

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOLOGIA E LÍNGUA
PORTUGUESA

ANA CRISTINA KERBAUY VIGAR

**Vozes em diálogo:
aproximações de práticas sociais e integração pela língua**

Versão corrigida

São Paulo

2023

ANA CRISTINA KERBAUY VIGAR

**Vozes em diálogo:
aproximações de práticas sociais e integração pela língua**

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutora em Filologia e Língua Portuguesa.

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Orientadora: Profa. Dra. Rosane de Sá Amado

Versão corrigida

São Paulo

2023

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE**Termo de Anuência do (a) orientador (a)****Nome do (a) aluno (a): Ana Cristina Kerbauy Vigar****Data da defesa: 12/07/2023****Nome do Prof. (a) orientador (a): Rosane de Sá Amado**

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento ao Sistema Janus e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 10/09/2023



(Assinatura do (a) orientador (a))

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação Serviço de
Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

V672 Vigar, Ana Cristina Kerbauy

Vozes em diálogo: aproximações de práticas sociais e integração pela língua / Ana Cristina Kerbauy Vigar; orientador Rosane de Sá Amado - São Paulo, 2023.

178 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Área de concentração: Filologia e Língua Portuguesa.

1. Ensino-aprendizagem. 2. Língua em contexto de acolhimento. 3. Migração. 4. Identidade. 5. Interação social. I. Amado, Rosane de Sá, orient. II. Título.

Nome: VIGAR, Ana Cristina Kerbauy

Título: **Vozes em diálogo: aproximações de práticas sociais e integração pela língua**

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutora em Filologia e Língua Portuguesa.

Aprovação em: 12 de julho de 2023

Banca Examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Jessiléia Guimarães Eiró

Instituição: Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Prof. Dr. Rômulo Francisco de Souza

Instituição: Externo

Prof^ª. Dr^ª. Giselda Fernanda Pereira

Instituição: Dickinson

Para Arthur e Eric, meus amores.

AGRADECIMENTOS

Aos professores doutores Jessiléia Guimarães Eiró, Giselda Fernanda Pereira e Rômulo Francisco de Souza, pela dedicação de tempo, leitura atenta e contribuições enriquecedoras no Exame de Qualificação e de Defesa.

Ao Prof. Dr. Cláudio Marques da Silva Neto, diretor da Escola Infante Dom Henrique, em São Paulo, pela autorização e confiança, ao me abrir as portas dos cursos de Português Língua de Acolhimento, permitindo-me o contato com os aprendentes.

À Josefina Simões, pelas interlocuções e amizade sólida nessa trajetória acadêmica.

À Josicleide Barbosa, pelo acolhimento e pela generosidade, ao me receber na Missão Paz, assim como pelas formações e motivação na área de ensino de português para migrantes.

Ao Yves Gerald Adelson, que me inspira força de vontade e abertura ao aprendizado.

À Silmara Filardi, à Luhema Ueti, à Paola Mandalá e à Rosana Salvini pelas experiências compartilhadas, apoio e abraços que ajudaram a me fortalecer, tornando minha caminhada mais prazerosa.

Aos meus pais, Carlos Eduardo e Marli, aos meus irmãos, Carlos e Tatiana, e ao meu primo, João Henrique, pelo carinho e encorajamento sempre presentes.

Ao meu filho, Arthur, pelo sorriso, pela alegria e por ser meu maior motivador, mesmo ainda sem saber.

Ao meu esposo, Eric, pela ajuda diária e cuidado constante, por ter me dado tranquilidade e segurança, sem as quais não teria conseguido concretizar este trabalho.

Aos participantes, que me proporcionaram as condições necessárias para levar adiante esta pesquisa, pela inspiração, esperança, encorajamento e ensinamentos que me fizeram [e me fazem!] rever minhas crenças, posicionamentos e formas de me comunicar. Foi uma honra tê-los conhecido.

E, com chave de ouro, à minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Rosane de Sá Amado, pela orientação, paciência e escuta atenta que contribuíram para que chegasse até aqui.

Eu não digo mais “eu sou isso”, mas que eu estou sendo isso agora e não sei o que serei amanhã.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. A língua é uma bandeira política, 1999.

RESUMO

As demandas oriundas da intensificação dos movimentos migratórios no Brasil têm gerado necessidades referentes ao aprimoramento e à humanização do acolhimento, à ampliação de espaços de pesquisa, de propostas curriculares no ensino de português para migrantes e de formação de professores na área. Nesse sentido, este trabalho, através de relatos de migrantes adultos em um contexto de aprendizagem de português, investiga representações de identidade (re)construídas no Brasil na interação social entre migrantes e brasileiros, tendo como pano de fundo suas práticas sociais. Sob a perspectiva da Linguística aplicada crítica (MOITA LOPES, 2006, 2013; RAJAGOPALAN, 2003, 2006, 2013), partimos da intrínseca relação entre a aprendizagem de língua e a construção da identidade por sujeitos sociais. Dessa forma, os objetivos específicos foram: (i) identificar as representações de aprendentes migrantes face à aprendizagem de português e às relações de interação com os brasileiros, considerando a relação afetiva e subjetiva; (ii) destacar as experiências reveladas no processo de construção de pertencimento, de identidade, de interação e do imaginário de acolhimento em relação ao Brasil e aos brasileiros, em uma relação dialógica entre falantes; (iii) analisar a importância dada à língua no processo de integração social e na vida cotidiana, a partir da perspectiva dos próprios aprendentes. Como representantes de comunidades de fala de migrantes no Brasil, frente a questões no âmbito de língua e de inserção, os desdobramentos das narrativas dos participantes podem contribuir para o aprimoramento de ações políticas linguísticas e sociais em prol da interação da população migrante e do ensino-aprendizagem de língua, a fim de romper com preconceitos e exclusões, assim como para o fortalecimento da área, que enfrenta desafios relativos à formação de professores especialistas e à oferta de cursos.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Língua em contexto de acolhimento. Migração. Identidade. Interação social.

ABSTRACT

The demands arising from the intensification of migratory movements in Brazil have generated needs related to the improvement and humanization of reception, the expansion of research spaces, curricular proposals for teaching Portuguese to migrants and training teachers in the area. In this sense, this work, through reports of adult migrants in a context of learning Portuguese, investigates representations of identity (re)constructed in Brazil in the social interaction between migrants and Brazilians, against the backdrop of their social practices. From the perspective of critical applied linguistics (MOITA LOPES, 2006, 2013; RAJAGOPALAN, 2003, 2006, 2013), we start from the intrinsic relationship between language learning and the construction of identity by social subjects. In this way, the specific objectives were: (i) to identify the representations of migrant learners regarding learning Portuguese and the interaction relationships with Brazilians, considering the affective and subjective relationship; (ii) to highlight the experiences revealed in the process of building belonging, identity, interaction and the imaginary of welcoming in relation to Brazil and Brazilians, in a dialogical relationship between speakers; (iii) to analyze the importance given to language in the process of social integration and in everyday life, from the perspective of the learners themselves. As representatives of migrant speech communities in Brazil, faced with language and insertion issues, the unfolding of the participants' narratives can contribute to the improvement of linguistic and social political actions in favor of the interaction of the migrant population and education. language learning, in order to break with prejudices and exclusions, as well as to strengthen the area, which faces challenges related to the training of specialist teachers and the offer of courses.

Keywords: Acquisition-learning. Language in host context. Migration. Identity. Social interaction.

RÉSUMÉ

Les demandes provenant de l'intensification des mouvements migratoires au Brésil ont généré des besoins liés à l'amélioration et à l'humanisation de l'accueil, à l'expansion des espaces de recherche, des propositions curriculaires pour l'enseignement du portugais aux migrants et de la formation des enseignants. En ce sens, ce travail, à travers des témoignages de migrants adultes dans un cadre d'apprentissage du portugais, interroge les représentations identitaires (re)construites au Brésil dans l'interaction sociale entre migrants et Brésiliens, dans le contexte de leurs pratiques sociales. Du point de vue de la Linguistique appliquée critique (MOITA LOPES, 2006, 2013 ; RAJAGOPALAN, 2003, 2006, 2013), nous partons de la relation intrinsèque entre l'apprentissage des langues et la construction identitaire par les sujets sociaux. De cette manière, les objectifs spécifiques ont été : (i) identifier les représentations des apprenants migrants concernant l'apprentissage du portugais et les relations d'interaction avec les Brésiliens, en tenant compte de la relation affective et subjective ; (ii) mettre en évidence les expériences révélées dans le processus de construction de l'appartenance, de l'identité, de l'interaction et de l'imaginaire de l'accueil par rapport au Brésil et aux Brésiliens, dans une relation dialogique entre locuteurs ; (iii) analyser l'importance accordée à la langue dans le processus d'intégration sociale et dans la vie quotidienne, du point de vue des apprenants eux-mêmes. En tant que représentants des communautés de langue migrante au Brésil, confrontés aux problèmes de langue et d'insertion, le déroulement des récits des participants peut contribuer à l'amélioration des actions politiques linguistiques et sociales en faveur de l'interaction de la population migrante et de l'apprentissage des langues, en afin de rompre avec les préjugés et les exclusions, ainsi que de renforcer le domaine qui fait face à des défis liés à la formation d'enseignants spécialisés et à l'offre de cours.

Mots clés : Enseignement-apprentissage. Langue dans le contexte d'accueil. Migration. Identité. Interaction sociale.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR - Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados do Brasil
CELPE-BRAS - Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CONARE – Comitê Nacional para os Refugiados
COVID-19 - Novo Coronavírus SARS-CoV-2
CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CPMIg – Coordenação de Políticas para Imigrantes e Promoção do Trabalho Decente
CRAI – Centro de Referência e Atendimento para Imigrantes
DOU – Diário Oficial da União
DRE – Diretoria Regional de Educação
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA – Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FE - Faculdade de Educação
FFLCH – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IMDH – Instituto Migrações e Direitos Humanos
NLM – Nova Lei de Migração (nº 13.445/17)
ONG – Organização Não Governamental
PL – Projeto de Lei
PLA – Português Língua Adicional
PLAc – Português Língua de Acolhimento
PLE – Português Língua Estrangeira
RNE – Registro Nacional de Estrangeiro
SEFRAS – Serviço Franciscano de Solidariedade
SMDHC – Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania
SME – Secretaria Municipal de Educação
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
1. BASES TEÓRICAS E PERCURSO METODOLÓGICO	27
1.1 BASES TEÓRICAS	27
1.2 ABORDAGEM, MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA	35
1.2.1 Percurso metodológico	35
1.2.2 Contexto e metodologia da pesquisa	39
1.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA E SUAS NARRATIVAS	40
1.3.1 Os atores principais	40
1.3.2 A importância das narrativas	43
2. CONTEXTUALIZAÇÃO DOS FLUXOS MIGRATÓRIOS NO BRASIL	49
2.1 FLUXO MIGRATÓRIO NA PANDEMIA: BREVE COMENTÁRIO	64
3. LÍNGUA, IDENTIDADE E INTERAÇÃO SOCIAL: O ENTRELAÇAMENTO PARA O DIÁLOGO	68
3.1 CONCEITOS LINGUÍSTICOS	68
3.1.1 A língua no contexto de acolhimento	70
3.1.2 O perfil dos aprendentes e as características do curso de PLAc	72
3.2 A LINGUÍSTICA CRÍTICA E A VIDA SOCIAL: UMA ABERTURA PARA ESPAÇOS FRONTEIRIÇOS	78
3.2.1 Linguística política e o ensino de línguas	83
3.2.2 A aprendizagem de adultos migrantes pelo viés da Pedagogia crítica	86
3.3 LÍNGUAS NO PLURAL: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA INTERAÇÃO SOCIAL	90
3.3.1 As relações dialógicas entre as vozes sociais	93
4. VOZES EM DIÁLOGO: NARRATIVAS DE MIGRANTES NO BRASIL	102
4.1 EIXO I - RELAÇÕES ENTRE LÍNGUA, IDENTIDADE E INTERAÇÃO SOCIAL	103
4.1.1 Trajetória pessoal	103
4.1.2 Interação com brasileiros	105
4.1.3 Aprendizagem de português	108
4.1.4 Sotaque e identidade: representação dos sotaques na construção da identidade dos falantes	121
4.1.5 Facetas do acolhimento	128
4.1.5.1 Organizações Não-Governamentais (ONGs)	128
4.1.5.2 Atores da sala de aula: acolhimento	130
4.1.5.3 Trabalho	132

4.2 EIXO II - REPRESENTAÇÕES E ESTEREÓTIPOS: (RE)CONSTRUÇÕES DE IDENTIDADES	136
4.2.1 Representações brasileiras anteriores e posteriores à migração: o que mudou?	136
4.2.2 Problemas na interação: preconceito, discriminação, racismo e xenofobia	141
4.2.3 Semelhanças: espaços sociais excludentes ocupados por migrantes e brasileiros	144
4.2.4 Relação entre xenofobia e migração	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
REFERÊNCIAS	164
APÊNDICE	176

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Agradeço a gentileza de ter me ouvido e conte comigo aqui, né, para o que eu puder contribuir. Eu conto minha história por um motivo: é pra tentar espalhar para as outras pessoas como se sente o refugiado, como se sente o migrante. (...) Se você não entende essa língua, você não vai poder se encaixar, se inserir e tentar se integrar um pouco mais nesse novo país, nessa nova cultura, entender os costumes, né!?

M. B., Venezuela¹

O excerto acima faz parte da narrativa de uma das participantes desta pesquisa que foi cuidadosamente contada através de entrevista. Embora integre a parte final da geração de dados, essa fala representa o nosso interesse em investigar, problematizar e compreender mais sobre ensinar e aprender a língua majoritária do país, por estudantes migrantes, mas especialmente em ouvir as vozes de pessoas que consideramos protagonistas deste trabalho.

O contexto que embasa este projeto é a observação do crescente fluxo de migrações de crise devido a guerras, perseguições, catástrofes, violência, conflitos ideológicos e instabilidade política e econômica no âmbito mundial. No início do século XXI, a inserção do Brasil no cenário econômico internacional e a participação em acordos estabelecidos com outros países possibilitaram o aumento desse movimento, em que a mobilidade linguística e cultural se amplia, gerando mudanças sociopolíticas.

Conceituamos esses deslocamentos por migração de crise (CLOCHARD, 2007) devido à complexidade de fatores, sobretudo da necessidade de sobrevivência do indivíduo, de sua família e comunidade, que os levam a deixarem seu país de origem.

Com efeito, consideramos necessária a reflexão sobre o ensino- aprendizagem de língua majoritária do país de acolhimento quanto à socialização e à integração dos migrantes, contemplando-os como sujeitos-atores que atuam na realidade linguístico-cultural. A integração da população migrante tem como pré-requisito a aprendizagem da língua do país de acolhimento. Porém, a eficácia desse processo está baseada na valorização da identidade linguística dos migrantes cujo arcabouço é muitas vezes plurilíngue. Logo, acreditamos que o

¹ As epígrafes, que abrem as seções deste trabalho, fazem parte dos relatos orais dos participantes que constituem o *corpus* desta pesquisa. Nas transcrições, mantivemos a ortografia e a sintaxe mais próximas da oralidade. Devido a critérios éticos, os nomes serão abreviados para mantê-los no anonimato.

ensino da língua do país de acolhimento não deve concorrer com as outras línguas aprendidas, principalmente com o estatuto da língua materna.

Quando fatores cognitivos e sociais são envolvidos, devemos levar em conta o lugar da língua na sociedade, assim como a percepção do aprendente² sobre a necessidade de seu uso. Sabemos, por meio de pesquisas (OLIVEIRA, 2010), que quanto maior o sentimento de fazer parte da sociedade, mais rapidamente os migrantes poderão adquirir as competências linguísticas necessárias para interagirem, inclusive para terem acesso a direitos civis determinantes.

Assim, partimos da hipótese de que a aprendizagem da língua de acolhimento é indispensável para a inserção social dos migrantes por facilitar uma gama de possibilidades que envolvem a integração com o entorno, a educação, a autoestima, o bem-estar, o conhecimento de direitos garantidos por lei, o acesso a serviços públicos e ao emprego.

Este trabalho investiga como a identidade social é construída pelos migrantes na aprendizagem do português brasileiro e na vivência no país de acolhimento. Ao analisarmos as narrativas dos participantes, que são estudantes migrantes, temos interesse particular em como a noção de diferença, identidade e aprendizagem de Português Língua de Acolhimento, doravante PLAc, são engendradas na interação social. Enfatizamos, especificamente, os discursos de identidade em construção a partir de entrevistas com estudantes de um curso de português.

Através dos relatos³ de migrantes adultos em um contexto de aprendizagem de PLAc, analisamos suas implicações na interação social, a partir das representações de identidade (re)construídas no Brasil, país de acolhimento, na (com)vivência entre migrantes e brasileiros, em língua portuguesa, tendo como pano de fundo as concepções culturais e políticas representadas por suas práticas sociais.

Nessa abordagem, pressupomos que os migrantes são agentes de transformação e atores sociais. Através do diálogo com eles, ouvindo suas vozes, no contexto de aprendizagem de português, é possível aprimorarmos a elaboração e a execução de políticas de acolhimento, sobretudo linguísticas, mais apropriadas para as demandas dessa população.

Além disso, na inter-relação de ensino-aprendizagem de PLAc, inserido no âmbito de recentes políticas-públicas, este trabalho objetiva também contribuir para a consolidação da

² Ao longo desta tese, recorreremos ao uso dos termos estudante e aprendente como sinônimos. Aluno e educando também aparece em citações de acordo com o uso feito pelo autor a que nos referimos. Não obstante, reiteramos nossa escolha por aprendente baseada na psicopedagogia em que o sujeito aprendente é visto em sua individualidade, ou seja, a partir de estruturas distintas e únicas, pelas quais reflete e interage com outros sujeitos.

³ Utilizaremos como sinônimos intercambiáveis as palavras: relato, depoimento, narrativa e entrevista.

área, através da atuação e pesquisa, discutindo e compreendendo as necessidades dos aprendentes na sua integração com a sociedade do entorno.

Os objetivos específicos foram: (i) identificar as representações de aprendentes migrantes face à aprendizagem de português - desafios, facilidades, afetividade - e às relações de interação com os brasileiros, considerando a relação afetiva, subjetiva e de identidade com a sociedade de acolhimento; (ii) destacar as experiências reveladas no processo de construção de pertencimento, de identidade, de interação e do imaginário de acolhimento em relação ao Brasil e aos brasileiros, em uma relação dialógica entre falantes: O que dizem sobre si e sobre a sociedade brasileira? O imaginário corresponde à vivência e à prática? Quais são as tensões que surgem nas narrativas?; (iii) analisar a importância dada à língua no processo de integração social e na vida cotidiana, pela perspectiva dos próprios aprendentes.

Trata-se de pessoas que, por falarem outras línguas, terem tradições culturais distintas e viverem um processo migratório de crise, cujas consequências são acompanhadas, geralmente, de traumas e violações de direitos, demandam um olhar atento dos governos e da sociedade, necessário para ações que promovam a integridade e dignidade.

Consequentemente, quanto à política linguística, também surgem questões específicas da área de ensino de Português, cujos desafios estão relacionados a necessidades de várias esferas como: a disponibilidade do espaço físico e/ou virtual para as aulas, o planejamento de cursos gratuitos, a frequência dos estudantes relacionada à rotatividade, à flexibilização da carga horária e transporte, a formação docente especializada e a elaboração de material didático.

Assim, a relevância do tema está ligada às demandas oriundas da intensificação dos movimentos migratórios no Brasil, que, por sua vez, têm gerado necessidades de ampliar espaços de pesquisa e novas propostas curriculares no ensino de português para migrantes.

O levantamento de dissertações e teses de principais instituições de ensino superior e de centro de estudos linguísticos e de educação do país nos mostram que houve recentemente o aumento de interesse pelo tema em questão, mas que ainda constituem um repertório escasso (Cf. VIEIRA, 2010; BIZON, 2013; MANDALÁ, 2015; LOPEZ, 2016; MOLINARI, 2016; SÃO BERNARDO, 2016; ANUNCIÇÃO, 2017; PEREIRA, 2017; RIZENTAL, 2017; JANONI, 2018; NEVES, 2018; SILVA, 2018; TEIXEIRA, 2018; CAMARGO, 2019; SIMÕES; 2021).

Vemos que as pesquisas brasileiras especializadas em língua e políticas públicas de acolhimento de migrantes ainda são incipientes.⁴ Logo, compreendemos ser necessária a ampliação de estudos, sobretudo em Linguística Aplicada, que incluam a população migrante e sejam aprofundados no ensino-aprendizagem de PLAc, a fim de responderem às especificidades e demandas dessa população e da própria formação de professores na área.

Ademais, segundo Amado (2013, s/p), existe “uma grande lacuna” no ensino de português no campo migratório, o que deve ser considerado um agravante, uma vez que faltam políticas públicas na área de ensino da língua majoritária do Brasil para essas pessoas que chegam “em situação de miséria moral e muitas vezes com pouquíssimos recursos financeiros” (AMADO, 2013, s/p).

Essa lacuna também é confirmada por Lopez e Diniz (2019, p. 43), que reconhecem os avanços no campo legislativo e também acadêmico, lembrando que os Institutos de Ensino Superior (IES) têm se fortalecido em ensino e pesquisa na área de migração de crise, mas que afirmam serem imprescindíveis “políticas públicas estratégicas para a formação de professores e pesquisadores” na área.

A responsabilidade do Governo em prover ações sociolinguísticas acaba sendo transferida a instituições da sociedade civil para atendimento de apoio à população migrante. Sendo assim, a experiência é construída numa prática pedagógica sem alicerce de formação, o que dificulta a especialização do ensino. Ao propormos reflexões sobre os cursos de PLAc, há a necessidade de pensarmos na formação, com oficinas e cursos ministrados por graduados em Letras, de professores e de voluntários, sendo que esses últimos são os que ainda mais atuam na área.

No ensino de uma língua de acolhimento, a transformação do lugar de migrante em cidadão é o ponto crucial. Considerando o campo sociopolítico, a língua é tomada como um direito adquirido para a garantia de outros direitos e para o cumprimento dos deveres, como elemento que possibilite a integração.

Em busca de uma visão mais ampla sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, a afetividade, a cultura, os valores e as crenças são relevantes, pois afetam todos os agentes envolvidos. E é nesse contexto que o aprendente é visto como ator social e a língua é associada à participação sociocultural e econômica.

Grosso (2010, p. 28) afirma que é a língua do país de acolhimento que “permite o acesso mais rápido à cidadania como um direito, assim como o conhecimento e a promoção do

⁴ Cf. referências de pesquisas na área em Camargo (2019) e Lopez e Diniz (2019).

cumprimento dos deveres que assistem a qualquer cidadão”. Desse modo, consideramos ser urgente a promoção do ensino de PLAc voltada para atuação dos migrantes nos espaços sociais, para interação e para o direito à cidadania.

Para que isso comece a ocorrer, há a necessidade de darmos continuidade aos cursos de língua em níveis que sobrepujem o introdutório. Vemos a garantia do direito à aprendizagem da língua majoritária pelas instâncias governamentais brasileiras como uma obrigação, pois envolve elementos cruciais na inserção social dessa população, e, conseqüentemente, a sua negligência enseja discriminação, violência, racialização e marginalização, além de aumentar a possibilidade de exploração dos migrantes em trabalhos semiescravos.

Desse modo, esta pesquisa se justifica, sobretudo, pela possibilidade de ouvir as vozes dos participantes e, através deles, a da comunidade de migrantes no Brasil em relação a como tem sido a inserção dessa população, adentrando o âmbito de língua, cultura e identidade. A partir de então, as narrativas dos envolvidos diretamente no processo migratório podem ser empregadas para o planejamento e aprimoramento de políticas linguísticas e sociais, ajudando a romper com preconceitos e exclusões.

Seguindo esta direção, os fundamentos da abordagem crítica e contemporânea da Linguística Aplicada, cuja base são os princípios da ética, do respeito à diferença, da valorização da mobilidade e das interações interpessoais, podem contribuir para esta pesquisa na perspectiva de acolhimento.

Esta pesquisa está filiada à abordagem interpretativista, qualitativa e de caráter etnográfico na área de Linguística Aplicada, doravante LA⁵. Na contemporaneidade, a LA, que levou um tempo para ser legitimada diante da área-mãe, a Linguística, traz consigo um papel de implicação devido ao compromisso de responder às demandas da vida social das pessoas. É nesse âmbito que possui um caráter problematizador e é adjetivado como Linguística Aplicada indisciplinar (MOITA LOPES, 2006, 2013) e crítica (RAJAGOPALAN, 2003, 2006, 2013; PENNYCOOK, 2001, 2006).

O diferencial da abordagem da LA crítica está em conceder um lugar crucial à língua, constituindo-se de aspectos políticos e sociais, além dos linguísticos, que estejam relacionados a falantes reais e a suas visões de mundo. Sob esse ponto de vista, podemos perceber o espaço social ocupado pelo migrante, como aquele que se desloca do periférico ao assumir uma posição central como sujeito social por meio de sua subjetividade, representada através de sua mobilidade, suas experiências e sua identidade.

⁵ Usaremos os termos LA e LA crítica de forma intercambiável.

Nessa perspectiva, a linguagem está diretamente relacionada ao agir político e à responsabilidade ética e social. Logo, a linguagem é por si mesma uma prática social. Através da linguagem, do ensino, da tomada de consciência crítica, reivindicações são feitas e aspirações políticas são manifestadas.

De acordo com Rajagopalan (2003, p. 125), autor que embasa a parte teórica deste trabalho: “trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que isso acarreta.” Assim, o ensino-aprendizagem de língua, que não está inserido em um campo de neutralidades, mas, ao contrário, está atrelado a conotações político-ideológicas, constitui-se como uma intervenção política.

Nesta pesquisa, compreendemos o conceito de identidade (RAJAGOPALAN, 1998; 2003; 2006) inserido em um movimento incompleto e inacabado em que todos nós experienciamos um processo de construção, que nunca está pronto, *na e pela* língua. Ademais, a identidade é concebível na relação dialógica com o outro, ou seja, os sujeitos participam da interação a partir de suas diferentes práticas sociais expressadas pelo conhecimento de mundo, valores e crenças pessoais.

O cenário inicial desta pesquisa estava vinculado aos aprendentes que frequentavam, concomitantemente, os cursos presenciais de PLAc do Portas Abertas: Português para Imigrantes, da Prefeitura de São Paulo, e as turmas mistas com brasileiros no curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA), ambos na EMEF Infante Dom Henrique, em São Paulo.

Porém, o acesso presencial às aulas e o contato direto com os aprendentes foram interditados com a crise de saúde pública devido à pandemia de COVID-19 (Novo Coronavírus SARS-CoV-2).

A pandemia teve um impacto enorme em nossas vidas. Neste trabalho, atropelou nosso encontro com os participantes e o nosso planejamento de coleta das entrevistas e análise, uma vez que houve o cancelamento das aulas presenciais. Tudo isso exigiu um novo olhar para a pesquisa: mais sensível, paciente e flexível. Com isso, alterações foram obrigatoriamente realizadas no escopo do projeto.

Mediante o impedimento de acompanharmos os estudantes nas aulas, o que fazia parte do projeto inicial, pois os cursos *on-line* não foram ofertados logo no início do isolamento obrigatório, tivemos que aguardar uma próxima vereda para seguir, sem contar o estresse que todos nós sentimos naquele momento. Desse modo, as aulas e o contato virtual foram a maneira mais adequada de contornarmos essa situação e darmos continuidade a esta pesquisa.

O primeiro contato com os participantes foi feito durante as aulas dos cursos de PLAc, oferecidos virtualmente pelo Espaço Bitita-Emancipa, que é uma parceria entre a Escola

Municipal Infante Dom Henrique, também conhecida como Espaço Bitita, em homenagem a Carolina Maria de Jesus, que foi moradora do mesmo bairro, no Canindé, e a Rede Emancipa, cursinho de educação popular, que conta com várias unidades espalhadas no Brasil, o que possibilitou o acesso a estudantes de outras regiões. Com sedes na cidade de São Paulo, ambas instituições são reconhecidas por ações de inserção social das pessoas do entorno.

Portanto, como a maior parte do projeto foi desenvolvida durante o período de isolamento, as entrevistas que seriam realizadas presencialmente, foram virtuais. Uma vez que as aulas passaram a ser *on-line*, os participantes foram contatados por meio de aplicativos de mensagens, chamadas de vídeo por plataformas digitais e ligações telefônicas.

Os relatos de histórias de vida de pessoas que migraram para o Brasil foram recolhidos através de sete entrevistas virtuais pré-agendadas, totalizando quarenta e cinco páginas de recortes transcritos. O *corpus* nos proporcionou a base empírica da pesquisa sobre as experiências de estudantes oriundos da Venezuela (3), Peru (1), Haiti (1), México (1) e Sudão (1), que moravam, até o momento, nos estados de São Paulo, Bahia e Paraná, com exceção de dois participantes que, como veremos, voltaram para seus países de origem durante o período de pandemia de COVID-19.

Quanto ao percurso metodológico que subsidia esta pesquisa, apontamos que ela se respalda na literatura especializada sobre o processo de ensino-aprendizagem de português, em um contexto migratório, e se caracteriza como pesquisa aplicada, de caráter exploratório e de cunho etnográfico (GERHARDT; SILVEIRA, 2009) no que concerne à gravação de registros de entrevistas com migrantes, que foram de certa forma facilitadas por plataformas digitais no sentido de encurtarem distâncias e disponibilizarem possíveis tempo e espaço, o que seria impraticável em um outro momento.

O desafio das pesquisas qualitativas, participativas e inclusivas desenvolvidas através de narrativas está em se afastar da concepção de resultados como “produtos”, concebendo-os como “processo”, ao considerarmos o campo sócio-histórico (MILLER, 2013, p. 112).

Nesse sentido, o papel da linguagem é preponderante na construção simbólica da realidade. Aqui, a linguagem não se limita à expressão da experiência em si, no que tange aos acontecimentos dos fatos, mas é o próprio meio de constituição da representação da vivência dos migrantes. A partir das entrevistas, os participantes ressignificaram o que viveram, elaborando e resgatando suas histórias de vida através da memória.

Nas Considerações Finais, retomamos as questões de pesquisa e apontamos reflexões baseadas no entrelaçamento entre a literatura examinada e as narrativas dos estudantes migrantes. Referente aos desdobramentos, esperamos contribuir para o aprimoramento de

ações em prol da interação social da população migrante no Brasil, para o ensino-aprendizagem de português no contexto de acolhimento, e também para o fortalecimento da área, que enfrenta ainda desafios relativos à formação de professores especialistas e à oferta de cursos.

Percurso acadêmico e motivações de pesquisa

A pesquisa com pessoas migrantes implica um compromisso político e ético, especialmente, em um contexto pandêmico, diante de uma visão de mundo caracterizada por preconceitos e discriminações com essas populações.

No processo de tessitura deste trabalho, considerando nosso contexto sócio-histórico e pós-colonial, sinto⁶ que há um fluxo, um movimento, que acaba caracterizando a minha própria prática mediante os questionamentos teóricos, sob a perspectiva interpretativista no fazer pesquisa em LA, e metodológicos, ao refletir sobre as implicações de analisar as narrativas dos migrantes, sobre o que essas pessoas me contam, que é o *corpus* da pesquisa. Isso é um objeto? Chegarei a resultados? Logo, meu olhar também sofre alterações à medida que vou escrevendo.

Nesse movimento, vejo este trabalho como uma forma de dialogar com pessoas que se disponibilizaram a contar suas histórias de vida. Baseio-me, para isso, na premissa de Bakhtin (2011, p. 355) de que “aquele que pratica um ato de compreensão passa a ser participante do diálogo”.

As motivações que me levaram à pesquisa de doutorado estão relacionadas ao meu percurso pessoal e profissional, em que considero relevantes os saberes e com eles os valores adquiridos ao longo da vida, concomitantes à prática de docência e à construção da minha própria identidade. Em primeiro lugar, convém frisar que parto do conceito de identidade como algo construído e não acabado (RAJAGOPALAN, 2003). E por isso, sinto que participo deste trabalho de pesquisa como agente social.

Desde que comecei a lecionar, em 2004, adquiri relevantes experiências pessoais e pedagógicas, acompanhadas, contudo, de dilemas que provocaram questionamentos. Com efeito, realizar este trabalho tem feito reviver momentos memoráveis desde a minha formação em Letras, pela Universidade de São Paulo.

⁶ Nesta seção, usarei excepcionalmente a primeira pessoa do singular a fim de apresentar as motivações pessoais, profissionais e acadêmicas que justificam o interesse pela pesquisa.

No contexto de ensino de português para falantes de outras línguas, atuei profissionalmente em instituições nacionais, mas também francesas e canadenses. A fim de elucidar meu interesse de pesquisa, segue abaixo um breve resumo das principais experiências.

Tive meu primeiro contato na área de ensino, em 2005, quando fui selecionada entre dez estudantes brasileiros para atuar como assistente de língua portuguesa, pelo Ministério da Educação Nacional e da Pesquisa, organizado pelo *Centre International d'Etudes Pédagogiques* (CIEP), em Strasbourg, na França. O papel de assistente era o de desenvolver um trabalho junto aos aprendentes de escolas públicas sob orientação de um professor titular, contribuindo com a representação das variantes linguísticas a fim de integrar as relações da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), enriquecendo e motivando o ensino da língua. Trabalhei em duas escolas públicas, de ensino secundário e médio, localizadas na Alsácia, uma região marcada por conflitos identitários e linguísticos. Visto que o público era constituído, sobretudo, por franceses de origem portuguesa, o ensino estava inserido em uma abordagem de língua de herança, de valorizar a língua de origem da família, cujos membros passaram por uma diáspora a partir dos anos 1950, intensificada nos anos 1960 e 1970 com a fuga da ditadura salazarista. Além das formações pedagógicas ofertadas pelo Ministério da Educação francesa, participei de um programa intitulado *Portes Ouvertes*, dedicado ao público externo, cujo objetivo era a divulgação do ensino de línguas, entre elas, o português, apresentado como um diferencial.

Entre 2007 e 2008, no Centro de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, sob direção da Profa. Dra. Rosane de Sá Amado, atuei como monitora de cursos de português para universitários de múltiplas nacionalidades. Essa experiência, enriquecida pela diversidade cultural e linguística, pela motivação dos estudantes e dos monitores, e as formações oferecidas para a equipe serviram para confirmar meu percurso profissional na área de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL). Foi também no Centro de Línguas da USP, o primeiro e único posto aplicador na cidade de São Paulo, que tive meu primeiro contato na aplicação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-BRAS).

Já em 2009, como residente permanente, após ter passado por um processo de migração canadense, fui morar em Montreal. Durante minha estada, dei aulas de francês, na *Maison de l'Amitié* (Casa da Amizade), principalmente para pessoas da América do Sul, meus vizinhos daqui. Também lecionei português como língua estrangeira (PLE) para canadenses, em um Centro municipal, além de trabalhar em um café, onde pude ter um contato mais profícuo com os quebequenses.

Outra experiência que me marcou foi ter contato com pessoas de diferentes nacionalidades, naquele momento, como estudante, ao participar de cursos de língua francesa e cultura canadense ofertados pelo Governo canadense, no contexto de acolhimento. Dessa vivência, nasceram reflexões e questionamentos sobre ensino-aprendizagem: os desafios de aprender uma língua com objetivo de se estabelecer em um país, a reflexão sobre o lugar social meu e do outro, pois, quando estamos fora do país de origem, que é um lugar de pertencimento, podemos ficar mais propícios a um movimento que relaciona construção identitária a espaços sociais, não habitados até então ou não percebidos, de encontros e deslocamentos (SIGNORINI, 1998). As trocas entre professor e estudantes, vice-versa, a insegurança e a exposição em grupo contribuíram também para enriquecer minha experiência.

Lembro-me de uma aula em francês sobre as “minorias visíveis”⁷, cuja definição está prevista na Lei canadense para fins de equidade em direitos e acesso ao trabalho para migrantes. Trata-se de pessoas recém-chegadas até a segunda geração nascida em território canadense, maiores de quinze anos, que, por não terem a pele branca, podem sofrer discriminação ao se candidatar a vagas de emprego. Ao preencher qualquer ficha administrativa de cadastro, há sempre a possibilidade de marcar essa opção. Vários estudantes se manifestaram, compartilhando suas angústias e preocupações. Essa aula se centralizou na problemática: Havia na prática o reconhecimento por parte do empregador ou seria mais um obstáculo que especificasse o migrante?

O professor, de origem iraniana, afirmou que havia incentivos governamentais na contratação mais igualitária de migrantes e que todos nós nos encaixávamos nessa categoria, se não étnico, ao menos linguisticamente, e por isso poderíamos fazer uso dessa ação de política pública para maior inserção social.

Foi a partir deste momento que pude atentar para o jogo de visibilidade e invisibilidade no contexto migratório, comentado brevemente na seção acima, em que os aspectos físicos podem ser os primeiros a serem notados, mas o linguístico também é discriminado. Isso suscitou debates em aula.

Enfim, minha vivência no Canadá foi caracterizada por uma experiência de “hibridismo cultural” (SIGNORINI, 1998), tanto na fala, por momentos de desarticulação da língua na comunicação, o que gerava a frequente pergunta, quando mal abria a boca, “De onde você vem?”, quanto no deslocamento físico e cultural do hemisfério Sul para o Norte.

⁷ Cf. <<https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/81-004-x/def/4068739-fra.htm>>. Acesso em 09 jan. 2019.

Nesse percurso, a vontade de obter maior embasamento teórico e prático no âmbito da educação e, sobretudo, de produzir e ser útil à sociedade com meu trabalho, direcionou-me ao campo da Linguística Aplicada, ao ensino de língua, às relações interculturais, de diversidade cultural e linguística.

A reflexão que me conduz, de uma maneira mais geral, à minha atuação como professora, à luz da prática de Paulo Freire, está na *Pedagogia da autonomia* (2004), uma obra tocante em que o papel do professor não se limita a ensinar a manter e a respeitar identidades culturais diferentes, mas o de “acolher” sem destruir as especificidades dos sujeitos, para assim viver a diferença, através da legitimação das trocas, da disponibilidade para o diálogo e da apreensão da realidade das pessoas.

Em vários momentos, principalmente de conflitos em aula e de questionamentos inesperados levantados por aprendentes, tive relances de conscientização de preconceitos que me acompanham e da necessidade de desconstruir modelos de aprendizagem, que recebi na minha formação, para construir um próprio que fosse capaz não necessariamente de responder às indagações propostas, mas de se me conduzir a uma outra vereda bem menos segura.

Enfim, a motivação para o doutorado está notadamente na busca de embasar as reflexões sobre o ensino-aprendizagem de língua, contribuindo para uma prática mais útil e significativa. Com o interesse de começar uma pesquisa na área e a fim de conseguir informações e vivência que me possibilitassem construir meu projeto, através da indicação da Prof^a. Dr^a. Rosane Amado, fui bater às portas da Missão Paz, em abril de 2016.

Trabalho voluntário

- Vou entrar em contato com a Missão Paz, para ver se eles podem rastrear e descobrir algo com o pessoal lá do Acre.

Léon estava na sala arrumando a mochila e ouviu a conversa dos pais.⁸

A Missão Paz é uma instituição filantrópica de apoio ao migrante, que está localizada no centro de São Paulo, no bairro do Glicério. De forma integrada, é formada pelo Centro

⁸ Trecho do livro bilíngue **Olha aqui o Haiti! - Le voilà, Haïti ici!**, de Marcia Camargos e Carla Caruso, com versão para o francês de Heloísa Albuquerque-Costa e ilustrações de Roberta Nunes, que retrata a saga de uma família de imigrantes haitianos até São Paulo. Interessante notar que a Missão Paz é uma referência na acolhida da população migratória no Brasil.

Pastoral e de Mediação dos Migrantes, a Casa do Migrante, o Centro de Estudos da Migração (CEM) e as paróquias Nossa Senhora da Paz, Paróquia Pessoal dos Latinos Americanos e Paróquia Pessoal dos Italianos. Sua organização é feita por eixos de atuação: Capacitação e Cidadania, Trabalho, Documentação e Jurídico, Saúde e Comunidade. O objetivo de atender ao fluxo migratório começou com os italianos, na década de 1930. Porém, atualmente, a Missão Paz atende mais de setenta nacionalidades, por meio de uma rede setorial articulada de serviços como: orientação jurídica, encaminhamento para serviços sociais, promoção de diversidade cultural, informação sobre trabalho, além de oferta de cursos de português (PARISE, 2016).

O curso de português teve como marco a chegada de haitianos a São Paulo em 2014. Para dar conta das necessidades imediatas de aprendizagem, as atividades de ensino foram iniciadas em caráter de urgência. Desde então, têm passado por reestruturações.

Por representar características comuns a cursos de língua de português para migrantes, segue uma breve descrição da estrutura organizacional. Os cursos foram encabeçados por professores voluntários. Divididos em dois módulos mensais que aconteciam simultaneamente: básico 1 e básico 2. As aulas eram ofertadas no período matutino, com duração de 2h45min, quatro vezes por semana, a fim de que houvesse um dia livre para resolução de trâmites administrativos em geral.

No início do curso, havia sempre mais estudantes. Apesar da pertinência da evasão, devido principalmente aos compromissos de trabalho e às mudanças recorrentes de moradia (SOUZA, 2019), características comuns desse público principalmente em um primeiro momento de acomodação, o curso era concluído com um número razoável de participantes, ou seja, dois terços dos inscritos, ao menos no primeiro módulo. Já no segundo módulo, não acontecia o mesmo, com maior desistência dos participantes.

A rotatividade não é só característica dos estudantes dos cursos de PLAc, mas também dos professores, devido à condição de voluntários. A duração mensal dos cursos ofertados encaixava-se a uma realidade dos dois lados envolvidos.

O curso, organizado pelo setor de Capacitação e Cidadania, contava com a participação de dezenas de professores voluntários, que assumem um dia de aula específico por semana, totalizando em média quatro aulas no mês para cada. As aulas foram lecionadas por duplas, o que permitia elaboração, planejamento, atuação e reflexão em conjunto, além de ser uma forma de evitar que a aula do dia seja cancelada por imprevistos, como ausência de professor.

Entre os educadores voluntários, notamos que o perfil de formação era variado, mas Letras era o curso que se sobressaia, seguido por Direito, Sociologia, Ciências Sociais, Jornalismo e Geografia. O curso contava também com voluntários migrantes, principalmente

haitianos, que já possuíam um bom nível de língua devido à vivência há mais tempo em São Paulo e à experiência como estudantes nos cursos da instituição.

A categoria dos voluntários era dividida em: professores, inclusive aposentados, de português língua materna de escolas públicas e particulares, que estavam tendo contato pela primeira vez com esse público; professores e pesquisadores que já atuavam na área, e também aqueles que estavam atuando no ensino pela primeira vez com experiência em outras áreas.

Quando entrei como voluntária, era obrigatória a participação em encontros mensais. Não se tratava de uma formação pedagógica, porém era um espaço apropriado para compartilhar experiências dentro e fora da sala, trocas, informações, desafios e dúvidas. Dirigidos pela assistente social do setor, por uma professora coordenadora, pelo padre responsável e aberto à participação de convidados, os encontros possibilitaram a identificação dos problemas comuns vivenciados pelos voluntários e das possíveis soluções em conjunto.

Uma gama de temas fazia parte do escopo das reuniões mensais. Além das trocas de impressões e perspectivas em grupo, os debates sobre: limites e desafios de atuação no voluntariado, situações no processo migratório, políticas públicas, mudanças legislativas, sanções e vetos, ações da sociedade civil, Exame CELPE-BRAS, entre outros, propiciavam uma capacitação para que o voluntário lidasse melhor com as especificidades e demandas de um público em situação de vulnerabilidade, com vivências muitas vezes traumáticas.

O meu trabalho como professora voluntária de português na Missão Paz, de 2016 a 2018, teve bastante a agregar à minha pesquisa. Possibilitou-me o contato com as pessoas que vivenciaram trajetórias de migração, com histórias contadas, expectativas e projetos futuros e, sobretudo, com a aprendizagem da língua como um processo de subjetivação, através do elo de língua e identidade. Além disso, trouxe-me um sentimento de engajamento responsivo a uma demanda social, o que me aproximou da abordagem da LA crítica.

Em concordância com a abordagem de acolhimento deste trabalho, no qual o apoio aos migrantes é encabeçado sobretudo pela sociedade civil, através de Organizações Não-Governamentais (ONGs) e instituições religiosas, vejo a atuação de professores voluntários, no ensino de PLAc, de forma notável. Estar nesse meio foi uma possibilidade de conhecer pessoas dedicadas a serviço da comunidade.

Quando o conceito de que a melhor forma de aprender é ensinar (FREIRE, 2004) ultrapassa a realidade profissional, indo além das competências linguísticas e culturais, a aprendizagem alcança o campo afetivo. Foi assim que esta pesquisa teve seu início.

Feita essa breve apresentação, a presente tese foi estruturada da seguinte forma:

Nas Considerações Iniciais, buscamos contextualizar os dados gerais da pesquisa, indicando o tema, os objetivos gerais e específicos, as justificativas para sua escolha, o referencial teórico e a base metodológica em que este trabalho se fundamenta, assim como o percurso acadêmico e as motivações de pesquisa.

No Capítulo 1, apresentamos o estudo realizado: da coleta de dados, da descrição dos participantes e do percurso metodológico, que revela o *modus operandi* que subsidiou e orientou a pesquisa.

No Capítulo 2, contextualizamos os fluxos migratórios no Brasil e fizemos uma breve apresentação sobre os impactos da pandemia na dinâmica do fluxo de pessoas.

No Capítulo 3, fundamentamos teoricamente o processo investigativo, em que foram apresentados, a partir da abordagem da Linguística Aplicada Crítica, os conceitos que embasam o ensino-aprendizagem de PLAc e o entrelaçamento entre língua, identidade e interação social.

No Capítulo 4, demos seguimento à apresentação do suporte teórico e dos dados gerados e, ao longo do capítulo, prosseguimos com a análise das narrativas entrelaçada ao suporte teórico.

1. BASES TEÓRICAS E PERCURSO METODOLÓGICO

A gente saiu muito rápido, não tenho documento assinado pela universidade, tudo aquele negócio.

A., Venezuela

1.1 BASES TEÓRICAS

Nesta seção, contemplamos as noções basilares sobre as relações entre sujeito, língua, deslocamentos e identidade, considerando a aprendizagem de língua como um processo de subjetivação do aprendente. Para isso, baseamo-nos nos estudos de LA crítica (MOITA LOPES, 2006, 2013; RAJAGOPALAN, 2003, 2006, 2013) e de relações dialógicas (BAKHTIN, 2011; FREIRE 2004, 2005), por oferecerem possibilidades profícuas de reflexão e problematização sobre o diálogo⁹ e a interação social, a partir das narrativas dos migrantes, no âmbito da aprendizagem de português.

Apesar da diversidade linguística no Brasil, a língua portuguesa é, muitas vezes, considerada a única vigente no país. Em parte, isso acontece porque, na perspectiva institucional, o discurso oficial das instâncias de políticas linguísticas é praticamente monolíngue, não reconhecendo mais de uma centena de línguas indígenas e quase trinta outras faladas por migrantes no território.

Consequentemente, a ausência de um discurso que legitime a diversidade das línguas nacionais deixa de contribuir para a integração intercultural de migrantes em instituições de ensino, nas comunidades e na sociedade em geral, inclusive o próprio atraso de ações de políticas públicas para quem o português não é língua materna. E não se trata apenas de migrantes internacionais.

Creemos que o ensino de português deva ter por base a diversidade linguística que constitui a população do Brasil e os seus diferentes momentos históricos. E, que possa ser, assim, inserido de forma mais apropriada em uma política multilíngue¹⁰, representando a língua majoritária do Brasil, mas não a única. Isso reduziria, de acordo com Lopez e Diniz (2019), o risco de caracterizar o ensino de forma assimilacionista para com os migrantes.

⁹ Usaremos diálogo, relações dialógicas e dialogização como termos intercambiáveis.

¹⁰ Distinguímos os termos plurilíngue, referente ao indivíduo, de multilíngue, referente à sociedade (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 4).

Na perspectiva da Linguística Aplicada, o ensino-aprendizagem da língua em contexto de acolhimento é um objeto social. Essa função se confirma na afirmação da identidade linguística, social e crítica dos sujeitos em um processo de interação (ANÇÃ *et al.*, 2010). A fim de continuar essa reflexão, partimos da abordagem da Linguística Aplicada Crítica, em que o ensino-aprendizagem de língua é caracterizado como uma prática social.

O indivíduo se constrói como agente social, em contextos de interação, através das práticas sociais, que compreendemos serem resultantes de intenções, valores, atitudes e crenças. Dito de outra maneira, as práticas são definidas como atividades e ações baseadas na história, cultura, memória e situações cotidianas individuais e coletivas, podendo representar manifestações socioculturais que, por meio de um movimento dinâmico e não-linear, propiciam a construção de novas interações.

São atividades humanas recorrentes, que, construídas por significados, são adquiridas através da relação com práticas anteriores, em uma relação de tempo e espaço, caracterizando-se por dinâmicas socialmente construídas pela atuação dos atores sociais no mundo.

E se o mundo está repleto de significados, é certo que a educação é parte essencial nesse processo de compreensão. A fim de se integrar à sociedade, o migrante necessita de uma *práxis*¹¹ para se manifestar e atuar na sociedade. Para conceituar este termo, baseamo-nos em Paulo Freire (2005) e Rajagopalan (2003), como veremos em seguida.

A *práxis*, termo de origem grega, é um conceito recuperado por Marx referente a tipos de atividade que o homem, quando livre, tem possibilidade de efetuar, sendo uma forma especificamente humana, e conseqüentemente uma atividade criadora.

A *práxis*, em Paulo Freire (2005), segue o sentido marxista, podendo ser compreendida como reflexão e ação dos homens sobre o mundo para desconstruir e transformar, mediante um movimento ativo, fluido e não dicotômico, as estruturas sociais.

No contexto de dominação, visto nosso passado colonial e escravocrata, cujos valores, modelos e dinâmicas foram advindos dessa formação histórica, as pessoas podem superar o estado de objetos que lhes foi imposto, tornando-se, assim, sujeitos histórico-sociais. É por ela que há a superação da relação violenta entre opressor e oprimido, com “a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora” (FREIRE, 2005, p. 42).

O objetivo aqui é o de sair do jogo contraditório entre opressor e oprimido, através da inserção social pela tomada de consciência crítica que pode eclodir, conseqüentemente, em ação e transformação do entorno pelos próprios sujeitos.

¹¹ Empregaremos os termos *prática* e *práxis* como sinônimos, dependendo da escolha do autor referenciado.

De forma mais abrangente, Rajagopalan (2003) sustenta a ideia de que a linguagem é uma prática social, já que tudo que falamos está atravessado por conotações político-ideológicas. Por conseguinte, toda prática educativa é política, não havendo neutralidade nesse campo. Logo, o juízo de valores fundamenta o posicionamento dos falantes, mesmo que de forma disfarçada ou inconsciente.

Por isso, a LA crítica está diretamente voltada para a *práxis*, e, conseqüentemente para a transformação da realidade das pessoas envolvidas, que são consideradas integrantes do processo de ensino-aprendizagem.

Mais recentemente, são exigidos da LA estudos que respondam às necessidades do sujeito diante das mudanças sociais, de um mundo de mobilidade, de deslocamentos, cujas fronteiras passam a não ser mais tão nítidas. Portanto, na perspectiva em que este trabalho se insere, é esperado um comprometimento em “produzir conhecimento responsivo a questões dos tempos em que vivemos” (MOITA LOPES, 2013, p. 37), a partir do qual podemos refletir sobre as práticas sociais pela língua.

Consideramos também que, na LA crítica, a relação entre teoria e prática se constrói de forma mútua, através de um vínculo em que uma não se sobressaia à outra, o que pode ser confirmado por Rajagopalan (2003, p. 80), ao afirmar que é essa postura que a torna “genuinamente crítica.” Para isso, precisamos desconstruir esse binômio que se apresenta de forma estanque em que a teoria precedia a prática, não podendo ter relações paralelas nem simultâneas, nem tampouco serem tomadas como opostas.

Para resumir, o grande desafio da LA crítica é o de problematizar o próprio conceito de língua, desvencilhando-o das ideias puras e padronizadas herdadas do pós-colonialismo do século XIX e XX. Podemos fazer isso ao repensarmos a história que nos foi contada por vozes dominantes, questionando as armadilhas dos espaços sociais determinados.

Se partirmos da perspectiva bakhtiniana de que os sujeitos são constituídos por múltiplos discursos, ou seja, por relações dialógicas em um movimento de interação, a tessitura de suas narrativas com outras maiores, que estão na entrelinha do contexto coletivo, mais especificamente entre o Brasil e a América Latina, torna-se possível.

Desse modo, vemos um elo na reflexão sobre o ensino-aprendizagem de português para migrantes no Brasil e nosso passado colonial. Está tudo vinculado. Sobre a perspectiva histórica latino-americana, Aníbal Quijano (2005), através do conceito de colonialidade do poder, explica como foi constituído um novo padrão de poder mundial baseado em um capitalismo moderno, colonial e eurocêntrico, a partir da redefinição das identidades dos sujeitos. Isso se deu pela criação da ideia de raça, que foi biologicamente imaginada para naturalizar os

colonizados como inferiores aos colonizadores. E é justamente esse paradigma que rege nossa atualidade, pela continuidade da articulação entre o poder político, econômico e a colonização.

Vivemos em um país em que as influências do período colonial ainda são dominantes mesmo após a independência política, o que é válido para todos os países colonizados, onde os padrões são naturalizados por um sistema de poder que define modelos sociais, culturais e econômicos.

Com a colonização, houve a apropriação e exploração dos meios materiais e econômicos dos povos, o que resultou no apagamento das origens, da língua e dos costumes, sendo que esse movimento de controle continua a expropriar e a reprimir a população no campo da subjetividade, especialmente quanto à produção do conhecimento (QUIJANO, 2005).

Enfim, as estruturas que nos rodeiam cotidianamente, dito de outra forma, a construção histórica do país, nos informa muito sobre a(s) nossa(s) língua(s), valores, comportamento e modo de ver o mundo.

Na mesma linha de pensamento, Rajagopalan (2003) e Moita Lopes (2006) vêm chamando a nossa atenção para a dimensão colonialista relacionada ao ensino de línguas. Há um imperialismo linguístico através do qual é definida uma escala de valores, superior e inferior, que acabam por determinar não só a legitimidade de uma língua, mas também por demarcar um grupo de falantes por uma divisão desigual de poder.

Nesse espaço hierárquico em que as línguas são classificadas como exóticas, estrangeiras, primeira, segunda, entre outras, está implícita uma competência linguística perfeita a qual apenas o falante nativo supostamente possui. Consequentemente, fica implícito que o falante migrante, por exemplo, jamais poderia adquiri-la perfeitamente.

Ao refletirmos sobre a linguagem¹² e outros modos mais adequados para a contemporaneidade, vemos a importância da problematização do conceito de língua, pela inclusão dos espaços periféricos, fronteiros e movediços, trazendo o plurilinguismo, as línguas híbridas e a mestiçagem linguística para o plano central (RAJAGOPALAN, 2003).

Assim sendo, a fundamentação da LA crítica está na valorização de reflexões críticas de pesquisa e na interação interpessoal em contextos culturais locais, cujo objetivo é gerar transformação social e ética, em que a subjetividade do indivíduo cumpra um papel decisivo.

¹² Compreendemos a linguagem como toda forma usada pelo indivíduo para transmitir conceitos, ideias e sentimentos para se comunicar em um processo de interação, sendo que qualquer conjunto de signos ou sinais é considerado uma forma de linguagem. A linguagem inclui a língua que, por sua vez, é um sistema verbal caracterizado por um conjunto de palavras e combinações específicas compartilhado por um determinado grupo.

O ensino de língua não depende apenas do conhecimento estrutural e linguístico em si, mas do saber agir no mundo através da linguagem, atingindo instâncias políticas, sociais, de identidade e de relações de poder. Por isso, é importante que como professores de PLAc tenhamos clareza para que o ensino não seja baseado em uma coletânea de palavras e em uma ordem fixa e habitual das estruturas da gramática normativa.

Para Rajagopalan (2003, 2006), a linguística crítica agrega outras áreas de conhecimento, como as políticas públicas, os fenômenos sociais (sociolinguística) e a antropologia, indo além do âmbito linguístico. Essa abordagem pode amparar pesquisas relacionadas a migrações, por transgredir justamente noções fixas sobre espaços e fronteiras. Carrega, então, em si uma perspectiva que, atrelada ao compromisso ético, deva ser constantemente revisitada, a fim de romper com a abordagem tradicional.

A inserção dos espaços não-hegemônicos, assim como os mecanismos de produção da diferença, implica uma ruptura com o sistema binário de análise centro *versus* periferia e unidade *versus* diversidade, já que a polarização não dá mais conta de configurar a realidade e as relações de poder entre os atores sociais. O resultado é a criação de uma lógica inclusiva, que considera as particularidades na pesquisa, com objetivo de dar uma nova abordagem para análise.

No âmbito deste trabalho, a língua portuguesa não é simplesmente mais uma língua a ser aprendida, mas ao se apropriarem dela para contar a sua história de vida, as pessoas revelam marcas de identidade. A especificidade da enunciação em português, presente nas narrativas dos migrantes, é por si só um componente social que os caracteriza, sendo que através do seu uso, esses sujeitos a moldam, construindo suas identidades sociais.

Quais seriam as vozes dos aprendentes da língua do país de acolhimento? Quais seriam suas vivências cotidianas no Brasil? Eles se sentem acolhidos? Cremos que as subjetividades representadas por emoção, afeto e vivência estão articuladas às teorias de identidade, gerando reflexões investigativas no campo social.

O impacto no campo da LA crítica se dá, sobretudo, nas relações intrínsecas entre língua e subjetividade no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, consideramos que a identidade não é um conceito estável e homogêneo, mas que é fluido, estando atrelado ao campo ideológico e simbólico, construindo-se na língua e pela língua (RAJAGOPALAN, 1998).

Nesse sentido, é promulgada a importância da subjetividade relacionada à linguagem, baseada em uma dimensão ideológica de se pensar a identidade do ser social, através das relações de poder e das implicações político-ideológicas. Aqui, a língua é tomada como o

principal fator de sua construção, e, conseqüentemente, do sentimento de pertencimento, uma vez que a identidade é representada por uma demarcação entre o que é de dentro e o que é de fora.

Lembramos que esta tese é a materialização da nossa compreensão responsiva e ativa do diálogo com aprendentes migrantes no Brasil. Para isso, foi necessário que escolhêssemos conceitos que nos parecessem mais fundamentais para compreender o elo entre língua, identidade e interação. Para isso, optamos pelo conceito bakhtiniano sobre as relações dialógicas entre os falantes de uma língua.

Para Bakhtin (2011), a língua em seu uso real e concreto possui a propriedade de ser dialógica. E aqui o diálogo não se limita ao contato oral estreito face a face, mas considera todos os discursos em um processo de comunicação. Partindo das relações dialógicas internas da palavra do outro, o falante, a fim de construir o seu próprio discurso, leva em conta o discurso de outrem. Conseqüentemente, todo discurso é atravessado pelo discurso alheio.

A linguagem é constitutivamente dialógica e a língua é ideologicamente complexa. Longe de ser neutra, nela está impressa a historicidade constitutiva dos sujeitos. Portanto, a linguagem é conceitualizada através da relação dos sujeitos com o mundo e entre si em um processo de interação social discursiva, estando atrelada a uma situação histórica e social concreta e particular (BAKHTIN; MEDVEDEV, 1978).

Por meio do diálogo, Bakhtin (2011) compreende a linguagem na interação necessária entre o falante e o seu destinatário, em uma relação ativa e responsiva por parte do outro com quem se fala, que influenciará os discursos subsequentes do próprio falante, uma vez que “o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (BAKHTIN, 2011, p. 272).

Desse modo, o falante, que é influenciado e determinado por seu interlocutor, não fica em um posicionamento passivo de espera, mas participa ativamente, concordando ou discordando, com uma resposta a essa voz alheia.

Para o autor, os elementos do discurso de um sujeito fazem parte de um conjunto organizado e complexo de discursos de outros. Buscamos, assim, nos afastar de concepções linguísticas isoladas, separadas e até mesmo específicas, defendendo que a comunicação é realizada por meio da alteridade, da importância do papel do outro na construção do discurso do sujeito e da participação ativa na comunicação discursiva.

Nesse contexto, podemos pensar o ensino da língua a partir do diálogo que, por ser uma forma precisa e simples de comunicação discursiva, considera o encadeamento da construção do discurso do falante na interação com pessoas de seu entorno.

Compreendemos que o cerne da teoria de Bakhtin e de seu Círculo está na dialogização das vozes sociais que se entrecruzam em uma dimensão plural e multiforme. Através da metáfora do diálogo, as vozes sociais estão implicadas em uma dinâmica de responsividade: os discursos respondem ao já dito, uma vez que não há nada que tenha sido dito pela primeira ou última vez.

O único ser que estaria em condições de ser ele próprio o produtor de um discurso isento do já dito na fala de outro seria o “Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto” (BAKHTIN, 1988, p. 88). Assim sendo, partimos do pressuposto de que não há fala que possa ser tomada como neutra, pois ela é atravessada, inevitavelmente, por discursos sociais.

Cada discurso é uma resposta que indica acordos e desacordos, construindo um elo ininterrupto de comunicação sociocultural. A interação, que é ao mesmo tempo viva e tensa, é caracterizada como um fenômeno propriamente natural da comunicação, uma vez que o discurso de um sujeito se encontra necessariamente com o de outro.

Ainda segundo Bakhtin (2011, p. 35), “a vida é dialógica por natureza”. Por conseguinte, a concepção da linguagem também o é. A alteridade define o sujeito diante da impossibilidade de pensá-lo fora das relações que o conectam ao outro. Conseqüentemente, o conceito de dialogismo está baseado justamente nas relações de sentido que se estabelecem entre discursos, que, por sua vez, ao estarem carregados de emoções e de valores, são constituídos por lembranças, memórias e ecos de outros emaranhados através dos quais o sujeito conta sua história, refuta ideias, confronta, afirma e discute.

A voz é um dos conceitos chave do pensamento bakhtiniano. É o que conceitualiza o dialogismo. Por trás de cada palavra, há diferentes tipos de vozes: as que são distantes, inacessíveis, anônimas, por um lado, e outras que estão próximas e ressoam umas nas outras. (BAKHTIN, 2011). Desse modo, podemos afirmar que há uma valoração de um espaço acústico imerso no diálogo entre vozes diversas, que podem ser concordantes ou discordantes.

Tudo isso para dizer que diálogo não é sinônimo de consenso. Mas significa a tensão e o embate entre vozes sociais e não o diálogo comumente representado no formato de uma conversa entre personagens ou de interação face a face entre pessoas, muito menos sinônimo de situações harmônicas de acordo, entendimento e consenso. As narrativas refletem, principalmente, os espaços de contradições e lutas de vozes de sujeitos sociais.

Como podemos ver, ao discorrer sobre as relações dialógicas, Volóchinov (2021, p. 80, grifo nosso), que pertenceu ao Círculo de Bakhtin, emprega termos relacionados a um combate:

De fato, qualquer enunciado concreto, de um modo ou outro ou em um grau ou outro, faz uma declaração de acordo ou de **desacordo** com alguma coisa. Os contextos não estão apenas justapostos, como se alheios uns aos outros, mas encontram-se num estado de **tensão** constante, ou de interação e **conflitos** ininterruptos.

Essas vozes, que são individuais e singulares e também sociais e universais, podem ser ouvidas em espaços de encontro no cotidiano das pessoas, como simples fenômeno de fala em um bate-papo corriqueiro, ao mesmo tempo que associadas a polêmicas filosóficas e políticas. O que interessa aqui são as significações do que é dito por revelar a força da interação social, o que é possível a partir de eventos banais do cotidiano até os de criação ideológica e artística.

Nesse mesmo caminho, encontramos respaldo também na perspectiva de Paulo Freire (2005) para quem os sujeitos são constituídos pelo diálogo, na comunicação, sendo que fora dela, só há a coisificação: o oprimido se torna coisa pelo opressor.

Através de um movimento dialógico com o passado e com o futuro, o sujeito e a sua história social são problematizados e a ideologia das classes dominantes inculcada nos dominados é considerada. A pedagogia libertadora defendida pelo autor está em “expulsar” do oprimido o opressor que o habita por dentro enquanto “sombra invasora”. Esse processo se dá justamente pela dialogicidade entre a “leitura do mundo” e a “leitura da palavra” (FREIRE, 2004, p. 86).

A partir do diálogo, a realidade dos sujeitos pode ser problematizada e, logo, transformada, pois neste processo há uma análise crítica do problema social e histórico que os submetem a um lugar de dominação. Há diálogos para todos os lados. E é nesse processo que as subjetividades dos sujeitos são (des)construídas.

Com efeito, as identidades sociais se constituem na tessitura da linguagem com as relações político-ideológicas do discurso. Seguindo essa perspectiva, notamos a importância das ideologias linguísticas na configuração de categorias: migrante e brasileiro, por exemplo. É através delas que percebemos os critérios implicados na constituição da identidade social do indivíduo e do seu grupo: quem fala, para quem fala, onde se dá o uso da língua, o nível de escolaridade, a capacidade cognitiva e a competência em uma esfera pública.

Daqui, emergem padrões sociais de diferenciação como os estereótipos, sotaque e representações em geral. Logo, ao pensarmos no elo entre língua, identidade e interação, ficam subentendidas as relações intrínsecas entre nacionalidade, como um sentimento de pertencimento a um Estado, e as práticas sociais.

Nas narrativas, podemos observar que o ato em si, de contar a sua própria história de vida em uma entrevista para uma pesquisa, em uma língua aprendida no contexto migratório, engendra a criação de um espaço de ressignificação da vivência do sujeito.

Distante de um discurso aparentemente estável e homogêneo, evidenciam-se sentimentos, ideias e vivências articuladas em uma nova língua. Portanto, é imprescindível o amalgamento entre língua e identidade, mesmo que nem sempre perceptível pelo falante, essa relação pode vir caracterizada por traços pontuais.

Portanto, a fim de discorrer sobre as particularidades do entrelaçamento entre língua e identidade por meio de uma abordagem crítica, cujo fundamento está no respeito à diferença, na valorização da mobilidade e nas interações, podemos contribuir para que o migrante ocupe um espaço como atuante na transformação social, tendo o diálogo como base para aproximação de suas práticas sociais pela língua.

1.2 ABORDAGEM, MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

1.2.1 Percurso metodológico

Esta pesquisa filia-se a uma abordagem qualitativa, interpretativista e de caráter etnográfico (KLEIMAN, 2013; ERICKSON, 1989), na área de Linguística Aplicada crítica, uma vez que o objetivo é investigar, na contemporaneidade, as relações entre linguagem e vida social, a mobilidade de sujeitos, seus discursos e identidades, tendo como ponto crucial a subjetividade, em contextos de aprendizagem de língua e de inserção na sociedade brasileira, a fim de evidenciar possíveis ações para a construção de significados sobre a vida social de migrantes (MOITA LOPES, 2013).

Ao alinhar a área da linguagem às das ciências sociais, a LA crítica traz a prática reflexiva à pesquisa colaborativa/ participativa e à pesquisa-ação, ressignificando a vivência do cotidiano dos participantes.

Esta investigação é caracterizada por levantamentos mediante entrevistas realizadas virtualmente, devido à pandemia de COVID-19 (Novo Coronavírus SARS-CoV-2), com estudantes dos cursos intermediário e avançado de PLAc que foram ofertados no formato *online* pelo Espaço Bitita-Emancipa.

Como mencionado nas Considerações Iniciais, trata-se de uma parceria entre a EMEF Infante Dom Henrique, também conhecida como Espaço Bitita, e a Rede Emancipa –

Movimento Social de Educação Popular, que é reconhecida pela oferta, em várias cidades brasileiras, de curso pré-universitário gratuito para brasileiros e migrantes.

Após permissão para assistir às aulas virtuais, foram realizadas entrevistas individuais através de plataformas digitais e gratuitas (*Zoom, Google Meet, Hangout ou Skype*) organizadas por um convite enviado eletronicamente. Como se trata de um público plurilíngue, mesmo que a interação tenha sido em português, houve uso de outras línguas, principalmente do espanhol e do francês.

Assim sendo, o *corpus* é composto por gravações de narrativas, que constituem a base empírica da pesquisa: relatos de vida de migrantes que vivem, na sua maioria, no Brasil.

Descontinuamos o uso de relatos escritos para fins de geração de dados, que também era uma opção no primeiro momento. No Termo de Consentimento Comitê ético (Anexo 1) está descrito que consideraríamos as respostas escritas, a serem enviadas por *e-mail* em formato de questionário, por estudantes que teriam dificuldade de disponibilidade para um encontro virtual. Porém, apenas as entrevistas foram selecionadas para compor o *corpus*, a fim de reforçar o caráter qualitativo e etnográfico da pesquisa. Além disso, os convites foram bem aceitos, o que possibilitou um número razoável de entrevistas e de horas gravadas.

A importância das narrativas está inserida em uma concepção metodológica na área das ciências humanas que valoriza as histórias de vida, pois reconhecemos que através da experiência pessoal se chega à social e à coletiva (PENNA, 1998). Logo, esses relatos contribuem para uma representação histórica de um grupo social no Brasil, pois as histórias vão além da individual, compondo-se através do alinhamento de um fio condutor comum: pessoas que migraram recentemente em busca de melhores condições de vida.

Quanto à abordagem, priorizamos a pesquisa de cunho qualitativo por buscar “descrever, compreender, explicar” (GEHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32) o objeto de pesquisa através da análise dos dados, a saber, os relatos gravados em formato de entrevista com estudantes migrantes adultos, visando contribuir para o ensino-aprendizagem de PLAc; e constituir “um processo de reflexão e análise da realidade” por meio da compreensão do objeto de estudo de forma contextualizada (OLIVEIRA, 2016, p. 37).

Buscamos destacar as marcas linguísticas através, principalmente, de escolhas lexicais feitas pelo sujeito do discurso no âmbito social e ideológico. A fim de contribuirmos para uma análise da realidade dos participantes, com maior confiabilidade nos resultados, trouxemos informações, através da atuação direta, relativas à atitude e à opinião na interação com os participantes.

A importância da reflexão investigativa de pesquisas qualitativas desenvolvidas através de entrevistas objetiva-se em engendrar resultados como processo, afastando-se da noção de produtos (MILLER, 2013), o que é apropriado em se tratando do processo de aquisição-aprendizagem por sujeitos bilíngues/plurilíngues de uma língua enquanto manifestação cultural, simbólica e política, em contexto de acolhimento.

Na entrevista, caracterizada mais como uma conversa informal, logo no início, foi dada uma explicação pontual sobre os eixos temáticos da pesquisa, para que os participantes tivessem maior liberdade e espontaneidade na interação. As perguntas, conforme o questionário abaixo, foram feitas apenas quando houve uma pausa mais longa do participante. Contudo, com os estudantes¹³ que se sentiram mais à vontade na interação, houve poucas interferências por parte da pesquisadora. Logo, algumas perguntas não foram feitas.

A coleta de dados¹⁴ ocorreu em 2022, totalizando em sete entrevistas. Sob autorização, as conversas, que duraram em média uma hora, foram gravadas e trechos selecionados foram transcritos.

As perguntas que guiaram a interação estão organizadas em três eixos. Com intuito de gerar aspectos mais narrativos, foram realizadas de forma aberta:

I. APRESENTAÇÃO

Qual é o seu país de origem? Onde mora atualmente? Há quanto tempo mora no Brasil?

Profissão, grau de escolaridade, idade/ Atividades do dia a dia

II. PLAc

Por que está aprendendo português? Há quanto tempo estuda formalmente?

De que forma você aprendeu o português do Brasil? Aqui você pode mencionar não só um curso de português, mas outras formas que utilizou para aprender a língua?

Como ficou sabendo do curso?

Como está sendo aprender o português?

Como você tem se sentido durante o período de aprendizagem?

Relate uma experiência que marcou sua aprendizagem do português.

¹³ No Capítulo 3, há uma descrição específica para cada participante.

¹⁴ Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o parecer de número 5573287, e Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) número 53258621.2.0000.0138 (vide no Apêndice o modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).

III. RELAÇÃO COM O BRASIL E OS BRASILEIROS

Por que você veio ao Brasil e como se sentiu logo ao chegar?

Como se sente na cidade onde mora?

Como você se sente hoje em relação ao português e ao Brasil? Como você se sente falando português atualmente?

Qual imagem do Brasil você tinha antes de viver aqui? E agora, o que mudou? Qual é a imagem que você tem dos brasileiros?

Em que situações você se comunica em português?

Você já estudou com brasileiros?

Como é o seu contato com os brasileiros?

Qual é o seu objetivo de vida aqui? Quais são seus planos futuros?

Como você se sente em relação aos seus planos/ expectativas que você tinha antes de vir ao Brasil? Tem conseguido realizar o percurso desejado?

Baseado em Block (2007), segundo o qual os relatos de vida representam uma fonte profícua de informações nas pesquisas sobre aprendizagem de língua e identidade, buscamos provocar respostas narrativas de cunho identitário, que relacionassem a aprendizagem e domínio da língua com experiências e expectativas sociais.

Além disso, reconhecemos a entrevista como uma maneira de dialogar com as pessoas, pela escuta atenta. O objetivo era obter respostas que suscitassem subjetividades. Buscamos também dar um tom mais pessoal que gerasse respostas mais narrativas, uma vez que as histórias dos aprendentes têm sido uma rica fonte de informação nos estudos que relacionam aprendizagem e identidade (BLOCK, 2007).

Ao evocar a linha teórica e metodológica da LA crítica, que suscita a reciprocidade entre teoria e prática, assim como o comprometimento em formular conhecimento responsivo à vida social (PENNYCOOK, 2006; RAJAGOPALAN, 2003, 2006, 2013; MOITA LOPES, 2006, 2013), a importância das narrativas presentes está em ouvir as vozes de seus atores, procurando, então, estabelecer uma relação de proximidade entre esta pesquisa e as práticas dos participantes, sob o prisma de que os migrantes são agentes sociais¹⁵.

¹⁵ Definimos agente social como um indivíduo que, a partir das condições estruturais do espaço em que vive, age por meio de suas práticas, de modo muitas vezes imperceptível, além de sua razão, escolha e consciência (BOURDIEU, 1983).

1.2.2 Contexto e metodologia da pesquisa

Durante as entrevistas, os participantes mobilizaram atributos relacionados a elementos de identidade linguística e social. As perguntas que foram explicitadas acima refletem nossas indagações sobre como tem sido o processo interacional dos migrantes em português. Preparadas para embasar a conversa com os participantes, não foram seguidas à risca, limitando-se mais a uma explicação inicial sobre as temáticas gerais da pesquisa, a saber:

1. Apresentação - país de origem, línguas, grau de estudo, profissão, tempo de vivência e local de residência no Brasil.
2. Aprendizagem do português do Brasil - ficou concentrado em como se sentem ao se comunicarem em português, motivos e experiências de aprendizagem.
3. Interação com brasileiros - relação com: vizinhos, colegas de curso e de trabalho, professores dos filhos, no entorno/ na cidade onde moram, através de vínculos e conflitos a partir da vivência.

Dependendo do nível de competência linguística em português, houve menos ou mais interferência por parte da pesquisadora. Com os participantes de nível mais avançado, poucas foram as intervenções. Já os de nível mais básico, sinalizaram com frequência, através de pausas no fluxo de fala, a necessidade de serem guiados.

Nas transcrições, foram adotadas as seguintes convenções baseadas em Marcuschi (1986):

MAIÚSCULA ênfase, sílaba ou palavra fortemente pronunciada

:: alongamento de vogal

... pausa

(()) comentários ou descrição da pesquisadora

[] reconstituição em função do contexto

(...) trecho não transcrito

(xxx) incompreensível

negrito: ênfase da pesquisadora

itálico: marca da pronúncia própria do participante

Por questões éticas, os participantes da pesquisa não tiveram seus nomes revelados. Contudo, para manter a personificação, em vez de siglas, abreviações ou números, optamos por escolher nomes com as mesmas iniciais dos verdadeiros, guardando assim uma

identificação próxima da realidade. Seguem abaixo breves apresentações e alguns recortes transcritos para melhor contextualização de cada protagonista:

1.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA E SUAS NARRATIVAS

1.3.1 Os atores principais

Miley

Entrevista (duração de 1h48)

Venezuelana, há três anos no Brasil, situação de refúgio, morou primeiramente em Boa Vista, Roraima e atualmente está em Curitiba, Paraná. Comunicadora, formada em Relações Públicas, possui dois diplomas de ensino superior, exerceu carreira em seu país, estuda com brasileiros no curso *online* de Pós-graduação em Marketing pela Faculdade Descomplica, na qual obteve uma bolsa de estudos, e participa de um grupo terapêutico, também virtual, composto por migrantes e brasileiros que migraram para outros países, do Instituto Ponte, cuja sede é em São Paulo. Trabalha em uma ONG, onde atua na área de análise de qualidade. Antes da entrevista, após ter sido apresentada a temática, compartilhou sua vivência quase sem intervenções da pesquisadora. Seguem, abaixo, alguns trechos mais representativos de cada participante como forma de apresentação inicial:

Sim, todo mundo é brasileiro, inclusive no meu grupo terapêutico, somos duas venezuelanas, o resto, ai brasileiros, as psicanalistas são brasileiras, tem outras que são de Peru, outra que é da Colômbia, tem um argentino também, mas **todo mundo fala em português.**

Tomara que continuem esse programa de acolhimento porque é necessário ((referência a programas de ensino de PLAc)), inclusive, eu não sei, acho que é uma besteira que vou falar também, mas ..., eu tô ciente, que também **esse acolhimento possa ser mesmo para um brasileiro**, sabe, que não tem aquela oportunidade de estudar, de ...não sei a palavra correta que significa, mas também para o brasileiro, porque eles também precisam, eu tenho visto também que eles precisam.

Amanda

Entrevista (duração de 1h17)

Venezuelana, por parte de mãe, e colombiana, por parte de pai. Há quatro anos no Brasil. Migrou para a Colômbia, e em seguida para o Peru, mas permaneceu por um curto tempo devido às dificuldades de inserção. Atualmente mora em Camaçari, na Bahia, com seu namorado venezuelano, depois de ter se mudado de Salvador. Começou a cursar Engenharia química e industrial na Venezuela, mas não pôde concluir, o que é motivo de frustração, mas também seu grande objetivo. A fim de dar maior liberdade à entrevistada, que já fala português com fluidez, foram apresentadas as principais perguntas um pouco antes da entrevista, evitando interrupções da pesquisadora.

Eu tenho **vizinhos** muito legais que são, que fazem uma amizade tão genuína e tão ..., eu não sabia que eu podia ter isso, porque nos outros lugares não foi assim e foi a mesma gente que falava meu idioma e não *tuve* esse acolhimento: “- Experimente isso aqui”, por exemplo, tem um **casal muito perto** que são pessoas maiores ((mais velhas)), não são contemporâneo como a gente, vamos ((fomos)) para Salvador, esses dias levaram a gente para conhecer a Igreja do Bonfim. Nossa! Isso é maravilhoso porque **você sente que tem pessoas perto, que você pode falar, pode fazer amizade e não se sentir tão sozinho**, porque chega um momento que é igual, muita *soledad*, **você é imigrante, você sente muito sozinho, e você luta cada dia para ter um sorriso**.

Nádia

Entrevista (duração de 43min)

Venezuelana, mora no Brasil desde 2018, atualmente em Alagoinhas, na Bahia, depois de ter vivido em Salvador e em Boa Vista, Roraima. É formada em Informática, mas pela dificuldade em encontrar trabalho na área, fundou uma associação, com outras migrantes, de pintoras de casas. Trabalhou antes em um projeto de uma ONG ligada a instituições católicas, na Ilha da Maré, no município de Salvador, com migrantes venezuelanos e comunidades quilombolas.

Sinto acolhida, *pero*, eu ... porque ... **você se sente acolhida com amor, mas não se sente com a sociedade**. Eu acho que você deve ter mais oportunidade para você trabalhar mas quando você é profissional é muita carência profissional, por exemplo eu sou formada em matemática, informática, e sei que Brasil tem muita **carência** nessa profissional e daí não deixam você entrar, mencionado meu currículo aparece empresa de tecnologia e há sido em vão, não sei se é meu currículo não tem essa força pra chegar ou é simplesmente que não dão acolhida para você se integrar em *una* sociedade pelo que você vem fazendo.

Pierre

Entrevista (1h14)

Haitiano, língua materna *créole*, língua escolar francês, mora há quatro anos na cidade de São Paulo, atualmente no bairro de Itaquera, formado em Contabilidade e Gestão, tem um sonho de fazer faculdade de Engenharia civil, trabalha em uma loja de som, conseguiu o reagrupamento familiar, trazendo sua esposa e filha, já passou por grandes dificuldades, inclusive fome; quando ficou desempregado, pegava latinha na rua para sobreviver. Durante a entrevista, sua filha quis também se apresentar.

Não é só a B. ((nome de colega do trabalho)), é quase todas as **pessoas na firma** fala que gosta de conversar comigo. Até eu tenho uma **vizinha** quando eu *chega* aqui, desde que eu *chega* aqui até hoje eu tenho contato com ela, e hoje eu tava na casa dela, eu fui entregar uma coisa pra ela cedo, e tava ajudando ela e o marido pra montar o guarda roupa ela e o marido dela falou que gostava de falar comigo.

Roberto

Entrevista (duração de 55 min)

Mexicano, estudante de Doutorado em Antropologia e Saúde coletiva e epidemiologia na Unifesp/ SP, com bolsa de estudos OEA (Organização dos Estados Americanos), Edital brasileiro que o incentivou a vir para o Brasil e aprender português, língua que nunca tinha estudado antes e conhecia muito pouco. Estuda com brasileiros, devido à pandemia, porém, acabou voltando ao México.

Depois, **falando com amigos brasileiros** que eu já conhecia, eles me falavam que para nós todo gringo é toda pessoa que vem de fora, isso me fez pensar que os brasileiros também se afastam da América Latina, ou seja, por exemplo, eu refleti que como a gente fala espanhol, tem uma proximidade cultural talvez um pouco mais forte entre nós que falamos espanhol, pelo processo de colonização e tudo isso, então todos nós juntamos como assim hipoteticamente e falamos gringos para os Estados Unidos, estadunidenses, mas os brasileiros se juntam para falar além dos gringos Estados Unidos, também falar de gringos para aqueles que não falam português, entendeu?

Alain

Entrevista (duração de 1h03)

Sudanês, língua materna, árabe, há três anos e dois meses no Brasil, atualmente mora em Promissão -SP, trabalha em um frigorífico *halal*. O percurso para o interior paulista foi antecedido por um curto período de estada na cidade de São Paulo. Entrada por Rio Branco, Acre.

Quando eu cheguei, quando eu comecei a trabalhar, aí tem **um que fica ao meu lado e trabalha comigo** há muito tempo e quando eu falo com ele, depois porque **eu converso muito com ele**, daí ele já acostumou porque eu falo errado daí ele já *consigue* entender, daí quando os outros chega para falar comigo eles não me entendem, eles falam daí eles fala com aquele brasileiro fica perto do meu lado e entende bem daí ele explica pra mim daí eu falo pra ele e ele explica pra eles.

Kaio

Entrevista (duração de 44min)

Peruano, neto de migrantes japoneses e chilenos, veio ao Brasil com visto de turista em 2018, morava no Rio de Janeiro, mas, com a pandemia, voltou ao Peru, trabalha na área de *web design*, planeja fazer mestrado na UFRJ.

Acho que eu sou nesse caminho porque acho que tenho que falar bem o português para **poder falar melhor com as pessoas**, e trabalhar melhor, sim, com eles.

Lá no Brasil, eu estava caminhando pela rua e um menino me *volveu* e ele se desculpou muito comigo - desculpe, senhor, foi um acidente. Foi muito diferente, então eu gostei muito do respeito que as pessoas têm com outras.

1.3.2 A importância das narrativas

As narrativas são representações da vivência social de um grupo. A construção da identidade social, através desses relatos pessoais, emerge de práticas discursivas muitas vezes provisórias, já que a identidade dos sujeitos sociais está sendo (des)moldada na interação social, em contato com a pluralidade, a diferença e, conseqüentemente, pelo movimento heterogêneo das relações.

Sob a perspectiva do campo aplicado, mediante os modelos estudados, verificamos, principalmente, a atribuição de um papel às práticas de linguagem na produção da subjetividade. Estamos de acordo com Moita Lopes (2013, p. 233) que diz serem “as pequenas histórias dos entrelugares da vida social, que, longe da significância estatística, podem

apresentar alternativas para nosso presente, adiantando o futuro, por assim dizer, e se tornando decisivas para uma vida social mais justa e ética”.

A contribuição das narrativas está em ser um “instrumento de reflexão” sobre a construção da identidade social do sujeito. Sobre isso, Signorini (1998, p. 364) diz que “a narrativa é, justamente, um instrumento de que dispõe o falante para a construção de um metaponto de vista, um ‘nexo’, mesmo que local e provisório, que lhe permita lidar com a sua condição de ‘participante’, isto é, com o conflito, a incerteza e o risco.” O que se passa a conhecer a partir dos relatos, de acordo com a mesma autora, não está assegurado pela verdade, mas pela plausibilidade das informações.

A partir do momento em que consideramos o PLAc como uma especialidade transdisciplinar, por não ser uma mera “adaptação de saberes” anteriormente produzidos e deslocados para um novo contexto de ensino-aprendizagem (LOPEZ; DINIZ, 2019, p. 37), a contribuição dos relatos está também em trazermos, através das vozes dos migrantes, os questionamentos e as demandas expostas, e, conseqüentemente, refletirmos sobre os possíveis aprimoramentos de políticas públicas e de formação de professores.

As narrativas são traçadas e constituídas por uma linha do tempo real e imaginária. Há um vínculo entre o passado e o futuro determinado pelos fatos e tramas narrados a fim de constituírem uma estrada palpável para seguir. “O que poderia ter sido, se...não tivesse tido ditadura no meu país?”, “O que há de ser de mim no Brasil?” As narrativas são engendradas por muitos “se”, pelas interações, crenças, expectativas, assim como pelas coibições sociais vivenciadas.

Notamos que uma das participantes da pesquisa, Miley, nos conta sobre sua necessidade de criar uma personagem para poder, além de narrar, reconstruir sua história. A ficção imita a realidade ou a realidade imita a ficção? A fim de contextualizar o genocídio: tragédia, maldade, fome e luta pela sobrevivência, que a fez sair forçosamente da Venezuela, cita filmes de ficção como *Senhor dos Anéis* e *Diamante de sangue*, tamanha são as atrocidades que vivenciou:

Para citar aquele filme do Senhor do Anéis, a maldade foi se expandindo, né, até que chegou lá, infelizmente, naquele povoado ((Santa Elena de Uairén, fica 15 km da fronteira com Pacaraima-Roraima)). E um dia ..., deixa eu respirar porque eu tô NERVOSA, e falar dessa parte que é bem meio maluca me deixou um pouquinho, né!?... **Mas eu compartilho porque eu tenho superado um pouco e é um pouco para sempre contextualizar, né, pensando na M. (novo nome dela) como um personagem**

Além disso, ao se apresentar logo no início da entrevista, Miley explica que fez uma mudança de nome quando migrou para o Brasil, como forma de se ressignificar através desse processo vivenciado, caracterizando-o pela transformação, a construção de uma nova identidade e projeção de um sonho pessoal e profissional.

Primeiro meu nome é ... é o nome que não é meu nome civil, né, **porque eu tenho outro NOME** que como eu sou descendente de imigrantes italianos, portugueses e africanos meu sobrenome é **crioulo**. Em espanhol, eu passo **muito bullying**, né, por causa do meu nome, do meu sobrenome. Então, quando eu cheguei aqui no Brasil já há três anos, eu vi que tinha essa **possibilidade**, então, eu pensei: Nossa! Se eu já passei por tanta coisa, porque eu não posso **mudar meu nome**, então é super difícil, né!

Inclusive, Miley, ao comentar a mudança de nome civil, sabe da possibilidade de fazê-la legalmente, conforme Decreto 9199/17 que regulamenta a Lei nº 13.445/17, que institui a Lei de Migração, art. 223. “O naturalizando poderá requerer a tradução ou a adaptação de seu nome à língua portuguesa.”

A escolha de seu novo nome é inspirada em seus antepassados que também foram migrantes e na diversidade que ela vê como característica própria dos brasileiros: “E como o brasileiro entre tantas coisas permite essa **diversidade**, né!?”. E vai além. Essa criação faz parte da criação de um cenário futuro de inserção social e de projeção profissional:

Escolhi assim é isso também subir para uma criação da minha marca pessoal, né, em caso de eu puder ter esse **SONHO** de ter um empreendimento digital, criar um logo (...) **pensa num nome é que você goste que possa englobar tudo. Então, aí, foi que surgiu o meu logo da minha marca.**

Com efeito, língua e identidade estão intrinsecamente ligadas. Às vezes perceptível pelo falante, às vezes não, essa relação é formada, principalmente, por elementos pontuais. Vemos que, afastado de um discurso aparentemente estável e sem riscos, emergem sentimentos de vivências em uma língua que não é a materna.

Hall (2000, p. 40) afirma que "as identidades têm a ver com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos". O sujeito passa a ser compreendido através da sua própria história e narrativa às quais se sente conectado. Se pensarmos por esse prisma, o próprio conceito de sujeito pode ser considerado uma invenção historicamente determinada.

As identidades são construídas pela linguagem. Sendo a linguagem um fenômeno heterogêneo e dinâmico, é importante a compreensão de que a linguagem é a alteridade e,

portanto, não existe a homogeneidade, como não existe em nenhum aspecto da realidade humana.

A especificidade da enunciação, em português, presente nos relatos é um componente social que pode caracterizar o migrante. Dessa forma, a língua portuguesa não é mais uma língua a ser apreendida, mas ao se apropriarem dela para contarem a sua história de vida, os participantes revelam marcas de identidade engendradas na criação de um espaço de ressignificação da memória e da vivência do sujeito por um desdobramento, isto é, por um movimento de idas e voltas, de apagamentos e reavivamentos, de lacunas e reconstrução.

Os depoimentos vieram cingidos de um sentimento de representatividade. Já no final da entrevista, Miley fala da razão pela qual narra a sua história. Em nome dos migrantes, mais especificamente em situação de refúgio, ela se apropria de um lugar de onde lhe foi conferida a responsabilidade de porta-voz: “Eu conto por um motivo: é pra tentar espalhar para as outras pessoas **como se sente** o refugiado, **como se sente** o migrante, né, que às vezes tem pessoas que não tem as o que eu tenho”. É como que sua participação em uma pesquisa para fins acadêmicos ressoasse em uma esfera de visibilidade.

Em suma, vemos a construção do *corpus* desta pesquisa através do conceito defendido por Rajagopalan (2003, 2006) sobre a heterogeneidade e a fluidez que permeiam a linguagem, visto que nos baseamos justamente no diálogo entre falantes, em que as relações são perpassadas por outras formações, que através de um movimento recuperam e repetem sentidos. Buscamos, assim, contrapor-nos às ideias de estabilidade e homogeneidade próprias de um *corpus* fechado, vendo na própria tessitura da análise dos recortes das narrativas a construção do *corpus* em si: as vozes de pessoas migrantes.

Por conseguinte, os relatos constituem uma forma de ouvir essas vozes, que muitas vezes são silenciadas, no sentido de invisibilizadas pelo discurso do outro, possibilitando um espaço para falar sobre si, de sua vivência e também desse outro, em uma língua que não é a materna, em um país que não é o de origem.

Os conceitos de silenciamento, de censura e de resistência, de acordo com Orlandi (2007), estão relacionados a uma asfixia do sujeito causada pela falta de visibilidade social, uma vez que, no discurso, são impostas permissões e proibições de sentidos que determinam o que pode ser produzidos pelo sujeito.

Diante de um cenário, em que a língua portuguesa oficial é legitimada e prestigiada em detrimento de outras, inclusive da própria língua portuguesa falada pelos migrantes, chamamos atenção para a importância da legitimação da pluralidade da língua, a fim de valorizar, reconhecer e prestigiar outros modos de falar português.

Seguindo os passos de Cavalcanti (2013, p. 87), que considera a complexidade das interrelações na diversidade, pelo reconhecimento das “diferentes diferenças”, tomamos este trabalho como uma proposta de contribuir para que haja voz onde tem prevalecido o silenciamento, visibilidade onde tem predominado a invisibilidade.

Somos todos regidos socialmente pelo invisível. Atualmente, não se refere mais à exploração direta do colonizador sobre os colonizados, “mas pelo poder invisível da domesticação alienante que alcança a eficiência extraordinária no que venho chamando ‘burocratização da mente’” (FREIRE, 2004, p. 113).

Trata-se do fatalismo, ou melhor, de um conformismo com os acontecimentos históricos e cotidianos cristalizados, à medida que mudanças e novas possibilidades acabam sendo minadas. Análoga à invisibilidade social, a “cultura do silêncio”, assim nomeada por Paulo Freire (2005, p. 201), é imposta pela estrutura dominante, impedindo o “estar sendo” das pessoas, que por sua vez passam a ser “quase-coisas”.

Ainda para embasar esse cenário de invisibilidade social em que o migrante, mas não só ele, se insere, voltemos à explicação de Quijano (2005) sobre a implicação da colonialidade do poder no nosso estar no mundo.

Vimos que a exploração implicou a invisibilidade das origens e do conhecimento dos povos colonizados, inclusive quanto ao domínio da língua. Com a maioria indígena, negra e mestiça, de acordo com o autor, foi impossível constituir um Estado-Nação se pensarmos na nossa trajetória histórica. Lembremos também que até há pouco, para não dizer até agora, os povos indígenas foram sociologicamente invisibilizados.

Notamos que o processo de invisibilidade, desde sempre, constitui-se pela homogeneidade e exclusão. Nossas relações sociais e políticas foram amalgamadas pela eliminação massiva e pela exclusão de uma parte da população. Diante da complexidade dessa violência, a história política e social dos países da América Latina não pode continuar a ser explicada à margem dessas especificidades.

Empregamos o termo invisibilidade social para nos referir a pessoas que se foram socialmente apagadas, em geral, pela indiferença e pelo preconceito, devido a fatores histórico, cultural, religioso, econômico e estético. Ao discorrermos sobre língua e interação e considerarmos que é através das relações dialógicas com o outro que a identidade do sujeito se constrói, a caracterização do espaço ocupado pelo migrante se torna ainda mais relevante.

O Brasil é um país de acolhimento se pensarmos na nossa própria história de exclusão? Pela problematização histórica e social, é possível resgatar práticas sociais e compilar

conhecimentos criados por esses grupos invisibilizados e ver neles o ponto de partida que pode originar mudanças sociais. É neste cenário que estão inseridas as narrativas dos protagonistas desta pesquisa.

Para aproximarmos a pesquisa das práticas sociais tão caras à Linguística Aplicada crítica, é importante ouvirmos as vozes dos migrantes, o que possibilita compreender a vida social e contribuir para abertura de novos caminhos.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DOS FLUXOS MIGRATÓRIOS NO BRASIL

É muito duro você ser julgada simplesmente por ter uma nacionalidade. Então, aí, foi quando eu aprendi que as fronteiras só mudam em existir só na mente das pessoas.

M., Venezuela

A temática sobre os deslocamentos migratórios traz consigo a universalidade e a atemporalidade. A história é perpassada por movimentos, em que são confrontados mundos e mares com a própria vulnerabilidade do destino humano. Nessa experiência, muitas vezes intensas e traumáticas, as distâncias físicas se alargam, percorrendo contextos geográficos, culturais, linguísticos e afetivos. Assim, a incerteza do percurso da vida torna-se a própria trilha da sobrevivência.

Apesar do caráter universal, os fluxos migratórios carregam singularidades. Há os motivos políticos, econômicos, religiosos, raciais e de catástrofes naturais que impulsionam mudanças na própria sociedade de origem, como também o fazem na sociedade de destinação. São pessoas vítimas de guerras, perseguições, conflitos, violação de direitos humanos, terremotos e pobreza. Todos buscam comumente um lugar com melhores condições de vida.

No Brasil, devido à maior abertura e projeção de sua política internacional pela participação em Convenções e Tratados (SILVA; AMADO, 2019), observamos o crescimento do fluxo migratório. Segundo Baeninger e Peres (2017), além de ser um país signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e da Declaração de Pequim (1995), o Brasil participou nas Convenções sobre a Proteção dos Direitos Humanos (ONU, 2015) e na Conferência da Haia de Direito Internacional (2015).

Somam-se a essa lista, no âmbito do Refúgio, a adesão à Convenção de Genebra (1951), à Convenção das Nações Unidas sobre o Estatuto dos Refugiados (ONU, 1951) e ao Protocolo de 1967, que, de acordo com o Alto-Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR, 2014), representam os instrumentos de recursos regionais e internacionais mais importantes de proteção aos refugiados, dando ao Brasil o destaque como um país signatário dos principais tratados internacionais de Direitos Humanos (CESTARI; GRILLO, 2019; LOPEZ; DINIZ, 2019).

Há também o Estatuto dos Refugiados, que, sob a lei nº 9.474 de 1997, prevê proteção e garantia dos direitos sociais a solicitantes de refúgio, inclusive durante a espera do

deferimento do pedido. Ademais, é reconhecido como um país de abertura ao asilo, previsto no artigo 4º da Constituição Federal de 1988, e, por sua política externa, de projeção internacional de caráter emergente, através de Acordos de Cooperação e Facilitação de Investimentos, Acordo de livre comércio (2010) e Tratado de Assunção – Mercosul (1991).

Lembremos que o Brasil passou a exercer maior atração como destino de populações migrantes devido à sucessão, por quase duas décadas, de uma governança democrática, o que o posicionou com destaque como país emergente ao ocupar o sexto lugar no *ranking* de maior economia mundial (PATARRA, 2012).

Assim, diante desse cenário, cabe, inicialmente, definirmos que, ao usarmos a designação migrante, consideramos as pessoas procedentes dos processos de migração de crise mundial, não sendo feita a distinção, aqui, entre imigrantes e refugiados, que é o termo utilizado, sobretudo, pelo ACNUR (cf. relatório 2020). Tampouco, não faremos referências diferenciadas entre imigração (entrada) e emigração (saída).

Empregamos essa designação, também, por considerarmos as migrações internas no país, visto que é comum que as pessoas migrem para bairros, cidades, regiões e estados diferentes em busca de um lugar mais propício para estabelecer moradia, sem contar que, nem sempre, o Brasil é o destino final.

Outro fator que justifica a escolha é a mudança de nomenclatura legislativa. Na nova Lei de Migração nº 13.445/17, é usado, sobretudo, o termo *migrante*: “Art. 1º Esta Lei dispõe sobre os direitos e os deveres do migrante”, em substituição ao Estatuto do estrangeiro, da Lei nº 6.815/80. Trata-se de uma modificação que ultrapassa o campo lexical, ganhando maior abrangência e proximidade do conceito de acolhimento, visto o sentido denotativo dos termos (HOUAISS, 2009, grifo nosso):

migrante (derivação de migração) - indivíduo ou grupo de indivíduos, ger. em busca de melhores condições de vida.

estrangeiro - que ou o que **não** pertence ou que se considera como **não** pertencente a uma região, classe ou meio; forasteiro, ádvena, **estranho**.

Enfim, retemos que migrantes são pessoas que deixam seus países de origem em busca de uma vida melhor, de relações de pertencimento e de inserção em outro país, distinguindo-se de estrangeiros, caracterizados principalmente pelo não-pertencimento a um lugar.

Por outro lado, independente do conceito, notamos que o movimento migratório vem, geralmente, acompanhado de uma gama de significados negativos. Lembremos que o fluxo “positivo” de migração está relacionado, sobretudo, ao contexto econômico. Na Segunda

Guerra Mundial, por exemplo, houve um número importante de migrantes, e a aceitação foi grande, já que representava uma força de trabalho desejada no *boom* econômico pós-guerra.

Nas notícias e reportagens jornalísticas, que muitas vezes espelham e definem a visão coletiva da população, a referência ao migrante é geralmente construída através de estereótipos: são pessoas preguiçosas que vivem às custas da seguridade social; são trabalhadores baratos que roubam os empregos dos nacionais; trazem doenças e maior índice de pobreza para o país. Tais caracterizações estão diretamente ligadas às ideologias sobre determinados grupos de migrantes e, conseqüentemente, contribuem para a perpetuação de estigmatizações.

Seguindo a necessidade de que toda mensagem midiática se inicia pela nomeação e caracterização de um sujeito sobre o qual se tratará, de acordo com Rajagopalan (2003, p. 25), torna-se “inegável o importante papel desempenhado pelos termos cuidadosamente escolhidos a fim de designar indivíduos, acontecimentos, lugares, etc., na formação de opinião pública a respeito daqueles entes.” Portanto, o ponto de vista suscitado não é nem um pouco neutro, mas varia de acordo com a vivência e representação individual e coletiva.

A partir do momento em que o migrante é frequentemente estigmatizado, isto é, “inabilitado para a aceitação social plena” (GOFFMAN, 1988, p. 7), tornam-se cristalizadas não somente sua situação social, através de relações já estabelecidas, mas também a construção de sua imagem pelos outros. Assim, as conseqüências de um estigma podem afetar a vida toda de uma pessoa, uma vez que ela passa a ser reduzida a isso.

Casos de estigmatização que têm levado ao racismo e à xenofobia, mais recentemente, é o de atribuir transmissão de doenças específicas a grupos de migrantes, com destaque para: venezuelanos (tuberculose), africanos/guineanos (ebola) e chineses (COVID-19). A falta de informação e o preconceito racial evidente acabam gerando discriminação, desconfiança e medo.

A estigmatização referente a fenótipos específicos invisibiliza as competências cognitivas e sociais das pessoas. A fim de combater o preconceito, além de orientações do Ministério de Saúde, foi elaborado um material de divulgação pela Secretaria da Saúde Pública do Estado do Rio de Janeiro, intitulado “Mitos e Verdades sobre Saúde da População Imigrante e Refugiada”, que desmistifica situações através de informações sobre medidas de prevenção e cuidados em saúde, enfatizando casos de crime de discriminação previsto em lei:

Mito: Venezuelanos, africanos e chineses trazem muitas doenças e, por isso, devemos tomar cuidados com essas pessoas.

Verdade: Qualquer pessoa que venha de outro país, seja ela imigrante, refugiado, turista, profissional a trabalho, pode estar com alguma doença. Inclusive um brasileiro retornando ao país após suas férias. Discriminação de pessoas que venham de outros países é crime! (Lei n.º 9.459, de 13 de maio de 1997). (RIO DE JANEIRO, 2021)

Apesar das campanhas governamentais veiculadas nas mídias sociais, o descrédito social continua sendo atribuído a essa população. Ainda de acordo com Goffman (1988), o estigma é construído por rótulos, que podem ser contraditórios entre si. No caso do migrante, a caracterização é feita, geralmente, como coitado ou perigoso. Logo, essa adjetivação, que invisibiliza os atributos do indivíduo, reduz suas oportunidades, valorização e legitimação, implicando uma perda da identidade social, mediante uma imagem distorcida.

Segundo o último¹⁶ relatório do Observatório das Migrações Internacionais - OBMigra (CAVALCANTI *et al.*, 2020), no Brasil, foram registradas, entre 2011 a 2019, 1.085.673 pessoas, englobando migrantes, solicitantes de refúgio e refugiados.

É interessante notarmos que o período entre 2018 e 2019 é um marco recente de mudanças no perfil das nacionalidades em destaque. Entre 2012 e 2018, concentrando-se em migrações Sul-Sul (BAENINGER *et al.*, 2018), cujas origem e destino englobam países mais periféricos, as principais nacionalidades eram: haitianos, bolivianos, venezuelanos, colombianos, argentinos, chineses, portugueses e peruanos.

Já em 2019, em que continuam predominando os fluxos oriundos da América do Sul e Caribe, há destaque para os nacionais da Venezuela, devido à situação de “grave e generalizada violação dos direitos humanos”, assim reconhecida pelo Comitê Nacional de Refugiados (CONARE), em 2019, sendo: venezuelanos 39%, haitianos 14,4%, colombianos 7,7%, bolivianos 6,8% e uruguaios 6,7%.

Os deslocamentos fronteiriços envolvendo as populações de países latino-americanos são, de acordo com Baeninger (2012), históricos e complexos por compreenderem diversas formas de mobilidade, derivando, principalmente, de fatores econômicos e políticos. Apesar de a entrada ocorrer comumente através das fronteiras terrestres, muitos migrantes não se fixam nessas regiões fronteiriças, deslocando-se para outros locais da federação.

A maioria dos migrantes está concentrada nos grandes centros urbanos do país. Mesmo que seja pela região Norte, sobretudo pelo estado do Acre, que se dá a entrada via terrestre de venezuelanos, como exemplo mais recente, a maior parte segue de ônibus para os estados do

¹⁶ Quando se trata de dados sobre migração, exige-se atualização frequente. Desde o início da pesquisa, os dados, conforme as edições dos relatórios, foram modificados de duas a três vezes.

Sul e do Sudeste, já que buscam, de modo geral, regiões que disponibilizam mais organizações de acolhimento e com maior oferta de trabalho.

Por regiões brasileiras, Cavalcanti *et al.* (2020) confirmam que o fluxo migratório é mais representativo no Sudeste, com 44% dos registros (276.761), concentrados principalmente no estado de São Paulo (209.764); seguido pela região Sul, com 22% do total dos registros (142.2016), distribuídos de forma mais igualitária entre os três estados: Paraná (48.826); Santa Catarina (47.413) e Rio Grande do Sul (45.967). A região Norte é representada por 20% dos registros (125.503), que estão concentrados nos estados de Roraima (84.785) e Amazonas (28.508).

Nesse panorama, a cidade de São Paulo, como capital econômica, merece destaque. Podemos observar que a concentração de migrantes é mais intensa em São Paulo devido à maior oferta de atendimento e serviços destinados a essa população, que mesmo sendo ainda insuficientes, representam aprimoramento nas ações de acolhimento. Vejamos algumas delas a seguir.

Em 2013, foi criada a Coordenação de Políticas para Migrantes (CPMig), ligada diretamente à Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC), durante a gestão do ex-prefeito Fernando Haddad (PT). Essa ação representou um largo passo no caminho da consolidação de políticas específicas para migrantes por adentrar o espaço dos direitos humanos, prevendo a formulação e o acesso a políticas públicas para migrantes.

Na Prefeitura de São Paulo, propostas foram realizadas, assim como uma série de programas sociais. Ainda em 2013, aconteceu a 1ª Conferência Municipal de Políticas para Imigrantes, em que a oferta de ensino de língua portuguesa, através de parcerias governamentais e da sociedade civil, foi colocada como uma das prioridades entre as propostas aprovadas (SÃO PAULO, 2013)¹⁷.

Em colaboração de instâncias federais e municipais, mediante uma política pública no âmbito educacional, pôs-se em prática o projeto de parceria entre o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e a Prefeitura de São Paulo, por meio da Coordenação de Políticas para Migrantes da Secretaria Municipal dos Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC), intitulado Curso de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para imigrantes e refugiados.

¹⁷ Disponível em: < https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos_humanos/Doc%20Final_Conf%20Mun%20Imigrantes%20de%20SP_2014.pdf>. Acesso em: set. 2017.

Também em 2013, foi criada a Política Pública para a População Imigrante. A partir dela, instituiu-se o Conselho Municipal de Imigrantes, em que a participação e voto de imigrantes podem ser tomados em decisões, o que mais adiante será previsto em lei (SÃO PAULO, 2016; LOPEZ; DINIZ, 2019).

Em 2014, foi inaugurado o primeiro Centro de Referência e Atendimento para Imigrantes (CRAI-SP). Destinado à prestação de serviços específicos na acolhida de migrantes, o equipamento do CRAI oferece orientações para a regularização e o acesso aos direitos sociais, disponibilização de apoio jurídico e de atendimento psicológico, além de encaminhamento a serviços públicos e também de denúncias de violações de direitos humanos. Os serviços são ofertados a toda população migrante da cidade de São Paulo, independentemente da nacionalidade e da situação migratória. Também atua na organização e na articulação de acesso a outros setores, inclusive o de capacitação no atendimento por servidores públicos e construção e entrega de abrigos.¹⁸ Dados atuais da Prefeitura de São Paulo (2021) indicam quatro endereços de Centro de Referência e Atendimento para Imigrantes (CRAI)¹⁹, que passou a se chamar CRAI Oriana Jara, em homenagem à ativista chilena e defensora dos direitos da população migrante, principalmente de mulheres, na cidade.

Além do CRAI, há outras organizações que oferecem abrigo, mas que ainda não dão conta de atender a grande demanda. As principais, na cidade de São Paulo, são as seguintes instituições: Instituto de Reintegração do Refugiado - ADUS; Cáritas Arquidiocesana de São Paulo²⁰ - Centro de Referência para Refugiados; Casa do Migrante e Casa das Mulheres (congregações católicas), Missão Paz, Casa de Passagem Terra Nova (serviço estadual), Centros de Referência Especializados em Assistência Social (CREAS) e Secretaria de Estado da Justiça e Defesa da Cidadania (atenção especial às vítimas de tráfico internacional). Localizadas na maioria das vezes na região central da cidade, contribuem para a inclusão da

¹⁸ As ações da CPMig estão descritas no Portal da Prefeitura de São Paulo. Disponível em: <<http://www.prefeitura.sp.gov.br>>. Acesso em: 29 jul. 2017.

¹⁹ A Prefeitura Municipal de São Paulo destina, atualmente, 572 vagas à população migrante, através do: Centro de Acolhida para Imigrantes – Bela Vista, conveniado ao SEFRAS, com capacidade de 110 vagas (misto); Centro de Acolhida para Imigrantes – Pari, conveniado à Missão Scalabriniana, com 200 vagas (misto) ; Centro de Acolhida para Imigrantes-Penha conveniado à Associação Palotina, com 80 vagas exclusivas para mulheres e crianças, e Centro Temporário de Acolhida - São Mateus, conveniado a ASCOM, com 182 vagas, exclusivo para homens, acima de 18 anos em situação de vulnerabilidade (pessoas imigrantes e pessoas em situação de rua). Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/imigrantes_e_trabalho_decente/crai/index.php?p=186973>. Acesso em: 24 out. 2022.

²⁰ Com o apoio da Cáritas Arquidiocesana de São Paulo, o curso Pode Entrar: Português do Brasil para Refugiadas e Refugiados foi elaborado pelo Cursinho Popular Mafalda e disponibilizado no site do ACNUR. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Pode_Entrar_ACNUR-2015.pdf>. Acesso em 14 fev. 2021.

população migrante através de serviços gratuitos na área de ensino da língua portuguesa, jurídica, saúde, trabalho e abrigo.

Já em 2016, de acordo com o relatório divulgado pelo CONARE, foi prevista a integração local de políticas públicas com o objetivo de oferecer soluções duráveis e serviços para os migrantes, com destaque para a oferta de cursos de língua portuguesa. Nesse contexto, foi criado o Pronatec em parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Por ser um programa de alcance nacional, surgiram outras parcerias entre instâncias governamentais de diferentes níveis: Ministério da Justiça, Ministério da Educação, Institutos Federais e prefeituras (CESTARI; GRILLO, 2019).

As mudanças culminaram, no mesmo ano, em um marco pioneiro em São Paulo. Como primeira Lei Municipal a estabelecer princípios e diretrizes para a política de migrantes, foi sancionada a de nº 16.478, no dia 7 de julho (SÃO PAULO, 2016a) e regulamentada no mesmo ano pelo Decreto no. 57.533 (SÃO PAULO, 2016b).

Antecedendo o Governo Federal, a Lei Municipal de São Paulo foi a primeira a regulamentar uma política voltada aos migrantes, instituindo inclusive o CRAI que tinha sido criado anteriormente. Além disso, foi considerada progressista em propor um alinhamento do poder público com a sociedade civil, que vinha arcando, praticamente desacompanhada, com as demandas sociais de caráter emergencial, prevendo uma política através do “diálogo permanente entre o Poder Público e a sociedade civil, em especial por meio de audiências, consultas públicas e conferências” (SÃO PAULO, 2016a, art. 5º).

Com o Decreto nº 57.533/16, que regulamenta a Lei Municipal, notamos uma abertura para a expansão de políticas linguísticas, uma vez que o direito ao atendimento facilitado às demandas da população migratória passa a ser assegurado pelo Município.

Em 2017, é instituído o Programa Portas Abertas: Português para Imigrantes. Com destaque como a primeira política linguística para ensino de PLAc, é uma iniciativa conjunta entre a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC) e a Secretaria Municipal de Educação (SME), cujo objetivo é oferecer curso de português gratuito para estudantes migrantes adultos na Rede Municipal de Ensino (SÃO PAULO, 2017).

Sobre os cursos de português oferecidos gratuitamente na cidade, ressaltamos a existência do “Mapeamento dos cursos de português para imigrantes na cidade de São Paulo”, elaborado pela Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania da Prefeitura de São Paulo, que serve como apoio para divulgação de cursos oferecidos por organizações, fundações e coletivos da sociedade civil, contato de referência nas instituições, períodos de matrícula e perfil linguístico do público-alvo, a fim de facilitar o acesso à informação. Vimos que a

Coordenação de Políticas para Migrantes mantém aberto um cadastro para instituições que ofertam cursos de português, com objetivo de atualizar e aprimorar o acesso ao ensino da língua. Nessa plataforma, mantida pela Prefeitura de São Paulo, são divulgadas também organizações que disponibilizam outros serviços como abrigo²¹, por exemplo.

Com efeito, São Paulo abriga fluxos migratórios internos, de brasileiros originários de outros estados e regiões, assim como externos, de migrantes internacionais. Por outro lado, mesmo sendo uma cidade caracterizada pela heterogeneidade da população quanto aos aspectos culturais, linguísticos, sociais e econômicos, o ensino de português não é contemplado no âmbito legislativo municipal, muito menos em nível federal. Diante disso, Lopez e Diniz (2019, p. 35) defendem a importância de dar evidência a essa questão na esfera legal, visto que “o ensino de PLAc poderia passar a ser visto como incumbência também do Estado – evitando, assim, que essa tarefa fique a cargo eminentemente de iniciativas da sociedade civil”.

As ações de políticas públicas para migrantes, mesmo sendo incipientes, não deixam de contribuir para a acolhida através de investigação, criação de documentos orientadores para os agentes envolvidos, mapeamento das necessidades dos migrantes, ensino do português, entre outros. Todavia, ainda caminhamos a passos curtos no favorecimento de ações para a população migrante.

Voltando aos dados de fluxos migratórios, mais especificamente de pessoas oriundas de países vizinhos, os bolivianos foram os primeiros a se destacar, em 2010, na rota Sul-Sul, sobretudo na cidade de São Paulo, constituindo, inclusive, a maior parte do público dos cursos de português, o que é assim justificado por Baeninger (2012b, p. 10): “devido à maior inserção do Brasil no cenário latino-americano, hoje observa-se que a quantidade de imigrantes bolivianos no país, e também no estado e na cidade de São Paulo, tem aumentado consideravelmente”. Interessante notarmos que Baeninger já apontava na década passada o grande fluxo de bolivianos.

Os bolivianos começaram a se estabelecer de forma mais intensa na década de 1990, devido à crise econômica no país natal, e hoje são considerados a maior comunidade latino-americana residente no Brasil. De acordo com a Pastoral do Imigrante, estima-se que entre 50 mil a 200 mil bolivianos vivem em São Paulo, concentrados em bairros centrais como Brás e Bom Retiro.

²¹ Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos_humanos/Mapamento%20cursos%20de%20portugues.pdf>. Acesso em 26 jul. 2017 e em 20 jan. 2022.

Atualmente, esse panorama é marcado por uma maior diversidade, somando-se, aos países da América do Sul, cerca de setenta outras nacionalidades. Em destaque, podemos citar: Venezuela, Haiti, Síria, República Democrática do Congo, Paquistão, El Salvador, Mali, Guiné Bissau, Cuba, Iraque, Camarões, Senegal, Guiné-Conacri, Bangladesh, Nigéria, Angola, Gana e Líbano (CAVALCANTI *et al.*, 2020).

Entretanto, a diferença entre o número de pedidos e de reconhecimento efetivo de asilo é largamente diferente. Com base na edição atual do relatório “Refúgio em números” (SILVA *et al.*, 2021), referente a 2020, divulgado pelo CONARE e pelo ACNUR, foram registradas 63.790 solicitações de refúgio, das quais 24.880 foram deferidas, representando 39%, com destaque para Venezuela 24.030 (96,5%), Síria 439 (1,7%) e Cuba 114 (0,45%) processos.

A título de comparação com o relatório anterior de 2018, foram 161.057 processos de solicitação de reconhecimento da condição de refugiado, dos quais apenas 11.231 foram deferidos, representando menos de 7%, com destaque para 36% de sírios; 15% de congoleses; 9% de angolanos; 7% de colombianos e 3% venezuelanos.

Os haitianos são vistos como um caso à parte. A partir de 2012, foram concedidos vistos humanitários regulamentados pelo Conselho Nacional de Imigração (CNIg), através da Resolução Normativa Nº 97, de 12 de janeiro de 2012. Pela legislação brasileira, por não serem considerados refugiados, eles não têm acesso aos direitos e à acolhida prevista no Estatuto do Refugiado Lei n. 9.474/ 97. Logo, a regulamentação da residência permanente é dificultada.

De acordo com dados da Polícia Federal, aproximadamente 93 mil haitianos entraram em território brasileiro entre 2010 e 2017. O motivo crucial da migração dessa população é decorrente de catástrofes naturais que atingiram o país durante os últimos vinte anos. Além do terremoto em janeiro de 2010 ter sido o mais mortal, com mais de 220 mil vítimas fatais, num país de 11 milhões de habitantes, sobreviveram à seca causada pelo *El Niño* e também à devastação do furacão *Matthew*, tornando-se o país com maior número de mortes por catástrofes do mundo (ONU, 2015).

Mesmo com as graves violações de direitos humanos sofridas pela população caribenha, nesse contexto catastrófico, os haitianos não são considerados refugiados. Sem menção aos desastres naturais, a classificação de refúgio é assim definida: “pessoas que se encontram fora do seu país por causa de fundado temor de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, opinião política ou participação em grupos sociais” (Lei 9.474/97, art. 1º). Portanto, até a publicação da Portaria Interministerial, nº 13, de 16 de dezembro de 2020, que estabelece requisitos legais para obtenção de visto humanitário para os haitianos, a concessão de vistos dependia de Resoluções Normativas, muitas vezes instáveis, devido às alterações de

limites no número de vistos e no tempo de residência. Diante dessa situação, muitos deles acabavam solicitando refúgio.

Em 2019, foram realizadas concessões de residência aos haitianos pelo Departamento de Migrações (DEMIG) do Ministério da Justiça, totalizando 13.539 autorizações. Mesmo não sendo considerados refugiados pela lei brasileira, dentre a documentação exigida, é obrigatória a apresentação de solicitação de refúgio, por isso o aumento das solicitações, que chegaram a 23% em representatividade, sendo menor apenas para os 60% de solicitantes venezuelanos (SILVA *et al.*, 2021). Segundo a Portaria Interministerial n° 10, de 06 de abril de 2018, que estabelece requisitos legais para obtenção de visto humanitário para os migrantes nacionais do Haiti, o estatuto de residente é concedido por dois anos e não se subentende naturalização.

A relação diplomática entre o Brasil e o Haiti é caracterizada por fatores de interesse ambíguos. Segundo Pachi (2019), a política externa brasileira de abertura aos haitianos após o terremoto, que foi intensificada pelas relações entre os dois países com a intervenção militar, comandada pelo Brasil, através das Missão das Nações Unidas para a Estabilização do Haiti (Minustah), contribuiu para a vinda de migrantes haitianos, facilitando a aquisição de visto humanitário e documentação para trabalhar. Além disso, houve interesse do Governo e das empresas brasileiras em explorar a mão de obra haitiana, considerada barata, na construção civil, principalmente entre 2014 e 2016 com a Copa do Mundo e as Olimpíadas. Por outro lado, a presença militar no Haiti, com 37,5 mil militares brasileiros, entre 2004 a 2017, resultou em violações de direitos humanos, incluindo abuso sexual e disseminação de epidemia de cólera, matando milhares de pessoas. Contudo, segundo a mesma autora, o processo de intensificação das relações entre os dois países acabou contribuindo para a vinda de migrantes haitianos.

Todavia, o Brasil nem sempre é destinação final dos haitianos. Como mostrado no documentário “Esperança na fronteira” (2022), com a chegada de Joe Biden, do partido Democrata, à presidência em 2021, após anos vivendo no Brasil e no Chile, a migração massiva para os Estados Unidos se acelerou, tendo o México como a última etapa da travessia. Porém, depois de cruzarem o território mexicano, os migrantes enfrentam uma realidade mais árdua ainda na fronteira, mais especificamente em Del Rio, no Texas.

De acordo com o documentário, sem a documentação regularizada e impedidos de sacar dinheiro enviado por seus parentes a partir dos Estados Unidos, mais de 14 mil haitianos estavam em acampamentos provisórios, inclusive sobre pontes fronteiriças, com acesso limitado a itens de primeira necessidade como banheiros, água potável e alimento. Estima-se que mais de 30 mil migrantes cruzaram a cidade de Del Rio, no Texas, de onde grande parte sofreu deportação em massa para o Haiti.

Os migrantes de crise, que não sejam protegidos pela Lei de Refúgio (n° 9.474/ 97), enfrentam mais dificuldades de escolarização e inserção, em geral, devido a entraves, com destaque para os burocráticos. Devido à caracterização do próprio processo de migração pelo qual passaram, tendo que sair às pressas, o que é confirmado no relato da Amanda: “A gente saiu muito rápido, não tenho documento assinado pela universidade, tudo aquele negócio”, os migrantes raramente têm a posse de documentos comprobatórios do grau de escolaridade para cumprirem as exigências dos processos de revalidação de diploma. “E quando o têm, o alto custo (incluindo as despesas com traduções juramentadas) ou a morosidade burocrática podem ser obstáculos consideráveis”, afirmam Lopez e Diniz (2019, p. 41).

Outros entraves referem-se à dificuldade de locomoção, de alimentação, de moradia, de trabalho, assim como o medo diante de situações inabituais impostas pela nova sociedade, que, como afirma Pereira (2017), serão também motivos de evasão de cursos de Português.

Porém, lembramos que a realidade difere nos estados. Em São Paulo, por exemplo, houve recentemente uma força tarefa com objetivo de regularização da situação dos migrantes haitianos pela emissão e entrega de carteiras de identidade. No Portal de Imigração do Ministério da Justiça e Segurança Pública, entre 2011 e 2022, foram registrados mais de 90 mil haitianos no Brasil, com mais de 30 mil pedidos de refúgio, inferior apenas aos venezuelanos.

Sobre a burocratização e regulamentação de documentos, não é difícil percebermos os avanços advindos com a mudança legislativa no Brasil. A título de comparação, no Estatuto do Estrangeiro (Lei n° 6.815/80), que foi revogado, em 2017, por ser inconstitucional, desatualizado e por entender o migrante como uma ameaça para a segurança social, a regularização do migrante era dificultada, ao vedar “a legalização da estada de clandestino e de irregular, e a transformação em permanente, dos vistos de trânsito, de turista, temporário (artigo 13, itens I a IV e VI) e de cortesia” (BRASIL, 1980, art. 38).

Já na Lei de Migração (Lei n° 13.445/17), que o substituiu, apesar das limitações diante dos vetos governamentais, observamos a abertura para uma nova perspectiva de direitos humanos. A partir dos princípios da Constituição de 1988 e dos tratados internacionais ratificados pelo Brasil que visam proteger o migrante pelo princípio da igualdade, é enfatizada a desburocratização dos procedimentos de regularização (BRASIL, 2017a, art. 3, V): “promoção de entrada regular e de regularização documental”; prevendo a concessão de visto humanitário para “acolhida especial” (BRASIL, 2017a, art. 3, VI). À medida que, na nova Lei, é assegurada ao migrante a garantia dos direitos humanos, através de medidas humanitárias de acolhida e da possibilidade de regularização de documentos; o Estatuto, pela criminalização,

deportação, expulsão e burocratização, evidencia seus resíduos advindos do período ditatorial (RAMOS, 2020).

E é justamente com objetivo de regularização, revalidação de diplomas e naturalização que os migrantes buscam, muitas vezes, obter o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-BRAS), mostrando que ainda há ações que devem ser realizadas neste campo, já que esta Certificação não nos parece ser a mais apropriada para eles. Outorgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), é o único certificado brasileiro, reconhecido oficialmente. As outras duas certificações são em português europeu: Ensino Português no Estrangeiro (EPE), de responsabilidade do Ministério da Educação e Ciência de Portugal, e o PLE, que é promovida pelo Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira (CAPLE), vinculada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Com apoio do Ministério da Educação (MEC) e em parceria com o Ministério das Relações Exteriores (MRE), são previstas duas aplicações semestrais pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com exceção de 2019, que devido à pandemia de COVID-19 não houve aplicação. Desde 2020, tem acontecido apenas uma aplicação anual, no segundo semestre, o que tem superlotado as vagas de inscrição já tão disputadas anteriormente.

Regulamentado pela Portaria N. 1.350, de 25 de novembro de 2010 quanto à elaboração, aplicação, correção e divulgação dos resultados (BRASIL, 2019a, p. 32), o exame é aplicado em instituições de ensino superior no Brasil, podendo ser também representações diplomáticas e institutos culturais do Brasil no exterior, conferindo certificação em quatro níveis: intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior.

A primeira aplicação do exame, em 1998, contou com 141 inscritos nos oito postos aplicadores²² disponíveis na época. Atualmente, de acordo com o *site* do INEP (BRASIL, 2019b), há 115 instituições credenciadas, sendo 39 no Brasil: cinco postos no Norte, sete no Nordeste, dois no Centro-Oeste, onze no Sudeste, e 76 no exterior presentes: na África, na América Central, na América do Norte, na América do Sul, na Ásia, na Europa e no Oriente Médio. Vale ressaltar que no estado de São Paulo há apenas três postos distribuídos entre a

²² Havia cinco postos no Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Universidade de Brasília (UnB); e três instituições do Mercosul: Instituto Cultural Uruguaio-Brasileiro, Centro de Estudos Brasileiros de Assunção e Fundação Centro de Estudos Brasileiros de Buenos Aires.

UNICAMP, a Universidade Metodista (UMESP) – Unidade São Bernardo e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

A ausência de um posto aplicador na cidade de São Paulo, justamente onde se concentra um número significativo de pessoas migrantes, é um agravante, diante da maior demanda de certificação necessária, no âmbito de ordem legal, para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação em universidades brasileiras e para revalidação de diplomas, sobretudo na área de saúde, uma vez que entidades de classe, como o Conselho Federal de Medicina, exigem o CELPE-BRAS de estrangeiros que pretendam exercer a profissão no Brasil.

Creemos que a prática de ensino da língua majoritária do país de acolhimento deve visar à promoção da integração social dos migrantes dentro e fora da sala, em contato com os brasileiros e com outros migrantes. E, para isso, não é apropriado que o foco esteja em testes, certificados e preparatórios, mas sim nas oportunidades de aprendizagem, sendo que as necessidades do público de PLAc diferem das abordagens direcionadas para turistas, estudantes intercambistas e trabalhadores de multinacionais (CESTARI; GRILLO, 2019).

A formulação de políticas públicas de acolhimento de migrantes deveria aumentar proporcionalmente com o crescimento dos fluxos migratórios no país (LOPEZ; DINIZ, 2019). E para isso, é preciso oferecer políticas que promovam pleno direito a eles, pela valorização da diversidade cultural e pela interação social da cultura do país de origem do migrante e da sociedade de acolhimento (GROSSO, 2010b).

Não é uma novidade o Brasil ser um país receptor de fluxos de migração histórica, em destaque para a italiana, a alemã e a japonesa. O que é novo é pensar em políticas públicas para essa população, assim como na atuação política das ONGs. Por outro lado, é bem mais recente o processo de saída de brasileiros, que vem se tornando mais representativa a partir do final dos anos 1980, em direção a Portugal, sobretudo, onde tem crescido o número de cidadãos brasileiros (ANÇÃ *et al.*, 2010).

Investir em políticas públicas é uma forma de o Estado assumir suas responsabilidades específicas com a população em geral não só de migrantes, pois aqui estamos pensando em integração social, que não é uma via de mão única, mas é um movimento na direção de abertura ao outro, em uma relação indivíduo-indivíduo: entre migrante e brasileiro e vice-versa. Essa integração com a população, que acontece em esferas sociais, pode ser pensada a partir do entorno, por exemplo, onde vivem e trabalham os migrantes.

Nesse contexto, se insere o ensino de língua, que está relacionado diretamente ao direito à educação e à aprendizagem da língua do país de acolhimento como caminho para o exercício

de outros direitos e acesso pelo migrante à cidadania, sabendo que essa integração no país de acolhimento, seja ela temporária ou permanente, requer “a comunicação na língua-alvo e o conhecimento da legislação dos países de chegada” como indispensáveis nesse processo (GROSSO, 2010, p. 71).

Quando se visa à integração e à cidadania de uma população migratória, é necessária a promoção do aprendizado da língua majoritária do país que acolhe. O aprendizado da língua é um direito que deve ser outorgado ao migrante para que possa ter acesso à informação e serviço, criar autonomia e exercer seus deveres como cidadão (GROSSO, 2010).

De acordo com ACNUR (2014), os primeiros obstáculos encontrados pela população migrante são justamente a língua e a cultura. Essa língua deve ser considerada mais que uma língua estrangeira a ser aprendida, pois tem uma função de acolher, facilitando o acesso aos direitos garantidos por Lei.

Com efeito, são reconhecidos por lei os direitos básicos aos migrantes, dentre eles à educação. Entretanto, a falta de acesso ao ensino da língua majoritária do país, para migrantes adultos, dificulta sobremaneira a garantia, na prática, desses direitos.

A palavra língua, que é citada três vezes na Lei de Migração (n. 13445/17), refere-se apenas ao processo de naturalização. No Art. 65 e 69, está previsto que um dos requisitos para se obter a naturalização tanto “ordinária” quanto “especial” é o de “**comunicar-se** em língua portuguesa, consideradas as condições do naturalizando” (Art. 65, inciso III e Art. 69. Inciso II, grifo nosso).

O requisito linguístico previsto é vago, devido à ausência de definição do que é “comunicação” em língua portuguesa. Após seis meses, com o Decreto (9199/2017), que regulamenta e institui a Lei de Migração, foi publicado um acréscimo, ainda muito lacunar, que não dizia respeito aos requisitos exigidos, mas sim à responsabilidade na avaliação da comunicação linguística para acesso à naturalização, por parte do Ministério da Justiça e da Segurança Pública (BRASIL, 2017b): “Art. 222. A avaliação da capacidade do naturalizando de se comunicar em língua portuguesa será regulamentada por ato do Ministro de Estado da Justiça e Segurança Pública”.

Em seguida, foram publicadas outras Portarias interministeriais que estabeleceram os procedimentos de tramitação dos processos de naturalização, inclusive a comprovação da capacidade de comunicação em língua portuguesa. Na primeira, a de nº 11, de 3 de maio de 2018, a única comprovação de nível de língua possível era através do Exame de Proficiência do CELPE-BRAS, por ser apoiado pelo Ministério da Educação: “Art. 5º Para a instrução do procedimento previsto no inciso I do art. 1º, a comprovação da capacidade de se comunicar em

língua portuguesa se dará por meio da apresentação de CELPE-BRAS” (BRASIL, PORTARIA nº 11/2018, grifo nosso). Essa Portaria foi alterada pela de nº 16, de 3 de outubro de 2018, que apresenta outras possíveis comprovações de conhecimento de língua portuguesa, além do CELPE-BRAS.

Na sequência, a partir da Portaria nº 623, de 13 de novembro de 2020, a mais recente, que altera e amplia as anteriores, foram previstas as seguintes comprovações de “capacidade de comunicação” em língua portuguesa, para obtenção da naturalização: proficiência em língua portuguesa através do Exame CELPE-BRAS, já citado, conclusão de curso de português direcionado a migrantes em instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC), conclusão em curso de ensino superior ou pós-graduação reconhecido pelo MEC; aprovação no exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB); comprovantes de instituições reconhecidas pelo Ministério da Educação como conclusão do ensino fundamental ou médio por meio do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) ou reconhecidas pela Secretaria de Educação; aprovação em concurso público e no Exame Nacional de Diplomas Médicos (REVALIDA).

Dentre essas requisições, apesar de certa flexibilização, a disponibilidade de comprovações de língua é ainda pouco abrangente, limitada à conclusão de cursos de língua ofertados por Universidades e Institutos federais, que têm exercido uma ação engajada na área, e, como vimos, à proficiência obtida pelo Exame CELPE-BRAS, o que, além de evidenciar uma insuficiência de ações de políticas linguísticas para os migrantes, reforça, segundo Camargo (2019) a demanda por cursos de português que sobrepujam os de nível básico, que são a maioria até agora.

A falta de oferta de cursos atrelada à exigência de certificados para naturalização, sem a devida orientação de um possível caminho a trilhar e sem a nomeação de possibilidades reais de cursos em que o certificado possa ser concebido, dificulta a regularização documental e a inclusão social.

2.1 FLUXO MIGRATÓRIO NA PANDEMIA: BREVE COMENTÁRIO

Eu cheguei no pior momento da história: na pandemia.

N., Venezuela

É frustrante ficar sem trabalho, numa pandemia, em confinamento. Eu achei que ia ficar louca. Eu chorava muito, estava muito depressiva, não comia, aí, fui ao psicólogo.

A., Colômbia

A relação entre o nacional e o imigrante sempre foi marcada por uma tensão: uma ambivalência entre o "eu" e o "outro". Se já existia uma linha frágil que dividia o cuidar de si e o cuidar do outro, com a eclosão da pandemia, a partir do acirramento do confronto entre forças sociais, políticas, jurídicas e ideológicas, a gestão de processos migratórios foi intensamente atingida.

Segundo o Relatório Anual do Observatório das Migrações Internacionais - OBMigra (CAVALCANTI *et al.*, 2020), nas pesquisas sobre mobilidade internacional, a pandemia causou um impacto ainda maior, uma vez que interferiu diretamente na mobilidade de pessoas. No Brasil, atingiu o fluxo migratório dos venezuelanos na fronteira de Roraima, que se intensificava desde 2015.

Desde 2018, através de uma infraestrutura humanitária montada pelo governo brasileiro e pelas agências da ONU, como o ACNUR, a Operação Acolhida, em Roraima, cujo objetivo é o de dar assistência emergencial aos refugiados e migrantes venezuelanos pela realocação para outros estados brasileiros, teve seu pico de ações em 2019, sendo mantida mesmo com as restrições de entrada de venezuelanos desde o início da pandemia. De acordo com o Ministério da Cidadania (2022), foram registrados 78.767 venezuelanos interiorizados em 844 municípios brasileiros entre abril de 2018 e junho de 2022.

Através de pesquisas de migrações, sobretudo referente às de crise, verificamos que, apesar das restrições, as pessoas continuam migrando, principalmente durante crises mundiais no âmbito econômico e sociopolítico, o que se intensificou com COVID-19. Ainda de acordo com Cavalcanti *et al.* (2020), os deslocamentos se tornaram mais complexos no mesmo período. Consequentemente, mais perigosos, já que os migrantes acabaram buscando outras vias, geralmente clandestinas, com o impedimento da entrada regular pelos postos de fronteira. Assim, por estarem em situações de maior vulnerabilidade, aumentou o risco de se tornarem vítimas de tráfico de pessoas e de serem submetidos ao trabalho escravo, principalmente

mulheres e crianças.

É inegável que a pandemia, declarada em março de 2020, provocou impactos sem precedentes em vários setores no país: saúde, economia, relações sociais, turismo, cultura e fronteiras, entre outros. Os primeiros dados sistematizados pelo OBMigra revelam que os fluxos migratórios nas fronteiras do Brasil foram drasticamente atingidos, sobremaneira nos seis meses iniciais. Houve uma queda brusca no acesso a serviços públicos: moradia, alimentação, saúde física e mental, integração e empregabilidade.

Segundo Cavalcanti e Oliveira (2020), de 2,5 milhões de entradas e saídas de migrantes contabilizadas nas fronteiras brasileiras, em 2019, passaram a 90 mil, entre abril e maio de 2020, caindo para menos de 40 mil, em junho e julho, o que representa valores menores de vinte anos atrás. Ao se comparar com o mesmo período em 2019, o país recebeu 75% a menos de migrantes regularizados, entre janeiro e agosto de 2020, se compararmos ao mesmo período de 2019.

Amparadas por justificativas de caráter sanitário e pela Lei nº 13.979 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020), que discorre sobre medidas de enfrentamento a COVID-19, uma série de portarias interministeriais foram emitidas pelo Governo federal, a fim de restringir a entrada de pessoas, determinando diferenciações a depender do tipo de fronteira, aérea, terrestre ou aquaviária, e do país de origem.

As ONGs, com apoio da sociedade civil, que exercem um primeiro acolhimento também, por falta de verbas, tiveram suas atividades profundamente atingidas, sendo levada à suspensão de recepção, identificação, regularização, atendimento social e jurídico, entre outras.

Os dados referem-se principalmente ao fluxo de venezuelanos pela fronteira terrestre, mas como contabilizar o impacto psicológico na vida das pessoas? Se as consequências do isolamento forçado foram desastrosas para todos, para as pessoas que migraram foi ainda pior, pela impossibilidade de interação social, pela redução ao acesso a serviços públicos e ao trabalho. Em meio às pessoas que partiram forçosamente do país de origem, que representam uma população já fragilizada por sua própria condição migrante, encontram-se aquelas que estão em situação de ainda maior vulnerabilidade, como as crianças e as mulheres.

Nas entrevistas, ouvimos dos protagonistas como é árduo sair e deixar tudo para trás, sabendo que nem sempre é possível voltar. Isso tudo veio à tona com mais força naquele período. Os participantes, que contribuíram para este trabalho, chegaram ao Brasil um pouco antes, a maioria entre 2017 e 2018.

Através das narrativas, vemos que, neste período, as redes de contato foram desproporcionalmente enfraquecidas: “você não conseguia falar com ninguém” (Ana,

Venezuela), e, conseqüentemente, houve a redução da possibilidade de criar vínculos: “com um parceiro, por exemplo, na pandemia é mais desafiante” (Miley, Venezuela). Dessa forma, o isolamento impossibilitou tanto a interação entre os próprios migrantes quanto com os brasileiros.

As vivências foram caracterizadas pela fome, pelas dificuldades de sobrevivência, pelo sofrimento psicológico, pela falta de contato com as pessoas, pela falta de trabalho. E para completar o quadro da angústia: pela responsabilidade de manter a família que ainda não tinha conseguido vir para o Brasil, como é o caso de Pedro, do Haiti:

Eu fiquei quatro meses desempregado. E pra mandar dinheiro lá no Haiti, pra minha filha, pra minha família, pra pagar aluguel e pra comer, eu catava latinha na rua pra vender. Pra comer só pão! Pra pagar aluguel, o que sobrar, pra mandar um pouco pra minha família no Haiti.

As demissões para aqueles que já tinham um trabalho deixaram-nos em péssima condição de sobrevivência física, trazendo sérios danos psicológicos: “Daí começou uma coisa ruim porque eu fiquei sem trabalho e comecei a procurar, mas ninguém me ligava e (*pausa, tensão na voz*). Não sabia o que fazer, teve muitos momentos que eu pensei que eu ia enlouquecer” (Ana, Venezuela).

Nas aulas virtuais, inclusive, com colegas nos cursos de português, em que seria um espaço propício para a integração, os estudantes relataram um vínculo mais frágil: “era um pouco fria a interação” (Kaio, Peru), em comparação à interação construída no modelo presencial: “acho que se nós tivéssemos conhecido fisicamente, seria uma situação diferente”.

Por outro lado, as redes sociais, através dos aplicativos e das plataformas digitais, puderam proporcionar o acesso a cursos para quem não mora em São Paulo. Assim, independentemente da localização, foi possibilitado o encontro virtual de estudantes migrantes de todo o Brasil:

Daí, você se pergunta: como eu cheguei, da Bahia, ao cursinho? É que eu tive a oportunidade de fazer um grupo no facebook para ajudar os venezuelanos que estavam chegando em Roraima, e fiquei sabendo desse curso pelo facebook. (Nádia, Venezuela)

Os meios de comunicação impressos já vinham sendo transformados com a democratização do acesso ao eletrônico. Com a pandemia, as aulas virtuais, assim como as entrevistas *online*, afetaram os paradigmas de ensino-aprendizagem. Temos em mente que é incorporada, conseqüentemente, à interação social, uma outra lógica de envolvimento,

participação e capacidade de comunicação tanto entre professor-estudante e estudantes entre si.

Como já dito anteriormente, após o primeiro momento de revés inesperado na pesquisa, tivemos que desenvolver outra estratégia. Uma vez que o celular é uma ferramenta indispensável para esses migrantes, inclusive é muitas vezes através dele que os participantes fizeram aulas de português e tiveram sessões de terapia, se comunicavam em grupos de *WhatsApp* e as redes sociais em busca de informações básicas, levantamos contatos e os entrevistamos por plataformas virtuais.

Nesse sentido, a divulgação dos cursos virtuais foi feita, sobretudo, pelas redes sociais, assim como a oferta de terapia²³ em grupos virtuais. Amanda e Nádia comentaram sobre os pontos positivos gerados por sessões específicas para grupos de pessoas migrantes, até mesmo de brasileiros que moravam em outros países, com objetivo de promoção da interação e da melhoria da condição psicológica, diante do isolamento forçado.

A disseminação de COVID-19 ainda era uma realidade no momento em que este trabalho foi sendo escrito. O objetivo aqui é fazer um paralelo, contextualizando este período, mas não se aprofundar. É certo que teremos acesso a análises exploratórias dos efeitos da pandemia sobre a população migrante no Brasil, a partir de pesquisas futuras.

²³ Voltaremos a este assunto no Capítulo 4.

3. LÍNGUA, IDENTIDADE E INTERAÇÃO SOCIAL: O ENTRELAÇAMENTO PARA O DIÁLOGO

Como um gringo mexicano? Isso não existe! Depois, falando com amigos brasileiros que eu já conhecia, eles me falavam que para nós todo gringo é toda pessoa que vem de fora, isso me fez pensar que os brasileiros também se afastam da América Latina.

R., México

O quadro teórico que embasa esta pesquisa segue a perspectiva da LA crítica (MOITA LOPES, 2006, 2013; RAJAGOPALAN, 1998, 2003, 2006, 2013; PENNYCOOK, 2001, 2006) e, conseqüentemente, as especificidades das relações entre língua, política e construção da identidade na interação social.

Este capítulo está organizado em três partes: primeiramente, discorremos sobre o ensino-aprendizagem de português no contexto migratório de acolhimento. Em seguida, discutimos sobre a abordagem e a contribuição da LA crítica no ensino-aprendizagem de língua. Para finalizar, tratamos da relação intrínseca entre língua, identidade, discurso e interação social.

3.1 CONCEITOS LINGÜÍSTICOS

Se você não entende essa língua, você não vai poder se encaixar, se inserir e tentar se integrar um pouco nesse novo país, nessa nova cultura, entender os costumes, né!?

M. B., Venezuela

Partimos do conceito de que a linguagem é um fenômeno social da interação verbal. Nesse sentido, sobrepujando um sistema meramente formal, é definida como uma atividade e um conjunto de práticas socioculturais, isto é, humana, social e histórica. A interação social, que é compreendida além da comunicação face a face, representa “toda a comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 95).

Diante da crítica à tradição de estudos linguísticos que privilegiavam o estudo sistêmico da linguagem verbal escrita, os autores do Círculo de Bakhtin inseriram a interação enquanto prática social como ponto crucial do conceito sobre a linguagem.

Ao refletirmos sobre o inventário linguístico de um falante, sobretudo bilíngue e plurilíngue, entendemos a língua pela identidade e cultura de um povo, o que é mais do que um sistema de comunicação e de conhecimento, visto que ele se reconhece e é reconhecido como sujeito *na e pela* língua (RAJAGOPALAN, 2003).

Devemos frisar que qualquer conceito de língua visa simplesmente a delimitar um modelo. Partimos do pressuposto de que não há como definirmos, a rigor, nenhuma língua, de tão diversificada que ela é do ponto de vista da comunidade de falantes. Todos os conceitos são puramente formais e servem apenas para estudo e pesquisa. Isso posto, discorreremos muito brevemente sobre as terminologias mais recorrentes que caracterizam a Língua Materna (LM)²⁴ e a Língua Adicional (LAd).

A LM é a língua com que o falante tem contato em casa e, geralmente, em sua comunidade. Contudo, o conceito de materna não representa, obrigatoriamente, a língua da mãe e pode também não ser a língua da comunidade em que vive. A LM, de acordo com Almeida Filho (2007), é a que individualiza o falante como participante de uma comunidade de fala, pois é através dela que se manifestam os aspectos regionais, étnicos e socioculturais.

Assim sendo, a LM é geralmente aquela que o falante aprende primeiro, com a qual se identifica como nativo e sobre a qual tem um maior domínio. Lembremos que a LM não é necessariamente a língua de instrução, quando a língua da escola não corresponde à usada pela criança em suas experiências enquanto membro de um dado grupo (UNESCO, 2003).

Já a LAd pode ser a L2, L3, L4, L5 e assim por diante, dependendo do número de línguas faladas pelo falante. De acordo com Cenoz (2008, p. 219), a aprendizagem de uma LAd é “mais comum em contextos bilíngues e multilíngues, nos quais, devido a razões históricas ou políticas, duas ou mais línguas são usadas, mas é também comum no caso de indivíduos que precisam se comunicar em várias línguas” em escolas, por exemplo, onde línguas estrangeiras podem ser ensinadas concomitantemente.

Juntamente com a percepção de que tais conceitos servem para orientar o ensino-aprendizagem de línguas, ressaltamos que a experiência linguística é principalmente uma experiência social e, assim, muda conforme as exigências e vivências do falante (LEFFA;

²⁴ Há autores que empregam o termo Primeira Língua (L1) como sinônimo de LM.

IRALA, 2014). Logo, quanto ao repertório linguístico do falante, o estatuto de uma língua, varia segundo os seus objetivos mediante situações reais em que esteja envolvido.

Como os aprendentes desta pesquisa são geralmente bilíngues ou plurilíngues, consideramos que o português passa a constituir mais uma LAd a compor o seu repertório linguístico. Dessa feita, optamos pelo termo LAd, mais especificamente, como veremos a seguir, a língua no contexto de acolhimento, por entendê-lo como mais adequado para os propósitos do recorte que fazemos na tese, em virtude de os participantes serem migrantes que estão em um processo de aprendizagem de português e de interação social.

Ademais, LAd engloba as realidades diversas, abrangendo tanto o contexto de aprendizagem da nova língua, no espaço institucionalizado da sala de aula e no de imersão na comunidade de fala, quanto o objetivo central que leva o falante a aprendê-la: a migração.

3.1.1 A língua no contexto de acolhimento

Compreendemos a Língua de Acolhimento (LAc) como uma ramificação da subárea de LAd. Trata-se do ensino-aprendizagem de português para um público migrante. Diante da sua abrangência, é uma especialidade que dialoga com outras áreas do conhecimento, como Ciências Sociais e Política, Direito e Psicologia, apenas para citar algumas (LOPEZ; DINIZ, 2019).

Nessa área de estudo, devido à complexidade em responder às demandas advindas do fluxo migratório, são exigidas reflexões que, ao perpassar o próprio escopo de ensino-aprendizagem, agreguem relações entre língua, identidade e espaço social. Um fator relevante para refletirmos sobre o ensino de língua no contexto de acolhimento é a dissociação entre o conteúdo que está impregnado de relações sociais, políticas, socioculturais e históricas, e sua prática na comunicação (CAVALCANTI, 2013).

O ensino de língua, independentemente de seu público e contexto, deveria abranger a integração social, isto é, a comunicação e o entendimento em todos os níveis, tendo como fim o ato comunicacional em si. Em um processo que se estende ao longo da vida das pessoas, a aprendizagem de uma língua passa pelas esferas sociocultural, escolar, profissional e de formação de redes de conhecimento em geral.

Ressaltamos, contudo, que o ensino de uma LAc apresenta uma particularidade: é a urgência de se aprender a língua majoritária do país para inserção social, uma vez que a língua de acolhimento está inserida em um ambiente de “maior pressão social, legal e econômica” que determina necessidades ainda mais exigentes dos aprendentes (OLIVEIRA, 2010, p. 36).

Pesquisadores têm levantado questionamentos sobre a especificidade do conceito e da área de atuação de Português Língua de Acolhimento (PLAc). É consensual que não basta adaptar os conhecimentos da área de Português Língua Estrangeira (PLE) para então elaborarmos um outro contexto de ensino aprendizagem. Por outro lado, devemos considerar os fatores tanto linguísticos como extralinguísticos, que caracterizam o público-alvo, embora nem todos sejam exclusivos do PLAc: situações de vulnerabilidade social, gratuidade e flexibilidade de horários dos cursos, plurilinguismo dos falantes, grau de letramento e de escolaridade variados (AMADO, 2013; CAMARGO, 2019; LOPEZ, DINIZ, 2019; SÃO BERNARDO, 2019; SOUZA, 2019).

Com efeito, é a partir do contexto migratório que conceitualizamos a LAc. Quando visamos à integração e à cidadania da população migratória, precisamos promover a aprendizagem da língua majoritária do país que a acolhe, através da qual poderá agir e reagir linguisticamente na sociedade. Além disso, a aprendizagem da língua é um direito que deve ser outorgado ao migrante para que possa acessar informações, serviços e espaços sociais diversos.

De acordo com Grosso (2010, p. 74), a LAc está associada a um público adulto, que “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”, estando vinculada à interação social, à educação e à cidadania.

Consequentemente, essa nova língua está relacionada, sobretudo, ao acesso a direitos pelos migrantes (ANÇÃ; GROSSO, 2010). No âmbito sociopolítico, a aprendizagem é um direito a ser adquirido para que os aprendentes tenham acesso a outros, assim como para cumprimento dos deveres, como elemento que possibilite a integração. Desse modo, para que a língua portuguesa seja ensinada como uma língua de acolhimento, fazendo jus ao objetivo de integração social, é preciso que as esferas linguística e social dos aprendentes sejam pensadas em conjunto.

Sobre isso, Oliveira (2010, p. 12) afirma que “o estatuto linguístico do migrante pode ser descrito como o de uma pessoa com uma identidade pluricultural e plurilíngue, vivendo sob constrangimentos legais e sociais, contradições e muitas vezes enfrentando problemas económicos”. Sendo assim, esses elementos linguístico-sociais devem ser tratados como um todo, podendo ser descaracterizados se considerados de forma isolada.

Em busca de um olhar mais completo sobre esse processo, tanto a abordagem intercultural quanto a social devem ser levadas em conta na prática pedagógica. Nesse sentido, a afetividade, a cultura, os valores, as crenças e a construção da identidade são relevantes, pois afetam e constituem o repertório dos aprendentes.

Podemos sinalizar, entretanto, um alerta quanto ao ensino-aprendizagem nesse campo que é o de considerar a integração como sinônimo de camuflagem, em que o migrante recomeça sua vida em português com uma nova roupagem e passa despercebido culturalmente e linguisticamente. Sobre as competências plurilíngues do migrante e sua valorização no contexto educacional, Oliveira (2010, p. 37) sustenta que “são profundamente desejáveis a fim de haver uma real integração na nova sociedade” através das novas competências linguísticas adquiridas e a intensificação do contato social.

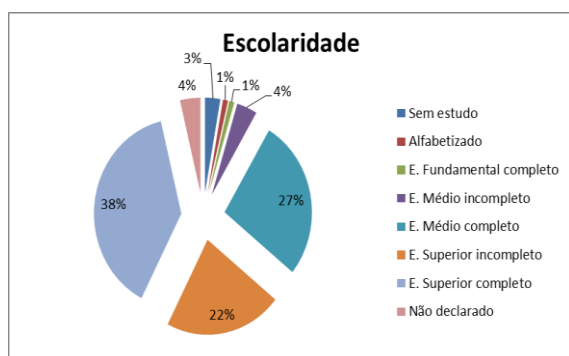
Outro cuidado é a limitação ao ensino-aprendizagem de caráter emergencial e de sobrevivência, visto que grande parte dos cursos ofertados abrange apenas as competências básicas. Para Camargo (2019), o ensino de português no contexto de acolhimento deve responder às demandas dos migrantes de crise relacionadas à duração de um curso que abranja outros níveis, ao nível de letramento e às condições de vida dos aprendentes. E para Rizental (2019), há uma preocupação em dissociar o migrante da situação de vulnerabilidade, uma vez que, nessa posição, são caracterizados por ações de caridade e não de garantia de direitos previstos por lei.

A designação língua de acolhimento pode ser problematizada pela contraposição aos discursos assimilacionistas e de caráter fraternal. A fim de que o acolhimento seja aplicado de acordo com o significado real da palavra e na prática dos eventos, os migrantes devem ser considerados sujeitos de direito e agentes de transformação social, reconhecendo, assim, que o ato de abrir portas de um país, por si só, não é sinônimo de acolher. Para isso, precisamos evitar a aceção da língua de apaziguadora de diferenças e a estereotipagem de vulneráveis.

3.1.2 O perfil dos aprendentes e as características do curso de PLAc

Os diferentes níveis de conhecimento e de instrução caracterizam a aprendizagem das competências linguísticas. A maioria dos aprendentes, por estar em imersão no país há algum tempo, apresenta um nível mínimo de compreensão. Na mesma turma, há aqueles que já desenvolveram certa fluência nas quatro competências, principalmente devido à proximidade da língua materna com o português, ao tempo de permanência no país e ao grau de contato com brasileiros: compreendem, leem, falam e escrevem. Entre esses, há um grupo significativo dos que não escrevem ou que demonstram dificuldades significativas nesta competência. Já uma parcela muito pequena apresenta pouquíssimo conhecimento na língua, afirmando que não compreende.

O perfil dos aprendentes é variado em relação ao grau de escolaridade e de letramento. Segundo a enquete realizada pela Prefeitura de São Paulo (SÃO PAULO, 2015) a partir de levantamentos de cursos na cidade, notamos que, em uma mesma classe, há aqueles que possuem diploma de ensino superior e especialização e os que não possuem letramento completo na língua materna, por falta de escolaridade e/ou pela predominância da cultura linguística oral.



Fonte: Prefeitura de São Paulo (SÃO PAULO, 2015)

De acordo com o perfil sociodemográfico da imigração internacional no Brasil, entre 2010 e 2019, levantado pelo Relatório anual OBmigra (CAVALCANTI *et al.*, 2020), notamos o predomínio de pessoas oriundas do hemisfério sul, com faixa etária entre 20 e 39 anos, homens, com nível médio completo. Ressaltamos que esse perfil representa, sobretudo, pessoas que já concluíram o ensino básico e estão economicamente ativas. Além disso, muitas pretendem dar continuidade aos estudos e precisam sustentar suas famílias, que se encontram no próprio país de acolhimento ou que ainda estejam no país de origem. E é nesse contexto que aprender a língua é ainda mais significativo.

O ensino de PLAc tem um agravante que diz respeito às condições em que os migrantes se encontram para a aprendizagem da língua, que sobrepujam o nível linguístico de proficiência. Para Pereira (2019), os principais desafios enfrentados são comuns aos brasileiros: dificuldade no acesso aos serviços públicos de saúde, à moradia, à educação superior e ao trabalho, além do alto índice de violência sofrida. Ademais, pouco se conhece sobre as vias de acesso às políticas públicas e os direitos previstos/ garantidos em lei.

Outra característica relevante é a diversidade linguística e cultural dos cursos. Trata-se de aprendentes de diversas nacionalidades, línguas, idades, formações, aptidões e vivências. No entanto, esse público é homogêneo quanto a um aspecto bem específico: não são turistas, intercambistas ou funcionários de multinacionais, mas são pessoas que têm o objetivo comum

de aprender a língua majoritária do país de acolhimento, para se comunicar na nova sociedade. Para Souza (2019), esse contexto exige uma abordagem de ensino sensível, que se adéque às urgências da realidade desses aprendentes.

Compartilhando uma mesma sala, encontramos aprendentes originários da América do Sul: bolivianos, venezuelanos, peruanos, colombianos, equatorianos, argentinos; do Caribe: haitianos, cubanos e dominicanos; além dos mexicanos da América do Norte; do imenso continente africano, camaroneses, congolese (da República Democrática do Congo), guineenses (da Guiné-Conacri), malineses, nigerianos, togoleses, senegaleses, egípcios; e também do Oriente Médio, sírios, iranianos, libaneses, iraquianos e palestinos, além do crescente número de paquistaneses e afegãos, entre outras nacionalidades.

Como a diversidade de origem é grande, as línguas faladas também. Além das línguas oficiais de países que foram colonizados como: espanhol, inglês, francês, fala-se *créole* (Haiti), árabe, bengali (Bangladesh e Bengala Ocidental, estado indiano vizinho), urdo (língua de família indo-ariana falada no Paquistão e na Índia), lingala (língua do ramo bantu falada principalmente na República Democrática do Congo/ Congo Kinshasa), suaíli (língua bantu falada principalmente em países da África Oriental: Quênia, Tanzânia, Uganda e também na República Democrática do Congo), ewondo (Camarões), kabiye (norte do Togo), entre outras.

Por serem originários de países, na sua maioria, multilíngues, os aprendentes falam mais de uma língua, principalmente nos de países africanos, em que as línguas locais, que permeiam os espaços sociais da comunidade e da família, coexistem com a língua do colonizador, presente nos espaços escolares e administrativos. Geralmente, são línguas cujas culturas são essencialmente orais, ou seja, ágrafas. Nesse contexto, os vários Crioulos constituem a comunicação cotidiana entre etnias, estabelecendo um elo na vida social entre os integrantes da comunidade (ANÇÃ *et al.*, 2010).

Com efeito, o repertório linguístico e comunicativo é relevante, pois influencia na aprendizagem de outras línguas. É através da língua materna e das línguas adicionais que o elo com essa nova língua é formado, partindo dela(s) como ponto de referência, visto que ninguém começa linguisticamente do zero.

O interesse em valorizar o repertório linguístico contribui para uma aprendizagem mais apropriada em que o aprendente, pelas suas competências linguísticas anteriores, se sente mais seguro, sendo estimulado a desenvolver comparações estruturais, gramaticais, sonoras e de

representação de mundo que o auxiliam no seu percurso. E, o ensinante²⁵, que poderá acompanhá-lo nesse processo com mais confiança, se compreender as relações linguísticas estabelecidas, os pontos de referência e os possíveis desafios, conseguirá criar aproximação e empatia com e entre o grupo. Enfim, é primordial estabelecer a comunicação e o entendimento entre os partícipes do diálogo.

A língua aprendida no âmbito da escolarização pode causar constrangimento devido ao afastamento linguístico e afetivo com a língua materna. Consequentemente, a valorização e a legitimação das línguas faladas tendem a repercutir positivamente na aquisição da nova língua, através de “uma auto-imagem positiva e um ‘bem-estar’ na língua materna” (SÉRGIO, 2010, p. 136), constituindo uma base importante para uma aprendizagem respeitadora da pluralidade.

Contudo, quando tal valorização não acontece, as competências linguísticas adquiridas anteriormente podem ser menosprezadas, por não serem consideradas junto aos aspectos constitutivos da cultura e da história de um povo. Em se tratando de línguas de falantes de países colonizados, a tendência é a de legitimação da língua de escolarização, principalmente do inglês e do francês, o que nos faz refletir sobre o poder de representação e atuação social de uma língua.

Ao lidarmos com conceitos linguísticos do aporte teórico, por mais que haja uma diferenciação de nomenclatura, existe um consenso entre os autores especializados. Todavia, quando abordamos os participantes da pesquisa, percebemos que a compreensão do estatuto das línguas que compõem o seu repertório linguístico nem sempre é evidente. Dito de outra forma, ao perguntamos qual a LM, a maioria dos aprendentes, em um primeiro momento, se reportaram não à(s) língua(s) autóctone(s) de seus países de origem, mas, ao francês ou inglês, dado o estatuto de línguas oficiais.

Apenas depois de interpelá-los, fazendo perguntas como qual a língua falada nas interações mais informais em casa e com os amigos mais próximos, é que a informação da língua que os define como participantes de uma dada comunidade de fala, com a qual compartilham saberes e subjetividades, vem à tona.

Os fatores sociopsicológicos também influenciam drasticamente a aprendizagem. Ao deixarem seu país de origem, os migrantes rompem com suas redes familiares e sociais, deparando-se, muitas vezes, com a discriminação, o racismo e problemas econômicos graves no país de destino.

²⁵ Ao longo do texto, empregaremos como termos intercambiáveis: ensinante, professor, educador e formador, dependendo da escolha de autores referenciados.

A partir do momento que “falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais” (HALL, 2000, p. 40), compreendemos que o arcabouço de um falante plurilíngue facilita a aprendizagem de uma língua adicional, já que há maior percepção contrastiva das diferenças e semelhanças entre elas, assim como experiência em contextos comunicativos mais variáveis.

Dessa forma, o processo migratório engendra uma situação contrastiva, uma vez que há simultaneidade entre o plurilinguismo do estatuto linguístico do migrante, cuja identidade é pluricultural, e os constrangimentos linguísticos, sociais e legais sofridos.

Quando a aprendizagem da língua está alicerçada na legitimação do repertório linguístico do aprendente, em que a pluralidade conta como um elemento enriquecedor, as competências são apreendidas de forma mais apropriada, pois não se trata de sobreposições distintas em qualidade, nível de letramento e experiências culturais, mas uma soma de conhecimentos cultivados ao longo da vida do falante (ANÇÃ *et al*, 2010b).

É pensando na apropriação de novos espaços sociais que deve ser fundamentada a metodologia de um curso de PLAc. Para isso, ao sobrepujar o campo gramatical e lexical, o ensino-aprendizagem estaria relacionado ao funcionamento da sociedade receptora, através das práticas sociais, isto é, dos costumes, dos hábitos cotidianos, das crenças, das organizações sociais e políticas, assim como o conhecimento de seus direitos e deveres constitucionais.

Devido à falta de formação específica dos agentes educacionais, os cursos se tornaram uma atividade de natureza acidental (PEREIRA, 2019). Uma vez que o ensino da língua materna se diferencia do ensino da língua adicional, a formação de ensinantes é crucial para o acolhimento apropriado dos aprendentes, evitando despreparo e preconceitos. Assim, a ênfase deve ser nas formações de professores e de voluntários, com oficinas e cursos ministrados por profissionais formados em Letras.

Trata-se ainda de uma área pouco desenvolvida no currículo de ensino superior no Brasil. Visto que a aprendizagem da língua do país de acolhimento está relacionada à aquisição de competências pessoais, sociais, escolares, profissionais e cotidianas, e, conseqüentemente, à integração social das comunidades migrantes, a criação de cursos nesta área é imprescindível na graduação. A fim de contribuir para a prática mais adequada de ensino-aprendizagem de línguas, em concordância com o público heterogêneo, diversificado linguístico-culturalmente, de forma integradora, são necessários investimentos na formação de professores.

Em suma, o curso de PLAc é caracterizado pela heterogeneidade de nacionalidades, pelos diferentes níveis de letramento e de escolaridade dos aprendentes, e por objetivos

emergenciais. Ao considerar que o migrante conviva com a possibilidade frequente de não retornar ao país de origem, apesar do forte vínculo que mantém com sua tradição, precisa negociar com a nova cultura, sem ser assimilado, de forma a se (re)construir a partir de uma identidade inacabada. Logo, o conhecimento da língua não se mede pelo tempo de chegada e permanência no país de acolhimento, mas principalmente pela integração social.

Em sua maioria de iniciativa da sociedade civil através de instituições não-governamentais, religiosas e associações, esses cursos apresentam uma problemática comum: surgiram da necessidade urgente de aprendizagem do português. Souza (2019) chama atenção para alguns aspectos que a caracterizam quanto à estrutura organizacional e pedagógica: a rotatividade de ensinantes, que são, na sua maioria, voluntários; a evasão dos aprendentes, devido principalmente às mudanças frequentes de residência e aos compromissos de trabalho; a insuficiência de recursos financeiros para a manutenção do curso e a escassez de material didático para o público-alvo.

A importância de um material didático próprio para os cursos de PLAc, segundo Amado (2016), tem a ver com a volatilidade dos professores, principalmente com os que são voluntários e não possuem experiência em ensino. Além disso, os livros didáticos que já existem no mercado têm preço elevado, impedindo de serem comprados tanto pelos aprendentes quanto pelas instituições assistidas, sem contar que são direcionados para cursos gerais, não sendo específicos. As necessidades desse público são urgentes, pois implicam acesso à alimentação, à moradia, à documentação, à locomoção, aos estudos, ao emprego, enfim, às melhorias das condições de vida e à inserção na sociedade de acolhimento.

A carência de uma política linguística neste campo reflete a pouca estruturação e oferta de cursos e o acesso restrito à educação. Segundo Maher (2013), essa ausência constitui justamente um mecanismo do próprio Estado. Dado que as competências na língua de acolhimento são aspectos importantes para integração social, a fim de atender à necessidade das crianças, adolescentes e adultos, no âmbito educacional, não basta o respeito, a tolerância e a valorização da pluralidade. São necessárias mais ações voltadas para os migrantes, com o objetivo de responder às suas demandas.

Apesar disso, pontuamos que, mesmo a passos curtos, algumas ações, como vimos, têm sido realizadas em nível governamental por centros de línguas em universidades públicas; institutos de ensino superior, e programas nacionais - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e Idiomas sem Fronteiras (IsF) (LOPEZ; DINIZ, 2019).

3.2 A LINGUÍSTICA CRÍTICA E A VIDA SOCIAL: UMA ABERTURA PARA ESPAÇOS FRONTEIRIÇOS

Me lembro que quando começou as aulas, H., aquele menino que vem da Síria, falou um momento que ele queria perder esse sotaque. Daí, eu me identifiquei, porque não sabia que eu tinha tantos traumas (...)

E eles me perguntaram “como você se sente nessa cidade?”, e eu não sabia que eu tinha sido vítima daquele xenofobia. Porque você não enxerga isso até que sai.

B. M., Venezuela

A contribuição da LA crítica se baseia na inovação metodológica de pesquisas alinhadas às Ciências Sociais, trazendo para seu cerne a prática reflexiva sobre a linguagem e o seu papel constitutivo nos saberes, nas configurações de identidades e nas relações de transformação social na educação: no processo de formação de professores e aprendentes críticos.

A pesquisa qualitativa e participativa nessa área, por meio da “prática exploratória”, ressignifica a vivência do cotidiano dos agentes envolvidos na sala de aula, promovendo “a integração das pessoas (professores, futuros professores, alunos e formadores de professores ou outros profissionais) e de suas atividades na busca de entendimentos aprofundados de suas questões da vida em sala de aula, na escola ou em outros contextos” (MILLER, 2013, p. 111).

Recentemente, as mudanças sociais que caracterizam o mundo de mobilidade e de deslocamentos, cujas fronteiras não são mais tão nítidas, exigem, de acordo com Moita Lopes (2013), estudos que correspondam às demandas desse contexto. Os integrantes do processo de ensino-aprendizagem, como os aprendentes e ensinantes passam a ser considerados, na pesquisa, agentes sociais.

O que está no cerne da LA crítica é a reinvenção da vida social, através de novas formas de conhecimento, que alterem o presente, da construção de um outro discurso e do deslocamento do que estava à margem para o centro, produzindo conhecimento responsivo a questões da contemporaneidade e refletindo sobre as práticas sociais na sala de aula de línguas e sobre a vida daqueles que nela atuam. Sob essa perspectiva, podemos construir outro olhar sobre os migrantes e os cursos de PLAc, para legitimá-los em seus modos de vida a partir de sua visibilidade e da atuação como agentes sociais.

Há uma relevância ética e social em ouvir as vozes dos que estão à margem, colocando em relevo suas vivências cotidianas. Quando a emoção, o afeto, a vivência e a interação estão articulados às teorias de identidade, geram reflexões investigativas no campo social.

Pela valorização de paradigmas crítico-reflexivos, que resultam em transformação social e ética, a identidade e a linguagem são inseridas em um plano central de estudos, alterando o rumo do ensino de língua. Por conseguinte, passamos a não depender apenas do conhecimento estrutural e linguístico em si, mas de um saber agir no mundo contemporâneo pela linguagem.

Logo, aprender línguas mediante essa resignificação é abarcar outros contextos tais como político, social, de identidade e de relações de poder. Sobre essa visão teórica da LA, Orlando Vian Jr. (2013) afirma que é uma teoria que dialoga com outras áreas, não se restringindo aos aspectos gramaticais e descritivos da língua, mas apontando para questões sócio-históricas da linguagem.

Ao seguirmos uma postura crítica, precisamos repensar as relações entre a teoria e a prática. Para isso, Rajagopalan (2013) propõe o rompimento de um binômio, até então, estanque em que a teoria precede a prática, sendo tomadas como opostas.

Pela abordagem transdisciplinar, os estudos linguísticos abarcam além do ensino de línguas, percorrendo a cultura, as políticas públicas, os fenômenos sociais e a antropologia. De acordo com Cavalcanti (2013), a LA é conceitualizada de crítica justamente por carregar em si uma perspectiva que pode ser revisitada, não estando fechada em si.

É a recente redefinição da LA que concede para a pesquisa um caráter político e social. Por tratar de escolhas, decisões, relevância cotidiana para as pessoas, pelo imbricamento entre teoria e prática, situa-se no campo político que nunca é neutro. A fim de problematizar essa relação, Rajagopalan (2003) defende que a teoria seja pensada de forma conectada com a relevância social.

Na abordagem crítica, a linguagem é posta a serviço das pessoas e a língua é vista como um fato social, por estar justamente atrelada a ações em comunidades, contrapondo-se à teoria que a língua é um fenômeno natural.

A dimensão ética e social nas teorias e práticas linguísticas, sob o pressuposto de que a comunicação se dá na coletividade e na cooperação entre os falantes, não é um processo isolado e as regras são sabidas através de interesses e acordos comuns. O caráter social da linguagem está em corresponder a um atributo da essência do ser humano. Portanto, a linguagem, ao se construir na coletividade, pode ser definida como uma prática social (MOITA LOPES, 2006; RAJAGOLAPAN, 2013).

A linguagem está diretamente relacionada ao agir político e à responsabilidade ética e social. Assim, através da linguagem, do processo de ensino-aprendizagem, da tomada de consciência crítica, reivindicações são feitas e aspirações políticas são manifestadas (RAJAGOPALAN, 2006, 2013; PENNYCOOK, 2006). É então que o ensino-aprendizagem de língua se constitui pela intervenção política, afastando-se do campo de neutralidades.

Nas pesquisas de natureza etnográfica e qualitativa, em que são consideradas as relações entre linguagem e vida social, as particularidades da área de conhecimento e a natureza política e ética das situações são consideradas cruciais, fazendo com que nos afastemos de generalizações. Nesse sentido, a produção de conhecimento adaptado a particularidades e a realidades singulares ganha importância.

O grande desafio da LA crítica é partir do próprio conceito de língua, desvinculado das ideias puras herdadas do pós-colonialismo dos séculos XIX e XX. Ao refletirmos sobre a linguagem e outros modos mais adequados para a contemporaneidade, vemos a necessidade de (re)teorizarmos o conceito de língua, valorizando os lugares à margem, fronteiriços e movediços, trazendo o plurilinguismo, as línguas híbridas e a mestiçagem linguística para o plano central.

Os questionamentos, advindos dessa área de trabalho, com migrantes e suas relações no país de acolhimento, refletem os debates de identidade, mestiçagem e hibridez da própria formação histórica do povo brasileiro, dentro do universo latino-americano, cujas raízes estão fincadas no pensamento colonial e eurocêntrico.

Na abordagem crítica da LA, vemos que tem sido trazido para a discussão o impacto da manutenção do colonialismo na produção e também disseminação do conhecimento na América Latina. Vivemos em um país em que as influências do período colonial ainda são dominantes mesmo após a independência, o que é válido para todos os países colonizados, onde os padrões coloniais continuam a ser naturalizados através de um sistema hierárquico de poder que define normas sociais, culturais e econômicos.

Ao discorrer sobre as implicações da história do poder colonial na codificação de uma nova identidade, pela naturalização das diferenças culturais, linguísticas e históricas de um povo, Quijano (2005, p. 127) declara que por ser “racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade. Daí em diante não seriam nada mais que raças inferiores, capazes somente de produzir culturas inferiores”.

Como nossa identidade histórica e social, que é sustentada pela lógica colonial, está presente na atualidade, ao tratarmos de migração, vemos a importância de refletirmos sobre esse padrão que pode ser identificado nas falas dos migrantes justamente quanto à identificação

de um espaço social marginalizado ocupado pelos próprios brasileiros, o que é visto muitas vezes, como veremos no Capítulo 4, de forma inesperada pelos migrantes.

A formação social e de identidade da América Latina é a escravidão. Trata-se de um produto colonial que estrutura as relações sociais e de trabalho, determinando a essência da sociedade. Quijano (2015) salienta que quando os colonizadores criaram as novas identidades dos povos subjugados pela formulação de uma visão eurocêntrica, tiraram deles a singularidade e a subjetividade, impossibilitando-os de escrever e se inserir na história a partir de suas próprias narrativas. Logo, a produção histórica passa a ser uma exclusividade de quem teve e tem poder, e nesse binômio, cabe ao restante interpretar um papel marginalizado.

Antes não havia negros e índios, mas povos que se autodenominavam. A raça como critério central de classificação social da população teve impactos decisivos na história. Ao serem despojados de suas próprias identidades, através de uma nova identidade defraudada pela violência, os diferentes povos da América, outrora Tamoio, Tupiniquim, Aimoré, Goitacaz, Chimus, Aimarás, Chibchas, Astecas, Maias, Incas, entre muitos outros, foram reduzidos a uma só: os índios. O mesmo aconteceu com os povos africanos que vieram escravizados: Iorubás, Zulus, Achantes, Congos, Bacongos, Macuas, Nhanjas, Tongas, só para citar alguns, foram sintetizados em: os negros.

Para Quijano (2015, p. 130), a história da América Latina é composta por “tragédia de equívocos”. O padrão de poder criado pelo processo de colonização passa a ser naturalizado, gerando novas identidades, hierarquias e papéis sociais. Assim, os espaços que antes eram definidos geograficamente passam a ser reestruturados pela classificação de raça.

É baseada nessa categorização que a identidade social do Brasil foi forjada. Aquele que corresponde à organização racial e social estipulada possui racionalidade e civilidade, o restante, por divergir do padrão passa a ser passível de dominação e de caracterizações inferiores como não-civilizado e bárbaro. Dessa maneira, são atribuídas novas identidades para o restante do mundo sob a perspectiva colonial.

A reflexão sobre o contato dos migrantes com os brasileiros pela língua portuguesa está atrelada, assim, à nossa própria identidade histórica e social. E ao olharmos no espelho, o que vemos? Ainda de acordo com Quijano (2015, p. 130), enxergamos uma imagem parcial e distorcida de nós mesmos, uma vez que o reflexo da experiência histórica da América Latina, sob o prisma eurocêntrico, é confuso, pois ao mesmo tempo em que são mostrados aspectos materiais e intersubjetivos que fazem parte das identidades inventadas, não as representam em sua totalidade: “Dessa maneira seguimos sendo o que não somos”. E como resultado não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los”.

A proibição de os sujeitos participarem da história, quer dizer, da própria história construída por eles, resulta em dominação e alienação, visto que ela não é aquilo que se recebe pronto, mas ao mesmo tempo que é constituída pelos sujeitos sociais, ela os faz, em um movimento duplo.

A partir da metáfora do espelho, podemos colocar Quijano (2005) em diálogo com Freire (2005) que também orienta a nos afastarmos de uma imagem histórica distorcida para que assim nos enxerguemos mais nitidamente.

Freire (2005) aponta dois caminhos para a superação da cultura da dominação. O primeiro está relacionado à tomada de consciência da percepção do mundo opressor pelo oprimido, e o outro é enxergar, desconstruir e expulsar os mitos e as crenças criadas para manutenção dessa estrutura dominante. São dois caminhos, mas uma única saída: a dialogicidade.

Pelo diálogo, tido como um movimento crítico entre o passado e o futuro, o sujeito se constitui assim como a sua história social e sua leitura do mundo. E é justamente a ausência de conscientização do dialogismo que cria uma imagem distorcida do dominado no espelho do dominador, pois o desapropria de ser sujeito da sua própria história, coisificando-o e distorcendo-o através da mistura entre objetos e seres.

No contexto de pós-colonialidade, a relação de dominação e, conseqüentemente, de violência se justifica pelo poder que os sujeitos, autores do seu próprio processo histórico, exercem sobre os invadidos, considerados objetos. Como resultado de uma relação antidualógica, as potencialidades do sujeito “invadido”, termo que remonta à colonização, são desconsideradas a partir do momento em que a visão de mundo dos “invasores” é imposta (FREIRE, 2005, p. 173).

Compreendemos, então, a inserção social pelo processo de as pessoas deixarem um lugar que lhes foi imposto, como objeto, e passarem a ocupar, através da conscientização, criticidade e problematização da realidade do seu entorno, o lugar de sujeito do próprio processo histórico, atrelado às condições de tempo e espaço no estar no mundo. Sendo assim, o sujeito passa a reivindicar um outro lugar que lhe é de direito.

A relação com nosso passado colonial continua a reger a estrutura social que nos rodeia cotidianamente. Conseqüentemente, a construção histórica do país nos informa muito do nosso comportamento cultural. A partir disso, a preocupação central dos estudos em LA crítica tem sido a criação de um novo paradigma epistemológico, social e político, através da reinvenção de modos plurais de conceitualizar a língua e de produzir conhecimento. Nesse contexto, a própria pesquisa em si faz parte da constituição de práticas da vida social.

3.2.1 Linguística política e o ensino de línguas

O ensino de língua e a integração das pessoas estão em função das manifestações da política linguística de um país, uma vez que linguagem, língua, identidade e política são indissociáveis (RAJAGOPALAN, 2011).

A LA crítica abrange o conceito de política linguística. Território, fronteiras, demarcações, nação e língua estão intimamente ligados e se constituem a partir da política de um país, servindo para definir e unir um povo e distingui-lo dos demais. É nesse contexto que as práticas pedagógicas e o planejamento linguístico são implementados.

Na contemporaneidade, são conceitualizadas, através de um pensamento binário, as identidades e línguas. Desse modo, o hibridismo linguístico é visto como nebuloso e problemático, e por isso repudiado em comparação ao que é tomado como puro. As línguas crioulas e mistas - o *portunhol* é o exemplo mais próximo na América do Sul, mas também há o *franglês* no Quebec, o *espanglês* nos Estados Unidos e o *hinglish*, na Índia, mistura entre hindi e inglês - são consideradas inferiores pelos mesmos grupos que discriminam os processos de mestiçagem de identidade, ao mesmo tempo que se proliferam por justamente representar o hibridismo de fronteiras. As variantes linguísticas e os sotaques também se definem nesse entrelaçamento híbrido.

Com efeito, o hibridismo linguístico tem uma função de utilidade, pois responde a uma demanda de facilitar e tornar a comunicação mais eficaz, correspondendo, assim, a uma questão política que, segundo Rajagopalan (2011, p. 149), “está no âmago, na própria gênese da língua. Quer no seu sentido abstrato ou genérico, quer no seu sentido individualizante, o conceito de língua sempre esteve repleto de conotações políticas”.

A primeira medida concreta de uma política linguística no Brasil foi instituída, no século XVII, por um decreto de Marquês de Pombal (1699-1782) que “selou o destino linguístico do Brasil ao proibir terminantemente o uso da língua-geral e ao instituir a língua portuguesa como a única permitida no território da então colônia portuguesa na América do Sul” (RAJAGOPALAN, 2011, p. 151). Aqui, vê-se um atrelamento entre língua, delimitação do domínio territorial e identidade, formando uma unidade coesa que mais tarde se definiria como nação.

Nesse contexto, é importante lembrarmos do Decreto-Lei n. 406, de 4 de maio de 1938, intitulado “Lei da Nacionalização”, cuja exigência era de que todo ensino deveria ser realizado obrigatoriamente na língua nacional, inclusive os materiais didáticos seriam “exclusivamente escritos em língua portuguesa” (BRASIL, 1938, art. 85, inciso 3), prevendo,

consequentemente, a proibição de circulação de livros em língua estrangeira e o fechamento de escolas que não seguissem as normas.

Intervenções políticas no âmbito linguístico sempre aconteceram em diferentes momentos históricos no mundo todo. Não é uma novidade. Logo, o ponto chave nos parece ser o de atentarmos para os propósitos que são carregados por trás. Muitas vezes são camuflados de nobres por fazerem a união de um povo, mas, na verdade, trazem proveito político e desentendimento sistemático entre os falantes de um país.

Não podemos negar que houve mudanças no ensino de língua. Todavia, ainda estamos presos a nossa história colonial em que legitimações são realizadas mediante a oposição entre metrópole e periferia. E essa questão, por fazer parte de nossa história, caracteriza as práticas de ensino de língua.

O ensino de português para migrantes de crise, mais do que um projeto linguístico, representa um projeto político. Assim, todos os agentes educacionais estão envolvidos politicamente, e é justamente nessa esfera que os questionamentos, mudanças, prioridades e formulações podem ser colocados em prática. De acordo com Rajagopalan (2011, p. 161), temos que “encarar a política linguística nacional como uma intervenção proposital no emaranhado das relações geopolíticas no qual cada nação se encontra em dado momento histórico”, uma vez que a política linguística não é subjacente à linguística, mas à política no âmbito mais amplo.

A esse respeito, a ausência de ações de políticas públicas na área de ensino de língua de acolhimento para os migrantes, assim como a de direitos linguísticos na legislação federal atual representam por si só uma escolha política. Essa lacuna vem de encontro ao alerta de Maher (2013, p. 124) sobre “o fato de que a ausência de uma política linguística de Estado constitui, em si mesma, uma política linguística de Estado!”. Portanto, toda ação, inclusive a não ação, é politizada, sendo que a crença na neutralidade neste campo já é por si só uma atitude política.

Devido à precariedade de políticas de acolhimento, essa função, que deveria ser prioritária, não é assumida suficientemente pelas instâncias governamentais, problematizando ainda mais a situação de vulnerabilidade moral e financeira dessa população.

A fim de responder às demandas dos fluxos migratórios, a (re)formulação da política linguística no Brasil deve ser pensada com objetivo de possibilitar o bem-estar da população migrante a curto, médio e longo prazo. As iniciativas políticas, inclusive as relacionadas ao ensino de língua, por trazerem mudanças no comportamento, na forma de pensar das pessoas

e nos paradigmas sociais, são consideradas medidas intervencionistas necessárias, segundo autores e pesquisadores de LA crítica.

Aprender uma outra língua além da materna representa prestígio, sobretudo quando a língua materna é de menor prestígio, muitas vezes classificada como “exótica” e/ou dialeto. Mesmo em um contexto globalizado, em que o falante poliglota é valorizado, muitos aprendentes migrantes não se sentem à vontade para falar suas línguas e sobre elas, apresentando-se muitas vezes como monolíngues, já que muitas de suas línguas maternas são consideradas de menor prestígio²⁶. Sobre isso, Rajagopalan (2003, p. 65) diz que:

A língua estrangeira sempre representou prestígio. Quem domina uma língua estrangeira é admirado como pessoa culta e distinta. Tanto isso é verdade que a palavra ‘estrangeira’ é comumente reservada para qualificar uma outra língua que conta com mais respeitabilidade que a língua materna de quem fala – por mais incrível que isso pareça à primeira vista!

Em oposição à integração, as línguas faladas pelos aprendentes podem refletir conflitos, dependendo da representação e valoração no país de origem. Falar espanhol e habitar a República Dominicana, sendo haitiano, por exemplo, pode soar como traição. Apesar de Haiti e República Dominicana dividirem a mesma ilha, há todo um processo histórico, político, social, econômico e de identidade de diferenças enraizadas na divisão colonial entre França e Espanha, que tem resultado em qualificação e juízo de valor divergentes.²⁷ De fato, as divergências sociopolíticas e econômicas entre países, vizinhos ou não, dizem muito e respingam em aulas de língua²⁸.

A base da investigação em LA é constituída pelo amálgama entre o conhecimento e a política. Nesse sentido, a própria pesquisa na área é responsabilizada, segundo Moita Lopes (2013, p. 247), “como espaço de fazer política ao prestigiar significados emergentes na vida social”, em defesa de políticas de diferença, através da quebra da norma binária até então cristalizada.

Os conceitos da linguagem que herdamos estão baseados no século XIX, cujas ideias de formação e unidade política revigoravam, baseadas na construção ideológica de uma nação, uma língua. Nesse contexto, a miscigenação linguística é marginalizada e tomada como inferior

²⁶ Não é o caso da população hispanofalante, uma vez que o espanhol é mais falado que o português.

²⁷ Território e fronteira como limite geoestratégico do Estado: o caso do Haiti e da República Dominicana, Guerby Sainte, 2019, file:///C:/Users/Ana/Downloads/29762-71525-1-PB%20(1).pdf.

²⁸ Ao compartilhar um acontecimento em sala de aula, Pierre disse que outros haitianos presentes se uniram para criticar um colega da mesma nacionalidade que falava espanhol muito bem, devido à sua vivência no país fronteiriço vizinho.

por não ser pura e única: ou é a língua do nativo ou é a língua estrangeira. Em contrapartida, essa visão de mundo não dá conta do multilinguismo constituído pelos movimentos migratórios, pela globalização e pelo mundo digital, que vêm relativizando distâncias e alterando conceitos de identidade outrora considerados bem mais fixos (RAJAGOPALAN, 2003).

Em geral, o ensino de línguas reflete uma dimensão político-ideológica colonialista que fundamenta a estrutura sócio-histórica do país. As línguas, que passam a ser definidas por uma escala de valores hierárquicos de maior e menor prestígio, são classificadas como exóticas ou estrangeiras.

Ao problematizar esse binômio, sob a perspectiva da LA crítica, além de instrumento de comunicação, as línguas são constituídas de atributos políticos e de marcas de identidades próprias. Daí a importância de refletirmos sobre a política linguística no Brasil e o ensino-aprendizagem de português.

As teorias, tidas como consagradas, a respeito da linguagem costumam se ausentar da reflexão sobre a política e o planejamento linguístico tão necessários à criticidade. Por isso, Rajagopalan (2003, p. 93), como forma de problematizá-las, põe em xeque o conceito de língua, ao afirmar que “é muito mais que um simples código ou um instrumento de comunicação. Ela é, antes de qualquer outra coisa, uma das principais marcas da identidade de uma nação, um povo. Ela é uma bandeira política”.

Faz, assim, um alerta para a urgência de encararmos a dimensão não só política da língua, a fim de não nos desconectarmos dos eventos que nos circundam, mas também o social, ao ressaltar que toda interação verbal é por si só um evento cultural que reitera o pertencimento das pessoas a uma comunidade.

Portanto, vemos a importância de sintonizar a política educacional, em que estejam incluídas as práticas de ensino de língua, com as ações de políticas públicas que respondam ao projeto geopolítico do país.

3.2.2 A aprendizagem de adultos migrantes pelo viés da Pedagogia crítica

Discorrer sobre a LA crítica é também se alinhar à Pedagogia crítica, que está alicerçada em elementos políticos e de identidade, nas relações entre realidade, vida cotidiana, prática e aprendizagem da teoria, de forma não dissociada. Logo, as construções e transformações de identidades, assim como a tomada de uma postura crítica em relação às teorias, são consideradas pontos cruciais.

No âmbito da Pedagogia crítica, a aprendizagem fora da sala de aula, com o entorno, na vida cotidiana, é levada em conta, inclusive as preocupações do dia a dia presentes em uma comunidade, buscando trazer para dentro a vivência de fora, valorizando-a. Dessa forma, a sala de aula passa a ser o espaço de reprodução da vivência e das tensões de sujeitos sociais. E a aprendizagem fora do ambiente escolar não é só considerada, mas também é valorizada.

Para Rajagopalan (2003), a representação de um recorte da realidade da comunidade repercute na sala de aula, já que a linha divisória que separa dentro e fora é camuflada e móvel. A prática e a experiência das realidades exteriores ao contexto escolar ganham prestígio ou são desvalorizadas, sendo legitimadas na aprendizagem.

No contexto de ensino-aprendizagem de línguas, ao contrário de uma visão imediatista, que reproduz o que vem de fora em detrimento do local, podemos ensinar e aprender uma língua adicional através de um pensamento crítico de valorização do contexto social e comunitário do aprendente.

Trata-se da teoria pós-estruturalista de resistência de Canagarajah (2013) em que os aprendentes, em oposição à ideia de agentes passivos, quando são moldados pelos interesses dos professores, adotam uma perspectiva de resistência através de uma visão crítica, questionadora e de autoafirmação, o que possibilita o aprimoramento de estratégias que influenciam suas atitudes, visão de mundo, cultura e o próprio entorno, a partir de onde surge uma nova aprendizagem e por consequência uma nova identidade.

Canagarajah (2013), ao discorrer sobre o contexto de ensino-aprendizagem de inglês e as relações de poder, em países periféricos, onde a passividade na comunidade é percebida diante de uma invasão cultural, afirma que esse processo se manifesta de forma prestigiada, em detrimento da desvalorização do local.

Essa abordagem, quando aplicada ao ensino-aprendizagem de uma LAd, possibilita que adotemos a perspectiva de resistência no sentido de trabalhar o questionamento e a autoafirmação do aprendente migrante em relação à(s) sua(s) língua(s) e à comunidade a qual pertence, assim como em sua relação com a língua portuguesa e o Brasil.

Para inserção social, no ensino de língua e no contato entre migrantes e brasileiros, precisamos desfazer o binário que divide o mundo em duas partes opostas: o “nós-eles”, em que “nós” é representado pelos brasileiros, enquanto “eles” pelos migrantes, e vice-versa. Ao contrário disso, as identidades culturais podem ser percebidas em um movimento de permanente transformação, atingindo um panorama mais amplo do que o mundo simplista dos contrários.

Com efeito, a condição de vida dos aprendentes e suas necessidades influenciam o processo de aprendizagem. A Pedagogia crítica, cuja abordagem engloba a Educação popular (FREIRE, 1996; ESTEBAN, 2005; DIAZ, 2006; GADOTTI, 2009), se baseia, especialmente, nas necessidades, nos interesses e nas realidades dos aprendentes, e conseqüentemente na participação voluntária, na criação de vínculos no grupo para aprimoramento de novas competências baseadas nas experiências do presente e do passado, na aplicação real na vida cotidiana e também na autoavaliação. Em suma, consideramos que a formação e o fortalecimento do grupo são essenciais na sala de aula.

Ao enfatizarmos a participação mais ativa dos aprendentes simultaneamente à descentralização do papel do professor, que como facilitador passa a dividir as responsabilidades da aprendizagem, é exigido do conteúdo a ser ensinado uma relação intrínseca com seu uso prático, a fim de que a motivação em classe seja incentivada e mantida. Os temas, que devem ser construídos com os aprendentes e não trazidos pelo ensinante, são mais úteis socialmente à medida que se aproximam da vida cotidiana deles, respondendo ao que é necessário e esperado.

Outra característica dessa abordagem é a de valorizar as dinâmicas e interações em grupo através de atividades práticas guiadas e depois sistematizadas na correção. Para isso, a criação de um espaço de trocas e de validação do conhecimento adquirido é necessário, assim como a compreensão de que as dinâmicas não são perda de tempo, atrasando a sequência do conteúdo programático. Portanto, a finalidade é a comunicação efetiva e não a finalização do conteúdo do material didático.

Há uma ruptura com a organização dos papéis da sala de aula em que o ensinante detém o poder legítimo do discurso. Aqui, o aprendente, na sua singularidade e autoria, é convidado a participar do diálogo da construção do saber e da cidadania, assim como a discursar sobre seu próprio processo de ensino e aprendizagem, o que possibilita se tornar agente de teorizações através de suas práticas sociais (BOHN, 2013).

Sendo assim, a abordagem da Pedagogia crítica está ancorada, sobretudo, na possibilidade de criação da autonomia pelo aprendente no seu próprio projeto de formação, atuando e interagindo com outros sujeitos, ensinantes e aprendentes, e com o entorno.

O que observamos nos cursos de PLAc, na prática, independentemente do material didático usado, é que o professor repete o mesmo modelo centralizador que teve em seu próprio processo de aprendizagem, em língua materna e língua estrangeira, caracterizado por mais teoria e pouca participação. Geralmente, a preocupação está no conteúdo: o que ensinar? Quando deveria ser também: como ensinar a quem estou ensinando?

A valorização do saber do grupo é um dos pontos centrais da Pedagogia crítica. Nesse contexto, o ensinante tem consciência de que não é a única fonte de conhecimento disponível para os aprendentes, reconhecendo as possíveis teias das redes e “letramentos sociais” construídas fora da sala, incluindo a experiência do grupo como recurso de aprendizagem (STREET, 2014).

Para discorrer sobre as inquietações vividas pelos aprendentes, Paulo Freire (2004; 2005) problematiza, primeiramente, o espaço da sala de aula. Esse passa a ser visto não no sentido tradicional de lugar acadêmico de onde o ensinante confere o seu saber para os que não o têm, mas como um espelho de tensões que mostram a realidade experienciada fora do espaço escolar.

Sabemos que o seu primeiro compromisso, como pedagogo crítico, era com a comunidade, da qual a sala representa uma fiel amostra. Nos termos de Paulo Freire (2005), ensinar não está relacionado apenas ao espaço físico da sala, mas a uma esfera política e histórica, visto que os educadores têm a possibilidade de mobilizar conhecimento com objetivo de concretizar mudanças contundentes na redução da opressão na vida das pessoas. Se assim o desejar, o educador pode servir de agente catalisador de transformações sociais.

Ao educador crítico cabe o esforço de criar um espaço para discussão, dentro da sala, sobre as implicações que possam envolver os aprendentes fora dela, a fim de construir um elo com a aprendizagem e a sua realidade cotidiana. Poderíamos dizer também que sua tarefa se baseia em estimular a postura crítica dos aprendentes, através da qual possam questionar as certezas e as ideologias²⁹, no sentido de categorias construídas para ver a realidade, proporcionando-lhes o aprimoramento de formas de resistência, de enfrentamento de desafios e de tomadas de decisões.

Dentro dessa abordagem, os aprendentes são agentes ativos e não meramente moldáveis de acordo com os interesses dos educadores. Na Pedagogia crítica, é justamente pela perspectiva de resistência que podemos questionar e nos autoafirmar com objetivo de engendrar estratégias para lidar com os desafios.

²⁹ Nesse sentido, compreendemos a ideologia como uma produção imaterial humana das manifestações superestruturais através das quais o sujeito atribui significados (VOLÓCHINOV, 2021).

3.3 LÍNGUAS NO PLURAL: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA INTERAÇÃO SOCIAL

A aprendizagem de uma língua é uma prática social. Consideramos que as identidades sociais são construídas em contextos de letramentos, a partir do momento que são tomados como espaços constituídos por eventos através dos quais as pessoas agem e reagem, no mundo social, umas com as outras, construindo significados.

Desse modo, as identidades dos sujeitos sociais são constituídas na relação com o outro, no espaço da sala de aula e fora dela. Sobre isso, Moita Lopes (2013, p. 241) argumenta que “a pesquisa mostra como o que está ocorrendo em sala de aula como um lugar de letramentos é a constituição da vida social ou de quem somos ou podemos ser ali como um ensaio para a vida fora dali”.

Há uma indissociabilidade entre a construção de significado e a vida social nos processos de letramentos. Por isso, a necessidade de assumirmos uma percepção socioconstrutivista de considerar a construção dos sujeitos sociais no discurso.

O estudo da interação social entre ensinante e aprendentes se dá a partir de um processo discursivo de construção da própria identidade dos envolvidos (MOITA LOPES, 1998). Nesse sentido, é considerada a hierarquização das posições, enfatizando os significados sociais determinados pelo grupo através de mecanismos de inclusão ou exclusão.

O ensino-aprendizagem de línguas reflete os elementos de identidade, cuja construção está atrelada ao contato e intercâmbio de povos e culturas. A língua está inserida nesse contexto, influenciando a construção de identidade dos sujeitos, migrantes e brasileiros, através do convívio e das negociações linguísticas.

Isso explica a relevância apontada por Rajagopalan (2003, p. 69) de compreendermos o ensino-aprendizagem de uma língua pelo processo de redefinição de identidades, visto que, contrariamente à ideia de instrumento de comunicação, as “línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo, quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade”. Nesse sentido, a aprendizagem de uma língua redefine o aprendente em uma nova pessoa.

Como vimos no início deste capítulo, são trazidos no escopo da LA crítica interesses por tópicos de identidade, de feições políticas e sociais que até então não tinham sido considerados. Para Pennycook (2006), essas questões que englobam desigualdade, discriminação, pobreza, entre outras, começaram a impulsionar recentemente as pesquisas acadêmicas, pela ruptura da posição de neutralidade e da aceitação da política que envolve a

área da educação. Então, se pensarmos a sala de aula por esse prisma, tudo que acontece nesse espaço está ligado intrinsecamente aos elementos políticos e sociais.

É a partir de perspectivas hibridizadas sobre culturas e línguas que o sujeito social pode ser constituído pelo seu discurso e, conseqüentemente, por sua ação. Através da visão desessencializada e fluida da educação e das concepções sobre linguagem, o que vai justamente na contramão da pureza de identidade, tanto o aprendente quanto o ensinante são forjados como atores sociais por trazerem consigo as marcas de sua história.

Na teoria crítica da cultura, o campo de visibilidade da pesquisa ganha amplitude, pois há a inclusão das histórias, inclusive periféricas, marginais e híbridas, dos atores sociais. As pesquisas que se filiam a essa abordagem buscam romper com fronteiras, até então rígidas, trazendo os espaços periféricos para o centro da reflexão.

Dessa maneira, o ensino-aprendizagem de línguas se dá em um espaço periférico. Basta tomarmos como ponto de partida as línguas brasileiras no plural (RAJAGOPALAN, 2003), referente às que ocupam um espaço menos legitimado por estarem afastadas do padrão hegemônico, como as variedades faladas na periferia, na zona rural e também pela população migrante.

O processo de trocas, intercâmbios e vivências entre comunidades no espaço de conexões globalizadas, principalmente no âmbito de fluxo de movimentos migratórios, tem resultado em uma miscigenação linguística crescente que quebra com a lógica binária de fronteiras opostas, abrindo espaço para o multilinguismo e as línguas mistas, como o nosso conhecido *portunhol*.

Sob a perspectiva do conceito de práticas translíngues de Canagarajah (2013), cuja estrutura está na habilidade de combinarmos recursos e interações linguísticas que resultam em uma nova construção de significados, indo além da coexistência múltipla de línguas, pode haver a valorização das variedades linguísticas que não são prestigiadas. Paralelamente, Cavalcanti (2013) traz o conceito de intercompreensão linguística ao considerar a complexidade das inter-relações na diversidade pela valorização da diversidade e das experiências multilíngues.

A língua é plural. Portanto, os falantes têm a possibilidade de reconhecer e prestigiar outros modos de falar português. Pelas práticas translíngues, as variedades são tomadas como línguas, em um movimento de legitimação da pluralidade em confronto com o monolinguismo em que a língua é naturalizada por um padrão.

Ao trazermos essa temática do multilinguismo, plurilinguismo e diversidade, vemos que a língua pode ser concebida como um modelo construído, por meio do qual o sujeito fala

um idioleto, ou seja, uma variação individual que reflete suas características pessoais, em um determinado período de sua vida.

Na esfera da ordem simbólica, a construção de um idioleto, conceitualizado por um pidgin e/ou uma interlíngua, é determinada por elementos que não sejam apenas cognitivos, mas sim do âmbito subjetivo, pelas relações sociais que extrapolam o ambiente escolar.

Consequentemente, a LA crítica deve abarcar outros conhecimentos além daquele sobre o ensino de língua em um espaço formal. Assim, essa abordagem se torna ainda mais necessária ao estudo do contexto atual das migrações de crise, relacionadas à mobilidade social e às rupturas dos conceitos de espaços e bordas³⁰.

No campo da LA crítica, em que além de agregar outras áreas do conhecimento, sobrepujando até mesmo as limitações das bases estáticas da compreensão comum da interdisciplinaridade (PENNYCOOK, 2006), espaços dinâmicos de investigação são propostos através de rompimentos com as noções tradicionais de cultura, língua e identidade.

Desse modo, compreendemos que essa abordagem da educação pode contribuir para o aprimoramento do ensino de PLAc, para o afastamento de exclusão e preconceitos, e também para uma melhor inclusão dos migrantes na sociedade.

Nesse mesmo caminho, a perspectiva pós-colonial, no âmbito da diversidade das culturas e das línguas traz implicações para lidarmos com os desafios de um espaço constituído por entrecruzamentos, misturas, mudanças e hibridismo, assim como com um mundo caracterizado por instabilidade e ascensão de novos movimentos sociais, que incluem discussões de cunho político sobre língua, identidade e subjetividade (BOHN, 2013).

Após as considerações sobre LA crítica, pela qual se atribui um papel importante às práticas de linguagem na produção da subjetividade, discorreremos sobre os processos de significações sociais de construção de identidades no contexto de ensino-aprendizagem de língua, percorrendo o campo da subjetividade.

Ao investigarmos como a identidade do sujeito é (re)construída *na e pela* língua, na interação entre migrantes e brasileiros, refletiremos sobre a identidade em um contexto de transformação social a fim de analisarmos os relatos dos migrantes, no Capítulo 4, que constitui o *corpus* da pesquisa.

³⁰ A metáfora espacial da “borda”, usada por Signorini (2006), para definir um espaço fluido, em oposição ao termo “fronteira”, cuja linha é caracterizada pela nítida demarcação, encaixa-se produtivamente para descrever as relações que vêm se construindo nas práticas contemporâneas de ensino-aprendizagem de língua.

3.3.1 As relações dialógicas entre as vozes sociais

*A gente quando tem um problema político sai achando que sempre vai encontrar algum tipo de paraíso: - Não!
É porque você tem uma situação muito forte, então qualquer coisa é melhor.*
A., Venezuela

O campo da LA sofreu o impacto das relações de subjetividade que foram trazidas para o centro da discussão da teoria sobre ensino-aprendizagem de línguas. Nesse âmbito, o conceito de identidade é problematizado como instável, heterogêneo, fluido e não pacífico.

Para Rajagopalan (1998, p. 41), a identidade “se constrói na língua e através dela”. Isso quer dizer que o indivíduo possui uma identidade que não é fixa e que não pode ser construída fora da língua. Portanto, identidade e língua passam a ser estudadas por meio de uma relação intrínseca.

Em um contexto em que a identidade linguística de um país e a língua do indivíduo se refletem em um movimento não-estável, as implicações do multilinguismo contribuem para caracterizar um espaço marcado pela crescente migração e pelo hibridismo das relações, em que as identidades construídas a partir da língua se constituem por um fluxo permanente.

A subjetividade relacionada à linguagem adentra uma dimensão ideológica, cujas implicações de relações de poder e as tradições linguísticas de prestígio devem ser consideradas. Por conseguinte, a identidade é definida em parte pela vivência e pelo modo de vida adquiridos a partir de práticas culturais na comunidade.

No contexto migratório, a referência cultural, que independe das relações com o país de origem, é reconstruída no país de acolhimento, seja através da nova vivência social ou simplesmente pela resignificação das lembranças. Nos relatos, como veremos, podemos resgatar essas práticas socioculturais resignificadas.

Falar de identidade é também falar de algo que não é fixo, imutável e puro, isto é, essencialista. Mas sim híbrido, mestiço, que vai se desconstruindo e se moldando conforme a realidade apresentada. O tecer da identidade se dá por um emaranhamento de fios que se conectam e se desconectam através das experiências.

Esse processo está intrinsecamente vinculado às práticas sociais. Dito de outra forma, justamente por se basear em processos sociais e de identidade, o ensino-aprendizagem de língua é considerado uma prática social. Uma vez que as mudanças radicais experienciadas no

processo de migração incidem diretamente nas experiências no país de acolhimento, as práticas sociais se constroem na relação de interação com o entorno. Entendemos, assim, que as relações espaciais e subjetivas estão intimamente ligadas. E nesse sentido, a migração faz parte de um movimento dinâmico de construção de identidade.

Sob uma perspectiva política, de acordo com Maher (1998), a construção da identidade está interligada aos modos de inserção do falante na discursividade em português, assim como a produção de diferenças está relacionada diretamente à dimensão política adotada pelos falantes. Logo, a constituição do sujeito político acontece quando ele passa a operar, estrategicamente, na língua.

A concepção essencialista, que é uma abordagem baseada na permanência, na origem, na essência de algo imutável e fixo, não dá conta de abordar o dinamismo da construção de identidade de um sujeito. Isso porque essa questão interdepende da constituição mutável das relações sociais no tempo e no espaço entre um sujeito social e seu grupo, visto que a identidade é “um construto sócio-histórico por natureza, e por isso mesmo, um fenômeno essencialmente político, ideológico e em constante mutação” (MAHER, 1998, p. 117).

Mediante o uso da linguagem e de suas práticas discursivas, o sujeito social constrói sua identidade no tempo e no espaço, por isso, a importância do contexto histórico-social no qual estão inseridos os migrantes. Por nos referenciar, sobretudo, à migração de crise, trata-se de pessoas que deixaram seus países de origem devido a motivos de sobrevivência e busca de melhores condições de vida, por um processo, muitas vezes violento, que se expande desde a saída até a entrada e vivência no país de destino.

Através da linguagem e das relações político-ideológicas intrínsecas, as identidades sociais são engendradas por meio de categorias simbólicas que envolvem quem fala, para quem se fala, onde se dá o uso da língua, nível de escolaridade e capacidade cognitiva. Logo, as ideologias linguísticas são importantes na configuração de categorias de identidades.

Com efeito, a aprendizagem de língua está associada à subjetividade do aprendente. Tendo por base as relações entre história, deslocamentos e linguagem, fica subentendido o elo entre língua e identidade por meio das relações intrínsecas com a nacionalidade e a cultura.

A identidade é um movimento na história. Rajagopalan (2003) aponta que o sujeito passa a ser entendido como possuidor de uma identidade provisória, pois é constantemente assediado pelos discursos alheios, que, por sua vez, são também passageiros, e utilizados por ele em detrimento do momento político-histórico em que vive, buscando, dessa forma, defender seus próprios interesses.

Nesse contexto, a identidade está atrelada intrinsecamente à interação social. Mais especificamente, o conceito de identidade é definido pela produção social provinda da interação, em um jogo com as relações de poder, subjetividade e construção de realidades sociais. Consequentemente, a identidade é construída na relação com o outro, como, por exemplo, entre migrantes e brasileiros e/ou entre os próprios migrantes, a partir de uma prática social, demarcada por relações de poder entre os participantes e da criação de uma realidade social através da interação entre eles.

Vemos dois eixos pelos quais a identidade de um falante é definida: o da interação, que abrange a rede social caracterizada pelas relações interacionais, os valores e os conhecimentos compartilhados no grupo; e o das relações de poder, que está relacionado ao campo ideológico, simbólico e de lugar social.

O discurso é de natureza social. As relações de alteridade, o envolvimento entre os participantes, assim como o contexto cultural e histórico em que estão inseridos, são categorias essenciais para sua construção. O significado do discurso e a construção das identidades sociais movimentam-se, concomitantemente, transformando as ações e reações dos sujeitos no mundo através da linguagem. Assim sendo, discurso, identidade e língua constituem um trio amalgamado.

A linguagem está ligada a um tempo histórico, a um espaço social e a uma posição do sujeito diante do mundo. Ela constitui e é constituída por um sujeito, que leva em conta seus interlocutores mesmo quando está sozinho fazendo suas reflexões. Sob essa perspectiva, consideramos que a linguagem não é só a língua, mas se constrói nas relações de interação. E é justamente por isso que o diálogo designa uma característica decisiva da linguagem.

Por sua vez, a língua é um produto vivo da interação social, das condições materiais e históricas de cada tempo, tendo como propriedade mais marcante o fato de ser dialógica. Por isso, compreendemos que ela não se resume a um “objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração totalmente legítima e necessária de vários aspectos da vida concreta da palavra” (BAKHTIN, 2008, p. 181).

Todo discurso é inevitavelmente atravessado pelo do outro. Mediante essa premissa, Bakhtin (2008) define o dialogismo como a relação de sentido estabelecida entre pelo menos dois discursos, cujos sentidos vão sendo negociados por meio de uma tensão, que é inerente à interação.

Como vimos no Capítulo 1, pensamos que a interação não se trata de uma relação harmoniosa, mas sim de uma ação entre dois sujeitos, em que suas falas são construídas por trocas entre eu e o outro. Essa alteridade constitutiva da linguagem é a marca da teoria

bakhtiniana da enunciação. Quando o *eu* se enuncia, já está marcado por um *tu* devido ao entrelaçamento, que os conecta, de crenças, ideologia e valores, isto é, de práticas sociais, com a finalidade de produzir sentido. Desse modo, quando as pessoas dialogam, recuperam fatos e conversas anteriores, ao mesmo tempo em que pensam em questões que vão acontecer. Isso se dá em todas as formas de discursos, orais e escritos, uma vez que não estão isolados em si mesmos.

Bakhtin (2008) parte do vínculo intrínseco entre linguagem e atividade humana, em que os enunciados³¹ são vistos dentro de um processo de interação em espaços sociais chamados de esferas. Os enunciados são determinados pelas condições específicas, formas e finalidades dessas diferentes esferas onde o sujeito pode agir: em casa, no trabalho, na igreja, no lazer, enfim, nas relações amorosas, de amizade, com autoridades e na política. Portanto, é na interação que o sujeito se pronuncia, age e reage.

As contribuições do Círculo de Bakhtin (VOLÓCHINOV, 2021) estão, sobretudo, em trazer reflexões sobre a realidade da linguagem como fenômeno social da interação verbal, considerando a linguagem em um movimento dinâmico de responsividade baseada nas relações dialógicas. Daqui surgem problematizações sobre subjetividade, alteridade, identidade em vários campos das ciências sociais. Dessa forma, a interação torna-se um tema científico e filosófico, ao tratar da articulação entre o individual e o social a partir de uma dimensão não dicotômica e, conseqüentemente, não determinista.

Nessa abordagem, o enunciado é definido como uma unidade de comunicação socioverbal que está em oposição à de sentença, que, por sua vez, é entendida junto a um sistema gramatical abstrato. Segundo Volóchinov (2021), o discurso é estudado não como fala individual, mas pelo entrelaçamento social com outros discursos, na interação entre sujeitos. Aqui, o que interessa é a dimensão histórica e as especificidades interacionais para compreensão e significação dos dizeres.

O discurso reportado em que a presença explícita da palavra de outrem aparece nos enunciados é o fenômeno linguístico mais discutido pelos autores. Mas reportar não é simplesmente reproduzir e sim estabelecer uma interação ativa, afastada do isolamento, entre o discurso reportante e o reportado, considerando o contexto de transmissão e os fins específicos: uma narrativa, por exemplo. Logo, ao tomarmos um evento como indicador das

³¹ O enunciado implica índices sociais de valor, tendo efeitos de sentido semânticos-axiológicos no âmbito social. De acordo com Volóchinov (2021), que integra o Círculo de Bakhtin, há uma base comum entre os enunciados poéticos e os do cotidiano, uma vez que ambos estão inseridos na comunicação sociocultural e possuem uma dimensão axiológico-social. Essa ideia é radicalmente oposta aos formalistas da época que via no enunciado artístico grande superioridade de valor.

tendências de recepção ativa do discurso de outrem na formação social, como os sujeitos se expressam e quais são os modos de reportar, podemos pensar as diferentes atitudes e práticas sociais dos migrantes no contato com os brasileiros.

As relações sociais das quais participa o indivíduo constituem sua subjetividade. Esse indivíduo, cuja apreensão de mundo depende da relação discursiva com outros, interage com as múltiplas, heterogêneas e inacabadas vozes sociais que embasam sua realidade. Consequentemente, é nessa relação dialógica que a história particular do indivíduo se forma.

Nesse sentido, é pelo dialogismo, em meio à heterogeneidade de vozes sociais, que o mundo interior do indivíduo é elaborado. Por isso, os enunciados, que são construídos ideologicamente como resposta ativa às vozes que permeiam o sujeito, não são a expressão de uma consciência individual à parte da realidade social que o habita.

Por outro lado, o sujeito não é assujeitado no sentido de perder a sua essência discursiva. Ele é dois: singular e plural ao mesmo tempo. É integralmente social e individual porque interage com as vozes sociais de uma maneira única e específica. O sujeito, que está inserido em um universo de múltiplas vozes sociais implicadas em relações contraditórias de encontros e desencontros, aceitação e desacordos, harmonia e conflitos, é, ao mesmo tempo, social, por possuir uma consciência externa, e singular, devido a sua consciência objetiva e única.

No âmbito dos estudos bakhtinianos, o sujeito se singulariza na interação com outras vozes sociais, dado que “nenhuma voz, jamais, fala sozinha. E não fala sozinha não porque estamos, vamos dizer, mecanicamente influenciados pelos outros – eles lá, nós aqui, instâncias isoladas e isoláveis – mas porque a natureza da linguagem é inelutavelmente dupla” (BRAIT, 1997, p. 221).

Desse modo, as relações dialógicas são caracterizadas como relações de sentido estabelecidas entre enunciados através de toda interação considerada verbal, seja ela face a face ou não. Consequentemente, o que nos interessa é a interação dos sujeitos sociais através dos enunciados e não as relações das palavras entre si.

Em suma, o ponto crucial dos estudos bakhtinianos está na dialogização das vozes sociais que se entrecruzam em uma dimensão plural e multiforme, permeando todo o dizer. Pela metáfora do diálogo, vemos que as vozes sociais estão inseridas em uma dinâmica de responsividade que pode ser classificada, segundo Volóchinov (2021), em três dimensões: (i) todo dizer acessa o já dito da cadeia da memória discursiva como se fosse uma réplica; (ii) todo dizer é responsivo, visto que esperamos possíveis réplicas de outrem; (iii) todo dizer é internamente dialogizado através da articulação de múltiplas vozes heterogêneas.

A seleção de palavras, por meio das quais nos expressamos, está carregada de significados estabelecidos socialmente. É pela memória discursiva, que está baseada no que já foi dito previamente, em um determinado tempo e lugar social, que o sujeito, ao se apropriar de um discurso, principalmente de modo inconsciente, tem a ilusão de ser original. Sobre a relação do discurso individual com a existência de enunciados antecedentes, Bakhtin (2011, p. 272) afirma que: “todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo”. Todos nós enquanto falantes acessamos um sistema linguístico em comum para nos comunicar.

Nas relações dialógicas, que englobam tanto as vozes concordantes quanto as discordantes, há uma valoração de um espaço acústico no pensamento bakhtiniano. Pelo termo polifonia, Bakhtin (2011) conceitualiza a parte essencial de toda enunciação, afirmando que todo discurso é concebido por diferentes vozes que se expressam.

Daí a importância de identificarmos as vozes e seus referentes no tempo e no espaço: quem é o sujeito que fala, sobre quem e o quê, de quem, de quê, de que lugar? Através das preposições *sobre* e *de*, existe uma oposição. O discurso *sobre*, que é “uma das formas cruciais da institucionalização dos sentidos” (ORLANDI, 2009, p. 44) está intrinsecamente ligado ao oposto do discurso *de*, constituindo assim o lugar de organização das diferentes vozes. Logo, podemos pensar que o discurso *sobre* o migrante é forjado pela interpretação, organização e redução dos sentidos do seu próprio discurso, do discurso *de*. Com efeito, a identidade é construída pelos espaços sociais e de fala. Em um movimento de vai e vem a partir da linguagem, o sujeito se projeta nos discursos, passando a ocupar vários lugares sociais, pelos quais as posições também são projetadas.

Voltando a Rajagopalan (2003) e a Quijano (2005), lembremos que não há neutralidade no jogo das vozes sociais, e por isso elas estão submetidas ao poder. Moldadas por uma dimensão política, o falante não diz sempre o que quer, nem quando, nem como quer. Há modos de se dirigir aos íntimos e às autoridades, há tabus. As vozes do poder impõem-se como centro da verdade e reduzem a pluralidade ao uníssono. Há uma voz que dita a existência suprema de somente uma história, de uma política econômica e de uma possibilidade.

Os discursos que circulam socialmente possuem pesos políticos diferentes pois estão inseridos em um jogo social de poder hierárquico, em um movimento centrípeto monologizante, em que discursos se impõem como verdades centrais e ambicionam reduzir outros para dominar (BAKHTIN, 2008).

No processo de dominação historiográfica e cultural, há uma ruptura entre os que são vistos como pessoas e os que não são: “pessoa humana são apenas eles. Os outros, estes são

‘coisas’” (FREIRE, 2005, p. 50). E, assim, a logicidade é de que o direito à vida, à justiça, à cidadania e ao bem estar é para esses poucos. Como resultado, há uma deformação pela qual a violência é edificada por um processo que vai sendo transmitido de geração em geração, eternizando-o justamente por naturalizá-lo.

Essa cisão social, que reflete um determinismo de aceitar o rumo da história, gera, de forma superficial, uma docilidade, que para Freire (2005) é resultado de uma situação histórico-social sem correspondência à essência da formação da identidade do povo brasileiro.

As identidades são tomadas como inacabadas em um movimento constante de busca do ser. No campo de ensino-aprendizagem, contra a educação bancária de que ensinar é depositar conhecimento no aprendente, Freire (2004) insiste, através da reflexão crítica sobre a prática docente, que ensinar é a criação de possibilidades para a produção e construção de saberes pelo próprio sujeito.

Em oposição ao imobilismo e à rigidez, mediante uma visão problematizadora, os aprendentes são vistos como seres históricos, e, por conseguinte, como sujeitos que “estão sendo” (FREIRE, 2005, p. 83), inclusive sendo parte da história, em um deslocamento permanente.

Ao se apropriarem conscientemente da realidade social vivenciada, os sujeitos podem transformá-la, se sentindo parte e ocupando um espaço de ação. A violência social e a desumanização se solidificam no momento em que as pessoas são impedidas de não se reconhecerem como sujeitos históricos da busca pela autonomia de tomadas de decisões.

Nas sociedades, cuja estrutura é constituída pela dominação colonial, o modelo e as práticas sociais que prevalecem na produção de conhecimento são limitados aos das classes dominantes. Freire (2005) defende, então, que só é possível conquistar uma prática libertadora quando o sujeito oprimido se torna consciente do transcorrer do seu próprio caminho histórico. Por isso, a importância de reconhecimento dos processos de dominação e desumanização da realidade histórica do país, assim como das reflexões sobre a construção de diferentes relações dialógicas na educação.

A educação é uma forma de intervenção no mundo (FREIRE 2004; 2005). Envolve, através das relações dialógicas e das contradições que lhe são intrínsecas, a reprodução da ideologia dominante, mas também a possibilidade de seu desmascaramento. E, nesse terreno, em que as intervenções podem tanto ser referentes às mudanças sociais quanto à manutenção da imobilização histórica e da ordem social desigual, mais uma vez, afirmamos que não há neutralidade.

Portanto, é pelas relações dialógicas que é construído o pensamento crítico pelos participantes do processo de ensino-aprendizagem. Sobre isso, Freire (2004, p. 44) afirma que:

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico.

A dialogicidade entre o ensinante e o aprendente está na relação ativa, por isso não passiva, estruturada a partir da abertura, da curiosidade e da indagação. Para que ocorra o diálogo, os momentos de fala e os de escuta são obrigatoriamente necessários. O silêncio é imprescindível.

Assim, a fala se situa em um lugar concomitante ao silêncio, em que um fala, outro cala e escuta, estabelecendo uma troca e, dessa maneira, comprometendo-se com a comunicação, o que é diferente de uma relação silenciada, que ensurdece e invisibiliza o outro. O espaço da aprendizagem democrática, segundo Freire (2004, p. 116), é onde se “aprende a falar escutando”. Por conseguinte, a relação de comunicação se constrói pelo diálogo entre os participantes. Retomemos, porém, a ideia de que o diálogo está inserido em um campo caracterizado por tensões, desacordos e contradições.

A escuta é tão importante quanto a fala em um diálogo, já que um não existe sem o outro. Escutar tem a ver com a disponibilidade do sujeito de se abrir ao outro, inclusive para as diferenças. A escuta não é a anulação de si próprio, impossibilitando a discordância ao discurso de quem fala. Mas ao contrário, a escuta é o ato de se preparar para argumentação, como se estivesse em um embate.

Pelo diálogo, os sujeitos estão amalgamados por um elo intrínseco à língua, à identidade e à alteridade. É através dele que expressam suas ideias e elaboram suas crenças, valores e práticas sociais, reconhecendo a si mesmo e o outro em uma colaboração mútua na construção de mundos que se entrecruzam.

Em suma, a importância do diálogo se dá pela representação de um encontro entre sujeitos que querem “pronunciar” o mundo “a ser transformado e humanizado” (FREIRE, 2005, p. 91). É tomado também como um direito, sendo o próprio caminho de significação dos sujeitos. Devido a essa função crucial, o diálogo permeia as relações existenciais e de identidade.

Ao percorrermos elementos que fundamentam o ensino-aprendizagem de língua, sob a

perspectiva da abordagem da LA crítica, cujo cerne está no caráter social da linguagem, e a partir da relação entre língua, identidade e diálogo, finalizamos a parte teórica que nos serviu de base para a reflexão sobre as narrativas dos participantes desta pesquisa.

4. VOZES EM DIÁLOGO: NARRATIVAS DE MIGRANTES NO BRASIL

Então, todos são pessoa do dia a dia, pessoas comum que fala de sua necessidade, de sua experiência, e estão aqui em Brasil batalhando, lutando por um melhor emprego... para conseguir.

N., Venezuela

Tendo por referência as narrativas de experiência de vida individual e social dos participantes, a análise está organizada em duas partes:

Eixo I - Relações entre língua, identidade e interação: 1) Trajetória pessoal; 2) Interação com brasileiros; 3) Aprendizagem de português; 4) Sotaque e identidade e 5) Facetas do acolhimento.

Eixo II - Representações e estereótipos: (re)construções de identidade: 1) Representações brasileiras anteriores e posteriores à migração: o que mudou?; 2) Problemas na interação: preconceito, racismo e xenofobia; 3) Semelhanças: espaços sociais excludentes ocupados por migrantes e brasileiros e 4) Relação entre xenofobia e migração.

O domínio das competências linguísticas está relacionado às expectativas sociais dos falantes (ANÇÃ et al., 2010). O objetivo crucial dos aprendentes migrantes, como de qualquer outro indivíduo, é a comunicação. Mais do que a garantia dos direitos básicos e de trabalho, como veremos nos relatos, os migrantes mostram, mediante uma relação cotidiana entre indivíduo-indivíduo, que querem se fazer entender e entender seus vizinhos, seus colegas de curso e de trabalho, os professores e os pais dos amigos dos seus filhos na escola, entre outras interlocuções.

Com efeito, o posicionamento ético-ideológico marca a construção da linguagem pelos falantes que se comunicam. O juízo de valores hierárquicos definido em binômios - “nativo vs. estrangeiro”, “língua materna vs. língua estrangeira”, quem fala vs. a quem se fala (RAJAGOPALAN, 2003, p. 56) - fundamenta os posicionamentos dos falantes, mesmo de forma disfarçada.

Nesse contexto marcado por posicionamentos dos participantes, fizemos recortes dos relatos para representar a percepção dos sujeitos quanto aos espaços sociais e seus entroncamentos.

Pressupomos que a alteridade esteja inserida na análise da historicidade dos sujeitos, a fim de conseguirmos refletir fora da ilusão dos sentidos representados no discurso. É através

dessa abordagem que problematizamos a construção imaginária do acolhimento, tanto relacionado à língua quanto ao país, apontando os elementos que fazem parte desse processo, a partir do que e com quem os participantes falam, levando em conta também a ressignificação realizada pelo que é dito sobre eles.

4.1 EIXO I - RELAÇÕES ENTRE LÍNGUA, IDENTIDADE E INTERAÇÃO SOCIAL

4.1.1 Trajetória pessoal

O processo de migração pode ser considerado uma ação subversiva. Ao mesmo tempo que migrar pode ser caracterizado como o ato de deixar, forçosamente, o país em busca de melhores perspectivas e condições de vida, é também uma forma de resistência à dominação e à exploração imposta, às adversidades da natureza e à destruição dos sonhos (PENNA, 1998).

Como vimos no Capítulo 1, a migração forçada se caracteriza por deslocamentos frequentes. A maioria dos participantes, em menos de três anos, mudou-se pelo menos duas vezes de cidade e região do país. Essa trajetória acaba dificultando a construção e estabilidade das redes interpessoais, aumentando os desafios de inserção social. Penna (1998, p. 106) afirma que “as andanças de um migrante, em seus sucessivos deslocamentos, constituem um contínuo processo de transformação - destruição e recriação - de tais redes de relações”. Assim, trata-se de relações cujos pilares são múltiplos e que nem sempre são mensurados pelos espaços atrelados ao país de origem.

A reconstrução da trajetória de vida do migrante é indicada, muitas vezes, por um ato de coragem no seu discurso. Vemos a esperança nos projetos do futuro, em um país de maiores possibilidades. A trajetória pessoal, a própria sobrevivência e existência são enfatizadas nos relatos dos participantes, sobretudo dos que estão em situação de refúgio.

Para Miley³², que é venezuelana e mora no Brasil há quatro anos, o refúgio é um carimbo pesado que a estigmatiza - “Eu vim para o Brasil me tornei REFUGIADA, né! Agora é que eu ainda estou saindo desse processo”- de tal forma que existe uma vontade de se livrar dessa “marca” a fim de se “tornar uma pessoa normal”. Mas para isso, diz que ainda precisa fazer muito esforço no plano material e psicológico.

A transformação em refugiado, levando em conta a saída urgente, a experiência traumática de ter presenciado um genocídio, o desespero em deixar família para trás, a solidão,

³² Lembramos que as informações introdutórias sobre os participantes estão no Capítulo 1.

a exaustão de andar quilômetros a pé, a fome, a sede, o medo de não sobreviver e a incerteza do futuro é caracterizada pelas três participantes venezuelanas, como uma vivência pela qual jamais imaginariam passar: “Eu **nunca** imaginei isso, né! (...) Eles **mataram** muitas pessoas que eu conheci nesse tempo, né, foi **horrível**” (Miley); “Pela crise da Venezuela, me obrigou a sair, daí eu tive que *salir*” (Nádia); “Você só tem um propósito: SOBREVIVER. Daí, você entende que a vida é maravilhosa, mesmo que seja em circunstância que você **nunca** imaginou. Foi um processo mu::ito FORTE!” (Amanda).

Miley passou três dias à base de água e açúcar. Amanda, antes de vir para o Brasil, tentou a vida na Colômbia, onde ficou trinta e três dias hospitalizada devido à uma cirurgia de apêndice de urgência. Já Nádia prefere não entrar em detalhes sobre sua trajetória até a chegada em território brasileiro.

Os obstáculos encontrados na (re)construção de relações sociais estáveis são evidenciados no processo de migração. O Brasil nem sempre é o primeiro destino e tampouco o último, visto que os migrantes já se deslocavam internamente no próprio país ou já tinham tentado morar em países vizinhos, pela facilidade da língua e das redes de contato, mesmo que superficiais. Enfim, há sempre uma busca por um lugar de ancoramento.

Amanda, antes de vir para o Brasil, passou pela Colômbia, por ter a nacionalidade por parte do pai, mas não conseguiu se adaptar devido à dificuldade econômica e à violência. Depois, foi ao Peru: “muito peor ((risos)), a gente quando tem um problema política ((referência à Venezuela)) sai achando que sempre vai encontrar algum tipo de paraíso, não, é porque você tem uma situação muito forte, então qualquer coisa é melhor e, não, não é igual”. Acabou optando pelo Brasil após conselho de um colega que já tinha vindo morar e estudar engenharia.

A imagem do Brasil é apresentada através de possibilidades de continuação dos estudos. Amanda deixou transparecer sua decepção de ter que deixar o curso de engenharia na Venezuela, faltando apenas um semestre para a conclusão.

Nádia também fez o mesmo percurso, passando pela Colômbia e pelo Peru, mas devido à burocratização documental e à xenofobia, veio tentar a vida no Brasil: “o Estado brasileiro é assim: você chega em fronteira, você tem uma tenda do governo federal, coisa que eu nunca vi em outro país”.

Os percursos de Amanda e Nádia coincidiram também no Brasil. De Boa Vista, em Roraima, se deslocaram para Salvador, na Bahia. Mas de lá, Amanda se mudou para Camaçari e Nádia para Alagoinhas, onde vivem atualmente. Miley morou em Boa Vista e atualmente reside em Curitiba, no Paraná.

Alain, sudanês, faz também quatro anos que mora no Brasil. De Rio Branco, veio para a cidade de São Paulo. Atualmente, trabalha em um frigorífico *halal* em Promissão, no interior de São Paulo. Já Pierre e Roberto vieram respectivamente de Porto Príncipe, no Haiti, e da cidade do México, para morar diretamente na cidade de São Paulo, enquanto Kaio foi, de Lima, no Peru, para o Rio de Janeiro.

4.1.2 Interação com brasileiros

Na pesquisa etnográfica, o ensino em geral, inclusive o de língua, é visto como uma prática social-episteme, de conhecimento científico, centrada em políticas de identidade. Esse campo é propício para o debate sobre o que é considerado natural e legítimo, em contraposição ao que é diferente do padrão. Quando saber é sinônimo de poder, ser ou não letrado é um lugar de definição de legitimidade do sujeito na sociedade, ditando o direito e a capacidade de decidir, agir e ter voz.

A LA crítica valoriza justamente as práticas sociais, cotidianas, locais, assim como as relações sociais com o entorno e o estar no mundo, que representam saberes que geralmente não são legitimados por vínculos hegemônicos. Essa abordagem suplanta o simples reconhecimento das diferenças culturais, considerando, por sua vez, relevantes os espaços sociais onde acontecem as experiências de interação dos sujeitos. Por isso, a importância de incluirmos, no ensino-aprendizagem, as práticas sociais e as relações interpessoais com: família, amigos, colegas, vizinhos, tal qual as estratégias de construções de identidade. (MOITA LOPES, 2006; RAJAGOPALAN, 2003).

Para compreensão do entrelaçamento entre língua, identidade e interação, partimos do contato do falante junto à sua rede pessoal. Como Kleiman (1998, p. 281) diz: as “identidades são (re)criadas na interação”. Consideramos, assim, os elementos linguístico e socioculturais presentes na interação entre migrantes e brasileiros.

Com efeito, o discurso é representado a partir de uma construção social e, portanto, é uma forma de agir no mundo através da linguagem. Aqui, os significados são negociados pelos participantes e circunstanciados historicamente por um contexto determinado, pelo qual se transformam e constroem realidades sociais no âmbito individual e coletivo. Esse processo se edifica através da interação entre as pessoas.

As identidades são engendradas através das práticas sociais e discursivas com o outro, uma vez que a compreensão da interação está intimamente ligada à compreensão da vida e relações humanas. Segundo Moita Lopes (1998), a identidade e sua construção através do

discurso são representadas por uma roda que está constantemente girando. Logo, é um processo que, por depender de significados e realização discursivas, está em contínua mudança para o participante, na interação com os outros. Dessa maneira, as identidades sociais são caracterizadas como instáveis por estarem em constante (re)construção.

Consequentemente, as identidades sociais são plurais. As mesmas pessoas podem exercer papéis diferentes e até mesmo contraditórios, através de práticas discursivas diversas. Além disso, a partir do momento em que o discurso é percebido como construção social, as pessoas passam a ser participantes na construção de significados na sociedade, o que lhes permite ocupar “posições de resistência em relação a discursos hegemônicos, isto é, o poder não é tomado como monolítico e as identidades sociais não são fixas” (MOITA LOPES, 1998, p. 326).

Baseado nas ideias de Foucault (1972), Moita Lopes (2013) afirma que o poder perpassa e constrói as relações sociais, definindo as identidades. As categorias e as relações de poder representadas pelas classes sociais, gênero, idade, profissão, etnia e variante linguística hegemônica definem as identidades sociais. A distribuição do poder na sociedade molda a construção de identidades sociais, que por sua vez é determinada pelas práticas discursivas caracterizadas pelo poder, em um movimento de ida e volta.

Diante desse cenário, é importante a conscientização desses processos intrínsecos a ações no mundo, que se desenrolam através de representações, sejam elas físicas (aparência), sejam discursivas. De qualquer maneira, afetam a construção de significados na interação, geralmente a partir do imaginário e de imagens estereotipadas.

O migrante tem que reconstruir sua base afetiva ao deixar seu país de origem, pois os laços familiares e a vivência comunitária sofreram rupturas, passando a estar ausentes no seu dia a dia no país de acolhimento. E é justamente nessa reconstrução do espaço referencial das redes afetivas que os vizinhos são inseridos como um vetor de socialização, cumprindo um papel de resgate da inserção do migrante.

Nas narrativas, vemos que a vivência comunitária de antes e os laços de solidariedade que se atrelavam à família, aos parentes e aos amigos são resgatados, em certo nível, pelas novas relações com os vizinhos.

Partirmos do pressuposto que a língua ultrapassa o conceito de um simples meio de comunicação, à medida que ela não garante por si só a comunicação entre os falantes. Podemos, por exemplo, ter entraves de se comunicar com nossos compatriotas devido a desentendimentos, uma vez que ao sairmos de uma conversa, é possível termos a sensação de que falamos línguas diferentes, e por isso não conseguimos nos entender. Dessa forma, é o

interesse, ou melhor, a vontade para interagir com as pessoas de nosso entorno que nos certifica, de fato, que falamos a mesma língua.

Para Miley, que mora atualmente em uma casa estudantil próxima à Universidade Federal do Paraná, em Curitiba, os vizinhos ocupam o lugar da família. Ela diz que na cultura venezuelana, “o vizinho tem uma chave da sua casa, uma cópia para qualquer coisa, é como um membro da família”. Por isso, acaba repetindo esse comportamento no Brasil com os brasileiros. Se sente “uma espécie de anfitriã” que está atenta aos novatos que chegam, às correspondências, às instruções das áreas comuns da moradia. Essa atitude mostra o intuito de se aproximar de outros moradores, abrindo a possibilidade de interação em português: “quando estou falando português com eles, sempre peço para eles corrigirem quando eu estou falando errado e a maioria eles me orientam muito”.

Há uma preocupação em falar o português “correto” evidenciado pelo adjetivo oposto “errado” e pelo verbo “corrigir”. É como se fosse um mau hábito a ser desfeito sob orientação dos brasileiros. Além disso, podemos observar que a interação, entre Miley e seus vizinhos brasileiros, é caracterizada por uma troca respeitosa. Essa sintonia está presente em várias esferas: ao falar português, ao cuidar das instruções da moradia estudantil, ao se locomover pela cidade, ao cumprimentar alguém na rua.

Enfim, para Miley, os vizinhos brasileiros têm um papel crucial no acolhimento social dos migrantes, já que são considerados família. De forma geral, a interação é caracterizada pelo respeito, pelo auxílio material, psicológico e linguístico e pelo compartilhamento de informações e dicas para inserção.

Para Alain, o convívio com brasileiros se dá no trabalho, com dois colegas, mas principalmente com uma família de vizinhos brasileiros constituída por um casal com dois filhos, com quem compartilha uma área comum de convivência, um pátio. Relata, com afetividade, seu estreitamento de amizade com eles através das atividades realizadas em conjunto. De forma divertida e alegre, narrou o momento em que soltaram pipa juntos. A palavra “ajuda” foi ressaltada na sua fala quanto à importância do convívio com brasileiros para aprendizagem do português.

Ao falar sobre sua aprendizagem de português, Alain disse que, no início, por não conhecer “nada” da língua e por conviver apenas com colegas conterrâneos, em São Paulo, foi muito difícil. Porém, ao se mudar para Promissão, no interior de São Paulo, pôde contar com a ajuda de dois colegas brasileiros com quem trabalha no frigorífico e dos vizinhos com quem convive mais nos finais de semana: “às vezes nós senta lá fora, tem vizinho, ele vem jogar comigo videogame, solta pipa assim ((risos)). Nós *tem* área assim, tem quintal, área é grande.

Às vezes, sábado, domingo (xxx) ele tem mais idade, aí: eu conversa com ele muito. Ele **melhor** amiga mesmo, todos eles”.

Amanda também se sente acolhida pelos vizinhos brasileiros, através de ajuda psicológica e financeira. Chega mesmo a dizer que o acolhimento dos brasileiros é superior aos compatriotas que estão no Brasil “eu não sabia que eu podia ter isso, porque nos outros lugares não foi assim e foi a mesma gente que falava meu idioma e não *tuve* esse acolhimento”.

Do Brasil, ela sabia muito pouco quando chegou. Ficou surpresa com a atitude dos vizinhos baianos que são caracterizados por ela como pessoas acolhedoras, gratas, bonitas e parceiras. Porém, assim como Miley, chegou com uma imagem de que nos grandes centros urbanos, em “São Paulo, Rio de Janeiro, que a gente é muito **fechada**, muito séria”.

Já em Camaçari, no interior da Bahia, onde atualmente está morando, diz que seus vizinhos, com quem tem uma “amizade tão genuína”, são “maravilhosos”, pois estão sempre dispostos a ajudá-la. E como migrante, isso faz toda a diferença, principalmente para quem teve uma experiência traumática em um hospital na Colômbia, onde ficou mais de um mês internada, sem ninguém da família. É pelo sentimento de solidão que ela se expressa: “Você é **imigrante**, você sente muito SOZINHO, e você luta cada dia para ter um sorriso”.

Logo que se estabeleceu em Camaçari, ao sofrer um período de depressão, foram seus vizinhos brasileiros que a apoiaram com a parte alimentar, financeira e médica, acompanhando-a em consultas, além de inclui-la no grupo de *WhatsApp* do condomínio.

4.1.3 Aprendizagem de português

Todos os participantes comentam sobre a importância do contato com os brasileiros para a aprendizagem de português. Para Pierre, “aprender de verdade” o português foi no “dia a dia com pessoas *convivente*, com o vizinho, com colega do trabalho”. E vai além ao narrar que as pessoas de seu entorno alargaram sua visão de mundo, contribuindo para que se tornasse mais “uma pessoa com a MENTE ABERTA. Minha mente não era muito aberta de verdade, quando cheguei aqui ficar conhecendo aprendendo... eu ESTOU ... SOU assim”.

Os verbos estar e ser, dispostos, por Pierre, de modo contíguo, em companhia um do outro, nos remete à (re)construção e à transformação de que nos fala Rajagopalan (1999) e Freire (2004, 2005) através do “estar sendo” no momento presente *na e pela* língua.

A construção da identidade nunca termina, mas se dá pela busca permanente de ser. Em um movimento constante em que “só somos porque estamos sendo” (FREIRE, 2004, p. 40), o “estar sendo” é justamente a condição necessária para a conscientização de que estamos em

constante transformação. Assim, a identidade histórica do sujeito social é construída pela tessitura de retalhos de acabamentos neste estar no mundo.

A apreensão da realidade, inclusive histórica, e a percepção da capacidade de transformar o entorno fazem com que o sujeito sobreponha a simples adaptação e consiga, assim, se inserir na sociedade. Para isso, é indispensável a compreensão de que mudanças são possíveis:

É o saber da História como possibilidade e não como *determinação*. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *História*, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura da política, *constato*, não para me *adaptar*, mas para *mudar*. (FREIRE, 2004, p. 79, grifo do autor)

Os sujeitos, enquanto seres culturais e históricos, estão se construindo e reconstruindo no campo da subjetividade. É através do diálogo, que presume o respeito pela diferença, e da consciência de inacabamento que o indivíduo se torna sujeito de sua própria história, passando a não aceitar a posição de objeto que lhe foi outrora imposta. Segundo Freire (2005), os sujeitos são impossibilitados de se reconhecerem como detentores de suas decisões devido à violência social pela qual foram destituídos de humanização.

Em oposição a uma prática social estanque, as pessoas são seres históricos à medida que se tornam parte da história, em um deslocamento permanente. Ao se apropriarem conscientemente da realidade histórica vivenciada, inclusive das relações linguísticas envolvidas, os sujeitos podem transformá-la, ocupando um espaço de ação.

Sob uma perspectiva filosófica, Rajagopalan (1999, p. 2) discute o entrelaçamento entre língua, identidade e fluidez, propondo a ruptura com a ideia de solidificação e estabilidade diante dos fenômenos e do tipo de vida que o mundo hoje nos impõe, isto é, de mobilidade social, de deslocamentos e de abertura a possibilidades culturais. Para o autor, o que define a identidade é o inacabamento e a transformação pelos quais o sujeito experiencia o momento presente “‘Eu não digo mais eu sou isso’, mas que eu estou sendo isso agora e não sei o que serei amanhã”, afirma.

Nesse âmbito, a identidade linguística ganha uma faceta política e sociológica. Já não se trata mais de falarmos ou não uma língua, mas de compreendermos a língua como uma bandeira, que está atrelada à nossas personalidades, que por sua vez são definidas pela

complexidade de estarmos constantemente em (re)construção no movimento desse “estar sendo” (RAJAGOPALAN, 1999).

Voltando para as narrativas, vemos que é comum, nos fluxos de migrações de crise, a ausência de planejamento prévio, inclusive linguístico, devido a seu caráter de urgência. O fato de terem que deixar rapidamente o país, destaque para situações de pedido de refúgio, faz com que cheguem sem informações básicas sobre o país receptor.

De acordo com Nádia, o contato inicial com a língua, à qual não pôde se dedicar na Venezuela, foi um grande desafio. Ao chegar, pensou que com apenas um dicionário aprenderia. Mas entrou em “CHOQUE”, ao ver que não conseguia se comunicar como esperava. É nesse primeiro momento que a aprendizagem se destaca pela interação com os brasileiros do entorno: “o conhecimento da língua portuguesa foi por encontro, foi por FALA, foi pelo ouvido, foi por contato das PESSOAS. E tinha uma vizinha, era uma avó ((uma pessoa idosa)), e ela me ajudava muito”.

Já para Miley, a interação se deu principalmente com colegas de um curso universitário e de um grupo de terapia, ambos *online*. Lembremos que, durante a pandemia, os grupos virtuais ganharam ainda mais relevância devido ao isolamento obrigatório.

O diálogo construído no grupo de apoio psicológico³³, citado por Miley, acontece através da socialização com migrantes de diferentes nacionalidades, inclusive com brasileiros que também são migrantes em outros países e podem compartilhar vivências semelhantes. Além do auxílio terapêutico para que as pessoas consigam lidar melhor com os efeitos do processo migratório, sobretudo quanto às diferenças culturais e étnicas, à constituição de novos laços familiares e sociais, o próprio cenário, que é comum para todos os integrantes, faz com que a interação se suceda de uma forma fluida.

Nós nos reunimos um dia por semana e a gente vai **sarando juntos** é um grupo terapêutico de apoio, né!? ... Então isso tem sido um diferencial para mim em minha recuperação, né!? ... Imagina, eu sou sozinha, NÃO tem ninguém, NÃO tem amigos, NÃO tem NADA. E na minha cultura, as pessoas são muito próximas. (...) Criar vínculos afetivos é muito importante pra um refugiado. É ... mas você não pode criar vínculos se você não se comunica, se você não tem aquela língua. Então, como língua eu me sinto bem acolhida porque eu estou aprendendo.

³³ O Projeto Ponte do Instituto Sedes Patientiae, sediado na cidade de São Paulo, tem como proposta oferecer atendimento psicanalítico especificamente para pessoas migrantes. Informações disponíveis em: <<http://projetopontesedes.com.br/>>. Acesso em: 22 de fev. 2023.

Partindo da ausência de uma rede de apoio, enfatizada pelos advérbios de negação empregados repetidamente, as relações dialógicas nesse grupo edificam os vínculos afetivos com migrantes de nacionalidades diferentes, sendo metaforicamente representados pela cura. Aqui, interação é o ato de “saraar juntos”. Nesse sentido, existe uma ligação intrínseca entre língua, vínculos e comunicação. É pela escuta e compreensão do outro, no diálogo, que criamos uma abertura para a interação. Uma vez que há a possibilidade de aprendizagem, pelo diálogo, existe acolhimento.

Amanda fala sobre sua relação com brasileiros no curso de *Design* e a descoberta de aspectos culturais através das expressões idiomáticas. Para ela, “o idioma não é barreira”. Mesmo que ainda falte aperfeiçoar muita coisa, já não é como que: NÃO, posso. NÃO vai dar certo. NÃO vai entender o que estou falando, ou eu não vou entender, isso não acontece”. Nesse processo, chama atenção para as trocas que têm feito no grupo de *WhatsApp*, com os colegas do curso de português, em que dúvidas e informações são compartilhados.

Sua interação com brasileiros também acontece nos encontros de terapia, no mesmo grupo que Miley. Aqui, o elo é edificado pelo diálogo estabelecido em uma língua comum, o português, o que lhe traz benefícios sociais e linguísticos:

Na terapia, tem brasileiros que estão fora, na Argentina, em Portugal, em outros países. TUDO é em português. O que tem em comum nesses grupos é isso, é... a relação, Entende? Entre Brasil e outros países, entre imigrantes de fora e o Brasil. Então, tem que falar português, como o ponto de engrenagem que **une** a gente. Essas coisa para mim além de me ajudar pessoalmente, me ajudaram a escutar as pessoas, e melhoram a pronúncia e a falar, como eu posso interagir melhor, essas coisas são ótimas.

O espaço social criado nesse grupo ajuda-a não só nas competências linguísticas, de compreender e falar, mas na própria “relação”, como se a língua, que é “o ponto de engrenagem” fosse concebida por um conjunto de peças que gera um mecanismo de ajuste de transmissão³⁴ do diálogo, inclusive no ato de “escutar as pessoas”.

É importante ressaltarmos que a escuta é um dos componentes do diálogo, uma vez que representa a disposição de abertura ao outro. Pela escuta ativa, segundo Freire (2004; 2005), o sujeito elabora o mundo, em um processo de colaboração com quem fala, reconhecendo no outro a si mesmo.

As relações dialógicas nesse grupo terapêutico acontecem pela troca entre os participantes no entrelaçamento dos momentos de fala com os de silêncio. Amanda aprende a

³⁴ Baseamo-nos na definição de engrenagem pelo Dicionário Houaiss (2009).

falar de si, escutando o outro, fazendo com que a relação de comunicação, nesse espaço social, seja construída existencialmente pelo diálogo entre migrantes, a partir do compromisso de colaborar na construção de um mundo em comum.

Quanto ao aspecto interacional levantado em conjunto por Miley e Amanda referente à participação no mesmo grupo terapêutico do Projeto Ponte, destacamos que, a partir das relações interpessoais estabelecidas, a dimensão psicológica está atrelada ao pertencimento a um grupo de pessoas, cujas posições são semelhantes: todos são migrantes e todos se comunicam em português.

Diante disso, vale dizermos que as condições psicossociais que caracterizam a migração de crise estão associadas, com frequência, aos efeitos dos deslocamentos, às tensões culturais e étnicas e à constituição de novas referências sociais e linguísticas. Nesse sentido, Camargo (2019, p. 272), para quem a “identificação com um grupo implicaria a reorientação do campo psicológico”, afirma que a observância das angústias e dos traumas dos migrantes de crise, por afetarem diretamente a aprendizagem da língua majoritária do país, faz com que programas de ajuda psicológica sejam, obrigatoriamente, incluídos nas políticas de acolhimento.

O diálogo acontece em comunidades linguísticas. Para Roberto, que é mexicano, o pertencimento a uma “comunidade”, assim nomeada por ele, integrada por migrantes da América Latina e por migrantes internos do Brasil, como os brasileiros que moram em São Paulo, mas são originários de outros estados, é citada como âncora de sua vivência, uma vez que as pessoas com quem convive contribuem para sua inserção.

Contudo, no campo dos estudos universitários, o convívio com brasileiros é dividido em dois grupos. De um lado, existem os mais próximos, com quem se identifica. Trata-se de duas pessoas que vieram estudar em São Paulo, um colega paulista e uma colega nordestina, sendo que ambos também fazem parte da mesma “comunidade”. Por outro, há os “outros” estudantes, com quem as relações dialógicas são constituídas por tensões e estresse, devido às diferenças etárias, sociais e étnico-raciais.

As outras colegas, porque elas são mulheres de 45 anos, de 40 anos, né, é... com filhos, é... que seus maridos têm muito *dinero*, que moram em prédios muito lindos. É... Então, eu não me sentia muito... INTEGRADO, né!? E também não me sentia muito é... **representado** aí, como **identificado**, não me sentia muito **identificado**. E isso também era um pouco estressante ((risos)), por exemplo: nos convites que faziam ao final do ano, sei lá, para alguma celebração, era um pouco **estressante**, porque não tinha muita fala com **elas**. A gente brincava com meus amigos com a C. e o V. ((nomes abreviados)), que às vezes elas falavam problemas de BRANCOS, de mulheres BRANCAS RICAS ((risos)), então por que as falas eram assim: “- Ah, minha babá não chegou e estou com muito problema para atender meus filhos”. Sei lá, esse tipo de coisa

eu até acho **absurdo**, né, ou seja, sei lá talvez eu sou um pouco... estou sendo um pouco **grosso** com elas. Eu acho isso, falavam um pouco de besteira para **mim** e para **nós**.

Lembremos que diálogo também é embate e, portanto, os enunciados são espaços de luta entre vozes sociais por não evitarem a contradição e o desacordo (VOLÓCHINOV, 2021). Pela voz de Roberto, os espaços de contradições com suas colegas da universidade ficam evidentes. Além de os contextos estarem em justaposição, como se estivessem alheios uns aos outros, representam um estado de tensão constante, mostrando que a interação se dá por um conflito socialmente contínuo.

Dessa maneira, pelo ponto de tensão da voz de Roberto com as vozes sociais de suas colegas, vemos uma divisão de grupo social, evidenciando que o diálogo é sempre esse lugar de oposição de vozes que representam interesses divergentes, por virem justamente de seres únicos.

Podemos constatar que as práticas discursivas, na sala de aula descrita por Roberto, reproduzem as relações de poder intrínsecas entre os participantes: migrantes e “brancas ricas”. Neste lugar de fala³⁵, é pelo conflito que as relações dialógicas são construídas, sendo mais perceptíveis à medida que as relações de poder e as diferenças sociais são maiores entre os falantes.

Sob uma perspectiva coletiva, existe por trás da fala de Roberto um embate entre vozes legitimadas pela ocupação de um espaço de poder dentro da estrutura de uma sociedade racista, e vozes de um grupo subalterno representado pelo migrante.

O migrante, aqui, fala a partir da localização de poder dentro da estrutura social e histórica do Brasil, em que o discurso do branco é o legitimado e, conseqüentemente, universalizado. Entretanto, ao serem nomeadas de “brancas ricas”, as interlocutoras são marcadas de tal forma que a lógica do jogo é invertida, fazendo com que se destinem a um espaço de especificidades, outrora habitado por quem não é branco nem rico. Assim, através do lugar que ocupa como migrante na sociedade brasileira, Roberto passa a entender a sociedade, problematiza a questão racial e desnaturaliza espaços sociais normativos.

Ao ecoar sua voz, os lugares sociais ocupados pelos sujeitos frente à dominação e à opressão, dentro das relações de poder, vêm à tona, revelando que os aspectos étnicos e sociais determinam, por autorização ou negação, o acesso de certos grupos a instâncias de poder.

³⁵ O conceito de lugar de fala é utilizado principalmente por Bourdieu (2004) e Foucault (1972) ao tratarem das relações de poder presentes nos diferentes tipos de discurso de acordo com seus enunciadores e a posição ocupada enquanto o discurso é enunciado. No Brasil, o termo tem sido popularizado por Djamila Ribeiro (2017) e Orlandi (2009).

Pela voz de Roberto, reconhecemos o caráter coletivo que comanda as escolhas, as possibilidades e os constrangimentos que enveredam os sujeitos pertencentes a um determinado grupo social, o que se sobrepõe ao aspecto individualizado das experiências.

O conflito interacional representa uma exceção para Roberto, que participa da formação do que ele define por “comunidade”, através da qual seus integrantes, sobretudo mexicanos e brasileiros, realizam trocas linguísticas e culturais, que resultam em sentimentos de segurança, de apoio e de auxílio, próprios das relações de amizade personificadas pelos pronomes “mim” e “nós” em oposição a “elas”.

Em suma, a “boa experiência com brasileiros” está restrita aos integrantes desta “comunidade bonitinha”, com a qual se identifica e pode contar: “É isso, eu precisava alguma coisa eles estariam aí para me ajudar. Eu conheci mexicanos lá ((voltou ao México por causa da pandemia)), eles me ajudaram muito”. Fora desse espaço social, o sentimento de pertencimento não existe.

Sendo assim, somos “seres que se constroem e constroem os outros no discurso” (MOITA LOPES, 2013, p. 241). No contato entre migrantes e brasileiros, as identidades de ambos vão sendo modificadas. É nesse sentido que a aprendizagem de línguas e a interação de seus falantes estão relacionadas à construção de identidade dos sujeitos.

Ainda sobre os brasileiros, Roberto se surpreendeu ao encontrar, sobretudo na universidade, pessoas que diziam não se identificar por latino-americanos. Mas ao contrário: “brasileiros era brasileiros, e eu achei muito interessante isso”. Para ele, os brasileiros valorizam outras raízes de identidade: “Daí... entendi:: que muitos brasileiros se isolam e também acham que são de outra origem, sei lá! Peraí... não... acho que eles ressaltam suas origens estrangeiras, né? E não utilizam suas origens latino-americanas como parte da sua identidade!”.

Essa ausência de definição étnico-cultural, aproveitando das palavras de Rajagopalan (2003), já é por si só um ato de fala e, assim, um comprometimento político. Nessa perspectiva, a linguagem só faz sentido se pensada em relação às identidades de indivíduos marcadas pela interação social em uma comunidade.

O indivíduo é um ser social, uma vez que se constrói por sua participação dependente da vida em uma comunidade. Conseqüentemente, a linguagem não é um instrumento de comunicação, mas é a comunicação que é adicionada como uma das funções da linguagem.

Em espaços de encontro no cotidiano de Roberto com brasileiros, aparentemente como um simples fenômeno de fala em um bate-papo corriqueiro, podemos ver um posicionamento de identidade, ao mesmo tempo político, referente ao sentimento de pertencimento. As vozes,

que são simultaneamente singulares e sociais, podem ser ouvidas em uma interação vivaz no cotidiano dos falantes.

Já o contato de Pierre com brasileiros, em geral, é limitado a encontros passageiros do cotidiano em um grande centro urbano como São Paulo, no transporte público e no mercado quando as pessoas estão apressadas, muitas vezes usam fones para tampar seus ouvidos, e só respondem o básico, quando interrogados, empregando exclusivamente a linguagem fática: “só com a pessoa que trabalha no caixa, bom dia, boa tarde, daí fala você vai pagar no cartão, débito, dinheiro, muito obrigado, bom serviço, só isso falo”.

Em contraposição, existe uma interação mais próxima com colegas de trabalho, que o auxiliam, inclusive, na aprendizagem de português. Pierre reproduz em forma de diálogo uma conversa que teve com sua colega sobre a descoberta de uma expressão de uso pejorativo:

- B.((abreviação do nome da colega)), o que é isso?
- Onde você achou isso?
- Ah, eu escutei, isso!
- **Não é pra você falar**, porque é feio, eu sei que você não fala **palavrão**, e isso é palavrão!
- Ah, ok!
- Já pensou você vai chegar numa mulher e eu quero tal, tal, tal... ((risos)).

A interação de Pierre se dá especialmente com essa colega que cumpre, pela confiança estabelecida “eu sei que você não fala palavrão”, uma função explicativa e confirmadora da comunicação em português: “Por isso, eu falo com ela, quando acontece uma coisa que eu não sei, eu pergunto pra ela: ‘- O que é isso?’, pra aprender”.

Esse estranhamento sobre as expressões pejorativas de que nos diz Pierre é especificamente evidenciado nas línguas adicionais, em que não conseguimos perceber claramente o grau de obscenidade atrelado ao significante em outra cultura, mesmo por meio da tradução ou aproximação. Sobre o estranhamento em outra língua, Revuz (1998, p. 224) diz que “pode tanto ser vivido como uma perda (até mesmo como uma perda de identidade), como uma operação salutar de renovação e de relativização da língua materna, ou ainda como a descoberta embriagadora de um espaço de liberdade”.

Podemos associar esse sentimento de espanto e de surpresa, face ao que não conhecemos, à construção de novas subjetividades a partir do estranhamento advindo do deslocamento migratório pela saída de um espaço social habitual do país de origem. O próprio imaginário sobre o migrante é constituído por anomalias que o aproxima de algo que o difere, no convívio social, dos autóctones, impedindo-o, muitas vezes, “de recuperar ou construir uma

unidade do si mesmo” (SIGNORINI, 1998, p. 338), o que é um obstáculo para a interação. Para Pierre, há também um outro tipo de relação interacional com brasileiros que lhe interessa: a vontade de dialogar com os professores e os pais dos colegas de sua filha, a fim de auxiliá-la melhor no ambiente escolar.

A filha de Pierre, que cursa o fundamental I em uma escola pública, na cidade de São Paulo, só fala com ele em português, o que ele acha favorável para o aprimoramento do nível de competência linguística dela: “porque quando eu falo em *créole* ou francês, espanhol com ela, ela **SEMPRE responde em português**, porque ela tá:: fazendo, ela tá:: na escola”.

Ao relatar uma experiência marcante, Pierre compartilhou seu sentimento de certa frustração na reunião de pais, quando o diálogo não fluiu, diferente de suas expectativas culturais: “como o costume é diferente, exemplo no meu país, quando tem reunião dos pais, os pais conversa entre si. Só aqui não ... Eu vejo que eu conhecer esse pai, eu vo::u conversar só com ela, a outra não. É isso que eu vejo, nem cumprimenta NADA”.

Para maior contextualização, é importante salientarmos que Pierre estava preocupado com a adaptação da filha na escola, uma vez que ela tinha acabado de chegar no país por reintegração familiar. Esse foi um período longo que exigiu grandes sacrifícios, principalmente quando ficou desempregado durante a pandemia, tendo que “catar latinha na rua” para sobreviver e poder mandar ajuda financeira para sua família no Haiti.

Um outro aspecto levantado pelos participantes é o sentimento de ambiguidade implicado na aprendizagem da língua. Miley e Amanda compartilharam seus questionamentos quanto aos seus conterrâneos, no que se refere a um movimento de identificação e afastamento à visão de mundo e aos costumes arraigados.

Ao ver como um requisito primordial para interação social e também para ter um trabalho, Miley critica outros venezuelanos por não se esforçarem para falar melhor português: “fico tentando entender por que é que pessoas que do meu país, mesmo elas tendo oportunidade de tomar os cursos, elas não enxergam a importância de se comunicar”. Chega a dar um exemplo que se ela estivesse na posição de empregador de pessoas migrantes, escolheria sem dúvida a que tivesse maiores competências linguísticas.

Por sua vez, Amanda vai além, criticando os migrantes hispano-falantes em geral que, mesmo morando há anos no Brasil e tendo facilidade de aprender português devido à proximidade entre as línguas, possuem dificuldades de se integrar por não darem importância para “praticar e falar muito constantemente português”.

É pela língua que nasce o sentimento de pertencimento e, conseqüentemente, a interação. Mas a qual comunidade linguística o falante migrante pertence? Há um embate, ou

melhor, uma escolha por trás. Ambas colocam maior relevância no “domínio” do português, enquanto outros, de acordo com o que narraram, “se isolam” em comunidades de migrantes, sobretudo de países vizinhos como Venezuela e Bolívia.

Revuz (1998, p. 227), ao discorrer sobre a relação intrínseca entre a língua materna e línguas adicionais diz que quanto “melhor se fala uma língua, mais se desenvolve o sentimento de pertencer à cultura, à comunidade de acolhida, e mais se experimenta um sentimento de deslocamento em relação à comunidade de origem”.

É justamente sobre esse movimento paradoxal que Amanda e Miley estão falando. À medida que a língua do país de acolhimento passa a fazer parte da nova comunidade de adoção, passam a vivenciar um afastamento da comunidade de origem.

Miley relata que o tempo de vivência no Brasil lhe trouxe um sentimento de maior pertencimento e, sendo assim, de confiança e de segurança, em relação ao que antes era caracterizado por estranhamentos: “eu não tenho nada o que dizer, agora, eu me sinto é que eu sou daqui, que eu pertenço”.

Com efeito, o sujeito ocupa diferentes lugares no discurso, variando conforme a ideologia manifestada na linguagem, advinda do imaginário criado de acordo com o que está em jogo, entre seu lugar social e a posição ocupada em um acontecimento específico (BAKHTIN, 2011). Nesse sentido, importa ressaltarmos, nas narrativas, a identificação que os migrantes sentem com os brasileiros quanto a problemas experienciados de forma semelhante, surpreendendo-se pela aproximação de um lugar comum no discurso.

Miley ressalta dois tipos de problemas sociais enfrentados tanto por migrantes quanto por brasileiros: a dificuldade de acesso ao ensino superior e aos bens materiais básicos. Ela vê essa semelhança com muita surpresa e estranhamento. Não podia imaginar que no Brasil era “mais DIFÍCIL para as pessoas estudarem que meu país antes da ditadura”. Diante desse cenário, espera que os programas de políticas públicas para migrantes se aprimorem, mas que possam abranger também os brasileiros em dificuldades: “eu tô: ciente, que também esse acolhimento possa ser mesmo para um brasileiro, sabe..., que não tem aquela oportunidade de estudar, porque eles também PRECISAM”.

Além de vestuário e alimentação básica, sugere que cursos de língua portuguesa também sejam oferecidos a brasileiros para que continuem tendo acesso aos estudos. Relata com tom de surpresa que o fato de ela ter conseguido uma bolsa de pós-graduação em uma faculdade particular serviu de inspiração para os brasileiros com quem convive. Na sua narrativa, assume a voz de uma brasileira para exemplificar esse estranhamento: “se essa meni::na que é estrangeira, REFUGIADA, está fazendo uma pós, **eu** também posso”. Explica

que não se trata de um sentimento de inveja por parte dos brasileiros, mas de admiração pela abertura a uma nova possibilidade.

Amanda também expressa estranhamento quanto às dificuldades sociais e econômicas que são enfrentadas pelos próprios brasileiros. Porém, o ponto crucial para ela é o acesso ao trabalho: “eu estou PERCEBENDO aqui no Brasil que é **muito complicado**, é... você, você se posicionar um trabalho porque mi::sno, mi::sno **o brasileiro não** consegue, se você *no* tem contacto, entende?”.

Os desafios que os aprendentes encontram para a aprendizagem da língua no país de acolhimento vão muito além do linguístico, uma vez que as condições apresentadas, comuns aos brasileiros, são elementares, por se tratar de bens básicos como: vestimenta, alimentação, moradia, acesso à educação e ao trabalho.

Quando os participantes pronunciam, com certo assombro, situações sociais semelhantes às de brasileiros, há uma aproximação entre eles, passando a ocupar espaços sociais mais próximos. Através dos elementos postos nesses recortes é reafirmada a condição social análoga entre migrantes e brasileiros, marcada pelo advérbio “mesmo”: “mi::sno para um brasileiro”, “mi::sno sendo estrangeiro” (Miley); “mi::sno, mi::sno o brasileiro” (Amanda).

A percepção do espaço marginalizado ocupado conjuntamente por brasileiros e migrantes faz Amanda se conscientizar da amplitude desse processo de opressão na América do Sul: “não é específico dos estrangeiros, migrantes refugiados, mas é também dos brasileiros, né!? Quantos brasileiros gostariam de ser reconhecidos profissionalmente. É um caminho longo pra todos nós da América do Sul”. Ela sai de um lugar específico, que até então era desconhecido para ela, e passa a caracterizar a América do Sul como um todo.

A semelhança está na trajetória de exclusão e na vulnerabilidade social que têm sido vivenciadas por migrantes e brasileiros. Os motivos são de várias ordens, sendo que o lugar social que ocupam impede o acesso à educação, à saúde, a melhores condições de vida, a bens materiais e simbólicos, a escolhas profissionais, enfim, a uma gama de garantias, direitos e possibilidades relacionados à cidadania.

De fato, é pelo compartilhamento de vivências comuns que se constrói uma das vertentes do diálogo entre eles. Partindo do princípio de que os enunciados são sociais (BAKHTIN, 2011, p. 272), pelo entrecruzamento de vivências comuns caracterizadas como verdades sociais, vemos que o discurso é dirigido não apenas a um destinatário imediato, um interlocutor brasileiro específico, mas inserido na presença de um “superdestinatário” que pertence a um determinado grupo social: “mesmo para um brasileiro menos abastado” (Miley).

É pelo encontro entre migrantes e brasileiros, mediatizados por suas vivências, que os participantes pronunciam o mundo, não se esgotando, conforme diz Freire (2005, p. 91), em uma relação específica entre “eu-tu”. Pelo contrário, existe um alargamento dessa vociferação, sendo que, nesse processo, o diálogo é o próprio caminho de ressignificação dos sujeitos.

Miley, por exemplo, se sente reconhecida pelos brasileiros ao ganhar uma bolsa de estudos, comentando que até o olhar dos outros sobre ela mudou: “as pessoas que eu contei que me conhecia, elas todas ficaram assim, olhando pra mim: “- NOSSA, M.! ((abreviação de nome))”. Diz que se converteu em um exemplo de autenticidade e isso fez com que a autoestima e a sensação de bem-estar lhe dessem força para continuar: “você se converte como um exemplo”; “se você é autêntico, você consegue até inspirar os brasileiros” (Miley).

Por isso, o diálogo permeia as relações existenciais e de identidade, sendo a representação do “encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado” (FREIRE, 2005, p. 91).

Pelas relações dialógicas, os sujeitos são constituídos, lembrando que, fora delas, só resta a coisificação. É pelo diálogo que a realidade dos sujeitos, não só a dos migrantes, mas também a dos brasileiros, pode ser problematizada e reconstruída, pois nesse contexto existe uma análise crítica do problema social e histórico que os submetem a um lugar de dominação. Portanto, as ações dialógicas são exercidas por sujeitos que tomaram consciência de sua própria situação social.

Na vertente pós-colonialista, a visibilidade dos migrantes e dos brasileiros marginalizados está atrelada à necessidade de descolonização da subjetividade e das formas de produzir conhecimento. Como vimos no Capítulo 3, Quijano (2005) ressalta que a colonização gerou a exploração e apropriação dos meios materiais e econômicos dos povos colonizados, desapropriando-os de suas origens, de suas línguas e do conhecimento.

A gravidade é que a colonialidade do poder determinou e continua a determinar a geografia social atual do Brasil. Mesmo com o fim do colonialismo, uma lógica de relação colonial condiciona os saberes, os diferentes modos de vida, as práticas sociais e as relações interacionais.

Além de ocorrer no âmbito do trabalho e dos meios de produção, a dominação também modula as esferas da subjetividade, em especial da produção do conhecimento. Pela desapropriação do conhecimento das populações colonizadas, as formas de produção e os padrões de expressão foram fortemente reprimidos, consolidando, assim, uma colonização da cultura e dos bens simbólicos da população, uma vez que todo “esse acidentado processo

implicou no longo prazo uma colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva” (QUIJANO, 2002, p. 121).

Afinal, houve a destituição do imaginário, assim como o enfraquecimento das relações intersubjetivas pelas quais são edificadas a visão de mundo da população. Se pressupomos que existam práticas sociais comuns entre migrantes e brasileiros e que a subjetividade “atua como esfera central de orientação valorativa” (QUIJANO, 2005, p. 124), então, temos o estabelecimento de uma dimensão no âmbito de identidade que dita a orientação dos valores e universaliza as instituições de poder que regem a vida social, desvalidando qualquer outra forma de organização social.

A estrutura de poder e os papéis sociais atuais se constituíram como parte dessa redefinição histórica dos povos. Sabendo disso, é pelo resgate das práticas sociais e dos conhecimentos invisibilizados pelo padrão imposto de dominação, que os sujeitos podem reivindicar sua história.

Dito de outra forma, é pela voz que rompe com a “cultura do silêncio” (FREIRE, 2005, p. 201), imposta pela estrutura dominante, que os sujeitos saem da invisibilidade e ocupam um espaço social onde podem “estar sendo”. Não estamos nos referindo à exploração direta do colonizador sobre os colonizados, mas ao poder invisível de alienação da subjetividade, de migrantes e brasileiros, que gera o conformismo com os acontecimentos históricos e cotidianos, devido ao impedimento das possibilidades de mudanças.

Nesse sentido, compreendemos por que as barreiras para acesso à educação brasileira não são enfrentadas apenas pelos migrantes de crise, mas sim por uma parte importante da população brasileira. Essa percepção reforça a compreensão de que é pela educação que podemos romper um ciclo de opressão e transformar as vidas das pessoas.

Para isso, o aprendente deve se constituir como sujeito da sua própria aprendizagem. Essa educação libertadora é quando a prática docente está fundamentada na criação de possibilidades para a produção e construção de saberes pelo aprendente, contrariamente à educação bancária em que ensinar é depositar conhecimento no educando (FREIRE, 2004).

A aprendizagem crítica necessária à ruptura das barreiras sociais de migrantes e de brasileiros é aquele em que os aprendentes são transformados em sujeitos do processo de construção do seu próprio saber, assim como o educador o é. Assim, pensar criticamente é fazer conexões entre teoria e eventos do entorno, no bairro, na cidade, no país, saindo do pensamento mecanicista de memorização e repetição. Essa prática de legitimação dos saberes socialmente

construídos pelo aprendente é necessária na aprendizagem, sobretudo das classes populares, o que pode ser feito pela discussão e valorização dos saberes com o conteúdo.

Ao trazer a identidade e a alteridade para o plano central da reflexão sobre a prática pedagógica, Freire (2004, p. 47) propicia a edificação de um caminho para o diálogo, através do qual os educandos, entre si e com os educadores, possam assumir as rédeas de suas experiências. A autonomia instigada pelo verbo *assumir* pressupõe justamente a relação de alteridade entre sujeitos sócio-históricos e não a exclusão de uns e outros.

Podemos afirmar, portanto, que existem frestas pelas quais os sujeitos podem construir uma historiografia a partir do seu próprio olhar, retomando e inserindo a sua história social e linguística por si mesmos. São, então, convidados a ressignificar seus espaços e práticas.

4.1.4 Sotaque e identidade: representação dos sotaques na construção da identidade dos falantes

A valoração da língua se dá, muitas vezes, a partir de padrões descontextualizados inferidos pela sociedade, por meio do conceito fictício da existência de uma língua comum. Nesse sentido, são definidos os sotaques e suas implicações étnicas como um dos fatores decisivos na definição da identidade linguística do sujeito, por isso sua importância.

Não existe um falante ideal, muito menos isolado. Pelo contrário, o falante que devemos celebrar, de acordo com Rajagopalan (2003), é o que se constitui em contato com o outro, em um espaço móvel, híbrido e fluido. Tudo que for diferente disso pertence ao mundo imaginário. Dessa maneira, quando o falante interage, todo um movimento de análise, demarcações, diferenças e fronteiras aparecem através do olhar do outro.

Sob a perspectiva pós-colonialista, lembremos que as fronteiras são feitas e eliminadas por quem tem poder. À medida que determinam a subjetividade, as práticas sociais, a maneira de ser e de viver do indivíduo, elas servem como instrumento de poder geopolítico e de manipulação da sociabilidade.

Essas fronteiras, principalmente aquelas que o sujeito não vê conscientemente, são tão determinantes a ponto de dividirem, de forma abissal, as sociedades em dois grupos: quem é igual e por isso possui os mesmos direitos ou deveria ao menos tê-los, e quem é diferente e, conseqüentemente, é sub-humano (SANTOS, 2018). Essas categorias de semelhanças e diferenças são definidas pelos grupos sociais legitimados pelas estruturas de poder de uma sociedade patriarcal e racista.

Como vimos no Capítulo 3, a língua é indissociável das representações de territórios e fronteiras, vide os decretos instituídos, constituindo juntos um amálgama definidor da política linguística no Brasil. Em um mundo em que o pensamento binário impera, o hibridismo linguístico é visto como nebuloso e problemático, sendo assim repudiado em comparação ao que é tomado como puro.

As línguas crioulas e mistas, que, segundo Rajagopalan (2011), têm uma função de utilidade, pois respondem a uma demanda de facilitar e tornar a comunicação mais eficaz, passam a ser classificadas, em uma hierarquia de poder, como inferiores pelos mesmos grupos que discriminam os processos de mestiçagem de identidade. É nesse espaço híbrido que os idioletos e os sotaques são definidos como novas possibilidades sociais fluidas que servem mais facilmente aos propósitos comunicativos dos falantes.

O sotaque, que é uma marca da diferença do outro, está inserido em uma lógica monolíngue como se houvesse uma falsa noção de uma língua comum e única falada em um país. Quem tem sotaque é sempre o outro com quem se fala, o de fora da cidade, da região, do estado e do país. Por essa razão, o sotaque não passa incólume, mas é identificado e comentado, podendo ser usado até mesmo contra o próprio falante.

Existe entre os falantes de uma mesma língua o interesse pela classificação. Aceitamos ou rejeitamos outros falantes de acordo com bases semelhantes ou diferentes de pronúncia. Agimos desse modo, de acordo com Mey (1998, p. 75), porque temos a tendência de “nos referirmos a um ‘sotaque’ como se fosse a língua como um todo”. Mesmo que a pronúncia de uma língua possa parecer um dos elementos menos relevantes no nosso julgamento de outros falantes, traz consigo um forte apelo popular.

A língua tem um papel intrínseco na construção da identidade. Há uma materialidade que caracteriza esse elo, tanto no âmbito individual, como propriedade pessoal, quanto coletivamente, como propriedade da comunidade. Isso posto, reconhecemos um processo de materialização dos bens simbólicos linguísticos, em que a “língua se relaciona com a sociedade porque é a expressão das necessidades humanas de se congregar socialmente, de construir e desenvolver o mundo” ao mesmo tempo é “a maneira pela qual a sociedade se expressa como se seus membros fossem a sua boca” (MEY, 1998, p. 76 e 77).

Quando embasado em uma perspectiva descontextualizada e na falsa existência de uma língua comum, o sotaque causa mal-estar, marginalização, insegurança e baixa estima entre migrantes e brasileiros, já que partem da existência de uma única pronúncia boa e de prestígio, isto é, de uma língua padrão.

Os estereótipos correspondem a um padrão determinado pelas relações de poder e de prestígio. Quando acontece uma ruptura nesse campo, o sentimento resultante é o de surpresa e espanto pelos falantes, visto que são situações inesperadas. Os padrões letrados de prestígio, sobretudo na linguagem oral, determinam a contraposição entre as categorias migrantes e nacionais. As representações, que se não se encaixam na ideia irreal da existência de uma única língua correta baseada na gramática normativa, são vistas com desconfiança devido à falta de legitimidade e de validação das ações.

Foi relatado pelos participantes o sentimento de desqualificação de desempenho por causa do sotaque. Segundo Miley, a construção de um lugar social na nova realidade está permeada pelo temor de ser marcada como destoante pelos brasileiros, trazendo à tona o fato de que língua, pronúncia e identidade possuem entrelaçamentos, constituindo-se em uma relação hierárquica de perdas e ganhos: “As pessoas sempre me pergunta de onde você é. No meu TRAUMA que eu tinha, eu via isso como aquele negócio, aquele **medo**, aquela **rejeição**”.

Pelo emprego de substantivos do campo semântico negativo, “trauma”, “medo” e “rejeição”, vemos que há um estranhamento devido ao afastamento do padrão concebido pelo destinatário que provavelmente identifica no falante migrante uma informação recebida como heterogênea, o que suscita um estado de alerta, apreensão e perigo, típico de quem já experienciou xenofobia.

Após uma aula do curso de português sobre sotaque e identidade, quando cita inclusive que teve um colega que “queria PERDER esse sotaque” para ser mais valorizado, passou a sentir mais segura para falar português em espaços sociais no cotidiano:

Eu fui para o supermercado para fazer algumas comprinhas e tava uma sobremesa, acho que não conhecia pelo nome, mas agora que já tenho entendido melhor sobre o que é **identidade**, que meu **sotaque** é minha **identidade** e todo esse processo, agora eu fico sem MEDO de perguntar para as pessoas: “- Desculpe, como se chama isso? É que no meu país se chama isso”.

À medida que o sotaque é incorporado à identidade, Miley se sente mais confiante para se comunicar com brasileiros, pois não se trata mais de “perder” o sotaque para se comunicar melhor, mas de identificá-lo como fator importante na constituição de seu lugar de fala.

Amanda, por exemplo, ao falar da importância da aprendizagem de português para ganhar confiança na interação com brasileiros, assim como Miley, mostra seu medo de ser discriminada pelo sotaque e cultura diferentes: “eu acho que a gente melhorou muito a confiança para você fazê:: suas coisas, o MEDO de que seu sotaque é diferente você vai ter

XENOFOBIA ... E é forte porque você tem seu sotaque, sua cultura, todo mundo, não é?”. Há um desejo de ser desidentificado como estranho e/ou específico.

Ao perceber que os próprios brasileiros são discriminados entre si, “se eles sendo daqui tem esses problemas”, intensificou seus esforços para aprender português a fim de “não ser discriminada”. Diz que os brasileiros sempre lhe perguntam de onde ela é, mas que agora acham que não é estrangeira, mas sim mineira: “É muito engraçado, porque antes quando a gente chegava perguntava ‘- Você de que parte é, de onde é?’ ((interlocutores baianos)). Agora a gente é de Minas Gerais ((risos)). Então, você se sente parte, acha: eu não sou estrangeira, pelo menos eu sou de alguma região brasileira!”.

Não é de se estranhar o receio dos migrantes para se comunicar na língua do país de acolhimento. Como vimos, as línguas dependem de conotações ideológicas de uma escala de valores que as classificam em superiores e inferiores. Além disso, o ensino de línguas tem por trás uma conjectura de que a pessoa não nativa jamais poderia adquirir um domínio perfeito de um idioma. Quando a língua e a cultura do país de acolhimento são apresentadas como superior, os aprendentes se sentem intimidados e com a autoestima diminuída, chegando a vivenciar um complexo de inferioridade, o que dificulta sua vida e a inserção na sociedade.

Principalmente na linguagem oral, o sentimento de desqualificação se dá pelo distanciamento das funções e dos espaços sociais de origem. Por outro lado, a segurança para ocupar novos lugares, ganhando visibilidade na esfera pública, está atrelado ao saber avaliar e agir socialmente. Ao identificar que seu sotaque e sua identidade constituem uma teia em construção, o aprendente, ao falar português, se abre mais confiante para o diálogo com outros falantes.

Dessa maneira, a integração social está diretamente associada à confiança do falante na comunicação, a fim de ter uma representação legitimada por seus destinatários. Amanda, por ter alcançado um nível linguístico que a distingue da condição de estrangeira, transita por outros espaços, passando a ser reconhecida como semelhante, isto é, começa a pertencer a lugares de fala que a aproximam dos brasileiros de seu entorno, mesmo mantendo certa distinção.

Felizmente, há sinais de que mudanças têm acontecido no ensino-aprendizagem de línguas. Essas mudanças estão ligadas à percepção de que as línguas são suscetíveis às influências mútuas e externas, em um movimento contínuo, especialmente pelo contato mais próximo pelo meio virtual entre grupos de falantes e povos em geral.

Em vez de línguas francas, podemos falar de línguas mistas, em que o portunhol é um exemplo concreto da nossa realidade linguística. Uma vez que as línguas não são definidas

apenas como instrumentos de comunicação, mas como a expressão das identidades de seus falantes, adentramos espaços linguísticos múltiplos em que a lógica binária do puro e impuro, do sim e do não, é rompida dando lugar para que as línguas e as identidades possam ser percebidas como mutáveis e propícias à renegociação a partir do contato entre falantes de culturas diversas. Contudo, esse processo não acontece necessariamente de maneira pacífica (RAJAGOPALAN, 2003).

Se, a partir do momento que aprendemos uma nova língua, estamos nos redefinindo também como uma nova pessoa, precisamos compreender urgentemente o ensino-aprendizagem conectado à (re)construção de identidades. Esse processo não é definido em perdas e ganhos, mas sim na transformação constante através da língua, nas relações dialógicas com outros falantes. Por conseguinte, é pela interação entre migrantes e brasileiros que as identidades de ambos vão sendo reformuladas. Trata-se de elementos da miscigenação linguística pela qual as identidades se enveredam por novos contextos.

Nádia nos conta do choque linguístico que teve ao chegar em Salvador e perceber que ninguém a compreendia: “eles falavam: ‘- Eu não entendo!’. Daí, eu tentava falar um pouco mais devagar para que as pessoas entenderam, porque a palavra era a mesma, e eu falava: “- Nossa, porque não entende?”.

Chegou à conclusão de que o português falado em Roraima é influenciado sobretudo pelo contato linguístico próprio de regiões fronteiriças e por isso conseguia se comunicar bem com os brasileiros: “eles estão *acostumbrado* a escutar o espanhol, mas ainda que agora em Roraima tem uma quantidade de venezuelano que você nem acredita, você vai na rua e você topa com venezuelanos, então eles estão *acostumbrando* muito a essa fala ... portunhol”.

Pelo distanciamento da fronteira com a Venezuela, na Bahia, diferentemente de quando estava em Roraima, Nádia sentiu a necessidade de intensificar seus estudos em português, principalmente quanto à pronúncia, para conseguir falar com brasileiros. Apesar disso, em nenhum momento se afastou de seus compatriotas, reconhecendo o portunhol, em Roraima, como um resultado natural do contato linguístico entre os povos fronteiriços.

Já Roberto problematiza o portunhol falado pelos migrantes bolivianos e venezuelanos “eu já conheci muitos migrantes que têm anos morando no Brasil e que falam portunhol, então isso não é legal, acho que também para a integração é... difícil, né!?”. Afirma que tem se esforçado para “falar bem” português para não ser estigmatizado como estrangeiro da América Latina. Para isso, tem buscado ampliar a interação com outros brasileiros, mas sem deixar de pertencer a uma comunidade mexicana. Provavelmente, o “falar bem” tem menos a ver com

a norma estabelecida pela gramática e mais com a aproximação ao falar à maneira dos brasileiros.

Neste estudo baseado em narrativas de migrantes, o conceito de língua está relacionado diretamente a um contexto sociolinguístico em que o falar português é, muitas vezes, estigmatizado e, por consequência, não legitimado. Isso acontece, segundo Cavalcanti (2006) e Rajagopalan (2003), devido à divisão que fazemos da língua entre norma e variante, ou seja, entre o que é tomado como central e legítimo e o que é periférico e estigmatizado. Ao reconhecermos uma única essência pelo estabelecimento de um padrão, desprezamos a pluralidade linguística dos falantes, inviabilizando a complexa realidade sociocultural em que vivemos.

Com efeito, a língua, a identidade e as práticas sociais resultam em interpretações fundadas na interação. O que está nas entrelinhas das narrativas dos participantes mostra, nesse sentido, uma reflexão em andamento.

Para Roberto, a aprendizagem prévia de português que teve no México foi muito breve. E ao comentar sobre a importância, mas também a insuficiência, de cursos introdutórios de português, no Brasil, reconhece que a falta de conhecimento na língua majoritária acarreta estresse não só na chegada ao país. Diante do primeiro contato com os brasileiros, surpreende-se com a diversidade de pronúncias com que se depara: “uma mulher, por exemplo, que falava um sotaque do Nordeste, tinha um homem que fala como do Sul, de São Paulo, sei lá. Ah! Também tinha outro cara que falava como carioca, então, eu ficava assim: - Nossa! Que curioso!”.

Ao mesmo tempo que vê esse processo como enriquecedor, diz que exige dele maior conhecimento e esforço para se comunicar. Nesse sentido, a língua representa para Roberto uma “abertura enorme para o mundo” que lhe dá acesso não só aos estudos, mas ao prazer de conhecer outras dimensões culturais representadas pela “música, cultura, literatura e gastronomia”.

Já para Pierre, o sentimento de estar no Brasil, falando português, mais especificamente em São Paulo, em contato com os diferentes sotaques locais e regionais, é caracterizado por marcas e afirmações de sua identidade haitiana, o que corrobora com a relação intrínseca entre sotaque e identidade, assunto esse que foi abordado em uma aula que o marcou profundamente: “Meu sotaque é diferente, eu sempre falo, eu NÃO SOU brasileiro, eu SOU do Haiti, e cada país tem o seu costume e seu sotaque também, eu não vou falar cada país, cada estado, porque aqui no Brasil tem vários sotaques também”.

Ao se afirmar como haitiano em oposição à negação de ser brasileiro, Pierre reivindica uma identidade própria. Enfatiza que na interação com os brasileiros, em português, sua identidade não pode ser descaracterizada: “o professor falou que o **sotaque é nossa identidade** e que vai falar quem eu SOU, isso me marcou muito”. E vai além, percebe que no Haiti nunca teria problematizado língua e identidade. Que essa sensação, de certa forma ameaçadora de perder a essência, só teve aqui.

Quando estamos fora do nosso lugar de pertencimento, passamos a refletir sobre aspectos que não nos ocorriam ao estarmos entre os “nossos”. Temos a chance de aprender a valorizar nossas marcas sem desvalorizar as do outro em um movimento de descoberta da beleza que há nas diferenças.

Acreditamos que as nossas identidades não se apresentam como acabadas, mas pelo contrário, elas estão em constante reconstrução mediante às novas situações que vão surgindo. Para Rajagopalan (2003, p. 71), a “única forma de definir uma identidade é em oposição a outras identidades em jogo”. Dessa forma, compreendemos que as identidades são definidas estruturalmente dentro das relações dialógicas e interacionais, em um dado espaço-tempo, entre os falantes.

Nas narrativas, vemos que a identidade é (re)construída em um movimento na história e na vivência das pessoas através da confiança na comunicação e na conscientização de um lugar social, caracterizado por trocas ideológicas e simbólicas com os brasileiros, que passa a ser ocupado pelos migrantes, no discurso.

Partimos, então, do conceito de heterogeneidade e mobilidade. A pronúncia é um dos elementos que nos servem de exemplo. Se virmos o sotaque como a garantia de nossa singularidade como falante, ele pode ser algo positivo e ser legitimado. Falamos a mesma língua, o português do Brasil, mas com especificidades constituídas por idioletos que nos representam.

Pelos espaços sociais, mercado, padaria, transporte, loja, trabalho, entre outros, os participantes relatam momentos de percepção da ocupação de um espaço social em que trocas são realizadas, conscientemente ou não, na interação com brasileiros.

A fim de caminharmos no sentido da valorização linguística dos falantes, inclusive dos migrantes, precisamos sobrepujar não apenas a dificuldade de aceitação das diferenças reconhecidas, a tendência ao apagamento das marcas de identidade, a opressão e a marginalização, que são recorrentes nesse contexto, mas também nos conscientizarmos dos valores intrínsecos no campo da subjetividade, que resultam de um movimento que não é estável.

Vemos como primordial que o ensino de língua, principalmente no contexto de acolhimento, esteja atrelado à interação entre pessoas de culturas, de modos de pensar e agir diferentes. E, para isso, os migrantes precisam desenvolver as competências linguísticas em português, sem jamais, porém, abrir mão de sua autoestima.

4.1.5 Facetas do acolhimento

4.1.5.1 Organizações Não-Governamentais (ONGs)

As ONGs e o Governo Federal têm exercido um papel importante na primeira acolhida dos migrantes. As resoluções normativas, acordos internacionais e a nova legislação de imigrantes, Lei nº 13.445/2017, representam preocupação com a gestão migratória e a proteção humanitária.

Segundo o Ministério da Cidadania (2022), a Operação Acolhida, como vimos no Capítulo 2, proporcionou o primeiro acolhimento a mais de 763 mil venezuelanos, em Roraima, de 2017 a 2022. Suas instalações, que estão localizadas em Pacaraima e envolve a sociedade civil e órgãos como Forças Armadas, Ministério da Cidadania; Polícia Federal; Receita Federal; Defensoria Pública da União (DPU); Tribunal de Justiça de Roraima; Organização Internacional para as Migrações (OIM); Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA); Comitê Internacional da Cruz Vermelha, contam com uma estrutura montada para receber, identificar, imunizar e regularizar a situação documental da população migrante. Em Boa Vista, foram criados postos de recepção e apoio onde são oferecidos serviços de informações, local para banho e instalações sanitárias, regularização migratória e abrigos temporários.

Esses dados foram confirmados por Miley e Nádia, que experienciaram positivamente uma política de acolhimento em Roraima, principalmente quanto à facilitação de regularização e legalização documental gratuita: “aqui em Brasil, você chega e tem uma tenda disponível para o imigrante, (...) ajudando para os resto de legalização com imigrante ou refugiado é assim” (Miley). Adentraram o país com o sentimento de terem seus direitos básicos garantidos “eu acho muito grande em matéria de direitos humanos” (Nádia), o que aliviou a tensão e o estresse iniciais.

Contudo, Nádia sinaliza que “a situação era muito precária, em 2018, porque o Estado brasileiro ainda não tinha controle do refúgio. Agora, sim, tem um controle, eles comandam

tudo, comida, tudo controlado, tem hora de entrada e saída, mas no início era muito bagunçado”.

Esse contexto serviu para criar uma imagem inicial otimista do Brasil como “uma terra de amor” (Nádia) e dos brasileiros como um povo “caloroso” (Miley), respeitoso, imagem esta que foi intensificada quando deixaram Roraima e se mudaram para outras regiões do Brasil.

Diferente do Peru e da Colômbia para onde Nádia tentou migrar antes, mas recuou pelo custo da regularização documental, “você tem que fazer todos os documentos, tudo do seu bolso”, no Brasil, o processo é gratuito. À medida que se trata de um momento de intensa vulnerabilidade física, emocional e financeira, o encaminhamento e a gratuidade da regularização documental proporcionam alívio e maior segurança.

Após os procedimentos documentais, as ONGs têm cumprido um papel importante ao possibilitar acesso a uma primeira atividade remunerada, geralmente caracterizada por *freelancer* e um salário mínimo, e, muitas vezes, à moradia. Além disso, representam um canal gratuito de informações que proporcionam o início do processo de inserção.

Miley, depois de ter trabalhado como empregada doméstica, encontra em uma ONG a oportunidade de se mudar para o Paraná, a fim de trabalhar na área de qualidade de uma empresa que cria páginas de *websites*. Disse que aceitou imediatamente: “Daí, procurei aquelas ONGs para ver como eu poderia sair de lá ((Boa Vista)), porque eu não gosto do calor, né! Até que deu certo com esse trabalho aqui ((Curitiba)) onde eu trabalho atualmente. (...) Era o meu primeiro salário, eu não pensei duas vezes!”. É interessante notarmos que o clima e a temperatura aparecem na sua fala como um motivo de saída de Roraima. Há nisso uma forma de eufemismo frente às experiências xenofóbicas sofridas por ela em Boa Vista, como veremos mais adiante.

Foi também através de um projeto voluntário de uma ONG que Nádia exerceu a função do que ela chama de “interlocutora comunitária” junto aos venezuelanos, principalmente com jovens que estavam em situação de rua. Trata-se de uma instituição religiosa cujo padre tinha um projeto de acolhida para refugiados venezuelanos entre Boa Vista e Salvador. Ela narra com muita emoção e satisfação que ajudou três jovens, com quem ainda mantém contato, a conseguirem vagas em uma universidade pública em Salvador. Contudo, se entristece ao contar sobre o término do projeto com a chegada da pandemia.

Existem projetos que representam por si só uma ponte para integração entre migrantes e brasileiros, podendo ilustrar até mesmo encaminhamentos de políticas públicas. Nádia comenta de um projeto simbiótico entre quilombolas e refugiados venezuelanos cuja ideia era a construção de um “laço entre as necessidades de uma comunidade com a fortaleza de outra.

Venezuelano não tem terra, não tem lugar pra morar, o quilombo precisa de formação, de *educación* de pessoas como enfermeiras, por exemplo”. O objetivo era unir necessidades, beneficiando os dois lados.

4.1.5.2 Atores da sala de aula: acolhimento

Vale lembrarmos que os cursos de língua são geralmente oferecidos por ONGs e instituições religiosas. Os relatos revelam, sobretudo, que a atuação dos ensinantes no contexto de acolhimento não está associada apenas ao ensino-aprendizagem.

Foi com o professor voluntário do curso virtual de português que Miley realmente se sentiu acolhida. Durante o inverno em Curitiba, passou frio e ficou doente devido à falta de roupas apropriadas para se aquecer. O ensinante, percebendo sua situação, acionou a coordenação da instituição do Espaço Bitita e do Emancipa que lhe enviaram, via Uber, roupas novas de inverno.

Miley, de maneira emocionada e nos fazendo emocionar, canta um trecho da música “I will survive”, de Gloria Gaynor, para ilustrar seu sentimento ao passar por situação de vulnerabilidade: “eu fiquei chorando porque eu não tinha roupa pro frio e eu nunca imaginava ... (pausa longa, Miley se emocionou)) que eu ia receber essas coisas novas. Então, isso também é acolhimento, né!?”. Não esperava passar novamente por uma experiência de necessidade intensa como essa, e tampouco visualizava tal atitude que ela caracteriza de acolhedora.

Além do físico e material, existe um acolhimento do ensinante para com os aprendentes que pode ser representado por um convite ao diálogo da construção do seu próprio saber, o que faz romper com a estrutura organizacional dos papéis da sala de aula em que o professor detém o poder legítimo do discurso.

Apoiada em modelos da LA crítica, que não se concentram em problemas e resoluções, mas sim em investigações, a transformação para uma prática não tecnicista exige que o professor seja compreendido como participante e contribuinte de uma reflexão.

Através de um enfoque pós-colonial, em que se busca rupturas com o discurso do sistema binário de poder, é importante que os atores da sala de aula, aprendentes e ensinantes tomem consciência, através do discurso, dos jogos de poder que existem por trás da linguagem, assim como da própria capacidade de autorrepresentação, pela qual se abre a possibilidade de emancipação (BOHN, 2013).

Na contemporaneidade, vivemos, de acordo com Cavalcanti (2013), em um mundo de fluidez e de mobilidade social que influenciam as identidades dos sujeitos inclusive nas salas de aula. A partir de um olhar que se afaste das certezas normativas dessa estrutura bipartida, a aprendizagem deve percorrer, através da língua, espaços socialmente engajados e plurais, a fim de que o sujeito se torne autor de sua própria singularidade e historicidade.

O ensino-aprendizagem de línguas e a construção da identidade social dos aprendentes estão, desse modo, intrinsecamente unidos. Pela voz dos aprendentes, ouvimos reflexões que surtiram mudanças na vida deles. As aulas sobre racismo, quilombolas e sotaques, por exemplo, contribuíram, de forma enfática, não só para a compreensão dos aspectos históricos e culturais do Brasil, mas também para tomadas de consciência da identidade linguística e social dos aprendentes e, conseqüentemente, para a aquisição de segurança na comunicação.

Entendi nessas aulas com o professor M. ((nome)) sobre o sotaque, sobre uma identidade, que é normal que cada um seja diferente. É isso, acho que foi muito transcendental pra mim, pra eu perder esse **medo** de perguntar para outras pessoas. É, por exemplo, tem um doce que aqui chama “palmier”, lá no meu país chama “palmeritas”. E agora já eu chego assim com aquele tranquilidade: “- Desculpa, como chama isso?”, “Ah! No meu país assim”.

De acordo com o que é narrado por Miley, vemos que é o medo social causado pela insegurança que impede a comunicação e não simplesmente os aspectos linguísticos propriamente ditos. Uma vez que esse medo é travestido de elementos linguísticos, ao se apropriar, aparentemente, da sua pronúncia em português como parte de sua identidade, a interação flui por passar a ser caracterizada pela “tranquilidade” advinda da autoestima. Desse modo, o relevante é ela se sentir confortável para se expressar, não importando a pronúncia.

Da mesma forma, Amanda comenta que se sente acolhida pelo professor do curso de PLAc, por lhe ter ensinado a “relacionar as palavras com naturalidade”, a ter “confiança” na interação com brasileiros e por ter possibilitado que através da aprendizagem da língua ela se transformasse: “o professor é uma pessoa que é ótima, sempre está disponível, você cresce na língua, como pessoa, você amadurece, entende!?! Outras perspectivas, escuta, é maravilhoso certamente esse processo que a gente está vivendo aqui no Brasil”. Pela língua, existe o crescimento pessoal e o alcance de novas possibilidades.

O acolhimento também está relacionado ao sentimento de pertencimento. Pierre diz que o professor, adjetivado por “conselheiro” e “confidente”, e os colegas o fazem se sentir em casa: “na aula pra mim é uma conversa entre família”. Isso se dá porque há um espaço criado para aprender, conversar, escutar, respeitar, fazer trocas e interagir. Além disso, esse

sentimento de acolhimento é reforçado pelas informações e indicações de cursos, terapia, concursos, bolsa de estudos, projetos e postos de trabalho, o que representa outras veredas que contribuem para a inserção.

4.1.5.3 Trabalho

A imagem positiva do acolhimento dos brasileiros, que são adjetivados por bondosos, afetuosos e gentis, não se mantém no campo de trabalho. A representação dos migrantes é a de ameaça, disputa e competição por parte dos brasileiros. Para Amanda, que já passou por entrevistas para vagas em *design* gráfico e informática, mesmo com diplomas de graduação e especialização, inclusive no Brasil, não tem conseguido trabalhar na sua área de formação:

Mas seria ótimo que quando você faz alguma entrevista, algum negócio, eles olhem a participação de você, a qualidade de você, porque muitas vezes quando vê um estrangeiro, ele não fala nada. “Você sequer me *conece* e já está me limitando? Então, como eu faço?” Eu não estou aqui para *quitar* o trabalho ninguém, pra fazer mal, eu estou que uma necessidade, como muito brasileiro está no Portugal, nos Estados Unidos e é assim uma oportunidade (Amanda).

O interlocutor brasileiro, a partir de um lugar de poder de decisão, é caracterizado como superficial, desinteressado e limitador que vê, mas não quer enxergar, o outro na sua totalidade, tampouco se pronunciar, muito menos se comunicar. Através do silêncio representado por “ele não fala nada”, manifesta-se o clímax da ruptura, ou seja, da negação de comunicação. Ao perceber o estigma que lhe foi imposto por um “super destinatário”, uma vez que representa a voz coletiva de interlocutores nesse âmbito, Amanda rebate automaticamente com uma contra resposta que justifica o papel social de um migrante em uma sociedade receptora.

E vai além ao se colocar no lugar do brasileiro migrante em outros países. Argumenta a favor de uma fala não ameaçadora, que naturaliza as necessidades de sobrevivência advindas dos fluxos e deslocamentos mundiais. Dito de outra forma, a possibilidade de acesso ao emprego não se trata de uma “ameaça”, mas de uma “oportunidade”.

Diante desse impedimento, não só o aprimoramento das competências linguísticas passa a ser exigido, mas também a adaptação e a resignação diante de qualquer reclamação que possa surgir, como se fosse “a saída” para se alcançar um trabalho: “você é quem tem que se acostumar as costumes do país receptor, esse no tem discussão de nada, e você tem que aprender a falar muito bem”.

Ao negar a possibilidade de “discussão”, é também o diálogo que está sendo impossibilitado. Amanda está falando que não pode dizer nada, pois é o silenciamento que caracteriza a voz do migrante nos espaços sociais referentes ao acesso ao trabalho. Como se dissesse que se calando, aceitando e não reclamando, talvez conseguisse ser aceita.

Os participantes testemunharam que se sentem acolhidos por vizinhos, colegas e professores, mas não profissionalmente. Apesar de possuírem formações requeridas, em Exatas, por exemplo, que é uma área carente de profissionais, a maioria tem que obrigatoriamente trabalhar em subempregos para conseguir sobreviver.

Para Nádia, que possui graduação na área de Matemática, o acolhimento é expressado por uma antítese: “você se sente acolhida com amor, mas não se sente com a sociedade. Eu acho que você deve ter mais oportunidade para você trabalhar, quando você é profissional, é muita carência”. De um lado, existe o vínculo afetivo caracterizado pelo “amor”, mas de outro não há a oportunidade de estabelecer vínculo profissional com a sociedade.

A carência de profissionais em Exatas nos levaria a entender que um profissional com essa formação teria acesso facilitado ao trabalho. A outra interpretação é a carência de vagas dirigidas especificamente para migrantes. Em busca de explicação, Nádia indagou se é uma barreira pessoal ou coletiva “não sei se é meu currículo não tem essa força pra chegar ou é simplesmente que não dão acolhida para você se integrar em uma sociedade pelo que você vem fazendo”. De qualquer forma, há um impedimento que os desestimula e os rebaixa.

Diante da permanência da impossibilidade, da invisibilidade e do silenciamento, mesmo após diversas tentativas, os migrantes são forçados, para sobreviver, a aceitar trabalhos com salário e atuação bem inferiores à formação, atuando, muitas vezes, em trabalhos braçais.

Miley, formada em Publicidade e Comunicação, não consegue sair da ONG, onde trabalha com controle de qualidade, e ganhar mais do que um salário mínimo: “agora tenho trabalho, mas não é um trabalho para a experiência que eu tenho”; Nádia, duplo diploma em Exatas, se associou a uma colega venezuelana para pintar casas, “há sido difícil e eu venido fazer esse trabalho, um trabalho muito braçal, muito puxado, eu não estou acostumada ... Mas você tem que procurar outra coisa, porque você não encontra no Brasil esse acolhimento no mercado de trabalho apto”.

Amanda, graduada em Design Gráfico, conserta computadores por não ter conseguido trabalho, tampouco ser chamada para os inúmeros processos seletivos inscritos; Alain que possui diploma em Engenharia de Produção, tendo experiência no sistema de irrigação de plantação, trabalha em um frigorífico *hallal*. Pierre é formado em Contabilidade e Gestão de Empresas, mas trabalha como montador de aparelhos de som em uma fábrica.

Por um lado, existem mecanismos de acesso ao trabalho para migrantes, mediante as autorizações que são concedidas pelo Ministério do Trabalho, por meio da Coordenação Geral de Imigração (CGIg), considerada uma unidade administrativa cujo objetivo é executar uma parte da política migratória, estabelecida pelo Conselho Nacional de Imigração (CNIg) e relacionada às autorizações de trabalho para estrangeiros. Exigidas por entidades consulares, as autorizações têm efeito de concessão de vistos permanentes ou temporários, para pessoas que desejam permanecer, no Brasil, a trabalho. O direito à Carteira de Trabalho também é garantido para os migrantes que possuam o Cadastro de Pessoas Físicas (CPF).

Por outro lado, os testemunhos ilustram que não há o acolhimento propriamente dito. Mesmo após anos no Brasil, e com as carteiras de trabalho em mãos, não conseguem nada no próprio campo de formação.

Nesse sentido, a aproximação com a língua falada e escrita pelos brasileiros é apontada como caminho para realização de projetos e sonhos. Notamos que os projetos dos entrevistados estão atrelados ao aprimoramento da aprendizagem da língua do país receptor, à continuação dos estudos, ao trabalho na área de formação e à autoestima.

A continuação dos estudos representa um projeto futuro para a maioria. Apesar dos obstáculos materiais relacionados às dificuldades financeiras, ao tempo de dedicação e às barreiras abstratas vindas de vozes desestimulantes do entorno - “você não pode perder tempo fazendo faculdade” (fala reproduzida por Amanda a partir do que ouviu de outrem) - os participantes relataram a vontade de prosseguirem os estudos superiores, buscando um aperfeiçoamento profissional e uma experiência de vida enriquecedora: “o meu maior sonho é me formar aqui, porque eu acho que o futuro é a Programação” (Amanda); “é meu sonho talvez eu não poderia trabalhar, mas o que é mais importante pra mim é fazer essa faculdade” (Pierre).

É nesse contexto que a comunicação na língua se torna ainda mais determinante. Para realização dos projetos futuros associados ao trabalho, o aprimoramento das competências linguísticas passa a pressionar seus falantes. Segundo o que eles depreendem do que ouvem, não se trata apenas de se comunicar, mas de se comunicar muito bem “como um nativo”. Contudo, mesmo esse tipo de proficiência não garante o acesso ao emprego.

Miley fala do “temor profissional” que sente quando se candidata a vagas de emprego na sua área: “É um processo muito incômodo, isso é quando não tem a língua, o domínio da língua. No meu país eu era chefe de relações públicas, aqui eu sou assistente de qualquer coisa”. Há um abismo que a separa da sua formação e atuação. Nesse lugar social rebaixado onde é

colocada, lhe é exigido o “domínio da língua”, sobretudo na escrita, como escada para saída do subterrâneo. É como se estivesse soterrada, “lutando internamente” para subir até a superfície.

Eu quero aprender melhor meu português e quando chegar meu RG, está por chegar no mês próximo, 9 de julho, e procurar um emprego (Nádia)

O meu maior sonho é de poder ser reconhecida e valorizada como uma profissional e de ser paga como uma profissional que eu sou (Miley)

Tomara que possa conseguir um trabalho. Me faria sentir bastante bem comigo. melhorar minha autoestima (Amanda)

Eu me cobro muito, tenho que falar melhor, tenho que falar melhor (Kaio)

O futuro trabalho, de acordo com as narrativas, depende diretamente de se comunicar “melhor” em português. Miley indaga “como superar esse pensamento que eu não sei? Isso está latente aí! Porque todas as áreas de comunicação que é a minha área, tem que ter boa redação, será que eu vou conseguir escrever bem? (...) Eu me esforço para esconder, **não sei falar perfeito**”.

Entretanto, em busca de uma problematização sobre o assunto, devemos indagar qual seria esse domínio perfeito da língua que é aparentemente cobrado pela sociedade. Pelo verbo “esconder”, observamos a preocupação em encobrir o modo de falar português de uma venezuelana no Brasil que é retratado por um tipo pejorativo. A discriminação, que acontece em forma de deboche, pode causar problemas de sociabilidade e de distúrbios psicológicos.

Esse preconceito atinge grupos considerados de menor prestígio social, em que a língua é tomada como um elemento de distinção. Contudo, há mais questões sociais ligadas ao domínio do português como melhora na ascensão social do que fatores linguísticos, visto que o senso comum sempre se apoia na manutenção das relações de poder em detrimento da autonomia dos falantes.

Na esfera da ordem simbólica, os aprendentes parecem se comunicar com insegurança devido à sensação de não “saber direito”, como se fosse por meio de uma interlíngua que seria usada até se sentirem proficientes em português.

Essa visão em torno da língua precisa ser desconstruída na sala de aula: a ideia da proficiência a ser atingida por um aprendente que está sempre aquém da comunicação efetiva. Na realidade, todos os falantes, nativos ou não, estão continuamente em construção de uma comunicação efetiva uns com os outros, já que não há uma fronteira nítida entre LM e Lad, apenas modelos linguísticos.

4.2 EIXO II - REPRESENTAÇÕES E ESTEREÓTIPOS: (RE)CONSTRUÇÕES DE IDENTIDADES

O imaginário que os participantes tinham construído sobre a identidade brasileira, antes de migrarem, não corresponde à realidade vivenciada. Ao considerarem a aprendizagem de português e a interação com brasileiros, narraram a complexidade das identidades reveladas tanto através da diversidade cultural e linguística do Brasil, quanto pelos choques culturais, o que pôde resultar em uma ruptura das representações anteriores.

4.2.1 Representações brasileiras anteriores e posteriores à migração: o que mudou?

As representações são construídas na interação. E a língua, que é um produto vivo dessa interação assim como das condições materiais e históricas, tem como elemento mais marcante o fato de ser dialógica. Por conseguinte, todo discurso é inevitavelmente atravessado pelo discurso do outro, sendo que o dialogismo é a relação de sentido estabelecida entre dois enunciados.

Para Bakhtin (2011), os sujeitos estão sempre negociando sentidos por meio de uma tensão, que é inerente à interação. Vimos, no Capítulo 3, que as relações dialógicas não são necessariamente sinônimas de relações harmônicas, mas se referem à troca entre o sujeito (eu) e o outro (tu). Quando o “eu” se enuncia já vem marcado obrigatoriamente por um tu, pois é na alteridade que se dá o entrelaçamento das práticas sociais na produção de sentido. Ao dialogarem, os sujeitos recuperam fatos e conversas anteriores, assim como fazem reflexões sobre o presente e o futuro, uma vez que os discursos não estão isolados nem pensados em si mesmo.

Nesta seção, os seguintes questionamentos nos guiaram na reflexão sobre as narrativas: Como se dá a construção da imagem do Brasil e dos brasileiros pelos participantes? O imaginário anterior corresponde à vivência atual? O que e como é dito sobre o brasileiro? Há contrastes entre o discurso e a prática, isto é, entre o que falam e o que vivenciam? O Brasil é um país acolhedor?

O Brasil exporta uma imagem de beleza tanto da natureza quanto das pessoas, sobretudo das mulheres, assim como a ideia de mestiçagem e diversidade, por meio de uma relação harmônica das diferenças. Nesse âmbito, carnaval, futebol e floresta amazônica ganham destaques. Mas, ao viverem aqui, os participantes adentraram novas realidades, construindo outras imagens.

Devido à língua, se considerarmos que é o único da América Latina onde se fala português como língua oficial e majoritária, o Brasil não é destino comum de migrações de pessoas oriundas de países vizinhos.

O que acontece é que Brasil não tem essa *conexión* com a América latina toda. Brasil é muito mais do lado de Venezuela, Colômbia, Argentina e Chile. Você não imagina chegar em férias em Brasil, você vai em outro país também pela questão que fala sua língua. Você DESCONHECE muito de Brasil, que eu conheci::a de Brasil? (...) escutava um pouco **carnaval**, os melhores carnaval do mundo ... Mas conhecer Brasil, fazer uma ideia de como era o brasileiro ... eu **não** tinha bem **definido**. (Nádia)

A língua em comum é uma das pontes que conectam o migrante ao país de acolhimento. Mas não só em relação ao fluxo migratório, a língua também é um fator determinante na escolha de países para outros fins, como turismo. Por isso, é pela diferença linguística que Nádia justifica a ausência de um imaginário mais profundo, empregando expressões opostas aos verbos “conhecer” e “definir” para ilustrar essa lacuna.

Para Miley, antes da sua vinda, o Brasil era representado por elementos estereotipados como: carnaval, futebol e mulheres sensuais. Após três anos, ela relatou mudanças. Por um lado, diz que é um país caracterizado por “oportunidades” e “possibilidades” representadas pelo acolhimento “nunca imaginei que ia ser acolhida pelo Brasil”, união, liberdade de expressão, incentivo à cultura e respeito aos idosos. Por outro, é um país cuja população que, frente às dificuldades de acesso aos estudos e a bens básicos, constitui-se pela disparidade social e econômica das regiões, principalmente entre o Norte e o Sul. Vale lembrarmos que Miley morou em Boa Vista, Roraima, e atualmente está em Curitiba, Paraná:

Eu me sinto SUPER bem acolhida, mesmo que tenha passado por **aquilo** ((xenofonia)) que passei em **Roraima**. Eu até entendo essa relação, porque também é uma **região** onde as pessoas têm outro tipo de formação cultural, então acho que isso afeta bastante. Aqui no **Sul** ... as pessoas, em São Paulo, Curitiba, são pessoas DIFERENTES, eu não quer dizer que são mais cultas, não... mas acho que **tem mais informação** que as outras pessoas, e são pessoas absolutamente INCRÍVEL.

Ao mesmo tempo que existe um respeito ao jeito curitibano de ser mais “fechado”, ela disse que os curitibanos reconhecem essa atitude e a correspondem gentilmente: “Comigo, todo mundo me cumprimenta na rua, se eu pega um Uber ... eu não tem esse preconceito. Minha história é totalmente diferente, são pessoas muito educadas”.

É através da singularidade do sentimento que acontece a ruptura com o estereótipo formado mediante o que lhe contaram sobre os curitibanos. Vemos isso quando volta a enfatizar

que “minha experiência aqui é bem diferente do que as pessoas dizem”. Essa quebra, que está fundamentada no conhecimento e na educação da população, traz à tona o pertencimento, isto é, o fazer parte do seu entorno “eu me sinto é que eu sou daqui... que eu pertenço”.

Ademais, o acolhimento dos brasileiros é explicado em relação à liberdade de expressão política. Ao exemplificar com o lema da bandeira “Ordem e Progresso, sim, para mim é muito progresso”, Miley faz uma analogia com a Venezuela, dizendo que os brasileiros “podem estar divididos para a esquerda, direita, ou que seja, na hora que o povo decidir, tudo vai”, mas que isso não acontece no seu país de origem em que os compatriotas são caracterizados pelo individualismo: “As pessoas diziam: ‘- Se eu quiser comprar pão, eu compro. Eu quero comprar meu pão””.

Ao se apropriar de uma voz coletiva, exemplifica a conduta individualista, em que cada um se interessa em cuidar apenas de seus próprios interesses, ou seja, de garantir seu próprio “pão”. Pelo uso dessa metáfora, cuja representação é de alimento e de trabalho, vide a expressão popular “ganhar o pão de cada dia”, Miley contrapõe os interesses individuais ao coletivo a fim de responsabilizar, pelo menos em parte, os venezuelanos pelo acirramento da ditadura no país, justamente pelo afastamento das ideias e ações coletivas, uma vez que diante da falta de união e de manifestações conjuntas da população, a ditadura é citada como consequência.

A liberdade de manifestação dos brasileiros é apregoada como verdadeira vertente patriótica, lembrando que patriotismo para Miley significa um sentimento contrário a formas ditatoriais de poder. No contexto apresentado por ela, quem ama seu país se une para não ser devorado por um governo autoritário. Ao viver no Brasil, recriou uma imagem ideal sobre os brasileiros dizendo que “são muito unidos na hora H”, o que simboliza para ela uma “grandeza”.

Suas referências são os protestos populares que ocorreram em todo Brasil, em 2016, contra o Governo Dilma Rousseff, assim como, em 2017, contra a proposta de reforma da Previdência encaminhada pelo Governo Temer ao Congresso.

Lembra de como ficava intrigada com os adesivos “Fora Dilma” pregados nos carros de brasileiros que adentravam a fronteira da Venezuela, “se no meu país você faz isso, seu carro é queimado, é roubado”. Por mais que não tenha revelado uma opinião sobre o conteúdo dos adesivos, a ideia de liberdade da manifestação política lhe soava equilibrada e saudável.

Amanda, que também não imaginava migrar para o Brasil, visto que sua primeira intenção era morar no Peru ou na Colômbia, onde tinha mais contatos, inclusive por ser filha de pai colombiano, afirma ter pesquisado “um pouquinho”, surpreendendo-se com as contradições percebidas: pobreza e violência, de um lado, futebol e carnaval, de outro: “eu

fiquei ASSUSTADA porque falavam muito da favela, mais *prerigoso* que Colômbia, um sistema de pobreza muito alto, é... mas de resto a gente só sabia de futebol, de carnaval ((risos))”.

Para Roberto, cujo interesse pelo Brasil está atrelado a seus estudos de doutorado, também reconhece que “conhecia muito pouco”. Como elementos prévios, reaparecem o futebol e o samba, e, singularmente em tom de surpresa, a língua portuguesa: “que vocês falam português”. Chama-lhe atenção o fato de que as músicas, principalmente a dos renomados Roberto Carlos e Caetano Veloso, eram traduzidas e cantadas em espanhol: “o que a gente conhece do Brasil é um pouco traduzido para nós”, causando-lhe estranhamento ao mesmo tempo em que lhe despertou o interesse pela cultura do Brasil, que como ele afirma é pouco “consumida” no México: “É ... a gente não consome produtos culturais brasileiros em português, então por isso sempre quanto mais estranho, quanto mais pouco conhecido, para mim, e mais interesse”.

Outra surpresa está na profícua produção científica brasileira entre os países da América Latina, muito maior do que ele imaginava se comparada à mexicana, sendo esse o motivo principal de sua vinda para cá. Roberto, na interação e também nas aulas de português, percebe, com um olhar atento, a sociedade brasileira, aprendendo sobre ações de políticas públicas de saúde, direitos e lutas sociais, discriminação e racismo, pesquisa científica, ente outros.

Esses elementos adquiridos rompem com os estereótipos iniciais, alargando imensamente o imaginário sobre a identidade brasileira, a partir de contradições político-sociais: “Minha admiração pelas causas sociais que os brasileiros têm conquistado, por conta do SUS, por exemplo, por...essa... luta pela terra, né, pelos *dereitos* ... pelos direitos ((autocorreção)), das pessoas indígenas, das pessoas negras, é... das pessoas LGBT”.

Pela experiência de vida no Brasil, ele sente grande respeito pelas conquistas dos brasileiros referentes às lutas sociais, o que lhe serve de exemplo, visto que critica seu país pelas “carências nesse sentido”.

Outro aspecto surpreendente relatado por Roberto é que o Brasil se autodefine por meio de um espaço social “fora” da América Latina e, por conseguinte, afastado de seus vizinhos e aproximado, pelo menos na intenção, de países do Norte, principalmente dos Estados Unidos e da Europa. Logo, enxerga duas Américas do Sul: “estamos muito **afastados** culturalmente, entre a América hispano-falante e a América luso-falante, né!?”. A língua, a cultura e a política são elementos definidores dessa divisão. É como se a linha do Tratado de Tordesilhas tivesse

sido ampliada. Roberto dialoga com Nádia ao relatar, de forma enfática, a falta de vínculo do Brasil com o restante dos países da América Latina. Entretanto, além do distanciamento pela língua, aponta elementos históricos e políticos, retomando as disputas de território entre as metrópoles europeias durante o período colonial.

Já Kaio divide o Brasil de antes, representado pela natureza “floresta” e pelo carnaval, e o Brasil de agora, pela criminalidade, exploração, desvalorização do trabalho e diferença social: “e agora imagem que eu tenho aqui no Brasil tem muita crime e gente trabalhou muito ganha menos e gasta mais”.

A ausência de um conhecimento linguístico e cultural prévio aumenta ainda mais o choque e o sentimento de solidão. Do Sudão, Alain, narra as dificuldades que enfrentou no início: “cultura diferente, porque a nossa religião também é diferente, nós somos **muçulmanos**, entendeu? Eu **fiquei perdido** aqui (...) Quando cheguei senti igual estrangeiro **sozinho**”. Disse que a única informação que sabia era sobre o futebol e as belas praias. Veio para o Brasil porque tinha dois primos que migraram, mas acabaram regressando justamente no período de sua chegada. Tal coincidência intensificou a solidão, exemplificada pelos adjetivos “sozinho” e “perdido”, em um país com religiões diferentes e com alto índice de violência, o que não correspondia a suas expectativas.

Miley também parte da natureza e dos povos indígenas como elementos cruciais na caracterização do Brasil, contrapondo-os a uma diversidade étnico-cultural percebida mais recentemente: “antes de viver aqui eu pensava que tudo Brasil era uma floresta, que tinha só população indígena. Agora vejo a diversidade de pessoas”.

Por meio de estereótipos e clichês, que são criados pela cristalização de um lugar comum, vemos que a relação simbólica com o real se estabelece por uma ilusão da realidade a partir de uma memória sobre o outro. Portanto, a ruptura do imaginário em que se inscrevem os discursos sobre o Brasil desestabiliza as fronteiras pressupostas. Os relatos movimentam os enunciados formados anteriormente em relação à construção imaginária do Brasil, caracterizada, às vezes, por contradições e tensões que são recuperadas nos dizeres dos participantes. É pela interação que a estereotipagem se desconstrói, dando lugar para um imaginário mais amplo sobre a identidade do outro.

As narrativas nos remetem à importância de refletirmos sobre a relação periférica Sul-Sul. Segundo Kleiman (1998, p. 21), para quem os sujeitos se constituem “e são constituídos nas práticas sócio-históricas em que nos situamos no hemisfério Sul”, há uma necessidade de

ouvirmos as “vozes do Sul” que nos representam como realidade social, “suleando” as relações pela visibilidade de grupos periféricos.

Existe, aqui, um diálogo que cruza fronteiras. Ao ouvirmos as vozes do sul, buscamos ampliar o campo de visibilidade das relações dialógicas entre falantes, pela inclusão de histórias periféricas, marginais e híbridas, de atores sociais. É por essas vozes e suas práticas sociais que compreendemos a interação entre migrantes e brasileiros como uma forma de movimento político de grupos sociais pela língua.

4.2.2 Problemas na interação: preconceito, discriminação, racismo e xenofobia

A conscientização dos processos de significações sociais de construção de identidades, no contexto migratório, engendra reflexões sobre a manifestação de estereótipos.

A formação de estereótipos pode ser definida como “um processo de desconsideração das diferenças individuais” que dá “suporte à auto categorização dos outros pelo fato de pertencerem, ou não, ao grupo” (KLEIMAN, 1998, p. 273). Isso posto, a manifestação simbólica da diferença, através da prática discursiva dos falantes, acontece por inferências negativas sobre o grupo com base na sua identificação.

As narrativas revelam os estereótipos formados sobre o migrante reconstituídos socialmente na interação com brasileiros. Nessa direção, por meio dos conceitos de identidade, podemos perceber a falta de reconhecimento de legitimidade de experiências e práticas sociais dos migrantes. Isso nos faz refletir ainda mais sobre a relevância da legitimação do discurso dos aprendentes migrantes no contexto de aprendizagem.

A partir do que Bakhtin (2011, p. 315) chama de “já-ditos”, o imaginário do sujeito se constitui de significantes positivos e negativos. Os estereótipos têm a sua origem nesses enunciados que se inscrevem no discurso de poder e são legitimados socialmente. Entre esses elementos, são sinalizadas formulações através de marcas linguísticas que dizem sobre o imaginário, por exemplo, do país de acolhimento, dos brasileiros, do próprio lugar que ocupa como migrante, além das rupturas, devido à vivência pela qual é recosturado todo esse imaginário criado anteriormente.

Como vimos no Capítulo 3, para Bakhtin (2011, p. 302), o destinatário, que é “aquele a quem eu respondo” e “de quem, por sua vez, aguardo resposta (ou, em todo caso, uma ativa compreensão responsiva)”, tem um papel determinante na constituição do enunciado do falante. Logo, a construção do enunciado do falante é definida, de forma ativa, pelo enunciado

anterior e/ou subsequente desse destinatário, dependendo de suas convicções, sejam elas de concordância, de objeção ou de outra modalidade.

Ao se comunicar, o sujeito leva em conta a percepção do outro com quem fala, considerando suas concepções e pontos de vista que determinam ativamente a compreensão e a resposta do seu enunciado pelo outro. Por isso, o estudo da língua não está limitado a um sistema e aos recursos puramente linguísticos: lexicais, morfológicos e sintáticos. Mas por meio de um direcionamento real e entrelaçado entre o enunciado do falante e do seu destinatário, o diálogo se dá pela escolha de recursos linguísticos por parte do falante “sob maior ou menor influência do destinatário e da sua resposta antecipada” (BAKHTIN, 2011, p. 306).

Tendo a influência da alteridade no discurso do sujeito social que enuncia suas ideias, voltemos à questão de identidade linguística, que é por sua vez definida pela volatilidade e instabilidade no contexto histórico pós-moderno. À medida que está sujeita às influências do outro, possui, como traço mais visível, a hibridez da qual nenhuma língua pode fugir.

Por estar deslocado dessa fluidez, é justamente pelo desejo de pureza irreal e, portanto, pelo medo da mestiçagem linguística que vemos o surgimento de preconceito. Fundamentado no conceito de língua tradicionalmente compreendido por um sistema fechado, estável e, sobretudo, puro, como se qualquer influência, troca ou miscigenação linguística fosse uma contaminação, o preconceito linguístico é resultado da ausência de legitimação do discurso dos falantes.

Nesse âmbito, podemos citar o portunhol, que representa esse hibridismo que coaduna aspectos sociais, políticos e de identidade. É definido como uma língua resultante do contato linguístico entre o Português e o Espanhol, como uma língua de contato e também como uma língua étnica de falantes de comunidades fronteiriças da região norte do Uruguai com o extremo sul do Brasil.

A comunidade de fala do portunhol é caracterizada por uma composição diversificada uma vez que é um fenômeno linguístico recorrente em outros espaços sociais, com representações diferentes da língua e dos falantes de cada grupo social que compõem a grande comunidade de fala. De acordo com Mozzillo (2018), ainda que não pelos mesmos motivos e representações, há uma integração de grupos, já que o portunhol é considerado por seus falantes como uma língua de identificação do seu lugar e de suas práticas sociais.

Além disso, o portunhol, segundo Sturza (2019), não é só uma língua de comunicação para práticas orais cotidianas por falantes fronteiriços, mas também se aproxima das necessidades que falantes não fronteiriços possuem como uma interlíngua. Apresenta, assim,

peculiaridades tanto no modo como se organiza linguisticamente quanto nos contextos em que é falado.

A falta de compreensão dos fatores da mestiçagem causa o preconceito por destituir o falante da legitimidade da língua na comunicação. Ainda que seja um processo natural de fluidez, é tomado como um problema a ser superado. Devido à sua predominância oral e ao seu emprego por pessoas estigmatizadas socialmente, associadas geralmente ao baixo grau de escolarização, o portunhol é caracterizado como uma variedade inferior de línguas mal faladas, inclusive pelos próprios falantes.

Vemos que as definições que fundamentam as línguas mistas são geralmente pejorativas quanto ao modo de falar e preconceituosas referente à representatividade da identidade linguística de seus falantes.

Para a LA crítica, as línguas são “funcionalmente equivalentes, ou seja, todas elas são igualmente dotadas de recursos para atender a todos os interesses dos seus usuários” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 26). Logo, é na heterogeneidade que se constroem as comunidades de fala em um mundo real vivenciado por sujeitos sociais no processo de interação, e não pelo conceito de autossuficiência de uma língua em um espaço ideal preconizado por teorias tradicionais.

A língua é classificada de forma binária, pura *versus* miscigenada, superior *versus* inferior, central *versus* marginalizada. Por conseguinte, seus falantes também passam a ser categoricamente classificados em binômios, nativos *versus* estrangeiros. A impossibilidade de concepção da língua além dessas divisórias fronteiriças resulta em dificuldades de legitimação das categorias linguísticas mistas, sendo um dos fatores de preconceito e estigmatização de seus falantes.

Vimos que, para Roberto, mexicano, o portunhol dificulta a integração dos migrantes latino-americanos com os brasileiros. Já para Nádia, venezuelana, quando morava em Roraima, o portunhol, frequentemente falado na região fronteiriça, era considerado uma interlíngua facilitadora da comunicação.

A discriminação regional seja pelo sotaque, pela aparência ou origem não é específica dos migrantes. Pelos relatos, observamos que Miley se apercebe da discriminação sofrida por brasileiros, ênfase para os nordestinos no Paraná, que se sentem rebaixados socialmente: “agora que eu tenho conhecido um pouco dos motivos, igual “- Ah, você é paulista, que bom, eu sou do interior de São Paulo”. Mas eles dizem como se fosse algo a menos, e se são do Nordeste”.

A marginalização resultante da discriminação é caracterizada pela vergonha e pela voz fraca e baixa dos falantes, como se esvanecessem no tempo e no espaço, e em vista disso

quisessem desaparecer da frente do outro que o indaga. Em vez de laços interacionais, é a rejeição que caracteriza esse tipo de contato: “As pessoas sempre me pergunta de onde você é. No meu trauma que eu tinha, eu via isso como aquele negócio, aquele medo”. Miley continua tendo que responder sobre suas origens, contudo, diz que o trauma sofrido faz parte do passado.

Em vista dessa experiência, ela define o racismo estrutural como uma “divisão que não é bom pra ninguém”. Por orientar as relações institucionais e interpessoais, a discriminação determina a falta de acesso à educação, à saúde, ao trabalho e às oportunidades de inclusão e ascensão social.

O preconceito social se dá em diversos âmbitos. Com práticas excludentes que privilegiam um grupo em detrimento do outro, está presente nas relações sociais, políticas, econômicas e linguísticas. Resultado de um processo histórico fundamentado na submissão, na opressão e na exploração de um grupo por outro, o racismo está enraizado na estrutura social do país.

4.2.3 Semelhanças: espaços sociais excludentes ocupados por migrantes e brasileiros

Todos os participantes comentaram sobre as semelhanças entre brasileiros e migrantes quanto à marginalização social. Ao reconhecerem os problemas sociais enfrentados também pelos brasileiros, os migrantes compartilharam o mesmo receio: serem ainda mais discriminados.

O preconceito experienciado pode estar diretamente associado à língua. Segundo Amanda, “se eles ((brasileiros)) sendo daqui tem esses problemas, eu também preciso me educar bem na **linguagem** para não ser discriminada”. Além disso, acrescenta seu temor de continuar a sofrer preconceito devido ao seu sotaque “medo de que seu sotaque é diferente você vai ter xenofobia”.

Conscientizando-se das condições desprivilegiadas de brasileiros com quem convive, a aprendizagem da língua se torna ainda mais importante de ser alcançada para que possa, como migrante, ocupar um lugar social na sociedade. Caso contrário, o migrante será representado de forma infantil, ou seja, inferior: “você passa ser um menino, uma criança, de 5 anos, você entendeu o que a gente tá falando, falo de 5 anos porque não é só falar, escrever. É entender a cultura, a história” (Amanda).

E falando na importância de saber ler a sociedade como requisito do processo de aprendizagem da língua, Amanda descobre, de forma espantosa, que a sociedade brasileira é racista. O discurso caracterizado pelo afeto, carinho, gentileza, alegria, samba e futebol é

desconstruído na prática. Ao acompanhar a inscrição de seu namorado, também venezuelano, em um curso de entrada na faculdade, percebe que se existe a “classificação racial” requerida na ficha para acesso às cotas, existe obrigatoriamente preconceito racial: “tem racismo, a gente fala que não tem, mas eu acho que tem muito, muito marcado”. Comenta que no curso de Português ficou tão chocada com essa percepção que o professor teve que introduzir aulas sobre a formação do povo brasileiro a partir da exploração dos povos indígenas e dos povos africanos escravizados.

Se existe preconceito entre brasileiros, com “estrangeiro vai sempre ser pior”. De acordo também com a fala de Pierre, o preconceito é um mecanismo cíclico de submissão do outro. Uma vez que uma pessoa trata a outra de forma discriminatória, a que sofreu preconceito, o oprimido, irá reproduzir o ato com outro: “eu vou fazer um jeito para que você se sente inferior a mim”.

A fim de romper com esse ciclo de opressão, que se baseia na cultura da dominação, em que o oprimido é coisificado pelo opressor, Freire (2005) aponta dois caminhos: a tomada de consciência da percepção do mundo do opressor pelo oprimido e a desconstrução dos mitos e das crenças criadas para manutenção da estrutura dominante.

Na realidade, não se trata efetivamente de preconceito linguístico, já que ele é apenas a casca para o preconceito social. Pela narrativa dos participantes, notamos a ênfase no espaço social ocupado pelos sujeitos numa matriz de dominação e opressão, mediante as relações de poder, referente às condições sociais que autorizam ou negam o acesso de grupos, de migrantes e brasileiros, a lugares de cidadania.

Aqui, o caráter coletivo, que rege os constrangimentos que atravessam os sujeitos pertencentes a determinado grupo social, sobrepõe o aspecto individualizado das experiências e práticas sociais dos participantes desta pesquisa.

A desigualdade de oportunidades imposta sobre diferentes grupos determina a visão de mundo e a sistematização de conhecimentos dos sujeitos. Pela discriminação, o rebaixamento das experiências e das práticas sociais desses grupos localizados socialmente de forma periférica resulta na subordinação das vozes, dos saberes e das produções de conhecimento a um lugar social de invisibilidade e de silenciamento.

Esse processo não impede que ferramentas sejam forjadas para combater o silêncio, individual, coletivo e institucional, inculcado neles, visto a possibilidade de transformação pela conscientização e valorização da produção de seus próprios saberes. Contudo, as condições e os espaços sociais que ocupam acabam por obscurecer a visibilidade, e, por conseguinte, a legitimidade de suas produções e relações (RIBEIRO, 2017).

Assim, a ruptura do círculo vicioso, ou seja, do jogo contraditório entre quem exerce e quem sofre o preconceito, é realizada pelo fortalecimento de competências, inclusive linguísticas, de experiências e de visão de mundo - “por isso eu estou adquirindo sabedoria, cada dia mais” (Pierre) e “mas você faz sua diferença, daí você mostra que você é uma pessoa educada” (Nádia) - principalmente para os migrantes que não fazem parte do padrão estabelecido por determinados grupos, para quem os olhares discriminatórios são mais avassaladores.

Pelo diálogo de sujeitos conscientes e críticos dos problemas sócio-históricos, que os submetem a um lugar de dominação, a realidade pode ser problematizada e transformada. Nádia, ao afirmar que “a pessoa vai diferenciando e marcando que você é uma pessoa boa”, explica a quebra do imaginário sobre o migrante construído na coletividade. Pela locução verbal “vai diferenciando” a percepção do outro, do brasileiro sobre o migrante venezuelano, é delineada na individualidade, abrindo a possibilidade, mediante as relações dialógicas, de rompimento com o preconceito.

4.2.4 Relação entre xenofobia e migração

O preconceito está presente no discurso de quem está no lugar de prestígio referente àquele que está fora dele. Abrange tudo que acontece de diferente ao redor, seja em relação ao modo de falar, ao modo de se vestir, seja em relação às atitudes dos outros.

O problema no outro é sempre mais fácil de apontar do que o em si mesmo. No entanto, nesse movimento na alteridade, é importante lembrarmos que projetamos sobre o outro o que preferimos não reconhecer em nós por uma via socialmente naturalizada.

A banalização da xenofobia é mais intensa em regiões fronteiriças. Miley relata que a discriminação pela qual passou em Boa Vista, quando chegou da Venezuela, “não foi bem assim tão ruim”, pois para ela era algo comum, que fazia “parte do processo”. Foi se dar conta da gravidade da vivência negativa experienciada quando já estava morando em Curitiba, afastada da fronteira do Norte, durante uma seção de terapia em grupo.

Daí, eu me identifiquei, porque não sabia que eu tinha tantos **traumas**, até chegar nesse grupo terapêutico e eles me perguntaram como “você se sente nessa cidade?”. E eu não sabia que eu tinha sido vítima daquele xenofobia. Porque você não enxerga isso até que sai. Quando me perguntaram, eu falei: NOSSA! Eu rompi em pranto, em choro. NOSSA! É a primeira vez que **eu sinto que não é mau ser venezuelana**.

As situações negativas vivenciadas abrangem espaços sociais diversos: na casa onde trabalhava, no mercado, na loja e no transporte. Fica evidenciada a discriminação pela “forma de que as mulheres me olhavam” e pelo “tom que é bem incômodo”. Ao narrar o assédio que sofreu por mulheres, mas principalmente por homens, Miley faz uso de frequentes pausas, sua entonação fica mais baixa e fraca, mostrando o incômodo das lembranças de situações abusivas pelas quais passou: “era como um ABUSO assim ... né!? Era HORRÍVEL... Eu... percebia a forma que eles... abordavam assim ... É... nesse sentido ... eles são assim ... eles se acercavam assim ... de forma um pouco desrespeitosa: - Ah, você é venezuelana!”

Miley historiciza o perfil dos homens em Roraima ao dizer que é o “Estado número 1 em estupro, em morte por trânsito e por feminicídio”. O fato de ela ser venezuelana intensificou sua vulnerabilidade. Ao saber disso, passou a temer ainda mais o contato com homens, principalmente quando estava sozinha dentro de um carro se deslocando pela cidade: “Até você pegar um Uber lá, eles perguntam: - Você é solteira? Você é casada? Então como eu já via o tom: “- Sim, eu sou casada, senhor, eu tenho 3 filhos, estão me aguardando, por que a pergunta? “- Não, nada, desculpa”.

Como consequência dos assédios, passou a se isolar com frequência e a evitar interação em espaços públicos. Em contraposição à vivência em Boa Vista, sente-se respeitada e segura em Curitiba: “Aqui onde estou no Sul é bem diferente, os homens são super... se eles acham que você é bonita ele dá um cumprimento, bom dia, boa tarde, né, mas não é daquele jeito, e também olham para você com respeito”.

O preconceito é construído por generalizações. Ao denunciar o preconceito sofrido por venezuelanos em Roraima, especialmente no acesso ao trabalho, Nádia se coloca, primeiramente, no lugar de fala do brasileiro a fim de ilustrar o discurso ouvido: “o brasileiro **fala** que tudo venezuelano é assim”. Em contra resposta, defende o seguinte: “Daí, você tem que **falar** que não é questão de nacionalidade, mas é questão de pessoa”. Nádia reconstrói um tenso diálogo vivenciado muitas vezes, fazendo uso do verbo “falar”, ora para representar o discurso do brasileiro, ora para representar o seu, em nome dos venezuelanos.

A banalização da imagem do venezuelano na fronteira e sua consequente discriminação são explicadas pela vulnerabilidade social que caracteriza a situação migratória: “em Roraima, é **muito** comum o preconceito racial ao venezuelano porque a situação é muito *cruda* lá. Tem muitos venezuelanos que não têm emprego, tem muitas pessoas que está em necessidade muito miserável”. Para completar o embate, a mídia exerce um papel crucial “tem **muita** notícia no jornal contra os venezuelanos, daí, você sofre **muito** o preconceito”. Pelo emprego dos

advérbios muito e muita, no relato de Nádia, existe o desejo de intensificar o jogo contraditório entre brasileiros e venezuelanos.

Desse modo, Miley retrata a tensão em um diálogo entre uma brasileira e sua filha para quem trabalhava de empregada doméstica em Boa Vista, em Roraima, assim que chegou ao Brasil. Acompanhando as duas em um centro comercial, relata a invisibilidade e o preconceito como elementos determinantes do espaço social de uma venezuelana:

Ela **não se enxergava** que eu também sou venezuelana, né? Então, por exemplo, se a gente ia pro shopping com elas, é... ela dava um puxão de orelha pra filha, e disse: - Vai trocar essa roupa, agora você parece uma venezuelana ((diz isso mudando a voz a fim de imitar a pessoa a quem se refere)). Ela estava dizendo que estava mal vestida, é claro a maioria das PESSOAS que entraram, foram pessoas é... em condições ruins de todo tipo tanto culturalmente, mentalmente, todo tipo, né!?

Existe uma ruptura na interação. De um lado, “a gente”, as venezuelanas mal vestidas. Do outro, “elas”, as brasileiras com poder de compra no shopping. Assim como nos recorda Hobsbawm (1996), as identidades coletivas são caracterizadas sobretudo de maneira negativa, em que de um lado nos reconhecemos como “nós”, justamente por sermos diferentes “deles”.

Os migrantes passam a ser caracterizados por aspectos opostos aos brasileiros, sendo o que os brasileiros não são. O mecanismo de ver o mundo pela contradição se impulsiona e infiltra o imaginário popular através de uma imagem caricatural e estereotipada do migrante, como uma pessoa mal vestida, suja, pobre, doente, ameaçadora, de quem os brasileiros preferem se afastar.

Há uma engrenagem pela qual as identidades se constituem em um movimento de oposição e exclusão. Dito de outra forma, a identidade se estabelece na interação entre as pessoas através de suas práticas discursivas, tratando-se assim de um processo social pela qual as transformações são engendradas.

Na relação dialógica, podemos notar rastros do jogo de poder que permeia a vida social. É justamente no confronto com o outro que somos levados a reafirmar a nossa identidade, recorrendo muitas vezes a um estereótipo coletivo criado em um determinado momento histórico, nesse caso em referência aos migrantes venezuelanos, refugiados principalmente, que como justifica Miley são pessoas representadas pelas “condições ruins de todo tipo” devido ao processo de descaracterização físico e psíquico de deslocamento forçado.

A palavra “PESSOA” é fortemente pronunciada por Miley com o intuito de enfatizar sua humanidade e a de seus compatriotas, em contraposição à despersonalização percebida na

fala da brasileira. Fala essa que não está isolada, mas pertence ao imaginário coletivo de brasileiros que moram principalmente em regiões fronteiriças do norte do país.

Existe, assim, um julgamento de valores que está disfarçado de um ato de referência comum. A brasileira, na casa da qual a Miley trabalhava e morava em Roraima, ao falar para a sua filha trocar de roupa para se distanciar da imagem estereotipada dos migrantes, não enxergou, de acordo com Miley, que estava diante de uma venezuelana “ela não se enxergava que eu também sou venezuelana, né!?”.

É por estarem camufladas como um ato referencial simples, do cotidiano, que tais descrições exercem grande influência à medida que as pessoas vão se acostumando a rótulos, não se importando em tecer uma opinião preconceituosa e excludente.

Voltando às referências pronominais, para Rajagopalan (2003), é pela ideia do outro que conceituamos tanto a língua quanto a pátria, uma vez que o conceito da primeira pessoa, eu, a gente e nós, está em oposição a terceira, ela(s) e ele(s). A presença desse outro é, por sinal, uma representação coletiva do desconhecido, isto é, do estrangeiro, sendo assim ameaçadora por consequência.

Lembremos que os antigos gregos se constituíam como um povo pela oposição àqueles aos quais chamavam de bárbaros. Nessa relação, os gregos eram tudo o que os bárbaros não eram, inclusive linguisticamente, em que aos bárbaros não era conferida nem uma língua propriamente dita, pois, segundo os gregos, emitiam apenas sons incompreensíveis.

Ao problematizar a relação de alteridade a partir do termo *barbarie*, Montaigne (1588, p. 9) nos mostra pela citação “Chacun appelle barbarie ce qui n’est pas de son usage”³⁶ que os costumes observados por uma sociedade são diferentes da outra. Tal discrepância leva a ver o outro como um bárbaro. À proporção que o bárbaro significa selvagem, o autor faz referência à desqualificação dos povos indígenas pelos europeus na América no período de exploração e colonização, evidenciando a relatividade do julgamento de valores.

Quem vive na colônia não é verdadeiramente humano: escravos e indígenas. Boaventura de Sousa Santos (2018) nos recorda que a linha abissal que divide a sociedade entre quem é verdadeiramente gente e quem é sub-humano continua hoje. E essa conclusão, que é a mãe de todas as fronteiras, é a incapacidade de, em nosso tempo, ainda não permitirmos que todos sejam humanos, pois para sermos humanos, alguém tem que ser inferior.

Seríamos ingênuos de pensarmos que o espírito do colonialismo e do imperialismo passou da realidade para as páginas da história, quando as independências políticas foram

³⁶ “Cada um chama de *barbarie* aquilo que não é de seu costume” (tradução nossa).

proclamadas. Na América Latina, a independência foi para os descendentes dos colonizadores. Portanto, racismo e xenofobia, a despeito de seu referencial, são formas de colonialismo.

As relações de tensões entre povos não desapareceram em um passe de mágica. Said (2007) nos alerta que o discurso colonial prevalece e que as relações internacionais entre os povos, disfarçadas muitas vezes de interesses altruístas, permanecem como foices cortantes onde se salva quem tem maior poder. Estamos impregnados da ideologia de colonização.

A construção da identidade brasileira é orientada pela lógica colonial e escravagista. Inclusive a compreensão da cidadania, para Quijano (2005), é fruto da formação de identidade nacional, sendo que a dos países da América Latina está relacionada diretamente à divisão racial.

No processo de colonização, as identidades foram sendo desapropriadas, assim como os conhecimentos, ao serem submetidos à escravidão, astecas, incas, entre outros grupos, se tornaram todos índios. A partir da ideia de raça, novas identidades históricas foram produzidas pela associação à natureza de papéis e espaços sociais que passaram a integrar a nova estrutura.

Em torno da ideia de raça, vão se produzindo novas identidades histórico-sociais. Por esse construto mental se reconfiguram os mecanismos de dominação cristalizados que permanecem naturalizando a classificação de grupos entre superiores e inferiores. Ao permear as várias esferas da sociedade, as relações de poder se estabelecem, resultando na permanência da dominação social.

Pelo compartilhamento de experiências comuns, notamos a invisibilidade de grupos sociais periféricos, que, permeados pela matriz de dominação, são impedidos de ocuparem determinados espaços e, conseqüentemente, de terem voz.

Partimos do pressuposto de que voz é discurso através do qual palavras são emitidas para que o sujeito possa se comunicar e existir pela interação. Logo, a existência do sujeito está ligada à sustentação de um discurso. Nessa perspectiva, podemos nos perguntar: quem pode falar na sociedade brasileira patriarcal e racista? Quando as vozes são consideradas "o outro", aquele, que não faz parte da norma estabelecida por grupos de poder, não tem direito de voz.

Afinal, quem é este outro? O outro não é um não-outro, uma negação do *self*. Mas é através de quem nos compreendemos como indivíduo singular e, ao mesmo tempo, como integrante de um coletivo. Constituímo-nos na relação comparativa de semelhanças e diferenças na interação. Contudo, não precisamos fazê-la obrigatoriamente por oposição. Pode ser também pelo encontro com o diferente, como se fosse um caminho a percorrer e não um muro a saltarmos.

De forma mais abrangente, diríamos que Rajagopalan (2003) nos propõe reflexões cuja base está na quebra da lógica binária do “nós-eles”, tão enraizada na nossa forma de pensar, que é a de dividirmos o mundo em duas categorias opostas, como por exemplo amigos e inimigos, migrantes e nacionais. Só assim conseguiremos compreender que nossas identidades estão em constante recriação. Nesse sentido, vivemos e nos renovamos dentro das relações dialógicas.

Portanto, o que precisamos é desfazer a conversa entre surdos. Imaginemos cada um gritando de um lado, sem vontade nenhuma de ouvir o que o outro está falando. E pior, sem acreditarmos que o outro possa estar interessado em ouvir nossos motivos. A desconfiança obstrui o diálogo. Diálogo não é sinônimo de uma conversa harmônica, sendo que as tensões fazem parte da interação. Mas para que a interação aconteça, ouvir se faz necessário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese, que é a materialização da compreensão responsiva e ativa do diálogo *com e entre* pessoas migrantes, tem como ponto crucial colocar essas vozes em destaque, através da interação manifestada em um movimento de contraponto e justaposição.

Como instrumento de pesquisa, cujo objetivo era obter respostas que pudessem suscitar questões de identidade no discurso, interagimos com sete participantes através de entrevistas com perguntas abertas às quais demos um tom mais pessoal que gerasse respostas, sobretudo, narrativas, visto que as histórias dos aprendentes têm sido, de acordo com Block (2007), uma fonte enriquecedora de informação nos estudos que relacionam aprendizagem e identidade.

Pelas representações e práticas sociais dos aprendentes a partir da aprendizagem de português e das relações de interação com os brasileiros, consideramos a relação afetiva e subjetiva, destacando as experiências reveladas no processo de construção de pertencimento e de identidade.

Partimos da intrínseca relação entre a aprendizagem de uma nova língua e a construção da identidade no contexto de acolhimento. Visto que a importância das narrativas presentes está em ouvir as vozes de seus atores, procuramos estabelecer uma relação de proximidade entre esta pesquisa e as práticas dos participantes, sob o prisma de que os migrantes são sujeitos sociais.

A princípio, os sujeitos demonstraram conhecer o Brasil pela imagem pré-existente, antes da migração, de uma identidade brasileira. Contudo, notaram, ao longo da aprendizagem e da vivência, a complexidade das identidades reveladas pela diversidade, assim como pelas rupturas e choques culturais.

Existe um entrelaçamento entre as identidades construídas no discurso e a aprendizagem de uma língua adicional. No primeiro eixo de análise, discorremos sobre a interação com o entorno, caracterizada pela motivação de aprendizagem da língua e de abertura para a interação com o outro e para o compartilhamento de situações em comum.

Já no segundo eixo, vimos que existe uma repulsa dos valores e dos hábitos do migrante, engendrando, assim, clichês, estereótipos, preconceitos e xenofobia. Por isso, a ligação entre identidade e diferença resulta em uma relação paradoxal entre exclusão e inclusão, isto é, entre vínculos de acolhimento e de rejeição.

Da parte dos aprendentes, observamos que se sentem compelidos a atingirem a proficiência em português, como se estivessem constantemente afastados de um domínio

perfeito da língua, exigido para uma comunicação efetiva. A insegurança e o temor expressados pelos migrantes ao se comunicarem com brasileiros vieram disfarçados de aspectos linguísticos, sendo que o indispensável, de fato, não é uma apropriação aparente de uma pronúncia mais próxima da nativa, mas é o sentimento de conforto e de acolhimento na comunicação.

As relações de poder entre línguas e nacionalidades determinam o que é ou não de prestígio. Logo, aqueles que falam línguas de prestígio alcançam posições valorizadas profissionalmente mesmo que possuam baixa proficiência em português (CAVALCANTI, 2006).

Outro elemento enfático é o preconceito social que veio mascarado de um preconceito linguístico relacionado à pronúncia. Na realidade, são as relações de poder que determinam os espaços sociais de dominação e de opressão, autorizando ou impedindo o acesso de grupos, de migrantes e de brasileiros, a lugares de cidadania.

Ademais, notamos que as escolhas lexicais das palavras e expressões, nem tanto pela forma e pelas regras sintáticas, trazem consigo uma valoração social e ideológica. É, sobretudo, o jeito de se expressar em uma comunidade de fala, assim como “as maneiras de empregar as palavras, os modos de raciocinar, de relatar, de argumentar para fazer rir, para explicar, para persuadir, para seduzir” que carregam o sentido ideológico e cultural adotado pelo sujeito social (CHARAUDEAU, 2015, p. 27).

Teoricamente, dispusemos de uma abordagem dialógica dos estudos do discurso (BAKHTIN 2008; 2011) e evocamos a linha teórica e metodológica da LA crítica, que suscita a reciprocidade entre teoria e prática, assim como o comprometimento em formular conhecimento responsivo à vida social (MOITA LOPES, 2006, 2013; PENNYCOOK, 2006; RAJAGOPALAN, 2003, 2006, 2013).

Conceitualizamos a identidade a partir das relações dialógicas, isto é, na presença do outro, em que são captadas no discurso pela maneira como os falantes enunciam em diferentes espaços, lugares de fala e contextos sociais.

A construção da identidade sempre está atrelada à presença do outro, o que traz tensões inevitáveis. Vimos que, pelas vozes dos participantes, as identidades são fluidas e inacabadas no que diz respeito à aprendizagem da língua. Ao longo do processo, os aprendentes observaram a complexidade tanto das identidades brasileiras desnudadas pela diversidade linguística do país, pelos vínculos afetivos e pelos choques culturais, quanto das suas próprias identidades, que estão em constante transformação.

Sob a perspectiva do mundo polifônico de múltiplas vozes (BAKHTIN, 2008), compreendemos que o diálogo é uma metáfora da utopia em que a pluralidade das vozes heterogêneas pode resistir às forças monopolizadoras do poder, uma vez que a vida humana, por si só, é dialógica por natureza.

Nesse sentido, a vida:

significa tomar parte no diálogo: fazer perguntas, dar respostas, dar atenção, responder, estar de acordo e assim por diante. Desse diálogo, uma pessoa participa integralmente e no decorrer de toda a sua vida: com seus olhos, lábios, mãos, alma, espírito, com seu corpo todo e com todos os seus feitos. (BAKHTIN, 2008, p. 293)

No discurso, o sujeito investe inteiramente o seu ser. E, vice-versa, esse discurso adentra a tessitura dialógica da vida humana, constituindo, assim, de acordo com Bakhtin (2008, p. 293), o “simpósio universal”.

Pela multiplicidade de vozes e de consciências independentes e não fundíveis de sujeitos que possuem direitos iguais de cidadania, é refutado o discurso do poder de poucas vozes. Por isso, o termo *utopia* da polifonia representa a abertura à conscientização e à renúncia de hábitos monológicos da existência humana. Desse modo, a representação da interação que reivindicamos é o diálogo inacabado e infinito, aquele pelo qual os sujeitos estão sempre em construção.

Com efeito, a identidade se constitui na interação com a alteridade, pela língua. Ao se comunicar, o falante estabelece relação com o outro. Nesse sentido, existe uma ampliação de posicionamento de valoração da existência de um outro “eu” semelhante, que também possui direitos e responsabilidades.

Os sujeitos, que estão amalgamados por um elo intrínseco entre a língua, a identidade e a alteridade, expressam, por meio das relações dialógicas, suas ideias e elaboram suas crenças, valores e práticas sociais, reconhecendo a si mesmo e o outro em uma colaboração mútua na construção de mundos que se entrecruzam.

É pensando na importância do diálogo, que permeia as relações existenciais e de identidade, a partir do qual se dá o encontro entre sujeitos que querem “pronunciar” o mundo “a ser transformado e humanizado” (FREIRE, 2005, p. 91), que precisamos construir novas estratégias para abordarmos o ensino-aprendizagem que superem as limitações da gramática tradicional, a fim de criarmos caminhos para o diálogo com os aprendentes, pela reflexão sobre as formas e os objetivos do processo.

Para isso, é importante revermos nosso papel de professor, uma vez que o conteúdo por si não é o que convence ninguém a ensinar e a aprender, buscando desconstruir a premissa de que somos nós, ensinantes, que ensinamos e são os aprendentes, que aprendem.

Esta pesquisa busca motivar um debate, que é, ao nosso ver, uma das maneiras de estimularmos ideias e de levarmos as reflexões adiante pelas vozes dos participantes. Por meio das narrativas, há uma vontade de que a pesquisa venha das vozes dessas pessoas, de que elas sejam ouvidas. Contudo, existe um questionamento que tem sido um elemento de reflexão que surgiu mais ao final da tessitura deste trabalho: Como podemos falar em nome do outro?

Há um aspecto ligado à ética que aflorou mais especificamente quanto a uma certa dubiedade de sentimentos. Por um lado, revestimo-nos de um dever de trazermos benefícios para a integração de migrantes. Por outro, pode haver um sentimento de presunção por ocuparmos, como pesquisadores e professores, uma posição de autoridade mediante o conhecimento especializado na área de ensino de língua.

De qualquer maneira, as relações dialógicas com os participantes nos fizeram, e continuam nos fazendo, problematizar justamente essa postura convencional como profissionais acadêmicos acerca de nossas crenças, considerações éticas, políticas e ideológicas ligadas ao ensino-aprendizagem.

Buscamos contribuir para discussões que tragam subsídios e também esperança para conscientização dos aspectos éticos e humanos de teorias e práticas, no intuito de adequá-las às mudanças sociais, culturais e geopolíticas de nossa realidade atual, que é caracterizada pela interação, muitas vezes tensa, entre culturas, hábitos, comportamento cotidiano idiossincrático e costumes linguísticos.

No nosso entender, é necessário ouvirmos atentamente essas vozes que nos servem de sinais de alerta para repensarmos a língua conjuntamente ao papel social, aos valores e às responsabilidades acarretadas perante a sociedade.

Dessa maneira, nosso objetivo é trazermos considerações que promovam reflexões sobre o ensino-aprendizagem de língua para migrantes, pelas quais possamos reformular propostas, em um futuro não tão distante, para aprimoramento e humanização do acolhimento.

Pela necessidade de problematização de lugares-comuns cristalizados e naturalizados, existe a possibilidade de ressignificação pela (re)construção de um outro lugar social, mais fortalecido, para os aprendentes migrantes.

Diante desse contexto migratório, há o ensejo de olharmos e ouvirmos a perspectiva do outro, colocando a própria alteridade em prática. As próprias veredas que nos levam pelo processo de fazer pesquisa nos indicam, pelo compromisso político e pela sensibilização por

questões éticas, um caminho que, ao nos apartar do ensino caracterizado pela caridade com os migrantes que estão em situação vulnerável, nos insere na desafiadora “responsabilidade para o futuro” (SANTOS, 2000, p. 112).

No âmbito pedagógico, quando Freire (2004, p. 47) traz a identidade e a alteridade para o plano central da reflexão possibilita a edificação de um caminho para o diálogo, pelo qual os educandos e os educadores possam se apropriar do processo, outrora de exclusão, como sujeitos sócio-históricos autônomos. É por essa abertura, pelo viés de um olhar consciente, que os sujeitos são convidados a ressignificarem espaços e práticas.

Por isso a aprendizagem crítica, que é aquela em que os aprendentes são transformados em sujeitos do processo de construção do seu próprio saber, é necessária para que se rompam as barreiras sociais. À proporção em que pensar criticamente é fazer conexões entre teoria e eventos do entorno, a prática de legitimação dos saberes socialmente construídos pelo aprendente se torna cada vez mais decisiva para o rompimento com a aprendizagem mecanicista.

Diante disso, ao professor crítico cabe o esforço de criar espaços para serem discutidas implicações que envolvam a realidade do entorno dos aprendentes, estabelecendo uma conexão entre aprendizagem e cotidiano. Ademais, pelo estímulo da postura crítica dos aprendentes, que é o caminho da inserção e da cidadania, e pelo questionamento das certezas ideológicas e históricas, abre-se a possibilidade de aquisição de formas de resistência, de enfrentamentos e de tomadas de decisões. Como agentes ativos, os aprendentes podem criar estratégias para lidar com os desafios.

Para avançarmos na trilha da valorização linguística dos falantes, devemos suplantar não só a tendência ao apagamento das marcas das diferenças, a opressão e a marginalização, mas também nos conscientizarmos dos valores intrínsecos no campo da subjetividade, que resultam de um movimento instável e inacabado.

Pela perspectiva bakhtiniana, o sujeito é construído pelas relações dialógicas. Consideramos, nesse sentido, que as entrelinhas das narrativas dos participantes estejam conectadas a outras maiores que, por sua vez, espelham o contexto entre Brasil e América Latina, com o intuito de constituir uma reflexão em andamento.

À medida em que o conceito de identidade (RAJAGOPALAN, 1998; 2003; 2006) está associado ao incompleto e inacabado, visto que o sujeito é construído e reconhecido por um processo que nunca está pronto, *na* e *pela* língua, são as práticas sociais e discursivas, das quais o sujeito participa em um processo de interação social, que fazem com que a identidade seja

concebida na alteridade, isto é, na relação dialógica com o outro, por diferentes práticas sociais expressadas no conhecimento de mundo, valores e crenças pessoais.

A fim de refletirmos sobre o ensino-aprendizagem de língua majoritária do país de acolhimento em relação à socialização e à integração dos migrantes, é importante contemplarmos os aprendentes como sujeitos que atuam na realidade linguístico-cultural.

De fato, o ensino da língua do país de acolhimento não deve concorrer com as outras línguas aprendidas, sobretudo com o estatuto da língua materna. A inserção da população migrante tem como pré-requisito a aprendizagem da língua, devido à importância quanto às possibilidades de acesso à educação, aos direitos, a serviços públicos e ao emprego. Por conseguinte, devemos buscar a valorização da identidade linguística cujo alicerce é, muitas vezes, plurilíngue.

A identidade social é construída pela língua, na vivência no país de acolhimento. Ao analisarmos as narrativas dos participantes, apontamos como a aprendizagem, a identidade e as diferenças foram engendradas na interação social, a partir de representações (re)construídas no Brasil, no diálogo entre migrantes e brasileiros, em língua portuguesa, tendo como cenário principal suas práticas sociais.

Pensamos a língua, pela abordagem da LA crítica, a partir de aspectos políticos e sociais, além dos linguísticos, que estejam relacionados a falantes reais e a suas visões de mundo. Nessa perspectiva, é pela língua, relacionada ao agir político e à responsabilidade ética e social, que os falantes manifestam práticas sociais, reivindicações e aspirações.

A aprendizagem não depende apenas do conhecimento estrutural e linguístico em si, mas do saber agir no mundo através da linguagem, atingindo instâncias políticas e de relações de poder. Assim, ao contrário de entroncamentos caracterizados por neutralidades, toda prática educativa é representada por conotações, intervenções e valores político-ideológicos que fundamentam o posicionamento dos falantes, mesmo que de modo disfarçado ou inconsciente (RAJAGOPALAN, 2003).

Precisamos olhar de frente para a dimensão política da linguagem, com a intenção de não só acompanharmos, mas também de vivermos em uma relação dialógica com as pessoas ao nosso redor. Mediante as reflexões sobre as práticas sociais dos aprendentes, pela língua, este trabalho se insere no âmbito de mudanças sociais, de um mundo de mobilidade, de deslocamentos, cujas fronteiras estão implícitas. Por meio das narrativas, a história que nos foi contada pelas vozes de pessoas migrantes questiona armadilhas de determinados espaços sociais.

A proposta da pesquisa se afasta das grandes narrativas, mas evoca “as pequenas histórias dos entrelugares da vida social, que, longe da significância estatística, podem apresentar alternativas para nosso presente” (MOITA LOPES, 2006, p. 233), e determinar uma vida social mais humana e menos injusta para as pessoas.

Consideramos que por meio da quebra do sistema binário de poder, os sujeitos sociais, entre eles, aprendentes e ensinantes, ao tomarem consciência, através do discurso, dos jogos que estão por trás da linguagem, podem se emancipar e recuperar a capacidade de autorrepresentação (BOHN, 2013, p. 91).

Mesmo que ainda não tenhamos conseguido produzir essas rupturas tão necessárias para a construção de sujeitos autores, com base na singularidade, em oposição aos universalismos, ao menos compreendemos que vivemos em um mundo de diásporas individuais e coletivas, enxergando-o pelo viés da mobilidade social e de fluidez nas construções das identidades na própria sala de aula (CAVALCANTI, 2006).

As demandas oriundas da intensificação dos movimentos migratórios no Brasil têm gerado necessidades referentes à ampliação de espaços de pesquisa, de propostas curriculares no ensino de português para migrantes e de formação de professores na área.

Como representantes de comunidades de fala de migrantes no Brasil, frente a questões no âmbito de língua e de inserção, os desdobramentos a partir dos depoimentos dos participantes podem contribuir para o aprimoramento de ações políticas linguísticas e sociais em prol da interação da população migrante e do ensino-aprendizagem de PLAc, a fim de romper com preconceitos e exclusões. E, também, para o fortalecimento da área, que enfrenta desafios relativos à formação de professores especialistas e à oferta de cursos.

Pelo diálogo com os participantes, que são atores sociais, ouvindo suas vozes, é possível aprimorarmos a elaboração e a execução de políticas de acolhimento, principalmente linguísticas, mais apropriadas para as demandas dessa população. Para a consolidação da área, através da atuação e pesquisa, precisamos compreender e discutir as necessidades dos aprendentes na integração com a sociedade do entorno.

A importância da aprendizagem da língua está diretamente associada à inserção social dos aprendentes. Consequentemente, há necessidade de continuação dos programas de ensino de PLAc gratuito, inclusive, com níveis avançados, visto que a maioria dos cursos contempla apenas o básico. A falta de divulgação em redes sociais de serviços gratuitos oferecidos para migrantes também foi comentada pelos participantes como algo a ser aperfeiçoada, ainda mais em tempos virtuais, em que as barreiras geográficas são amenizadas.

O ensino da língua majoritária do país deve partir da observação e conscientização dos desafios enfrentados pelos aprendentes como ansiedade, angústia, trauma, baixa estima e insegurança, fatores esses que afetam diretamente a aprendizagem. Por essa razão, é relevante que o apoio para o público migrante seja realizado também mediante atendimento terapêutico.

Os migrantes sofrem um processo de perdas materiais e simbólicas. Como vimos, a falta frequente de reconhecimento de qualificação acadêmica e profissional, a ruptura com o lugar social e de fala anterior à migração e a privação financeira impactam fortemente sua inserção.

Há também, mediante as representações discriminatórias, a dificuldade de acesso a espaços linguísticos e sociais prestigiados, o que é resultado de uma estrutura homogeneizante e assimilacionista. As violências simbólicas causadas pela dominação histórica ocasionam a marginalização e a racialização por meio da destituição de conhecimento e de modos de ser e de saber de grupos étnicos, em que estão incluídos os migrantes (QUIJANO, 2005).

Assim sendo, a língua portuguesa não é simplesmente mais uma língua a ser aprendida, já que a apropriação dela para contar histórias de vida revela marcas de identidade. Logo, a especificidade da enunciação dos participantes é por si só um componente social que os caracteriza, sendo que, através do seu uso, esses sujeitos a moldam, engendrando um espaço de resignificação de suas vivências.

Dessa análise, vemos a importância de encararmos a dimensão não só política da língua, a fim de não nos desconectarmos dos eventos que nos circundam, mas também a social, porquanto toda interação verbal é um evento cultural que reitera o pertencimento das pessoas a uma comunidade.

Por isso, é imprescindível que sintonizemos a política educacional, em que estejam incluídas as práticas de ensino de língua, às ações de políticas públicas que respondam as demandas geopolíticas do país. Com o propósito de contribuirmos para ocupação de um espaço social de cidadania por meio do qual o migrante atue na transformação social, o diálogo deve ser tomado como base para aproximação de práticas sociais pela língua.

Entretanto, a partir do momento em que estamos discorrendo sobre o cenário brasileiro, caracterizado pela violência e discriminação advindas do processo de colonização, o conceito de cidadania deve ser problematizado. Nas sociedades chamadas de modernas, segundo Quijano (2005), o conceito de cidadania é uma instituição da esfera política de poder, constituindo-se através da igualdade formal jurídica e política de pessoas desiguais no âmbito econômico, social e cultural.

Nesse sentido, a desigualdade é caracterizada pela relação social e não como um atributo do indivíduo e de seu grupo. Consequentemente, as pessoas podem percorrer espaços e transformar situações sociais. Mas como conseguir alcançar a cidadania em um espaço social condicionado pela colonialidade do poder?

A cidadania e a alteridade caminham juntos de forma conceituais. Mesmo que o outro sujeito ocupe posições desiguais, os indivíduos se assemelham. É justamente aqui o ponto crucial de conflito na América Latina: a racialização da população. À medida em que a divisão racial do trabalho embasa a desigualdade social, existe um conflito, entre a igualdade jurídica e a discriminação racial, que estrutura as relações de poder nos países colonizados.

A América como um todo é constituída como uma experiência social a partir do conceito histórico-social de raça que determinou a formação das identidades sociais classificadas por categorias bipartidas: as inferiores (índios, negros, mestiços) e a superior (brancos).

Mesmo que formas de exploração como a escravidão e a servidão tenham sido abolidas constitucionalmente, as categorias permanecem, demarcando explorações e discursos velados. Portanto, ao refletirmos sobre cidadania, política, migração, devemos, sobretudo, considerar nossas bases históricas.

A colonialidade do poder é significativa para compreensão da ideia e da prática da cidadania e democracia na América Latina, uma vez que as relações de poder na atualidade estão fundamentadas no racismo-etnocentrismo colonial. Sendo assim, o resultado desse processo histórico é a legitimação da desigualdade social, que gera a estabilidade do conflito e a instabilidade político-social.

Dessa forma, a cidadania plena não é acessível às vítimas da colonialidade (QUIJANO, 2005). Embora o racismo-etnocentrismo coexista, na América Latina, com a ideologia de igualdade jurídica e política, o exercício dos direitos da população é reduzido ou impedido de se efetivar na prática. Dito de outra forma, o que vivenciamos no Brasil é a coexistência entre o discurso jurídico-político igualitário e a avassaladora cultura da discriminação e do autoritarismo (DAMATTA, 1992).

A cidadania não é uma esfera a parte da estrutura democrática, mas pelo contrário, depende das representações políticas de um Estado. Por um lado, o Estado se descolonizou, sob o princípio de igualdade universal dos direitos humanos, por outro, a sociedade não seguiu o mesmo caminho, vide as discriminações tão presentes.

Posto isso, em nossa história, que é trágica, pois está baseada na dominação cujo instrumento de exploração e de poder é a classificação racial da população associada ao poder, a democratização e, conseqüentemente, a cidadania permanecem fragmentárias.

Esse processo histórico na América Latina se constitui por um olhar distorcido da realidade, fazendo com que a cidadania, a identidade nacional e a vida política da população fossem limitadas e deformadas pelas divisões histórico-sociais.

Por conseguinte, o acesso à igualdade e à cidadania não é para a maioria. Diante desse contexto, questionamos: Como acolher os migrantes, visto que a desigualdade é a base da sociedade brasileira? A resposta fica à beira do caminho, na toada do *acolhe, só que não*: “o Brasil acolhe as pessoas afetivamente, mas não profissionalmente” (Nádia); “Se é difícil pro brasileiro, imagina pro estrangeiro!” (Pierre). O acolhimento propriamente dito permanece escondido.

Contudo, nem tudo está perdido. As narrativas compõem um cenário cujo ponto de partida são mudanças sociais. Através da problematização histórica e social, podemos resgatar práticas sociais e compilar conhecimentos criados por grupos até então invisibilizados, contribuindo para a desobstrução de novos caminhos.

A saída está na inserção social que se dá através da conscientização, criticidade e problematização da realidade e do processo histórico pelo próprio sujeito que, por sua vez, passa a reivindicar um outro lugar, que não seja o de imposição, mas de direito (FREIRE, 2005).

Diante do fato de que a construção histórica do Brasil rege a estrutura social e o comportamento cultural, é necessário refletirmos sobre um novo paradigma epistemológico, social e político, sob a perspectiva dos estudos da LA crítica, por meio da reinvenção de maneiras plurais de conceitualizar a língua e de produzir conhecimento.

A abertura das portas fronteiriças de um país, por si só, não é sinônimo de acolher. Para que o acolhimento carregue o significado real da palavra na prática, de forma contraposta aos discursos assimilacionistas e fraternais, os migrantes precisam ocupar um espaço social como sujeitos de direito e agentes de transformação social, assim como a aceção da língua de apaziguadora de diferenças e a estereotipagem de vulneráveis precisam ser evitadas.

Como vimos, as lacunas de uma política linguística refletem o pouco interesse governamental na estruturação, na oferta de cursos e no acesso restrito à educação. De acordo com Maher (2013), a carência nessa área espelha um mecanismo do próprio Estado.

Posto que as competências da língua no contexto de acolhimento influenciam a interação, no campo educacional, não basta o respeito, a tolerância e a valorização da

pluralidade. Mesmo que tenham sido realizadas ações por centros de línguas em universidades públicas, institutos de ensino superior, e programas nacionais (LOPEZ; DINIZ, 2019), é preciso intensificá-las para que possam responder às demandas reais.

Portanto, para que possamos ver, de fato, o aprimoramento de políticas de acolhimento, é preciso que sejam englobados, no ensino de português, os direitos sociais básicos, como acesso à informação, à moradia, à educação e à saúde, assim como os programas sociais que tenham por fim o bem-estar psicológico e emocional dos migrantes.

Com o propósito de contemplarmos o acolhimento *na* e *pela* língua, devemos nos movimentar em direção ao outro, fazendo com que o ensino seja permeado por formas passíveis de serem moldadas na interação, nos afastando assim de práticas impositoras e rígidas (CANAGARAJAH, 2013; RAJAGOPALAN, 2003).

Baseada na abordagem da LA e da Pedagogia crítica, a inclusão de migrantes na realização de projetos *para* e *por* eles mesmos pode contribuir para autonomia e representatividade social, no sentido do acolhimento propriamente dito. Na sala de aula, por exemplo, com a presença de ensinantes migrantes, o uso de uma língua comum e a compreensão, mais de perto, das necessidades experienciadas pelos aprendentes constituiriam um facilitador para uma aprendizagem mais profícua.

Ademais, em outras esferas, tanto a elaboração quanto a execução de ações voltadas e realizadas pelo público migrante, como aponta Camargo (2019), tendem a ser mais eficazes, subsidiando projetos, inclusive legislativos, com a participação direta e ativa dos migrantes.

Se considerarmos que toda aprendizagem de uma nova língua leva tempo, e que é justamente a urgência que caracteriza o processo de acolhida dos migrantes, quando enfrentam burocracia e regulamentação de situação jurídica, sobretudo em português, é ainda mais relevante pensarmos o PLAc não como uma imposição naturalizada por um discurso de vulnerabilidade e de necessidade, mas como uma das possíveis políticas linguísticas, ampliando a estrutura das ações para essa população (LOPEZ, 2018; CAMARGO, 2019).

Ao questionarmos o sentido da integração e problematizarmos o papel da língua no âmbito de acolhimento, o ensino de PLAc pode ser posicionado como objeto de reflexão de pontos de vista plurais, não só gramaticais e situacionais.

Para isso, consideremos que sejam propostas, pelos currículos dos cursos de língua, atividades de socialização entre migrantes e brasileiros, dentro e fora da sala de aula, vide salas mistas, na escola, no entorno, em fóruns e atividades de apoio e de organização política.

As semelhanças de obstáculos enfrentados tanto por migrantes quanto por brasileiros, referentes às práticas linguísticas e ao acesso à educação, apontam elementos relevantes para

organização de cursos, em português, de acordo com uma finalidade e duração específica: acesso ao ensino secundário e superior, especialização, oferta de serviços, entre outros.

Dessa relação conjunta pode surgir um profícuo encaminhamento para a aprendizagem inclusiva. À medida em que a sala espelha vivências mais próximas do mundo real, através da interação de pessoas de diferentes idades, nacionalidades e línguas, os aprendentes passam a não serem mais privados dessas trocas de experiência da vida social.

Outro aspecto relevante é a personalização das experiências pela quebra de rótulos em função de competências. Todos estão em processos de aprendizagem. Cada um pode ir aprendendo ao seu ritmo, por meio da cooperação e da conscientização da responsabilidade do seu próprio processo de aprendizagem, em respeito à sua singularidade.

Enfim, o sentimento de pertencimento a uma comunidade, facilitado pelos espaços sociais aproximados entre migrantes e brasileiros na interação, pode vir a fortalecer autoestima, autoconfiança e saúde mental, sendo que os benefícios da aprendizagem podem resultar diretamente na promoção do respeito mútuo.

Uma vez que compreendemos as identidades, de forma inacabada, pelas relações interacionais e em oposição umas às outras, os atores envolvidos no ensino-aprendizagem de línguas, na interação, em todo momento, vão (re)construindo a si mesmo e o outro, frente às novas situações que surgem.

REFERÊNCIAS

ACNUR (ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS). **Relatório Anual 2020**. Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM). <<https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2020/09/Relat%C3%B3rio-Anual-CSVM-2020.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2021.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes; CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. **Projetos Iniciais em português para falantes de outras línguas**. Brasília: Ed. UnB; Campinas: Pontes, 2007.

AMADO, R. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLÉ)**, Brasília, v. 7, n. 2, 2013. Disponível em: <http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=309:o-ensino-de-portugues-como-lingua-de-acolhimento-para-refugiados&catid=70:edicao-7&Itemid=113>. Acesso em: 15 out. 2016.

AMADO, R. S. O ensino de português para refugiados: caminho para a cidadania. In: SÁ, Rubens Lacerda (Org.). **Português para Falantes de Outras Línguas: interculturalidade, inclusão social e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes, v. 1, 2016. p.69-86.

ANÇÃ, M. H.; GROSSO, M. J. (Org.). **Educação em Português e Migrações**. Ensino e Aprendizagem do Português para Falantes de Outras Línguas. Lisboa: Lidel, 2010.

ANÇÃ, M. H.; FERREIRA, T.; OLIVEIRA, A. L.; PAIVA, Z. Comparação interlinguística como recurso didático: A aprendizagem do português por ucranianos, guineenses e caboverdianos. **Educação em Português e Migrações**. Ensino e Aprendizagem do Português para Falantes de Outras Línguas. Lisboa: Lidel, 2010, p. 63-90.

ANUNCIACÃO, R. F. Somos mais que isso: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento. 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

ASSIS, G. O. Nova Lei de Migração no Brasil: avanços e desafio. In: BAENINGER, R. *et al.* (Orgs.). **Migrações Sul-Sul**. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018. p. 609-623.

BAENINGER, R. O Brasil na rota das migrações latino-americanas. In: BAENINGER, R. (Org.). **Imigração Boliviana no Brasil**. Campinas: Núcleo de Estudos de População-Nepo/Unicamp; Fapesp; CNPq; UNFPA, 2012.

BAENINGER, R. **Fases e faces da migração em São Paulo**. Campinas: Núcleo de Estudos de População (Nepo) – Unicamp. 2012b. 96p.

BAENINGER, R.; PERES, R. Migração de crise: a imigração haitiana para o Brasil. *Revista Brasileira de Estudos da População*, Belo Horizonte, v. 34, n. 1, p. 119-143, jan./abr. 2017.

BAENINGER, R. *et al.* (Orgs.). **Migrações Sul-Sul**. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018.

BAKHTIN, M.; MEDVEDEV, P. N. **The formal method in literary scholarship**: a critical introduction to sociological poetics. Trad. Albert J. Wehrle. Cambridge/ Massachusetts, London/ England: Harvard University Press, 1978.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Trad. A. F. Bernardini *et al.* São Paulo: Editora da UNESP/HUCITEC, 1988.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoievski**. Trad. P. Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**, trad. de Paulo Bezerra, 6. ed., São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BIZON, A. C. C. **Narrando o exame CELPE-BRAS e o convênio PEC-G**: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2013.

BLOCK, D. The Rise of Identity in SLA Research, Post Firth and Wagner. **The Modern Language Journal**. Focus Issue, v. 91, p. 864-876, 2007.

BOHN, H. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 79-98.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRASIL. **Diário Oficial da União**. Decreto-Lei n. 406, de 4 de maio de 1938. Seção 1 - 6/5/1938, Página 8494 (Publicação Original). Acesso em 10 de out. de 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 6.815 de 19 de agosto de 1980. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 ago. 1980. p. 16533. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6815.htm. Acesso em: 16 jun. 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 jul. 1997, p. 15822. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=22&data=23/07/1997>>. Acesso em: 15 out. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Imigração. Resolução normativa nº. 97 de 12 de janeiro de 2012. Dispõe sobre a concessão do visto permanente previsto no artigo 16 da Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, a nacionais do Haiti. 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jan. 2012. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=116083>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Secretaria Nacional de Articulação Social. **Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas**. Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã. Brasília, 2014.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017a. **Institui a Lei de Migração**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm>. Acesso em: 07 jul. 2017.

BRASIL. Decreto nº 9.199, de 20 de novembro de 2017b. **Regulamenta a Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, que institui a Lei de Migração**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Decreto/D9199.htm>. Acesso em: 06 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Justiça. Portaria Interministerial no 9, de 14 de março de 2018. Dispõe sobre a concessão de autorização de residência ao imigrante que esteja em território brasileiro e seja nacional de país fronteiro, onde não esteja em vigor o Acordo de Residência para Nacionais dos Estados Partes do Mercosul e países associados, a fim de atender a interesses da política migratória nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 mar. 2018a. Disponível em: <https://lex.com.br/legis_27624738_PORTARIA_INTERMINISTERIAL_N_9_DE_14_DE_MARCO_DE_2018.aspx>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Justiça/ Gabinete do Ministro. Portaria Interministerial nº 11, de 03 de maio de 2018b. Dispõe sobre os procedimentos para solicitação de naturalização, de igualdade de direitos, de perda, de requalificação de nacionalidade brasileira e de revogação da decisão de perda da nacionalidade brasileira e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 mai. 2018, p. 46.

BRASIL. Ministério da Justiça/ Gabinete do Ministro. Portaria Interministerial nº 16, de 03 de outubro de 2018c. Altera a Portaria Interministerial nº 5, de 27 de fevereiro de 2018, e a Portaria Interministerial nº 11, de 3 de maio de 2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 out. 2018, p. 58.

BRASIL. **Diário Oficial da União**. INEP, 2019a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/legislacao/2019/edital_n13_de_15-03-2019-celpe-bras2019.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. INEP/ **CELPE-BRAS**, 2019b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/celpe-bras/postos-aplicadores-brasil>>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Concórdia: Acervo de atos internacionais do Brasil**, 2000. Disponível em: <<https://concordia.itamaraty.gov.br/>>. Acesso em: 10 janeiro de 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.979**, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília, DF: Presidência da República, 2020.

BRASIL. Ministério da Cidadania. **Operação Acolhida**. 20 de julho de 2022. Disponível em: <

desenvolvimento-social/operacao-acolhida-ultrapassa-78-mil-venezuelanos-interiorizados-no-brasil>. Acesso em 10 de out. de 2022.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practice**: global englishes and cosmopolitan relations. Londres; Nova York: Taylor & Francis Group, 2013.

CAMARGO, H. R. E. de. **Diálogos transversais**: narrativas para um protocolo de encaminhamentos para políticas de acolhimento a migrantes de crise. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

CAMARGOS, M.; CARUSO, C. **Olha aqui o Haiti! - Le voilà, Haïti ici!**, versão para o francês de Heloísa Albuquerque-Costa e ilustrações de Roberta Nunes Editora Estrela Cultural, São Paulo, 2020.

CAVALCANTI *et al.* **Imigração e Refúgio no Brasil**. Relatório Anual 2020. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2020. Disponível em: <<https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>>. Acesso em jan. 2022.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, W. F. Os efeitos da pandemia de COVID-19 sobre a imigração e o refúgio no Brasil: uma primeira aproximação a partir dos registros administrativos. *In*: Cavalcanti, L.; Oliveira, T.; Macedo, M., **Imigração e Refúgio no Brasil**. Relatório Anual 2020. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2020.

CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em Linguística Aplicada: implicações étnicas e políticas. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 233-252.

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 211-226.

CENOZ, Jasone. The acquisition of additional languages. *In*: **ELIA** 8, 2008, pp. 219-224. Disponível em: <http://institucional.us.es/revistas/elia/8/12.%20ceno.pdf>. Acesso em: 25 out. 2022.

CESTARI, M.; GRILLO, A. O Ensino de Língua Portuguesa para Imigrantes e Refugiados como Política Pública. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLÉ)**, n. 9, 2019, p. 19-30. Disponível em: <https://75594e48-8adc-4b90-bea7-68134515f6e2.filesusr.com/ugd/aa72b0_4bb46fda9db04aec9108cae35cde7c4a.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2020.

CHARAUDEAU, P. Identidade Linguística, Identidade Cultural: uma relação paradoxal. Tradução Clebson Brito e Wander de Souza. *In*: BARROS, D. P. de *et al.* (Org.). **Discurso e (Des) Igualdade Social**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 13- 30.

COMITÊ NACIONAL PARA OS REFUGIADOS (CONARE). **Sistema de Refúgio Brasileiro**: desafios e perspectivas. Ministério da Justiça, 2019. Disponível em: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=t3/fileadmin/Documentos/portugues/Estatisticas/Sistema_de_Refugio_brasileiro_-_Refugio_em_numeros_-_05_05_2016>. Acesso em: 20 nov. 2020.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas**, aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: ASA, 2001.

CLOCHARD, O. Les réfugiés dans le monde entre protection et illégalité. **EchoGéo**, v. 2, 2007. Disponível em: <<http://echogeo.revues.org/1696>>. Acesso em: 11 maio 2017.

DAMATTA, R. Um Indivíduo sem Rosto. *In*: DAMATTA, R. (Org.). **Brasileiro: Cidadão?**. São Paulo: Cultura Editores Associados, 1992.

DIAZ, A. S. Uma Aproximação à Pedagogia - Educação Social. *In*: **Revista Lusófona de Educação**, 2006, n.7, 91-104.

ESPERANÇA na fronteira (Esperanza en la Frontera). Documentário. Direção de Carlos Perez Osorio e de Guinduri Arroyo. México: A&E, 2022.

ESTEBAN, J. O. Pedagogía Social y Pedagogía Escolar: la educación social en la escuela. *In*: **Revista de Educación**, n. 336 (2005), p. 111-127.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Petrópolis: Vozes, 1972.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2005.

GADOTTI, M. **Educação popular, educação social, educação comunitária**: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. 2009. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/13.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2018.

GEHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Série Educação a Distância. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GROSSO, M. J. Língua de Acolhimento, Língua de Integração. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/886/771>>. Acesso em: 01 nov. 2015.

GROSSO, M. J. (Dir.) **Educação em Português e Migrações**. Lisboa: Lidel, 2010b.

HALL, Stuart. **Identidades Culturais na Pós-modernidade**. Trad. SILVA, Tomaz Tadeu da; LOURO, Guacira Lopes. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, vs. 3.0, 2009.

JANONI, E. N. **Formação de professores para relações étnico-raciais no contexto de uma escola com estudantes bolivianos**. 2018. 179 f. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

KLEIMAN, A. B. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. *In*: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras; Fapesp, 1998. p. 267 - 302.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 39-58.

LEFFA, Vilson José; IRALA, Valesca Brasil. **Uma Espiadinha na Sala de Aula**. Ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: EDUCAT, 2014. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/livro_espiadinha.pdf. Acesso: 08 mar. 2022.

LOPEZ, A. P. A. **Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil**. 2016. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

LOPEZ, A. P. A; DINIZ, L. R. A. Iniciativas Jurídicas e Acadêmicas para o Acolhimento no Brasil de Deslocados Forçados. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLE)**, n. 9, 2019, p. 31 – 56. Disponível em <https://75594e48-8adc-4b90-bea7-68134515f6e2.filesusr.com/ugd/aa72b0_4bb46fda9db04aec9108cae35cde7c4a.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2020.

MANDALÁ, P. S. **Aspectos fonético-fonológicos e culturais da produção textual de alunos brasileiros e bolivianos de uma escola pública paulistana**. 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MAHER, T. M. Sendo índio em português... *In*: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras; Fapesp, 1998. p.115- 138.

MAHER, T. J. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. *In*: NICOLAIDES, C. *et al.* (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 117-134.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MEY, J. L. Etnia, Identidade e Língua. *In*: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Tradução de Maria da Glória de Moraes. Campinas: Mercado de Letras; Fapesp, 1998. p. 69 - 88.

MILLER, I. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. *In*: MOITA LOPES (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 99-122.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E CIDADANIA (MJC). **Nota à imprensa: Esclarecimento sobre concessão de vistos humanitários aos haitianos**. Brasília: 2016. Disponível em: <<http://justica.gov.br/noticias/nota-a-imprensa-29>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

MOITA LOPES, L. P. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. *In*: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras; Fapesp, 1998. p. 303 - 330.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-108.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MOLINARI, S. G. S. **Imigração e alfabetização nas escolas públicas municipais de Guarulhos**. 2016. 282 p. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

MONTAIGNE. **Des Cannibales. Livre I des Essais**. 1588. <https://lettres-lca.enseigne.ac-lyon.fr/spip/IMG/pdf/des_cannibales-nums_rique.pdf>. Acesso em: 17 out. 2022.

MOZZILLO, Isabella. Vamos falar sobre o Portunhol. **Tessituras**. Pelotas, v. 6, n. 1, p. 59-64, jan./jun. 2018.

NEVES, A. O. **Política linguística de acolhimento às crianças imigrantes no Ensino Fundamental brasileiro**: um estudo de caso. 2018. 185 f. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

OLIVEIRA, A. Processamento da informação num contexto migratório e de integração. *In*: ANÇÃ, M. H.; GROSSO, M. J. (Org.). **Educação em Português e Migrações**. Ensino e Aprendizagem do Português para Falantes de Outras Línguas. Lisboa: Lidel, 2010, p. 11-42.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados**, 1951. Disponível em: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf?view=1>. Acesso em: 30 jun. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Trends in international migration**. Department of Economic and Social Affairs, Population Division: 2015. Disponível em: <<http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/populationfacts/docs/MigrationPopFacts20154.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2017.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: Princípios e Procedimentos. Campinas: Pontes Editores, 2009.

PACHI, P. **A precarização na base da mundialização contemporânea: a imigração haitiana na metrópole de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Geografia). São Paulo, Universidade de São Paulo, 2019.

PARISE, P. A. Missão paz e a acolhida a imigrantes haitianos e haitiana em São Paulo. *In*: BAENINGER *et al.* (Orgs.). **Imigração Haitiana no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016, p. 409-425.

PATARRA, N. L. O Brasil: país de imigração? **Revista eletrônica de estudos urbanos e regionais**, Rio de Janeiro, n. 9, ano 3, jun. 2012.

PENNA, M. Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento. *In*: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras; Fapesp, 1998. p. 89- 112.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**. Nova Jersey; Londres: Lawrence Erlbaum Associates. 2001.

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

PEREIRA, G. F. **Práticas para o ensino de português como língua de acolhimento em contexto escolar não formal**: uma pedagogia intercultural. Tese (Doutorado em Letras). São Paulo, Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2017.

PEREIRA, G. F. Uma Reflexão sobre o Ensino de Português como Língua de Acolhimento em Contexto Informal numa Pedagogia Interculturalista. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLÉ)**, n. 9, 2019, p. 57-66. Disponível em: <https://75594e48-8adc-4b90-bea768134515f6e2.filesusr.com/ugd/aa72b0_4bb46fda9db04aec9108cae35cde7c4a.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2020.

PORTAL DA PREFEITURA DE SÃO PAULO. **Política Municipal para População Imigrante**. 2015. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/migrantes/programas_e_projetos/index.php?p=205909>. Acesso em: 22 jul. 2017.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. **Enquete sobre curso de português e capacitação/formação profissional**: Sistematização de dados. Coordenação de Políticas para Migrantes (CPMig). São Paulo, 2015. Disponível em: < https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos_humanos/Sistematizacao%20Dados_Formulario%20PRONATEC.pdf>. Acesso em 20 jul. 2017.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. **Apresentação - Centro de Referência e Atendimento para Imigrantes**. São Paulo, 2021. Disponível em:

<https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/imigrantes_e_trabalho_decente/crai/index.php?p=186973>. Acesso em 24 out. 2022.

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”. LANDER, Edgardo (org). *In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas.* Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO): Buenos Aires, Argentina. 2005, p. 117 - 142. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4386378/mod_folder/content/0/Quijano%20Colonialidade%20do%20poder.pdf?forcedownload=1>. Acesso em: 17 jun. 2022.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. O conceito de identidade em Linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? *In: SIGNORINI, I. (Org.). Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado.* Tradução de Almiro Pisetta. Campinas: Mercado de Letras; Fapesp, 1998. p. 21-45.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. **A língua é uma bandeira política.** Entrevista concedida a LAIA NERCESSIAN, jornalista e mestrandia em Linguística, publicada no jornal "O popular" (Goiânia), em 29.11.1999. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio12.htm>>. Acesso em set. 2022.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. *In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar.* São Paulo: Parábola, 2006. p. 149-155.

RAJAGOPALAN, K. A norma linguística do ponto de vista da política linguística. *In: LAGARES, Xoán C.; BAGNO, Marcos. (Org.). Políticas da norma e conflitos linguísticos.* São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 121-128.

RAJAGOPALAN, K. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. *In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani.* São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 143-162.

RAMOS, A. C. Em nomes das “razões sérias”: o impedimento de ingresso e a deportação sumária à luz dos direitos humanos. *In: RAMOS, A. C.; VEDOVATO, L. R.; BAENINGER, R. (Coord.). Nova Lei de Migração: Os Três Primeiros Anos.* Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo: Unicamp - Observatório das Migrações em São Paulo/ FADISP, 2020, p. 67-86.

RAMOS, A. C.; VEDOVATO, L. R.; BAENINGER, R. (Coord.). **Nova Lei de Migração: Os Três Primeiros Anos.** Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo: Unicamp - Observatório das Migrações em São Paulo/ FADISP, 2020.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Trad. de Silvana Serrani-Infante. *In: SIGNORINI, I. (Org.). Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado.* Campinas: Mercado de Letras; Fapesp, 1998. p. 213 - 230.

RIBEIRO, Djamilia. **O que é lugar de fala?.** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Saúde do Estado do Rio de Janeiro e Comitê Técnico Estadual de Saúde da População Imigrante e Refugiada. Mitos e Verdades sobre Saúde da População Imigrante e Refugiada, 2021. Disponível em: <<https://www.saude.rj.gov.br/comum/code/MostrarArquivo.php?C=NDk1MTQ%2C>>. Acesso em: 10 out. 2022.

RIZENTAL, S. **Refugiados: tensões em um imaginário de acolhimento**. Dissertação (Mestrado em Letras). Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, 2017.

RIZENTAL, S. O Imigrante Refugiado no Contato com a Língua Portuguesa do Brasil: uma Análise Discursiva sobre sua Relação com a Língua de Acolhimento. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLÉ)**, n. 9, 2019, p. 67-82. Disponível em: <https://75594e48-8adc-4b90-bea7-68134515f6e2.filesusr.com/ugd/aa72b0_4bb46fda9db04aec9108cae35cde7c4a.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2020.

SAID, E. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente – Contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia Essencial**. Buenos Aires: CLACSO, 2018.

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

SÃO BERNARDO, M. A. Língua de Acolhimento: uma experiência no Brasil. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLÉ)**, n. 9, 2019, p. 11-18.

SÃO PAULO (Município). Prefeitura Municipal. Lei Municipal no 13.404, de 8 de agosto de 2002. Dispõe sobre o acesso de brasileiros e estrangeiros aos cargos, funções e empregos públicos na Administração Municipal Direta e Indireta, previsto no artigo 37, inciso I, da Constituição Federal, com a redação dada pela Emenda Constitucional nº 19/98, e dá outras providências. **Secretaria do Governo Municipal**, São Paulo, SP, 8 ago. 2002.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Portaria no 6.837, de 23 de dezembro de 2014. Dispõe sobre normas gerais do Regime Escolar dos educandos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade**, São Paulo, SP, 24 dez. 2014, p. 12-13.

SÃO PAULO (Município). Prefeitura Municipal. Lei Municipal nº 16.478, de 8 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. **Secretaria do Governo Municipal**, São Paulo, SP, 8 jul. 2016a. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos_humanos/LEI%2016478.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2017.

SÃO PAULO (Município). Prefeitura Municipal. Decreto no 57.533, de 15 de dezembro de 2016. Regulamenta a Lei nº 16.478, de 8 de julho de 2016, que institui a Política Municipal para a População Imigrante. **Secretaria do Governo Municipal**, São Paulo, SP, 15 dez. 2016b.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania. Secretaria Municipal de Educação. Portaria Intersecretarial SMDHC/SME no 002, de 18 de agosto de 2017. Institui o Projeto “Portas Abertas: Português para Imigrantes” por meio de parceria entre a SMDHC e a SME. **Diário Oficial da Cidade**, São Paulo, SP, 19 ago. 2017, p. 9.

SÃO PAULO (Município). Instrução Normativa Secretaria Municipal de Educação – SME no 22, de 11 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a organização das Unidades de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e Médio e dos Centros Educacionais Unificados da Rede Municipal de Ensino para o ano de 2019, e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade**, São Paulo, SP, 12 dez. 2018, p. 15- 17.

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria Estadual de Educação**. São Paulo. 1º Documento Orientador CGEB/NINC: Estudantes Imigrantes, ano I, n. 1, set. 2017.

SÉRGIO, P. Crianças da Europa de Leste face à aprendizagem em Português e Integração. **Educação em Português e Migrações**. Ensino e Aprendizagem do Português para Falantes de Outras Línguas. Lisboa: Lidel, 2010, p. 133-148.

SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras; Fapesp, 1998.

SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. P. 169-190.

SILVA, D; AMADO, R. S. Aprendizagem de uma segunda língua e identidades: uma abordagem discursiva das identidades de haitianos aprendizes do português como língua acolhimento. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLÉ)**, Brasília, Edição especial, n. 2, 2019, p. 83-94.

SILVA, G. J. *et al.* **Refúgio em Números**, 6ª ed. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Comitê Nacional para os Refugiados. Brasília, DF: OBMigra, 2021. Disponível em: <<https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros>>. Acesso em: jan. 2022.

SILVA, N. S. “**Eu falo boliviano e brasileiro**”: a educação linguística de filhos de imigrantes. 2018. 132 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

SIMÕES, J. **O letramento na sala de aula de português língua de acolhimento**: a escrita como ferramenta de inclusão. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Sociais, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

SOUZA, R. F. A Estruturação do Curso de Português Língua de Acolhimento do Centro Zanmi – Realidades, Perspectivas e Desafios, **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLÉ)**, n. 9, 2019, p. 95 a 107.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STURZA, Eliana. Portunhol: língua, história e política. **Gragoatá**. Niterói, v. 24, n. 48, p. 95-116, jan./abr. 2019.

TEIXEIRA, A. F. **Língua portuguesa como língua de acolhimento para um grupo de haitianos em Nova Andradina – MS**. 2018. 150 p Dissertação (Mestrado), Faculdade de Letras, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

UNESCO. **Education in a multilingual world**. UNESCO Education Position Paper, 2003. Editorial Coordinator: Linda King. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728>>. Acesso em: 19 mar. 2019.

VIAN JR, O. Linguística Sistêmico-Funcional, Linguística Aplicada e Linguística Educacional. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 123-142.

VIEIRA, M. E. **Ensino e aprendizagem de português língua estrangeira**: os imigrantes bolivianos em São Paulo, uma aproximação sociocultural. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 3 ed., Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2021.

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO **Vozes em diálogo: aproximações de práticas sociais e interação pela língua** Número do CAAE: 53258621.2.0000.0138

Esta pesquisa está sendo desenvolvida por Ana Cristina Kerbauy Vigar, do Curso de Doutorado em Letras da Universidade de São Paulo (USP). Este estudo tem como objetivo investigar como o ensino da Língua Portuguesa é percebido pelos próprios aprendentes, a partir de suas narrativas, e qual é o papel da língua no processo de integração social. A importância desta pesquisa está em contribuir com o aprimoramento de políticas públicas linguísticas voltadas aos imigrantes, assim como para formação de professores na área de Português Língua de Acolhimento (PLAc).

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) desta pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento. Você não receberá nenhum tipo de remuneração ou indenização. A pesquisadora estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Para facilitar a compreensão desse documento, você poderá escolher uma versão disponível em outra língua: espanhol, francês ou inglês.

Procedimentos: Trata-se de uma entrevista individual que será realizada *online*, através de uma plataforma virtual e gratuita (*Zoom, Google Meet, Hangout ou Skype*) a partir de um convite que será enviado eletronicamente. Caso prefira, você poderá responder as perguntas da entrevista por e-mail, em formato de um questionário. Você terá conversas comigo e, sob sua permissão, essas conversas serão gravadas e transcritas. Os áudios e as transcrições das conversas serão relatados no texto final da pesquisa.

A entrevista ou o questionário será em português, podendo ter interferência de outras línguas como espanhol, francês e inglês, caso você precise para se comunicar melhor (Capítulo III, artigos 5º e 8º da Resolução 510/2016). Mas é importante que você esteja fazendo aulas de português de nível intermediário ou avançado.

Como se trata de uma pesquisa que será realizada por entrevista virtual ou questionário online, sem contato presencial devido à pandemia de COVID-19 (Novo Coronavírus SARS-CoV-2), o comparecimento ao encontro virtual ou o envio do questionário por meio eletrônico pressupõem que o participante tenha aceitado o convite para pesquisa.

Você deverá arquivar esse documento (ou fazer captura de tela) para que fique com o registro dos contatos da pesquisadora e do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH/USP) - Comitês de Ética em Pesquisa e de Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP).

É importante saber que o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da FFLCH/USP tem como objetivo garantir os direitos e deveres, assim como o respeito pelos participantes de pesquisas e da própria comunidade científica, avaliando e

acompanhando projetos submetidos ao sistema CEP-CONEP, que por sua vez se refere a autoridades institucional e nacional vinculadas ao Conselho Nacional de Saúde. Para maiores informações, você pode consultar o site <https://pesquisa.fflch.usp.br/cep>

Desconfortos e riscos: Você deve participar deste estudo apenas se sentir confortável em conversar comigo. Se você decidir participar, poderá me pedir para parar a gravação sempre que quiser. **O que você disser na entrevista será transcrito e as partes selecionadas poderão ser mostradas para você, caso haja interesse, por meio eletrônico (e-mail, Messenger, Whatsapp).** Se você optar por responder o questionário, as respostas selecionadas também poderão ser mostradas para você antes, caso queira. Se você não quiser que alguma informação seja incluída na pesquisa, ela será eliminada. Se você concordar com o que foi escrito, mas mudar de ideia depois, aquilo que não quiser que apareça na pesquisa será retirado. Se, depois de olhar o material da entrevista, você decidir que quer abandonar a pesquisa, poderá fazer isso sem nenhum problema. Os riscos que você corre participando desta pesquisa são que algumas perguntas podem trazer à tona sentimentos e emoções intensas, e você poderá lembrar-se de vivências que possuam carga emocional forte, como intensa alegria, saudade, raiva, choro e constrangimento. Para minimizar esses riscos, você poderá indicar que prefere não responder às perguntas que lhe tragam emoções intensas e poderá interromper a gravação a qualquer momento sem nenhum problema.

Como participante dessa pesquisa, você tem a garantia de "recusa de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de indivíduos e grupos vulneráveis e discriminados e às diferenças dos processos de pesquisa" (Cap. II, Art. 3º da Resolução 510/2016).

Benefícios: Você não terá benefícios diretos participando desta pesquisa. Mas como benefício indireto, a sua contribuição com este estudo está relacionada ao aprimoramento de políticas públicas de acolhimento e de ensino de Português, ajudando no acesso a instituições de formação para adultos e no desenvolvimento de pesquisa e programas de ensino de língua para migrantes, **contribuindo para uma melhor formação profissional na área de ensino de português como língua de acolhimento, ausente na grade curricular de muitos cursos de Letras no Brasil, e para o aprimoramento de práticas específicas de ensino para esse público.**

Sigilo e privacidade: Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Indenização: A Resolução 510/16 (Cap. IV, Art. 19, § 2º) define que “O participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização”. A questão da indenização não é prerrogativa da Resolução 510/16, estando prevista no código civil. Portanto, você terá direito à indenização em casos de danos decorrentes da pesquisa.

Contato: Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Ana Cristina Kerbauy Vigar pelo (número de telefone celular) ou pelo e-mail: akerbauy@usp.br

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá também entrar em contato com a Secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP) - **Comitês de Ética em Pesquisa/ Comissão**

Nacional de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP). Endereço: Rua do Iago, 717 - sala 110, Prédio da Administração da FFLCH - CEP 05508-080 - Cidade Universitária - São Paulo/SP Telefone: (11) 2648-6560 / E-mail: ceph-fflch@usp.br

Consentimento da Participação na Pesquisa:

Depois de receber explicação e de ter entendido sobre a pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o desconforto que esta possa acarretar, aceito participar.

Nome do(a) participante:

Assinatura do(a) participante:

Data: ____/____/____

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da Resolução 510/16 na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguo, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelos **Comitês de Ética em Pesquisa/ Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP)** perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Nome da pesquisadora:

Assinatura da pesquisadora:

Data: ____/____/____