

**PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO:
RELATO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA
DENTRO DE UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL**

PORTUGUESE AS A WELCOME LANGUAGE: REPORT OF A PEDAGOGICAL
PRATICE WITHIN AN INTERCULTURAL PERSPECTIVE

Luciana Kool Modesto-Sarra | [Lattes](#) | kms.luciana@gmail.com

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Resumo: Este trabalho tem por objetivo trazer à reflexão os instrumentos utilizados para ensino-aprendizagem nas aulas de Português como Língua de Acolhimento, doravante PLAc, para migrantes e refugiados, oferecidas por uma instituição religiosa, designada de IR. A pesquisa é de base qualitativa e se propõe a responder sobre os aspectos culturais brasileiros que estão representados no exercício analisado, se o objeto de análise promove a interculturalidade e de que forma isso acontece. As discussões estão apoiadas nas teorizações de Amado (2011; 2013), Bizon; Camargo (2018), Lopez (2016), Anunciação (2017) e Maher (2007). Dentre o que foi observado, o exercício por si só está a serviço da gramática e traz um olhar estereotipado da mulher, porém, diante da mediação do professor, nesse caso voluntário, como se dá o ensino de PLAc atualmente no Brasil, foi possível a promoção de um diálogo intercultural, uma vez que os alunos puderam discutir e conhecer como vem sendo modificado o papel da mulher na sociedade brasileira. O Brasil, apesar de ter atraído um contingente de migrantes internacionais devido ao seu crescimento econômico no início do século XXI, não se mostra muito bem preparado para receber essa população. A língua de acolhimento deve possibilitar aos alunos migrantes e refugiados, principalmente, utilizar o português com agentividade. A ausência do serviço de formação pedagógica e políticas públicas voltadas às práticas do PLAc, que refletem o cenário atual brasileiro, impedem o emprego efetivo dos direitos humanos.

Palavras-chave: Português como língua de acolhimento; Migrantes e refugiados; Material didático; Interculturalidade.

Abstract: The main goal is to analyze the tools used for teaching and learning over Portuguese classes as a welcoming language, known as PLAc, to migrants and refugees offered by a religious institution nominated as IR. The qualitative research was projected

to answer towards the Brazilian culture aspects that are onto the analyzed exercise, and if the object of analysis promotes interculturality and how it occurs. Discussions are supported by theorizations of Amado (2011;2013), Bizon; Camargo (2018), Lopez (2016), Anunciação (2017) e Maher (2007). Based on the observed exercise, it is in the service of the grammar and brings a stereotyped view towards women. However, throughout the volunteer teacher's intervention, as it takes place upon teaching PLAc currently in Brazil, it was possible to promote an intercultural dialogue. Students could discuss and get to know how the women role has shifted in the Brazilian society. On the one hand, Brazil attracted a contingent of international migrants due to its economic growth at the beginning of the 21st century. On the other hand, the country is not well prepared to receive this population. The welcoming language should enable migrant and refugee students, mainly, to use Portuguese with agentivity. The absence of the pedagogical training service and public policies focused on PLAc practices, which reflect the current Brazilian scenario, blocks the effective usage of human rights.

Keywords: Portuguese as a welcoming language; Migrants and refugees; Teaching material; Interculturality.

“Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso. Amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade”.

(Freire, 2000, p. 27)

1 INTRODUÇÃO

Segundo a definição do dicionário Aurélio, acolhimento possui três acepções: (1) receber em sua casa, recolher; (2) receber com agrado e (3) recolher-se, refugiar-se. Essa definição provoca uma reflexão para a abordagem de políticas de acolhimento, uma vez que o Brasil vem se configurando como destino e rota das migrações sul-sul, ou seja, aquelas que têm países considerados periféricos ou semiperiféricos tanto como origem quanto destino. Nesse sentido, é relevante pontuar a existência de uma “crise” na origem dos fluxos migratórios representada por problemas econômicos, políticos, civis, religiosos, ideológicos e humanitários, que forçam o deslocamento humano.

Migrar é uma das mais antigas características humanas. O deslocamento ocorre desde que o homem começou sua saga pela sobrevivência, conforme citação de Klemencic

(2007, p. 27): “Homo migrans has existed ever since Homo sapiens came into existence¹”. Na Era moderna, no entanto, as migrações de longas distâncias começam a ter como principais causas a procura de emprego, as grandes diferenças na densidade populacional e as políticas dos estados (CABETE, 2010).

Segundo dados da ONU (Organização das Nações Unidas), de 2020, o número de migrantes internacionais chega a 281 milhões, e desses, 26 milhões são de refugiados. A quantidade de migrantes aumentou 41% em quinze anos. Em dados de 2017 do Alto Comissariado das Nações Unidas para refugiados (ACNUR, 2018), 85% das pessoas deslocadas estão em países em desenvolvimento. Entre os países que mais acolhem refugiados estão: Turquia (3,5 milhões), Paquistão e Uganda (1,4 milhões cada um), Líbano (1 milhão) e República Islâmica do Irã (979.400). Até o final de 2017, 68,5 milhões de pessoas foram deslocadas à força em todo o mundo como resultado de perseguição, conflito ou violência generalizada, 25,4 milhões de refugiados e 3,1 milhões solicitantes de refúgio. No Brasil, no entanto, a porcentagem de migrantes gira em torno de 700 mil estrangeiros, refugiados inclusos, numa população de mais de 200 milhões, computando cerca de 1% da nossa população. Ou seja, a população migrante pode ser considerada baixa.

Embora o Brasil tenha atraído um contingente de migrantes internacionais devido a seu crescimento econômico do início do século XXI e de sua participação nos principais tratados internacionais de Direitos Humanos, percebemos que o país não se encontra muito bem preparado para receber essa população, que acaba por se deparar com uma crise em seu destino migratório. É nesse sentido que adoto o termo “migrante de crise” (BAENINGER; PERES, 2015) para referir-me aos migrantes com a condição jurídica de refugiado, migrantes solicitantes de refúgio, migrantes com refúgio humanitário, crise humanitária, migrantes refugiados e apátridas, pois eles são impulsionados a se deslocarem por conta da “presença histórica da ‘crise’ na origem do fluxo migratório (...) e requerem instrumentos jurídicos no país de destino para o enfrentamento da ‘crise’ migratória atribuída ao país de origem” (BAENINGER; PERES, 2015, p. 122). No entanto, encontram a sociedade receptora despreparada para prover-lhes o acolhimento de que necessitam, principalmente no tocante a um dos principais direitos vinculados ao acolhimento, a aprendizagem da língua portuguesa. A respeito do acolhimento, Bizon e Camargo (2018, p. 713) apontam que:

¹ “Homo migrans existe desde que o Homo sapiens passou a existir” (minha tradução).

a crise materializada em despreparo se alimenta principalmente de duas ingerências: (i) a quase ausência de políticas institucionalizadas para a recepção, que tenham como um de seus pilares o ensino da língua portuguesa, o que explica o fato de grande parte das ações existentes estarem a cargo do voluntariado, por meio de organizações não governamentais e religiosas, e (ii) a falta de políticas educacionais que trabalhem por uma recepção culturalmente sensível a esse Outro.

Portanto, são necessárias políticas que assegurem o acesso à aprendizagem do português a essa população. Sendo um dos principais destinos dos recentes fluxos migratórios do Brasil², o município de São Paulo é pioneiro na elaboração e implementação de uma lei própria de migração, a Lei nº 16.478, de julho de 2016, que garante aos migrantes o acesso a direitos sociais independentemente de sua situação documental. Um dos avanços que se pode notar a partir dessa lei são ações que começam a encaminhar políticas públicas para o acolhimento dos migrantes de crise, como o projeto *Portas Abertas: Português para Imigrantes*, iniciado no segundo semestre de 2017 com 600 vagas em 10 escolas da rede municipal, com o objetivo de prover o ensino do português aos alunos migrantes da rede, seus familiares e migrantes da comunidade bem como de inseri-los em uma prática social – frequentar a escola. Até o período de escrita deste artigo (2000), o referido projeto ainda era a única política pública voltada para o ensino de português à população migrante na cidade de São Paulo.

Embora a iniciativa pioneira do município seja extremamente importante e um exemplo para outras localidades (OLIVEIRA; SILVA, 2017), nota-se que o ensino do português para a comunidade migrante ainda está majoritariamente a cargo do voluntariado (AMADO, 2011; 2013). A Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania da Prefeitura de São Paulo, por meio da Coordenação de Políticas para Imigrantes (CPMig) e da Organização Internacional do Trabalho (OIT), fez um mapeamento³ indicando 15 organizações da sociedade civil, em forma de organizações não governamentais, coletivos de migrantes e pastorais, que oferecem cursos de português à população migrante da cidade. Dentre essas organizações, destaco a instituição religiosa, referida aqui pelas iniciais IR⁴, onde atuei como educadora voluntária, ensinando português para alunos migrantes entre junho de 2017 e maio de 2018, contexto da pesquisa deste trabalho.

² O Atlas temático: observatório das migrações em São Paulo – Migrações internacionais (2018) reporta um total de 878.742 migrantes internacionais registrados no Brasil entre 2000-2015, dos quais 391.282 residem em São Paulo. Em 2016, houve um acréscimo de 40.320 migrantes registrados residindo no estado. Do total estadual, 281.293 residem no município de São Paulo entre 2000-2016.

³ Mapeamento disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos_humanos/Mapeamento%20cursos%20de%20portugues.pdf. Acesso em: 31 ago. 2021.

⁴ O nome da instituição religiosa bem como qualquer outro nome são fictícios para preservar o anonimato daqueles envolvidos na pesquisa.

Essas iniciativas podem ser compreendidas como políticas que se organizam de forma horizontal e vertical. Segundo Santos (2001), as verticalidades são um fenômeno de apropriação de um território por agentes que detêm a hegemonia de poder, hegemonia do capital, e é nesses espaços que as políticas oficiais/institucionalizadas são representadas pelo Estado e pelas empresas. Geralmente, nesses espaços, prevalecem o tempo da produção e a unicidade da técnica do momento (vivemos a era da tecnologia da informação), que impõem ao território uma cultura espacial global, de cima para baixo, ou seja, a tendência é a prevalência dos interesses corporativos sobre os interesses públicos. As horizontalidades referem-se à existência de um espaço que o autor chama de banal, referindo-se a um espaço de todos, espaço das vivências, em oposição ao espaço econômico, ou seja, permite que as produções sejam voltadas aos interesses locais e realizadas dentro de uma área que também constitui um fator de produção. Assim, o CRAI (Centro de Referência e Atendimento para Imigrantes), a Lei Municipal de Migração e o programa Portas Abertas: Português para Imigrantes ilustram exemplos de políticas verticais, ao passo que o atendimento aos migrantes realizado pela IR, inclusive o curso de português, configura-se como uma política horizontal.

Importa frisar que o ensino de português como língua adicional voltado à população migrante é denominado por algumas autoras (CABETE, 2010; GROSSO, 2010; AMADO, 2013; BARBOSA & SÃO BERNARDO, 2015; LOPEZ, 2016; ANUNCIACÃO, 2017; BIZON & CAMARGO, 2018) como Português como Língua de Acolhimento, doravante PLAc, termo que será discutido em mais detalhes ao longo deste artigo.

Por entender que a língua e a cultura são inextricáveis (AGAR, 1994; HALL, 1997) e considerando o contexto específico em que se insere o PLAc e a premente necessidade de se discutir ações voltadas para a inserção digna da população migrante na sociedade, interessa-me averiguar como alguns componentes das culturas brasileiras são apresentados e trabalhados no material didático elaborado para o contexto de ensino de PLAc na IR.

Para tanto, um exercício do material pedagógico utilizado na IR e anotações em diário pessoal retrospectivo foram analisados, com o intuito de gerar registros para responder às seguintes perguntas: Que aspectos culturais brasileiros estão representados no exercício analisado? Diante do exercício apresentado, é possível promover a interculturalidade? De que forma?

Este trabalho está organizado da seguinte forma: além desta introdução, há quatro seções. Na primeira, apresento os conceitos teóricos que fundamentam minha análise dos registros. Em seguida, descrevo a instituição onde a pesquisa foi realizada, e os proce-

dimentos de geração de registros. Na terceira seção, teço as análises dos registros. Por fim, trago algumas considerações acerca do tema.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Migração Internacional e os fluxos migratórios no Brasil

A crescente diversidade dos fluxos migratórios internacionais, baseados em questões econômicas e sociais, constitui um dos principais agentes de transformação das sociedades e dos territórios.

Castles (2005) apresenta a designação de migrações internacionais como o cruzamento das fronteiras com o intuito de estabelecer residência por um período mínimo, de seis meses ou um ano, no país receptor.

Desde o descobrimento do Brasil, tivemos a presença de imigrantes. Primeiro, com a necessidade de braços para lavoura canavieira, com tráfico de pessoas africanas escravizadas, depois, com os fluxos migratórios do século XIX e início do século XX, com imigrantes originários do hemisfério norte, por conta da implantação da cultura do café, e as imigrações japonesas, espanholas, gregas e sírio-libanesas, dirigidas em parte ao setor industrial.

Nos anos 80 e 90, o fluxo deu-se pela saída dos brasileiros para Estados Unidos, Itália, Portugal, Inglaterra, França, Canadá, Austrália, Suíça, Alemanha, Bélgica, Holanda, Israel e Paraguai (BAENINGER, 2003), como alternativa à hiperinflação, ao desemprego e à instabilidade econômica.

A globalização, que marca os anos 90, é um dos principais fatores de migração internacional, além das guerras civis e catástrofes naturais. As pessoas deslocam-se em busca de emprego, melhores condições de vida para fugir de conflitos ou encontrar ambientes mais seguros. Fenômeno este que abre fronteiras para um mercado avassalador⁵ e se fecha para o movimento de pessoas. Na mesma época, o Brasil, especialmente a cidade de São Paulo, recebe coreanos e latino-americanos para trabalharem na indústria de confecção.

No contexto recente de migrações internacionais brasileiro, são expressivas as migrações haitianas de 2011 a 2015, que tiveram como ponto de partida o terremoto em 2010 naquele país. No entanto, a relação entre Brasil e Haiti começou antes desse incidente e impulsionou a inserção do país na rota migratória dos haitianos. Os militares brasileiros estiveram presentes no Haiti, e com grande contingente, o que poupou maior esforço dos Estados Unidos. Como cita Luce (2007), ao assumir o comando da Minustah (Missão Internacional das Nações Unidas para Estabilização no Haiti), esta se constituiu

⁵ Termo utilizado por Santos (2001).

como o principal elemento de cooperação do governo brasileiro com o Departamento de Estado dos Estados Unidos da América na estabilização da conflitividade social da América Latina. As relações diplomáticas entre Brasil e Haiti somadas às restrições à entrada de imigrantes nos Estados Unidos e França, destinos primazes da emigração do Haiti, colocam o Brasil na rota da emigração haitiana (FERNANDES et al., 2011; PATARRA, 2012).

Baeninger e Peres (2017) elucidam que, para os órgãos federais, a vinda dos haitianos para o Brasil está pautada no “mito do terremoto”, ou seja, na crença equivocada de que apenas o terremoto de 2010, e não toda a conjuntura econômica, política e diplomática, colocou o Brasil na rota das migrações haitianas. Depreende-se desse mito a interpretação governamental de que os haitianos não atendem os critérios para a concessão do visto de refúgio, tratando-se, para as autoridades brasileiras, de uma questão de acolhimento por questões humanitárias. É nesse sentido que os haitianos podem ser classificados como migrantes de crise na concepção expandida e aprofundada do termo, que considera,

[o] escopo teórico-conceitual dessa migração, incorporando migrantes imigrantes com a condição jurídica de refugiado, imigrantes com “refúgio humanitário”, crise humanitária e imigrantes refugiados ambientais. Estas categorias revelam a presença histórica da “crise” na origem do fluxo migratório – com a conotação de uma “migração forçada” – e requerem instrumentos jurídicos no país de destino para o enfrentamento da “crise” migratória atribuída ao país de origem, mas que revela também a crise na sociedade receptora, despreparada para enfrentar essa imigração (BAENINGER; PERES, 2015, p. 122).

O panorama emigratório do Haiti até a consolidação do Brasil, seja como país de destino ou de trânsito (FERNANDES et al., 2014; BAENINGER; PERES, 2015), anuncia a crise migratória. Este não estava preparado em termos de legislação migratória, políticas de acolhimento e de emprego, preconceito, racismo e da xenofobia.

Baeninger (2018) chama a atenção para o fato de os imigrantes já não pertencerem, como no passado, a um segmento formado majoritariamente por pessoas de baixa renda e baixa qualificação profissional, caracterizando-se, atualmente, pela mescla de trabalhadores com diferentes perfis profissionais e socioeconômicos.

Para os fins deste trabalho, a imigração haitiana é relevante, pois a IR onde a pesquisa foi realizada exerceu um papel crucial no acolhimento dessas pessoas e na demanda às autoridades por políticas públicas de acolhimento. Nesse contexto, a maioria dos alunos para quem ministrei as aulas de PLAc eram de haitianos.

2.2 O conceito de Língua de Acolhimento

Conforme mencionado na introdução, diversas autoras referem-se ao ensino de português no contexto de migração de crise como PLAc.

A definição de PLAc proposta por Grosso (2010) nos faz pensar em diversas situações em que um migrante que não conhece a língua portuguesa necessite aprendê-la, como um estudante intercambista, um pesquisador convidado por uma universidade, empresários e funcionários de alto escalão de uma multinacional e migrantes e refugiados que se viram, de alguma forma, forçados a deixarem seu país de origem para residirem, ainda que temporariamente, no Brasil:

um conceito que geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática (GROSSO, 2010, p. 61).

O termo PLAc tem sua origem em Portugal como exemplo de políticas de acolhimento dos fluxos migratórios para medidas de formação linguística, e são assumidas como um requisito fundamental no processo de integração⁶. Apoiando-se em Cabete (2010), até o ano de 2001, a oferta do ensino de português para comunidade imigrante era uma ação promovida por instituições não-governamentais e religiosas, de forma voluntária, assemelhando-se ao contexto que temos hoje no Brasil. Nos anos seguintes, com mudanças no cenário português, houve a implementação do programa chamado *Portugal Acolhe – Português para Todos*, no âmbito do Plano de Integração dos Imigrantes, publicado em 2007, numa iniciativa conjunta com o Ministério do Trabalho, da Solidariedade Social, do Ministério da Educação e da Presidência do Conselho de Ministros. Os cursos de língua estavam organizados por duas áreas distintas: cidadania e português básico para estrangeiros. Em 2008, foram reformulados e passaram a incluir o curso de Português Técnico voltado para o mercado de trabalho.

No Brasil, o PLAc, não está associado a uma política migratória institucionalizada. Anúnciação (2017) aponta que não é possível transpor o conceito europeu de Língua

⁶ Disponível em: <https://www.om.acm.gov.pt/-/1-a-aprendizagem-das-linguas-de-acolhimento-e-das-linguas-maternas-numa-perspetiva-internacional>. Acesso em 31.ago.2021. O termo “integração” foi mantido por referência ao documento português, mas entendo que não seja o mais adequado, pois pode remeter-se à assimilação, em que os migrantes e refugiados acabam por ter de aceitar a cultura imposta pela nova sociedade, apesar do discurso politicamente correto proclamar o acolhimento dos estrangeiros.

de Acolhimento, ligado a uma política linguística de Estado violenta, dado a negação dos direitos humanos, ao contexto brasileiro de migração e refúgio. Para a autora, o ensino de português para migrantes, como um ensino de PLA⁷ (Português como Língua Adicional), deve possibilitar ao aluno refugiado não apenas a aquisição das estruturas linguísticas, mas também, e principalmente, ajudá-los a utilizar o português com agentividade para enfrentar os desafios com que se deparam no seu dia a dia no país. Por isso a autora propõe uma reflexão acerca do conceito PLAc, que ela considera já *sloganizado* (VIEBROCK, 2014 *apud* ANUNCIAÇÃO, 2017, p. 33), a partir de uma perspectiva que considere os usos linguísticos dos indivíduos nos diferentes espaços de enunciação.

Uma das estudiosas brasileiras que adere o termo PLAc o considera como o ensino de português para “estrangeiros que chegam ao Brasil em **situação de miséria moral** e muitas vezes **com pouquíssimos recursos financeiros**” (AMADO, 2010, p. 5, grifo meu). Tal definição, pautada na vulnerabilidade do migrante, também parece presente na definição de PLAc de São Bernardo (2016, p. 66), segundo a qual,

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

Como apontam Bizon e Camargo (2018), existe um senso comum segundo o qual acolher é dar ao Outro o que ele supostamente necessita e quem faz esse papel é o agente acolhedor. Tal entendimento de acolhimento prevê que as relações são hierarquizadas, coloca o migrante como inferior, reduz ou até mesmo bloqueia qualquer possibilidade de interculturalidade e, assim, a possibilidade de relações mais igualitárias. Por isso é que, quando falamos em políticas para o ensino do português como língua adicional, devemos comprometê-las com projetos de inserção que se distanciem de posições autoritárias, padronizadas, normatizadoras e assimilacionistas (LOPEZ; DINIZ, no prelo;

⁷ ANUNCIAÇÃO (2017) usa o termo “Língua Adicional” para fazer referência ao ensino e aprendizagem de português para migrantes e refugiados, pois entende que, além da variedade de repertórios linguísticos dos alunos, a língua portuguesa passa a ser incluída, uma língua a mais nos repertórios dos indivíduos.

ANUNCIAÇÃO, 2017; BIZON; CAMARGO, 2018). Essas políticas devem considerar as identidades múltiplas e híbridas bem como devem ser planejadas no viés da interculturalidade (MAHER, 2007; LOPEZ 2016), considerando seus hábitos, costumes, língua e religião, para contribuir com um processo de (re)territorialização socialmente mais justo e digno para essa população.

Lopez (2016) faz a seguinte afirmação:

Entendemos, em última instância, o conceito de PLAc como uma proposta de visibilizar, no contexto de ensino-aprendizagem de PLA, a situação em que se encontram inúmeras pessoas deslocadas forçadamente na atual conjuntura internacional. Ainda que sua prática fosse realizada de maneira semelhante a outras de PLA, acreditamos na necessidade de utilizarmos uma designação diferente pelo ato político que representa (LOPEZ, 2016, p. 53).

Embora haja demanda para o ensino de PLAc, não há políticas verticalizadas que deem suporte para especificar conteúdos adequados ao ensino de português nesta vertente, deixando-o muito dependente do voluntariado, que, muitas vezes, não possui formação adequada para essa atuação.

Tal formação deveria englobar a realidade em que os alunos estão inseridos, seus hábitos, seus costumes, suas crenças, aspectos culturais do país no qual se encontram, o conhecimento que possuem da língua adicional e de outras línguas (GROSSO, 2010). Esses fatores devem ser observados ao refletirmos sobre o uso da linguagem em contextos específicos de produção (GARCEZ, 2000) e que despontam para as tomadas de decisões por parte do professor.

Com base nas discussões sobre acolhimento apresentadas, entendo que o termo língua de acolhimento deva considerar o migrante na sua totalidade, suas histórias, suas memórias, construções culturais e sociolinguísticas e, assim, a construção de práticas pedagógicas que sejam significativas para os alunos. Também defendo que o termo PLAc contemple o potencial do ensino da língua para a promoção da interculturalidade.

2.3 O conceito de cultura

Para os fins deste trabalho, entendo cultura, em consonância com Maher (2007), como um sistema compartilhado de valores, de representações e de ação, que orienta a forma como vemos e damos inteligibilidade às coisas que nos cercam. Tudo aquilo que o indivíduo tem de crenças, vivências, como seus padrões e valores, todos compartilhados dentro da comunidade em que vive, é tido como cultura. E essas características são

importantes quando o indivíduo está aprendendo uma língua, ou seja, essas práticas socioculturais fazem conexões entre o mundo sociocultural do aprendiz e o local de aprendizagem (HALL, 2012). Contudo, é necessário pontuar que tal orientação é um processo ativo de produção de significados, nunca estanque nem findo.

Nesse sentido, entendemos que o sujeito pode se transformar ao longo do tempo e que a cultura não é estática. O que notamos, ainda de acordo com Maher (2007), é que:

a intensificação dos movimentos migratórios, a globalização, a ampliação e a expansão vertiginosa dos meios de comunicação vêm, cada vez mais, expondo as culturas umas as outras. E é essa exposição que exige, sem mais adiamentos, que nos preparemos para o sempre difícil encontro com o outro, com o diferente (MAHER, 2007, p. 4).

É nesse sentido que se intensificam os processos de “hibridação”, ou seja, “processos socioculturais de estruturas ou práticas discretas que existiam de forma separada e se combinam para gerar novos objetos, novas práticas” (CANCLINI, 2003, p. 19). Nenhuma cultura pode ser compreendida como pura, pois todas as estruturas ou práticas sociais se fundem gerando novas estruturas e práticas. Assim, vemos que um indivíduo não pertence a uma única cultura, mas há várias diferentes, dadas nas relações entre elas.

Para Agar (1994), cultura acontece quando se percebe outros modos de fazer algo. É possível percebê-la ao ser colocado em contato com o Outro, em exposição ao diferente. Uma maneira de perceber essa diferença é através da língua. Os falantes de outras línguas se apropriam da língua adicional, incorporando a ela aspectos de sua cultura de origem como forma de construir suas identidades. Nesse sentido, notamos que, ao mesmo tempo que a linguagem tem a função de transmitir a cultura, ela mesma é marcada pela cultura (CUCHE, 2002, p. 94). García (2009) propõe uma visão heteroglósica de língua, que considera as línguas como cambiáveis e multimodais, não como separadas completamente e sim considerando que o sujeito se constitui na imbricação de suas línguas. A cultura está ligada na língua(gem), não é possível dissociá-las (KRAMSCH, 1996).

É preciso que não só os falantes de outras línguas, os migrantes, sejam apresentados à nova cultura, como também os nacionais devem ser apresentados a modos outros de representação, que vão além de onde estão inseridos, do que lhes parece familiar. Como propõe Maher (2007), a educação do entorno é necessária para que todos sejam educados para aprender a respeitar os grupos minoritarizados.

3 METODOLOGIA

Explicito nesta seção, o cenário onde esta pesquisa qualitativa foi realizada, e como

se dá o ensino de português para migrantes e refugiados na instituição. Em seguida, apresento os procedimentos e análise dos registros gerados, retomando as perguntas de pesquisa.

O trabalho buscou assegurar cuidados éticos para a sua realização. Os responsáveis pela instituição e os alunos participantes para geração dos dados foram convidados a participar do trabalho, cientes de suas participações voluntárias e do uso dos registros gerados.

3.1 O cenário da pesquisa: Curso de português para Migrantes e Refugiados da IR

A IR é uma instituição religiosa que acolhe, orienta e auxilia todos os tipos de migrantes, nos setores de: Capacitação e Cidadania, Trabalho, Documentação e Jurídico, Saúde e Comunidade. Para que as ações aconteçam, dispõe de parcerias com UBS (Unidade Básica de Saúde) e outras organizações com diferentes frentes de trabalho.

O curso de português teve início em 2013 com uma empresa terceirizada, que prestou o serviço por seis meses.

Até o primeiro semestre de 2014, o curso de português atendia apenas a nacionalidade haitiana. No segundo semestre, sob a orientação de uma renomada professora, suas alunas e voluntários, o curso foi organizado e instrumentalizado com a elaboração de um material didático apostilado, utilizado até os dias atuais no módulo inicial. Até o período que antecedeu a pandemia da Covid-19 (2019), a partir das experiências obtidas com as aulas, um grupo de professores voluntários produziram o material didático também para o módulo seguinte.

Até 2019, momento em que se deu esta pesquisa, o curso estava estruturado em dois módulos, o Básico 1 e o Básico 2, ambos com duração de 60 horas, divididos em aulas de 3 horas, 5 vezes por semana, das 9h às 12h. Os migrantes que participam do curso recebem um certificado emitido pela instituição ao final do último módulo. As aulas eram realizadas em salas de aula por uma dupla diferente de professores voluntários a cada dia. A comunicação entre os professores voluntários ocorria por meio de um grupo de *whatsapp*, em que um professor de cada dupla descrevia o conteúdo abordado em sua aula para que os professores do dia seguinte pudessem dar continuidade, de acordo com a sequência da apostila; e o conteúdo abordado ficava também registrado em um livro. Durante o tempo em que ministrei aulas de português, como professora voluntária na IR, tive experiências com ambas as turmas, que são compostas por falantes das mais diversas línguas, como crioulo, suaíli, hindi, inglês, francês e espanhol, para citar algumas.

Alguns voluntários têm formação em pedagogia, outros, em Letras. Desses, alguns dão ou já deram aula de português como língua materna, outros são professores de língua adicional. Há também aqueles que têm formação em outras áreas, como Direito e Relações Internacionais, por exemplo.

Para atuar como professor voluntário, a assistente social do Setor de Capacitação e Cidadania, responsável pelo curso de português e pelo encaminhamento a outros setores que se façam necessários, realiza uma entrevista com os interessados para explicar o trabalho realizado e saber das motivações e disponibilidade de comprometimento com o trabalho. No último dia de cada mês, a mesma funcionária reúne os voluntários e funcionários para formação com convidados e abordagem de temas variados relacionados à migração, aos migrantes e a outros, como a Lei Maria da Penha, Questão de Gêneros, Realidade das Mulheres do Congo, Diretrizes e Política para com o voluntariado, dentre outros.

Há uma preocupação em informar e sensibilizar os voluntários envolvidos quanto aos seus propósitos e ao trato com os migrantes, que, muitas vezes, são refugiados e passaram por eventos traumáticos em sua jornada até chegarem ao Brasil.

3.2 Os instrumentos de geração de registro

Atuando como professora voluntária para as aulas de português da IR, tanto para os grupos de Básico 1 quanto de Básico 2, vivenciei realidades heterogêneas oriundas de seus contextos e realidades culturais e étnicas diversas. As observações de sala de aula e o contato com o material didático proposto serviram de instrumentos para construir os registros que analisarei adiante.

Delimitei uma aula, cujo tema é rotina, do material didático utilizado na IR com alunos de básico 1 para compor o corpus de análise, pois a considero relevante para caracterizar o ensino de língua portuguesa como língua de acolhimento dentro de um viés intercultural. Além disso, minhas observações registradas em diário retrospectivo das aulas dadas compõem o corpus do meu trabalho.

3.3 Os alunos da IR participantes da pesquisa

Os alunos presentes na aula ministrada por mim que gerou as anotações utilizadas como *corpus* da pesquisa são majoritariamente haitianos, do sexo masculino, o que representa 54% de um grupo de 26 alunos. Em seguida prevalecem as mulheres de mesma nacionalidade, depois, os colombianos, com 12% de representatividade, e com o mesmo número de participantes estavam os bolivianos, peruanos e camaroneses.

4 ANÁLISE DOS REGISTROS

As propostas pedagógicas na IR foram pensadas para atender o contexto de ensino de PLAc para migrantes e refugiados no tangente ao processo de adaptação à nova sociedade, contemplando, nas aulas, a língua e os códigos das culturas e da cidadania brasileira.

O material didático-pedagógico está organizado por aulas, em que se aborda: Aula 1 – alfabeto da Língua Portuguesa, saudações e apresentação; Aula 2 – números; Aula 3 – tempo e clima; Aula 4 – rotina; Aula 5 – como chegar?; Aula 6 – alimentação; Aula 7 – família e relacionamentos; Aula 8 – corpo humano; Aula 9 – saúde e doenças; Aula 10 – vestimentas; Aula 11 – compras; Aula 12 – trabalho e Anexos (eixo saúde, eixo trabalho).

As observações que geraram o *corpus* desta pesquisa referem-se à aula 4, que tematiza rotina, abordando o uso dos verbos no presente do indicativo (regulares e irregulares) e no futuro composto com o verbo *ir*, e a tarefa proposta na apostila utilizada na IR, como mostra a Figura 1.

Figura 1 – Proposta de atividade da IR

O dia a dia de Janaína

Janaína é secretária, Ela **acorda** todo dia às 5h30 da manhã. Então ela **toma** banho e depois **toma** o café da manhã. Ela sempre **vai** para o trabalho às 7 horas. No trabalho, ela **faz** muitas tarefas: ela **escreve** e-mails, **atende** telefonemas e **organiza** documentos. Ela **almoça** ao meio-dia e **volta** para casa às 5h30 da tarde. Aí ela **janta** e às vezes **assiste** TV. Janaína **dorme** mais ou menos às 11 horas da noite. Mas amanhã é sábado, então ela **vai dormir** até às 9 horas da manhã.

Fonte: Apostila da IR.

No momento da realização da tarefa, os alunos já haviam aprendido e praticado termos do nosso vocabulário ligados à rotina, como, por exemplo, tomar café da manhã, dormir, trabalhar, escovar os dentes, dentre outros, bem como algumas maneiras como os brasileiros lidam com essa organização em seu dia a dia; conjugação de verbos, regulares e irregulares, de acordo com as terminações do presente e futuro do indicativo; e advérbios de tempo, inseridos em possíveis ações de seus cotidianos, através de exemplos do material e da mediação do professor no contato com os colegas de classe.

O diálogo que trago para observação foi, primeiramente, lido em voz alta numa leitura compartilhada, ou seja, os alunos leram junto comigo, e depois foram convidados a comentar sobre o que leram e ouviram para discutirmos o sentido atribuído ao texto.

Depois dos alunos explicitarem suas compreensões, levantei algumas questões, tanto sobre o que já fora apresentado na aula quanto sobre a promoção de intercâmbio cultural, como, por exemplo, “O que faz Janaína?”, “Ela trabalha?”, “Onde?”. Embora essa questão tenha gerado uma boa interação entre os alunos, foi quando perguntei “Como é o papel da mulher em seus países?” que a discussão tomou corpo, havendo expressivo envolvimento dos haitianos, que demonstraram bastante estranhamento com relação ao tema. Os alunos demonstraram bastante estranhamento com relação ao fato. As outras nacionalidades presentes estavam mais próximas da cultura brasileira frente a esse papel da mulher. Os alunos haitianos apresentaram que, para eles, a mulher não podia sair para trabalhos assim, dentre outras colocações que em nossa sociedade são tidas como atitudes machistas. Depois de apresentar-lhes um pouco de como a posição da mulher vem sendo construída, de dizer-lhes que aqui também havia essa grande diferença na posição que a mulher ocupava na sociedade brasileira, mas que atualmente isso tem se modificado e que é assim o modo que se deve agir aqui, porque inclusive há leis que protegem os direitos já conquistados pelo público feminino, percebi que se sentiram respeitados em seus modos de pensar e agir, mas que também puderam entender que há outros modos, além do que já conheciam.

Como é possível notar, o intuito da tarefa é fazer com que os alunos percebam a utilização das conjugações verbais em um exemplo da língua em uso proposto em um texto didático, ou seja, não autêntico. Considerando a proposta imbricada ao PLAc de apresentar a língua como uma das ferramentas de inserção social e compreensão dos aspectos culturais da nova sociedade em que os migrantes se encontram, o intuito do texto apresentado no exercício, para além de exemplificar como certos verbos podem ser empregados no presente do indicativo para falar sobre rotina, também é apresentar algum modo de vida de brasileiros. O modo de vida em questão no texto diz respeito a uma mulher que tem uma profissão tradicionalmente atrelada ao gênero feminino, a de secretária, com atribuições pouco complexas e relacionadas ao cuidar de alguém. Além disso, o texto retrata essa mulher exercendo apenas essa função social, ela não é mãe, não é namorada, não é ativista social, apenas secretária.

Considerando que esse é um material didático a ser trabalhado na sala de aula que não oferece orientação ao professor, que pode ou não ter a formação adequada para atuar nesse contexto, preocupa-me a dependência do olhar do professor para que ocorra uma intervenção a partir de uma perspectiva sociocultural, fundamental para o acolhimento, como já explorada anteriormente.

As implicações de trazer um exercício que representa a mulher dessa forma estereotipada, para quem está conhecendo a nossa cultura, é o reforço do papel de gênero atribuído à mulher para serviços de cuidados. Contudo, conforme a reação de alguns alunos, o simples fato de uma mulher sair de casa para trabalhar já representa um rompimento de padrões culturais atrelados ao gênero, apontando para o potencial do exercício de promover um diálogo intercultural, uma vez que ele coloca algumas diferenças culturais em xeque.

Como pontuado por Hall (1997), a representação é importante para a própria constituição da realidade. Os objetos, pessoas e eventos só adquirem significado mediante uma representação mental que lhes atribui um sentido sociocultural. Não representamos o mundo da mesma forma nas diferentes sociedades e isso ficou claro nessa minha aula. Por isso, creio que seja importante explorar qualquer conteúdo que possa se apresentar controverso nas aulas de PLAc por meio de muita conversa sobre o que são as diferentes práticas sociais, se há relação com o país em que vivem, o que se espera nesses contextos, as diferenças e semelhanças que possam existir entre as culturas.

Minha mediação para com “O dia a dia de Janaína”, quando apresentado aos alunos, foi de trabalhar a língua a partir da exploração da ideologia de gênero – sistema que defende as diferenças entre o homem e a mulher segundo papéis e estereótipos que cada sociedade designa aos sexos – ainda presente em nossa cultura e que não contribui para uma vida de liberdade, autonomia e baseada nos direitos humanos, explorando o exemplo: uma mulher que trabalha e tem sua rotina independente.

Os alunos convidados a dividirem seus olhares diante da questão mostraram-se motivados a se envolver em nossos costumes, conhecer um pouco sobre a forma de atuação da mulher na sociedade brasileira. A discussão, que não foi o tempo toda harmônica, como é de se esperar, já que se trata de experiências culturais diferentes, com maneiras diferentes de significar o mundo e, assim, a necessidade de negociar sentidos para nos comunicar, causou grande comoção, mas também possibilitou o envolvimento dos alunos ao compartilharem seus hábitos e costumes.

A afirmação de Agar (1994) sobre cultura ser uma consciência que revela um jeito de atuar e agir no mundo baseado em crenças, valores e representações, implícitos em nós e que abrem caminhos para outros jeitos de ser, concretizou-se, para mim, nessa ocasião.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos registros mostrou que o exercício analisado por si só está a serviço da gramática, foge de uma autenticidade e traz aspectos culturais estereotipados do papel da

mulher na sociedade brasileira. No entanto, o exercício em questão apresenta potencial para um diálogo intercultural desde que o professor atue como um mediador, problematizando as diferenças do modo de atuação da mulher na visão dos representantes de nacionalidades que compõem a aula.

Foram possíveis algumas explorações no viés cultural pensando na inserção dos migrantes e refugiados em nossa sociedade. Embora enriquecedoras, tais ações deixam clara a necessidade de políticas institucionalizadas para que as ações ocorram de forma mais embasada

De minha vivência com os migrantes e refugiados na IR, posso afirmar que esses alunos sempre contribuíram, e certamente contribuem, para ampliar as riquezas culturais de quem com eles convivem. E a esses que chegam com desconhecimento da língua e do modo como vivemos, o ensino do português como língua de acolhimento é sem dúvidas uma grande oferta. É preciso pensar além da língua e incluir a necessidade de políticas verticalizadas, institucionalizadas para que haja remuneração, formação dos profissionais envolvidos e material didático adequado para o ensino de PLAc.

O curso de PLAc deve permitir que haja trocas culturais entre os alunos e professores para que, nesse intercâmbio, seja construído o acolhimento efetivo, que insira dignamente os migrantes e refugiados na sociedade em que vivemos e não de um modo assistencialista. Conforme pudemos observar, à medida que são convidados a compartilhar seus hábitos, onde haja a possibilidade de que a interculturalidade ocorra, mostram-se abertos a novos olhares e alternativas, colocando sua bagagem cultural em diálogo com os aspectos culturais brasileiros.

Entendo que não haja um falante monolíngue, pois ninguém fala da mesma forma com todas as pessoas, por exemplo. As práticas no ensino de língua portuguesa como língua de acolhimento devem se desenvolver considerando as especificidades sociais, históricas e políticas do Brasil para que haja de fato a inserção dos migrantes e refugiados na nova sociedade. Precisam permitir ouvir os alunos, conhecer suas histórias para entendê-las, afastando-se de uma visão que coloque o acolhido no sentido de amparo, porque não se trata de benevolência. A língua de acolhimento precisa ser vista como possibilidade de relações mais igualitárias.

A institucionalização e o avanço nas políticas públicas voltadas aos migrantes e refugiados certamente trariam benefícios não apenas para a população de deslocados como também para os nacionais. O contato com diferentes culturas deve ser apresentado à pluralidade em meio a qual a nação brasileira se constitui, a fim de facilitar a percepção das representações e a prática de saberes. Tais ações estariam a favor de formações pedagó-

gicas voltadas às práticas do ensino de PLAc, o que reverbera o crescimento cultural de todos que no Brasil habitam, além do efetivo emprego dos direitos humanos.

Referências

AMADO, R. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. *Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLE)*. Edição 7, Ano 4, Número 2, 2013. Disponível em: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=70&Itemid=113. Acesso em: 08 agosto 2021.

AGAR, M. *Language shock: understanding the culture of conversation*. Nova York: William Morrow, 1994. p. 13-30. (Culture Blends).

ANUNCIACÃO, R. F. M. *Somos mais que isso: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, SP, 2017.

BAENINGER, R.; FERNANDES, D. (Coords.). Atlas temático: Observatório das Migrações em São Paulo - Migrações Internacionais. Campinas: Nepo/Unicamp, 2017. 432 p.

BAENINGER, R. O Brasil na rota das migrações recentes. Edição 226 - 25 a 31 de agosto de 2003. *Jornal da Unicamp*. Universidade Estadual de Campinas – 25 a 31 de agosto de 2003. Disponível em: http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/agosto2003/ju226pg2b.html. Acesso 02 setembro 2021.

BAENINGER, R. O Brasil no Contexto das Migrações Internacionais na América Latina. In: BRITO, F.; BAENINGER, R. (Org.). *População e Políticas Sociais no Brasil: os Desafios da Transição Demográfica e das Migrações Internacionais*. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2008.

BAENINGER, R. A.; PERES, R. G. SOS Português: imigração haitiana em São Paulo. In: *Encontro Anual da ANPOCS*, 39., 2015, Caxambu, MG. Anais. São Paulo, SP: ANPOCS, 2015.

BAENINGER, R.; PERES, R. Migração de crise: a migração haitiana para o Brasil. *R. bras. Est. Pop.*, Belo Horizonte, v.34, n.1, p.119-143, jan./abr. 2017.

BARBOSA, L. M. A.; SÃO BERNARDO, M. A. Português para refugiados: especificidades para acolhimento e inserção. In: SIMÕES, D.M.P.; FIGUEIREDO, F.J. Q. (Org.). *Metodologias em/de linguística aplicada para ensino e aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 2014.

CABETE, M. A. C. S. S. *O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento*. 2010. 146f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

CANCLINI, N.G. (2003). As Culturas Híbridas em Tempos de Globalização. Introdução à edição de 2001 in N.G.Canclini, *Culturas Híbridas Estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo, EDUSP.

CAMARGO, H. R. E.; BIZON, A. C. C. 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 – *Migrações Sul-Sul*. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018 (2ª edição).

CASTLES, S. *Globalização, Transnacionalismo e novos fluxos migratórios*. Fim de Século. Lisboa, 2005.

CUCHE, D. *A Noção de Cultura nas Ciências Sociais*. Tradução de Viviane Ribeiro. 2ª. Ed. Bauru: EDUSC, 2002.

ACNUR. *Dados sobre refúgios no Brasil*. Disponível em: <http://www.acnur.org/portugues/recursos/estatisticas/dados-sobre-refugio-no-brasil/>. Acesso em: 03 setembro 2021.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em: 07 setembro 2021.

FERNANDES, D.; MILESI, R.; FARIAS, A. *Caderno de Debates Refúgio, Migrações e Cidadania*. v.6, n. 6. Brasília: Instituto de Migrações e Direitos Humanos, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GARCEZ, P. M. Cultura invisível e variação cultural na fala-em-interação social: o que os educadores da linguagem têm a ver com isso. In: Indursky, Freda & Campos, Maria do Carmo N. *Discurso, Memória e Identidade*. Porto Alegre: Sagra Luzato, 2000.

GARCÍA, O. Introducing Bilingual Education. In: *Bilingual education in the XXI century: a global perspective*. West Sussex, Wiley-Blackwell, 2009.

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

HALL, J. K. *Teaching and researching language and culture*. Harlow: Pearson Education, 2012.

HALL, S. The work of representation. In: HALL, S. (Org.). *Representation. Cultural representation and cultural signifying practices*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997.

PARISE, P. *História da Instituição*. Disponível em: <http://www.missaonspaz.org/historia>. Acesso em 23 outubro 2020.

KLEMENCIC, M. *Migrations in History* in Immigration and emigration in historical perspective. Edizioni Plus- Pisa. University Press, Pisa, 2007.

KRAMSCH, C. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

LOPEZ, Ana Paula. *Subsídios para o planejamento de cursos de Português como Língua de Acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

LUCE, M. S. *A teoria do subimperialismo em Ruy Mauro Marini: contradições do capitalismo dependente e a questão do padrão de reprodução do capital. A história de uma categoria*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MAHER, T. M. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: Kleiman Cavalcanti. (Org.). *Linguística Aplicada – suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

Observatório das Migrações. *A aprendizagem das línguas de acolhimento e das línguas maternas numa perspectiva internacional*. Alto Comissariado para as Migrações. Lisboa. Disponível em: <https://www.om.acm.gov.pt/-/1-a-aprendizagem-das-linguas-de-acolhimento-e-das-linguas-maternas-numa-perspetiva-internacional>. Acesso em: 07 setembro 2021.

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

PATARRA, N. Brasil: país de imigração? *Revista E-Metropolis*, n. 9, ano 3. junho de 2012. p. 1-18.

BARRETO, L.P.T.F. *Proteção brasileira aos refugiados e seu impacto nas Américas*. Disponível em: http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2010/Refugio_no_Brasil.pdf. Acesso em: 6 setembro 2021.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras. São Paulo: Fapesp, 1998.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro, RJ/São Paulo, SP: Editora Record, 2001.

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

SÃO PAULO. Lei nº 16.478, de 08 de julho de 2016. Institui a Política Municipal para a População Imigrante, dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias, bem como sobre o Conselho Municipal de Imigrantes.



Data de submissão: 07/09/2021

Data de aceite: 09/11/2022