extremo sul da Bahia, a oportunidade de participar de um projeto voluntário de ensino de língua inglesa à refugiados árabes na Turquia. Enquanto eles aprendiam turco como a língua de acolhimento, também lhes era oferecida a opção de aprender o inglês, entendendo que esta língua adicional poderia abranger as oportunidades de conseguir emprego naquele país.

Durante esse período, como professora de língua inglesa em um país onde a língua considerada oficial é o turco e os estudantes refugiados eram falantes de árabe, me deparei com várias questões culturais e identitárias, refletindo sobre meu papel ali, e como as línguas exerciam um papel importante nas relações e na resistência daqueles sujeitos.

A própria situação de ensinar inglês, como costume dizer, meu inglês brasileiro, para pessoas que estavam em situação de vulnerabilidade me fez refletir nas relações de poder, logo, pude observar que os sujeitos aprendizes atribuíam a alguns países do norte raiva e culpa pelo que estava acontecendo em seu território (Síria, Iraque, Egito), todavia, eles aceitavam aprender a língua inglesa de bom grado, pois viam nas aulas uma forma também de resistir diante de todo sofrimento que passavam.

No Brasil, pude participar do Projeto Identidades, sob o tema “Diálogos Interculturais: Cultura e ancestralidade para migrantes e refugiados” – oferecido pela ONG Pacto pelo Direito de Migrar (PDMIG) - neste projeto fazíamos rodas de conversas com refugiados, em sua maioria venezuelanos¹, tratando sobre temas culturais, utilizando da conversa como uma maneira de praticar o português brasileiro e trocar experiências. Nesta vivência, fui tocada pelas falas das mulheres venezuelanas que afirmavam possuírem um alto grau de formação acadêmica, mas, não serem consideradas proficientes em português as impedia de alcançar oportunidades no Brasil, passando dificuldades econômicas e na adaptação no novo país.

Por meio destas vivências, pude refletir como a língua está imbricada nas relações de ser, pertencer e resistir dessas pessoas, ocasionando que, a falta da considerada proficiência da nova língua, a de acolhimento, as coloca em uma situação ainda maior de vulnerabilidade, as tornando, muitas vezes, invisibilizadas e emudecendo esse grupo.

A partir disso, lançando o olhar sobre o contexto a qual estamos inseridos, observamos que a Bahia tem sido destino de muitos refugiados, o que nos fez questionar sobre como tem se dado o acesso dessas pessoas à aprendizagem do português brasileiro em nosso estado, considerando também as línguas que estes sujeitos já conhecem. Refletimos também sobre suas relações com essas línguas, aspectos culturais e identitários no estado baiano.

Nosso objetivo geral é compreender como a aprendizagem do português pode contribuir para a resistência dessas pessoas no país de acolhimento.

¹ Embora em algumas pesquisas venezuelanos não sejam vistos como refugiados, por possuírem visto humanitário no Brasil, o ACNUR leva em consideração essas pessoas no levantamento de dados sobre refugiados - vide ACNUR (2020). Diante disso, e das características contextuais desse grupo, nesta pesquisa também os tratamos na perspectiva de refugiados e migrantes de crise.

Para tanto, aplicamos um questionário semiestruturado de forma online a refugiados vinculados a Universidade Salvador – UNIFACS.

Inicialmente, para contextualizar os leitores sobre o tema refúgio, trouxemos dados fornecidos pelo Alto Comissariado da ONU para Refugiados (ACNUR) e Comitê Nacional para Refugiados (CONARE); nos apoiamos também nos estudos de Bauman (1998 e 2007) e Hannah Arendt (2016) sobre a situação dos refugiados no mundo;

As discussões sobre língua(gem) apresentadas nesta pesquisa foram orientadas pela ideologia da língua como invenção apresentada por Makoni e Pennycook (2015); abordamos sobre o ensino do português para refugiados em Diniz (2012), Maher (2007), Bizon e Camargo (2018), Mendes (2011), Nascimento e Ribeiro (2021), além de outros autores que nos auxiliaram em nossas discussões;

Consideramos importante tratar os temas cultura, interculturalidade e transculturalidade no ensino de PLAc, ao qual trazemos Bhabha (1998), Walsh (2007; 2009) e Assis-Peterson e Cox (2010) para nos embasar nestes temas e, para tratar identidade nos respaldamos nos postulados de Hall (2006) quando discute sobre a identidade na pós-modernidade.

Os sujeitos de pesquisa foram abordados por meio de um questionário semiestruturado online elaborado por nós, que os foi repassado pelo intermédio do Centro de Apoio a Migrantes da UNIFACS. O questionário contém 20 perguntas objetivas e discursivas que nos auxiliaram na investigação das possíveis respostas às questões propostas em nosso objetivo. Devido ao caráter desta pesquisa, sendo desenvolvida com humanos, fizemos seu cadastro na Plataforma Brasil recebendo aprovação do Comitê Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UESC e da UNIFACS, sob o CAAE número 46426721.8.0000.5526.

A análise das respostas das entrevistas foi feita de acordo a ideologia da língua como invenção abordada por Makoni e Pennycook (2015), procuramos entender o papel da língua no processo de resistência de refugiados na Bahia, levando em consideração a necessidade de desinvenção das práticas eurocentradas no ensino do português brasileiro.

Esperamos que esta pesquisa possa dar maior visibilidade a refugiados que estão em nosso estado e contribuir para uma reflexão sobre a relação desses sujeitos com

a(s) língua(s) além de colaborar para possíveis novas metodologias para o ensino de PLAc.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Nosso objetivo geral é compreender como a aprendizagem do português pode contribuir para a resistência de refugiados no país de acolhimento.

2.2 Objetivos específicos:

- Compreender como se deu o acesso dos respondentes a aprendizagem de português;
- Como as línguas que esses sujeitos já conheciam os auxiliou na construção de novos significados enquanto aprendem(iam) a nova língua;
- Observar elementos motivadores e desmotivadores na aprendizagem do português.

3. JUSTIFICATIVA

Como professora de língua inglesa, pude participar de um projeto com refugiados na Turquia, no qual fui surpreendida pela confluência de línguas que havia dentro da sala de aula e como essas línguas faladas por refugiados, em sua maioria árabe, eram usadas como forma de demarcar sua origem, cultura e identidade, todavia, o fato de não serem considerados fluentes em turco, (língua de acolhimento da Turquia), lhes impossibilitava de terem acesso à várias oportunidades que aquele país poderia lhes trazer. Embora ensinássemos inglês como uma língua adicional, acreditando que poderíamos ajuda-los até mesmo na formação de seus currículos, a língua nacional lhes permitiria mais opções de integração naquela sociedade.

Ao participar do projeto PDMIG, várias refugiadas venezuelanas, especialmente as mais velhas, nos indagavam sobre espaços onde pudessem aprender o português de maneira formal, observando a dificuldade que possuem em se comunicar no Brasil mesmo que o português tenha um grau de proximidade com o espanhol.

Após essas experiências, refleti no papel das línguas na vida desses sujeitos, aquelas línguas as quais eles já conheciam (não lhes traria serventia no Brasil?), e a língua de acolhimento, não lhes deveria ser um direito garantido? Entendendo que estes sujeitos embora precisem aprender o português como uma necessidade básica no nosso país, isso não significa que eles sejam passivos por estarem em situação de vulnerabilidade, mas podem aprender a nova língua e utilizá-la também como mais um instrumento de reflexão sobre si, seus direitos e até mesmo refletir sobre a própria língua.

Levando em consideração que a maior parte de refugiados no Brasil, sírios, venezuelanos, congolese e haitianos (CONARE, 2020), são provenientes de países marcados pela colonização abrupta assim como o Brasil, podemos compreender que, em comum, possuímos características em nossa língua, cultura e epistemologias da colonialidade do saber, do poder e do ser, ou seja, as produções de conhecimento, as dominações econômicas, culturais, territoriais, e os padrões identitários branco e heteronormativos pautados na cultura branca europeia passaram a ser instrumentos de controle em países colonizados (MIGNOLO, 2017).

Diante disso, entendemos a importância de compreender o ensino de português para essas pessoas, como uma forma, também, de gerar reflexão, desta maneira tomamos por base de nossas discussões sobre língua os postulados de Makoni e Pennycook (2015) que quando escrevem “(Des)inventando e (Re)construindo línguas”, trabalham na perspectiva da língua como invenção, levando em consideração todos os aspectos de colonização e invenção de línguas que a nós foi apresentada e aceita de maneira sutil por muitos anos.

Cabe ressaltar que pessoas em condição de refúgio e migrantes de crise, podem não apresentar como motivação principal de aprendizagem refletir a respeito de uma língua, mas sim aprendê-la para sobreviver no novo espaço em que foi inserido, todavia, nós cientistas da língua(gem), que trabalhamos ou trabalharemos com esses grupos, precisamos levar em consideração a importância de buscar oferecer a esses indivíduos a possibilidade de uma autonomia que os fortaleça a resistir e ser agente de mudança para si, para que desta forma, em um futuro próximo, possamos ler pesquisas deste cunho temático escritas pelas mãos dos próprios refugiados. Desta forma, por meio dessas reflexões, procuramos amplificar a voz de pessoas em

situação de refúgio que estão no Brasil vinculados a Universidade Salvador – UNIFACS.

Diante da não convivência com refugiados em minha cidade e circunvizinhança no extremo sul da Bahia, buscamos instituições de ensino superior que estivessem vinculadas a Cátedra Sérgio Vieira de Melo² e que oferecessem algum tipo de suporte a refugiados na Bahia. Assim, a UNIFACS se mostrou interessada em participar de nossa pesquisa como intermediadora. A partir disso, enviamos nosso questionário *online* para o Centro de Migração desta universidade, que o repassou, via e-mail para os refugiados vinculados a ela.

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para a formação de novos professores de português para refugiados e fomentar novas discussões a respeito da língua no processo de resistência desses grupos.

4. PROBLEMA

Partindo da premissa de que no Brasil não há políticas linguísticas que orientem o ensino de Português para refugiados (DINIZ, 2012) e que estes sujeitos têm adquirido o idioma de maneira informal ou por meio do voluntariado da sociedade civil com organizações não governamentais e projetos em universidades, levando também em consideração os pressupostos da língua como invenção trazida por Makoni e Pennycook (2015), intentamos compreender qual o papel da língua portuguesa na resistência de refugiados inseridos na UNIFACS.

Subperguntas:

- Como os refugiados respondentes deste questionário tiveram acesso a aprendizagem do português brasileiro?

² “Desde 2003, o ACNUR implementa a Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM) em cooperação com centros universitários nacionais e com o Comitê Nacional para Refugiados (CONARE). Ao longo dos anos, a Cátedra tem se revelado um ator fundamental para garantir que pessoas refugiadas e solicitantes de refúgio tenham acesso a direitos e serviços no Brasil, oferecendo valioso apoio ao processo de integração local.” (ACNUR, 2020)

- Quais línguas esses sujeitos já dominam seja na oralidade, escrita, escuta, leitura e como elas geraram influência em sua estadia no Brasil e criação de significados enquanto aprendizes de português?
- Quais suas motivações e desmotivações para aprender o português?

5. PERCURSO TEÓRICO

5.1 REFUGIADOS NA CONTEMPORANEIDADE

Ao longo da História temos lido sobre populações que são obrigadas a saírem de seus países por motivos externos a sua vontade, buscando acolhimento e condições favoráveis de vida em outras nações. A atualidade tem sido marcada pelo grande contingente de refugiados, grupos de pessoas muitas vezes obrigados a saírem de sua nação pelo afundamento de “Estados”, conflitos internos de cunho político, religioso, além de catástrofes climáticas, vivendo em situações de vulnerabilidade que perpassam por dificuldades financeiras, problemas para conseguir lugar que o aceite como refugiado, questões linguísticas e adaptação cultural (KOSCHINSKI, 2020). Diante da série de impasses que os contextos de refúgio podem abarcar, salientamos nesta pesquisa a preponderância dos conhecimentos linguísticos como uma primeira porta de entrada para essas pessoas pelos países por onde transitam e, sobretudo, no país de acolhimento.

Observando o contexto contemporâneo, a grande quantidade de pessoas deslocadas, apátridas, refugiadas e solicitantes de refúgio, tem provocado uma crise internacional. Souza (2019) declara que até o ano de 2017 o mundo apresentava “68,5 milhões de pessoas deslocadas, dentre as quais, 40 milhões são deslocadas internamente, 25,4 milhões são refugiadas e 3,1 milhões são solicitantes de refúgio.” (p. 27) Logo, entendemos que esse grande contingente de pessoas tem cruzado fronteiras ocasionando uma série de repercussões, especialmente nos países receptores, que nem sempre os recebem de forma amigável e acolhedora.

Pesquisando em documentos oficiais mais recentes do Alto Comissariado da ONU para refugiados – ACNUR (2021), encontramos números alarmantes sobre a quantidade de pessoas que se encontram na situação de refugiadas, solicitantes de

refúgio, apátridas e deslocadas, a última versão do relatório *Tendências Globais: Deslocamentos forçados em 2019* nos mostra que:

no final do ano de 2019, havia cerca de 79,5 milhões de deslocados forçados no mundo, distribuídos entre: 45,7 milhões de deslocados internos (IDP's), 26 milhões de refugiados – dos quais 20,4 milhões sob o mandato do ACNUR, além de 5,6 milhões de refugiados palestinos que hoje se encontram sob o mandato do UNRWA –, cerca de 4,2 milhões de solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado e 3,6 milhões de venezuelanos deslocados no exterior [...] O único ponto de estabilidade, entre os anos de 2015 e 2016, todos os anos da série histórica registraram o maior patamar até então verificado para o deslocamento forçado no mundo. (ACNUR, 2021, p. 9)

Embora a Europa tenha sido constantemente televisionada pela quantidade de refugiados que tentam cruzar o Mar Mediterrâneo para buscar abrigo em seu território, sendo muitas vezes hostilizados para defesa civil desses países, vale ressaltar que, a maior parte desses grupos ao redor do mundo se encontram em países do sul global. Como aponta Souza (2019): “do total de refugiados espalhados pelo mundo, 84% estão distribuídos em países pobres ou em desenvolvimento” (SOUZA, 2019, p.17), tal informação é significativa, especialmente quando consideramos nosso contexto brasileiro no qual os números de refugiados e solicitantes de refúgio tem aumentado cada vez mais, como nos mostra os dados oficiais do CONARE (2020):

[...] o Brasil reconheceu, apenas em 2019, um total de 21.515 refugiados de diversas nacionalidades. Com isso, o país atinge a marca de 31.966 pessoas reconhecidas como refugiadas pelo Estado brasileiro. A nacionalidade com maior número de pessoas refugiadas reconhecidas, entre 2011 e 2019, é a venezuelana, seguida dos sírios e congolezes. O ano de 2019 foi o maior em número de solicitações de reconhecimento de condição de refugiado. Isso porque o fluxo venezuelano de deslocamento aumentou exponencialmente. No total, foram 82.520 solicitações no ano, sendo 65,1% de venezuelanos. Em segundo lugar está o Haiti, com 20,1% das solicitações. Na sequência estão os cubanos, com 4,8% das solicitações. (CONARE, 2020)

Os dados expostos acima nos fazem refletir sobre as condições de vida dessas pessoas que vieram de culturas e línguas tão diferentes da brasileira, como sírios e congolezes, e vem construindo entre si e os nacionais uma rede de sobrevivência que os permitam utilizar, ao menos, dos serviços básicos na busca pela dignidade humana. Estudos sobre este tema apontam que a aquisição/aprendizagem da língua

do país de acolhimento tem sido fundamental neste processo de resistência e no sentimento de pertença (SÁ, 2018).

Nascimento e Ribeiro (2021) problematizam este pensamento levando em consideração que a modernidade elege a língua como bandeira evolutiva, representando o humano frente ao não-humano (NASCIMENTO & RIBEIRO, 2021), o que remete o refugiado a uma situação ainda maior de vulnerabilidade, pois mesmo estando no país de acolhimento, não é parte daquele sistema enquanto não consegue se comunicar na língua majoritariamente usada no país. Dessa maneira, convidamos os leitores a refletirem sobre as relações de poder³ que envolvem refugiados e, na visão de que o conhecimento linguístico é preponderante para a valorização dessas pessoas enquanto sujeitos inseridos na vivência cotidiana, educacional e econômica dos estados brasileiros.

Partindo de uma perspectiva interdisciplinar que dialogue com os pressupostos que trazemos nesta pesquisa, introduzimos Bauman (1998; 2007) e a filósofa Hannah Arendt (2016) que, na condição de migrantes refugiados, nos oferecem importantes considerações sobre a questão de imigração e refúgio. De acordo Bauman (2007), o modo de vida moderno tem produzido “pessoas redundantes”, localmente inúteis ou não empregáveis, localmente intoleráveis, rejeitadas por conflitos causados por lutas de poder. Tal análise reflete a maneira a qual refugiados são vistos tanto em seu país quanto no país receptor, tal pensamento é reforçado por Koschinski (2020) quando, por meio de seus estudos declara que:

[...] o ingresso de pessoas na condição de refugiados nos territórios dos Estados-nação é um quadro social indesejado, seja qual for o país a que se destinam, encontrando-se obstáculos no que se refere à aquiescência pela comunidade local. A inconformidade social apresenta motivações não somente raciais e culturais, mas econômicas, no que se refere aos gastos sociais direcionados ao atendimento desta população superveniente. (KOSCHINSKI, 2020, p. 150)

A autora acima, a partir de suas análises, concebe pessoas em situação de refúgio como secundárias, indesejáveis tanto no país de origem quanto no país de acolhimento, ao qual ele não é visto apenas como “estrangeiro” ou “imigrante”, mas

³ Sobre relações de poder trazemos Deleuze (2008) que postula: O poder é precisamente o elemento informal que passa entre as formas de saber, ou por baixo delas. Por isso ele é dito microfísico. Ele é força, e relação de força, não forma. E a concepção das relações de forças em Foucault, prolongando Nietzsche, é um dos pontos mais importantes de seu pensamento (DELEUZE, 2008 p. 112).

como refugiado⁴, o que implica estereótipos negativos e a ideia de inferiorização que são reforçados, especialmente, quando a comunicação é precária. Ainda, Bauman (2007) nos traz que refugiados são considerados uma “encarnação do lixo humano”, tal expressão remete a ideia de que os mesmos, chegam ao país de acolhimento sem “nenhuma utilidade”, sua passagem por ali pode ser temporária e nem sempre essas pessoas conseguem ser incluídas ao novo corpo social que estão inseridas, dessa maneira, são vistas como população excedente, na qual suas vidas passam a depender de uma realidade estatal e jurídica completamente desconhecida (KOSCHINSKI, 2020, p.34).

Nos deparamos então com uma espada de dois gumes, pois, enquanto há a possibilidade de sofrer várias violações à dignidade humana em seu país de origem, o processo de fuga carrega em si vários desafios e até mesmo a possibilidade de não alcançar ou não ser aceito no destino almejado.

Logo, observamos que cidadãos locais, migrantes e refugiados têm convivido juntos, construindo, nem sempre de maneira amigável, uma rede de línguas(gens) e interculturalidade. Enquanto que migrantes são muitas vezes motivados por questões econômicas, pessoas em situação de refúgio buscam um país que os aceitem, sendo embarreirados dentro do país de acolhimento por dificuldades linguísticas, econômicas e, por consequência, dificuldades de integração.

Ao escrever sobre a modernidade líquida, Bauman (1998) ainda supõe que a rejeição a migrantes e outros “estranhos”, ao qual englobamos pessoas em situação de refúgio, pode estar ligada a “mobilidade sem capital”, afinal, o que grupos de refugiados podem trazer ao novo país? Sem capital são considerados inúteis, o que reforça a condição de subalternidade, como já analisado por Bauman (2007). Refletindo sobre questões de subalternidade desses sujeitos, Koschinski (2020, p.30) nos traz que a desigualdade social em que se assentam os refugiados difere da desigualdade decorrente do sistema de classes; os refugiados se situam em um vácuo, socialmente falando, no sistema político dos estados-nações constitutivos da modernidade.

⁴ Enquanto as pessoas refugiadas estão em uma situação muito vulnerável, pois não têm proteção de seus respectivos países e sofrem ameaças e perseguições, os migrantes internacionais escolheram viver no exterior principalmente por motivações econômicas, podendo voltar com segurança a seu país de origem se assim desejarem. Estes não recebem assistência e proteção do ACNUR, pois não estão sob seu mandato. (ACNUR, 2020, P.10)

Entendemos também que refugiados, em grande parte, provém de países considerados “em desenvolvimento”, o que nos permite inferir que já se encontram em uma situação de desvantagem em uma sociedade que menospreza culturas que não sejam de contextos migratórios europeus ou norte-americanos, são alvos de práticas xenofóbicas, socialmente silenciados e excluídos por fazerem parte do povo colonizado e não colonizador. E a situação se torna mais crítica quando entramos no mérito de cor, gênero e sexualidade.

Ao pensarmos nos três grupos de refugiados em maior quantidade no Brasil (venezuelanos, sírios e congoleses), entendemos que estes sujeitos estão no imaginário brasileiro limitados ao que é exposto pela mídia televisiva eurocentrada que delimita essas pessoas a “falência de comunismo, terroristas e alvos de racismo”.

É importante destacar que tudo o que é produzido/veiculado nos meios de comunicações acerca deste tema, tem sido polarizada e/ou até mesmo demonizada, como aponta Bauman (2017). É notório que essa demonização apontada por Bauman (*op.cit*), é fomentada pela “sociedade do espetáculo” considerada por Koschinski (2020), como “o capitalismo em sua última forma”, que se caracteriza pela utilização da mídia para causar uma manipulação coletiva por meio da propagação da ideia de violência e medo aos temas migrações e refúgio (OLIVEIRA & CASTRO, 2021).

A continuidade dessa problemática, afasta cada vez mais a população do país de acolhimento e/ou global e os representantes governamentais, da busca de soluções conjuntas que gerem maiores benefícios para refugiados, especialmente no Brasil, país que não possui ainda, políticas públicas de nível federativo, apenas resolução normativa - qual alguns Estados demonstram pouca ou nenhuma preocupação - contando com o apoio dos órgãos de fiscaliz(ação). Em relação a isso, Koschinski (2020), ainda coloca que “atravessada a crise que esvazia progressivamente o poder político dos Estados, a tarefa da geração por vir é permitir a sobrevivência das identidades e da própria capacidade de sociabilidade humana” (KOSCHISNKI, 2020, p. 47), levando em consideração a identidade e sociabilidade pessoal e a do próximo.

A filósofa escritora Hannah Arendt, ao escrever a carta intitulada *Nós, os refugiados* (2016), traz apontamentos sobre a relação com a nova cultura a qual foi inserida como refugiada judia, trazendo aspectos importantes sobre como a língua era fator crucial para as relações no novo país e o sentir-se pertencido(a):

de um modo amigável foi-nos lembrado que o novo país tornar-se-ia uma nova casa; e depois de quatro semanas em França ou seis semanas na América, fingiríamos ser franceses ou americanos. Os mais optimistas entre nós teriam mesmo acrescentado que toda a sua vida anterior teria sido passada numa espécie de exílio inconsciente e apenas o seu novo país lhes ensinaria agora com o que se parece uma casa. É verdade que por vezes levantámos objecções quando nos disseram para esquecer o nosso trabalho anterior; e logo que o nosso estatuto social está em jogo é-nos extremamente difícil desembaraçarmo-nos dos nossos ideais. Com a língua, contudo, não encontramos dificuldades: depois de um único ano os optimistas estavam convencidos que falavam inglês tão bem quanto a sua língua materna; e depois de dois anos juravam solenemente que falavam inglês melhor do que qualquer outra língua – o seu alemão é uma língua que dificilmente lembram. (ARENDDT, 2016, p.08)

A filósofa relata o esforço dos “otimistas” em fazer do novo país, ou países aos quais passaram, seu lugar, foi uma tentativa de esquecer os sofrimentos sentidos até chegar ao novo lugar. Inferimos por meio da fala da filósofa que a aprendizagem e talvez fluência na língua do novo país pode ter sido uma das maneiras as quais reforçou-se o senso de pertencimento neste novo lugar. Trazendo-nos a reflexão de que a língua pode se tornar o fator de inclusão ou exclusão desses sujeitos refugiados, contribuindo para o (não) silenciamento destes indivíduos.

A última frase da autora “– o seu alemão é uma língua que dificilmente lembram” deixa claro como a língua se relaciona com os vínculos emocionais do sujeito, ela aproxima ou afasta-os de modos de ser, da dor e sofrimento, como aponta Nascimento (2019), a língua pode ser um lugar de dores.

Desta forma, pensando em maneiras de diminuir as várias frustrações desses grupos em vulnerabilidade e subalternizados, Sá (2018) aponta que migrantes e refugiados ao chegarem ao Brasil deveriam “encontrar pontos de intersecção cultural em que a língua e cultura do Brasil sejam acrescidas às suas e contribuam para sua identidade (bi)nacional (p. 04), isso nos remete ao pensamento de que embora a condição de refugiado seja desfavorável, a aprendizagem da língua do país de acolhimento lhes proporcionará uma participação ativa na esfera econômica e cultural, ocasionando a inclusão, com mais facilidade ao grupo social ao qual está inserido. Assim, diante das discussões colocadas nesta sessão, entendemos que a aprendizagem da língua do país de acolhimento pode ser emancipadora e instrumento

de integração, e pode contribuir no desenvolvimento do senso crítico desses grupos a respeito das condições sociais que lhes foi imposta.

Durante este ponto inicial, trouxemos dados importantes sobre refugiados na contemporaneidade e teóricos que dialogam com este tema, além de elencar a importância da língua do país de acolhimento para inserção do refugiado ao novo corpo social.

5.2 CONCEPÇÃO DA LÍNGUA COMO INVENÇÃO

Ao nos comprometermos em discutir o tema refúgio e língua(gem), entendemos a importância de compreender a aprendizagem de línguas como uma prática que além de promover a integração dessas pessoas ao novo grupo, os permita também pensar criticamente sobre a situação em que está inserido. Diante disso, julgamos importante refletir sobre a ideia de língua como invenção, para atuarmos na desinvenção de maneiras eurocentradas de enxergar o ensino e aprendizagem de línguas, para tanto, utilizamos dos estudos de Makoni e Pennycook (2015).

Makoni e Pennycook (2015) tem argumentado acerca da invenção das línguas e a necessidade da reinvenção. Tal argumento tem como base postulados de Reagen (2004) que aponta a importância de se considerar que as línguas estão em fluxo contínuo sendo influenciadas pela História e o tempo, estão intrinsecamente ligadas a seus falantes, e as questões de classe, gênero e raça. Orlandi (2007) corrobora com esse pensamento quando declara que não é possível haver língua sem que esteja afetada pelo político e construções históricas sociais, diante disto, há a necessidade da criação de uma consciência linguística para que os fenômenos linguísticos sejam vistos de maneira mais complexa e sofisticada.

Assim, Makoni e Pennycook (2015) partem da premissa de que as línguas são inventadas e reinventadas e a própria metalinguagem utilizadas para descrevê-las também são invenções (p. 11). Os autores acima citados argumentam que as línguas foram inventadas como parte de um projeto colonial cristão. Tal invenção de línguas concretiza-se na ideologia de categorização, as enumerando, institucionalizando e por fim organizando quais e como as línguas devem ser compreendidas e, como deve ser feita a elaboração de políticas linguísticas.

Dessa forma, Makoni e Pennycook (2015) nos convidam a refletir nesses aspectos que partem de uma colonização da língua, do modo de pensar, estudar e aprender a própria língua, de forma a desencadear uma desinvenção, repensando as maneiras de “olharmos as línguas na sua relação com identidade, localização geográfica e outras práticas sociais” (MAKONI & PENNYCOOK, 2015, P.11), além de repensá-las no mundo contemporâneo. De acordo esses autores:

um ponto de partida importante para a invenção das línguas se inscreve no contexto mais amplo da invenção colonial. Nosso posicionamento de que as línguas são invenções é consistente com as observações, tais como a tradição, história ou etnicidade, que geralmente são vistas como partes naturais da sociedade, são invenções de um aparato ideológico muito específico. (MAKONI & PENNYCOOK, 2015, p.08)

Quando dialogamos a reflexão desses estudiosos com o assunto ensino de línguas de acolhimento para refugiados, é importante considerar que esses sujeitos chegam ao Brasil com capital linguístico elevado ainda que não sejam falantes do português brasileiro, todavia, não conseguem estabelecer comunicação, dado ao processo histórico de colonização brasileira e imposição da língua portuguesa como única aceita na nossa História, sem nenhum direcionamento para as línguas africanas e indígenas que foram oprimidas assim como seu povo.

Logo, compreendemos que a cultura de imposição do português em sobreposição de outras línguas já existentes em nosso país contribui para o estranhamento e não aceitação de pessoas que falam línguas diferentes do português, especialmente pessoas que não são do norte global. Mas, é importante destacarmos que pessoas refugiadas podem reinventar a língua no país de acolhimento, ao levar em consideração suas próprias características linguísticas e as formas de utilizar o idioma de acolhimento. Sobre este tema, Makoni e Pennycook (2015) ainda trazem que:

não é suficiente considerar que as línguas tenham sido inventadas e que as metalinguagens linguísticas constroem o mundo de determinadas maneiras; ao invés disso, precisamos compreender as inter-relações entre os regimes metadiscursivos, as invenções das línguas, a história colonial, os efeitos linguísticos, as formas alternativas de se compreender línguas, e as estratégias de desinvenção e de reconstituição. (MAKONI & PENNYCOOK, 2015, P. 12)

Quando falamos sobre o ensino de línguas para grupos falantes de outros idiomas que chegam ao Brasil em situação de vulnerabilidade, é importante refletirmos sobre o que é posto pelos autores mencionados, observando como a língua está relacionada às relações de poder, sendo assim, o ensino de línguas para refugiados não pode estar relacionado à ideia de algum tipo de recolonização e silenciamento daquilo que já é trazido por esses grupos. Falando sobre recolonização e silenciamento, é posto que refugiados no Brasil possuem os mesmos direitos que os brasileiros⁵, todavia, como utilizar de seus direitos se não podem falar a língua do novo país e nem ao menos utilizar daquelas já conhecidas para se comunicar?

Dessa forma, a herança colonial portuguesa e sua estrutura monolíngue ressalta as relações de poder que se sobrepõem entre falantes de norma culta ou não, e aqueles que ao sabem falar o português brasileiro ou não. Cabe salientar aqui, que quando se fala em migrantes de países do norte global um parêntese é aberto, pois estes são automaticamente aceitos a falar um português com características marcantes de seu idioma natal, pois as concepções e características nortistas dão um grau exagerado de valor ao falar a língua portuguesa, em contrapartida, quando falamos de grupos de países colonizados, sotaques e erros não são bem-vindos.

Pennycook e Makoni (2015) chamam atenção para as narrações de histórias e povos a partir do ponto de vista e da língua do dominador/ colonizador, ao que evocamos Chimamanda Adichie (2019) que nos traz sobre “o perigo de uma história única”. Levamos em consideração que as línguas têm passado por esse processo de abrangência ou “enfraquecimento”, de acordo com Makoni e Pennycook (2015) “a vantagem da noção de ‘invenção’ é que ela traz vantagens para a intervenção social e para as práticas contra hegemônicas através da desinvenção” (p.13).

Severo (2017) ao pesquisar sobre o português brasileiro sob uma ótica das línguas como invenção, destaca línguas como “invenções políticas que tanto emergem das relações de poder contextualizadas, como estão a serviço dos poderes

⁵ “Os refugiados devem usufruir, pelo menos, dos mesmos direitos e da mesma assistência básica que qualquer outro estrangeiro residindo legalmente no país, incluindo liberdade de expressão e de movimento, e proteção contra tortura e tratamento degradante. De igual modo, os direitos econômicos e sociais que se aplicam aos refugiados são os mesmos que se aplicam a outros indivíduos. Pessoas refugiadas devem ter acesso à assistência médica. Pessoas refugiadas adultas devem ter direito a trabalhar. Nenhuma criança refugiada deve ser privada de escolaridade.” Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/perguntas-e-respostas/>. Acesso em 15 de jul.de 2021.

políticos e econômicos específicos” (p.36). Tais características podem ser comprovadas quando fazemos um levantamento histórico sobre a língua portuguesa no Brasil. Nascimento e Ribeiro (2021), acrescentam que “esses autores tratam a língua como invenção para expressar o próprio fim do mito de uma modernidade que, ao criar o branco como sujeito central, criou línguas nacionais como a fala global de branco” (p. 247)

Nascimento e Ribeiro (2021) concatenam com a ideia de língua como invenção trazendo em voga o português falado no Brasil, os autores salientam que desde a invasão de portugueses e sua colonização foi erguida relações de substrato em relação ao português diante das línguas indígenas e africanas. Esse português imposto e aqui inventado negligenciou (e ainda negligencia) línguas indígenas e africanas, deixando apenas poucas palavras, oriundas dos idiomas e dialetos desses grupos, inseridos ao português, o que apresenta ser uma marca evidente do silenciamento desses grupos.

Outro momento que marca a invenção do português é o nacionalismo característico da era Vargas (1930 -1945), que associa língua a pátria de forma que por meio do Decreto de criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública e a nomeação de Francisco Campos como seu primeiro titular, há o surgimento de reformas na educação brasileira, dentre elas a Reforma de Copanema que estabelece o Português como língua Nacional. De acordo Nascimento e Ribeiro (2021) “a visão de língua como pátria passa a ser a principal inimiga de um construto de língua que se quer mais equitativa para os falantes que não vêm de privilégios raciais eurocêtricos.” (p. 250). Isto pode ser percebido até mesmo em situações mais recentes, por exemplo, a proposta de lei 1676/1999– sobre “promoção, a proteção, a defesa e o uso da língua portuguesa” – do deputado Aldo Rebelo, restringindo o uso de palavras estrangeiras no Brasil, não levando em consideração a pluralidade linguística e cultural em nosso país.⁶

Tais panoramas históricos nos fazem analisar com cuidado o ensino de português para pessoas em situação de vulnerabilidade que precisam aprender a língua portuguesa para sobreviver no Brasil, grande parte dessas pessoas fala mais de uma língua. Amado (2013s/p) ao pesquisar sobre o capital linguístico de refugiados no Brasil, declara que:

⁶ É importante ressaltar que o projeto de Lei 1676/1999 não foi aprovado.

o perfil de muitos dos imigrantes refugiados retrata falantes bilíngues e até multilíngues. Aqueles que vêm de países do continente africano falam, via de regra, além do inglês ou do francês, línguas étnicas e/ou línguas crioulas. O mesmo ocorre com boa parte dos falantes do continente asiático, como os sírios e palestinos, que, além do árabe, falam inglês. Ou dos haitianos que, a par do francês, falam o crioulo haitiano. Muitos deles, inclusive, na rota de fuga, por viverem em outros países, acabam aprendendo outras línguas, antes de chegar ao Brasil, como os haitianos, que passam pelo Peru e Equador, e têm contato com o espanhol, por exemplo. (s/p)

Isso demonstra que embora a maior parte desses refugiados não sejam falantes de português, eles possuem conhecimento de mundo e linguístico que deve ser levado em consideração na aprendizagem dessa nova língua.

Pereira (2017) ao fazer um levantamento das línguas faladas por grupos de migrantes forçados estudantes de um curso de português em São Paulo, nos mostra que essas pessoas eram capazes de falar, além de sua língua materna, inglês, francês, espanhol, crioulo (haitiano) e outras línguas, mais uma vez, são impedidos de se comunicarem com brasileiros no Brasil por não saberem falar a língua portuguesa. Desta forma, embora estejam ocupando uma pátria podendo exercer os mesmos direitos de um cidadão brasileiro a ideia de língua como pátria não o permite existir, pois embora sejam bilíngues e até mesmo políglotas, não “dominam” a língua nacional.

Koschisnki (2020) ao pesquisar um grupo de refugiados haitianos no Brasil, declara que para esse grupo: “o aprendizado da língua local é uma estratégia de subsistência. “Seu futuro e permanência no país de refúgio dependerão em certo grau de sua capacidade de inserção no meio social, o que só aumenta a importância da fluência no idioma do país” (p.142). Diante da relação entre língua e subsistência, pela ideologia de invenção das línguas somos convidados a repensar os sentidos da língua, qual a diferença entre o português para subsistência em termos de uso, da língua para o português que utilizamos no dia-a-dia?

Simões e Tavares (2019) ao pesquisarem um grupo de refugiados venezuelanos no Brasil, destacam que “o processo de cidadania pode ser acelerado ou retardado dependendo da proficiência da língua e/ou conhecimento cultural que o refugiado demonstre.” (p. 291). Por mais que os estudos acima se tratem de refugiados de diferentes nacionalidades, a questão língua(gem) tem papel crucial para

a integração dessas pessoas no novo país. Makoni e Pennycook (2015) nos convidam a refletir sobre os “regimes metadiscursivos”, deixando claro que a desinvenção da língua está amarrada por exemplo, ao sentido de língua como meio de comunicação, o que pode excluir outras formas criativas de se pensar a língua (p.20)

Analisando cuidadosamente a questão de refugiados Bauman e Briggs (2003) argumentam que a reimaginação da língua se tornou crucial para se pensar a modernidade e, de acordo Makoni e Pennycook (2015), a modernidade produz estruturas de desigualdade dificultando a acessibilidade intelectual e política (p.20), esta afirmativa é bastante relevante quando vemos que os direitos de refugiados são os mesmos do cidadão brasileiro, porém, não lhes é garantida que o português lhes seja ensinado, também como direito, da mesma forma, ele não pode se utilizar da línguas que já fala, por haver uma língua considerada a nacional. Outro exemplo que pode ser citado, é de pessoas migrantes e refugiadas que já conseguem se utilizar da língua portuguesa com certo grau de facilidade, mas não conseguem o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELP-BRAS), de acordo Makoni e Pennycook (2015) esses testes de proficiência tratam-se de uma forma pela qual as línguas são reguladas e a aprendizagem da língua é imposta, “privilegiando versões específicas daquilo que constitui a proficiência linguística, excluindo outras versões da língua” (p. 28). Como apontado por Anunciação (2018):

essa divisão política dos direitos e dos modos de dizer também pode ser notada em contextos de migração e de refúgio, que, como outros, são espaços estratificados em função da posição que os sujeitos ocupam, permitindo ou não sua inserção em certos espaços”. (ANUNCIAÇÃO, 2018, p.32).

Vê-se que é aceito entre nós que o branco europeu fale da maneira que o convém em território brasileiro, enquanto que qualquer um que fugir das características eurocentradas é considerado um mal usuário da língua.

5.3 CONTEXTUALIZANDO O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS

Na subseção anterior nos debruçamos sobre a ideia de língua como invenção trazida por Makoni e Pennycook (2015), refletindo sobre o poder colonial eurocêntrico nas formas de concepção das línguas e as limitações que a visão colonial trouxe demarcando línguas como instrumentos de poder que perpassam as formas

consideradas corretas de se falar a até mesmo os regimes metadiscursivos. Neste momento, a partir das discussões levantadas, abordaremos o ensino do português como língua de acolhimento para refugiados no Brasil. Nos ancoramos em pesquisadores que há algum tempo (tendo em vista que estudos nesta área estão recentes em nosso país), tem se debruçado sobre esse tema, como Lopez e Diniz (2018), Maher (2007), dentre outros, tais autores conversam entre si ao tratar do ensino de português para migrantes de crise e refugiados de maneira crítica, levando em consideração as relações de poder que este processo envolve, além de trazer uma perspectiva de reinvenção de ensino, de políticas linguísticas e epistemologias que envolvem o ensino de português para pessoas em situação de vulnerabilidade.

Para adentrar no tema, trazemos considerações de Almeida Filho (2011) sobre o ensino de português a não falantes dessa língua, analisando seu percurso histórico no Brasil. O autor examina a inserção, não tão amigável, do português em um lugar composto por populações indígenas, e sua imposição a grupos de pessoas do continente africano escravizadas em nosso país.

Ainda acompanhando o ritmo histórico, o português já solidificado no Brasil como língua nacional, inicia sua trajetória em aprendizagem por estrangeiros na década de 60, a partir daí surgem termos e siglas diferentes que passam a ser utilizadas como forma de caracterizar contextos de aprendizagens diferentes como Português como língua estrangeira (PLE), Português como língua adicional (PLA), Português como língua de herança (PLH), no que tange, aos sujeitos desta pesquisa, migrantes forçados e refugiados, o Português como Língua de Acolhimento (PLAc) tem sido a abordagem utilizada, levando em consideração um conjunto de características as quais essa abordagem se inscreve, podendo ser considerada um ramo do PLA.

Para clarificar as diferenças entre nomenclaturas relacionadas ao ensino de português para não brasileiros, temos o seguinte quadro:

PLAc	“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 elo de interação afetivo (birecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática.” (GROSSO, 2010, p. 68).
------	--

PLH	“o português usado pelos filhos de imigrantes, que cresceram num país de imigração, tendo adquirido em fase precoce ambas as línguas, a língua de acolhimento e o português, a sua língua materna.” (FLORES, 2013, p.01).
PLA/PLE:	Para Schlatter; Garcez (2009) é preferível que utilizemos o termo PLA ao invés de PLE. Ambas se tratam da adição de mais uma língua no repertório linguístico de não falantes de português. Todavia enquanto Língua Estrangeira traz a ideia de estranheza ao sujeito aprendiz, Língua Adicional traz a ideia de soma objetivando fazer com que “o sujeito seja capaz de participar criticamente no mundo, apto ao trânsito nas sociedades complexas contemporâneas e preparado para o enfrentamento com a diversidade e o trânsito intercultural” (p.131)

Tabela 1: Terminologias para ensino de português em variados contextos.

Isto posto, no presente trabalho, refletiremos sobre o Português como Língua de Acolhimento – PLAc, devido ao contexto de aprendizes que escolhemos trabalhar. Ainda acrescentamos postulados de Lopez e Diniz (2018), que asseveram:

nesse sentido, o PLAc é uma especialidade transdisciplinar, que demanda um contínuo diálogo com diferentes campos – a exemplo da Antropologia, da Ciência Política, das Ciências Sociais, do Direito, da Geografia, da História, da Linguística, da Psicologia, da Psicanálise e das Relações Internacionais –, bem como com distintas entidades da sociedade civil [...] (LOPEZ&DINIZ, 2018, s/p).

Logo, entendemos que o PLAc busca levar em consideração a complexidade que o ensino para pessoas nesta condição de extrema vulnerabilidade envolve, sendo imprescindível um grau de transdisciplinaridade tendo em vista que o sujeito refugiado possui uma identidade fragilizada e atravessada por crises, violência, preconceito e várias outras nuances que fogem a nossa compreensão, levando em conta que nunca estivemos nessa situação. O que reforça mais ainda a necessidade de reflexão e pesquisas a respeito deste tema.

5.4 PENSANDO O ENSINO DE PLAc SOB A ÓTICA DA LÍNGUA COMO INVENÇÃO

Embora migrantes de crise e refugiados possuam os mesmos direitos que um cidadão brasileiro no acesso à educação, direitos e deveres (exceto o direito de votar), esses benefícios tornam-se difíceis de serem palpáveis quando não se considera que

estes sujeitos tenham acesso a aprendizagem do português que vá além da aprendizagem da língua, sem que se considere todas as nuances de se estar em um novo país com culturas e hábitos diferentes dos seus. Tal situação se agrava quando a língua desse estrangeiro está longe em termos de escrita e fala do português brasileiro, e respectivamente a cultura de seu país, como por exemplo, países árabes (BULLA, 2014).

Embora o âmbito judicial legislativo tenha avançado no tocante ao apoio à refugiados, quando se fala em aprendizagem de PLAc, é claramente perceptível, que a sociedade civil por meio de voluntários tem se organizado no serviço humanitário de ensino de português, todavia, levando em consideração os postulados que envolvem a importância da transdisciplinaridade para o ensino de PLAc, entendemos que há uma ampla necessidade de reflexão das formas de ensinar essa língua, levando em consideração as correntes político ideológicas que perpassam a invenção do português brasileiro, o sujeito que está na posição de ensinante precisa lidar com as relações de poder, para que o PLAc aprendido de uma maneira emancipadora contribuindo para a criticidade dos indivíduos aprendizes.

Tal ideia pode ser observada quando lemos o documento *Perfil socioeconômico dos refugiados no Brasil- subsídios para elaboração de políticas*, fornecido pela ACNUR (2020), entendemos que:

os refugiados demonstram elevado capital linguístico e capital escolar acima da média brasileira, ou muito acima se considerarmos apenas a população brasileira negra e parda. Com efeito, apenas 13 refugiados (2,7%) dos refugiados informantes não haviam completado o Ensino Fundamental, 3 outros declararam-se analfabetos (0,6%), num total de 16 ou 3,3% que estão nessa faixa contra 41% da população brasileira. Por outro lado, 166 ou 34,4% dos refugiados informantes concluíram o Ensino Superior, 15 deles já tendo cursado alguma pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado) contra 15,7% da população brasileira que concluiu o mesmo nível de ensino. (ACNUR, 2020, p. 05)

O que indica que estes sujeitos já possuem formas de enxergar o mundo e uma criticidade que está atrelada ao que ele passou até chegar ao destino “final”. Diante disso, o PLAc adentra na vida desses sujeitos como uma maneira de auxiliá-los para além das questões de sobrevivência podendo até mesmo atenuar a criticidade desses sujeitos a respeito do sistema ao qual eles estão inseridos. Desta forma, partimos da

ideia de que eles possam, por meio do conhecimento da língua portuguesa, também expressar o conhecimento que já possuem e suas visões de mundo.

Relacionamos os dados aos postulados de Makoni e Pennycook (2015), em primeiro aspecto, o excerto acima mostra que refugiados, em sua maioria são bilingues ou multilíngues, e que tal fator se deve também a rota de fuga, isso indica que, assim como não escolheram aprender o português, possivelmente, também não escolheram aprender os outros idiomas que adquiriu conforme suas localizações geográficas, como aponta Souza de Oliveira (2017) ao declarar que “trata-se do aprendizado de uma nova língua que, em muitos casos, não se escolheu aprender, mas sim que se precisa aprender para permanecer no novo país”(p.17). Diante disso, vale ser ressaltado que a maior parte das línguas que estes refugiados no Brasil falam (inglês, espanhol e francês) são idiomas provenientes de países colonizadores o que amplifica as discussões trazidas anteriormente sobre a invenção das línguas e da própria metalinguagem a partir de pressupostos eurocentrados, reforçando ainda, aspectos trazidos por Makoni e Pennycook (2015) sobre o multilinguismo que, muitas vezes, se trata de vários monolinguismos de base europeia e norte-americanizada, que se repetem.

Citamos Nascimento (2019) que ao escrever o livro *Racismo Linguístico*, dá ênfase ao racismo praticado por meio da linguagem, ele inicia seu livro declarando “Eu não falo aqui a minha língua. Eu falo a língua que me deram. Mas essa língua é minha agora. Da forma que eu sei falar.” (p. 07), o autor aborda a língua que é imposta a um grupo, e que a partir do momento que este grupo a usa, com suas nuances de cor, classe social e gênero, ela também os pertence. Podemos considerar a questão de refugiados que se utilizam da língua portuguesa com todas as suas limitações, tendo em vista que não é simples encontrar órgãos que ofereçam gratuitamente o ensino de português como língua de acolhimento a essas pessoas, sendo que o português com influência árabe, congoleza, venezuelana, haitiana passa a ser a maneira pela qual esses sujeitos refugiados se apropriam dessa nova língua.

Analisando ainda a invenção da língua e como consequência o atrelamento de língua a pátria, Nascimento (2019) declara:

a língua é um lugar de muitas dores para muitos de nós. A ideia de língua nacional passa a ser perigosa à medida que, ao contrário de apenas se contrastar com um projeto dominante

maior, ela passa a ignorar centenas de línguas já existentes no seio de um território. (NASCIMENTO, 2019, p.85).

Quando trazemos Rajagopalan (2010) podemos utilizar termo linguicídio, nesta perspectiva, o indivíduo não pode utilizar as línguas que sabe, embora possua um amplo conhecimento linguístico, ele é limitado ao ir e vir com base no seu conhecimento, mesmo que bem pouco, da língua portuguesa. De acordo Nascimento (2019):

se, por um lado, o sujeito se submete à língua, por outro, a língua muda por meio do sujeito e das convenções criadas através da língua que não são autoconscientes. Por isso, as línguas têm sujeitos por trás delas. De outra forma, as línguas não são neutras e sempre são atravessadas por processos de poder, como os próprios sujeitos. (NASCIMENTO, 2019, p. 42)

Quando analisamos o contexto sócio-histórico do Brasil, entendemos que as línguas consideradas de prestígio como o francês e atualmente o inglês, foram delegados a certa parte da população com bens aquisitivos altos e, em sua maioria, brancos, descendentes de imigrantes europeus e não refugiados. Ou seja, a maior parte da população brasileira, composta por negros, indígenas e miscigenados, não podem nem devem ter acesso a outras línguas além do português (já sendo esta uma língua fruto da colonização), sendo assim, se torna inaceitável que refugiados, como dito por Bauman (2007) “excedentes da população”, seres “sem utilidade”, e sem mobilidade capital, falem e se utilizem de mais de uma língua além do português brasileiro, afinal, não fazem parte do grupo de prestígio, e não comungarão dos mesmos lugares e poderes aquisitivos dos grupos socialmente aceitáveis.

Outra informação de grande valia trazida pelas pesquisadoras Miranda e Lopez (2019) é a necessidade de esclarecer que “PLAc é um termo cunhado no contexto europeu utilizado no âmbito do programa Portugal Acolhe – Português para todos, desenvolvido pelo governo português” (p. 22) , tal informação nos convida a reflexão dos padrões de língua e de metalinguagem que fazemos no próprio estudo e ensino de PLAc, tendo em vista, as relações de poder que envolve quem ensina e quem aprende o português no Brasil, especialmente quando abordamos sujeitos que não estão em uma posição de escolha, facilmente poderão aceitar aquilo que lhes é oferecido quando se trata de situação de sobrevivência.

A saber, estudiosos da área de PLAc tem trazido à tona questões importantes para que o ensino e aprendizagem do português, para grupos vulnerabilizados, seja realizado de maneira em que se leve em consideração questões sócio-histórica, culturais, refletindo sobre os jogos de poder e sobre a posição do refugiado na sociedade brasileira. Bizon e Camargo (2018), trazem que a aprendizagem da língua majoritariamente falada no país é considerado um dever na perspectiva de Estado-Nação, todavia é notória como apontado por Miranda e Lopez (2019) uma “omissão do Estado brasileiro no desenvolvimento de políticas de recepção a imigrantes de crise bem estruturado que abranjam o ensino da PLAc (p.19), isto posto, voltamos ao questionamento de Nascimento e Ribeiro (2021) sobre a ideia de língua como pátria, fundamentada em um nacionalismo que, muitas vezes, não oferece condições de aprendizagem para esses sujeitos. Miranda e Lopez (2019) baseados em Maher (2007) ainda apontam para a necessidade não apenas de garantias de ensino e aprendizagem de PLAc, mas a formação cidadã e ao empoderamento.

Autores como Diniz (2012), Cursino e Ruano (2019), Maher (2007), Bizon e Camargo (2018), Pereira (2018) chamam atenção para a necessidade de políticas linguísticas que garantam a refugiados e migrantes de crise o direito de aprendizagem do português, bem como, traga direcionamentos para o ensino de PLAc.

É importante ressaltar que estes autores em comum propõem que políticas linguísticas são feitas de maneiras horizontais, relacionando as experiências de profissionais que atuam junto ao ensino de PLAc e outros agentes envolvidos neste processo (LOPEZ; MIRANDA, 2019); Bizon (2013) ainda salienta que políticas linguísticas podem tomar como base as práticas cotidianas levando em consideração a voz de quem ensina e de quem aprende. Diniz (2012) corrobora com essa ideia:

processos de instrumentalização e institucionalização como esses também promovem seus efeitos em termos de política linguística, na medida em que (re)definem os sentidos que os sujeitos (brasileiros/estrangeiros) estabelecem com os espaços de enunciação implicados (nacional/transnacional), reconfigurando-os. (DINIZ, 2012, p. 46-47)

Tais autores problematizam as antigas formas as quais as políticas linguísticas eram vistas, desmascarando a ideia de “grandes decisões” (CALVET, 2002 *apud* DINIZ, 2012) tomadas apenas por um grupo considerado apto para isto, mas

consideram a importância dos sujeitos brasileiros e estrangeiros no processo de construção de políticas linguísticas para o ensino de PLAc.

Rojo (2009) enriquece os estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas, considerando a importância de se ensinar o português tomando por base a cultura do outro, ao que ela chama de multiletramentos. Dessa forma, é preciso que se reverberem novos métodos de acolhida a esses sujeitos, visto como “estranhos a nós”, considerando a posição entre-lugar e entre-culturas (MENDES, 2011), na qual intercambiam entre suas raízes sócio-histórico-culturais e a dos países aos quais passam até chegar ao país de acolhimento.

É interessante considerar que embora o PLAc busque contribuir para comunicação, integração, empoderamento e conscientização do indivíduo “tal integração não pressupõe a assimilação do migrante, pois a identidade linguístico-cultural desse deve ser respeitada e valorizada ao mesmo tempo em que são adquiridos os saberes linguístico-discursivos da nova cultura e sociedade.” (OLIVEIRA, 2019, p. 68). Logo, entendemos que os autores supracitados coadunam na ideia de reflexão acerca dos propósitos do ensino de português para pessoas em situação de vulnerabilidade, refletindo sobre o português que vai além do uso para se inserir socioeconomicamente, mas que seja capaz de trabalhar a conscientização que o sujeito tem sobre si, sendo cuidadoso com as posições e relações de poder que professor nacional e refugiado/migrante estrangeiro possuem.

Consideramos que pessoas em situação de refúgio ao chegarem no Brasil, ou em outros países, podem não estar interessados em teorias sobre línguas ou problematizações no âmbito da linguística aplicada, mas, cabe a nós, refletirmos e nos capacitarmos para um (uns) ensino-aprendizagem de PLAc que possa promover ao outro possibilidades, compartilhamento e valorização de saberes para que este sujeito em situação de subalternidade, com suas perdas e recomeços utilize a língua como um ato de resistência.

Afinal, poderemos ensinar uma língua para estes indivíduos, mas apenas eles irão se deparar com os desafios diários de ser estranho em um país marcado pelo preconceito, racismo e violência. Como aponta o líder indígena Ailton Krenak (2019), o Brasil é uma invenção do Ocidente, desta maneira, pensar a língua como invenção, e conscientizar essas pessoas por meio do PLAc, pode contribuir para uma aprendizagem emancipadora crítica-reflexiva, pois, língua de acolhimento é um

conceito que ultrapassa largamente os saberes linguísticos e didáticos, aglomerando outros conhecimentos, especialmente o socioeducativo e o político, como aponta Barbosa & São Bernardo (2017):

faz-se necessário que o acesso ao aprendizado da língua de acolhimento seja facilitado ao/à imigrante e que este se dê de forma holística e crítica, em um ambiente de acolhimento e hospitalidade. Para isso é imprescindível indagarmos quais são as necessidades linguístico-sócio-culturais dos/as refugiados/as e imigrantes para sua inserção na sociedade de acolhimento? (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017, p. 58).

Logo, o PLAc pode ultrapassar a ideia de aprender para sobreviver, ou melhor, é preciso que se ensine a sobreviver intelectualmente, sendo capaz de refletir sobre si e outro na sociedade em que foi inserido. Embora a língua de acolhimento como conceito seja abstrata e global, na prática pedagógica não pode ser entendida como tal, tendo de ser adaptada ao público imigrante e seu contexto de acolhimento (GROSSO, 2007, p.12).

5.5 CULTURA, INTERCULTURALIDADE, TRANSCULTURALIDADE E IDENTIDADE

Quando falamos sobre ensino e aprendizagem de PLAc atentando-nos a uma perspectiva de desinvenção de padrões eurocentrados, é importante destacar que língua, cultura estão conectadas dando um lugar de autonomia ao sujeito, seu senso de pertencimento além de contribuir para sua formação identitária.

Diante da premissa acima é importante pensarmos com delicadeza sobre a situação de refugiados que embora já possuam sua língua(s) e cultura(s) são obrigados a sair de seu contexto e se unir, muitas vezes não de forma amigável nem acolhedora, a outra cultura sobre este assunto Mendes (2011) declara que o sujeito na condição de refugiado, e posteriormente de aprendiz de PLAc, se encontra na situação de entre-lugar, convivendo no que conhece como sua cultura, ou seja, o que lhe foi ensinado em sua terra natal e trazida pelos familiares, e a cultura do país de acolhimento. Podemos refletir na ideia de que da mesma maneira a qual o refugiado é estranho a nós, um estrangeiro, nós brasileiros também somos estranhos a essas pessoas, sendo que, há um desafio bilateral em aceitar o outro e ser aceito, entendemos é claro, que a situação do refugiado é de maior fragilidade.

Homi Bhabha (1998) ao escrever sobre o entre-lugar, nos influencia a olhar para essa posição e percebê-la como um lugar de produção e subjetivação, podendo haver a articulação de diferentes culturas, dando início a novos signos, identidades, trazendo “inovações a própria ideia de sociedade” (p.20), tal pensamento nos remete a ideia de valorização da cultura de quem chega e a importância de se considerar as diferentes culturas que se atravessam e, porque não, se completam e inter cruzam. Corroborando com o autor supracitado, Sá (2018) nos lembra que não somos sujeitos monoculturais, embora por muito tempo esse pensamento tenha sido difundido entre nós, os encontros e as interações nos permitem considerar que estamos em uma teia sendo construídos por nós e pelo outro, todavia, a marcação identitária que a cultura de território nos traz como aponta Nascimento e Ribeiro (2021), pode muitas vezes, trazer a ideia de separação, fomentando práticas xenofóbicas.

Pensando questões sobre cultura e identidade no contexto de ensino de PLAc a refugiados, nos debruçamos sobre os estudos de Bhabha (1998) que ao abordar sobre o lugar da cultura nos faz refletir sobre como a virada do século nos levou a pensar a cultura como “além”, ou seja, temos vivido entre um presente e um futuro com os chamados “pós”, a exemplo, o que chamamos de pós-modernidade, sendo que a cultura tem estado neste local, de acordo com o autor:

o afastamento das singularidades de "classe" ou "gênero" como categorias conceituais e organizacionais básicas resultou em uma consciência das posições do sujeito - raça, gênero, geração, local institucional, localidade geopolítica, orientação sexual - que habitam qualquer pretensão à identidade no mundo moderno. O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses "entrelugares" fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação - singular ou coletiva - que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade. (BHABHA, 1998, p. 19-20)

Bhabha (1998) ao realizar estudos sobre as relações pós-coloniais e sua influência nas relações sociais traz a concepção de hibridização de grupos, sendo que, entre o que é colonizado e colonizador há uma amalgama gerando novas formas de pensar, sendo que relações passam a ser não apenas binárias. Logo, trazemos a ideia que a cultura de povos refugiados podem ser abraçadas, iniciando até mesmo dentro das salas de aulas no ensino de PLAc e o respeito as formas de se falar o

português que carrega em si identidade fonética agregada a sua língua natal e até mesmo as línguas que estes refugiados aprenderam ao longo de sua trajetória até chegar ao Brasil, diante disso, podemos inferir que a cultura está sempre em processo, nunca acabada.

Posicionando o sujeito refugiado no entre-lugar, utilizamos ainda do pensamento de Bhabha (1998) que nos faz pensar sobre alguns questionamentos que são importantes para reflexão dessa posição afirmando que:

é na emergência dos interstícios- a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas de nação [nationness], o interesse comunitário ou valor cultural são negociados De que modo se formam sujeitos nos “entre-lugares” nos excedentes da soma das “partes” da diferença (geralmente expressas como raça/classe/gênero/etc.)? De que forma chegam a ser formuladas estratégias de representação ou aquisição de poder [empowerment] no interior das pretensões concorrentes de comunidades que, apesar de histórias comuns de privação e discriminação, o intercâmbio de valores, significados e prioridades pode nem sempre ser colaborativo e dialógico, podendo ser profundamente antagônico, conflituoso e até incomensurável? (BHAHBA, 1998, p.22)

Diante disso, acreditamos na necessidade de se pensar questões como essas a partir da perspectiva do refugiado aprendiz de português, compreendendo que o espaço de ensino e aprendizagem deve considerar a posição deste sujeito não com base nos ideais da discriminação, mas do compartilhemos de olhares entre o seu e meu, deixando de lado discursos dominantes, mas trabalhando na negociação de culturas e valores. Entendemos que o ensino e aprendizagem de PLAc deve ser concretizado por meio da interculturalidade crítica e da transculturalidade, na qual este indivíduo terá espaço para ser quem é apesar de todas as dificuldades.

Caminhando neste entorno, defendemos que acreditar em uma desinvenção das formas de se compreender, estudar e ensinar a língua como apontado por Makoni e Pennycook (2015), também leva em consideração as práticas culturais de todos os indivíduos envolvidos nesse processo. A partir disso, compreendemos que o contato com a língua portuguesa, bem como, a utilização dela dá a esse indivíduo possibilidades de expressar sua própria cultura, gerando uma situação transcultural.

Antes de adentrarmos no conceito de interculturalidade e transculturalidade, consideramos importante esclarecer algumas diferenças entre os termos relacionados a este assunto que há muito tem sido difundido na academia, mas ainda pode gerar

algum conflito na compreensão, sendo que o esclarecimento aperfeiçoará a lida desta pesquisa.

Dessa maneira, julgamos importante entender a ideia Multiculturalidade, Pluriculturalidade, Interculturalidade, Interculturalidade Crítica e Transculturalidade, para tanto, nos baseamos em estudiosos como Walsh (2009), Hall (2005) e Assis-Peterson e Cox (2010):

Sobre multiculturalidade, baseados em Walsh (2009), entendemos que:

la multiculturalidad es un término principalmente descriptivo. Básicamente se refiere a la multiplicidad de culturas existentes dentro de un determinado espacio –local, regional, nacional o internacional– sin que necesariamente tengan una relación entre ellas. Su uso mayor se da en el contexto de países occidentales, como los Estados Unidos, donde las minorías nacionales (negros e indígenas) coexisten con varios grupos de inmigrantes y con “minorías involuntarias” cuya presencia está asociada a la expansión colonial e imperial estadounidense (WALSH, 2009, p.35)

Apreendemos que a multiculturalidade está relacionada aos processos de colonização e a convivência pacífica ou não, e até mesmo acrítica de pessoas com diferentes nacionalidades, observamos que não há um posicionamento crítico no que tange aos processos de colonização e poder, mas apenas o reconhecimento da existência de grupos diferentes em um mesmo território. Entendemos que quando pensamos na questão de refugiados, já existe um direcionamento multicultural, ao passo que reconhecemos a existência de grupos de outros países vivendo na sociedade brasileira, a qual, já possui um legado multicultural levando em consideração os grupos de indígenas, migrantes, grupos considerados minoritários.

Sobre Pluriculturalidade, a mesma autora, Walsh (2009), nos esclarece que:

la pluriculturalidad responde a la necesidad de un concepto que represente la particularidad de la región, donde pueblos indígenas y negros han convivido por siglos (aunque conflictivamente) con blanco-mestizos, y donde los mestizajes – el cultural y el del discurso del poder– han sido, como vimos antes, parte de la realidad, conjuntamente con la resistencia e insurgencia sociocultural y, recientemente, la revitalización de las diferencias. Al contrario de la multiculturalidad, la pluriculturalidad sugiere una pluralidad histórica y actual, en la cual varias culturas conviven en un espacio territorial y juntas, supuestamente, hacen la totalidad nacional.(WALSH, 2009, p.37)

Por meio da definição acima é possível considerar que a ideia de pluriculturalidade, além de levar em consideração a multiculturalidade, não relata apenas sobre a convivência de grupos diferentes, mas, reconhece os grupos de resistência e leva em consideração os fatores sócio-históricos dos grupos que habitam juntos em um mesmo território, acentuando que diferentes grupos devem ser reconhecidos para formar a totalidade de cidadãos daquela região. Tal ideia tem tido grande relevância ao passo que, quando consideramos uma prática pluricultural no ensino - aprendizagem de línguas, a discussão sobre a situação de diversos grupos e o olhar para si e para o outro, diante das bases históricas de cada um, pode-se colaborar para a produção de conhecimento e reconhecimento de si, do outro e suas lutas.

Sobre a questão da interculturalidade, trabalharemos aqui em consonância com Walsh (2009) que postula:

la interculturalidad es distinta en cuanto se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, y busca desarrollar una interacción *entre* personas, conocimientos, prácticas, lógicas, racionalidades y principios de vida culturalmente diferentes; una interacción que admite y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder, y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad de que el "otro" pueda ser considerado sujeto –con identidad, diferencia y agencia– con capacidad de actuar. No se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro o a la diferencia en sí. Tampoco se trata de esencializar identidades o entenderlas como adscripciones étnicas inamovibles. (WALSH, 2009, p.39)

Observamos que na concepção intercultural a busca por uma visão crítica e questionamentos sobre relações de poder, identidade e diferença se tornam mais abrangentes. Quando consideramos as perspectivas interculturais nos processos de ensino e aprendizagem, há a necessidade de olhar para as culturas existentes em um mesmo espaço e levantar questionamentos acerca das noções de si e do outro, entendendo-as como um ato político e histórico. A interculturalidade nos permite refletir sobre o que entendemos como sociedade e como alguns conceitos como ser negro, ser branco, ser estrangeiro se constituíram e como eles podem afetar as nossas relações. Diante disso, o ensino de PLAc deve considerar as questões interculturais, ao passo que os sujeitos envolvidos nesse processo possam ter suas vozes amplificadas, na qual o ensino e aprendizagem não ocorrem de maneira

passiva, mas, seja capaz de contribuir para a mudança. Ainda sobre interculturalidade, Walsh (2009) considera que:

como concepto y práctica, proceso y proyecto, la interculturalidad significa—en su forma más general— el contacto e intercambio *entre culturas* em términos equitativos; en condiciones de igualdad. Tal contacto e intercambio no deben ser pensados simplemente en términos étnicos sino a partir de la relación, comunicación y aprendizaje permanentes entre personas, grupos, conocimientos, valores, tradiciones, lógicas y racionalidades distintas, orientados a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos y colectivos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, tanto en la vida cotidiana como en las instituciones sociales, un con-vivir de respeto y legitimidad entre todos los grupos de la sociedad. (WALSH, 2009, p.37)

É entendido que, de maneira geral, a interculturalidade busca ultrapassar as ideias e conceitos hegemônicos eurocentrados, produzindo o intercâmbio de pensamentos que muito se cabe no contexto de ensino e aprendizagem de PLAc, onde a cultura do refugiado deve ser reconhecida em seu processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Logo, a ideia de interculturalidade questiona a colonialidade do saber que tem dominado as produções de conhecimento ao redor do mundo. Por outro lado, Walsh (2002) afirma que, muitas vezes, o discurso de interculturalidade pode ser utilizado pelo Estado como manutenção de poder, utilizando deste termo para a propagação da ideia de interculturalidade como entrelaçamento entre culturas ocidentais e tradicionais, sendo utilizada apenas como um discurso de tolerância e respeito as diferenças, mas que não busca fundamentalmente romper com as ideias hegemônicas.

Desta forma, Walsh (2007) nos convida a buscar uma visão ainda mais ampla da interculturalidade, trazendo à tona a ideia de Interculturalidade crítica que acentua a necessidade de se questionar as ideias hegemônicas trazidas pelo colonizador, bem como a noção de poder e da colonialidade do saber e ser, além de refletir sobre a própria ideia de “interculturalidade” quando baseada nos ideais dominantes.

De acordo com Walsh (2007), a interculturalidade crítica pode ser caracterizada como:

una configuración conceptual, una ruptura epistémica que tiene como base el pasado y el presente, vividos como realidades de dominación, explotación y marginalización, que son simultáneamente constitutivas, como consecuencia de lo que Mignolo há llamado modernidad/colonialidad. (WALSH, 2007, p. 50).

Desta forma, quando trabalhamos com refugiados e ensino de PLAc, não basta apenas aceitarmos que há um grupo social em vulnerabilidade oriundo de outros países em nosso território, mas é importante questionarmos como esses sujeitos tem se localizado no Brasil; que plano jurídico é este que dá a eles os mesmos direitos que um cidadão brasileiro, mas não torna obrigatório e, em muitos casos, não fomenta o ensino e aprendizagem de PLAc? Porque nas campanhas políticas de 2018 e 2020 dificilmente candidatos falaram sobre algum projeto a favor de refugiados?

A situação de subalternidade desses grupos se intersecciona com outros problemas estruturais, como o racismo. Diversos casos de assassinato a refugiados negros, principalmente haitianos e congolezes, tem aparecido na mídia cotidianamente; como é a visão dos refugiados pertencentes ao grupo LGBTQIA+ sobre sua situação? Quais são as bases dos materiais que estão sendo utilizados para o ensino de PLAc por ONG's, universidades e voluntariados pelo Brasil afora? O que universidades podem fazer para mudar essa situação? Entendemos que a equidade, muitas vezes associada a interculturalidade, só pode acontecer quando primeiro questionamos de forma crítica, refletimos e trabalhamos para a mudança de convenções ocidentais, as quais por muito tempo aceitamos e reproduzimos.

De acordo Ramos, Nogueira e Franco (2020):

para acontecer a mudança do paradigma da colonialidade para a promoção da interculturalidade crítica, é de suma importância a decolonização do conhecimento. A interculturalidade crítica é um instrumento essencial e estratégico em relação à educação, podendo possibilitar que o espaço acadêmico promova ações construtivas para que ocorra o reconhecimento e respeito às diversidades culturais existentes. (RAMOS, NOGUEIRA E FRANCO, 2020, p. 10)

Considerando a importância da interculturalidade crítica, adentramos agora no conceito de transculturalidade baseados no que apregoa Assis-Peterson e Cox (2010) os quais trazem a compreensão de que, embora os estudos dos termos anteriores (Multiculturalidade, Pluriculturalidade) considerem as questões culturais, elas não interpelam sobre o fluxo cultural que não é estático e se altera conforme grupos se

interrelacionam. No processo de transculturalidade a cultura de povos subalternizados deve ser considerada e utilizada nos processos de ensino e aprendizagem, nas quais se busca uma desinvenção de práticas culturais que vangloriem apenas o que é produzido pelo norte-global, levando em consideração a valorização de novos movimentos culturais (haja vista que nem sempre são novos), na qual, a cultura do indígena, população negra, refugiada é utilizada como base para o conhecimento de outros, especialmente quando se trata de contexto de ensino e aprendizagem de línguas para esses grupos. É importante esclarecer que tal pensamento não exalta uma cultura em detrimento da outra, mas leva em consideração de que o subalternizado tem valor e participa da busca por uma decolonização da sociedade.

Assis-Peterson e Cox (2010) ao abordarem sobre transculturalidade, ensino e aprendizagem de línguas, apontam a transculturalidade como uma alternativa no processo de convivência, do que poderíamos considerar entre-línguas, na qual temos a existência de “línguas de contato”, onde grupos de culturas e línguas diferentes convivem surgindo dessa confluência uma nova língua, posteriormente elas podem ser vistas como “línguas de conflito” e por fim, é adotado o termo “trans” para trazer o sentido “bidirecional, multi e complementar” (p.09), enxergando a transculturalidade como um fenômeno social que deve ser considerado no ensino de línguas de acolhimento.

Quando pensamos no ensino aprendizagem de PLAc levamos em consideração que o estudante aprendiz, por mais que esteja longe de sua terra de origem, não se desvincula da sua cultura, língua e tradições, sendo que a língua é a materialização de que ainda existe vestígios de uma cultura diferente, de um modo de ver diferente. Quando um estrangeiro, refugiado abre a boca e ouvimos uma outra língua ali é revelado uma cultura, um povo, ou seja, idiossincrasias que devem ser respeitadas, a aprendizagem de português não ocorre sem que esses sujeitos acessem sua(s) língua(s), em um movimento que não deve ser considerado apenas conflituoso, mas complementar e até mesmo multidirecional e transcultural.

Assis-Peterson e Cox (2010) ao especificarem o tema transculturalidade no Brasil, declaram que há questões a se considerar, tais questões estão imbricadas a desigualdade social e as disparidades advindas dela, como por exemplo a ideia de “minorias” que suprime muitas vezes a identidade de grupos e, conseqüentemente, as declara como fora de uma padrão socialmente estabelecido por meio da

nomenclatura (minoria) e, do tratamento dos mesmos como se fossem menos em quantidade e até mesmo valor social. Outro fator mencionado pelas autoras é a diglossia, onde as autoras apresentam as consideradas “minorias linguísticas” e “maiorias linguísticas”, deixando claro que no Brasil, “o principal fator determinante de variante sociocultural é o status socioeconômico e o grau de urbanização da comunidade.” (p.11), onde o acesso a aprendizagem formal de línguas, bem como letramento, está reservado as classes sociais economicamente exacerbadas, o que resulta é preconceito linguístico àqueles que estão fora das classes consideradas de prestígio.

Walsh (2009) ao realizar estudos sobre transculturalidade, declara que o indivíduo não pode ser definido pelo país ao qual ele nasceu, estamos envoltos em uma rede de relações que não mais permitem, como o próprio autor supracitado declara, acreditar na ideia de culturas singulares. Embora a globalização seja considerada um fator determinante para a pluralização das singularidades, é importante destacar que, esse acontecimento da modernidade e pós-modernidade, contribui também para retrocessos, de acordo Santos e Mastrella-de-Andrade (2016), é importante considerar que a globalização enfatiza a identidade de classes e a língua tem papel crucial nas relações sociais e relações de poder, sendo que:

fenômenos como a globalização expandiram as desigualdades, ao mesmo tempo em que se deu a fragmentação da classe trabalhadora, a crise das organizações políticas, novos modos de representação social a partir do movimento estudantil da década de 60 e dos novos movimentos sociais a partir da década de 90, em que figuram cada vez mais a autorrepresentação, a competitividade e a individualidade. (SANTOS & MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2016, p. 544)

Logo, quando falamos sobre pessoas em situação de refúgio compreendemos que estes sujeitos, vítimas de crises e fragmentação política, navegam é um espaço de desigualdade e vulnerabilidade e que a língua do país que o acolhe se torna um instrumento de poder, que, por muitas vezes, não lhes é garantido, ou sua capacidade de fala é enfraquecida devido aos esforços de “preservar” a língua nacional, como já apontado nesta pesquisa anteriormente.

Quando relacionamos a temática do ensino e aprendizagem de PLAc às perspectivas da interculturalidade crítica e transculturalidade identificamos que a aprendizagem de uma nova língua necessita levar em consideração a cultura dos

sujeitos subalternizados e ser uma forma de levar a esses sujeitos um pensamento crítico sobre questões sociais, para que o conhecimento tome forma, é necessário que haja reflexão e mudança.

Reynolds e Amado (2021) reforçam a importância de se trabalhar o ensino e aprendizagem de PLAc sobre uma perspectiva decolonial que abarque a interculturalidade crítica, sem deixar de levar em consideração a transculturalidade, trazendo um ponto de vista a qual a cultura dos grupos de refugiados pode ser tomada como base para que este aprenda a língua portuguesa e se sinta mais inserido na própria cultura brasileira.

Quando relacionamos cultura com identidade, podemos trazer aos assuntos tratados aqui contribuições de Hall (2006) que traz importantes considerações a respeito de identidade cultural na pós modernidade e os reflexos da globalização na forma de vida do homem pós-moderno. Podemos destacar que a identidade não pode ser considerada estanque, mas está a todo tempo sendo remodelada em processo contínuo de mudança em uma contemporaneidade que se intercrúza e os espaços geográficos passam a ser ocupados por pessoas de diferentes línguas, costumes e representações sociais. Hall (2006) concatena com Bhabha (1998) ao tratar da hibridização que ocorre quando culturas diferentes entram em contato, alterando identidades que não são mais fixas, provocando questionamentos nas ideias de identidade nacional. Afinal:

o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (HALL, 2006, p. 13)

O postulado acima corrobora para a reflexão acerca do estudante de PLAc que tem passado ao longo de sua travessia e aprendizagem de português por (re)significações de sua identidade, quando ele aprende a falar sobre si e sobre o outro utilizando o idioma nacional do país de acolhimento. O migrante forçado e refugiado se envolve em uma complexidade identitária que perpassa pelo imaginário de cultura nacional de seu país de origem, dos países que passa e, por fim, do país que o acolhe, salientamos que neste processo a língua(gem) tem papel importante na

(re) construção de formas diferentes de ver o mundo e de apreender características da cultura a qual ele foi inserido.

A ideia de cultura nacional trazida por Hall (2006) tem um papel importante no imaginário de cidadãos ao passo que incorpora a representação de que há uma separação de mim e do “outro”, que, não poderá fazer parte do meu grupo pois sua cultura nacional se difere da minha. Quando analisamos tal perspectiva no viés do campo das linguagens, compreendemos que até mesmo a ideia de língua nacional, como as leis aplicadas ao Brasil, produz uma segregação no que tange a aceitação daquilo que foge as representações do “meu povo”, sobre isso Hall (2006) aponta que:

a formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais, nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional. Dessa e de outras formas, a cultura nacional se tornou uma característica-chave da industrialização e um dispositivo da modernidade. (p. 49-50)

Desta maneira, não levar em consideração que “as nações modernas são, todas, híbridos culturais” (HALL, 2006, p. 62) e a necessidade em preservar uma cultura nacional, pode ocasionar um nacionalismo perverso, seja por modos de viver, de seguir uma religião e de se expressar, buscando uma hegemonia, que oprime grupos ocasionando tensões que podem gerar deslocamentos forçados.

Entendemos que linguagem, cultura e identidade caminham juntas entre si e que sempre estão em processo de (re)construção, no que tange, a refugiados e migrantes forçados ressaltamos o que é apontado por Mendes (2011), esses sujeitos estão no entre-lugar na tentativa de alcançar seu espaço no país de acolhimento, carregando marcas identitárias culturais de seu país natal e convivendo com o novo, este sujeito pode ser considerado um sujeito híbrido que vai tecendo novas representações do mundo por meio de suas novas experiências que podem ser suavizadas por meio da aprendizagem da língua de acolhimento, podendo ser visto, como apontado por Hall (2006) um sujeito traduzido:

pois há uma outra possibilidade: a da Tradução. Este conceito descreve aquelas formações de identidade que atravessam e intersectam as fronteiras naturais, compostas por pessoas que foram *dispersadas* para sempre de sua terra natal. Essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e

suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado. Elas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades. Elas carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas. (p.88)

Diante desta premissa ressaltamos novamente o papel da linguagem no processo de (re)construção identitária de refugiados, sendo que por meio do conhecimento da nova língua e de seu ensino e aprendizagem de forma crítica inter/transcultural é possível que este sujeito, ainda que busque sua sobrevivência, se empodere na reflexão de si, compreenda por meio do PLAc questões da cultura brasileira, a língua(gem) possibilita novos significados e representações acerca de sua condição, como aponta Rajagopalan (1998) “a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela” (p.41).

6. METODOLOGIA

6.1 PESQUISA QUALITATIVA CRÍTICA

Compreendendo que este estudo como área da Linguística Aplicada possui característica multidisciplinar, entendendo a linguagem e sua imbricação com contextos sócio-histórico político e relações de poder e dominação para análise de um questionário aplicado a refugiados no Brasil, a consideramos um estudo qualitativo, se englobando na categoria de pesquisa qualitativa crítica. Nos respaldamos neste modo de pesquisa, por ser considerada como uma abordagem “utilizada para captar e trazer à luz coisas como reprodução cultural, reprodução social, resistência e diferentes formas de mudança de sistema” (CARSPECKEN, 2011, p. 295), logo, levando em consideração os grupos a serem pesquisados, compreendemos que a pesquisa qualitativa crítica melhor caracteriza a maneira a qual a fala dessas pessoas será trazida e interpretada neste estudo.

A pesquisa qualitativa crítica tem origem no trabalho de Paulo Freire (2000) recebendo ao longo dos anos contribuição de outros autores. A pesquisa qualitativa crítica originou-se de interseções entre essas tradições durante o fim da década de 1980 e de 1990. Diferencia-se da etnografia crítica e da pedagogia crítica apenas pelo fato de ter tentado formular uma teoria metodológica rigorosa e explícita, recorrendo à filosofia e teoria social para fazê-lo. De acordo com o autor supracitado:

além disso, a pesquisa qualitativa crítica procura compreender a si mesma como uma prática que trabalha com pessoas para conscientizar criticamente, em vez de meramente descrever a realidade social. Um projeto de pesquisa qualitativa crítica tipicamente será um projeto em conscientização. Funcionará com pessoas para transformar maneiras implícitas do conhecer em formas explícitas e passíveis de julgamento de conhecimento discursivo. Contribuirá diretamente para a mudança social e, assim, não só ao informar decisões políticas. (CARSPACKEN, 2011, P. 396)

A pesquisa qualitativa crítica se posiciona na ideia de conscientização na qual não basta pesquisar sobre algo, mas sim a próprio ato de pesquisar deve estar em sendo analisado em seu processo gerando conscientização social. As falas dos sujeitos e sua maneira de conceber sua atual situação passar pela cultura, economia, política e relações de poder e dominação. Na qual a pesquisa qualitativa critica trata não apenas de uma interpretação unilateral dos discursos desses indivíduos, mas sim, trabalhar também na conscientização e possível mudança por meio dos resultados obtidos na pesquisa. Carspecken (2011) acrescenta que:

esse processo de conscientização, levando o conhecimento implícito para formas explícitas e passíveis de julgamento, exige mudanças em apegos a identidades, porque formas de atuar e interagir em formações sociais estão ligadas a necessidades existenciais por terem identidades validadas. Conscientizar significa expandir e modificar auto entendimentos com formas que, inicialmente, podem ser sentidas como existencialmente ameaçadoras às pessoas que devem abandonar padrões profundamente enraizados de manutenção de segurança da identidade. Porém, ao mesmo tempo, a alteração no conhecimento de manutenção da identidade traz consigo liberdade e liberação, porque distorções no conhecimento implícito, socialmente construído, que está embutido em e mantém práticas sociais, usualmente estão ancoradas a formas fixas de identidade. (CARSPACKEN, 2011, p. 397)

Desta maneira, contribuimos com a fala do autor considerando que essa abordagem de pesquisa pode ser compreendida como uma ferramenta que engloba a produção de conhecimento que se relaciona com as relações de identidade, poder e de mudança social. Tais aspectos associam-se a esta pesquisa, ao passo que, buscamos escutar pessoas em situação de vulnerabilidade social, que possuem um plano de fundo multicultural, multilíngue, multireligioso além de outros aspectos, e se conectam por meio da linguagem no Brasil.

A autora Maher (2010) aponta que “toda produção de conhecimento está situada em um contexto social, cultural e político específico” (p.39), diante disto, as análises a serem apresentadas aqui recebem também a confluência do próprio contexto histórico brasileiro ao qual estamos imersos, levando em consideração o contexto dos refugiados e o contexto brasileiro ao qual eles foram inseridos.

Logo, podemos compreender que a pesquisa qualitativa engloba aspectos que estão implícitos na fala dos pesquisados, as relações de identidade, contexto social e consideração das diferentes maneiras de conceber o mundo devem ser consideradas neste processo. Quando falamos sobre pessoas em situação de vulnerabilidade como no caso de refugiados, entendemos o contexto social e as relações de poder e identidade exercem papel importante na construção das falas e do modo de pensar desses sujeitos. Enquanto analista de suas falas entendemos que devemos estar abertos as complexidades de suas respostas, salientando que até mesmo a língua a qual eles escolhem responder pode trazer um ou mais interpretações.

Martinez (2012) agrega-nos conhecimento sobre a pesquisa qualitativa, segundo ele:

na pesquisa qualitativa, concebemos a realidade estudada como uma construção social e subjetiva, reconhecendo que nossas ações nesse processo estão carregadas de intenções e valores que influenciam nosso trabalho de campo, a coleta dos dados e as próprias análises, e isso constitui uma marca fundamental que diferencia a abordagem qualitativa da abordagem quantitativa, que enfatiza a mediação de fatos e o estabelecimento de relações causais de variáveis, justificando uma “aparente imparcialidade” que garante a obtenção de um resultado “verdadeiro”. (MARTINEZ, 2012, p.139)

Logo, nesta pesquisa, analisamos as falas de refugiados e migrantes forçados que possuem suas identidades marcadas por questões políticas e culturais, muitas dessas ocasionadas por guerras civis, movimentos políticos, perseguição religiosa, além de outras questões particulares a cada indivíduo. Adotando a abordagem qualitativa crítica, compreendemos que analisar as falas destes sujeitos deve levar em consideração aspectos socioeconômicos, políticos, religiosos além de aspectos da linguagem que estão imbricadas as questões anteriores.

Levando em consideração que esta pesquisa trabalha com sujeitos oriundos da Bolívia, Colômbia, Egito, Nigéria, Togo, Venezuela, ou seja, países latino-americanos,

árabes e africanos, em sua maior parte localizados no sul-global, entendemos que as análises das falas dessas pessoas devem passar por um viés crítico, que leve em consideração os contextos sociais de cada sujeito e de cada país, para tanto, utilizaremos estudiosos da área da linguagem, do campo da sociologia, filosofia e outras áreas de conhecimento que podem auxiliar na compreensão das falas dos refugiados.

De acordo Tilley (2019) a metodologia qualitativa crítica pode ser uma ferramenta útil para examinar estruturas do discurso privilegiado dominante na educação (tradução nossa, p. 160)⁷, quando falamos sobre educação e ensino de línguas, especialmente para grupos vulnerabilizados, as relações de poder imbricadas no ato de ensinar e aprender devem ser questionadas, atentando para as questões de língua como invenção e nos aparatos de relação de poder na qual as línguas(gens) constituem papel fundamental.

Goes et al (2017) ao abordar sobre pesquisa qualitativa crítica afirma que “a pesquisa qualitativa crítica não busca somente descrever a realidade social; ela tem, também, por projeto, a conscientização a exposição das formas de conhecer e de julgar o conhecimento discursivo.” (p.85) Logo, podemos compreender que essa abordagem não se trata de observar, analisar e inferir, mas buscar realizar transformações sociais. Goes (2017), corrobora ainda:

para os criticistas, cabe à pesquisa levar em consideração o contexto sócio-histórico e cultural, para compreender como os intérpretes e os objetos de interpretação são construídos, em determinado tempo e lugar, o que facilita o entendimento de dinâmicas e certas estruturas ocultas presentes em significados sociais e de valores. (GOES, ET AL. 2017, p.85)

Assim, ao fazer uma pesquisa nesta abordagem é preciso levar em consideração ao que é chamada de Situação Comunicativa Básica que é envolta pela subjetividade dos sujeitos envolvidos como suas intenções, sentimentos e emoções, a objetividade, e a normatividade que se apoia no ambiente cultural ao qual os participantes da pesquisa estão envolvidos, no caso de migrantes, há um hibridismo, ao

⁷ “Critical qualitative methodologies can provide a useful framework to examine structural issues related to the privileging of dominant discourses in education.” (TILLEY, 2019, p.160)

passo que essas pessoas estão no processo de negociação entre sua cultura natal e a cultura do país de acolhimento.

6.2 CAMINHOS PERCORRIDOS

Para a realização desta pesquisa, a princípio, realizamos leituras que nos permitiram obter conhecimento sobre os temas refúgio, língua e ensino de português como língua de acolhimento como apresentando em nossa discussão teórica. É importante destacar que a participação de grupos de conversa online com refugiados no projeto PDMIG, além de minha própria experiência com ensino de línguas para refugiados na Turquia, pavimentaram o caminho e deram conhecimento prático para a construção desta pesquisa.

Após o processo de revisão bibliográfica elaboramos um questionário com vinte perguntas objetivas e discursivas (vide apêndice) a serem aplicadas às pessoas em situação de refúgio. É importante destacar que as perguntas foram cuidadosamente elaboradas, pois estamos trabalhando com pessoas em situação de vulnerabilidade social. Não sabíamos qual era o nível de habilidade de comunicação em língua portuguesa dos participantes da pesquisa, desta forma, simplificamos as perguntas utilizando palavras cotidianas, as perguntas estavam todas com letra maiúscula, pois respondentes de cultura árabe poderiam não compreender letras minúsculas ou cursivas (como aconteceu em certa ocasião quando ensinava inglês para refugiados sírios). As perguntas em sua maioria foram discursivas, pois, por meio delas acreditamos que poderíamos obter informações importantes sobre quão a vontade os participantes da pesquisa se sentiam em escrever em português.

Estando em um lugar no extremo sul da Bahia, no qual não há ocorrência estratégica desses sujeitos nessa região, após pesquisas no site do ACNUR entramos em contato com universidades na Bahia que trabalham com refugiados para que nos auxiliassem nesta pesquisa, assim, a Universidade Salvador -UNIFACS, se propôs a auxiliar-nos, sendo intermediadora entre nós e os refugiados vinculados a ela, repassando o questionário em formato *Google Forms*⁸, via e-mail para essas pessoas, dadas as condições de COVID -19.

⁸ Com o Formulários Google, você pode coletar e organizar informações em pequena ou grande quantidade. Gratuitamente. Disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>. Acesso em 19 de jul. de 2021.

Após recebermos resposta positiva da UNIFACS, seguindo as orientações determinadas às pesquisas feitas com seres humanos, preparamos um termo de consentimento livre e esclarecido, como proposto pela Plataforma Brasil⁹. Este termo assegura que os participantes dessa pesquisa não tenham seus nomes expostos e possam recorrer caso se sintam incomodados com alguma informação relacionada a ele(a). Este termo também permite que nós pesquisadores, usemos os dados do questionário por cinco anos. Esta pesquisa passou pelo CEP/CONEP sob o protocolo CAAE 46426721.8.0000.5526, tendo passado também pelo Comitê de ética da UNIFACS sendo aprovado para a realização da pesquisa.

Tivemos o interesse em utilizar questionário nesta pesquisa por acreditarmos na importância de visibilizar as pessoas em situação de refúgio por meio da amplificação de suas vozes em pesquisas científicas, levando em consideração também que apenas estes sujeitos poderão auxiliar-nos a responder as perguntas propostas em nossos objetivos. Ao apresentarmos as falas dos sujeitos desta pesquisa utilizaremos nomes fictícios como acordado com os participantes por meio do TCLE.

Assim, nos apoiamos em Signorini (1998, APUD Meireles, 2012) que afirma que o sujeito pode ser visto como: Um ator que opera entre possibilidades disjuntas, e/ou contraditórias, que (des) articula, que se faz nó, encruzilhada a partir da multiplicidade heterogênea e polifônica dos códigos e narrativas sociais a que está exposto e, portanto, de um processo identitário que se constitui num jogo polifônico, no qual múltiplas vozes e dizeres interpelam, sustentam e/ou fraturam as identidades. Trata-se, desse modo, de um sujeito que se constrói no/pelo trançado de múltiplas e heterogêneas formas de linguagem (MEIRELES, 2012, p.07).

A seguir, apresentaremos a análise dos dados, de forma a compreender a importância da linguagem da resistência de refugiados inseridos na UNIFACS. A análise se baseará nos conceitos discutidos no Capítulo 2, no entanto, outras noções serão articuladas a tais conceitos para aprofundar questões levantadas a partir dos dados.

⁹ A plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/CONEP. (<http://www.comitedeetica.ufop.br/index.php/plataforma-brasil>).

7. REFUGIADOS NA UNIVERSIDADE SALVADOR - UNIFACS

7.1 O LUGAR DA BAHIA NO CENÁRIO DAS DIÁSPORAS CONTEMPORÂNEAS

Embora grande parte das pesquisas acerca de ensino e aprendizagem de português para estrangeiros ocorra na região Sul do Brasil, devido a grande quantidade de migrantes, especialmente europeus e árabes naquela região, julgamos importante, devido à natureza desta pesquisa, contextualizar os leitores sobre a situação de refúgio na Bahia, afinal de contas, nossos sujeitos de pesquisas são pessoas em situação de refúgio que decidiram estar no território baiano ou, de alguma maneira foram levados a isso.

Para iniciar este tópico, trazemos Hall (2016) que por meio de seus estudos aborda sobre as zonas de contatos ocorridas na Bahia durante o início da globalização, sendo um espaço de dialético diaspórico e já se constituindo como intercultural:

a característica dessas zonas de contato constituídas na primeira fase da globalização era a de serem, todas, aquilo que chamaria “sociedades traduzidas”. Sem querer de forma alguma subestimar a especificidade histórica de cada uma dessas formações culturais, foram todas, no meu ponto de vista, sociedades diaspóricas num sentido importante, isto é, mantinham-se numa relação diaspórica de disseminação na dialética centro/periferia, colônia/metrópole; sociedades de “ideias fora do lugar”, para usar a metáfora expressiva de Roberto Schwarz; sociedades de deslocamento e disjunção, separadas temporal e espacialmente de qualquer coisa que pudesse se colocar ou ser construída, de forma decisiva, como seus locais de origem. (HALL, 2016.p. 48)

Segundo o autor, a Bahia tem papel central nos processos de globalização e interculturalidade no Brasil, sendo um marco na recepção dos estrangeiros, desde os tempos de colonização. É importante enfatizar que a nosso estado, reutilizando o termo sociedade traduzida, foi palco para as dicotomias trazidas pela globalização marcada pela separação e individualização advindas da colonização e justaposta durante o processo de colonização.

Figueiredo (2019) ao realizar pesquisas sobre migrantes e refugiados na Bahia, nos traz informações importantes acerca da recepção da sociedade baiana a essas pessoas. Embora autora realce a necessidade de maior investimento em políticas públicas para a recepção de pessoas refugiadas na Bahia, é trazido o papel da igreja

católica e, em seguida, da Universidade Salvador – UNIFACS no acolhimento, integração e ensino de PLAc na Bahia. A autora destaca que:

e a partir de demandas concretas, com a chegada desses primeiros migrantes venezuelanos em Salvador, a Paróquia Ascensão do Senhor, com ações fundamentadas na Doutrina Social da Igreja, que tem por base a Encíclica Rerum Novarum, responsável pelo diálogo com a modernidade, reconhece a importância de analisar questões econômicas, políticas, sociais e culturais, e posicionar-se diante delas de modo mais lúcido e eficiente, configurou-se na primeira ação no acolhimento aos venezuelanos chegados em solo baiano, criando a Pastoral do Migrante em 2017. (FIGUEIREIDO, 2019, p. 05)

Diante do excerto acima, observamos que a igreja católica tem exercido um papel fundamental no acolhimento de refugiados em Salvador, levando em consideração até mesmo a criação de um setor dentro da própria instituição dedicada as pessoas em situação de refúgio. Embora compreendamos a importância do trabalho da igreja e o papel social que esta pratica, levando em consideração os pressupostos de Makoni e Pennycook (2015) sobre a invenção das línguas ocorrer por meio da colonização e cristianização, é possível inferir que a cristianização ainda exerce bastante influência nos setores sociais na Bahia e no Brasil, embora a autora aborde sobre refugiados venezuelanos, me interrogo sobre refugiados de outras nacionalidades como árabes, que em sua maioria são mulçumanos, como será a relação destas pessoas e a igreja católica? Todavia, percebemos que a omissão do Estado em relação ao acolhimento de refugiados, abre espaço para que a sociedade civil exerça seu papel no acolhimento dessas pessoas.

Figueiredo (2019) também aponta sobre a em parceria com a Pastoral do Migrante a Universidade Salvador - UNIFACS tem atuado no acolhimento de pessoas em situação de refúgio, oferecendo o ensino e aprendizagem de PLAc:

assim, foi firmada parceria com a Universidade Salvador – UNIFACS onde foi ofertado curso de português para o grupo de migrantes e refugiados, e também foi mediado contato com o Instituto Aliança – Organização da Sociedade Civil (OSC) que atuou no projeto Empoderando Refugiadas – Direitos Humanos e Participação Social que trouxe mais parceiros - Renner, YouCom e Camicato. (p.05)

Observamos que a igreja católica, universidade e sociedade civil tem atuado em na Bahia, mais especificamente em Salvador para o acolhimento, integração, ensino e aprendizagem de línguas para refugiados.

A Universidade Federal da Bahia por meio da Programa Núcleo de Apoio a Migrantes e Refugiados - (NAMIR-UFBA) tem realizado importantes trabalhos na integração de refugiados na Bahia, por meio de cursos de formação sobre migração e refúgio para toda a sociedade interessada nesse tema. Em setembro de 2021 o NAMIR lança a cartilha *Os Caminhos dos (as) Migrantes e Refugiados (as) na Bahia*, trazendo informações relevantes sobre a questão de refugiados na Bahia:

o estado da Bahia concentra a maior parte dos migrantes internacionais que chegam ao Nordeste brasileiro. O Nordeste é a região com a terceira maior concentração de fluxo migratório do país e tem atraído, principalmente, migrantes e refugiados(as) vindos(as) de países da América do Sul e da África. Esse fluxo crescente de migrantes e refugiados/as para a Bahia tem se deparado com a falta de conhecimento e informação, tanto da parte do poder público estadual e municipal, como da própria sociedade. (p.03)

Outro fator interessante sobre a presença de refugiados na Bahia é o projeto de interiorização realizado pelo projeto “Operação Acolhida”¹⁰, na qual o objetivo é levar refugiados que estão em Roraima para o interior do Brasil, oferecendo-lhes oportunidades de emprego e, melhores condições de vida. Dados da Casa Civil demonstram que 30 venezuelanos já participaram do projeto de interiorização, sendo que 25 foram direcionados a Alagoas e 5 a Salvador. Silva, Anunciação e Barbosa (2018) por meio de suas pesquisas sobre refúgio na região nordeste, relata que a maior parte de migrantes e refugiados que estão no Nordeste se concentram na Bahia, deixando claro o fluxo intercultural existente na região.

Como característica do acolhimento de refugiados na Bahia, Silva, Anunciação e Barbosa (2018), nos esclarece que é “o acolhimento social está imbricado no acolhimento jurídico” (p.263), nos fazendo compreender que ainda há uma precariedade no serviço oferecido por ambos, sendo que as instituições religiosas tem assumido um dos papéis principais de acolhimento dessas pessoas, esses mesmos autores afirmam que as representações da população baiana em relação a

¹⁰ Projeto do Governo Federal par acolhimento de refugiados. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/acolhida>.

migrantes refugiados são incipientes e estão interligadas a questões socioeconômicas e políticas (p.264), é visto ainda que, segundo os autores supracitados, o legislativo baiano não apresenta ainda nenhum projeto que venham apoiar universidades e outras instituições na acolhida e integração a refugiados, enxergando essas pessoas como uma pequena parcela na sociedade baiana, não existindo em nosso estado nenhuma conselho de acolhimento a migrantes e refugiados.

Além dos refugiados venezuelanos que fazem parte do projeto de interiorização, não podemos deixar de mencionar aqueles que vem por conta própria para a Bahia, trazidos por motivações econômicas e até mesmo culturais como no caso de migrantes do continente africano. Santos e Oliveira (2018) destacam que até o ano de 2018 foram contabilizados cerca de 150 migrantes forçados venezuelanos na Bahia, sendo acolhidos por paróquia e universidades baianas. Ao realizarem uma pesquisa com um refugiado venezuelano em Ilhéus, é trazido que o entrevistado sofre ao não encontrar emprego na cidade devido a sua dificuldade em se comunicar em português corretamente, desta forma, não é aceito no mercado de trabalho. Segundo o entrevistado, apenas na universidade sente-se à vontade e sem medo na utilização do português (SANTOS & OLIVEIRA, 2018, p.269).

Logo entendemos que mais uma vez a proeminência de um refugiado venezuelano considerado por comerciantes locais de Ilhéus não fluente no idioma português, inviabiliza a oportunidade de conseguir emprego e acessar alguma emancipação econômica, por outro lado, vê-se o papel da universidade no processo de acolhida, sendo este o lugar ao qual o migrante refugiado se sente à vontade para falar.

É importante observar que embora um migrante, em especial refugiado, consiga compreender a língua portuguesa, utilizá-la com limitações, mas mesmo assim conseguir se comunicar, ele passa pelo crivo do cidadão local que toma por correta ou não a sua forma de falar o português. Quando se fala sobre mercado de trabalho, é possível observar que esse crivo é ainda mais acirrado, pois o comerciante não quer correr riscos de perder sua venda, tomando por base as limitações de comunicação, especialmente do sujeito refugiado. A situação se agrava quando a condição de refugiado se intersecciona com o sexo, cor da pele e orientação sexual, entendemos que o preconceito vai além da linguagem, sendo reforçado por práticas racistas, xenofóbicas e até mesmo misóginas.

Com o intuito de auxiliar refugiados no Brasil a alcançarem formação acadêmica, algumas universidades no Brasil têm aberto cota para refugiados, sendo esta uma forma desses sujeitos alcançarem formação acadêmica e alcançarem melhores condições de vida em nosso país. É importante salientar que a Cátedra Sérgio Vieira de Melo tem um papel importante para o acesso de refugiados à universidade, seja para ter aulas de português ou até mesmo no desenvolvimento das cotas para estes sujeitos.

Ao todo 24 universidades possuem parceria com a Cátedra se comprometendo a realizar trabalhos voluntários para acolhimento de refugiados na sociedade brasileira. Como apontado anteriormente a UFBA e a UNIFACS possuem vínculo com esta organização, sendo que a primeira já instituiu cotas para refugiados e a segunda tem participado com o ensino de PLAc. É importante destacar que para o candidato às cotas prestarem o vestibular ou ENEM, eles precisam ter conhecimento da língua portuguesa, e prova de proficiência em língua portuguesa realizado por meio de exames como o CELPE-BRAS, que, como citado anteriormente, vários questionamentos tem surgido a respeito do que é visto como proficiência em língua inglesa.

7.2 UNIFACS E ENSINO DE PLAc

Como já abordado nesta pesquisa a Universidade Salvador – UNIFACS pandemia de COVID – 19 foi desenvolvido de forma online. De acordo com informações do site da UNIFACS¹¹, o projeto de ensino de PLAc para refugiados é iniciativa do curso de graduação em Relações Internacionais desta universidade, tendo como coordenação a professora Rafaela Ludolf. De acordo as informações trazidas no site da universidade, tem realizado atividades em prol de refugiados junto a Cátedra Sérgio Vieira de Melo, agremiações religiosas, ONG's. Um dos serviços prestados a comunidade por essa universidade é o ensino de Português como Língua de Acolhimento. Este serviço se iniciou de forma presencial e devido à temos a informação de que: “De acordo com a Profa. Rafaela Ludolf, Coordenadora da Graduação em Relações Internacionais da UNIFACS, o curso é ministrado desde

¹¹ <https://www.unifacs.br/unifacs-promove-curso-de-portugues-e-cultura-brasileira-para-imigrantes-e-refugiados/>

2017, já tendo atingido mais de 300 pessoas.” (UNIFACS, 2021), é interessante revelar estes números pois percebemos a crescente quantidade de pessoas em situação de refugiadas vivendo na capital baiana, além de reforçar o papel da universidade na integração do refugiado na Bahia.



Figura 1: Nome e proposta do curso de PLAc da UNIFACS
Fonte: unifacs.br

De acordo com informações da professora Rafaela Ludolf, apresentada no site da UNIFCAS:

este não é um curso de gramática nos ‘moldes da escola’. Ele mistura os elementos da Língua Portuguesa com aspectos do cotidiano e cultura brasileira. Chamamos passado tivemos 13 turmas montadas e aproximadamente 200 migrantes concluíram o curso (UNIFACS, 2021)

Logo, segundo a UNIFACS os aspectos gramaticais no ensino de PLAc não são o foco principal em sua metodologia de ensino, mas sim, os aspectos culturais brasileiros. Logo é possível perceber que o curso de PLAc oferecido por essa universidade dialoga com o que temos proposto nesta pesquisa, levando em consideração cultura e inter/transculturalidade. Como o nome do curso indica a compreensão sobre a cultura brasileira para deixar eficaz o ensino de PLAc tem sido considerado fundamental para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa,

podemos compreender que quando o sujeito reflete sobre a cultura do país a qual ele foi inserido a aprendizagem da língua pode se tornar mais eficaz, como corrobora Barbosa e Bernardo (2017):

em se tratando do ensino de português como língua de acolhimento, principalmente no que se refere a um curso para um público tão específico como os participantes deste estudo, é fundamental que esse ensino ofereça a capacitação linguística necessária ao desenvolvimento da Competência Comunicativa dos/as aprendentes – e, conseqüentemente, das subcompetências que a compõem, incluindo a intercultural. Isso implica não somente desenvolver a habilidade linguística, mas expandir o conhecimento cultural e a capacidade de interação intercultural, propiciando ao aprendente uma sensibilidade cultural. (BARBOSA & BERNARDO, 2017, p. 60)

Diante do exposto acima, é possível compreender que a universidade trabalha em uma perspectiva intercultural na qual a cultura do país de acolhimento tem sido utilizada de forma que os sujeitos estudantes podem refletir sobre a língua e seu processo de resistência por meio da cultura brasileira, ao passo que a cultura dos refugiados também é utilizada no processo de ensino, levantando novas discussões a respeito dos temas visto em aula, a transculturalidade também ganha forma. A importância de se abordar língua e cultura de maneira intrínseca é apontada por Pennycook (2010) ao postular que:

precisamos desenvolver uma nova compreensão de como entender e abordar língua e cultura, uma vez que o global e o local são agora duas dimensões intrinsecamente relacionadas: isso nos leva, por exemplo, a entender que a cultura é produzida em cada situação social concreta e que a língua deve ser pensada como prática local (PENNYCOOK, 2010, p.52).

Isto posto, entendemos que não é possível desassociar língua de cultura, e que ao ensinar a língua de acolhimento tomando por base aspectos culturais do novo país e até mesmo as do aprendiz, a aprendizagem e integração se torna mais significativa.

Dando continuidade à exposição dos serviços oferecidos pela UNIFACS, nos dirigimos a página do linkt.ree desta universidade, página esta dedicada ao auxílio a refugiados nos mostra que é oferecido:

@centrodeservicoaomigrante



Figura 2: Serviços oferecidos pela UNIFACS
Fonte: linkt.ree

Diante das imagens acima é possível observar que a UNIFACS exerce um papel importante no acolhimento de refugiados que chegam a Bahia. É importante considerar que a cultura do Brasil possui bastante relevância nas aulas, sendo que a universidade demonstra ensinar a língua portuguesa por meio de aspectos interculturais. Sobre os serviços oferecidos (Imagem 2), é possível observar que os professores envolvidos no ensino de PLAc são todos voluntários, o site da universidade não deixa claro que essas pessoas possuem preparação específica para o ensino de PLAc ou se os voluntários possuem formação na área de língua portuguesa. É possível observar também que devido a pandemia, as aulas, bem como inscrições e quaisquer outros serviços para refugiados se pautaram na modalidade online, embora tal alternativa seja importante e válida, indagamo-nos sobre as pessoas que não possuem acesso contínuo à internet ou algum aparelho eletrônico, tendo em vista, as condições de vulnerabilidade financeira dos refugiados.

Na próxima sessão iremos destacar características gerais dos 16 refugiados/migrantes estudantes do curso de PLAc oferecidos pela UNIFACS, e posteriormente a análise de suas falas.

7.3 REFUGIADOS NA UNIFACS – QUEM SÃO OS SUJEITOS DESTA PESQUISA?

No questionário aplicado de forma online obtivemos um total de 16 respostas, sendo que as nacionalidades dos participantes são: 1 boliviano, 3 colombianos, 2 egípcios, 1 nigeriano, 1 togolês e 8 venezuelanos.

Por meio dessa pesquisa buscamos amplificar vozes dos sujeitos refugiados de forma a compreender o papel da língua no seu processo de resistência no Brasil, é importante salientar inicialmente que:

existem alguns termos — sobretudo utilizados nas comunicações, textos e falas de profissionais envolvidos com pessoas em contextos migratórios — que refletem uma visão colonizadora e hierárquica, como “dar voz” ou “dar visibilidade”. Ao utilizar esses termos, ao mesmo tempo que nos colocamos em uma situação de poder, acabamos por contribuir com uma marginalização desses sujeitos que já o vivenciam por parte da sociedade. Muitas vezes, esses termos são reproduzidos sem qualquer reflexão ou intenção: resquícios da colonialidade. Entretanto, refletir sobre o impacto — ainda que simbólico — que isso pode causar já é um pontapé inicial para tentar se desprender de uma visão etnocêntrica.” (REYNOLDS & AMADO, 2021, p. 20)

Desta forma está pesquisa pretendemos escutar refugiados cujas vozes já possuem e muitas vezes são marginalizadas.

Ao enviar o questionário online para a professora Rafaela Ludolf obtivemos os seguintes dados sobre os participantes desta pesquisa estudantes do Curso de Português para Migrantes e Refugiados: Um total de 16 participantes de diferentes nacionalidades, idade, línguas e conseqüentemente culturas diversas. Traremos aqui alguns dados frutos da sessão de perguntas objetivas do questionário que nos auxiliarão a ter um panorama geral dos respondentes para que posteriormente analisemos suas falas.

- **SEXO**

Das informações obtidas pelo questionário observamos que a maioria de refugiados respondentes desta pesquisa são do sexo feminino. Vejamos os dados extraídos diretamente do formulário:

SEXO:

16 respostas

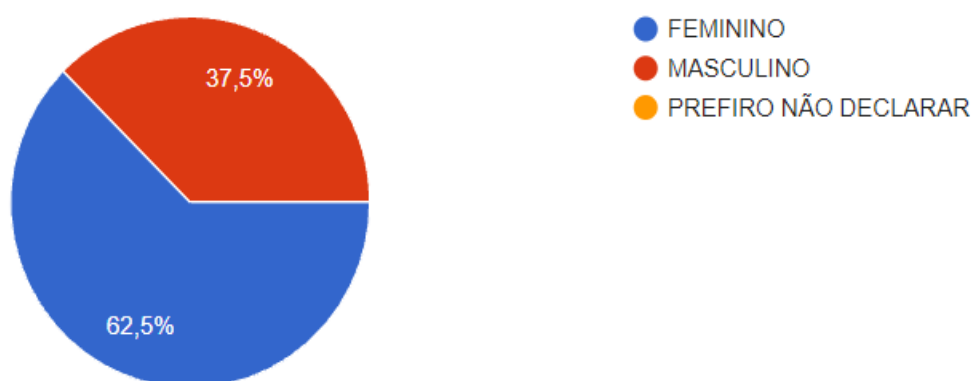


Gráfico 1: Sexo dos participantes da pesquisa

Tal característica é interessante pois dados da ACNUR (2020) mostravam que a maioria das pessoas solicitantes de refúgio até o ano de 2019 eram homens, sendo que tem havido uma crescente na quantidade de pessoas do sexo feminino. Os dados lançados pela ACNUR (2020), na qual ao analisarem o perfil de refugiados que chegam ao Brasil, chegam à conclusão de que:

a distribuição por nacionalidade e sexo das pessoas que solicitaram refúgio, em 2019 [...], mostra que, entre os principais países de nascimento, este grupo era constituído, majoritariamente, por homens, apresentando, contudo, importantes variações nos percentuais de distribuição por sexo entre os diferentes países analisados. (CONARE, 2020, p. 21)

Tal situação nos chama atenção pois enquanto tive a experiência com refugiados na Turquia, muitas mulheres desistiam do curso de inglês para refugiados pois afirmavam que precisavam ficar em casa para cuidar das crianças, do lar e preparar a comida, sendo que, a maioria dos estudantes que ficavam até o fim eram homens,

que, segundo muitos ali, não possuíam obrigações dentro da casa, a não ser de provedor, podendo gozar de liberdade para realizar atividades fora. Embora situações de sexismo possam ser levadas em consideração, o CONARE declara que o número de mulheres migrantes tem aumentado, nosso questionamento se baseia na ideia de que embora a quantidade de mulheres possa estar se equiparando com a de homens migrantes, nem sempre essas mulheres podem gozar dos mesmos privilégios (se assim se possa dizer quando se está na condição de refugiado), sendo que na cultura patriarcal os papéis de homens e mulheres foram previamente estereotipados.

• IDADE

Dando continuidade à exposição das perguntas objetivas, observamos, por meio do gráfico retirado diretamente da contabilização de respostas feito pelo google formulário, que a maioria dos participantes desta pesquisa está acima de 30 anos (10 pessoas), sendo que a menor parte (6 pessoas) é dividida entre estudantes de 18 a 25 anos. Tal informação é relevante ao passo que entendemos que estamos trabalhando com pessoas que possuem experiências de vida, memórias, cultura e línguas, essas pessoas estão tendo que se reconstruir na Bahia, recomeçando suas vidas e identidades:

IDADE:

16 respostas

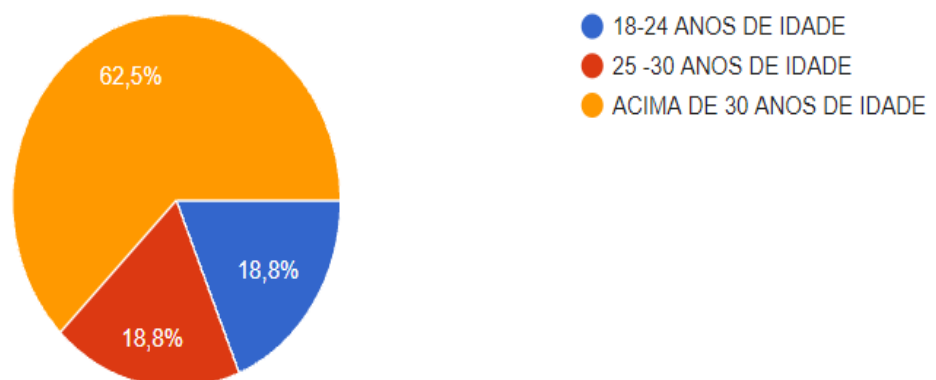


Gráfico 2: Idade dos participantes desta pesquisa

• ESCOLARIDADE

Consideramos importante perguntar aos respondentes deste questionário sobre sua formação, tendo em vista que muitos, embora não consigam emprego, possuem qualificação que não é reconhecida no Brasil:

ESCOLARIDADE ANTES DE CHEGAR AO BRASIL:

16 respostas

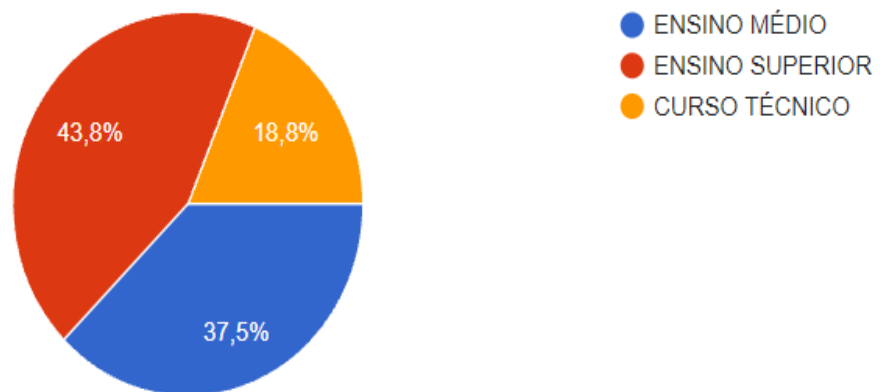


Gráfico 3: Escolaridade dos participantes desta pesquisa

Como é possível entender no gráfico acima, concordando com outras pesquisas, a grande parte de refugiados que chega ao Brasil possui algum tipo de formação acadêmica, ou ao menos, ensino médio completo. Dados da ACNUR (2019) nos mostram que: “os refugiados demonstram elevado capital linguístico e capital escolar acima da média brasileira, ou muito acima se considerarmos apenas a população brasileira negra e parda” (p.05), todavia nem sempre conseguem revalidar seus diplomas no Brasil. O ACNUR também declara que: “além de capital escolar elevado, em comparação com a população brasileira, o conjunto de refugiados entrevistados revelou alto capital linguístico. Contudo, ambos capitais não estão se traduzindo em capital econômico.” (p.05)

Como apontado na pesquisa, a ideia de língua nacional nem causado fortes impactos na cultura brasileira e, naqueles que aqui chegam, negando outras possibilidades de comunicação, causando silenciamento do outro, especialmente quando este não possui mobilidade capital.

- **EMPREGO**

Dando continuidade à temática de formação e trabalho, perguntamos aos respondentes se eles já conseguiram emprego no Brasil e tivemos o seguinte resultado:

ATUALMENTE CONSEGUIU EMPREGO NO BRASIL?

16 respostas

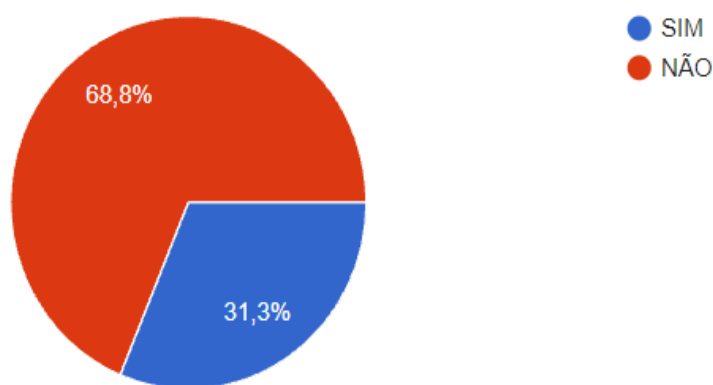


Gráfico 4: Emprego

A maior parte dos refugiados participantes desta pesquisa (11) não possuem emprego, sendo que estas pessoas em sua grande parte são aquelas que possuem mais de 30 anos, e formação de nível superior. Essas pessoas possuem algum tipo de qualificação que não é reconhecida no país de acolhimento, como citado anteriormente, sua carga linguística e de conhecimentos gerais passa pelo crivo do empregador, que pode estar negativamente influenciado pelo imaginário coletivo sobre refugiados, o que se agrava quando entramos no mérito de cor, gênero e sexualidade. Outro ponto a ser destacado é a dificuldade que muitos adultos tem em aprender um novo idioma, dificuldades na produção de sons devido a fonologia da nova língua. Tais aspectos dificultam sua aprendizagem/aquisição do português brasileiro e, conseqüentemente, a conquista de emprego. De acordo Fernandes (2011):

o adulto confronta seus conceitos já formados com estruturas neurais fixas, ou seja, as novas estruturas neurais da língua estrangeira não possuem relação com aquelas já formadas, dificultando assim a associação. Em relação ao fator cognitivo, o autor acredita que por mais que o adulto tenha seus objetivos claros e sua motivação bem direcionada, falta-lhe tempo e existem outras responsabilidades e papéis sociais que dificultam a aprendizagem. (p.08)

Quando se trata no contexto de refúgio, entendemos que a dificuldade na aprendizagem de português pode ser ainda mais complexa, afinal estes sujeitos se encontram em uma situação a qual não escolheram estar, fugindo bruscamente de suas estruturas e modos de vida, aprendendo uma língua que não optaram por aprender, sendo migrantes forçados, acabam sendo aprendizes forçados, reforçando o pensamento de que precisam aprender a língua apenas para sobreviver.

- **CONTEXTO FAMILIAR**

Julgamos importante saber qual a situação familiar desses refugiados, sendo que muitos vem com a família toda para o Brasil. Sobre possuir filhos ou não, temos que:

POSSUI FILHOS?

16 respostas

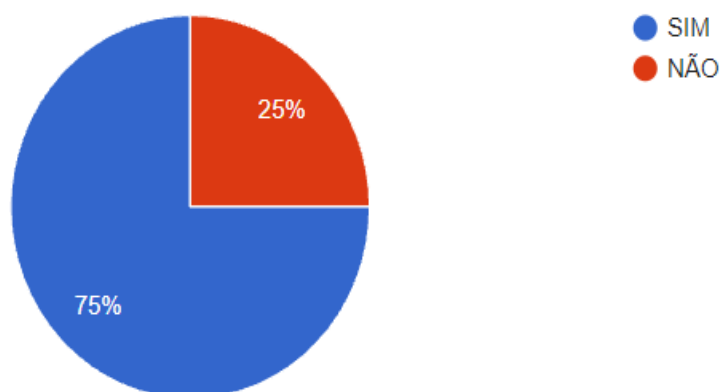


Gráfico 5: Contexto Familiar

Tal informação é importante pois podemos refletir sobre uma nova geração que está crescendo na situação de refugiada, com memórias de guerra. De acordo com o

ACNUR (2017) menores de 18 anos correspondem a mais da metade das pessoas refugiadas no mundo, chegando a 20% das pessoas refugiadas no Brasil (CONARE, 2017). Quando pensamos no âmbito escolar, observamos que a maioria das crianças que chegam ao Brasil, podem ter acesso ao ensino público, todavia na maioria dos casos, não há um curso de PLAc separado para esses estudantes, eles aprendem português dentro da sala de aula regular, sendo que os professores não possuem uma formação especial para lidar com essas crianças e adolescentes (BIZON, 2013).

Outro fator importante a ser considerado é que os participantes desta pesquisa em sua maioria possuem filhos e são impedidos de fornecer os cuidados básicos como saúde, alimentação a eles por carência econômica decorrentes de não conseguirem empregos, em muitas famílias, as crianças ao aprenderem o português, atuam como interpretes fazendo mediação entre os pais e brasileiros em mercados, hospitais e outros serviços.

7.4 ANALISANDO SUAS FALAS:

- **BRASIL UM PAÍS DE OPORTUNIDADES?**

Tendo em vista que o Brasil tem sido destino de muitos refugiados ao redor do mundo, buscamos compreender o motivo ao qual escolheram nosso país como lugar para morar, sendo assim, nossa primeira pergunta discursiva foi: Porque escolheu morar no Brasil? Abaixo selecionamos as respostas de acordo com seu grau de aproximação, as respostas estão escritas da mesma maneira que foram encontradas no questionário, pois, isto também será importante para a construção de nossa análise. Todos os nomes são fictícios para não revelar a identidade dos respondentes:

“Na Venezuela as coisas estão muito ruim infelizmente, o Brasil é um país que tem muito mais oportunidades.” (Rosa Venezuela)

“Porque atualmente Brasil tem melhora calidad de Vida que meu país Venezuela” (Joana, Venezuela)

“Porque en mi país no tenía oportunidades de empleo y en brasil sí, además de otras oportunidades que necesito.” (Mariana, Venezuela)

“Eu escolho morar no Brasil por uma vida melhor e descobrir diferentes lugares que me ajudarão a pensar de forma mais criativa.” (Zion, Togo)

“Melhor vida” (Maria, Venezuela)

Diante das respostas acima é possível identificar que os respondentes veem o Brasil como um lugar de oportunidades se comparado ao seu país de origem. A maioria dos refugiados que relacionam o Brasil a oportunidades são venezuelanos, sendo que apenas um africano, de origem togolesa, acredita que a qualidade de vida é melhor no Brasil. Diante da crise político e econômica brasileira que tem se agravado devido a pandemia de COVID-19 ao ler essas respostas nos indagamos como o Brasil pode ser considerado por essas pessoas como um “lugar de oportunidades”. Logo para compreender melhor essas falas são necessárias que recorramos ao contexto de crise da Venezuela e Togo.

Por meio de pesquisas sobre o contexto histórico venezuelano e togolês entendemos que estes países se encontram em crise política, econômica e social. Quando pesquisamos a história da Venezuela compreendemos que a crise tem seu marco em 2013 após a morte do ex-presidente Hugo Chavez, no qual o modelo econômico que estava vigente entra em colapso, neste período, os Estados Unidos aumenta sua produção de petróleo entrando em competição acirrada com a Arábia Saudita, tal situação compromete o preço do petróleo na Venezuela, maior fonte econômica do país, diminuindo a exportação no país e por consequência, levou a massiva diminuição de recursos no país (PINTO & OBREGON, 2018). Com aumento da inflação devido a recessão, o desemprego aumenta no país, neste mesmo período, a acirrada polaridade política também está ocorrendo entre aqueles que são a favor de Chavez e oposição, ocasionando no país perseguição política e ideológica.

O refugiado que se encontra sem alimento, direito de expressar sua opinião e sem trabalho, enxerga no Brasil uma possibilidade de mudança, e, ao mesmo tempo, quando lemos o gráfico 4 (p.56), vemos que a maior parte desses refugiados não conseguiram emprego aqui. Desta forma, percebemos que há uma dualidade na forma a qual o refugiado enxerga o Brasil, e as verdadeiras oportunidades que este país os pode oferecer. É perceptível que esses sujeitos veem a aprendizagem de português como uma maneira de alcançar tais oportunidades, afinal estão participando do curso de PLAc.

- **BRASIL COMO LUGAR DE ACOLHIMENTO**

Ainda sobre a pergunta motivadora desta sessão, outra parte de refugiados trazem as seguintes respostas:

“Minha tia mora aqui e me acolheu” (Bruno, Colômbia)

“Tenía una hija aqui” (Andressa, Venezuela)

“Porque é mais perto da Venezuela meus pais ficaram lá, sim pudera visitar ele cada 6 meses” (Luz, Venezuela)

“Porque está mais perto da Venezuela” (Carlos, Venezuela)

Nas falas acima é possível perceber como a fator família e noção de aproximação é importante para o refugiado que se encontra no Brasil. É possível compreender que algumas dessas pessoas estão no Brasil por possuírem entes queridos que já estão neste país (não é deixado claro se essas pessoas também são refugiadas ou não). A possibilidade de visitar a família devido à proximidade que o Brasil tem da Venezuela também é importante para esses sujeitos. Como mostrado no gráfico 5, a maioria dos refugiados respondentes deste questionário possuem filhos, tais aspectos nos fazem compreender a necessidade de se conectar culturalmente e como as questões identitárias são importantes ao passo que, estar no Brasil, de alguma forma, seja pela fronteira ou pela presença de parentes no país, pode os conectar a suas origens identitárias. Tal situação nos remete a ideia apresentada por Mendes (2011) sobre o entre-lugar na qual o sujeito refugiado busca por raízes, não sendo cidadão brasileiro e não estando em seu país de origem.

Também obtivemos a seguinte resposta para a mesma pergunta desta sessão:

“Porque ela me acolheu e não tem racismo como o país em que nasci” (Jorge, Nigéria)

Diante de todo cenário de racismo estrutural no Brasil, a resposta dada pelo senegalês nos chamou atenção. Embora o Senegal seja um país em que a maior parte da população seja negra, ainda mais que o Brasil, o migrante entrevistado demonstra não sentir os impactos do racismo neste país, podemos interpretar essa afirmação, como uma das facetas do racismo estrutural presente em nosso país, que não se apresenta de forma clara causando uma leve impressão de sua não existência.

Almeida (2019) ao falar sobre o racismo estrutural presente no Brasil declara que ele ocorre de forma consciente e inconsciente, o que gera vantagens e desvantagens para grupos, que são determinadas a partir da cor. O mesmo autor ainda declara que:

o racismo – que se materializa como discriminação racial – é definido por seu caráter sistêmico. Não se trata, portanto, de apenas um ato discriminatório ou mesmo de um conjunto de atos, mas de um processo em que condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas. (ALMEIDA, 2019, P. 12)

Logo, é importante que reflitamos na fala deste entrevistado de forma a pensar como a língua pode influenciar na maneira a qual indivíduos diferentes são vistos. É importante considerar também que o sujeito respondente não tem total domínio da língua portuguesa, o que pode comprometer sua fala, levando em consideração a estrutura de sua língua materna.

7.5 AS LÍNGUAS(GENS) NA RESISTÊNCIA DE REFUGIADOS INSERIDOS NA UNIFACS

Nesta sessão, após compreendermos o contexto dos refugiados participantes desta pesquisa, nos direcionaremos para as questões linguísticas, levando em consideração que a língua tem papel fundamentação na integração e resistência no país de acolhimento. Perguntamos aos refugiados:

1.Qual considera sua língua materna?¹²

11 respondentes declaram o espanhol como sua língua materna, 3 declararam o árabe, 1 apresentou o francês como sua língua materna. É interessante pensar que essas pessoas convivem juntas no curso de PLAc e que as aulas de língua portuguesa se tornam um momento de confluência entre línguas, culturas e formas de pensar. Além do choque cultural de estar em um outro país como refugiado, tem-se de estar convivendo com pessoas de outros países na mesma situação de refúgio. Podemos

¹² . Utilizamos a palavra “considera”, pois, pesquisas recentes têm apontado que pessoas que passam por mais de um país e até mesmo constitui sua vida em uma país que não é o seu natal, podem considerar a língua a qual utiliza cotidianamente como sua língua materna, não o idioma do país de nascimento. (CORACINI, 2007)

depreender desta situação que a aprendizagem da língua portuguesa pode ser vista como ponto de encontro dessas pessoas. Ponto de encontro para sua integração com os brasileiros bem como com outros refugiados que estão no Brasil, todavia, tal situação também pode se tornar ponto de conflito a depender da forma que essas pessoas conseguem equilibrar os processos culturais, linguísticos e identitário uns dos outros.

Diante disso, faz-se necessário levar em consideração uma abordagem(ns) transcultural nas salas de aprendizagem de PLAc que promova a utilização das culturas apresentadas em sala de aula para a construção de conhecimento. Nos remete aos postulados de Pennycook (2010) sobre a relação intrínseca em língua(gem), localidade e prática, na qual esses três elementos se fundem e a partir dele novas concepções e forma de utilizar a linguagem vão surgindo. Segundo o autor:

melhor que pensar a linguagem em termos de contexto, nós precisamos considerar como a língua, espaço e lugar estão relacionados, como a língua cria contextos as quais ela está sendo utilizada, como a linguagem é produto de atividades sociais localizadas e como elas são parte da ação¹³ (PENNYCOK 2010, P.02, Tradução nossa)

Logo, a língua(gem) passa a ser vista como uma atividade que não apenas emerge de contextos sociais, mas também os cria e impulsiona, tal situação nos remete as relações entre línguas que ocorre no contexto de ensino de PLAc para refugiados de culturas diferentes, e nos convida a pensar que estes sujeitos se encontram em uma situação intercultural, que por meio das aulas e a forma como o professor de PLAc a orienta, a transculturalidade pode tomar forma neste contexto.

É interessante elencarmos que as línguas mais faladas por essas pessoas (espanhol, inglês e francês) são línguas de países europeus, o que implica que, são pessoas que vem de um contexto ao qual a colonialidade se faz presente, logo, reforçamos um ensino de PLAc que possa fazer com que essas pessoas reflitam acerca de sua situação enquanto trafega no novo país.

2. Fala outra língua além da materna?

¹³ “[...]rather than thinking in terms of language use in context, we need to consider how language, space and place are related, how language creates the contexts where it is used, how languages are the products of socially located activities and how they are part of the action.” (PENNYCOK 2010, P.02)

Observamos que grande parte dos refugiados colocam o português como sua segunda língua. Tal informação chama atenção pois é perceptível a importância que é dada ao português brasileiro. Tal informação nos permite depreender também que essas pessoas pretendem continuar no Brasil e buscam por meio da língua uma maneira de se fixar no novo país em que estão. Uma menor quantidade de refugiados, afirmam que falam o inglês, um crioulo do Haiti e outra parte apenas respondeu que não possuem uma segunda língua.

Ao perguntá-los se conseguiam se comunicar no Brasil com outra língua, que não fosse o português, a maior parte desses refugiados responderam que não. Novamente repetimos que, em um país com mais de 200 línguas, a cultura monolíngue, como cultura nacional, prevalece de forma que não saber o português pode significar dificuldade ou até mesmo impedimento de se comunicar. Até mesmo a campanha do “Inglês como língua franca” não possui forças no Brasil, sendo que classes privilegiadas tem acesso a esta língua estrangeira, todavia a maior parte da população brasileira não possui, desta forma, mesmo que refugiados saibam a língua inglesa, por exemplo, ocupam um lugar que não poderão utilizar da língua para comunicação, afinal quando falamos de língua estamos falando sobre relações de poder, como declara Orlandi (2016):

são fato social, histórico, são praticadas, funcionam em condições determinadas, têm materialidade, fazem história. As práticas simbólicas, que são as línguas, funcionam pelo político. Relações de poder regem seu funcionamento e é impossível pensá-las fora destas condições que, em suma, eu chamaria de político-históricas. Mas é preciso considerar algo relevante: em diferentes momentos da história, as relações de poder se organizam e declinam de modo diferente suas relações com as línguas e entre as línguas, na e entre sociedades e culturas diferentes. Isto significa que, quando se trata da relação entre línguas, não podemos deixar de pensar uma geografia política das línguas. (ORLANDI, 2016, p.26)

Da mesma forma que refugiados venezuelanos falantes do espanhol, podem encontrar no Brasil um certo conforto de fronteira, de proximidade com seu país, mas não um conforto linguístico. Afinal, embora as duas línguas possuam semelhanças, o Brasil não oferece uma valorização da língua falada por quase toda a América Latina.

É importante considerar que a inserção da cultura monolíngue no Brasil obteve tanta força que, as línguas indígenas, africanas foram popularmente apagadas, por

todo processo de colonização e, até mesmo as línguas consideradas de prestígio não ganham lugar quando se fala das classes de menor privilégio, logo conhecimento linguístico é um poder não destinado ao povo brasileiro. Por consequência, não destinado também àqueles que vem de fora, especialmente, refugiados e migrantes forçados.

Orlandi (2016) corrobora com esse pensamento ao dizer que “as relações de poder se organizam e declinam de modo diferente suas relações com as línguas e entre as línguas, em diferentes momentos da história.” (p.25). Sá e Aparecido da Silva (2016) coadunam com esse pensamento, após pesquisarem ensino de línguas para refugiados venezuelanos, declaram que:

[...]em nossa observação notamos que os imigrantes que possuem razoável poder aquisitivo ou conhecimentos técnicos especializados encontram invariavelmente espaços inclusivos na sociedade moderna seja a partir de um prisma laboral, cultural, educacional ou outro. Isto só é operacionalizado porque reservam-se a tais imigrantes cenários tornados possíveis em razão das brechas legais de onde o Estado não atua a contento (FOUCAULT, 1998). E por outro lado, em se tratando dos imigrantes em desvantagem social que chegam ao nosso país, como é o caso dos imigrantes bolivianos, notamos que a sociedade brasileira, como um todo, não é de fato inclusiva, antes, apenas permite a integração de tais imigrantes na sociedade e no sistema educacional deixando-os à mercê de toda uma estrutura social, escolar e cultural latentemente segregacionista (SÁ & LACERDA, 2016, p. 163)

É importante lembrar que mesmo que o migrante forçado ou refugiado tenha formação acadêmica ou técnica, como apontado no gráfico 3, o poder aquisitivo deste sujeito definirá sua recepção no país de acolhimento. E por consequência, seu acesso a aprendizagem da língua de acolhimento. Esta observação vai de encontro com a próxima pergunta a ser analisada.

3. Onde aprendeu português? Foi fácil encontrar um curso que lhe ensinasse a língua portuguesa?”

A maior parte das respostas declaram que as formas de aprendizagem foram no dia-a-dia e por meio de cursos oferecidos pelas universidades e outros afirmam que não conseguiram ainda aprender o idioma:

“Na universidade Salvador, em Florianópolis e em alguns institutos privados” (Ahmed, Egito)

“Pela online curso do CAMI SÃO PAULO foi muito difícil mas consegui” (Vanessa, Colômbia)

“Falando com pessoas dia a dia” (Maria, Venezuela)

“No, fui aprendendo em el dia, y me ayudé com um aplicativo” (Mariana, Venezuela)

As falas acima reforçam o que pesquisadores recentes têm mostrado (DINIZ, 2012; SÃO BERNARDO & BARBOSA, 2017), as universidades e a sociedade civil têm exercido papel muito importante no acolhimento dessas pessoas por meio do ensino da língua portuguesa de maneira voluntária, todavia, é importante destacar que grande parte dos entrevistados consideraram difícil conseguir algum lugar que forneça o curso de português como língua de acolhimento.

Os sujeitos desta pesquisa também foram questionados sobre a possibilidade de se comunicar no Brasil em outra língua enquanto aprendem o português brasileiro.

4. Você conseguia se comunicar no Brasil com outra língua antes de aprender português?

Em um total de 16 respondentes, apenas 7 deles responderam a essa pergunta, sendo que 5 disseram que “Não” e 1 respondeu “Inglês” e 1 respondeu “Sim”, as respostas mantêm esse padrão curto, talvez por estarem respondendo em uma outra língua, ou seja, na língua que estão aprendendo, essas pessoas usam poucas palavras para responder as perguntas.

Levando em consideração que a maior parte respondeu de forma negativa a essa questão, refletimos em como essas pessoas, condição de refugiadas e não conseguindo se comunicar conseguiram viver em nosso país. A situação de receber refugiados demanda uma força múltipla, daquele que quer refazer sua vida no novo país e aquilo que o país que aceita o receber deve lhe oferecer para integrá-lo a sociedade.

Diante das respostas observadas até aqui, as dificuldades tem sido muitas e, em sua maior parte, estão relacionadas a capacidade de comunicação no país de acolhimento.

Dando continuidade a segunda língua na aprendizagem do português brasileiro, perguntamos aos participantes desta pesquisa:

5.Caso saiba falar outras línguas, esses outros idiomas te ajudaram quando estava aprendendo português?

Dos 16 respondentes, apenas 11 deles responderam a essa pergunta, sendo que 7 responderam “NÃO”, 3 disseram “SIM” e apenas duas completaram suas respostas além de sim e não:

“Só espanhol e ao falar o tentar falar português eles tentavam de compreender o que eu falava” (Joana, Venezuela)

“Não - É difícil integrar em uma língua não portuguesa” (Jorge, Nigéria)

As respostas acima nos remetem a um estado de subalternidade do refugiado que se agrava ao passo que a comunicação é estabelecida com intensa dificuldade. Podemos inferir que a dificuldade em fazer associações entre o português e outro idioma, se dá porque a língua não se caracteriza apenas por classes gramaticais e estruturas, mas, como aponta Pennycook (2008), a língua(gem) também se trata de perspectivas, ideologias, formas de conhecimento ao qual a língua é concebida (p.129, TRADUÇÃO NOSSA)¹⁴. Logo, acreditamos que embora essas pessoas possam fazer inferências na aprendizagem do português, questões culturais, ideológicas, além de outras características, dificultam a associação entre o português e outra língua conhecida por eles. É importante salientar que apenas uma falante de espanhol, consegue encontrar semelhança nas línguas e utilizá-la a seu favor na aprendizagem do português.

Dando prosseguimento as perguntas, questionamos:

7.O que mudou na sua vida após você conseguir se comunicar em português?

“Minha vida social no Brasil” (Bruno, Colombia)

¹⁴ “being local is not only about physical and temporal locality; it is also about the perspectives, the language ideologies, the local ways of knowing, through which language is viewed.” (PENNYCOOK, 2008, P.127)

“Pude comenzar hacer vida social y desempeñarme mejor en mi trabajo además de mi día a día” (Mariana, Venezuela)

“A vida ficou mais fácil e a integração na sociedade ficou mais fácil.”(Ahmed, Egito)

“Se me facilita buscar trabajo” (Andressa, Venezuela)

“Fiquei livre de sair e conhecer os meus direitos” (Zion, Togo)

As frases acima demonstram a importância da socialização para os migrantes forçados que chegam ao Brasil. Essa socialização pode ser compreendida não apenas como a interação com cidadãos brasileiros, mas com a cultura, maneiras de viver, além de fazer com que o indivíduo que, como citado por Bauman (2007) “excedente da população”, se sinta parte do lugar ao qual está inserido. Ainda é possibilitado pensar que por meio do conseguir se comunicar em português, esse sujeito poderá refletir sobre a sociedade a qual foi inserido podendo verbalizar, mesmo que não se siga o português considerado padrão, auxiliando na tomada de consciência de sua própria realidade, como destaca Freire (2000):

o ser humano não pode participar ativamente da história, da sociedade e a transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade, a “pronunciar o mundo” e a perceber sua própria capacidade para transformá-lo. Ninguém luta contra as forças que não compreende, e a realidade não pode ser modificada senão quando se descobre que é modificável e que isso é possível de ser realizado. (FREIRE, 2000, p. 46)

8. Diante das suas experiências você acredita que seu português é bem aceito pelos brasileiros? Justifique.

Das 16 respostas a maioria dos participantes optavam por responder “não”, “um pouquinho” e “eu acho que não”:

“Sim, já que conheço as gírias e termos do português” (Bruno, Colômbia)

“Mais o menos. Pelo menos consigo entender” (Carlos, Venezuela)

“Eu acho que dá para entender o que eu quero comunicar.” (Joana, Venezuela)

“Eu acho que não, mais eles conseguem entender.”(Rosa, Venezuela)

“Não, porque o meu sotaque é bem diferente” (Zion, Togo)

Embora o participante Bruno responda “sim” à questão levantada, ela assume que saber gírias da língua alvo traz a ela uma aceitação enquanto falante da língua portuguesa, podendo ser compreendido por outros brasileiros. Tal informação nos remete novamente às questões culturais, saber gírias pode dar a sensação de compreender aquela cultura, ao menos local, ao ponto de utilizá-la em contextos diversos.

Por outro lado, nos deparamos com a incerteza, pelas falas acima mencionadas alguns dos respondentes demonstram não ter total retorno quando se comunicam em português, pois usam os termos “acho que sim”, “acho que não” e “mais ou menos”. A incerteza sobre a não aceitação de sua forma de falar o português nos remete ao que Khulman (1991) destaca sobre a integração de refugiados, o autor aponta que uma das bases para a integração do refugiado a nova cultura é o sentimento de aceitação à medida que são acolhidos pelos nativos do país receptor, diante das leituras entendemos que o conhecimento linguístico é importante para que a relação de acolhimento seja construída.

Tais respostas nos fazem refletir sobre as formações identitárias destes sujeitos, o que nos remete ao que Hall (2006) aponta como “crise identitária”, neste caso, onde não há certezas, a (re)construção identitárias desses sujeitos se torna ainda mais fragilizada. O refugiado se encontra em uma posição desconfortável na qual no primeiro momento, não é ouvido por não saber falar a língua nacional, em um segundo momento, ao se desenvolver no português, ele não sabe se é compreendido. Enquanto brasileira e falante de português, convido os leitores a reflexão das falas acima, marcadas pela incerteza de falar sem saber se é ouvido. De acordo Cavalheiro (2008), a didática das línguas estrangeiras comumente desconsidera o confronto existente entre a língua materna do aprendiz e a língua que quer aprender, no que tange à constituição de sua identidade enquanto sujeito discursivo.” (CAVALHEIRO, 2008, p.487)

9. Quais suas maiores dificuldades em relação a língua portuguesa?

Sobre esta pergunta, as respostas dos pesquisados se divide entre Pronúncia, escrita e conversação:

“Al momento de pronunciar” (Mariana, Venezuela)

“A escritura” (Bruno, Colombia)

“Conversas rápidas e sem muitas palavras” (Ahmed, Egito)

Em complemento a esta pergunta, questionamos a eles:

10. Qual sua maior dificuldade no Brasil?

As respostas se dividem em conseguir utilizar a língua portuguesa, emprego e entrar em uma faculdade:

“Por los momentos no tengo una dificultad mayor a que me falta por mejorar mi portugués para conseguir entrar a estudiar en la universidad” (Mariana, Venezuela)

“Conseguir emprego é muito difícil” (Joana, Venezuela)

“A Lingua” (Celso, Bolívia)

“Falar” (Marcos, Venezuela)

Diante das falas acima, depreendemos que a capacidade de se comunicar na língua portuguesa é considerada pelos entrevistados o primeiro passo para conseguirem alcançar seus sonhos no Brasil. É importante considerar que eles não demonstram querer aprender o português apenas para se comunicar com os locais, mas almejam se manterem enquanto trabalhadores e estudantes no novo país, é importante destacar essas informações para desmistificar os estereótipos de discursos de vitimismo desses grupos e para reforçar que embora não possuam capital financeiro, como apontado por Koschinski (2020), eles tem lutado para se manterem e contribuir no país ao qual estão inseridos.

A resposta “Falar” também chama atenção, afinal não conseguir falar o português irá implicar outras situações como ir ao hospital, fazer compras em um supermercado, alugar uma casa e ter acesso aos direitos básicos. Como citado anteriormente nesta pesquisa, o migrante forçado e refugiado possui os mesmos direitos que cidadãos brasileiros, porém, sem poder “falar”, não poderão utilizar esses direitos.

Também perguntamos a essas pessoas se elas já sofreram alguma violência no Brasil por não saber falar o português, apenas 8 deles responderam a essa questão, sendo que 6 disseram “Não” 1 respondeu “sim” sem expandir sua resposta.

Embora os dados dessa pesquisa seja bastante significativos e nos tenham ajudado a elaborar análises e compreender melhor a situação do refugiado aprendiz de português no Brasil, observamos que muitas vezes os respondentes preferiram não justificar suas respostas, não oferecendo um retorno mais amplo, entendemos que isto pode ter se dado não apenas por opção dessas pessoas, mas também nos questionamos se a dificuldade com a língua portuguesa pode ter de alguma forma os limitado em suas respostas, é possível observar pelas falas expostas nesta pesquisa que alguns dos participantes preferiram dar a resposta em espanhol, e dessa forma amplificavam mais aquilo que queriam responder, outros optaram por não responder todas as perguntas.

Sobre os falantes de espanhol, ou seja, a maioria dos que responderam a este questionário, observamos a dificuldade que essas pessoas afirmam ter com a língua portuguesa. Embora muito se fale sobre as associações entre português-espanhol dando caráter de línguas muito próximas, o refugiado e migrante forçado possui muita dificuldade para aprender o português, como foi apontado na pesquisa.

Outro fator de importância é que destacamos nas respostas ao questionário é a ligação entre as palavras língua, trabalho e universidade. É facilmente observado que esses estrangeiros que chegam ao Brasil em situação de subalternidade, carentes de falar e se expressar na língua considerada nacional, se colocam em lugar de protagonismo, a maior parte deles afirmam querer aprender o português para alcançar trabalho, muitos deles em sua área de atuação, e cursar uma universidade. Isto nos dá a entender que, embora a mídia atual, caracterizada como parte da sociedade do espetáculo Koschinski (2020), estereotipe refugiados como seres apenas dignos de compaixão ou perturbadores da paz nacional com culturas e hábitos diferentes, essas pessoas tem buscado se reerguer e resistir, acreditando que a busca por cursos que ofereçam o ensino de PLAc possa ser a primeira porta de entrada para conseguir alcançar seus objetivos no país ao qual foi inserido.

Os resultados do questionário demonstram que esses sujeitos estão conscientes de si, buscam por sua autonomia por meio da aprendizagem de

português, ainda sentem dificuldade de expressar e perseguir seus direitos enquanto refugiados bem como se comunicar em outras línguas que não seja o português.

8. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Durante o processo de pesquisa e análise do questionário respondido pelos migrantes forçados e refugiados, fomos bastante cuidadosos em escrever as perguntas da maneira bem simples e clara, pois sabíamos que nem todos ali possuem um grau de proficiência na leitura e escrita em português, mesmo assim, observamos que a maioria de suas respostas era apenas “sim” ou “não”, fazendo-nos refletir que justamente a dificuldade na língua portuguesa os impediu de interpretar as questões de maneira mais crítica e reflexiva e serem mais expositivos em suas respostas.

É possível observar que embora estes refugiados e migrantes forçados considerem o Brasil um país acolhedor e alguns terem familiares que já vivem aqui, ou, no caso dos venezuelanos, questões de fronteira, é possível perceber que encontram muita dificuldade em conseguir emprego e se integrar neste país, mas isso não os impede de terem objetivos. Como citado em suas falas, os participantes buscam por meio da aprendizagem da língua portuguesa alcançar não um futuro, mas um presente melhor. A língua tem exercido um papel importante na resistência desses refugiados e migrantes forçados, embora seja possível observar, que eles possuem dificuldades em encontrar cursos que lhes ofereçam ensino de PLAc.

Salientamos a importância da UNIFACS nesse processo de integração de refugiados por meio do ensino da língua portuguesa, e enxergamos a importância de profissionais que tem atuado, na maior parte dos casos, de maneira voluntária para auxiliar essas pessoas. Salientamos, porém, que é preciso que haja formação dessas pessoas, tendo em vista que há possibilidade de reprodução de ideias hegemônicas na aprendizagem de PLAc, sendo que, uma formação intercultural crítica e transcultural pode aperfeiçoar o ensino a pessoas em situação de vulnerabilidade.

Por meio desta pesquisa acreditamos que o ensino de PLAc em uma perspectiva inter/transcultural utilizando a cultura brasileira e a do migrante, ocasionando reflexões críticas, é uma alternativa importante que pode contribuir para os processos de resistência dessas pessoas, podendo afetar positivamente suas identidades.

Desta forma, respondendo a nosso objetivo geral, sendo ele, "compreender como a aprendizagem do português pode contribuir para a resistência dessas pessoas no país de acolhimento", concluímos que, ao observar as falas dos pesquisados, a aprendizagem do português é o fator crucial para que esse sujeito consiga integração no Brasil, independência socioeconômica, além de possibilitar a entrada no ensino superior, como muitos deles almejam. Entendemos que não ser considerado um falante de português leva esse sujeito a uma invisibilidade e, conseqüentemente, sua identidade se torna de um "refugiado", no qual nome, origem, formação já não irá fazer a diferença para empregadores e, como apresentado no primeiro capítulo, passam a serem vistos como excedentes da população por não possuir mobilidade capital (BAUMAN, 2007).

Observamos que muitos respondentes afirmam não conseguir emprego por não saberem o português considerado fluente. Sua capacidade de falar, neste caso, passará pelo crivo do empregador, naquilo que ela (e) considerar como português correto ou não. Diante disso, apreendemos que outras questões estão ligadas a esta situação, o próprio fator de ser um refugiado pode contribuir para a não aceitação dessas pessoas no mercado de trabalho, tendo por base o preconceito seja ele linguístico além de práticas racistas e xenofóbicas.

Logo, entendemos que essas pessoas resistem todos os dias, e se mostram resilientes ao buscarem cursos que lhes ofereçam a aprendizagem da língua portuguesa de maneira formal, logo, quando se familiarizam com a língua portuguesa a possibilidade de encontrar emprego em sua área de formação se torna mais extensa.

Em relação as línguas já faladas por esses sujeitos antes de chegarem ao Brasil, diante de suas respostas é possível compreender que dificilmente conseguem algum grau de comunicação neste país que não seja com o português, até mesmo os falantes de espanhol, língua vista por muitos como parecida com o português, possuem dificuldades de estabelecer comunicação e até mesmo entender o que é falado por brasileiros. É importante salientar que o Brasil é rodeado por países que possuem o espanhol como língua oficial, logo, a identidade cultural, com a ideia de língua nacional apresentada por Hall (2006) direciona apenas o português como língua a ser aprendida e utilizada em nosso país, tal ideia pode ser exemplificada com a Reforma de Copanema, como apresentado no capítulo 1.

Classes sociais que podem pagar por uma segunda língua a terão, enquanto que a maior parte da população não poderá. Diante disso, a ideia de língua como invenção proposta por Makoni e Pennycook (2015) ganha ainda mais força, quando observamos que a língua, por muito tempo, tem sido utilizada como símbolo de poder e dominação das classes mais pobres. Orlandi (2007) afirma que a língua está ligada ao caráter sócio-histórico e político da sociedade. Desta forma, quando não buscamos a desinvenção das línguas, estamos reforçando os ideais hegemônico que excluem todo aquele que está fora dos padrões eurocêntricos e contribuimos para a manutenção de preconceitos. Esse refugiado que está no processo de se tornar um sujeito traduzido tem sua identidade fragilizada pela situação que se encontra e busca na aprendizagem de PLAc um lugar de aceitação, pertencimento e integração, sendo que, quando se ensina uma língua que foi parte do processo de colonização, desta vez de maneira crítico-reflexiva, enxergando outras possibilidades, estes sujeitos aprendizes podem reinventar a língua e se reinventar por meio dela.

Dando sequência, sobre de nossos objetivos específicos, intentamos compreender como se deu o acesso dos respondentes a aprendizagem de português, diante de suas respostas, entendemos que a aprendizagem ocorre(u) por meio do curso oferecido pela UNIFACS e outras instituições que forneceram curso de PLAc gratuitamente. É importante salientar que, estando em anos pandêmicos, a UNIFACS ofereceu aulas online para essas pessoas, o que pode ter dificultado o acesso de muitas que poderiam não possuir internet e aparelhos tecnológicos em casa.

Quando pensamos sobre a situação desses aprendizes pela ótica da interculturalidade crítica, trazida por Walsh (2007), entendemos que os sujeitos que participaram desta pesquisa estão em um curso de PLAc, mas, tal conquista não lhes foi garantida, quais interesses políticos estão por trás de abrir portas a refugiados, lhes prometer os mesmos direitos que um brasileiro e não fomentar o ensino de PLAc a eles? Tal situação mantém as divisões de poder e demarca a ideia de que língua estrangeira pertence as classes sociais de grande poder executivo e, a língua portuguesa não deve pertencer àqueles que, aparentemente, não possuem poder de compra (BAUMAN, 2007).

Esta pesquisa reforça o que já foi elencado por outros pesquisadores desta área, a sociedade civil, ONG's e universidades, por meio de voluntários, tem atuado no ensino de PLAc para refugiados no Brasil. A falta de políticas linguísticas que orientem

o ensino de PLAc no Brasil, bem como, formação de professores para exercer essa função, permite que cidadãos de boa vontade exerçam esse papel, todavia, salientamos a necessidade de preparação levando em consideração o contexto dos estudantes de PLAc.

Em relação aos elementos motivadores e desmotivadores na aprendizagem do português, diante da análise das respostas, entendemos que a maior motivação para a aprendizagem se dá pela busca de oportunidades no país. A maioria dos refugiados afirmam que querem encontrar emprego e/ou fazer um curso universitário, foi observado que alguns gostariam muito de obter emprego em sua área de formação, já outros pretendem fazer um /outro curso superior no Brasil.

Por suas respostas, acreditamos que uma das desmotivações desses refugiados é muitas vezes falar e não serem ouvidos, isso é percebido quando eles demonstram não ter certeza se os brasileiros conseguem os entender quando falam, tais situações podem influenciar negativamente suas identidades, pois estes sujeitos não se veem compreendidos:

ao falarmos em língua de acolhimento referimo-nos ao prisma emocional e subjetivo da aprendizagem dessa nova língua, sem perder de vista a relação conflituosa que se apresenta no contato inicial do imigrante com a sociedade acolhedora (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017, p. 435).

Logo, lidar com os conflitos de ser um estrangeiro refugiado em terra alheia, não falante da língua daquele país, ou até mesmo conseguir usá-la sem saber se é entendido, é um fator que pode ocasionar desgaste emocional e desmotivação nessas pessoas. Desta forma, compreendemos que a busca por desinvenção de línguas no ensino de PLAc deve ser um trabalho contínuo, e que nós, enquanto pesquisadores, devemos expandir essas ideias e auxiliar na formação de professores de PLAc que caminhem em uma perspectiva intercultural crítica e transcultural.

Usamos as palavras vulnerabilidade, subalternizados, fragilidade para nos remeter a refugiados, mas, no questionário, a nenhum momento essas pessoas se colocam na condição de vítimas, ao contrário, a maioria dos respondentes procuraram cursos que os ensinasse português para conseguir se integrar e alcançar seus objetivos no Brasil, o que já demonstra ser uma característica de resistência. Essas pessoas demonstram ter consciência de si e tem buscado por oportunidades por meio da aprendizagem da língua portuguesa.

Acreditamos que muito ainda deve ser pesquisado sobre situação de refugiados e migrantes forçados no Brasil, tendo em vista que este assunto é interdisciplinar e mexe com diferentes setores da sociedade. Acreditamos que deve haver formação com base na desinvenção de línguas para que professores possam ensinar o PLAc e, lutamos para que este seja um direito do refugiado.

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para novas abordagens no ensino de PLAc e que ela possa ser uma maneira de amplificar as vozes de refugiados no Brasil por meio das falas dos respondentes desse estudo.

REFERÊNCIAS:

ADICHIE, C.N. **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras; 1ª edição 2019.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores. 2011.

AMADO, R. S. **O português como língua de acolhimento para refugiados**. Revista da SIPLE. Brasília, Ano 4, n. 2, Out. 2013. [online]. Disponível em: <http://bit.ly/38m7kxq>. Acesso em: 16 mai. 2018

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ANTUNES, I. A língua e a identidade cultura de um povo. In: **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009

ANUNCIAÇÃO, R.F.M. A língua que acolhe pode silenciar? reflexões sobre o conceito de “português como língua de acolhimento. In: **Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias (co)construindo sentidos a partir das margens**. BIZON & DINIZ (Orgs). R E V I S T A X , C u r i t i b a , v o l u m e 1 3 , n . 1 , p . 35- 56 , 2018.

ARENDT, H. **Nós, os refugiados**. Disponível em: lusosofia.net, acesso em 1º de junho de 2016.

ACNUR. **Cátedra Sergio Vieira de Melo**, 2020. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/catedra-sergio-vieira-de-mello/> . Acesso em 19 de jul. de 2020

ACNUR. **Global Trends in Forced Displacement – 2020**. Disponível em: <https://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/60b638e37/global-trends-forced-displacement-2020.html>. Acesso em Jun. de 2021.

ASSIS – PETERSON, A.A.; COX, M.I.P. Transculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades

contemporâneas sem nostalgia. In: CAVALCANTI, M.C.; BORTONI-RICARDI, S.M. (orgs.) **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007. p. 23-43.

BARBOSA, L. M. A; SÃO BERNARDO M. A. Língua de Acolhimento. In: CAVALCANTI L. et al(Orgs.). **Dicionário Crítico de Migrações Internacionais, verbete Língua de Acolhimento**. Brasília, DF: UnB, 2017

BAUMAN,Z; BRIGGS, C.L. **Voices of Modernity: Language Ideologies and the Politics of Inequality: 21**. Cambridge University Press (1 julho 2003)

BAUMAN, Z. **Tempos líquidos**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

_____. **Modernidade e holocausto**. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Presses Universitaires de France, 1977.

_____. **Estranhos à nossa porta**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2017.

BIZON, A.C.C; CAMARGO, H. R. E. Acolhimento e ensino de Língua Portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. In: BAENINGER, R.; BÓGUS, L. M.; MOREIRA, J. B.; VEDOVATO, L. R.; FERNANDES, D.; SOUZA, M. R.; BALTAR, C. S.; PERES, R. G.; WALDMAN, T. C.; MAGALHÃES, L. F. A (Org.). **Migrações Sul-Sul**. 2ª ed. Campinas, SP: **Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó”** – Nepo/Unicamp, 2018. p.712-726.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Ed. UFMG: Belo Horizonte, 1998.

BRASIL. SENADO BRASILEIRO, LEI: 1676/1999.

BULLA, G. S. **Relações entre design educacional, atividade e ensino de português como língua adicional em ambientes digitais**. 2014. 197 f.Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

CAVALHEIRO, A. P. **Que exílio é este, “o da Língua Estrangeira”?** Linguagem & Ensino, Pelotas, v.11, n.2, p.487-503, jul./dez. 2008, P. 487-503.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI R. **PESQUISA QUALITATIVA: Análise de Discurso versus Análise de Conteúdo**. Texto & Contexto Enfermagem (UFSC. Impresso), v. 15, p. 4, 2006.

CARSPECKEN P. F. **Pesquisa Qualitativa Crítica: conceitos básicos**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 395-424, maio/ago. 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade

CONARE. **Relatório 2018.** Disponível em <https://www.acnur.org/portugues/2019/07/25/Governo-E-Acnur-Lancam-Relatorio-Refugio-Em-Numeros-E-Plataforma-Interativa-Sobre-Reconhecimento-Da-Condicao-De-Refugiado-No-Brasil/>. Acesso Em Set. 2020.

CONARE. **PERFILSOCIOECONÔMICODOS REFUGIADOSNO BRASIL. Subsídios para a elaboração de políticas.** (2019) Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.acnur.org%2Fportugues%2Fwpcontent%2Fuploads%2F2019%2F05%2FResumo-Executivo-Versa%25CC%2583o-Online.pdf&clen=5709661&chunk=true>. Acesso em: Jul. 2021.

CORACINI, Maria José. O espaço híbrido da SUBJETIVIDADE: o (bem) estar/ser entre línguas. In: _____. **A celebração do outro.** Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 117-134.

CURSINO, C..RUANO, B.P. Multiletramentos e o *second space* no ensino aprendizagem de PLAc: da teoria à prática. In: (orgs) FERREIRA, L.C.; GUALDA, C.P.R.; LEURQUIN, E.V.L.F. **Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo.** Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial, 2019.296 p. : il., fots., tabs., color. ISBN: 978-85-67693-25-5

DELEUZE, G. **Conversações.** São Paulo: Ed. 34, 2008

DINIZ, L. R. A. **Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior.** 2012. 396 f. Tese(Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2012.

FERNANDES, K. A. **A aprendizagem de línguas estrangeiras na idade adulta: fatores envoltentes.** I Seminário Internacional de representações sociais, subjetividade e educação -SIRSSE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011.

FIGUEIRÊDO, M. G. B. **Migrantes e Refugiados na Bahia: um caminhar de (re)significação.** Universidade Católica do Salvador | Anais da 22ª Semana de Mobilização Científica - SEMOC | 2019

FLORES, C. **A aquisição do português como língua de herança.** 2º Conferência Língua Portuguesa no sistema mundial, Lisboa, Outubro de 2013.

GOES, G.T.; BRANDALISE, M. Â. T.; BONATTO. B. M.; SILVA, G. C. **Teoria crítica: fundamentos e possibilidades para pesquisas em avaliação educacional.** Rev.Eletrônica Pesquiseduca, ISSN: 2177-1626, v. 09, n. 17, p. 72-90. jan.-abr.2017

GROSSO, M. J. As competências do Utilizador elementar no contexto de acolhimento. In: ANÇÃ, M. H. (Org.). **Actas do Seminário Língua Portuguesa e Integração.** Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007.

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

GUERRAS DO BRASIL. Dirigida por Luiz Bolognesi. EP.1 NOSSA HISTÓRIA VIVA com Ailton Krenack. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VeMISgnVDZ4>. Acesso em 10 de Jun.de 2021

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JARDIM, D.F. **Imigrantes Ou Refugiados? Tecnologias De Controle E As Fronteiras.** Jundiaí, Paco Editorial, 2017.

KINCHELOE, Joe L; McLAREN, Peter. Repensando a Teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.) **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006. p. 281-314.

KOSCHINSKI, P. F. de S. **A Condição do Refugiado na Contemporaneidade** (Locais do Kindle 123-125). Editora Dialética. Edição do Kindle. 2020.

KUHLMAN, Tom. **The Economic Integration of Refugees in Developing Countries: A Research Model.** Journal of Refugee Studies, Oxford, v. 4, n. 1, 1991, p. 1-20.

LOPEZ, A. P. A.; DINIZ, L. R. A. **Iniciativas Jurídicas e Acadêmicas para o Acolhimento no Brasil de Deslocados Forçados.** Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira(SIPLE), edição 9,s/p,2018.

MAHER, T.J.M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M.C.; BORTONI-RICARDO, S. (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação.** Campinas,SP: Mercado de Letras, 2007a, p. 67-94.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. **Desinventando e (re)construindo línguas.** Traduzido por Cristine Gorski Severo. Work. Pap. Linguíst.,16(2): 9-34, Florianópolis, ago/dez, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8420.2015v16n2p9>

MARTÍNEZ, L.F.P. A pesquisa qualitativa crítica. In: **Questões sociocientíficas na prática docente: Ideologia, autonomia e formação de professores** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2012, pp. 138-152. ISBN 978-85-3930-354-0. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

MENDES, E. (Ed.). **Diálogos Interculturais: Ensino E Formação Em Português Língua Estrangeira.** Campinas, Sp: Pontes Editores. 310 Pp. Isbn: 978-85-7113-362-4. 2011

MEIRELES, M. M. **Sujeito(s), representações, discursos e identidade(s) polifônica(s): entrelaçando conceitos.** III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade (III SIDIS) Dilemas e desafios na contemporaneidade. 2012

MIGNOLO, W.D. **COLONIALIDADE: o lado mais escuro da modernidade**. Traduzidor por Marco Oliveira. REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS SOCIAIS - VOL. 32 N° 94. DOI 10.17666/329402/2017, 2017.

MIRANDA, Y.C.C; LOPEZ, A.P.DE A. Considerações sobre a formação de professores no contexto de ensino de português como língua de acolhimento. *In:* (orgs) FERREIRA, L.C.; GUALDA, C.P.R.; LEURQUIN, E.V.L.F. **Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo**. Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial, 2019.296 p. : il., fots., tabs., color. ISBN: 978-85-67693-25-5

NEVES, J.L. **Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades**. Caderno de Pesquisa em Administração, São Paulo, v. 01, N° 3, 2º Sem./1996

NASCIMENTO, G. **Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

NASCIMENTO, G.; RIBEIRO, M. D.A. **A língua como pátria ou a língua como direito? A identidade de um estrangeiro professor de PLE**. Revista Linguagem & Ensino. V. 24, N. 2 (2021). DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.15210/RLE.V24I2.19353](https://doi.org/10.15210/RLE.V24I2.19353)

ORLANDI, E. P. Há palavras que mudam de sentido, outras... demoram mais. *In:* _____ (Org.). **Política linguística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007. p. 7-10.

OLIVEIRA, E.B.S; CASTRO, F.A. **Language for resilience: desafios e possibilidades no ensino/aprendizagem de línguas para refugiados falantes de árabe**. ÑEMITÿRÃ, Vol. 3. Revista Multilingüe de Lengua, Sociedad y Educación. Núm. 1 – AGOSTO 2021 ISSN (en línea): 2707-1642

OLIVEIRA, D. DE A. A preparação de imigrantes para o enem: relatos de experiência docente. FERREIRA, L.C.; GUALDA, C.P.R.; LEURQUIN, E.V.L.F. (orgs) *In:* **Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo**. Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial, 2019.296 p. : il., fots., tabs., color. ISBN: 978-85-67693-25-5

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, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 118-134, 2017. Disponível em: DOI <http://doi.org/10.5935/cadernosletras.v17n1p118-134>. 2017.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? *In:* SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998

RAJAGOPALAN, K. **Nova Pragmática: fases e feições de um fazer**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. 296 p. (Lingua[gem]; 44).

RAMOS, K. L.; NOGUEIRA, E. M. L.; FRANCO, Z.G.A. **A interculturalidade crítica como alternativa para uma educação crítica e decolonial**. ECCOS REVISTA CIENTÍFICA (ONLINE), v. 54, p. 01, 2020.

REAGAN, T. **Objetification, positivismo and language studies: A reconsideration.** *Critical Inquiry in Language Studies: An International Journal*, v. 1, n.1, p. 41-60, 2004

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, G. N. dos; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. **O ensino de língua inglesa e a identidade de classe social: alguns apontamentos.** *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 55, n. 3, p. 541–563, 2016.

SANTOS, M. L. S.; OLIVEIRA, F. . Venezuela e Brasil: a migração forçada presente no Sul da Bahia. *In: Rosana Baeninger, Joao Jarochinski. (Org.). Migrações venezuelanas.* 1ed.São Paulo: UNICAMP, 2018, v. 1, p. 266-270.

SILVA, C. C.; ANUNCIACAO, C. S. ; BARBOSA, C. F. . Venezuelanos no Nordeste: reflexões sobre o perfil dos imigrantes e o acolhimento social e jurídico. *In: Rosana Baeninger; João Carlos Jaroshinski Silva. (Org.). Migrações Venezuelanas.* 1ed.Campinas: Núcleo de Estudos de População ?Elza Berquó? ? Nepo/Unicamp, 2018, v. 1, p. 259-265.

SILVA, D. F. **O fenômeno dos refugiados no mundo e o atual cenário complexo das migrações forçadas.** *Revista Brasileira De Estudos De População*, 34(1), 163-170. <https://doi.org/10.20947/S0102-3098a0001>, 2017.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. **Línguas adicionais (espanhol e inglês). Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Porto Alegre: SE/DP, 2009. v. 1, p. 127-172.

SÁ, R. L. de. **Imigrantes Hispano-Americanos no Brasil: Língua, Cultura e Identidades.** RELACult - Revista Latino-Americana De Estudos Em Cultura E Sociedade. (3). <https://doi.org/10.23899/relacult.v3i3.650>, 2018.

SOUZA, F.T. de. **A crise dos refugiados: a fuga como perspectiva** - 1. ed. - Rio de Janeiro: Autografia, 2019. ISBN: 978-85-518-2546-4 (recurso eletrônico)
SEVERO, Cristine Gorski. Pós-colonialismo e Linguística: relação (im)possível? *In: Fernando Zolin-Vesz. (Org.). Linguagens e Descolonialidades.* Campinas: Pontes, 2019, v. 2, p. 39-54.

SIMÕES, G. da F.; TAVARES, C. M. R. **O ensino de português como língua de acolhimento e seu papel como facilitador do processo de integração de imigrantes venezuelanos em Roraima.** *Monções: Revista de Relações Internacionais da UFGD, Dourados, v.8. n.16, 2019.* Disponível em: DOI <http://doi.org/10.30612/rmufgd.v8i16.9843>

SOUZA DE OLIVEIRA, B. **Construindo o ensino de português como língua de acolhimento: uma análise da apostila didática Pode Entrar.** Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

TELES, J.A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” **Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas.** Linguagem & Ensino, Vol. 5, No. 2, 2002 (91-116)

TILLEY, S. **The role of critical qualitative research in educational contexts: A Canadian perspective.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 75, p. 155-180, mai./jun. 2019

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (ed.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales

Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 115-142.

WALSH, C. **Interculturalidad crítica y educación intercultural.** ponencia presentada en el Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009.

APÊNDICES

ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO APLICADOS AOS REFUGIADOS E MIGRANTES FORÇADOS DA UNIFACS

1.Nome Completo: (Seu nome não aparecerá na pesquisa)
2.E-mail:
3.Qual país de origem?
4.Qual sua idade?
5.Sexo – F M
6.Grau de instrução antes de chegar ao Brasil:
7.Grau de instrução no Brasil?
8.Qual motivo o fez sair de seu país?
9.Tem filhos(as)?
10.Porque escolheu o Brasil?
11.Qual considera sua língua materna?
12.Antes de chegar ao Brasil, você falava outra língua além da sua língua materna? Qual?
13. Como você aprendeu (está aprendendo) o português?
14. Foi fácil encontrar um órgão no Brasil que lhe oferecesse aulas de português?
15.Saber outras línguas lhe ajudaram quando você não falava português?
16.Você recebeu algum apoio do governo brasileiro, para que pudesse aprender o português e se integrar ao Brasil?
17.Tem interesse em um posterior curso de língua inglesa online gratuito?
18.Você encontra com facilidade pessoas no Brasil que falem mais de uma língua?
19. Saber outra língua lhe auxiliou na aprendizagem do português? Porque pensa assim?
20.Sofreu algum tipo de violência ao chegar ao Brasil? Alguma violência foi relacionada a língua?

Link de acesso ao questionário online via Google Formulário:
<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdMRLQ9vIb3su77RqkjniRYKmPOYe3WJPw3-tCa0IJfeyYbTQ/closedform>

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa “Diásporas Contemporâneas: as línguas(gens) na resistência de refugiados inseridos em universidades brasileiras”, ¹⁵cujo a pesquisadora responsável é Evellin Bianca Souza de Oliveira. O objetivo do projeto é compreender qual (is) o(s) papel(is) da(s) língua(s) no processo de resistência e reconstrução identitária de refugiados. Você está sendo convidado por que acreditamos que sua participação nos ajudará a compreender melhor sobre a importância da língua(gem) para o refugiado estrangeiro que se encontra no Brasil, de forma que possamos buscar maneiras de trabalhar em prol da melhoria na integração de refugiados por meio da linguagem. O questionário traz perguntas sobre seu contexto de vida no país de origem e no Brasil, e questões sobre as línguas que você conhece. A sua participação é voluntária, você tem plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Caso aceite participar sua participação consiste em responder o questionário *online* via formulário do *Google* enviado pela instituição coparticipante, para que em seguida, a pesquisadora responsável as leia e consiga levantar dados sobre a importância das línguas(gens) para a resistência de refugiados inseridos em universidades brasileiras. Será mantida sua confidencialidade e privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes, é garantida a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros, esta pesquisa não representa qualquer forma de gasto, tampouco remuneração aos participantes. Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes, nesta pesquisa o risco é considerado baixo, como certo cansaço no momento de responder as perguntas do questionário e dificuldade para interpretar as questões, ocasionando algum estresse ao respondente. Para diminuir ainda mais os possíveis riscos, daremos um espaço de tempo considerável para que você complete o questionário a seu tempo. São esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: escutar anseios e necessidades de refugiados para que possamos trabalhar novas metodologias de ensino de português como língua de acolhimento e políticas linguísticas em favor de refugiados. Se julgar necessário, você dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida. Garantimos que, quando houver necessidade, haverá o ressarcimento das despesas devido sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente. Também lhe é garantido o direito a indenização se houver danos decorrentes dessa pesquisa, asseguramos a você o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo, pelo tempo que for necessário. Garantimos a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica. Será garantido também o anonimato e segurança dos dados em nuvem, seu nome não será exposto na pesquisa, sendo substituído por nomes fictícios para preservar sua identidade. Ao aceitar participar desta pesquisa eu, pesquisadora responsável, me comprometo a enviar uma via deste documento devidamente assinada por mim para o seu e-mail. Você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável se desejar. Caso aceite participar desta pesquisa e ser direcionado à página digital de perguntas, clique em: “Li, e concordo em participar desta pesquisa”. Algumas perguntas do questionário, porventura, podem causar desconforto e/ou constrangimento ao responder, dessa forma, você terá acesso ao teor das perguntas antes de confirmar participação, podendo se negar a responder qualquer uma delas, sem necessidade de justificativa e a qualquer momento.

Evellin Bianca Souza de Oliveira (Pesquisadora responsável)

e-mail: evellin.oliveira4@enova.educacao.ba.gov.br

Celular: (73)99936-2325

Li e concordo em participar da pesquisa.

Não concordo em participar

¹⁵ Esta pesquisa teve os aspectos relativos à Ética da Pesquisa envolvendo Seres Humanos analisados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Santa Cruz. Em caso de dúvidas sobre a ética desta pesquisa ou denúncias de abuso, procure o CEP, que fica no Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, KM16, Bairro Salobrinho, Torre Administrativa, 3º andar, CEP 45552-900, Ilhéus, Bahia. Fone (73) 3680-5319. Email: cep_uesc@uesc.br. Horário de funcionamento: segunda a quinta-feira, de 8h às 12h e de 13h30 às 16h