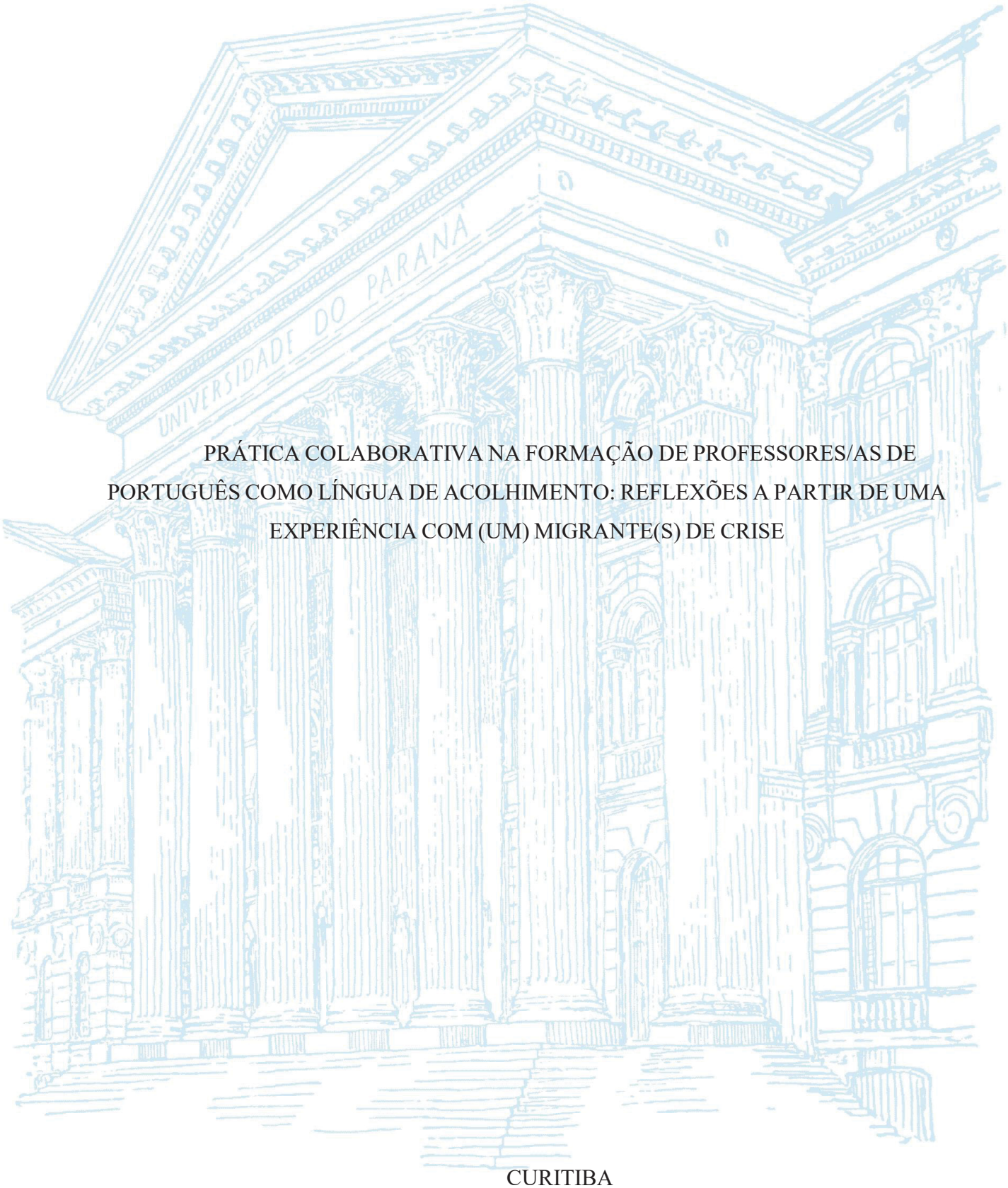
MARIANA LYRA VARELA DE ALBUQUERQUE



PRÁTICA COLABORATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA COM (UM) MIGRANTE(S) DE CRISE

CURITIBA

2021

MARIANA LYRA VARELA DE ALBUQUERQUE

PRÁTICA COLABORATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA COM (UM) MIGRANTE(S) DE CRISE

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Clarissa Menezes Jordão

CURITIBA

2021

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Albuquerque, Mariana Lyra Varela de
Prática colaborativa na formação de professores de português como língua de acolhimento : reflexões a partir de uma experiência com (um) migrante(s) de crise. / Mariana Lyra Varela de Albuquerque. – Curitiba, 2021.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.
Orientadora: Profª. Drª. Clarissa Menezes Jordão

1. Professores de Línguas - Formação. 2. Língua portuguesa- Estudo e ensino – Falantes estrangeiros. 3. Migração forçada. I. Jordão, Clarissa Menezes, 1963-. II. Título.

CDD – 469. 07

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS - 40001016016P7

ATA Nº1066

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM LETRAS

No dia vinte e seis de maio de dois mil e vinte e um às 14:00 horas, na sala virtual, StreamYard, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação da mestranda **MARIANA LYRA VARELA DE ALBUQUERQUE**, intitulada: **PRÁTICA COLABORATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA COM (UM) MIGRANTE(S) DE CRISE**, sob orientação da Profa. Dra. CLARISSA MENEZES JORDÃO. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: CLARISSA MENEZES JORDÃO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), BRUNA PUPATTO RUANO (PESQUISADORA), EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), LEANDRO RODRIGUES ALVES DINIZ (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, CLARISSA MENEZES JORDÃO, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

CURITIBA, 26 de Maio de 2021.

Assinatura Eletrônica
26/05/2021 16:29:47.0
CLARISSA MENEZES JORDÃO
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
26/05/2021 16:51:39.0
BRUNA PUPATTO RUANO
Avaliador Externo (PESQUISADORA)

Assinatura Eletrônica
26/05/2021 17:26:44.0
EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
26/05/2021 17:50:20.0
LEANDRO RODRIGUES ALVES DINIZ
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS - 40001016016P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **MARIANA LYRA VARELA DE ALBUQUERQUE** intitulada: **PRÁTICA COLABORATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA COM (UM) MIGRANTE(S) DE CRISE**, sob orientação da Profa. Dra. CLARISSA MENEZES JORDÃO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 26 de Maio de 2021.

Assinatura Eletrônica
26/05/2021 16:29:47.0
CLARISSA MENEZES JORDÃO
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
26/05/2021 16:51:39.0
BRUNA PUPATTO RUANO
Avaliador Externo (PESQUISADORA)

Assinatura Eletrônica
26/05/2021 17:26:44.0
EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
26/05/2021 17:50:20.0
LEANDRO RODRIGUES ALVES DINIZ
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS)

AGRADECIMENTOS

À Clarissa Menezes Jordão, orientadora e mestra inspiradora, por me estimular – com sua leitura atenta e sensível – a questionar, repensar, acreditar, "corazonar" neste trabalho. Agradeço pela generosidade, paciência e confiança ao longo do meu percurso acadêmico.

Ao Gabriel, companheiro de docência, por embarcar comigo em uma jornada de construção de conhecimentos compartilhados, por doar o próprio tempo a fim de revelar histórias de vida e compreensões de mundo e por me permitir narrar nossas experiências nesta dissertação.

Aos participantes da nossa turma de Básico 1, que estiveram conosco durante um semestre e que nos proporcionaram tantos aprendizados e reflexões.

Aos meus pais, Ana Regina e Eros, e às minhas irmãs, Lecticia e Nathalia, pelo apoio, carinho e presença em momentos tão fundamentais. Ao meu sobrinho Bento, a felicidade e doçura nos meus dias. Ao Raimundo, meu amigo canino e companheiro fiel no meu processo de escrita.

Aos meus amigos queridos, que estiveram presentes em momentos de muita alegria, dúvida e ansiedade durante meu período enquanto mestranda. Obrigada pelo apoio, pela torcida e pelas longas conversas – presencialmente ou à distância - sobre migração, educação, amores, desamores e sonhos de construção de um "mundo donde quepan muchos mundos", como dizem os zapatistas.

À Camila, ao Carlos, ao Eudes, ao Gabriel e ao Remy, que, com muita generosidade, traduziram o resumo da dissertação para o inglês, espanhol, francês, árabe e crioulo haitiano, respectivamente.

Aos professores Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo e Bruna Puppato Ruano pelas importantes contribuições na qualificação e na defesa. Aos professores Leandro Rodrigues Alves Diniz e Juliana Zeggio Martinez por dedicarem seus tempos na leitura do trabalho e pelos valiosos aportes oferecidos na defesa.

Aos colegas dos grupos de pesquisa *Identidade e Leitura* e *Grupo de Pesquisa em Educação Linguística* (GPELIN) pelos espaços de aprendizagem colaborativa.

Aos companheiros de resistência e luta do programa Política Migratória e Universidade Brasileira (PMUB), especialmente aos que participam do projeto de extensão Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH). Deixo registrado meu agradecimento e admiração a todos aqueles que estão comprometidos com a promoção de uma *pluri*versidade, receptiva a diferentes sujeitos e conhecimentos. Que sejamos capazes de

“fazer, de reconstruir, de não se [nos] entregar, de recusar burocratizar-se [nos] mentalmente, de entender e de viver a vida como processo” (FREIRE, *apud* hooks, 2017, p. 5) e que nunca percamos de vista o horizonte da utopia, pois, como lembra Eduardo Galeano, a utopia nos faz caminhar.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo financiamento concedido durante os dois anos de mestrado.

Sou viramundo virado
Pelo mundo do sertão
Mas inda viro este mundo
Em festa, trabalho e pão
(VIRAMUNDO, letra de Gilberto Gil e José Carlos Capinam. Álbum Louvação, 1967)

Caminhando pela noite de nossa cidade
Acendendo a esperança e apagando a escuridão
Vamos, caminhando pelas ruas de nossa cidade
Viver derramando a juventude pelos corações
Tenha fé no nosso povo que ele resiste
Tenha fé no nosso povo que ele insiste
E acordar novo, forte, alegre, cheio de paixão

Vamos, caminhando de mãos dadas com a alma nova
Viver semeando a liberdade em cada coração
Tenha fé no nosso povo que ele acorda
Tenha fé no nosso povo que ele assusta

Caminhando e vivendo com a alma aberta
Aquecidos pelo sol que vem depois do temporal
Vamos, companheiros pelas ruas de nossa cidade
Cantar semeando um sonho que vai ter de ser real
Caminhemos pela noite com a esperança
Caminhemos pela noite com a juventude

(CREDO**,** letra de Fernando Brant e melodia de Milton Nascimento. Álbum Clube da Esquina II, 1978)

RESUMO

Este estudo aborda uma prática docente colaborativa vivenciada no projeto de extensão Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH), vinculado à Universidade Federal do Paraná (UFPR). O objetivo principal desse trabalho é investigar o potencial da colaboração na formação de professores de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) (LOPEZ, 2016; DINIZ; NEVES, 2018; CAMARGO, 2019) em uma experiência de elaboração do curso de Básico 1, ocorrida entre a pesquisadora e outro docente, migrante sírio-brasileiro, ex-participante do PBMIH na condição de aluno e, na época da realização da investigação, professor de PLAc no projeto. Por se tratar de uma pesquisa que debate temas relativos à migração, a dissertação inicia por localizar os leitores sobre os deslocamentos transnacionais do século XXI, com foco especial no Brasil, seguida de uma breve análise da legislação vigente no país e de uma discussão sobre o conceito de migração de crise (BAENINGER; PERES, 2017; BAENINGER, 2018; BIZON; CAMARGO, 2018), a fim de chamar a atenção para a crise que se instaura no país de origem e no local que recebe tais sujeitos. A pesquisa foi orientada também pelo amplo escopo da Linguística Aplicada Indisciplinar (LAI) (MOITA LOPES, 2006a; PENNYCOOK 2001, 2006; RAJAGOPALAN, 2006), comprometida com a construção de conhecimentos responsivos às demandas sociais. A LAI é discutida nesta dissertação em articulação com os estudos decoloniais e com as Epistemologias do Sul (SOUSA SANTOS, 2006, 2007, 2018; MIGNOLO, 2008b; WALSH, 2013), no intuito de chamar a atenção para outros paradigmas ontoepistemológicos na Linguística Aplicada. O aporte teórico-metodológico se debruça também na abordagem qualitativa de investigação, sobretudo na chamada pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2016; MATEUS, 2005; SILVESTRE, 2016), numa conversa explícita com conceitos como tradução intercultural e ecologia de saberes (SOUSA SANTOS, 2006, 2018). O material empírico foi gerado por meio de narrativas autobiográficas, notas no diário reflexivo sobre as aulas ministradas e sobre os encontros de preparação ocorridos entre os docentes, bem como questionários e mensagens eletrônicas. A partir de uma experiência localizada, esta pesquisa busca contribuir e ampliar compreensões acerca da formação colaborativa de professores de PLAc, ressaltando as perspectivas expandidas e as tensões vividas ao longo da prática pedagógica em colaboração. Nesse sentido, as conclusões da pesquisa apontam para: (a) a importância da prática colaborativa, ocorrida entre os docentes participantes, em uma tentativa de desestabilizar relações de poder/saber e, assim, promover um ensino mais bem informado e que busca justiça social e cognitiva; (b) a compreensão do dissenso em seu potencial transformativo, sobretudo no ensino-aprendizado de línguas adicionais envolvendo migrantes de crise; (c) a urgência da criação de espaços de formação de docentes de PLAc, que se proponham a construir sentidos sobre a área, valorizando a multiplicidade de seres, saberes, repertórios linguísticos dos alunos e professores.

Palavras-chave: Português como Língua de Acolhimento (PLAc); migração de crise; epistemologias do Sul; práticas colaborativas; formação de professores/as de línguas.

ABSTRACT

This study approaches a collaborative teaching practice experienced in the extension project *Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH)*, which is associated to the Federal University of Parana (UFPR). The main goal of this paper is to investigate the potential of collaboration in the teaching education of Portuguese as a Welcoming Language (PWLg) (LOPEZ, 2016; DINIZ; NEVES, 2018; CAMARGO, 2019) teachers, in an experience of elaboration of the Basic 1 course, which occurred between the researcher and another teacher, a Syrian Brazilian migrant, former participant of PBMIH as a student, and teacher of PWLg in the project during the investigation. Since it is a research that debates themes related to migration, the dissertation starts by locating readers in what concerns the transnational movements of the 21st century, with a special focus in Brazil, followed by a brief analysis of the current legislation of the country and a discussion about the concept of crisis migration (BAENINGER; PERES, 2017; BAENINGER, 2018; BIZON; CAMARGO, 2018), in order to call attention to the crisis which is established in the home country and in the place that receives such subjects. The research was also oriented by the broad scope of Indisciplinary Applied Linguistics (IAL) (MOITA LOPES, 2006a; PENNYCOOK 2001, 2006; RAJAGOPALAN, 2006), committed to the construction of knowledge responsive to social demands. IAL is discussed in this dissertation in articulation with the decolonial studies and the Epistemologies of the South (SOUSA SANTOS, 2006, 2007, 2018; MIGNOLO, 2008b; WALSH, 2013), in an attempt to call attention to other onto-epistemological paradigms in Applied Linguistics. The theoretical and methodological framework elaborates also on the qualitative research approach, mainly in the so-called collaborative research (IBIAPINA, 2016; MATEUS, 2005; SILVESTRE, 2016), in an explicit conversation with concepts such as intercultural translation and ecology of knowledges (SOUSA SANTOS, 2006, 2018). The empirical material was generated by means of autobiographical narratives, reflexive diary notes about the classes and the preparation meetings between the teachers, as well as questionnaires and electronic messages. From a localized experience, this research aims at contributing to and broadening comprehensions about collaborative teaching education of PWLg teachers, highlighting the expanded perspectives and the tensions experienced throughout the pedagogical practice of collaboration. In this regard, the research conclusion point at: (a) the importance of collaborative practice, occurred between the participant teachers, in an attempt to destabilize power/knowledge relations, and therefore, promote a better-informed teaching that seeks social and cognitive justice; (b) the comprehension of dissent in its transformative potential, especially in the teaching and learning of additional languages involving crisis migrants; (c) the urgence to create teaching education spaces for PWLg teachers, that aim at building meanings about the area, valuing the multiplicity of beings, knowledges and linguistic repertoires of students and teachers.

Keywords: Portuguese as a Welcoming Language (PWLg); crisis migration; epistemologies of the South; collaborative practices; language teaching education.

ملخص

تتناول هذه الدراسة ممارسة تعليمية تعاونية التي تمت تجربتها في مشروع الإرشاد البرتغالي البرازيلي للهجرة الإنسانية (PBMIH)، المرتبط بجامعة بارانا الاتحادية (UFPR). إنَّ الهدف الرئيسي من هذا العمل هو بحث إمكانات التعاون في إعداد معلمي اللغة البرتغالية لتدريسها كلغة ترحيب (PLAc) (لوبيز، ٢٠١٦, دينيز؛ نيفيس، ٢٠١٨، كامارغو، ٢٠١٩) في خبرة إعدادية للمستوى الأساسي ١، التي وقعت بين الباحثة ومعلم آخر، مهاجر سوري برازيلي، مشارك سابق في PBMIH كطالب، وفي وقت اجراء البحث، مدرس PLAc في المشروع. ولأن أطروحة البحث تناقش مواضيع تتعلق بالهجرة، فإنها تبدأ بتحديد موقع القرّاء حول الهجرة الغربية في القرن الحادي والعشرين، مع التركيز بشكل خاص على البرازيل، يليها تحليل بسيط للتشريعات السارية في البلاد ومناقشة حول مفهوم هجرة الأزمات (باينينغر؛ بيريز، ٢٠١٧؛ باينينغر، ٢٠١٨؛ بيزون؛ كامارغو، ٢٠١٨)، من أجل لفت الانتباه إلى الأزمة الجارية في بلد المنشأ وفي المكان الذي يستقبل مثل هذه المواضيع. كما تم توجيه البحث على نطاق واسع للللغويات التطبيقية غير المنضبطة (LAI) (مويتا لوبيز، ٢٠٠٦، بينيكوك ٢٠٠١، ٢٠٠٦؛ راجاغوبالان، ٢٠٠٦)، حيث أنَّه ملتزم ببناء المعرفة لاستجابة المطالب الاجتماعية. يتم نقاش اللغويات التطبيقية في هذا البحث بالتزامن مع الدراسات اللااستعمارية وابستمولوجيا الجنوب (سوزا سانتوس، ٢٠١٨،٢٠٠٧،٢٠٠٦، ميغنولو، ٢٠٠٨، والش، ٢٠١٣)، بغية لفت الانتباه إلى نماذج أخرى على علم النظريات الطبيعية في اللغويات التطبيقية. كذلك تركز المساهمة النظرية والمنهجية على النهج النوعي للبحوث، لا سيما فيما يسمى بالبحوث التعاونية (ايبيبيانا، ٢٠١٦، ماتيوس، ٢٠٠٥، سيلفيستري، ٢٠٠٦)، في حوار صريح مع مفاهيم مثل الترجمة بين الثقافات وبيئة المعرفة (سوزا سانتوس، ٢٠٠٦، ٢٠١٨). تم إنشاء المواد التجريبية من خلال سرد السيرة الذاتية، والملاحظات المدونة في اليوميات حول الدروس ولقائات التحضير التي عقدت بين المعلمَين، وكذلك الاستبيانات والرسائل الإلكترونية. انطلاقا من تجربة محلية، يسعى هذا البحث إلى المساهمة وتوسيع نطاق التفاهم حول التدريب التعاوني لمعلمي PLAc، وتسليط الضوء على وجهات النظر الموسعة والتوترات التي شهدتها الممارسة التربوية خلال التعاون. في هذا الصدد، تشير استنتاجات البحث إلى ما يلي: (أ) أهمية العمل التعاوني بين المدرسَيْن المشاركَيْن، في محاولة لزعزعة علاقات القوة/المعرفة، وبالتالي تعزيز التعليم المستنير الذي يسعى إلى تحقيق العدالة الاجتماعية والمعرفية؛ (ب) فهم الخلاف حول القدرة التحويلية، خاصّة في تعليم و تعلم اللغات الإضافية التي تشمل مهاجرين الأزمات؛ (ج) الحاجة الملحّة لإنشاء مساحات لإعداد معلمي PLAc ، الذين يقترحون بناء آفاق أُخرى حول هذا المجال ، وتقييم تعدد الكائنات والمعرفة والذخيرة اللغوية للطلاب والمعلمين.

الكلمات المفتاحية: البرتغالية كلغة ترحيب (PLAc). هجرة الأزمات. ابستمولوجيا الجنوب. العمل التعاوني. إعداد معلمي اللغات.

RESUMEN

Este estudio aborda una práctica docente colaborativa vivida en el proyecto de extención de Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH), vinculado a la Universidade Federal do Paraná (UFPR). El objetivo principal de este trabajo es investigar el potencial de la colaboración en la formación de profesores de Portugués como Lengua de Acogida (PLAc) (LOPEZ, 2016; DINIZ; NEVES, 2018; CAMARGO, 2019) en una experiencia de elaboración del curso Básico 1, que tuvo lugar entre la investigadora y otro docente, inmigrante sirio - brasileño, ex-participante del PBMIH en la condición de alumno y, en la época de la realización de la investigación, profesor de PLAc en el proyecto. Por tratarse de una investigación que debate temas relacionados a la migración, la disertación comienza por ubicar a los lectores en contexto de los desplazamientos transnacionales del siglo XXI, con un enfoque especial en Brasil, seguido de un breve análisis de la legislación vigente en el país y una discusión sobre el concepto de crisis migratoria (BAENINGER; PERES, 2017; BAENINGER, 2018; BIZON; CAMARGO, 2018), con el fin de llamar la atención sobre la crisis que surge en el país de origen y en el lugar que recibe a dichos individuos. La investigación también estuvo guiada por el amplio alcance de la Lingüística Aplicada Indisciplinar (LAI) (MOITA LOPES, 2006a; PENNYCOOK 2001, 2006; RAJAGOPALAN, 2006), comprometida con la construcción de conocimientos sensibles a las demandas sociales. LAI se analiza en esta disertación junto con los estudios descoloniales y las epistemologías del sur (SOUSA SANTOS, 2006, 2007, 2018; MIGNOLO, 2008b; WALSH, 2013), con el fin de llamar la atención sobre otros paradigmas ontoepistemológicos en Lingüística Aplicada. El enfoque teórico-metodológico también se centra en el enfoque de la investigación cualitativa, especialmente en la llamada investigación colaborativa (IBIAPINA, 2016; MATEUS, 2005; SILVESTRE, 2016), en una conversación explícita con conceptos como la traducción intercultural y la ecología del conocimiento (SOUSA SANTOS, 2006, 2018). El material empírico se generó a través de narrativas autobiográficas, apuntes en el diario reflexivo sobre las clases impartidas y sobre los encuentros preparatorios que tuvieron lugar entre los profesores, así como cuestionarios y mensajes electrónicos. A partir de una experiencia localizada, esta investigación busca contribuir y ampliar los conocimientos sobre la formación colaborativa de los docentes de PLAc, destacando las perspectivas ampliadas y las tensiones vividas a lo largo de la práctica pedagógica colaborativa. En este sentido, los hallazgos de la investigación apuntan a: (a) la importancia de la práctica colaborativa, que se dio entre los profesores participantes, en un intento de desestabilizar las relaciones poder / conocimiento y, así, promover una enseñanza mejor informada que busque la justicia social y cognitiva. ; (b) la comprensión del disenso en su potencial transformador, especialmente en la enseñanza y aprendizaje de idiomas adicionales que involucran a migrantes en crisis; (c) la urgencia de crear espacios para la formación de docentes de PLAc, que propongan construir significados sobre el área, valorando la multiplicidad de seres, saberes y repertorios lingüísticos de estudiantes y docentes.

Palabras clave: Portugués como Lengua de Acogida (PLAc); migración de crisis; epistemologías del Sur; prácticas colaborativas; formación de profesores/as de idiomas/lenguas.

REZIME

Etid sa a abòde yon pratik anseyan kolaboratif ki gen eksperyans nan pwojè ekstansyon Pòtigè Brezilyen pou Migrasyon Himanitè (PBMIH), ki nan Univèsite Federal Parana (UFPR). Objektif prensipal travay sa se ankete sou potansyèl kolaborasyon nan fòmasyon profesè Pòtigè kòm lang akèy (PLAc) (LOPEZ, 2016; DINIZ; NEVES, 2018; CAMARGO, 2019) nan yon eksperyans kolaborasyon kou bazik 1, ki fèt ant chèchez la epi lòt profesè a, migran Siriyen-brezilyen, ansyen patisipan PBMIH nan kondisyon elèv epi, nan epòk reyalizasyon envestigasyon profesè PLAc nan pwojè a. Pyiske se yon rechèch ki debat tèm sou migrasyon, disètasyon an komanse lokalize lektè yo sou deplasman transnasyonal yo nan syèk XXI, ak yon rega espesyal nan Brezil, ki swiv yon analiz tou kout sou lejislasyon aktyèl nan peyi a ak yon diskisyon sou konsèp migrasyon epi kriz ki karakterize l (BAENINGER; PERES, 2017; BAERNINGER, 2018; BIZON; CAMARGO, 2018), nan objektif pou atire atansyon sou kriz ki enstale nan peyi orijin nan epi nan lye (ou peyi) ki resevwa migran sa yo. Rechèch la te oryante tou pa imans chan Lengwistik Aplike Endisiplinè (LAI) (MOITA LOPES, 2006a; PENNYCOOK 2001, 2006; RAJAGOPALAN, 2006), angaje avèk konstwiksyon konesans ki responn ak demand sosyal yo. LAI te diskite nan disètasyon sa a an konjonksyon avèk etid dekolonyal yo epi ak Epistemoliji Sid (SOUSA SANTOS, 2006, 2007, 2018; MIGNOLO, 2008b; WALSH, 2013), nan objektif pou atire atansyon pou lòt paradigm Ontoepistemolojik nan lengwistik Aplike. Apwòch retorik-metodolojik la konsantre tou sou abòdaj rechèch kalitatif la espesyalman nan sa yo rele rechèch kolaboratif (IBIPIANA, 2016; MATEUS, 2005; SILVESTRE, 2016), nan yon dyalòg eksplisit avèk konsèp tankou tradiksyon entèkiltirèl epi ekoloji nan konesans (SOUSA SANTOS, 2006, 2018). Matryèl anpirik la te pwodwi nan resi otobiyografik, nòt nan jounal refleksyon sou kou ki anseye ak reyinyon preparatwa ki te fèt ant pwofesè yo, osibyen ke kesyonè ak mesaj elektwonik. A pati de yon eksperyans lokalize, rechèch sa a ap chache kontribye epi elaji konpreyansyon yo genyen sou fòmasyon kolaborativ pwofesè PLAc yo, metan aksan sou pèspektiv elaji epi eksperyans ke yo viv nan tout pratik pedagojik yo. Nan sans sa a, konklizyon rechèch yo montre: (a) enpòtans pratik kolaboratif la, ki te rive fèt ant pwofesè patisipan yo, nan yon tantativ pou destabilize relasyon pouvwa/konesans e, konsa pou ankouraje yon ansyèyman ki pi byen enfòme epi k´ap chache jistis sosyal ak mantal. (b) konpreyansyon opozisyon yo nan potansyèl transfòmasyon li, espesyalman nan ansèyman aprantisaj nan lang adisyonèl ki enplike imigran ak tout sa kap travèsel kòm kriz. © ijans nan kreyasyon espas pou fòmasyon pwofesè yo PLAc, ki pwopoze konstwi sans sou domèn nan, epi valorize miltiplisite èt yo, konesans, repètwa lengwistik elèv ak pwofesè yo.

Mo-kle: Pòtigè kòm Lang Akèy (PLAc); migrasyon kriz; epistemoloji Sid; pratik kolaborativ; fòmasyon pwofesè lang.

RÉSUMÉ

Cette étude aborde une pratique d'enseignement collaborative vécue à partir du Projet d'Extension Portugais Brésilien pour Immigration Humanitaire (PBMIH), relié à l'Université Fédérale du Paraná (UFPR). Le principal objectif du présent travail, est d'enquêter sur le potentiel de la collaboration dans la formation des professeurs de Portugais comme Langue d'Accueil (PLAc) (LOPEZ, 2016; DINIZ; NEVES, 2018; CAMARGO, 2019) dans une expérience d'élaboration du cours de Niveau 1, ayant eu lieu entre la chercheuse et un autre enseignant, immigrant sirio-brésilien, ex-participant du PBMIH comme étudiant et, à l'époque de l'enquête, professeur de PLAc du Projet. S'agissant d'une recherche qui débat des thèmes relatifs à l'immigration, la dissertation commence par localiser les lecteurs sur les déplacements transnationaux du XXIème siècle, avec pour principal centre le Brésil, suivi d'une brève analyse des lois en vigueurs dans le pays et d'une discussion sur la notion d'immigration de crise (BAENINGER; PERES, 2017; BAENINGER, 2018; BIZON; CAMARGO, 2018), afin d'attirer l'attention sur la crise qui s'instaure dans le pays d'origine et dans les endroits où sont reçus de tels sujets. La recherche a aussi été orientée par la large portée de la Linguistique Appliquée Indisciplinaire (LAI) (MOITA LOPES, 2006a; PENNYCOOK 2001, 2006; RAJAGOPALAN, 2006), engagée par la construction de connaissances responsives aux demandes sociales. Dans cette dissertation, la LAI est discutée en articulation avec les études décoloniales et avec Épistémologie du Sud (SOUSA SANTOS, 2006, 2007, 2018; MIGNOLO, 2008b; WALSH, 2013), dans l'idée d'attirer les attentions sur les autres paradigmes onto-épistémologique dans la Linguistique Appliquée. L'apport théorico-méthodologique se penche aussi sur l'abordage qualitative des investigations, surtout dans ladite recherche collaborative (IBIAPINA, 2016; MATEUS, 2005; SILVESTRE, 2016), dans une conversation explicite avec des notions comme traduction interculturelle et écologie des savoirs (SOUSA SANTOS, 2006, 2018). Le matériel empirique a été produit à partir de narrations autobiographiques, annotations du journal réflexif sur les cours donnés et sur les rencontres de préparations ayant eu lieu entre les enseignants, aussi bien que des questionnaires et messages électroniques. À partir d'une expérience localisée, cette recherche vise à contribuer et à agrandir les compréhensions à propos de la formation collaborative des professeurs de PLAc, soulignant les perspectives étendues et les tensions vécues tout au long de la pratique pédagogique en collaboration. Dans ce sens, les conclusions de la recherche indique: (a) l'importance de la pratique collaborative, ayant lieu entre les enseignants, en une tentative de déstabiliser les relations de pouvoir/savoir et, ainsi promouvoir un enseignement beaucoup plus informé et qui recherche la justice sociale et cognitive; (b) la compréhension de la contestation dans son potentiel transformateur, surtout dans l'enseignement et dans l'apprentissage de langues additionnelles impliquant les immigrants de crise; (c) l'urgence de la création d'espace de formation d'enseignant de PLAc, qui sont disposés à construire un sens sur le domaine, en valorisant la multiplicité des êtres, savoirs, répertoires linguistiques des élèves et professeurs.

Mots - clés: Portugais comme Langue d'Accueil (PLAc); immigration de crise; epistémologie du sud; pratiques collaboratives; formation de professeur(e)s de langues.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- Gráfico das nacionalidades dos alunos da turma de Básico 1 do PBMIH, distribuídas a partir de gênero 59
FIGURA 2 - Renda familiar mensal dos estudantes 61
FIGURA 3 - Penúltimo dia de aula do Básico 1 115
FIGURA 4 - Faixa etária dos estudantes 135
FIGURA 5 - Escolaridade dos estudantes 135
FIGURA 6 - Repertórios linguísticos dos alunos do Básico 1 136

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Resumo das fontes do material empírico 109
QUADRO 2 - Temas abordados no curso de Básico 1 111
QUADRO 3 - Classificação dos países de origem dos estudantes no Global Gender Gap Index 2021 133

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados

CASLA – Casa Latino-Americana

CELIN – Centro de Línguas e Interculturalidade

CELPE-Bras – Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CF – Constituição Federal

CNIg – Conselho Nacional de Imigração

CONARE – Comitê Nacional para os Refugiados

CPF – Cadastro de Pessoas Físicas

CSVM – Cátedra Sérgio Vieira de Mello

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituições de Ensino Superior

LAI – Linguística Aplicada Indisciplinar

NLM Nova Lei da Migração (Lei 13.445/2017)

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PBMIH – Português Brasileiro para Migração Humanitária

PEC-G – Programa Estudante Convênio de Graduação

PIB – Produto Interno Bruto

PLA – Português como Língua Adicional

PLAc – Português como Língua de Acolhimento

PLAc-FA – Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos

PLE – Português como Língua Estrangeira

PMUB –Política Migratória e Universidade Brasileira

PMMB – Programa Mais Médicos para o Brasil

PPGL – Programa de Pós-Graduação em Letras

SIGEU – Sistema Integrado de Gestão de Extensão Universitária

SUS – Sistema Único de Saúde

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFPR – Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS 20

JUSTIFICATIVA 23

OBJETIVOS DA PESQUISA 26

ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO 29

1 LOCALIZANDO HISTÓRIAS, ESPAÇOS E ESCOLHAS TEÓRICAS 31

1.1 OS PROTAGONISTAS 33

1.2 A LEGISLAÇÃO VIGENTE NO BRASIL E O TERMO "MIGRAÇÕES DE CRISE" .. 38

1.2.1 O status jurídico de Gabriel 38

1.2.2 A legislação vigente no Brasil 43

1.2.3 A Nova Lei de Migração – n° 13.445/17 49

1.3 MIGRAÇÕES DE CRISE 55

1.4 O PROJETO PORTUGUÊS BRASILEIRO PARA MIGRAÇÃO HUMANITÁRIA (PBMIH) 61

1.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO(PLAC) 72

2 "NO MUNDO HÁ MUITO PARA APRENDER COM AQUELES QUE A MODERNIDADE TORNOU INVISÍVEL": REFLEXÕES SOBRE O PENSAMENTO DECOLONIAL E AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL 85

2.1 A ECOLOGIA DE SABERES 94

2.2 A BUSCA PELA TRADUÇÃO 97

3 COLABORAR PARA TRADUZIR: DEBATES TEÓRICO-METODOLÓGICOS 102

4 COMENTÁRIOS SOBRE A CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DO CURSO DE BÁSICO 1 NO PBMIH 115

4.1 "AGORA EU CONSIGO RECONTRIBUIR [...] ESSE É O MEU JEITO DE AGRADECER": MOTIVOS E OBJETIVOS PARA A PARTICIPAÇÃO NO PBMIH 116

4.2 ENTRE ENCONTROS E DESENCONTROS NA COLABORAÇÃO 119

4.2.1 “Não era pra ser igual, não era meu foco ser igual”: Os papeis exercidos por cada docente na construção de materiais didáticos 119

4.2.2 “Professor Gabriel [é] muito importante, ele ajuda a entender bem a lição”: O protagonismo de Gabriel nas aulas de PLAc 127

4.2.3 “Eu dei a chance de eles não se esforçarem no português”: reflexões sobre o PLAc ... 134

CONSIDERAÇÕES FINAIS 141

REFERÊNCIAS 146

APÊNDICES E ANEXOS 161

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A sala enchendo de luz [...]
Eu me encharcando de mundo
Da ressaca das notícias [...]
Eu me engasgando de pão
De margarina e de lágrimas
Tinha um garoto no chão [...]
Tinha fugido de casa
Das armas, de um outro mundo
Abandonando o passado
E uma incerteza sem fundo
Por um presente sem planos
Pra se afogar sem futuro
No fundo do Mediterrâneo
Pra vir morrer noutra guerra
Depois de expulso da infância
Pra ser a grande manchete:
"Nós já não somos humanos"
(RODRIGUES, 2015)[1]

Os mais recentes fluxos migratórios de crise mundiais, motivados por situações de desastre natural, conflito armado, perseguição política e/ou religiosa, violações massivas de direitos humanos no local de origem, têm gerado discussões acerca de temas como políticas migratórias e de refúgio, bem como de formas de inserção e acolhimento dos sujeitos que protagonizam este processo. De acordo com o Relatório Tendências Globais (Global Trends), divulgado pela Agência da ONU para Refugiados (ACNUR), no ano de 2020, há aproximadamente 79,5 milhões de pessoas no mundo que tiveram que deixar seus lares em busca de melhores condições de vida.

Trata-se do maior deslocamento forçado no mundo, depois da Segunda Guerra Mundial, porém com características específicas. Destaca-se, como traços marcantes nos padrões atuais, a dispersão mais ampla pelo mundo, em diferentes escalas, tanto regional, quanto global (ZETTER, 2015). Assim, países, como o Brasil, que antes encaravam a migração como um fenômeno pontual, são afetados por um fluxo mais permanente.

Nos últimos dez anos, e em consonância com os deslocamentos ocorridos no resto do globo, o Brasil se viu diante de uma população migrante[2] de crise composta principalmente

[1] O poema "Réquiem para Aylan", de Leoni Rodrigues, aborda a trágica morte de Aylan Kurdi. O menino sírio de apenas três anos se afogou no mar Egeu e foi encontrado em uma praia no sul da Turquia em 2015. Ele e a família haviam saído da Síria devido aos conflitos no país e estavam atravessando o Mediterrâneo em um bote a fim de chegar à Grécia. O retrato de Aylan na praia comoveu o mundo e chamou a atenção para a situação de violação dos direitos humanos na qual vivem os refugiados. O poema escrito por Leoni pode ser encontrado na revista Êxodos, conforme:
< http://www.missionariascalabrinianas.org.br/Uploads/Revistas/Arquivos/2020312105538917.pdf>. Acesso em 20 fev. 2021

[2] Assim como Camargo (2018; 2019) e Sayad (2000), opto por retirar os prefixos que especificam as direções dos movimentos a fim de adotar o termo migrante. Com isso, destaco que o emigrante é também imigrante, já

por sujeitos vindos do Haiti, Síria, Senegal, República Democrática do Congo, Bangladesh, Colômbia, Angola, Cuba e, mais recentemente, Venezuela. Essa população chegou a terras brasileiras em busca de melhores condições de vida, porém, muitos dos migrantes encontraram um país deficitário em termos de políticas públicas voltadas a grupos em situação de risco social. Faltam iniciativas que garantam direitos básicos, como o reconhecimento e a proteção jurídica de migrantes[3], bem como o direito à moradia, alimentação, à saúde, ao trabalho e à aprendizagem da língua majoritária do país.

Em relação às questões linguísticas, cursos de português - criados principalmente por mobilização da sociedade civil - surgiram na tentativa de suprir as demandas de migrantes (recém) chegados em território nacional. Percebeu-se que os cursos de ensino de português como língua adicional[4] (PLA) não atendiam às necessidades de migrantes de crise. Assim, muitos cursos pelo Brasil adotaram o conceito de *Português como Língua de Acolhimento* (PLAc) [5] (ANÇÃ, 2008; CABETE, 2010; GROSSO, 2010, LOPEZ, 2016).

A presente dissertação se insere nesse contexto ao abordar o ensino de PLAc no projeto de extensão Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH), vinculado à Universidade Federal do Paraná (UFPR). Pretendo, portanto, contar duas histórias, que, por vezes, se aproximam, se entrelaçam e se envolvem com as narrativas de tantas outras pessoas e, em certos momentos, se distanciam delas. As duas histórias, vividas por mim e por outro professor, serão relatadas a partir da nossa experiência de prática docente colaborativa em um curso de português para migrantes de crise.

Por fim - e com o objetivo de esclarecer e delimitar escolhas presentes nesta dissertação -, evidencio duas observações essenciais para a compreensão da perspectiva que trago no texto. A primeira está vinculada ao conceito de *migrações de crise* (BAENINGER; PERES, 2017; CALEGARI, 2014; CAMARGO, 2019), e, em consequência, *migrantes de*

---

que não se pode entrar em um local sem ter saído de outro. Em outras palavras, é possível afirmar que o migrante carrega duas dimensões simultâneas: aquele que parte e aquele que chega. Além disso, concordo com Camargo (2019, p. 60), quando a autora afirma que o termo *migrante* traduz melhor "o dinamismo dos processos migratórios atuais, indicando que o Brasil é também rota, e não somente destino, e que, por estarem envolvidos simultaneamente nas sociedades de origem e de destino, muitos migrantes são transnacionais (GLICK-SCHILLER, 1999; BAENINGER e PERES, 2017)"

[3]Discussões sobre questões jurídicas serão aprofundadas no capítulo 1.

[4] Com base em apontamentos feitos por Schllater e Garcez (2009), discute-se que, ao usar *língua adicional*, em oposição a *língua estrangeira*, não se está referindo à língua do outro, mas sim a um dos recursos pertencente ao repertório dos aprendizes. Nesse sentido, o termo l*íngua adicional* parece reconhecer que a língua supostamente "do outro" e marcada por fronteiras bem estabelecidas pode ser acrescentada ao repertório do aprendiz a fim de expressar questões referentes a si mesmo e à sua própria comunidade. Embora não concorde plenamente com a visão de Schllater e Garcez (2009) - já que, para mim, o termo marca a ideia de que as línguas são entidades separadas, enumeráveis e "acrescentáveis" -, opto por *língua adicional* por ser amplamente utilizado por pesquisadores da área de ensino a estrangeiros; principalmente "quando este ambiente é de imigrantes aprendendo a língua do país onde moram, usa-se geralmente "língua adicional" (JORDÃO, 2014, p. 30).

[5] Esse termo será debatido e problematizado na seção 1.3.

crise para descrever sujeitos que migraram por conta de problemas econômicos, políticos, religiosos, civis e humanitários. Com isso, abarcam-se, por exemplo, aqueles que estão em situação ou são solicitantes de refúgio, aqueles com visto humanitário, os deslocados ambientais, apátridas[6], bem como pessoas em situações desfavoráveis social e economicamente no próprio país. Entendo que os termos jurídicos comumente utilizados para descrever sujeitos em deslocamento – migrantes e refugiados – centram-se em argumentos jurídicos, porém acabam por reduzir a complexidade vinculada aos processos migratórios e seus sujeitos. Discussões mais aprofundadas a respeito da escolha do termo *migrações de crise* serão realizadas no capítulo 1, no qual discuto também a legislação sobre migrações vigente no Brasil.

A segunda observação centra-se na necessidade de esclarecer que esta dissertação não tem pretensões de ser objetiva e neutra. Ao contrário, tratam-se das minhas interpretações e aprendizagens a respeito de situações vivenciadas conjuntamente. Assim como Bakhtin e seu Círculo[7] (BAKHTIN, 2010), compreendo os sujeitos como seres-eventos únicos, sócio-historicamente situados e culturalmente perpassados, constituídos na relação com outros sujeitos. Com isso, reconheço a inseparabilidade da subjetividade, dos valores e da ideologia do investigador em sua pesquisa, já que considero que o conhecimento, assim como os sujeitos, está situado em um contexto social, cultural, político e histórico específico, sendo impossível separar a realidade objetiva e a interpretação. Nesse sentido, Jordão (2006) afirma que a realidade não é independente de quem a pensa e experimenta, uma vez que se coloca como uma interpretação construída a partir das relações sociais.

> Aqui, a realidade não pode ser separada de quem a observa, ou constrói. E quem a constrói nunca o faz sozinho, mas sim coletivamente nas relações sociais. Não existe, nessa concepção, a possibilidade de acesso a uma realidade objetiva, neutra, independente da subjetividade que a forma: nós podemos apenas interpretar a realidade a partir de nossa experiência dela (ou da experiência de outros com que tenhamos contato). As interpretações que construímos nunca são neutras, nunca estão em maior ou menor grau de distância em relação a uma determinada realidade externa objetiva, porque a realidade não é dada, não tem existência independente de quem pensa sobre ela ou a experimenta. (JORDÃO, 2006, p. 4).

---

[6] Trata-se do sujeito que não é considerado nacional de nenhum Estado, isto é, que não possui legalmente uma nacionalidade. As principais causas dessa situação estão conectadas a casos de discriminação a grupos minorizados, cuja raça, religião, etnia, gênero os marginaliza e os posiciona em situação de apatridia em várias regiões do mundo.

[7] Denomina-se *Círculo de Bakhtin* o grupo de pensadores russos liderado por Mikhail Bakhtin (1895-1975), do qual supostamente faziam parte o linguista Valentin Voloshinov (1895-1936) e o teórico literário Pavel Medvedev (1891-1938). Contudo, conforme Brait e Campos (2009), não há um consenso em relação à composição do grupo e nem mesmo em relação à autenticidade da autoria de alguns textos.

Por reconhecer que a realidade e, em consequência, o que é tido como ciência, são construções constituídas por subjetividades e interpretações, volto a ressaltar que esta dissertação é localizada, ideológica e política. Por meio deste texto, tenho como intenção refletir sobre a realidade vivida por mim e por outro professor em um contexto de ensino de PLAc a fim de questionar hierarquias entre docentes e valorizar a coexistência de saberes, seres, temporalidades, tendo em mente a importância do trabalho coletivo. Para tanto, faço reflexões sobre pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2016; MATEUS, 2005; SILVESTRE, 2016) sob um viés decolonial (SOUSA SANTOS, 2007, 2010b; 2018; MIGNOLO, 2000, 2014, 2008b; QUIJANO, 2000) com o propósito de contemplar vozes historicamente e violentamente silenciadas pela colonialidade.

JUSTIFICATIVA

Justifico minha pesquisa expondo o processo não-linear, tortuoso e cheio de dúvidas que me permitiu chegar ao campo relacionado a essa dissertação. Entrei no mestrado objetivando estudar sobre o ensino de Português como Língua Adicional (PLA) para estudantes vinculados ao Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC-G) [8], uma vez que esse era um dos meus espaços de atuação como docente no Centro de Línguas e Interculturalidades (Celin). Entretanto, ao iniciar meus estudos no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), também enfrentei uma mudança nos meus rumos laborais. No ano de 2019, devido a decisões institucionais na área de Português Língua Estrangeira (PLE) [9] no Celin, não pude mais atuar junto ao PEC-G, que seria o campo para minha pesquisa. Com isso, vi a realização do desenho inicial do meu projeto impossibilitada (ou dificultada) e me

[8] O PEC-G é um programa desenvolvido em 1964 pelos ministérios de Relações Exteriores e de Educação e oferece bolsas de graduação em Instituições de Ensino Superior (IES) a estudantes de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais, culturais e científicos-tecnológicos. Por meio desse convênio, aqueles que são selecionados podem frequentar gratuitamente um curso em uma IES sem terem a obrigação de passar por vestibulares ou pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Segundo dados retirados do Manual dos Estudantes-Convênio de Gradução (disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/docs/Manual_do_Estudante-Convenio_PT.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2021) e da tese de Bizon (2013), como requisito para dar início a esse processo seletivo, os candidatos a uma vaga devem apresentar um certificado de conclusão de Ensino Médio com 60% de aproveitamento mínimo e ter entre 18 e preferencialmente até 23 anos. Além disso, eles necessitam firmar um Termo de Responsabilidade Financeira, o qual assegure que os futuros estudantes PEC-G possuam um valor mensal para custear as próprias despesas como gastos pessoais, alojamento, transporte e alimentação durante o curso de graduação. É proibido aos candidatos terem vínculo empregatício em toda a sua estada no país. Outro requisito para a participação no Programa de Estudantes-Convênio de Graduação é que os candidatos realizem o Celpe-Bras e apresentem pelo menos nível Intermediário nesse exame.

[9] *Português como Língua Estrangeira* é o termo adotado pela área no Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR.

senti em uma posição instável. Necessitava repensar meus interesses, fazer novas leituras e refletir a respeito de um novo projeto.

Contudo, não demorei muito a decidir que gostaria de investigar questões relacionadas ao ensino de português para migrantes de crise, já que, no ano da submissão da minha proposta de pesquisa ao PPGL, comecei a atuar como professora voluntária de PLAc, no projeto de extensão PBMIH. Apesar de eu ter grande interesse na área e acompanhar remotamente as atividades do projeto em função do constante intercâmbio de conhecimentos entre o meu local de atuação (Celin) e o PBMIH, nunca havia tido disponibilidade de horários para participar dessa iniciativa. Foi apenas em 2018 que passei a fazer parte das atividades de formação do projeto, bem como das aulas para migrantes de crise ministradas aos sábados à tarde.

Por meio dessa experiência, vivi inquietações, curiosidades, questionamentos no que tange ao ensino-aprendizagem de PLAc e as suas particularidades, políticas de acolhimento e integração[10] desses sujeitos na sociedade brasileira, questões de identidade e agência dos migrantes de crise, entre tantas outras. Algumas dessas inquietações já haviam aparecido durante o meu período como professora de PLA/PLE no Celin, uma vez que, devido à política de bolsas da instituição, também trabalhávamos com alguns migrantes de crise. Entretanto, tais reflexões emergiram de modo ainda mais intenso quando iniciei o trabalho no PBMIH.

Para além da relação direta com migrantes de crise e das reflexões decorrentes do contato com esses sujeitos, também me vi diante das potencialidades e dos desafios de trabalhar de forma colaborativa, planejando e ministrando aulas com outro professor. Cabe ressaltar que, devido a características do PBMIH[11], bem como à falta de profissionais com experiência na área de PLAc, os coordenadores do projeto têm como diretiva unir um professor tido como veterano na área de PLAc a um docente novato. Tenta-se, com isso, garantir um ensino de maior qualidade, no qual há atenção mais individualizada aos estudantes e troca de conhecimentos e responsabilidades entre professores. Nesse sentido, o trabalho em conjunto também pode ser visto como um espaço de formação docente para os recém-chegados e para os veteranos do PBMIH.

Concordo com Mendes e Capellini (2007, p. 125), quando afirmam que a grande potencialidade da prática colaborativa "encontra-se na capacidade de unir as habilidades

[10] Cabe ressaltar que, ao usar o termo *integração*, não estou me referindo a uma ideia de assimilação, na qual estrangeiros abdicam de sua cultura em prol da cultura do país receptor. Adoto a perspectiva de Moreira (2014, p. 89), que afirma que o processo de integração exige que "nacionais e estrangeiros possam ajustar seus comportamentos e atitudes entre si, demandando um esforço dos nacionais para entender o diferente e o direito do estrangeiro de preservar seu repertório cultural de origem"

[11] A seção 1.4. abordará com mais detalhes as características do projeto de extensão PBMIH.

individuais dos educadores [...] desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas e apoiar um ao outro, de forma que todos assumam as responsabilidades educacionais". Todavia, chamo a atenção também para a divergência, a heterogeneidade e os conflitos frequentes no trabalho colaborativo entre docentes. No meu caso, confrontei tensões no exercício pedagógico, as quais, por vezes, me colocaram em situações desconfortáveis, algumas das quais compartilho e analiso no capítulo 3. Hoje encaro essas tensões como "momentos críticos" (PENNYCOOK, 2004), nos quais pude aprender com a diferença.

Estando imersa nas reflexões antes expostas e ainda em busca de um tema de dissertação no qual pudesse unir questões referentes à migração de crise e à ação coletiva na formação de professores, deparei-me com a oportunidade[12] de trabalhar com Gabriel[13], um professor sírio-brasileiro iniciante no PBMIH, ex-participante desse mesmo projeto como aluno e, durante o período da minha pesquisa de campo, estudante de Licenciatura em Letras Português-Inglês. No momento em que tivemos o primeiro contato, ambos na qualidade de professores no PBMIH[14], conversamos a respeito dos nossos percursos como estudantes de Letras e (futuros) professores da área. Ele também contou um pouco da sua trajetória enquanto migrante no Brasil, seu processo de aprendizagem de português, a escolha profissional e a volta ao PBMIH na função de docente. Com isso, além de querer saber mais sobre a história de Gabriel, fiquei muito curiosa a respeito de como seria nosso trabalho colaborativo em uma turma de Básico 1 para falantes de árabe[15].

---

[12] Destaco que a população atendida é constituída por migrantes de crise, que chegam a todo momento ao país, assim como também se locomovem com bastante frequência a depender das contingencias colocadas a eles. Pela transitoriedade de tais sujeitos, é adotada uma metodologia específica chamada "porta giratória", que prevê a entrada e saída de alunos em qualquer momento do curso. Com o intuito de melhor receber os migrantes de crise e garantir mais qualidade de ensino, o trabalho colaborativo se coloca como requisito importante. A distribuição das turmas e dos pares docentes é feita pela coordenação do projeto e, segundo os próprios coordenadores, costuma levar em consideração fatores como a familiaridade com o nível e com o público, experiência na área de PLAc, além do conhecimento de alguma língua falada pelos alunos. Assim, professores que apresentam algum tipo de conhecimento em francês costumam ser postos em turmas na qual há haitianos e congoleses, por exemplo. Contudo, como há relativa rotatividade e escassez de professores no projeto, nem sempre esses fatores são tomados em conta para a distribuição de turmas.

[13] Com o intuito de preservar o anonimato do professor, utilizo o nome fictício Gabriel. Enfatizo, porém, que a escolha desse nome veio do próprio docente.

[14] Chamo a atenção do leitor para a excepcionalidade da experiência vivida e debatida nesta dissertação, já que, dentre tantos professores voluntários que fizeram parte do projeto, apenas dois eram migrantes, sendo Gabriel um deles.

[15] No fim do semestre a turma compartilhada por Gabriel e eu terminou com um total de 17 alunos, dentre eles sete sírios, dois palestinos, dois marroquinos, dois iranianos, uma egípcia, um libanês, dois argelinos. A descrição mais detalhada desses sujeitos será desenvolvida no capítulo 3 dessa dissertação. Ressalto, contudo, que nem todos os sujeitos estiveram desde o princípio do curso, uma vez que o PBMIH adota uma prática distinta, na qual os alunos podem entrar em qualquer etapa do aprendizado. Destaco também que, embora o curso que ministrávamos fosse composto majoritariamente de falantes de árabe, tínhamos migrantes vindos do Irã e que falavam persa (farsi).

No nosso segundo encontro, após conversa com a minha orientadora, propus a Gabriel fazer parte da minha pesquisa enquanto colaborador. Em um primeiro momento, ele estranhou, dizendo que não sabia como poderia contribuir para uma pesquisa científica. Logo após, expliquei como se daria tal investigação e então, senti animação por parte dele. Ele declarou ver a nossa pesquisa como um espaço no qual poderia se expressar como migrante, falante de árabe e português, ex-aluno do PBMIH e atual professor do mesmo projeto. Além disso, Gabriel chamou a atenção para o quanto a sua experiência, a qual se assemelhava às vivências dos nossos alunos, poderia ser importante para compreensões acerca do que é ser estrangeiro no Brasil, sobre estar inserido em uma cultura aparentemente muito distante e aprender o português, entre outros apontamentos.

Assim, a partir dessa conversa, senti-me confiante para realizar a pesquisa colaborativa com Gabriel, pois ele aparentou estar confortável em trabalhar em conjunto, colocando-se como co-produtor de saberes. É importante mencionar que sempre tive a preocupação de propor uma pesquisa cuja metodologia não fosse de extração de informações, mas sim de valorização do "conhecer *com* em vez de conhecer *sobre*" (SOUSA SANTOS, 2018). Nesse sentido, a presente pesquisa se propõe a negociar e construir conhecimentos em parceria.

OBJETIVOS DA PESQUISA

Pretendo, por meio desta pesquisa, construir entendimentos sobre as práticas docentes colaborativas entre mim, professora do projeto de extensão PBMIH que também ocupa a posição de pesquisadora vinculada ao programa de pós-graduação em Letras da UFPR, e um professor sírio-brasileiro do PBMIH, ex-participante desse mesmo projeto e atualmente professor em formação inicial. Assim, promovo uma discussão acerca da relevância da *pesquisa colaboração* (IBIAPINA, 2016; MATEUS, 2005; SILVESTRE, 2016), enquanto uma teoria metodológica que tem potencial de desafiar uma lógica pautada no *pensamento abissal* (SOUSA SANTOS, 2007), o qual invisibiliza saberes e seres e potencializa relações desiguais. Com isso, chamo a atenção para a relevância de experiências e saberes construídos coletivamente no exercício pedagógico, sem, porém, isentar-me de abordar conflitos, tensões, bem como assimetrias ocorridas no processo. Para tanto, traço paralelos entre a *prática colaborativa* e as *Epistemologias do Sul* (SOUSA SANTOS, 2007, 2018) e o *pensamento decolonial* (MIGNOLO, 2000, 2014, 2008b; QUIJANO, 2000), enfocando, principalmente

conceitos como *tradução intercultural* e *ecologia de saberes* (SOUSA SANTOS, 2007, 2018).

Com o intuito de contribuir com um maior esclarecimento sobre os encaminhamentos da investigação, destaco, novamente e separadamente, os objetivos do estudo:

Objetivo Geral: Construir entendimentos sobre as práticas colaborativas no ensino de PLAc, ocorridas no projeto de extensão PBMIH da UFPR, no curso de Básico 1, e informadas por perspectivas decoloniais ou do Sul.

Com vistas a alcançar esse objetivo geral, tracei também os seguintes objetivos específicos: (1) observar como diferentes concepções de língua contribuem no processo de ensino-aprendizagem de PLAc no trabalho com migrantes de crise; (2) discutir os impactos do trabalho colaborativo para a pesquisadora e para o professor colaborador, refletindo sobre os papéis desempenhados por ambos em um contexto de ensino de PLAc; (3) analisar se/como a prática colaborativa desenvolvida se insere como um instrumento de formação inicial e continuada de professores.

Para propor tais questionamentos e reflexões, fiz uso de quatro instrumentos de pesquisa (1) relatos autobiográficos escritos por mim e pelo professor participante; (2) notas no diário reflexivo acerca dos encontros de preparação de materiais didáticos e das aulas ministradas no projeto; (3) entrevista semiestruturada com o professor colaborador, a qual foi gravada em áudio e transcrita; (4) questionários físicos (em papel) - entregues aos migrantes de crise da nossa turma de PLAc - para levantamento das percepções dos alunos a respeito do trabalho feito entre docentes ao longo do semestre, bem como para a compreensão do perfil socioeconômico e socioeducacional dos estudantes. Por fim, utilizei-me, mesmo que indiretamente, de entendimentos construídos a partir de mensagens eletrônicas trocadas entre os dois professores.

Ressalto que a presente dissertação dialoga fortemente com pesquisas sobre migrações de crise (BAENINGER; PERES, 2017; CALEGARI, 2014; CAMARGO, 2019), uma vez que se insere em um contexto de ensino e aprendizagem de PLAc. Assim, o migrante de crise se coloca como elemento central, tanto em relação ao professor colaborador quanto aos alunos que estiveram presentes nas aulas ministradas por mim e por Gabriel. Com isso, discuto, logo no princípio dessa dissertação, os fluxos migratórios brasileiros contemporâneos, além de problematizar os instrumentos legais de proteção aos migrantes de crise disponíveis no Brasil.

Chamo a atenção, também, para a ausência de políticas públicas de garantia à permanência no país, como políticas de acolhimento, moradia, emprego, saúde, assistência social, acesso à língua portuguesa, entre outras. Embora essas reflexões não se coloquem como objetivos, elas constroem um cenário importante para entender mais sobre os personagens desta pesquisa e suas vivências, assim como contribuem para aprofundar questões referentes à concepção de PLAc que adoto.

Acredito que estar informada a respeito dos processos pelos quais esses sujeitos passaram contribuiu para o trabalho colaborativo realizado por mim e por Gabriel, tanto na dimensão professores e alunos, quanto na dimensão professora-professor colaborador, uma vez que a experiência de Gabriel se assemelha à vivência de muitos dos nossos estudantes do PBMIH. Apesar de que, na época da geração do material empírico, minhas percepções fossem menos aprofundadas e teorizadas que no momento da escrita da dissertação, alguns entendimentos em relação às crises vividas nos próprios países, as dificuldades de deslocamento e de obtenção de documentação para viver no Brasil, além dos constantes desafios para a permanência no país contribuíram para as escolhas em sala de aula e para uma melhor compreensão acerca de sujeitos que estavam em processo de reconstrução de suas vidas em um novo espaço. Contudo, realço que, apesar da importância de vislumbrar o cenário que envolve migrantes de crise e reconhecer influência desses fatores para o ensino e aprendizado de PLAc, afasto-me de visões que definem os migrantes de crise pela vulnerabilidade, isto é, pelo "discurso de falta" (DINIZ; NEVES, 2018), no qual são vistos pelo que supostamente não são e não têm. De modo contrário, busco ressaltar as vivências, os saberes, a agência de pessoas que se deslocaram devida a situações de crise.

Por fim, ressalto que esta dissertação se insere no campo da Linguística Aplicada Indisciplinar (LAI) (MOITA LOPES, 2006a; PENNYCOOK 2001, 2006; RAJAGOPALAN, 2006b), comprometida com pesquisas relacionadas às demandas sociais contemporâneas. Assim, a LAI é considerada política, autorreflexiva e transgressiva por problematizar a agenda de pesquisa e ações da área, trazendo vozes não hegemônicas a fim de aprender com esses sujeitos e com seus saberes, bem como transformar realidades. Além disso, essa perspectiva rompe barreiras disciplinares, pois estabelece diálogo com outras áreas do conhecimento e propõe a superação entre teoria e prática. Ao pensar especificamente nessa dissertação, valho-me de debates que muitas vezes estão associados às áreas de Sociologia, Direito, Geografia, História, Educação, em uma tentativa de compreender em mais profundidade os fenômenos migratórios no Brasil e suas respectivas implicações. Ressalto

que esses atravessamentos de fronteiras disciplinares evidenciam o lado nômade e "mestiço" da LAI, como aponta Moita Lopes (2006).

ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. Nesta parte introdutória, intitulada **Considerações Iniciais**, contextualizo o tema da dissertação, apresento um breve panorama das migrações no mundo e no Brasil, justifico minhas escolhas e exponho os objetivos gerais e específicos da minha pesquisa. Além disso, insiro a dissertação na área de Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006a; PENNYCOOK 2001, 2006; RAJAGOPALAN, 2006) e chamo a atenção para os atravessamentos disciplinares presentes no texto.

No **capítulo 1**, apresento, por meio de escritos autobiográficos, os personagens principais da dissertação e faço uma explanação histórica e organizacional acerca do nosso espaço de atuação, o Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH). Além disso, discuto alguns pressupostos teóricos que alicerçam essa dissertação, como o conceito de *Português como Língua de Acolhimento (PLAc)* (GROSSO, 2010; AMADO, 2013; LOPEZ, 2016; ANUNCIAÇÃO, 2017; CAMARGO, 2019) sob uma ótica translíngue (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA & WEI, 2014), bem como reflexões a respeito da concepção de *migração de crise* (BAENINGER; PERES, 2017; BAENINGER, 2018; BIZON; CAMARGO, 2018;). Para tanto, e com vistas a contextualizar questões referentes à migração no Brasil, realizo uma análise documental da legislação vigente no país, chamando a atenção, sobretudo, para as incoerências existentes nesses instrumentos legais, as quais ficam evidentes, principalmente, em duas instâncias. A primeira incoerência que aponto é em relação a uma suposta flexibilização da entrada de migrantes de crise ao Brasil, porém sem que se garanta integração e permanência no país, principalmente se analisamos a falta de políticas públicas de garantia de moradia, emprego, saúde, assistência social, assim como acesso à língua portuguesa para esses sujeitos que se deslocam. A segunda incoerência que destaco está nas delimitações comumente utilizadas quando se abordam migrações internacionais, materializadas em categorização como *migrante* e *refugiado*, *deslocamento voluntário* e *forçado*. Esse tensionamento ajuda a entender aspectos sobre Gabriel e sobre os alunos matriculados no PBMIH, bem como evidencia a urgência de um conceito que se distancie de caracterizações estanques e compreenda o fenômeno migratório por meio da ideia de crise tanto no local de origem, quanto no local de "acolhimento".

No **capítulo 2**, intitulado "No mundo há muito para aprender com aqueles que a modernidade tornou invisível: reflexões sobre o pensamento decolonial e as Epistemologias do Sul", aprofundo entendimentos sobre essas outras ontoepistemologias, que valorizam saberes e seres subalternizados pela colonialidade/modernidade. Já no **capítulo 3**, chamado "Colaborar para traduzir: debates teórico-metodológicos", centro-me nas minhas interpretações a respeito da pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2016; MATEUS, 2005; SILVESTRE; 2016), sob a ótica decolonial (MIGNOLO, 2008b, SOUSA SANTOS, 2007, 2010, WALSH, 2013). Destaco que essa escolha partiu de uma necessidade de caminhos teórico-metodológicos que tivessem como preocupação a pluralização de conhecimentos, a valorização da experiência da coletividade, a diminuição de diferenças hierarquizantes entre professores em distintas etapas de formação. Tal perspectiva se adequou à realidade vivida por Gabriel e eu no PBMIH, relacionando-se aos estudos decoloniais, sobretudo ao conceito de ecologia de saberes e tradução intercultural (SOUSA SANTOS, 2007).

Já no **capítulo 4**, interpreto, de forma mais detida, o material empírico gerado na minha interação com o professor colaborador Gabriel, bem como na nossa relação com os alunos participantes das aulas ministradas por nós. Com base, sobretudo, nas entrevistas, notas em diário reflexivo, bem como questionários preenchidos pelos estudantes no Básico 1, tento responder aos objetivos gerais e específicos da minha pesquisa. Importa ressaltar que, embora dedique um capítulo especialmente para a análise mais aprofundada de situações vividas no contexto de pesquisa de campo, o material empírico não está presente apenas nesse capítulo. Trago, ao longo do texto, exemplos elucidativos conectando-os a questões teóricas, uma vez que acredito que a divisão tradicional em pesquisas acadêmicas, centrada em discussão teórica e resultados, desconsidera o fato de que "a discussão já é resultado e já discutimos enquanto geramos o material empírico, pois não há como fazer isso sem passar pela interpretação do pesquisador" (PAIVA, 2018, p. 15).

Por fim, no capítulo **Considerações Finais**, retomo questões centrais para o meu estudo e teço conclusões acerca do trabalho. Acentuo o caráter aberto desse texto, uma vez que deixo questionamentos, tensões e reflexões poderão informar pesquisas futuras.

1 LOCALIZANDO HISTÓRIAS, ESPAÇOS E ESCOLHAS TEÓRICAS

> "Brasileiros, estrangeiros ... somos todos refugiados da falta dos nossos direitos"

Inicio este capítulo evocando uma frase dita por uma das personagens da obra cinematográfica *Era o Hotel Cambridge* (2016), dirigida por Eliane Caffé. O filme trata das experiências de ocupantes de um edifício abandonado no centro da cidade de São Paulo. Dentre os moradores do Hotel Cambridge, há brasileiros das mais diversas partes do país, assim como refugiados vindos da República Democrática do Congo, da Palestina e da Colômbia. Além das fronteiras entre o eu e o Outro, o brasileiro e o estrangeiro, que são constantemente confrontadas no filme, os limites entre registro documental, ficção e autoficção também são rompidos, mostrando a característica notadamente polifônica da obra cinematográfica. A multiplicidade também se dá na presença de tantas vozes, de tantas línguas e de tantas visões a respeito do mundo, as quais se encontram em prol de um bem comum: a garantia da moradia, que nada mais é que a garantia da própria existência, que lhes é negada, sobretudo, pelos poderes públicos. Assim, lutar é um exercício diário a fim de continuar existindo, afinal "quem não luta tá morto", como lembra Carmem da Silva Ferreira, líder do Movimento Sem Teto do Centro (MSTC) e personagem do longa-metragem.

Carmen da Silva Ferreira também marca presença no livro *A Ocupação*, de Julián Fuks. Nessa obra, o autor, por meio do seu alter ego Sebastián, alterna histórias referentes à ocupação no Hotel Cambridge, ao medo da perda do pai e às expectativas frente à paternidade. Embora os três planos pareçam distintos a um primeiro olhar, eles guardam a ocupação como ponto de encontro, isto é, a possiblidade de negociação e do preenchimento do espaço narrativo com outras vozes e, com isso, o encontro da própria voz por meio do exercício da alteridade.

No romance, assim como no longa-metragem, quando os ocupantes do edifício são ameaçados com um mandado de reintegração de posse, a líder do MSTC faz um comovente chamado à resistência, à união e à identificação entre aqueles que são refugiados em seu próprio país ou em país estrangeiro. Mesmo que forças, como a do Estado, queiram que esses sujeitos permaneçam em meio a uma total ausência de direitos e, portanto, de humanidade, ainda há esperança por meio da luta constante. Conforme Fuks (2019, p. 25),

> Refugiados em país próprio ou estrangeiro, porque é isso o que a gente é, não importa a terra onde a gente esteja. Eles nos querem vagabundos, nos querem bandidos,

> maltrapilhos, indigentes. Querem que nos falte tudo, país, terra, casa para viver, chão para morrer. Esse é o erro deles: não sabem que somos todos refugiados, não sabem com que força os refugiados se fincam na pedra, como chega fundo a raiz do desterro. Então, podem ir se preparando, porque vai ter flor nascendo no concreto, e essa flor é vermelha.

Inspirada pelos debates complementares entre o livro *A Ocupação* e o filme *Era o Hotel Cambridge* - ou seja, o encontro do eu com o Outro, os limites entre refugiado e nacional, as lutas pelo direito à existência, tanto em um aspecto material quanto subjetivo, a ausência de políticas públicas -, apresento, neste capítulo, problematizações que dialogam com alguns dos temas abordados nas obras artísticas antes citadas. Inicialmente, descrevo as histórias pessoais e os personagens principais da dissertação, o nosso espaço de atuação, reflexões acerca dos fluxos migratórios contemporâneos e da concepção de PLAc, além de promover um debate a respeito do aparato jurídico que garante ou deveria garantir direitos aos sujeitos que se deslocam no âmbito internacional. Tais discussões dão suporte a pensamentos acerca do meu encontro com o professor colaborador, Gabriel, e com os estudantes participantes do curso ministrado por nós. Ademais, evidencia radicalidades, contradições, esperanças e resistências presentes no processo migratório e na nossa prática docente, afinal, como escreve Fuks na citação acima, "[eles] não sabem com que força os refugiados se fincam na pedra, como chega fundo a raiz do desterro. Então, podem ir se preparando, porque vai ter flor nascendo no concreto, e essa flor é vermelha."

As frases "somos todos refugiados da falta dos nossos direitos" ou "refugiados em país próprio ou estrangeiro" – ambas proferidas por Carmem da Silva Ferreira nas duas obras artísticas – conversam diretamente com os questionamentos acerca do que é ser refugiado e o que é ser migrante no Brasil, problematizando os limites entre o caráter voluntário e forçado dos deslocamentos. Apontam, ainda, para a ideia de que sujeitos cujos direitos são negados também se aproximam da condição de refugiados, uma vez que a luta pela sobrevivência diante das condições adversas ocorre diariamente. Tais reflexões se conectam, em grande medida, com a seção sobre o conceito de migrações de crise do presente capítulo. É importante enfatizar, no entanto, que, ao mencionar que "somos todos refugiados", não estou diminuindo as singularidades dos que passam pela experiência radical do refúgio, mas sim chamando a atenção para a crise que ocorre de forma bastante agravada, por exemplo, na Síria, no Congo, na Palestina, no Haiti, na Venezuela, mas, guardada as devidas diferenças, também se faz presente no Brasil, conforme fica explícito no filme e no livro. Esse debate será aprofundado nas próximas seções.

1.1 OS PROTAGONISTAS

Nesta seção, apresento os textos autobiográficos escritos por mim e por Gabriel no início da nossa interação, isto é, entre agosto e setembro de 2019. Essa parte servirá como pano de fundo para as seções seguintes, uma vez que se propõe a situar os lócus de enunciação dos participantes através das nossas próprias narrativas. Dou destaque especial ao lócus do professor sírio-brasileiro, por essa ser uma história menos conhecida no mundo acadêmico.

Na ocasião da produção dos textos, pedi para que Gabriel, meu companheiro de docência, escrevesse, da forma como lhe fosse mais conveniente, sobre a própria trajetória de aprendizado/ensino do português, sua relação com a língua portuguesa e a sua escolha profissional. Sem restringir um limite de páginas e de temas abordados, enfatizei que Gabriel poderia ficar à vontade para pontuar outros aspectos considerados importantes sobre si mesmo e sobre a sua trajetória. De forma semelhante, escrevi o meu relato, tentando inserir informações referentes à minha relação com a língua portuguesa, bem como minhas escolhas profissionais.

É interessante notar que, além de aspectos relativos à língua portuguesa, Gabriel voluntariamente tocou em temas como racismo, xenofobia, diferenças culturais em seu escrito, o que sugere que tais aspectos estão pulsantes não apenas em sua constituição enquanto sujeito migrante, mas na relação da língua com o social. Com isso, fica evidente que, em vez de a língua mediar as relações dele com o mundo, ela constitui e nomeia ambos, sendo sempre ideológica, localizada e pautada por questões culturais, as quais criam a dita realidade. Nessa perspectiva, alinhada à visão de Jordão (2007), não existe neutralidade, uma vez que olhamos o mundo através de lentes, que podem ser trocadas, mas sempre estarão presentes determinando o que vemos como real, imaginado, positivo, negativo, etc. A língua também é um desses pares de lentes e informam nossos entendimentos a respeito do mundo. Em suma, vemos que as lentes usadas por mim e por Gabriel determinam as escolhas que nós fazemos nos nossos textos sobre nossas trajetórias.

Fica evidente também que as narrativas autobiográficas exercem um papel bastante relevante enquanto registros sobre nós mesmos, no qual emergem as nossas construções epistemológicas e ontológicas. Bauman (2012, p. 8, *apud* ROCHA, 2019, p. 3) afirma que contar nossas histórias é dar espaço a “pedaços, retalhos, fatias e frações e pensamentos em luta para nascer”, que, embora nasçam em estado multiforme e desalinhado, são essenciais

para a nossa compreensão. No âmbito educacional, Connely e Clandinin (1995, p. 11, *apud* CUNHA, 1997) explicam que as narrativas estão presentes nas pesquisas em ensino, pois "os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que individual e socialmente, vivem vidas contadas [...] por isso, o estudo das narrativas é o estudo da forma como os sujeitos experimentam o mundo".

Levando em consideração a relação íntima das pessoas com as histórias, chamo a atenção para o potencial de pesquisas em educação que envolvam narrativas sobre si, pois as vejo como instrumentos de identificação e "desidentificação" de "uma dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou para as imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores" (JOSSO, 2004, p. 40). Em outras palavras, as narrativas autobiográficas, também chamadas por Josso (2004) de *recordações-referências*, promovem um movimento de voltar-se para si mesmo, clarificar e reanalisar aspectos relatados pelo próprio narrador a fim de se revestir de novos significados e esclarecimentos.

Na esteira desse pensamento, Cunha (1997) afirma que as narrativas sobre si, inseridas no contexto da educação, têm o propósito de tornar o sujeito visível a ele mesmo, e, a partir disso, refletir acerca de si a fim de conseguir reconhecer-se, de forma mais reflexiva, como um profissional educador. Para a autora, estamos inseridos em uma espiral de ações sem reflexões e, por vezes, acabamos reproduzindo certos padrões e pontos de vista, pois não temos tempo de entendê-los e redefini-los a partir de nossa perspectiva. Assim, as narrativas sobre si desempenham um papel essencial na formação e autoconhecimento dos professores ao organizar e sistematizar ideias e experiências, construindo sentidos a partir delas e evidenciando vozes, emoções, experiências, representações e subjetividades. No entanto, é necessário pontuar que tais contribuições só se dão se os docentes compreenderem os sentidos da autoformação e perceberem as significações que derivam das próprias aprendizagens durante a vida.

Por ora, deixo os textos escritos por Gabriel e por mim de forma integral, tal e qual eles foram produzidos na época, para que funcionem como uma descrição do perfil dos participantes no processo colaborativo realizado nessa pesquisa, perfil delineado por eles mesmo. Contudo, esclareço que farei observações interpretativas sobre tais perfis no capítulo 4.

GABRIEL

Meu nome é [...], tenho 22 anos e sou da Síria.

Então, vou começar do tempo que eu cheguei no Brasil, exatamente em Curitiba.

Cheguei no dia 1º de Dezembro em 2015, vim com meus pais e no começo foi bem estranho e diferente para mim. Eu até tinha comentado com minha mãe que talvez eu volte porque não sei como eu ia continuar sem ela, bem ainda que não falava nada de português, a sorte que eu entendia um pouco por minha mãe ser brasileira, que ela tentou muito me ensinar a língua, mas eu estava nem aí para isso porquê nem imaginei que ia chegar a morar no Brasil.

A minha vinda para o Brasil foi por causa dos meus estudos, queria terminar aqui, e também para aprender português e começar arriscar na vida eu acho melhor dizer. Minha mãe ficou 2 meses comigo para eu conseguir minha papelada brasileira e meu pai ficou 2 anos mais ou menos comigo, mas ele não se acostumou e voltou. Minha jornada aqui começou de verdade quando minha mãe voltou para a Síria, eu percebi que agora realmente tenho que aprender na "marra" e que não posso mais me depender da mãe, Fui me inscrever no Celin[16] com minha mãe antes de ela ter voltado, mas comecei só depois que ela foi, eu estudei no celin por 1 ano e 2 meses e depois disso eu fui terminar meu ensino médio no colégio. Eu aprendi a me comunicar e terminei meu ensino médio em dois anos, no terceiro eu já estava com dificuldade financeira e tinha voltado para o colégio para fazer cursinho para o vestibular, pois quando terminei o 3º ano, eu não passei no vestibular e nem consegui uma nota suficiente no ENEM, porquê não me esforcei bem nos estudos. No mesmo ano eu consegui um emprego numa vaga de Jovem aprendiz numa empresa de reciclagem no Parolin, mas eu fique por 6 meses, o salário estava ruim, bem pouco e me esgotava muito fisicamente, por conta que eu estava treinando crossfit também, que eu tinha começado no meu 2º ano aqui no Brasil e que tinha me ajudado muito a relação muitas coisas, como mental ou saúde. Eu quase cheguei a desistir de ficar antes de achar esse emprego, mas daí eu me animei e comecei ter mais fé e me esforçar mais, comecei acreditar em mim mais, porque com toda minha dificuldade, eu aprendi muito e ganhei muito conhecimento que n ia ter nunca, eu diria, na Síria. Ganhei muita amizade aqui e os brasileiros me receberam bem, muitos amigos meus me ajudaram a continuar, digo que tem muitos brasileiros que tem fé em si e em ajudar os outros, pois vejo que tem uns que não estão importando por nada disso. Isso tem em qualquer lugar, normal vou dizer, eu ganhei muita boa experiência e amadureci bem aqui em curto tempo, eu diria também, e estou no caminho certo eu acredito. Graças a Deus por causa de uma amiga minha, eu tive a chance de conseguir uma vaga na PUCPR, cursando Letras Português inglês, um curso não tinha pensando muito em fazer, mas fico muito feliz por estar dentro. Daí a questão cultural eu consegui me adaptar rápido que nem consigo mais comparar uma cultura com outra, como sim tem muita diferença, como por exemplo a questão de cumprimentar mulher com homem, aqui é normal que no cumprimento a mulher e o homem se beijar na bochecha que na Síria isso é normal entre os homens, pode acontecer, mas não é comum. Mas eu realmente também quero dizer que não lembro bem como que é exatamente, por questão que a minha mãe é brasileira e que sempre ela foi aberta e me ensinou a ser também, e de onde eu sou (Damasco) é uma região bem mais aberta eu diria de umas outras regiões, mas nem todas, tem outras que é bem mais abertas pelo que vi, e a Síria tem muitos cristãos, os muçulmanos são mais, mas tem bastante.

Eu estou aqui a 4 anos e para mim o Brasil foi uma benção e ela é meu segundo país.

---

[16] Gabriel não mencionou, nesse relato, a sua participação de um semestre no PBMIH na condição de aluno. Esse tema emergiu em outros momentos de interação entre Gabriel e eu, como nos nossos encontros informais para a preparação de materiais dirigidos aos nossos estudantes e na entrevista semiestruturada realizada próxima ao fim da nossa prática docente.

Agora tem vezes que sofri "brincadeiras" de preconceito e racismo que pra mim normal de ter por conta da mídia internacional e a guerra que a gente está tendo, a gente perdeu muita coisa da nossa cultura, nosso povo, lealdade, fé, e a força que a gente teve junto. Perdemos confiança entre nós, respeito que um tinha para o outro, perdemos nossas tradições. A guerra cobrou caro da Síria e do povo dela, eu mesmo morei 5 anos na Síria durante a guerra e tenho muitas lembranças ruins, uma delas que eu perdi um amigo meu e o fato que tinha que sair da minha casa pela questão que a guerra atingiu nossa região onde a gente morava, na metropolitana de Damasco. O medo que a gente teve no começo e chegar a se acostumar com a guerra, que uma coisa horrível de se acostumar, vi conflitos na minha frente, e isso que eu fui uns dos menos que a guerra afetou, conheço muita gente que não tem como comparar o sofrimento com o que eu passei. Duvidas do futuro e da vida que não sabemos onde pode nos levar com tudo que aconteceu, muita gente conseguiu achar o caminho de volta aqui no Brasil, e outra não, achou em outros lugares. E isso, agradeço pela atenção ;)

MARIANA

Meu nome é Mariana, sou brasileira, graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e atuo como professora de Português e de Inglês como Língua Adicional em um projeto de extensão vinculado à mesma instituição da minha formação. Escolhi o curso de Letras porque sempre tive a percepção da multiplicidade da língua(gem) e da sua forma inacabada e viva. Nesse sentido, tinha muita curiosidade acerca dessa dinamicidade e sabia que minhas reflexões e incógnitas sobre a língua(gem) dialogariam fortemente com os debates feitos em Letras.

Estando na universidade, interessei-me pelas mais diversas possibilidades que o curso oferece, contudo uma delas me chamou especial atenção: o ensino de línguas adicionais. Comecei a fazer estágios, vivenciar o dia a dia escolar e me sentir cada vez mais feliz e ambientada ao realizar as minhas funções de estagiária na área de inglês. Nessa época, enxerguei-me professora, isto é, uma pessoa disposta a ensinar e, sobretudo, aprender sobre/nos mais diferentes contextos e sobre/com os mais diferentes sujeitos. Foi então que vi no edital de contratação de estagiários para o ensino de PLE/PLA no Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR (Celin-UFPR) uma oportunidade para ter experiências diversificadas ao lado de pessoas de todo o mundo, de me ver no Outro, que em um primeiro olhar, é tão distinto e mesmo assim encontrar pontos de convergência. Confesso que fiquei bastante curiosa e ansiosa para saber mais informações sobre o trabalho, uma vez que se tratava de uma área muito diferente para mim e que parecia me inserir em um mundo de total novidade por causa das diferentes localidades e línguas dos estudantes (mais tarde percebi que há muitas semelhanças entre pessoas, independente do(s) Estado(s)-nação e língua(s) com os quais se identificam[17]). Em minha mente vinham perguntas como: "Que tipo de português ensinaria? Quem seriam esses migrantes? Será que questões culturais influenciariam muito a prática docente e discente?".

[17] Relendo o texto quase um ano após a escrita, acentuo o diálogo dessa afirmação com teorias pós-estruturalistas (HALL, 1997; CANAGARAJAH, 2004, 2013; BHABHA, 2005) já que parto da ideia de que as identidades sociais não são características naturais e fixas, mas sim construtos criados discursivamente, sendo porosos e estando em constante transformação. Apesar de me esforçar para escrever de forma cuidadosa e de tentar me aproximar de uma linguagem mais próxima à acadêmica - evidenciando algumas amarras em relação ao que considerava linguagem "científica" -, não consultei teóricos durante a escrita desse relato. Assim, chamo a atenção para o fato de que, mesmo não teorizadas, essas percepções a respeito da porosidade das identidades já estavam presentes nas minhas interpretações sobre o trabalho junto a migrantes.

Quando iniciei minha jornada ensinando estrangeiros, no início de 2012, lidava com um público muito específico: estudantes da UFPR e profissionais liberais. Normalmente os alunos para quem ministrava aulas tinham vindo ao Brasil a fim de realizar seus intercâmbios e suas atividades laborais, tendo acesso certos bens materiais, como moradia, alimentação, lazer, e bens simbólicos, como reconhecimento profissional, amizades, entre outros. Além desse grupo de estudantes, desde o princípio da minha trajetória no Celin, dei aulas aos estudantes vinculados ao PEC-G (Programa de Estudante-Convênio de Graduação), cuja origem era, principalmente, africana, latino-americana e caribenha. No Brasil, apesar dos requisitos do programa, com frequência, esses alunos sofriam com falta de recursos financeiros, além das constantes situações de preconceito no dia a dia curitibano, relatadas nas aulas de português. Embora existam muitas aproximações com os migrantes de crise[18]*, o curso ministrado por mim tinha um objetivo claro: a aprovação dos estudantes PEC-G no exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) para que fosse possível o acesso desses sujeitos à universidade pública. Reconheço que, apesar da minha preocupação constante em responder às necessidades dos alunos nessa nova sociedade, o foco principal da minha aula era a aprovação no exame. Com isso, treinávamos repetidas vezes, as tarefas orais e escritas aos moldes do Celpe-Bras, mesmo que tais atividades parecessem distantes da realidade desses sujeitos.*

Entre 2013 e 2014, algum tempo após o terremoto no Haiti e no auge da guerra da Síria, fomos surpreendidos com a chegada de migrantes de crise em Curitiba. Eles estavam na cidade a fim de recomeçar suas vidas e, por isso, surgiu uma demanda pela ensino de português em uma tentativa de melhorar as próprias condições de vida nesse novo local. Assim, nós, na condição de docentes de PLA, vinculados a um projeto de extensão de uma universidade pública, vimo-nos em uma situação desconhecida, na qual precisávamos reformular o tipo de material, propósitos e abordagens dos cursos que oferecíamos, bem como refletir sobre o perfil dos nossos discentes. Antes da chegada dos migrantes de crise, utilizávamos, majoritariamente, materiais feitos pela instituição onde trabalhava e, eventualmente, livros de PLA produzidos por editoras. Tais subsídios didáticos costumavam apresentar unidades sobre turismo, viagens, compras, as quais me pareciam inadequadas para o público com o qual estávamos aprendendo a lidar.

Entre 2013 e 2017 me lembro de ter vivenciado situações na qual, em uma mesma sala de aula, encontrava estudantes intercambistas da UFPR e trabalhadores expatriados, vindos de países como Alemanha, França, Argentina e Japão e que aparentavam boas condições sociais e certa tranquilidade na integração à sociedade brasileira. Por outro lado, havia alunos haitianos e sírios que, embora tivessem formação acadêmica em seus países, não tinham outra opção a não ser se submeter a empregos precários, normalmente irregulares e mal remunerados. Além das questões econômicas e laborais, os migrantes de crise, com frequência, queixavam-se de situações de racismo, xenofobia e islamofobia nos mais diversos ambientes. Diante desses desafios, questionei-me acerca das minhas práticas e repensei tudo o que achava já saber sobre ser migrante no Brasil, a nossa famosa "cordialidade" e sobre o tipo de língua e de aula que estava propondo. Escutava relatos e

[18] Hoje, ao ler este relato escrito em agosto de 2019, percebo o quanto ampliei o meu entendimento acerca do que é *migrante de crise* e a respeito do conceito de *PLAc*. Em diálogo com posições tomadas por Lopez (2018) e Camargo (2019), acredito que os estudantes PEC-G podem também ser, muitas vezes, considerados migrantes de crise, uma vez que se encontram em situação de crise no Brasil, tanto no quesito social como financeiro. Como consequência, penso que o PLAc pode englobar também o ensino de português para fins específicos, como o Celpe-Bras, Enem, vestibular, respondendo, portanto, às demandas apresentadas pelos sujeitos que se deslocam. Diferentemente do que infiro no texto, creio que a língua de acolhimento não precisa estar somente circunscrita ao que é considerado uma "urgência" na vida dos migrantes de crise ao chegar ao Brasil, como é comum encontrarmos em algumas discussões sobre PLAc. Portanto, sublinho a importância de que o acolhimento não seja estabelecido por quem "acolhe", mas por aqueles que migraram e que sabem das suas próprias necessidades.

refletia, frequentemente, que, embora os alunos "dominassem" a língua portuguesa e tivessem formação requisitada para certos trabalhos, muitos outros fatores faziam com que eles não obtivessem sucesso no Brasil. Apesar de serem pessoas incríveis e amigáveis, muitos migrantes de crise permaneciam marginalizados - financeiramente e socialmente – ficando reclusos em suas próprias comunidades.

Em 2018, alguns anos após os meus primeiros contatos com a população migrante e refugiada em sala de aula, resolvi juntar forças ao projeto de extensão PBMIH. Aproximei-me do programa com a vontade de aprender mais sobre o ensino de PLAc, no que diz respeito as necessidades específicas quanto à língua portuguesa, além de querer entender mais sobre o que representa ser um migrante de crise na cidade de Curitiba. Queria responder a alguns dos meus questionados do período em que atuei como professora de PLA em cursos livres, no entanto, várias outras dúvidas e reflexões surgiram a partir do meu período como docente no PBMIH. Creio que alguns desses questionamentos estarão presentes na minha dissertação.

1.2 A LEGISLAÇÃO VIGENTE NO BRASIL E O TERMO "MIGRAÇÕES DE CRISE"

Nesta seção, proponho-me a discutir brevemente a legislação sobre migração vigente no Brasil e, a partir desses debates, explicar a minha opção pelos termos *migrantes de crise* e *PLAc*. Ainda que reconheça as minhas limitações ao tratar de temas jurídicos, acredito ser relevante dedicar uma parte da minha dissertação a esse assunto, a fim de esclarecer questões referentes ao *status* de Gabriel, dos alunos participantes da pesquisa e dos alunos que estão mais presentes em quantidade no PBMIH, bem como aprofundar algumas problematizações feitas na introdução da presente dissertação. Com isso, ressalto, novamente, que não tenho pretensões de esgotar o tema, mas discutir questões legais que afetam as percepções sobre o professor colaborador e os alunos dessa pesquisa e do PBMIH, em geral, além de sustentarem as reflexões centrais à minha pesquisa.

1.2.1 O status jurídico de Gabriel

Inicio esclarecendo aspectos sobre Gabriel, que, em sua narrativa, se apresenta como sírio e filho de brasileira. Em conversa informal comigo, datada de agosto de 2019, ele mencionou que a história de sua família é constituída por migrações, já que os seus avós, há cerca de 60 anos, saíram da Síria[19] rumo ao Brasil. Com isso, a mãe de Gabriel nasceu no

[19] Segundo Cabreira (2001), os motivos que os fizeram sírios e libaneses (na época, o Líbano fazia parte da Grande Síria) imigrarem entre fins do século XIX e metade do século XX são, principalmente, os seguintes: "a ocupação pelo Império Turco Otomano da Síria e do Líbano e a desagregação financeira que ocorreu com a entrada de França e Inglaterra naqueles países após a Primeira Guerra Mundial" (p. 94, 95). De acordo com a

Brasil e obteve a nacionalidade por territorialidade (*jus solis*). Ela permaneceu aqui até seus dezoito anos e, logo depois, voltou à Síria, estudando e constituindo família lá. Em 2016, devido a conflitos no país árabe e a impossibilidade de continuar seus estudos, Gabriel decidiu vir ao Brasil, pois o Estado brasileiro concede nacionalidade por consanguinidade (*jus sanguinis*), isto é, aos descendentes de nacionais.

Tal fato é distintivo em relação aos estudantes do PBMIH em geral, pois ser nacional brasileiro concede a Gabriel algumas facilidades que estrangeiros não costumam ter devido aos seus *status* jurídicos no país. Como exemplo, podemos perceber, nos relatos de Gabriel, certa tranquilidade ao buscar um trabalho, alugar uma residência, inscrever-se em um curso universitário, o que pode ser associado ao fato de ele ter nacionalidade brasileira. Entretanto, é importante pontuar que, mesmo com alguns acessos mais facilitados, a experiência de Gabriel se assemelha à vivência de outros migrantes árabes que, de forma estereotipada, são relacionados ao islã, e, como consequência, sofrem xenofobia, muitas vezes concretizada em islamofobia[20] (mesmo que esses sujeitos apresentem crenças distintas). É curioso perceber que a etnia muitas vezes é confundida com a religião, sendo "árabe" e "muçulmano" palavras quase permutáveis para muitos brasileiros.

A circulação desses estereótipos contribui para a representação de árabes e/ou muçulmanos como racialmente inferiores e subalternos, uma vez que são representados pelo Ocidente como um grupo monolítico, selvagem, bárbaro e exótico. Sobre o tema, o intelectual palestino radicado nos Estados Unidos Edward W. Said contribui ao debate com seu conceito de "Orientalismo", apresentado pela primeira vez em 1978 no livro *Orientalismo: o Oriente como Invenção do Ocidente*[21]. Tal escrito foi um marco, pois trouxe um novo olhar sobre os povos orientais, sobretudo os árabes e muçulmanos. O autor, ao analisar obras literárias francesas e inglesas dos séculos XVIII e XIX que retratavam a figura do oriental, percebeu a visão estereotipada nesses textos. Said, no entanto, não se prendeu a essas obras, aprofundou

autora, vinham ao Brasil com recursos próprios, sem qualquer subsídio do governo, e costumavam dedicar-se ao comércio, muitos trabalhando como mascates (vendedores ambulantes). A migração ocorrida entre fins do século XIX e início do século XX acabou por impulsionar sírios e libaneses a continuarem optando pelo país como nova morada no século XXI, já que há uma comunidade estabelecida no Brasil.

[20] De acordo com Alves (2019), o termo "islamofobia" foi criado em 1991, na Grã-Bretanha, e se refere à discriminação, tanto por atores privados quanto estatais, em relação àqueles que praticam o islamismo. Contudo, conforme pontua a autora, a islamofobia não afeta apenas pessoas que são muçulmanas, mas também os sujeitos que se assemelham ao grupo, podendo atingir árabes não muçulmanos e seus descendentes. Para Alves (*ibidem*), tal termo passou a ser disseminado no mundo, sobretudo, a partir dos ataques de 11 de setembro.

[21] A obra *Orientalismo*, de Edward W. Said, é considerada inauguradora da corrente teórica pós-colonial. O pensamento de Said, por meio de uma crítica ao eurocentrismo epistemológico e ontológico, também influenciou fortemente os Estudos Subalternos Sul-asiáticos, representado por Ranajit Guha, Gayatry Spivak e Dipesh Chakrabarty, e os estudos da decolonialidade, vinculados, por exemplo, a nomes como Walter Mignolo, Anibal Quijano, Catherine Walsh, Enrique Dussel, entre outros. Os Estudos Decoloniais e Epistemologias do Sul por Sousa Santos (2007, 2010, 2018) serão abordados no capítulo 2.

seus pensamentos e cunhou o conceito de Orientalismo, definido como "um estilo de pensamento baseado numa distinção ontológica e epistemológica feita entre o 'Ocidente' e (na maior parte do tempo) o 'Ocidente" (SAID, 1990, p. 14). Nesse sentido, e conforme o subtítulo do livro, Said (*ibidem*) argumenta que o Ocidente, bem como o Oriente, são criações humanas, não sendo entidades inerentes à natureza, uma vez que

> [...] tanto quanto o Ocidente, o Oriente é uma ideia que tem uma história e uma tradição de pensamento, um imaginário e um vocabulário que lhe deram realidade e presença no e para o Ocidente. As duas entidades geográficas, portanto, se sustentam, e, em certa medida, refletem uma à outra (SAID, 1990, p. 47)

Para Said (*ibidem*), o Oriente ajudou a definir a Europa (ou o Ocidente) por meio do contraste e da diferença. Nessas diferenças, fica explícito o exercício de dominação e de hegemonia do Ocidente sobre o Oriente, no qual a representação cultural do mais poderoso se sobressai, concretizando-se em uma imagem depreciativa dos sujeitos que se localizam nesse outro lado do mundo. Segundo Said (*ibidem*), foi assim que se criou no Ocidente a imagem dos orientais, mais especificamente os árabes, vinculando-os a adjetivos como *atrasados*, *exóticos*, *violentos* e *perigosos*. Com isso, o Ocidente construiu uma fronteira firme de separação baseada em estereótipos e preconceitos entre o "nós" *versus* "os Outros", sendo esse "Outro" o oposto da Europa, representado como um "rival" ideológico e cultural. Nesse sentido, Gabriel, embora seja reconhecido juridicamente enquanto brasileiro, segue sendo, frequentemente, percebido socialmente como o Outro, uma vez que, conforme relatado por ele mesmo, acaba carregando consigo estereótipos atrelados principalmente ao mundo árabe/islâmico, os quais, de acordo com Gabriel, são recorrentes no Brasil.

A fim de ilustrar os estereótipos associados a Gabriel, trago um trecho[22] da nossa entrevista semiestruturada realizada em 28 de novembro de 2019. Nesse excerto, converso com Gabriel a respeito da sua integração à sociedade brasileira e pergunto se ele já passou por algum momento discriminatório no Brasil. Gabriel conta que sofre, com relativa frequência, situações de xenofobia e preconceito, definidas por ele como "brincadeiras desnecessárias". Gabriel afirma que, apesar de as pessoas no Brasil não terem a dimensão da agressividade intrínseca a certas expressões e adjetivos atribuídos aos árabes e mulçumanos, como "homem bomba" e "terroristas", tais palavras impactam negativamente a vida dele e de outros sujeitos interpretados da mesma forma por brasileiros. Aliado a isso, por ser muçulmano, Gabriel

[22] Mais interpretações a respeito da minha interação com Gabriel e com os alunos do curso que ministramos no PBMIH serão realizadas no Capítulo 3 dessa dissertação.

relata tristeza e incômodo ao ter sua religião associada à imagem de terrorismo e violência. Segundo ele, as atitudes praticadas por terroristas "não têm nada a ver com a nossa religião e até com os nossos ensinamentos de sociedade". O excerto que segue evidencia as questões antes apresentadas:

Gabriel: Uma coisa que não é legal, talvez pro árabe em geral, eu não diria que eu tenho problema com isso, mas é um problema para vários. As **brincadeiras desnecessárias**, talvez eles não queiram dizer nada com isso, só brincando, entre aspas... do tipo veio de lá**, homem bomba, terrorista, só que as pessoas não percebem o quanto que isso pode impactar, né.** Porque a pessoas que você tá conversando fugiu do país **ou ela fugiu do país, fugindo dessas pessoas que se explodem, que são terroristas, porque elas também destruíram nosso país,** não só indo pra qualquer outro país, sabe? **A gente também é afetado, mas na verdade a gente é mais afetado que os outros também**. E também a culpa fica voltado pra gente, mesmo que a gente esteja sendo prejudicado, **a gente tá sendo prejudicado tomando a culpa disso...**

Mariana: Em que sentido?

Gabriel: Religião. Eu sou mulçumano e morava na Síria, eu sofri na guerra por causa dessas pessoas que falam em nome da religião que eu tenho, mas eles não têm nada a ver, mas infelizmente **o mundo de fora, como Europa, acha que a gente se explode, mata os outros, mas a verdade é que não, a gente tá sendo prejudicado com essas pessoas, eles não têm nada a ver com a nossa religião e até com os nossos ensinamentos de sociedade, né**

Entrevista semiestruturada

Importa enfatizar, novamente, que a construção do preconceito contra árabes e mulçumanos não é um fenômeno recente, estando presente em relatos antigos de contato entre Oriente e Ocidente. Os árabes e/ou muçulmanos, através da marcação da diferença ontológica e epistemológica, passaram a ser lidos como o Outro, os inimigos do cristianismo, do Ocidente e do mundo "civilizado". Souza (2017) afirma, no entanto, que, apesar de a discriminação contra árabes e/ou mulçumanos já existir há muito tempo, tal fenômeno se intensificou no cenário global após os ataques de 11 de setembro de 2001 nos Estados Unidos e, desde então, a islamofobia tem tomado proporções nunca alcançadas antes. Para Souza (*ibidem*), a mídia ocidental teve um papel muito relevante na vilificação do povo árabe no mundo, sobretudo da figura do homem, que é frequentemente associado ao terrorismo e à misoginia. Gabriel aponta a imprensa como responsável por construções equivocadas a respeito da Síria e a respeito de sujeitos identificados como árabes e mulçumanos. Em seu

relato autobiográfico, ele volta a falar sobre as "brincadeiras" que envolvem preconceito e racismo e afirma ser "[...] normal de ter [essas brincadeiras] por conta da mídia internacional e a guerra que a gente está tendo". A crítica à imprensa também está presente no trecho da entrevista transcrita abaixo:

> Mariana: E de onde você acha que vieram todos esses estereótipos envolvendo os árabes, os mulçumanos?
> Gabriel: **A mídia, a mídia... A mídia em geral é uma arma bem perigosa**, não só um meio de aprendizado, mas **é uma arma que já foi usada contra a Síria.**

Conversa gravada em áudio em 28 de novembro de 2019

Ademais, diante da intensificação dos fluxos migratórios mundiais e dos acontecimentos terroristas vinculados a grupos de origem islâmica, muitos países fecharam suas fronteiras para migrantes de crise identificados como árabes e/ou muçulmanos, o que reforça o preconceito e a marginalização desses sujeitos, isto é, a linha abissal (SOUSA SANTOS, 2007). Apesar da discriminação sofrida por sujeitos identificados como árabes e/ou muçulmanos no Brasil, no cenário de políticas migratórias, o país se destaca pela sua legislação, que tem pretensões de priorizar o respeito aos direitos humanos de migrantes e refugiados. No caso específico dos sírios, devido à guerra civil que os atinge desde 2011, o Brasil os reconhece na condição de refugiados, além de ter facilitado, ao longo do tempo, a emissão de visto a essa população por meio de resoluções específicas e do direito à reunião familiar[23]. De acordo com o relatório Refúgio em Número, 5° edição, entre 2011 e 2019, 239.706 mil imigrantes solicitaram refúgio no país. O maior número de solicitações já recebidas pelo Estado brasileiro foi em 2019 (82.520), sendo grande parte desses pedidos feitos por nacionais da Venezuela. As principais nacionalidades reconhecidas como refugiados em 2019 foram venezuelanos (97,2%), seguidos dos sírios (1,5%) e outras nacionalidades (1,3%).

[23] Desde 2017 com a aprovação da Lei de Migração (13.445), imigrantes permanentes e refugiados têm o direito à reunião familiar. Contudo, no caso dos refugiados, desde 2013, o CONARE tem facilitado a emissão de vistos para familiares de refugiados reconhecidos pelo governo brasileiro. Em comparação com países como Canadá, EUA e Austrália, o Brasil parece bastante avançado, já que adota um conceito expandido de família e não há a necessidade de exames de DNA, por exemplo. Assim, pelas leis brasileiras, família inclui ascendentes, descendentes, companheiros (casados ou não) e demais familiares que comprovem dependência econômica com o refugiado que está no país. Entretanto, não é raro que migrantes narrem impasses no processo de reunião familiar, sobretudo nos postos consulares brasileiros no exterior. Tal situação leva à separação prolongada ou até mesmo permanente desses sujeitos e o não acesso ao direito à família.

É essencial destacar que os venezuelanos foram responsáveis por um grande aumento nas solicitações da condição de refugiados no Brasil, uma vez que o Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE)[24], na decisão de 14 de junho de 2019, passou a interpretar a situação vivenciada por esses sujeitos como de "grave e generalizada violação dos direitos humanos". Os migrantes vindos do Haiti, bastante noticiados pela mídia nacional, são enquadrados de outras formas perante a legislação migratória brasileira. Esse debate será aprofundado na seção seguinte.

1.2.2 A legislação vigente no Brasil

Assumindo o impacto que o *status* jurídico exerce na vida dos migrantes de crise, proponho, nesta seção, uma análise de alguns dos mais relevantes instrumentos legais de referência internacional e nacional para o reconhecimento e proteção de sujeitos deslocados. A partir dessa análise, teço considerações acerca dos ganhos, das imprecisões e das controvérsias jurídicas de tais acepções, as quais acabam por afetar acessos de migrantes de crise no Brasil e no mundo. Conforme acentuado no início deste capítulo, as reflexões aqui propostas servirão de pano de fundo para questionamentos de teor teórico apresentadas em seguida, principalmente no que diz respeito às minhas percepções sobre migração de crise e sobre o ensino-aprendizado de PLAc.

Inicio, portanto, apresentando os diferentes *status jurídicos* concedidos a estrangeiros pelo governo brasileiro, a depender do enquadramento de cada sujeito. Há, por exemplo, o *status de migrante*, conferido a todo estrangeiro residente em território brasileiro que não tenha solicitado refúgio ou asilo. Já o *status de refugiado* é caracterizado por uma legislação específica e internacional destinada ao tema, que assegura a esses sujeitos algumas garantias legais, a exemplo do princípio da não devolução e da não rejeição na fronteira, também conhecida como *non-refoulement*[25]. O documento intitulado *Convenção Relativa ao Estatuto*

---

[24] "O Conare - Comitê Nacional para os Refugiados é o órgão colegiado, vinculado ao Ministério da Justiça, que reúne segmentos representativos da área governamental, da Sociedade Civil e das Nações Unidas, e que tem por finalidade: analisar o pedido sobre o reconhecimento da condição de refugiado; deliberar quanto à cessação "ex oficio" ou mediante requerimento das autoridades competentes, da condição de refugiado; declarar a perda da condição de refugiado; orientar e coordenar as ações necessárias à eficácia da proteção, assistência, integração local e apoio jurídico aos refugiados, com a participação dos Ministérios e instituições que compõem o Conare; e aprovar instruções normativas que possibilitem a execução da Lei nº 9.474/97" (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2013, *apud* CALEGARI, 2014, p. 11-12).

[25] O princípio de *non-refoulement*, previsto pelo Estatuto dos Refugiados de 1951, "proíbe o Estado de acolhida de aplicar qualquer medida de saída compulsória que encaminhe o refugiado ao território onde sofra, ou possa sofrer, ameaça ou violação aos seus direitos fundamentais em virtude de perseguição, tortura ou tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes, incluindo a proibição de repulsa contra o solicitante de refúgio que

dos Refugiados, de 1951, é um dos tratados mais relevantes no que diz respeito à garantia dos direitos desses sujeitos, juntamente com o Protocolo de 1967[26] e a Declaração de Cartagena de 1984. A lei brasileira, baseada nos documentos referidos anteriormente, estabelece que refugiados são aqueles que:

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

Importa ressaltar que a Lei 9.474/97 amplia o escopo de proteção dos refugiados, levando em consideração, sobretudo, as contribuições trazidas pela Declaração de Cartagena de 1984, a qual - elaborada e aderida por muitos países latino-americanos - carrega notável caráter progressista. Com isso, tanto a Declaração de Cartagena[27] quanto a Lei de 1997 apresentam um critério mais subjetivo e abrangente em comparação ao Estatuto dos Refugiados e ao Protocolo de 1967, que não consideram os aspectos assinalados pelo inciso III da Lei 9.474/97. Em outras palavras, a definição clássica de refugiado, determinada, sobretudo, pela Convenção de 1951, não leva em consideração casos de grave e generalizada

---

intenta permanecer sob a sua jurisdição. O princípio tem alcance, portanto, sobre o território do Estado, suas fronteiras e áreas internacionais que lhes dão acesso (LUZ FILHO, 2001)" (OLIVEIRA, 2017, p. 32). Importa ressaltar que esse princípio é aplicável não somente para os sujeitos que obtiveram formalmente o *status* de refugiado, mas também para os solicitantes de refúgio.

[26] O Protocolo de 1967 ampliou a definição de refugiado trazida pela Convenção de 1951 ao retirar limitações de tempo e espaço. Em 1951, quando o Estatuto do Refugiado foi criado, o mundo vivia em um contexto pós-guerra e havia entre 20 e 30 milhões de pessoas deslocadas na Europa (LONG, 2013, p. 13, *apud* LOPEZ, 2016, p. 63). Devido à necessidade de tratar juridicamente da situação de tais sujeitos, definiu-se quem era ou não era refugiado e, como consequência, poderia ou não gozar de direitos e proteção específica. Na ocasião, definiu-se que somente aqueles que sofreram perseguição anterior a 1° de janeiro de 1951 e que se encontravam fora do país de sua nacionalidade poderiam ser contemplados com os benefícios do refúgio, eliminando qualquer pessoa que necessitasse de auxílio e proteção legal em anos posteriores ou que estivesse ainda dentro de seus países, muitas vezes forçados a permanecer ou sem possibilidades de se deslocar. Com isso, o Protocolo de 1967 eliminou as limitações temporais e geográficas a fim de abarcar novas dinâmicas e configurações vivenciadas na época e que poderiam ser vividas em épocas posteriores.

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

violação de direitos humanos. Nesse sentido, é possível afirmar que a ampliação da perspectiva de refúgio, adotada pelo Brasil – e incorporada por outros países anos mais tarde, situou e continua situando o país em um local de avanço e respeito aos direitos humanos. Assim, a partir do comprometimento do Brasil com a Convenção, o Protocolo e a Declaração de Cartagena, o país passou a receber outros grupos que necessitavam de proteção internacional e que não foram contemplados pela definição mais tradicional de refugiado, a exemplo dos angolanos[28] no fim dos anos 1990.

Embora o Brasil tenha destaque internacional devido à adoção de uma legislação avançada na acolhida de pessoas, as definições estabelecidas pela Lei 9.474/97 se mostraram insuficientes com o surgimento de novos fluxos migratórios, principalmente a partir de 2010. Destaca-se nessa época o grande número de solicitações de refúgio por parte dos haitianos, que, motivados pelo terremoto que assolou o país em 2010 e pelos graves problemas socioeconômicos já existentes (intensificados devido à tragédia), buscaram melhores condições de vida em outro país. De acordo com Calegari (2014), apesar de os haitianos se encontrarem em situação de violação dos seus direitos devido à catástrofe natural e às precárias condições de vida - que incluem desabrigo, falta de acesso à água, alimento, saúde, educação -, o Brasil não conferiu a condição de refugiado a essas pessoas, pois elas não se enquadravam nas definições jurídicas disponíveis. Em 2012, o CONARE encaminhou os pedidos de refúgio ao Conselho Nacional de Imigração (CNIg) [29], o qual anunciou uma medida bastante relevante para essa população: a Resolução n. 97/2012 sobre a concessão do visto a nacionais do Haiti motivado por razões humanitárias. Assim, foi conferida aos haitianos uma proteção complementar, conhecida como *visto humanitário*, que lhes permitia a residência temporária no país, bem como o acesso ao trabalho e aos serviços públicos de educação, saúde, assistência social, justiça, entre outros. Essa nova categoria de visto resolveu, em um primeiro momento, um problema vinculado a uma caracterização reduzida do entendimento legal de refugiado, regularizando juridicamente a migração de haitianos no Brasil e, posteriormente, a vinda de sírios ao país. Cabe pontuar que os sírios têm o direito de

[28] De acordo com Calegari (2014) e Lopez (2016), apesar da Guerra Civil em Angola, que atingiu o país de 1975 a 2002, os angolanos não eram considerados refugiados pela ONU, uma vez que, de acordo com o órgão internacional, não se tratava de perseguição, e sim de violência causada por conflito armado interno. Com a ampliação do conceito de refugiado no Brasil, que leva em consideração a violação generalizada dos direitos humanos, o país passou a receber angolanos, sobretudo nos últimos anos da guerra.

[29] O Conselho Nacional de Imigração (CNIg) é um órgão composto por representantes de órgãos federais, representantes dos segmentos de empregadores e de trabalhadores, além de representante da sociedade civil. Além de formular a política imigratória no país, o CNIg tem a função de solucionar casos de solicitações de migrantes que não se encaixam nas legislações vigentes, como os migrantes de crise que não se configuram na categoria de refugiado, à semelhança dos haitianos.

obter visto de refúgio de acordo com as leis de migração vigentes no Brasil, uma vez que há anos vivenciam um conflito armado em seu país. No entanto, o Brasil, considerando as dificuldades na solicitação de refúgio[30] e no deslocamento, e tendo em mente a excepcionalidade das circunstâncias vividas pelos sírios, decidiu conceder visto temporário de acolhida humanitária a cidadãos provenientes da Síria por meio da Resolução Normativa CONARE N° 17 de 20/09/2013, havendo mudança de tipo de visto ao chegar ao Brasil. Com isso, agilizou-se um processo burocrático e o Estado reafirmou seu compromisso humanitário em caráter internacional.

Em relação aos haitianos, segundo Fernandes e Faria (2017), a criação da Resolução n. 97/2012 tinha como propósito principal organizar o fluxo migratório para o Brasil, bem como combater a ação irregular de "coiotes", que aproveitavam da situação de desespero e insegurança dos haitianos a fim de explorá-los financeiramente e colocá-los em situações desumanas na travessia. Fernandes e Faria (2016) afirmam que, apesar da inovação e da importância da criação do visto humanitário para o acolhimento e assistência a grupos em vulnerabilidade, não houve um planejamento em longo prazo e avaliação do alcance e das consequências das medidas adotadas. De maneira oposta ao desejado, as ações do governo brasileiro acabaram por estimular a migração e a ação ilegal dos coiotes, que só foi minimizada, entre erros e acertos, depois de anos por meio da melhoria dos mecanismos jurídicos.

Na esteira desse debate, Oliveira (2015a) afirma que a concessão de vistos em caráter humanitário foi marcada pela improvisação, o que deixou patente a ineficácia dos aparatos jurídicos existentes ou a falta desses instrumentos legais. Com isso, o enfrentamento das situações vividas pelos migrantes haitianos - tanto do ponto de vista do trajeto ao local de destino e regularização no país, quanto das políticas de inserção na sociedade de acolhida - necessita de (re)formulações a fim de contemplar as necessidades desses sujeitos. Nas palavras de Oliveira (2015a, p. 258, 259),

---

[30] Ao contrário do visto de caráter humanitário, que pode ser tramitado nas embaixadas fora do Brasil, para solicitar refúgio é necessário que o sujeito esteja em território nacional. Tal processo pode ser realizado a qualquer momento junto à Polícia Federal, de forma gratuita, e inclui o preenchimento de um formulário e, posteriormente, o comparecimento a uma entrevista com o CONARE. O processo, contudo, costumava levar alguns anos para ser avaliado pelo CONARE. Enquanto não havia resposta oficial, os solicitantes de refúgio tinham os mesmos direitos básicos que os brasileiros (com exceção do voto), isto é, acesso aos serviços públicos de saúde, educação, assistência social, judiciário e defensoria pública, além da livre escolha de culto religioso, expressão sexual, trânsito por todo o território nacional, liberdade de pensamento e de expressão. Ao solicitar refúgio, eles tinham seus pedidos analisados e, durante o período de avaliação, não podiam ser devolvidos aos seus países até que saia a decisão final. Em dezembro de 2019, contudo, houve o primeiro reconhecimento maciço de refugiados no Brasil. Foram, na ocasião, 21 mil venezuelanos reconhecidos como refugiados de uma só vez. Essa ação em bloco voltou a ocorrer durante o ano de 2020.

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

Além da falta de políticas de acolhimento e inserção na sociedade e a imprecisão jurídica que marcou o início da migração dos haitianos ao Brasil, os venezuelanos também sofreram com incertezas ao chegar ao país. O êxodo massivo de cidadãos venezuelanos do próprio país ocorreu devido à crise política, econômica e humanitária latente na Venezuela, o que causou falta de recursos básicos e violência generalizada, impulsionando, portanto, o deslocamento em busca de melhores condições de vida e da própria sobrevivência. Assim, é possível afirmar que esses sujeitos migraram motivados por medo ou desespero de continuar a viver em situações de colapso político e econômico gerado por um Estado falido que os impede de ter acesso aos direitos mais básicos à vida humana. Por essa razão, os venezuelanos estão em segundo lugar na lista de maior quantidade de pessoas deslocadas no mundo. De acordo com o documento intitulado Tendências Globais (*Global Trends*), publicado pelo ACNUR em 2020, há 3,7 milhões de venezuelanos deslocados do país, estando atrás apenas dos sírios, que já contabilizam 6,6 milhões de pessoas que saíram do próprio local de origem.

No caso do Brasil, desde fins de 2015, o governo tem registrado um intenso fluxo migratório de venezuelanos, principalmente através da fronteira terrestre entre a cidade de Santa Elena de Uairén, na Venezuela, e a cidade de Pacaraima, em Roraima[31], Brasil. Saliento que, embora muitos venezuelanos não se enquadrassem, em uma primeira avaliação, no *status* de refugiado prescrito pelo aparato jurídico brasileiro, houve ampla solicitação de refúgio como uma ferramenta de regularização migratória e, em consequência, de obtenção da documentação no país. Em 2017, em uma tentativa tardia de resposta ao fluxo migratório venezuelano, o CNIg redigiu a Resolução n. 126/2017, que concede residência temporária no

[31] Por conta da intensa quantidade de venezuelanos no estado de Roraima e das consequentes mudanças na região, teve início, em 16 de março de 2018, a Operação Acolhida. Trata-se de uma força-tarefa executada e coordenada pelo Governo Federal com apoio da ONU e de outras entidades da sociedade civil. Essa força-tarefa oferece assistência aos migrantes de crise venezuelanos que entram no país pela fronteira com Roraima. A Operação Acolhida apresenta três eixos principais, a saber: 1) ordenamento da fronteira, que consiste na documentação, vacinação e controle do Exército Brasileiro; 2) acolhimento, que oferece abrigo, alimentação e atenção à saúde e, por fim, 3) interiorização, que se trata do deslocamento voluntário de venezuelanos de Roraima para outros estados do país, tendo como objetivo principal a inclusão socioeconômica, além de, em alguns casos, a reunião familiar. Informações encontradas em: https://www.gov.br/acolhida/historico/. Acesso em: 20 jul. 2020.

Brasil por até dois anos para migrantes que entram no país por vias terrestres e são nacionais de países que fazem fronteira com o território brasileiro, englobando, portanto, os venezuelanos. Contudo, segundo Milesi e Coury (2018), essa resolução encontrou entraves práticos, como a cobrança de taxa para a obtenção da residência temporária, a apresentação de certidão consular, a desistência do refúgio em caso de pedido de residência, a limitação da entrada desses sujeitos por vias terrestres, entre outros. No ano seguinte, houve um pequeno avanço com a Portaria Interministerial n° 9, de 14 de março de 2018, resolvendo as limitações antes citadas e dando a possibilidade de residência permanente após dois anos, porém sem instaurar uma política migratória condizente, de fato, com a situação vivida por essas pessoas. Mesmo com progressos, os venezuelanos continuavam em situação vulnerável juridicamente, já que essas decisões possuem um caráter liminar, podendo ser revogada a qualquer instante.

Em 2019, o CONARE reconheceu a situação de "grave e generalizada violação de direitos humanos" na Venezuela, baseando-se no inciso III do artigo 1º, da Lei nº 9.474, de 1997. Essa decisão possibilitou a adoção de um procedimento simplificado no processo de determinação da condição de refugiado de nacionais venezuelanos, reconhecendo-os em bloco, sem a necessidade de entrevistas pessoais. Assim, esses sujeitos hoje representam a nacionalidade com o maior número de refugiados no Brasil, bem como de solicitantes de refúgio, havendo, de acordo com as autoridades brasileiras, cerca de 260 mil venezuelanos vivendo no país. A decisão em relação ao status jurídico dos venezuelanos foi celebrada[32] por muitos órgãos, como o ACNUR, que considerou a atitude tomada pelo Brasil muito inovadora, recomendando-a como prática a outros países.

[32] De acordo com Arcarazo e Sartoretto (2020), os motivos que levaram o Brasil a reconhecer esses refugiados, apesar das antigas e intensas pressões por parte do ACNUR e da sociedade civil, não são meramente jurídicos e, na minha opinião, tampouco são meramente humanitários. Segundo os autores, a razão para tal decisão tem relação com a mudança na política externa brasileira. Com a eleição de Jair Bolsonaro e seu alinhamento aos Estados Unidos, Nicolás Maduro passou a ser visto como inimigo do Estado. Com isso, o Brasil facilitou e acelerou o processo de concessão de visto de refúgio a venezuelanos em uma tentativa de acirramento de diferenças. Para os autores, ao invés de seguir um caminho de diplomacia e de construção de uma área de paz e estabilidade no continente latino-americano, o Brasil optou pela polarização dos discursos políticos em relação à Venezuela. Cabe comentar, que antes mesmo da eleição presidencial de Bolsonaro, ele já havia se colocado contra a nova Lei de Migração e havia qualificado os refugiados como a "escória do mundo". Já em seu governo, em 8 de janeiro de 2019, Bolsonaro afirmou, em sua conta de Twitter, que havia retirado o Brasil do pacto migratório da ONU. Segundo Bolsonaro "O Brasil é soberano para decidir se aceita ou não os migrantes. Quem porventura vier para cá deverá estar sujeito às nossas leis, regras e costumes, bem como deverá cantar nosso hino e respeitar nossa cultura. Não é qualquer um que entra em nossa casa, nem será qualquer um que entrará no Brasil via pacto adotado por terceiro. Não ao pacto migratório". Declaração encontrada em seu Twitter: https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1082924268361519104?s=2. (acesso em julho 2020). Além disso, o ex-ministro da justiça, Sérgio Moro, quando ainda em seu cargo, em 2019, criou a Portaria n° 666 que impedia de entrada e que previa a deportação sumária de migrantes que fossem considerados perigosos à segurança nacional. Por ser considerada uma decisão extremamente vaga e por violar diversas garantias procedimentais, tal normativa foi revogada, por meio da Portaria n° 770, tornando as decisões da Portaria n° 666 sem efeitos.

1.2.3 A Nova Lei de Migração – n° 13.445/17

Por fim, destaco a Nova Lei de Migração (NLM), Lei 13.445/2017[33], como um avanço para as condições de migrantes no Brasil, vindo a revogar o Estatuto do Estrangeiro (Lei n. 6.815/1980), assim como a Lei n. 818/49, que tratava da aquisição, perda e reaquisição da nacionalidade brasileira. Sancionada em 24 de maio de 2017 e regulamentada pelo Decreto n° 9.199 (BRASIL 2017b), em 20 de novembro de 2017 pelo então presidente Michel Temer, a NLM sofreu pressões de dois lados distintos, tanto aqueles favoráveis como os contrários às mudanças na legislação. Entidades e organizações de defesa dos migrantes, buscando uma lei mais alinhada à garantia de direitos humanos, pressionaram a gestão pública a fim de que houvesse mudanças no anacrônico Estatuto do Estrangeiro. Dentro do governo, assim como na sociedade civil, houve pressão contrária à NLM motivada por uma perspectiva securitária das migrações que, por vezes, materializaram-se em manifestações xenófobas e discriminatórias[34].

Assis (2018) revela que as mobilizações em torno das atualizações da legislação migratória existem desde a década de 1990. Mesmo com o aumento no número de migrantes internacionais no final do século XX, o Brasil mantinha um estatuto que se chocava constantemente com a ideia de garantia da dignidade humana do sujeito migrante, tanto do **i**migrante estrangeiro no Brasil, tanto do **e**migrante brasileiro no exterior (ASSIS, 2018, p. 613). Com isso, o estatuto entrava em embate direto com avanços relativos à proteção dos direitos humanos, presentes em tratados internacionais ratificados e incorporados pelo Estado brasileiro, bem como se colocava em discordâncias com os direitos fundamentais prescritos pela Constituição de 1988. Ressalto que a lei de refúgio do Brasil, sancionada em 1997, é mais moderna e atualizada que o Estatuto do Estrangeiro, fazendo com que muitos migrantes se amparassem nessa lei para entrar no Brasil. Além disso, a Resolução Normativa que

---

[33] A Lei 13.445/2017 encontra-se disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13445.htm. Acesso em: 13 mar. 2020

[34] Assis (2018) apresenta, em seu artigo, alguns dos casos de xenofobia ocorridos no período de aprovação da NLM. Segundo a autora, aconteceram manifestações na Avenida Paulista convocadas por uma organização autoproclamada conservadora (Direita São Paulo). Os manifestantes clamavam pelo fechamento das fronteiras e impedimento da entrada de migrantes no Brasil, demonstrando preocupação em relação à soberania nacional. De acordo com a autora (*ibidem*), nessa mesma ocasião, frases escritas em cartazes como "não à islamização do Brasil" e "voltam para sua casa" chamaram a atenção pelo caráter notadamente preconceituoso. É importante ressaltar que, apesar de ter baixa adesão, tais manifestações tiveram grande destaque no noticiário. Ao citar tais situações contrárias à NLM e, em consequência, a vinda dos migrantes ao Brasil, a autora tenta elucidar esse fenômeno xenofóbico ao trazer dados referentes às novas migrações ocorridas no primeiro decênio do século XXI. No artigo, a pesquisadora salienta as diferenças entre a migração no Brasil no final do século XIX e início do XX e a migração do século XXI. Enquanto os primeiros tinham vindo da Europa (com exceção dos asiáticos), os migrantes recentes vieram, sobretudo, do Sul global, sendo, em sua maioria, não brancos. Tal fato pode explicar a não aceitação, por parte de alguns sujeitos, desses migrantes em território brasileiro.

instituiu o visto humanitário e regulou a migração haitiana data de 2012, ou seja, trata-se de uma decisão anterior à NLM. Fica claro, portanto, o descompasso existente em termos legislativos entre documentos que regem a migração no Brasil, além da falta de compreensão, presente no Estatuto do Estrangeiro, da mobilidade humana dentro da perspectiva dos direitos humanos.

Como exemplo dess discrepância, é possível destacar que o Estatuto do Estrangeiro tratava o fenômeno migratório como um problema de segurança nacional, que deveria ser contido e regulado pelo Estado. O migrante era visto com desconfiança, uma vez que era considerado uma ameaça à soberania e ao desenvolvimento nacional, conforme atesta o artigo 2° da referida lei, no qual é estabelecido que "na aplicação desta Lei atender-se-á precipuamente à segurança nacional, à organização institucional, aos interesses políticos, socioeconômicos e culturais do Brasil, bem assim à defesa do trabalhador nacional" (BRASIL, 1980). De acordo com Andrade e Sartoretto (2018), a lógica securitizadora na lei ficava evidente desde o ingresso de migrantes ao território nacional, que poderia ser vetado caso fosse interpretado como oposto à "ordem pública e ao interesse social" (art. 7° II). Mesmo que esse sujeito já tivesse um visto concedido pelo Brasil, a expulsão estava no horizonte de possibilidades se houvesse interpretação de atentado contra a segurança nacional, a ordem política ou social, a tranquilidade ou moralidade pública e a economia popular. O art. 106 também vedava algumas atividades profissionais aos migrantes, como ser proprietário ou orientador intelectual de empresa jornalística de qualquer espécie. Ademais, o migrante era explicitamente proibido de qualquer atividade de natureza política, como reuniões e associações sindicais.

É importante destacar que o Estatuto do Estrangeiro foi criado durante a Ditadura Militar e tinha como propósito principal salvaguardar a segurança nacional das ações de "estrangeiros". A visão trazida pelo referido documento radicalizava as distinções entre aquele considerado brasileiro e aquele que era visto como o Outro, fortalecendo, assim, a xenofobia, o preconceito e a desigualdade, além de instaurar uma constante insegurança do migrante em território nacional, uma vez que esse sujeito, tido como mero objeto, poderia ser rapidamente excluído da sociedade brasileira com base em conceitos amplos e vagos trazidos pelo Estatuto do Estrangeiro.

Vedovato e Assis (2018) apontam que a NLM substituiu as restrições por princípios, assim como mudou a diretiva de segurança nacional por direitos humanos, amenizando uma compreensão ameaçadora sobre migração, porém sem eliminá-la completamente de seu texto. Ao pensar em uma perspectiva menos ameaçadora e menos dicotômica entre brasileiros e

"estrangeiros", a NLM excluiu a palavra *estrangeiro* substituindo-a por *migrante* a fim de tratar esses sujeitos de forma mais inclusiva. Tal decisão, conforme indicado por Guerra (2017, p. 7), "[...] faz com que o indivíduo, que não seja nacional do Estado, não se sinta estranho e preterido no local que se encontra, como se um forasteiro fosse.". Em concordância com o autor, acredito que essa mudança sinaliza não só uma transformação terminológica, mas também uma mudança de perspectiva adotada pela NLM, mais conforme com uma política em prol dos direitos humanos.

Além da mudança terminológica na NLM e, como consequência neste caso, paradigmática, a lei tem uma abordagem bastante clara e enfática de combate à xenofobia e ao racismo e de não criminalização das migrações. Essa nova legislação se mostra avançada ao facilitar o processo de obtenção de documentos para regularização do migrante, bem como o acesso a serviços públicos, ao mercado de trabalho regular e a benefícios sociais. Ademais, a NLM tem como princípio o repúdio a práticas de expulsão ou de deportação e garante a manifestação politica, sendo possível que um migrante, por exemplo, participe de reuniões políticas e sindicais. Outro passo importante é a abordagem da questão da emigração, que não estava explicita no Estatuto do Estrangeiro. Assim, além daqueles que entram no país, a NLM contempla também os brasileiros que vivem no exterior. Por fim, enfatizo a ampliação do conjunto de vistos permitidos pela NLM, o que é notadamente um avanço em termos migratórios. Porém, para Vedavato e Baeninger (2018), o governo brasileiro perdeu uma oportunidade preciosa de descrever, especificamente, os casos configurados como acolhida humanitária e as autoridades ou órgãos responsáveis pelo reconhecimento dessa situação em sua lei, delegando essa definição para uma portaria interministerial. Com isso, "[...] a não regulamentação da acolhida definida no art. 14, parágrafo 3o., da NLM, pode ser vista como um erro ou como uma opção política" (VEDAVATO E BAENINGER, 2018, n.p.). E por opção política, é possível interpretar que os autores estejam sugerindo, por meio do referido trecho, que a política migratória esteja destoante de uma perspectiva de direitos humanos.

Nesse sentido, embora a NLM tenha tentado eliminar um autoritarismo presente nas legislações anteriores - sendo considerada um marco progressista para os direitos dos migrantes no Brasil -, tal lei convive com contradições que variam entre o acolhimento e as restrições aos sujeitos deslocados. A lei foi sancionada com diversos vetos[35] do então presidente da república, Michel Temer. Esses vetos desafiam, em maior ou em menor grau, uma percepção de respeito aos direitos humanos relacionados à lei. Com isso, destaco

[35] Vedovato e Assis (2018) fazem uma descrição comentada dos vetos.

brevemente aqueles que me parecem apresentar um viés mais nitidamente estadista e excludente, porém esclareço que a minha intenção ao trazer alguns vetos e as suas respectivas justificativas é de exemplificar aproximações da NLM a uma visão securitária dos deslocamentos e assinalar que, apesar dos avanços, a lógica do medo e do afastamento de migrantes de crise permanece.

Um dos primeiros retrocessos, já no artigo 1°, é o veto a uma concepção ampla de migrante, a qual não foi aceita por ser considerada excessivamente aberta ao abranger, por exemplo, os residentes fronteiriços. Além disso, ainda no artigo 1°, § 2º, os povos originários e populações tradicionais foram impedidos de circular livremente entre fronteiras, tendo como base argumentos atrelados à ideia de soberania nacional e de controle de fronteiras. Outro retrocesso substancial é o veto à anistia dos migrantes indocumentados, cujo ingresso ao país data de antes de 6 de julho de 2016. Para se justificar, a Presidência da República declarou, por meio da Mensagem 167/2017, que "o artigo concede anistia indiscriminada a todos os imigrantes, independentemente de sua situação migratória ou de sua condição pessoal, esvaziando a discricionariedade do Estado para o acolhimento dos estrangeiros", o que entra em embate justamente com a ideia de anistia. Há, portanto, um paradoxo entre o construto que sustenta a lei, voltado ao direito dos seres humanos de migrar e uma interpretação do migrante como ameaça.

Apesar dos vetos, a NLM segue sendo uma conquista para os migrantes e para entidades e movimentos sociais envolvidos com o tema. Espera-se, entretanto, que essa regulamentação reafirme essas conquistas e não seja interpretada de forma restritiva, seguindo um viés marginalizante. Sobressaio, porém, que tal análise depende de tempo para que haja uma interpretação mais apurada sobre a NLM. Sobre o tema, Vedovato (2017) observa que "tínhamos uma lei da época da ditadura, retrógrada, mas com uma aplicação por parte dos órgãos que era progressista. Agora, a perspectiva é de uma lei progressista, mas de interpretação muito conservadora, como indicam os vetos presidenciais" [36]. Ademais, chamo a atenção para os perigos relacionados às transformações no cenário político e social no Brasil para o destino de migrantes de crise no país. Tais mudanças, surgidas, sobretudo, a partir do *impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff, deram espaço a um governo marcadamente neoliberal, antidemocrático, conservador, representado, principalmente, pela figura de Jair Messias Bolsonaro.

[36] Citação retirada da reportagem https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/10/03/vetos-podem-desfigurar-lei-de-migracao-alertam-especialistas. Acesso em: 05 jul. 2020.

Diniz e Bizon (2020) nos alertam acerca dos perigos de políticas e discursos xenofóbicos, racializantes e preconceituosos direcionados a sujeitos deslocados. No texto, os autores relembram declarações e ações notadamente contrárias à entrada e permanência de migrantes de crise em território nacional, principalmente aquelas realizadas e ditas por Bolsonaro. Embora muitos apoiadores não vejam gravidade nas palavras de ódio proferidas pelo referido político - como a caracterização de migrantes como a "escória do mundo"[37] ou em pedidos de uma triagem[38] de sujeitos deslocados que entram no país para não nos tornamos a "casa da mãe Joana"[39]-, creio, em conformidade com Diniz e Bizon (2020), que tais declarações não só incitam, mas autorizam e incentivam, sistematicamente, a violência contra populações minorizadas. As fortes palavras evocadas por Bolsonaro caminham lado a lado com políticas oficiais que evidenciam uma virada securitizadora voltada a migrantes (como a saída do Pacto Global para migração, a Portaria 666, entre outras)[40], colocando-os na posição de inimigos, pessoas prejudiciais ao Brasil.

Além da posição tomada pelo atual governante do país, também foram aplicadas medidas austeras à população brasileira, como retirada de direitos trabalhistas e previdenciários, bem como cortes em áreas fundamentais como educação, pesquisa, saúde, assistência social, etc. A partir da crise política, econômica, social e - no momento em que escrevo essa dissertação – uma severa crise sanitária, surgida a partir do Covid-19[41] (e agravada pela complicada condução de Jair Bolsonaro diante da contenção do vírus no Brasil), emergem inseguranças e incertezas da sociedade de recepção acerca do migrante. O

---

[37] Disponível em: https://www.gazetadopovo.com.br/politica/republica/eleicoes-2018/bem-antes-de-trump-bolsonaro-chamou-haitianos-e-outros-imigrantes-de-escoria-do-mundo-bvhv8jc0gsf15ueai7od4uy0l/. Acesso em 06 jan. 2021

[38] Disponível em: https://www.metropoles.com/brasil/politica-brasil/bolsonaro-critica-lei-contra-racismo-e-defende-triagem-para-imigrantes?amp. Acesso em 06 jan. 2021

[39] Disponível em: https://www.infomoney.com.br/politica/nao-podemos-fazer-do-brasil-a-casa-da-mae-joana-diz-bolsonaro-sobre-imigracao-de-venezuelanos-e-haitianos/. Acesso em 06 jan. 2021

[40] Cf. nota 27.

[41] Como estratégia da contenção do Covid-19, muitos países, incluindo o Brasil, fecharam fronteiras por vias terrestres e/ou aéreas e/ou marítimas e/ou fluviais. Com isso, muitos migrantes de crise foram/são forçados a permanecer em locais de extrema violência, perseguição e/ou insalubridade, impossibilitados de buscar um local mais seguro para sobrevivência. No Brasil (e creio que em muitas partes do mundo), aqueles que conseguiram migrar, antes ou durante a pandemia, acabaram, em sua maioria, ocupando posição de marginalidade no que diz respeito ao acesso à informação sobre a doença, à moradia digna, à saúde, ao trabalho, entre outros, correndo mais riscos de contaminação pelo vírus. Juntamente com a dificuldade de acesso a direitos básico no país, migrantes, sobretudo aqueles que são racializados, com destaque especial aos chineses, têm que lidar com discursos de cunho discriminatório, nos quais são acusados de serem os responsáveis pela disseminação, adoecimento e morte de nacionais pelo coronavírus. Por fim, ressalto que outra consequência justificada a partir da crise sanitária de 2019, foi a deportação, bem como a inabilidade de solicitação de refúgio ao chegarem ao local alvo (embora essas atitudes contrariem acordos e tratados internacionais). Para saber mais informações sobre as migrações internacionais e a pandemia de Covid-19, consultehttps://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/miginternacional/miginternacional.pdf#page=373. Acesso em 01 fev. 2021

Outro passa a ser menos tolerado, sendo visto com um empecilho ao desenvolvimento do país, pois parte da população passa a acreditar que, além do compartilhamento dos bens - considerados escassos -, entre os nacionais, será necessário oportunizar meios de sobrevivência aos sujeitos deslocados, gerando a falsa ideia de "roubo" de empregos, vagas em hospitais, benefícios sociais por parte dos migrantes.

A esse propósito, a poeta, e filha de migrantes ucranianos, Helena Kolody, aborda em seu poema *Refugiado* questões referentes à migração e ao sentimento de ser estrangeiro em terra desconhecida. A partir dos olhares agressivos dos nacionais, é possível inferir que o eu-lírico se identifica como o Outro, aquele alheio a qualquer empatia, e, com isso, um problema social aos olhos dos sujeitos que aqui habitam. Nas palavras da escritora (2001, p. 50): "Desembarca,/estrangeiro/e sozinho/Percebe o olhar inimigo/dos que o cercam, ao chegar./(Mais um com quem repartir./Mais um que ocupa lugar.)"

Assim como Kolody em seu poema *Refugiado*, Camargo (2019, p. 29), em diálogo com Appadurai (2009), afirma que "a diferença se torna alvo de rejeição e ódio, pois é interpretada como a causa da desestabilidade". O resultado disso são reações de cunho xenofóbico, preconceituoso e excludente diante da figura do migrante de crise. Contudo, cabe apontar que a interpretação do migrante como um problema indica a falta de compreensão de que as crises humanitárias têm o capitalismo e, como desdobramento, a face perversa da globalização como motor principal. Com efeito, a globalização se apresenta como uma "fábrica de perversidade" (SANTOS, 2001), pois gera as mais variadas desigualdades (fome, desemprego, desabrigo, novas enfermidades[42]) e impõe uma lógica de consumo e

[42] Como mencionado anteriormente, escrevo esta dissertação em meio à pandemia de Covid-19 e tomada de grande medo e insegurança. A globalização mostrou sua face perversa no processo de dispersão do vírus, já que os intensos fluxos de pessoas e mercadorias podem ter levado a enfermidade a outras localidades do mundo. Aliado a isso, o sistema capitalista globalizado, por meio da doença, também expôs o seu lado cruel e desumano ao escancarar a desigualdade e as diferenças entre aqueles que estão no centro e aqueles que ocupam a margem. Como exemplo, relembro a primeira morte por coronavírus registrada no Brasil. Cleonice, empregada doméstica em uma casa de família de alto padrão no Rio de Janeiro, foi exposta à contaminação após o regresso dos patrões de uma viagem à Itália. A morte de Cleonice foi especialmente simbólica, porque mostrou que os sujeitos mais vulneráveis na hierarquia social sofrem e sofrerão em maior medida com o surto desse vírus, visto que apenas alguns têm acesso à saúde, a um lar, ao trabalho em modalidade home office, à reclusão remunerada, etc. Enquanto isso, nomes importantes relacionados a cargos governamentais e empresariais, como Jair Bolsonaro, Paulo Guedes, Luciano Hang, agem de forma irresponsável a fim de tentar reestabelecer aquela suposta "normalidade" anterior à pandemia. As recomendações de cientistas e pesquisadores da saúde a respeito dos perigos do coronavírus, bem como a morte de mais de 500 mil pessoas no país não impedem sujeitos ligados ao Estado e ao grande empresariado brasileiro de proferirem palavras e agirem de maneira negacionista e pouco empática diante do outro. Há, portanto, uma destituição da humanidade de certas pessoas em favor do capital, do lucro, do dinheiro. Tal lógica se renova também na nossa relação com a natureza. A humanidade ocidental já não se enxerga enquanto parte integrante da biodiversidade, mas como superiores, donos dos recursos naturais e por isso, constituídos do direito de explorá-los de forma desenfreada e irresponsável. Como afirma Krenak (2020), "Temos que abandonar o antropocentrismo; há muita vida além da gente, não fazemos falta na biodiversidade. [...] Esse pacote chamado de humanidade vai sendo descolado de maneira absoluta desse organismo que é a

competitividade nas relações humanas. Assim, reforçam-se os papéis ocupados por aqueles que estão no centro do sistema capitalista e aqueles que estão na periferia desse sistema.

Ao pensarmos especificamente nos migrantes de crise, percebemos que essas desigualdades - materializadas, por exemplo, em situações de desemprego, violência, fome, dificuldade de acesso à educação e saúde - acabam por impulsionar e intensificar os fluxos migratórios. Como consequência, esses sujeitos saem de seus países em busca da própria sobrevivência ou melhores condições de sobrevivência, apegando-se à esperança de reconstruir e proteger as próprias vidas, e as de seus entes queridos, em um novo território. Ao chegar ao novo local, acabam encontrando situações desfavoráveis, que envolvem desde falta de estrutura de acolhimento a eventos discriminatórios por parte da população desse outro país, perpassando, por exemplo, por condições de abuso, exploração e violação de direitos humanos na nova sociedade.

Enquanto os sujeitos que detêm recursos financeiros, bem como o próprio capital - na forma de investimentos, transações financeiras, comércio de bens -, são incentivados a se mover, os migrantes de crise, que buscam melhores condições de vida fora de seus locais de origem, não têm esse mesmo direito. Com isso, migrantes de crise são privados de um trânsito fundamental para a própria sobrevivência, sendo, portanto, excluídos, estigmatizados e desumanizados. Sobre o tema, Bauman (1998) formula os conceitos de *turistas* e *vagabundos* a fim de evidenciar a existência de categorias distintas de humanidade no mundo globalizado no qual vivemos. Enquanto os turistas se locomovem porque querem, porque têm essa possibilidade e porque acreditam que há muitos atrativos no mundo, os vagabundos não possuem escolhas, vivendo em frequente privação e rejeição. Os migrantes de crise, nesse sentido, enquadram-se na categoria de vagabundos, uma vez que crises e ausência de escolhas estão diretamente relacionadas a eles. As explicações e os conceitos que fundamentam a migração de crise serão debatidos na próxima seção.

1.3 MIGRAÇÕES DE CRISE

De acordo Baeninger (2018), o cenário das migrações internacionais no século XXI tem sido marcado por movimentos migratórios Sul-Sul. Essa tendência se intensificou a partir

---

Terra, vivendo numa abstração civilizatória que suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos.". Com isso, acredito que se a pandemia nos mostrou que mesmo interligados, não estamos no mesmo barco, ela também nos mostrou que a única forma de sobrevivermos é trabalhando solidariamente e coletivamente, conforme proponho nessa dissertação, cuidando do outro, humano ou não humano, e, sobretudo, transformando radicalmente as estruturas.

da crise financeira internacional de 2008 e dos entraves para a entrada e permanência de migrantes de crise impostos pelos países do Norte global[43]. Vale sublinhar que esses impedimentos foram enrijecidos devido à própria situação de instabilidade social e financeira que acometeu muitos países no mundo, bem como em razão do ataque ocorrido em 11 de setembro nos Estados Unidos. Assim, novas mobilidades foram constituídas como estratégias aos impeditivos antes citados, como a migração para países considerados periféricos ou semiperiféricos.

Nesse período, enquanto a recessão era sentida nos países centrais do sistema capitalista, o Brasil passou a ter evidência internacional, alcançando, em 2012, a posição de sexta maior economia do mundo[44]. O Brasil, no entanto, não foi destaque apenas pelos fatores econômicos, mas também pelo engajamento em tratados internacionais de proteção aos direitos humanos e missões de paz[45]. Com isso, o país se viu diante de um fluxo migratório internacional intensificado[46], complexo e heterogêneo, no qual pessoas de diferentes regiões do mundo, com as mais diferentes culturas, línguas, crenças, construíam um mosaico desafiador para o país. Apesar das múltiplas diferenças entre tais migrantes, é possível afirmar que muitos deles se assemelham na busca por melhores condições de vida e no fato de serem "periféricos na periferia" (VILLEN, 2015), isto é, sujeitos cuja origem e destino são o Sul global. Mesmo com diferenças no reconhecimento jurídico (refugiados, migrantes econômicos, migrantes humanitários, apátridas, etc), esses migrantes tinham a crise como denominador comum.

---

[43] Aqui me refiro, especificamente, àqueles Estados-nação considerados centrais ou desenvolvidos, tanto no Norte quanto no Sul geográfico (como a Austrália e Nova Zelândia) em contraposição aos países considerados periféricos e semiperiféricos. Contudo, alinho-me, ao longo da dissertação, à perspectiva de Sousa Santos (2011) e amplio o conceito de Norte e Sul global para além de uma percepção geográfica, circunscrita a Estados-Nação. Nesse sentido, entendo, com base em leituras de Sousa Santos (2011), o Norte global como um espaço de opressões, marginalizações e silenciamentos da imensa diversidade presente no mundo. O Norte tem uma compreensão única sobre o tempo, a coletividade, a produção de bens, além da própria ideia de ser, pensar, sentir, relacionar-se com diferentes formas de existência. Significa, portanto, afirmar que há um Norte global no Sul, já que exclusões existem mesmo estando geograficamente localizado no Sul. Assim, o Norte está no Sul quando elites locais, por exemplo, tiram vantagens da produção e reprodução do capitalismo e do colonialismo. O conceito de Norte e Sul global será desenvolvido no capítulo 2 desta dissertação.

[44] Cf. reportagem do ano de 2002: https://oglobo.globo.com/economia/brasil-a-sexta-maior-economia-do-mundo-4233033. Acesso em: 6 de jul. 2020

[45] Destaco o comando das ações pelas forças armadas brasileiras na MINUSTAH (Missão Internacional das Nações Unidas para a Estabilização no Haiti) ocorridas entre os anos de 2004 e 2017. A MINUSTAH foi uma missão de paz criada pelo Conselho de Segurança das Nações Unidas (CSNU) e tinha o objetivo de restaurar a ordem no Haiti. No período, o país caribenho sofria com conflitos causados pela deposição do presidente Jean-Bertrand Aristide. Em 2010, devido ao terremoto que acometeu o país, muitos haitianos deixaram o país tendo como destino o Brasil. Baeninger e Peres (2017) sublinham que a presença militar brasileira durante anos no Haiti contribuiu para a vinda desses sujeitos ao Brasil.

[46] Apesar de, nos últimos anos, o Brasil firmar-se enquanto destino das migrações de crise, o país segue tendo uma população migrante relativamente pequena se comparada a outros países tidos como centrais, como Estados Unidos e França. De acordo com Villen (2016), os migrantes representam cerca de 0,5% da população brasileira, sendo cerca de três vezes menor que os emigrantes.

Nesse sentido, ao me apropriar do conceito de *migrações de crise* (BAENINGER; PERES, 2017; BIZON; CAMARGO, 2018; CAMARGO, 2019) evidencio o "caráter bilateral da crise" (BIZON; CAMARGO, 2018, p. 712), que está presente tanto no local de origem quanto no destino, sobretudo para aqueles que seguem o trajeto Sul-Sul. Do ponto de vista teórico, a migração de crise é uma vertente que nos leva a analisar as razões para o deslocamento, as quais, normalmente, estão relacionadas a problemas econômicos, políticos, religiosos, civis, ideológicos e humanitários. Além disso, por abarcar diversas crises, o conceito problematiza e amplia uma interpretação dos fluxos migratórios que, muitas vezes, se ampara em interpretações jurídicas vinculadas, principalmente, à divisão dos sujeitos deslocados entre *migrantes* e *refugiados*, com algumas variações. Assim, é comum que os migrantes sejam associados à movimentação voluntária, motivados por melhores condições econômicas, enquanto o refugiado, fugindo de uma condição de perseguição ou violação generalizada dos direitos humanos, forçosamente sai de seus locais de origem a fim de salvar a própria vida.

Ao colocarmos os migrantes como pessoas que se deslocaram motivadas somente por pretensões econômicas, estaríamos afirmando que esses sujeitos não necessitam de medidas protecionistas, à semelhança das ações recebidas por aqueles inseridos na categoria de refugiados. Da mesma forma, ao limitarmos a acepção de refugiados, relacionando-os apenas ao impulso de sobrevivência, estaríamos ocultando a busca por melhores oportunidades econômicas relacionadas também a esse deslocamento. Retomo a discussão proposta em uma seção anterior, na qual trago o exemplo emblemático dos haitianos no Brasil. Fugidos de um sismo que matou e deixou diversas pessoas desabrigadas, os nacionais do Haiti já viviam situações de extrema vulnerabilidade econômica e social antes mesmo do desastre, porém, ao chegarem ao Brasil, foram contemplados com o visto humanitário. Embora o deslocamento em decorrência de um evento ambiental escancare as carências e desigualdades presentes no local, esses sujeitos não são interpretados como refugiados. Sobre esses entrelaçamentos nos perfis dos migrantes, Bertrand (1998, p. 111, *apud* AYDOS, 2010, p. 58) pondera que

> [...] seus perfis são entrelaçados e evoluem através do tempo. Um refugiado que não mais retorna ao seu país de origem, mesmo quando todas as condições que asseguram um retorno seguro são dadas, é ainda considerado um refugiado? Um migrante que foge da fome, segregação e humilhação de sua aparência étnica não é um refugiado? [47]

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

Keely (2000), ao discutir sobre o tema, chama a atenção para a fluidez inerente aos fenômenos migratórios e argumenta que "Nem todas as pessoas em grupos-alvo de perseguição deixam o país. Nem toda migração econômica se dá sem alguma coerção sobre a tomada de decisão do migrante" [48]. Por meio desse trecho, o autor evidencia a dualidade presente nos processos migratórios e defende que a migração envolve questões de pressão e escolha, mesmo que essa escolha seja controlada. É necessário, portanto, distanciar-nos de divisões relativas à migração como voluntário/involuntário, razão econômica/razão social, sociedade de origem não violenta/sociedade violenta, uma vez que, tais linhas se mostram porosas e permeáveis, conforme advoga Aydos (2010). Para a autora (*ibidem*), essas distinções tornam as categorias estanques e deixam de captar a complexidade presente nas motivações para a migração.

Assim, volto a defender a importância de um termo que abranja uma migração definida pela crise, que se dá no local de origem, mas também no local de destino e que é sustentada pelas relações capitalistas neoliberais, as quais acabam por criar conflitos de diversas ordens. Como exemplo de conflitos, destaco as situações de crise econômica, social, humanitária, que impulsionam o deslocamento de sujeitos de seus próprios países em busca de melhores condições de vida e, ao mesmo tempo, o embrutecimento de políticas que impedem a circulação humana e priorizam a circulação do capital, das mercadorias e dos serviços. A passagem abaixo, escrita por Basso (2003: 97-98, *apud* Villen, 2015, p. 16), evidencia as causas e efeitos presentes nas migrações. É importante ter em conta que os fenômenos de migrações refletem questões relacionadas à geopolítica mundial e estão intimamente ligadas a uma lógica colonial/moderna.

> [...] é importante precisar que as guerras e as ações das guerras empreendidas por países dominantes contra certos países dominados [...]; as catástrofes ecológicas provocadas pelo homem, vale dizer pela caça ao lucro [...]; e as chamadas 'guerras interétnicas', nas quais é fácil entrever as mãos das velhas (e novas) potências coloniais e dos velhos (e novos) abusos coloniais [...] não são fenômenos que existem em si, em um universo ecológico, político e militar totalmente separado e independente da mundialização. Ao contrário, retratam de forma crescente as dramáticas implicações ecológicas, políticas e militares da mundialização das relações sociais capitalistas, que está ocorrendo sob a égide dos mercados financeiros.

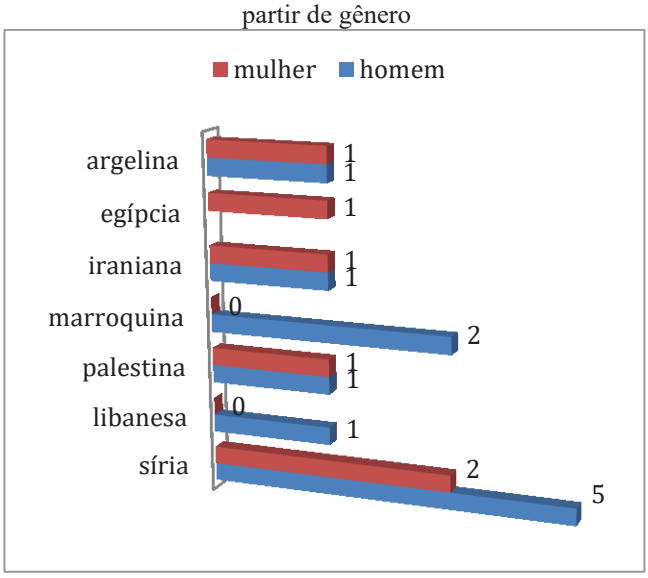
Nesse sentido, o conceito de *migração de crise* denuncia não só a crise migratória, mas também a crise humanitária, social, política, ambiental presente em um contexto globalizado. A partir desse termo, é possível diferenciar sujeitos vindos de situações críticas -

[48] Texto original: "Not all people in groups target for persecution leave a country. Not all economic migration is without some coercion on the migrant's decision making" (Keely, 2000, p. 50 *apud* AYDOS, 2010, p. 57)

que geralmente dependem de políticas públicas - daqueles que têm, por exemplo, o suporte de empresas multinacionais, universidades, entre outros, proporcionando-lhes acesso a certos bens, sem depender, *a priori*, de garantias estatais. Por tal razão, entendo que o conceito de *migração de crise* responde às problematizações antes expostas.

Quando relaciono os conceitos aqui apresentados às minhas vivências com a turma de Básico 1, na qual eu e Gabriel ministramos aulas durante o segundo semestre de 2019, percebo que quase todos os alunos se enquadrariam no que compreendo como migrantes de crise. Em vista disso e com o intuito de contextualizar o leitor, apresento a figura 1, que evidencia o país e o gênero dos estudantes inscritos no curso. Na imagem, fica claro que todos vieram do chamado Oriente Médio, principalmente do Norte da África, da região do Levante[49] e do Irã. Assim, podemos assumir que tais estudantes são originários de países da periferia do capitalismo ou, como apontam Baeninger (2018) e Sousa Santos (2018), do Sul global. Aliado (ou devido) a isso, muitos desses Estados são marcados por anos de colonização, conflitos armados, governos autoritários, domínio de grupos terroristas, como a *Al-Qaeda* e o Estado Islâmico, que resultam em violação dos direitos humanos, empobrecimento da população, perseguições políticas e religiosas, entre outras situações que vulnerabilizam os cidadãos que ali residem.

FIGURA 1 – Gráfico das nacionalidades dos alunos da turma de Básico 1 do PBMIH, distribuídas a partir de gênero



Fonte: Material empírico do estudo

Além de esses migrantes e estudantes da turma de Básico 1 do PBMIH saírem de um Sul atravessado por opressões e marginalizações, eles se dirigiram a um país, a exemplo do

[49] A região do Levante costuma estar ligada aos Estados de Israel, Palestina, Jordânia, Líbano e Síria.

Brasil, que guarda consigo a crise como forte característica. Estando aqui, grande parte dos estudantes relatou ao longo das aulas, bem como no questionário socioeconômico e socioeducacional, que se encontrava em situação de desemprego, vivendo, principalmente, com o dinheiro que haviam trazido para o país e/ou trabalhos informais, como a venda de comidas árabes nas ruas de Curitiba, e/ou com o auxílio de programas sociais[50], como o Bolsa Família, por exemplo. Havia, no entanto, um aluno que tinha um pequeno comércio de hortifrúti na cidade, dois estudantes que eram auxiliares de cozinha em uma lanchonete árabe, assim como um professor universitário[51] em meio ao grupo.

Quando interrogados a respeito da renda familiar mensal, 39% daqueles que responderam ao questionário socioeconômico e socioeducacional afirmaram receber de um a dois salários mínimos[52] por mês para sustentar a família e 31% preferiram não declarar os ingressos mensais. Já 15% declararam receber menos de um salário mínimo e outros 15% asseguraram receber de dois a cinco salários mínimos. Nenhum estudante disse receber mais de cinco salários mínimos.

Apesar de os números não serem tão precisos, uma vez que não há informações a respeito de quantas pessoas se beneficiam do valor recebido, algumas evidências indicam que a crise não se instaura apenas na origem, mas também no destino. Para fazer tal afirmação, levei em consideração o material empírico sobre a origem desses sujeitos, os relatos sobre a falta de acesso a melhores condições de sobrevivência no Brasil, assim como os valores referentes à renda familiar mensal dos migrantes. Tudo isso comprova que, pelo menos no momento em que a nossa interação ocorreu, muitos deles viviam situações precárias, geradas e agravadas pela falta de estruturas de acolhimento.

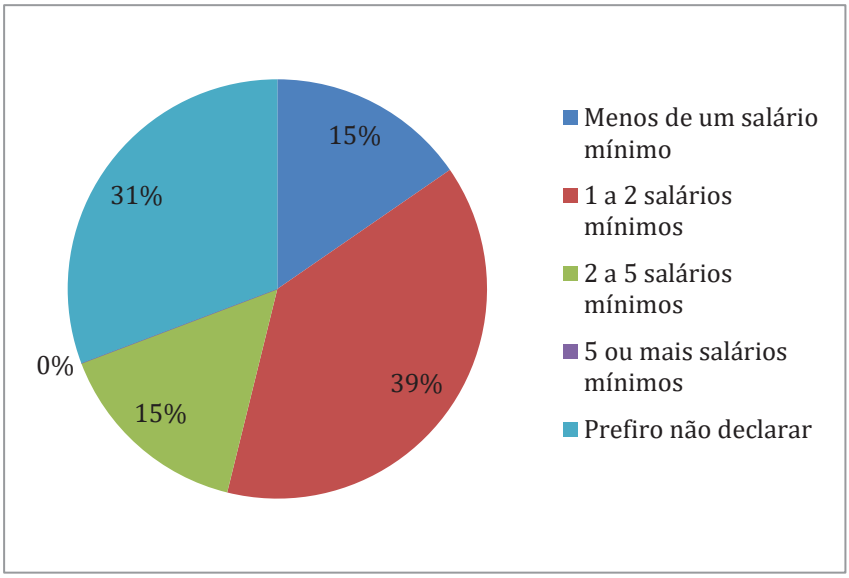
---

[50] No início da pandemia, alguns alunos comentaram, no grupo da turma de Básico 1 no *WhatsApp*, a respeito da Covid-19 e do auxílio emergencial oferecido pelo Governo Federal. Gabriel e eu prontamente escrevemos algumas mensagens sobre a situação da pandemia, assim como enviamos os materiais produzidos pela equipe do PBMIH acerca dos cuidados com o vírus e da obtenção do auxílio emergencial. No entanto, por questões diversas, relacionadas, sobretudo, à perda do contato de muitos alunos, não tive mais notícias da situação deles em meio à pandemia. Quanto aos textos informativos produzidos e traduzidos por voluntários do PBMIH, esses se encontram no site do projeto: https://www.pbmihufpr.com/blog Acesso em 21 jan. 2021

[51] O aluno referido foi convidado para vir ao Brasil como professor da Pós-Graduação da área de Engenharia na UFPR e estava vivendo no país junto com a sua esposa e filhos. Diferentemente do restante do grupo, ele havia entrado no país com um visto de trabalho, transitava por espaços de privilégio, como a universidade, e tinha uma renda estável. Acredito, nesse sentido, que ele e a esposa se diferenciavam dos outros alunos pelos acessos e trânsitos que tinham no Brasil, mas, sobretudo, por aparentemente não se encontrarem em situação de crise no próprio país, tendo pretensões de regresso ao local de origem após o período de contrato. Ressalto que, embora ele e a esposa aparentemente não se enquadrassem no perfil normalmente atendido pelo PBMIH, os iranianos foram aceitos no curso de Básico 1, porque havia vagas disponíveis naquela turma específica.

[52] De acordo com o Decreto n°9661, de 1° de janeiro de 2019, o salário mínimo nacional em 2019 era de R$ 998,00,. Informações disponíveis em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9661.htm Acesso em 21 jan. 2021.

FIGURA 2 - Renda familiar mensal dos estudantes



Fonte: Material empírico do estudo

De volta à discussão a respeito do termo escolhido, menciono que autores da área de PLAc (LOPEZ, 2016; LOPEZ & DINIZ, 2017; 2019; NEVES, 2018) também utilizam o termo *deslocados forçados* como uma categoria abrangente, que inclui refugiados, solicitantes de refúgio, apátridas, migrantes econômicos (ACNUR, 2016). Nesta dissertação, valho-me de muitas das problematizações trazidas por esses pesquisadores, os quais se embasam, sobretudo, em perspectivas presentes nos Estudos das Migrações Forçadas (*Forced Migration Studies*). Entretanto, mesmo estando alinhada a muitos fatores discutidos nesse entendimento de migração e de migrantes, adoto *migrações de crise* e *migrantes de crise* (BAENINGER; PERES, 2017; CALEGARI, 2014; CAMARGO, 2019) em uma tentativa de fugir de uma dicotomia polarizada entre *forçado* e *voluntário*.

Por fim, creio ser relevante esclarecer que, ao utilizar um termo amplo, que engloba diferentes *status* jurídicos relativos à migração, não pretendo apagar as razões, as condições e as especificidades presentes nos deslocamentos de refugiados, por exemplo, mas ampliar o entendimento sobre migrações, bem como refletir sobre categorias que me parecem insuficientes, tensionando, como consequência, os limites dos instrumentos jurídicos.

1.4 O PROJETO PORTUGUÊS BRASILEIRO PARA MIGRAÇÃO HUMANITÁRIA (PBMIH)

O projeto de extensão Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH), ligado à Universidade Federal do Paraná (UFPR), foi criado em agosto de 2013 respondendo

a uma demanda social. Segundo Ruano, Grahl e Pereti (2016), a Prefeitura Municipal de Curitiba e a ONG Casla (Casa Latino Americana) contataram professores vinculados à UFPR e ao curso de Português Língua Estrangeira (PLE) do Centro de Línguas e Interculturalidade (Celin) a fim de criar um curso de português voltado a migrantes em situação de vulnerabilidade social. Na época, essa demanda vinha dos haitianos residentes da capital paranaense, os quais enxergavam o conhecimento da língua portuguesa como um bem essencial à integração imediata na sociedade brasileira. Diante desse cenário e de sua urgência, o Curso de Letras da UFPR convidou seus docentes, graduandos, pós-graduandos e graduados para atuarem voluntariamente no projeto PBMIH.

Desde a implantação do PBMIH, os cursos de PLAc acontecem regularmente aos sábados à tarde[53], tendo duração de três horas semanais, na sede Reitoria da UFPR. A partir da criação do projeto, convencionou-se trabalhar com dois ou mais professores para cada turma, planejando e criando materiais e avaliações, bem como ministrando as aulas em conjunto. Uma das razões para tal decisão se deve à falta de profissionais especializados e com experiência na área. Assim, os coordenadores do projeto optam por colocar um professor mais experiente, juntamente com outro professor novato no ensino de PLAc, em uma tentativa de garantir um curso de português com maior qualidade de ensino e responsabilidade social, além de promover formação inicial para aqueles que não têm tanta experiência na área.

Outra razão apresentada pelo projeto para a presença de mais professores em uma mesma turma é o próprio modelo das aulas propostas pelo PBMIH, o qual permite a entrada constante de novos estudantes em qualquer uma das etapas dos cursos. Diferentemente de cursos regulares de línguas, não há uma data exata de matrícula e de início nos cursos, pois os migrantes de crise estão chegando a todo tempo na cidade e não poderiam esperar meses até um eventual próximo módulo, já que a língua portuguesa lhes parece urgente. Tendo isso em mente, um professor pode ministrar a aula, enquanto o outro recepciona e ambienta o(s) novo(s) integrante(s) da turma.

Com o intuito de proporcionar mais reflexões e discussões sobre a prática docente, são propostos, desde o princípio do PBMIH, encontros de formação de professores aos novos e antigos professores do projeto. A participação de voluntários e bolsistas do PBMIH nos encontros passou a ser um pré-requisito para a inserção no projeto, porém, a cada semestre, o formato era reformulados e reestruturados, levando em consideração, sobretudo, as demandas

[53] Em anos anteriores, eventualmente foram ofertados cursos do PBMIH durante a semana, entretanto, os sábados à tarde sempre foram reservados para as atividades do projeto.

dos professores e o *feedback* dos alunos. Ruano, Del Olmo e Almeida (2020)[54] resgatam os diferentes formatos e sujeitos que ministraram os cursos desde o início do projeto. Com isso, há uma tentativa de traçar um histórico acerca do tipo de formação construída ao longo dos anos, conforme trecho que segue.

> [os cursos já foram ministrados por] i) Professores ministantes dos cursos de PLE do Celin; ii) Professores ministrantes do Curso de Letras-UFPR [...]; iii) Professores ministrantes de outras áreas do conhecimento pertencentes ao Programa PMUB; iv) encontros ministrados por alunos migrantes e refugiados do programa contando sobre particularidades de ensino do país de origem e necessidades do grupo; v) professores mais antigos do PBMIH mobilizando discussões com professores mais novos. Além disso, em alguns momentos foram propostos workshops específicos para todos os participantes do projeto como, por exemplo, a oficina de produção de materiais didáticos de PLAc e também a criação de um grupo de estudo de pesquisa para a leitura e discussão de textos teóricos. (p. 175)

Em 2019, ano de realização da minha pesquisa de campo, a formação costumava ocorrer em encontros semanais de 1h30, conduzidos por uma das coordenadoras do projeto. Nesse ano, especificamente, os encontros do PBMIH foram registrados como uma disciplina de graduação no curso de Letras da UFPR, de 30 horas, intitulada "Descrição do Português Brasileiro como Língua Adicional"[55]. Tal matéria se propunha a discutir particularidades estruturais do português brasileiro, bem como fazer reflexões sobre o conceito de PLAc. A partir disso, debatiam-se metodologias de ensino para migrantes de crise, bem como materiais didáticos e avaliações[56] voltados a esses sujeitos. Em meio a discussões teóricas, os coordenadores e os alunos da matéria faziam conexões com as realidades locais, ao pensar

[54] Ruano, Del Olmo e Almeida (2020), no capítulo intitulado "A implementação da formação de professores de PLE na UFPR: percursos e práticas no eixo da extensão, da pesquisa e do ensino", resgatam a história de ações e de formação de professores em PLE/PLA na UFPR. Além de retomarem o percurso do ensino PLE/PLA no curso de Letras e nos projetos de extensão da UFPR, como o Celin e o PBMIH, os autores chamam a atenção para os empecilhos que fragilizam/fragilizaram a área, impossibilitando a continuidade de alguns trabalhos, bem como a instituição do PLE/PLA na universidade por meio de professores concursados e a consolidação de uma área.

[55] Devido a questões laborais, educacionais e pessoais, nem Gabriel e nem eu estivemos presentes na disciplina completa. Acompanhamos apenas algumas aulas no início do curso, contudo sempre ficávamos atentos, via e-mail e conversa com outros voluntários do PBMIH, às leituras enviadas pela professora e às discussões propostas naquele espaço.

[56] As avaliações no PBMIH costumam ser co-construídas entre professores colaboradores e estudantes, tendo como base a escuta das necessidades e interesses específicos dos migrantes de crise. Muitas vezes, a participação em sala, bem como atividades avaliativas não formais, como pequenas apresentações orais, produções escritas e resposta a exercícios, são os principais instrumentos avaliativos utilizados pelos docentes. Outra opção adotada por alguns professores é a autoavaliação em uma tentativa de tornar esse processo mais aberto e democrático, já que os alunos refletem sobre o próprio avanço e responsabilidade diante do aprendizado de PLAc, enquanto os docentes têm a chance de repensar e aprimorar as práticas em sala de aula. Contudo, ressalto que instrumentos avaliativos mais tradicionais, como provas e testes, não são descartados, podendo ter grande importância e efetividade a depender das expectativas e modos de aprender dos discentes. Há alunos que se sentem mais seguros e até mesmo mais motivados com indicadores mais tradicionais de aprendizado. Assim, cabe aos professores de PLAc organizar o planejamento e as práticas de ensino levando em consideração o perfil e os objetivos de aprendizagem dos alunos.

sobre as alegrias, as angústias, as dúvidas frente às narrativas que os alunos traziam à sala de aula.

Destaco que o registro da disciplina sobre ensino de PLAc no curso de Letras foi uma tentativa de favorecer a completude da carga horária de optativas dos voluntários do PBMIH e graduandos do curso e de ser um espaço no qual pessoas interessadas no ensino de PLAc pudessem conhecer mais sobre o PBMIH e, possivelmente, juntar forças ao projeto como professores. Além disso, a oferta da disciplina também se colocou como um gesto político de visibilização e fomentação institucional da área de PLA/PLAc. Embora a UFPR tenha uma longa trajetória no ensino de PLA/PLAc, sobretudo através de projetos de extensão, ainda não há uma institucionalização[57] desse campo dentro da nossa universidade, fragilizando-o, já que a garantia de resposta às demandas, de formação docente e de continuidade do trabalho se colocam como itens instáveis na nossa Instituição de Ensino Superior (IES), sendo feitos, sobretudo, por voluntários. Nesse sentido, Ruano, Del Olmo e Almeida (2020) questionam "Como garantir a formação sistemática de professores para dar conta de todas as demandas presentes? Como garantir que as ações realizadas por tantas vias se mantenham entrelaçadas e não se percam?". Uma das respostas dadas pelos autores é o fortalecimento da área de PLA e PLAc por meio da contratação de especialistas vinculados à IES, da criação de uma licenciatura para maior formação e atendimento às novas configurações sociais, além de ações interinstitucionais que promovam constante intercâmbio de conhecimentos.

Sobre o tema, Amado (2013) reconhece a importância dos voluntários no acolhimento linguístico dos alunos, todavia, argumenta que

> [...] é inconcebível que um país que possui mais de 400 cursos de Letras e que forma cerca de 31000 professores por ano (PAIVA, 2005) não possa criar um programa que contrate professores, mesmo que sem formação inicial em PLE visto ser este um outro problema de currículo nos cursos de Letras, para o ensino de português como língua de acolhimento para imigrantes, trabalhadores transplantados e refugiados. (AMADO, 2013, [s. p.]).

Apesar de acreditar que os conhecimentos não estão apenas no ambiente acadêmico, penso ser premente que as universidades estejam atentam às demandas trazidas pela

[57] Enquanto escrevia minha dissertação, recebi a boa notícia de que haveria uma contratação de professor de PLE/PLA para o departamento de Linguística e Literatura da UFPR, conforme Edital no 113/20 - PROGEPE/2020. Embora seja apenas um(a) professor(a), entendo esse concurso como um passo importante de fortalecimento da área dentro da universidade, cujos impactos poderão ultrapassar os limites acadêmicos. Para mais informações, ver: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/edital-n-113-de-21-de-dezembro-de-2020-296795507 Acesso em: 15 jan. 2021.

sociedade[58]. No caso dos migrantes de crise, é importante que "[...] voltem seus olhos, na pesquisa e no ensino, a esse público que, arrancado de sua terra natal, de sua família, de sua língua, busca neste país uma nova oportunidade de refazimento, de integração, de paz. (AMADO, 2013, [s. p.])."

1.4.1 A METODOLOGIA DO PBMIH

Em virtude da grande transitoriedade dos migrantes de crise, os professores e coordenadores do projeto também tiveram que repensar as abordagens metodológicas e logísticas com o intuito de contemplar as necessidades e as especificidades desse público. Os participantes do projeto na posição de docentes observaram, por exemplo, que, devido a questões pessoais ou laborais, esse público apresentava considerável rotatividade em termos de frequência à aula. Nesse sentido, além de muitos alunos só chegarem à cidade e tomarem conhecimento da existência do projeto depois de o semestre ter iniciado, percebi - na minha experiência como professora do PBMIH - que alguns dos estudantes começavam o curso, mas no meio do semestre o largavam, porque haviam encontrado um trabalho no horário da aula ou porque viram em outra cidade, estado ou país melhores condições de vida, por exemplo. Com isso, ficou evidente que, muitas vezes, a cidade de Curitiba ou mesmo o Brasil não eram destinos finais, mas apenas rotas em direção a diferentes localidades. Outros migrantes de crise, por falta de recursos financeiros, não podiam vir à aula de transporte público, já que ao gastar esse dinheiro, ficariam sem os itens básicos para si e para sua família.

---

[58] Em meio à vivência de uma pandemia causada pelo coronavírus, não posso deixar de destacar os intensos esforços das IES brasileiras para a mobilização de infraestrutura, profissionais de diversas áreas e alunos para a contenção e a superação do Covid-19. Além das atividades de ensino, conduzidas a distância, e das inúmeras pesquisas sobre a doença e seus efeitos, os servidores de saúde vinculados à universidade também estão realizando atendimentos à população, promovendo treinamentos aos profissionais e desenvolvendo uma vacina de imunização do coronavírus, entre tantas outras atividades de enfrentamento à pandemia. No caso do nosso trabalho no PBMIH, as atividades de ensino foram paralisadas temporariamente. As aulas presenciais não se colocaram como uma opção, devido ao grande risco de contaminação pelo vírus. Já as aulas remotas se mostraram pouco democráticas, tendo em conta a impossibilidade de acesso de muitos migrantes de crise à internet e a equipamentos, como computadores e celulares, bem como a falta de um espaço apropriado para os estudos, por exemplo. Contudo, foram desenvolvidos materiais online sobre prevenção ao Covid-19, explicações sobre o sistema de saúde brasileiro, orientações acerca do auxílio emergencial e seguro desemprego, conscientização sobre violência doméstica, assim como materiais relacionados à saúde mental em meio à pandemia. Tais documentos informativos foram escritos em português e traduzidos ao inglês, criolo haitiano, francês, espanhol e árabe, tendo como base as principais línguas que os migrantes presentes na cidade de Curitiba costumam conhecer. Todas essas iniciativas sinalizam que, embora a universidade seja marcada pela colonialidade, ela também apresenta um potencial muito grande de transformação e de resposta às demandas sociais. Para mais informações sobre os materiais informativos, visite o site do PBMIH: https://www.pbmihufpr.com/blog. Acesso em: 10 de mar. 2021

A não fixidez e a fluidez dos migrantes se relacionam ao entendimento de que tais sujeitos são transnacionais (BAENINGER; PERES, 2017; CAMARGO, 2019) devido à conexão e às intensas relações culturais, econômicas, políticas, religiosas, sociais com lugares geograficamente distintos. Em outras palavras, significa dizer que esses migrantes são agentes sociais[59] e mantêm vínculos ativos com uma multiplicidade de territórios, sobretudo o local de origem e o atual local de destino. Apesar de haver muitos exemplos de transnacionalismo ao longo da história das migrações, o fenômeno foi fortemente facilitado e impulsionado pela tecnologia na área de transportes e comunicação, características claras do momento de globalização no qual estamos inseridos. Assim, ao terem mais acesso a informações e transportes, alguns desses migrantes de crise se reorientam rumo a outros locais no Brasil, que são famosos por terem mais oportunidades, como é o caso da cidade de São Paulo, ou até mesmo ao exterior, podendo, inclusive, retornar aos seus locais de origem.

Devido a esses fatores, formas de ensino não-lineares e não-progressivas foram estudadas e desenvolvidas com o objetivo de democratizar o acesso às aulas oferecidas no PBMIH e contemplar as especificidades do ensino voltado a migrantes de crise. Era essencial, portanto, que todas as aulas fossem completas em si mesmas, sem depender de retomadas de aulas prévias e/ou continuidade do conteúdo na aula seguinte. Essa nova proposta pedagógica foi chamada de *porta giratória* (CURSINO *et al*, 2016, p. 320), em uma alusão à ideia de trânsito e movimento. Ao propor uma forma de ensino/aprendizagem, coordenadores e professores esperavam que o aluno diminuísse a sensação de falta ou perda do conteúdo da aula anterior, pois os temas se encerram ao longo de uma aula, isto é, durante as três horas semanais nas quais docentes e discentes compartilham conhecimentos. Vale salientar, entretanto, que, mesmo que uma aula não dependa da outra, existe um fio condutor guiando a progressão dos conteúdos no semestre.

Além da não linearidade, outra característica debatida pelos professores e coordenadores do projeto é a importância do ensino localizado, tendo como objetivo a melhor inserção de migrantes de crise na sociedade brasileira. Há uma ênfase no ensino de temas e estruturas linguísticas "necessárias para que o aluno seja capaz de se comunicar em uma

[59] Um exemplo disso são as remessas monetárias enviadas para os países de origem, que, por vezes, tornam-se parte importante não apenas no contexto familiar, mas também para a economia do país receptor. De acordo com Magalhães (2017, p. 240), no caso do Haiti, "as remessas de migrantes representaram entre 22% e 26% do Produto Interno Bruto (PIB) nacional nos últimos dez anos". Fica claro, portanto, que no Haiti as remessas representam um importante ingresso para desenvolvimento socioeconômico do país, contudo isso não ocorre apenas lá. Em 2019, o dinheiro enviado pelos emigrantes brasileiros representou quase US$ 3 bilhões, ou 0,2% do PIB do país, conforme reportagem https://www.bbc.com/portuguese/internacional-52496182. Acesso 15 jan 2021. Mesmo não representando tanto, se compararmos com o Haiti, esse dinheiro tem impacto direto na vida das pessoas e acaba movimentando a economia local.

situação real[60] e, ao final, de produzir uma tarefa, também considerando uma situação real de uso da língua" (CURSINO et al., 2016, p. 322). Ao pensarmos no PBMIH, isto é, no maior projeto voltado para o ensino-aprendizagem de PLAc da cidade de Curitiba, vemos que ainda faltam iniciativas e incentivos públicos para a sua manutenção. O PBMIH é fruto da organização voluntária de pessoas a fim de atender a demanda de migrantes de crise quanto ao ensino-aprendizagem de PLAc.

Sobre o tema do voluntariado no ensino de PLAc, Lopez (2018; 2020), Camargo (2019) e Amado (2013) alertam para as lacunas no sistema de acolhimento no país, enfocando, principalmente, o ensino de língua portuguesa. Para Lopez (2020), a sociedade civil, por meio de ONGs, pastorais, associações, coloca-se no lugar do Estado ao assumir a responsabilidade do ensino de PLAc. Ela afirma que os profissionais da área acabam tendo um caráter quase que missionário, agindo de forma benevolente e assistencialista, sem que haja qualquer remuneração pelo trabalho realizado. Como consequência do caráter voluntário da atividade docente, no qual não há aporte financeiro e apoio estatal, os profissionais de PLAc mantêm outras carreiras, que por vezes não têm relação com a área de Letras. Assim, o ensino de língua portuguesa a migrantes de crise é colocado em um contexto de informalidade, ou seja, como uma atividade realizada durante o tempo livre dos docentes e cuja formação na área, apesar de interessante, não é obrigatória, tendo em conta a urgência no atendimento desses sujeitos no Brasil. Com isso, muitas vezes as aulas se baseiam em "métodos intuitivos e muito didatismo" (LOPEZ, 2020, s/p), o que deixa clara a falta de formação e de acompanhamento pedagógico adequado na área específica de PLAc.

No PBMIH, apesar do curso de formação e da exigência de que os docentes vinculados ao projeto sejam estudantes ou ex-estudantes de Letras, ainda enfrentamos precarizações na nossa prática docente, tanto pelo caráter voluntário e não remunerado do trabalho, quanto pela ausência de profissionais, fatores esses que podem ser atribuídos à falta de incentivo estatal. Devido a essas razões, há uma grande rotatividade de docentes no projeto, bem como problemas estruturais, que se materializam, a depender do semestre, em um número de turmas ofertadas incapaz de abarcar o número de migrantes que buscar estudar no projeto, por exemplo. Além disso, a falta de espaço acadêmico e institucional para debater

[60] Com o intuito de ampliar a percepção dos leitores desta dissertação a respeito do PBMIH, optei por trazer outras vozes atuantes no projeto. Assim, inseri o trecho do artigo de Cursino et al. (2016), escrito por coordenadores e professores do projeto, pois tal texto apresenta contribuições em relação à visão de língua comumente anotada pelo PBMIH. Apesar de questionar o uso de 'real' desse excerto e considerar que o real também pode estar no que é descontextualizado, interpreto o uso dessa palavra associado às práticas sociais ligadas à resolução de situações de urgência, como a busca de uma moradia e de um emprego, a escrita de um currículo em português, a compra de alimentos em um supermercado, etc.

o PLA e, em consequência, o PLAc são empecilhos para o desenvolvimento da área. Como resultado, o projeto acaba agindo de forma contingencial, de acordo com as possibilidades postas no momento presente, dando especial prioridade à seleção de alunos em vulnerabilidade socioeconômica. Dá-se preferência de vaga a sujeitos que não teriam condições materiais de pagar um curso de língua, sem ter como premissa investigar qual é o *status* jurídico dos alunos estrangeiros no Brasil.

Destaco que a intenção do projeto é acolher e não coagir os alunos, caminhando de maneira a receber e auxiliar os migrantes de crise, ao invés de intimidá-los. Sendo assim, no ato de inscrição para os cursos do PBMIH, são pedidas apenas informações básicas, como nome completo, nacionalidade, idade, endereço e, caso o aluno tenha interesse em obter um certificado emitido pelo Sistema Integrado de Gestão de Extensão Universitária (SIGEU), pede-se o Cadastro de Pessoas Físicas (CPF) por se tratar de uma exigência da universidade. Portanto, mesmo alunos em situação migratória irregular podem estudar no PBMIH, tendo como único impedimento a não obtenção de certificado de conclusão de nível de português.

Além das informações da inscrição, os alunos são convidados a escrever um texto em português e participar de uma entrevista de nivelamento, na qual, por meio de um diálogo entre professores e migrantes de crise, constroem-se entendimentos sobre as razões para estarem no país e as condições de chegada ao Brasil, entre outros temas. Essa é uma estratégia para avaliar o nível linguístico dos alunos, bem como entender o perfil[61] daqueles que recorrem ao projeto. Importa destacar que, devido à metodologia da *porta giratória* (CURSINO *et al*, 2016), os nivelamentos ocorrem semanalmente, ao longo de todo o semestre letivo.

Ao analisarmos a situação de Gabriel enquanto estudante do PBMIH, percebemos que, embora tivesse nacionalidade brasileira, ele se encaixava no perfil de alunos do PBMIH, uma vez que buscava aprender a língua portuguesa, a qual lhe era relativamente desconhecida, e se encontrava em situação socioeconômica que não lhe permitia, por exemplo, o pagamento de um curso. Tais percepções vieram por meio da entrevista de nivelamento e não por meio de documentação. Sendo assim, chamo a atenção para a diversidade de situações nas quais nossos alunos se encontram e para a importância da entrevista de nivelamento a fim de

[61] Em 2014, o PBMIH convidou a psicologia para atuar juntamente com os professores de português no nivelamento a fim de auxiliar os docentes nesse processo de interação com os migrantes de crise e de investigar as narrativas vinculadas à experiência de deslocamento, de compreensão de identidades e de elaboração do luto de tais sujeitos. A integração da Psicologia e da Letras no nivelamento durou cerca de um ano, contudo os aprendizados ocorridos naquele período foram importantes para a construção do exame que ocorre hoje.

identificar particularidades e conduzir o trabalho do projeto de forma mais alinhada às demandas e necessidades dos alunos.

Segundo Ruano (2019, p. 31), entre setembro de 2013 e dezembro de 2017, o PBMIH atendeu "1.401 alunos. Desses, 1.162 são haitianos e 239 são de outros países – Argentina, Bangladesh, Bolívia, Camarões, Colômbia, Cuba, Equador, Egito, Gana, Marrocos, Mauritânia, Nigéria, Paquistão, Peru, República Democrática do Congo, República do Congo, Senegal, Síria, Tunísia e Venezuela." Conforme destacado na seção 1.2.2, mais recentemente, houve um fluxo migratório bastante intenso de sujeitos vindos da Venezuela, em razão da crise humanitária na qual o país se encontra. Com isso, os venezuelanos nos anos de 2018 e 2019 passaram a representar o maior número de matrículas do projeto, ultrapassando o número de haitianos nos mesmos anos.

Gabriel e Albuquerque (no prelo) revelam que em 2019 "[...] o projeto acolheu 687 migrantes adultos e 22 migrantes crianças de diversas nacionalidades". Além do aumento de venezuelanos nos cursos do PBMIH, a equipe do projeto observou um aumento de alunas do sexo feminino. Segundo Gabriel e Albuquerque (*ibidem*), "atualmente, 35% dos alunos são do sexo feminino, 55% do sexo masculino e 10% de não declarados, diferentemente do início do projeto, no qual a grande maioria do público atendido era composta por alunos do sexo masculino (86% - dados do PBMIH de 2014)". Quanto à idade, "52% dos alunos estão na faixa de 18 aos 35 anos, 33% na faixa dos 36 aos 55 anos, 9% na faixa dos 0 aos 17 anos e 6% acima dos 56 anos" (GABRIEL; ALBUQUERQUE, no prelo). Com relação ao recorte específico dessa pesquisa, isto é, o curso de Básico 1 para falantes de árabe conduzido por Gabriel e por mim, além de sírios, marroquinos e egípcios, passaram pela nossa turma palestinos, libaneses, argelinos e iranianos[62].

Vale destacar, novamente, que o PBMIH foi uma iniciativa fundada a partir de uma emergência e, por isso, os envolvidos no projeto construíram saberes e entendimentos sobre a área na própria prática. Hoje, podemos afirmar que houve avanços no que diz respeito aos nossos conhecimentos acerca do ensino de português para migrantes de crise. Contudo, conforme afirmam Fogaça e Jordão (2007, p. 100), "[...] o conhecimento é sempre parcial e incompleto, uma vez que a realidade não é permanente". Assim, reconheço que muito já foi construído ao longo dos anos, porém sempre haverá novas situações e desafios a serem enfrentados e repensados no ensino de PLAc.

[62] Embora o Irã apresente características comumente relacionadas ao mundo árabe, como a sua localização no Oriente Médio, a utilização de um sistema escrito baseado no alfabeto árabe e a prática do islamismo, o país se distingue, sobretudo, pela sua história e língua majoritariamente falada no país. Os iranianos são descendentes de povos indo-europeus e, como consequência, falam a língua persa (farsi).

1.2.2 POLÍTICA MIGRATÓRIA E UNIVERSIDADE BRASILEIRA (PMUB)

Atualmente, o PBMIH é parte do programa Política Migratória e Universidade Brasileira (PMUB)[63], inserido na Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM) [64] e resultado de um acordo entre a UFPR e a Agência da ONU para Refugiados - ACNUR. O Programa agrega sete projetos de ensino, pesquisa e extensão da UFPR, a saber: Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH), vinculado ao curso de Letras; Refúgio, Migração e Hospitalidade, criado pelo departamento de Direito; Capacitação Digital para Imigrantes, desenvolvido pelo curso de Ciências da Computação; Movimentos Migratórios e Psicologia, relacionado ao departamento de Psicologia; Migrantes no Paraná: Preconceito, Integração e Capital de Mobilidade, ligado ao curso de Sociologia, Oficina de História do Brasil para Estrangeiros, do curso de História e Caminhos do SUS (Sistema Único de Saúde), relacionado ao curso de Medicina. Em 2015, o programa firmou um convênio com o Ministério Público do Trabalho do Paraná e também conta com o apoio desse órgão.

De acordo com Friedrich *et al.* (2017), o PMUB tem como objetivo principal fomentar o estudo do fenômeno migratório, inserir migrantes de crise na universidade, bem como proporcionar um melhor acolhimento desses sujeitos na sociedade brasileira. Para tanto, há um foco na promoção de ações e políticas públicas relacionadas às especificidades do grupo. Nas palavras dos autores,

> [...] o Programa se empenha para contribuir para a formulação de política migratória, que altere a atual política institucional do Estado brasileiro, ao reconhecer que o fenômeno do refúgio e da migração tem, atualmente, um perfil diferenciado e requer um debate público aprofundado, que acolha os pressupostos da proteção integral dos migrantes e refugiados e se inscreva na perspectiva filosófica da alteridade, hospitalidade e dos direitos humanos. Também se pretende fomentar uma cultura institucional que crie um ambiente propício a prevenir a constituição de uma mentalidade excludente e discriminatória na universidade, na sociedade e demais órgãos públicos, em relação aos migrantes e refugiados, sem descuidar de tratamento específico que a multiplicidade das migrações, seus fluxos e tempos exigem, evitando um tratamento homogêneo e padronizado das políticas propostas. (FRIEDRICH et al., 2017, p. 74).

---

[63] Para mais informações, acessar o livro *Movimentos, Memórias e Refúgio* (2020), produzido pela Cátedra Sérgio Vieira de Melo da UFPR. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/01/UFPR_Movimentos-Migrat%C3%B3rios-e-Ref%C3%BAgio_Boas-Pr%C3%A1ticas-da-CSVM-da-UFPR.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

[64] Criada em 2003 pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), a Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM) tem como premissa incentivar a pesquisa e a produção acadêmica relacionadas ao Direito Internacional dos Refugiados. No Brasil, a CSVM foi incorporada por diversas universidades: públicas, privadas, confessionais e leigas.

Uma das grandes ações propostas pelo PMUB é o Programa Reingresso[65], que teve seu início em 2015 com a aprovação Resolução 13/14 – CEPE (Conselho de Pesquisa, Ensino e Extensão) da UFPR. Por meio de um edital específico e um processo seletivo exclusivo, migrantes de crise que iniciaram os estudos superiores nos países de origem ou de residência e que tiveram que interrompê-los por algum motivo são selecionados para preencher vagas remanescentes na UFPR de forma anual. Segundo Ruano (2019, p. 34), "desde a implementação dessa política até o primeiro semestre de 2019, 81 estudantes migrantes e refugiados foram admitidos nos mais diversos cursos de graduação da instituição". No dia 13 de dezembro de 2019, o CEPE-UFPR aprovou a resolução que cria o Programa de Formação Suplementar: Ciclo de Acolhimento Acadêmico para Estudantes Refugiados (PFS – Refugiados), isto é, uma espécie de ano zero[66], ou ano de adaptação, direcionado à vivência dos migrantes de crise na universidade. Assim, no primeiro ano na UFPR, são proporcionadas aulas de português, voltado principalmente ao contexto acadêmico, informática, direito brasileiro, além de haver uma proposta de acompanhamento psicológico mais intensiva.

Idealizado também pelo PMUB, a Revalidação de Diplomas pela UFPR, aprovado pela Resolução CEPE 02/16, apresenta um processo mais rápido, facilitado e sensível às particularidades dos migrantes. Pedem-se apenas documentos considerados essenciais, além do pagamento de um valor mais baixo que o padrão. Além disso, há a possibilidade de pedido de isenção de taxa, muitas vezes concedido pela UFPR. Depois da homologação da inscrição, os candidatos passam por uma prova escrita, entrevista e, quando necessário, uma prova prática.

Por fim, menciono, como proposta do PMUB, o vestibular especial destinado a pessoas na condição de refugiados ou com visto humanitário. Essa iniciativa institucional foi aprovada por meio da Resolução 63/18 e passou a vigorar em 2019. Anualmente, a UFPR oferece dez vagas suplementares a serem disputadas apenas entre migrantes de crise. A

---

[65] Para mais detalhes acerca da criação, implementação, experiências e propostas sobre o Programa Reingresso, ver a tese de Ruano (2019) intitulada "Programa Reingresso-UFPR – aproveitamento de vagas remanescentes para a reinserção acadêmica de migrantes e refugiados: ações de acolhimento" e a dissertação de Rodrigues (2019) chamada "Nunca vai ser suficiente para mim: língua, identidade e acolhimento em experiências de alunos migrantes refugiados na Universidade Federal do Paraná".

[66] Apesar de o ano zero existir desde 2016, apenas no fim de 2019, por meio de uma resolução específica, essa iniciativa integrou formalmente o curso dos ingressantes do programa Reingresso e do vestibular para refugiados e migrantes com visto humanitário. Além disso, com o intuito de não prejudicar esse público, o ano de adaptação passou a não ser computado na contagem de tempo para fins de jubilamento. Para mais informações, ver https://www.ufpr.br/portalufpr/wp-content/uploads/2019/12/Minuta-de-Resolu%C3%A7%C3%A3o-PFS-Refugiados.pdf Acesso em 15 jan. 2021.

escolha dos cursos está relacionada com as vagas disponíveis e a ordem de classificação no processo seletivo, o qual é pensado especialmente para o público deslocado.

Lembro, também, que, ao abrirmos espaços para a presença e os conhecimentos desses sujeitos, estamos compartilhando saberes e gerando impactos sociais bastante relevantes na própria instituição e no entorno desses sujeitos. Há, portanto, repercussões no que tange à vida profissional e pessoal dos migrantes de crise, bem como daqueles que convivem com essas pessoas, como os familiares, os colegas de classe, professores, podendo, até mesmo, impactar o local de origem dos migrantes de crise. Assim, acredito haver um potencial transformativo nas ações mencionadas, já que são tentativas de superação de desigualdades sociais, garantia de um direito básico, como o acesso à educação, e mudança de um paradigma de uma *uni*versidade para uma *pluri*versidade (SANTOS; GUILHERME; DIETZ, 2016), isto é, de uma universidade com um pensamento único, para um espaço plural, popular, contra hegemônico e polifônico, na qual cabem diversos seres e saberes.

1.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO (PLAc)

O termo *Português como Língua de Acolhimento* (PLAc) foi criado em Portugal devido a uma intensificação do fluxo migratório contemporâneo no país. De acordo com Pereira (2017), tal fenômeno ocorreu por volta dos anos 2000, tendo levado a Portugal pessoas vindas, sobretudo, do leste europeu e dos continentes africano e asiático. Na ocasião, tanto o governo, quanto pesquisadores e professores lusitanos se encontraram diante de uma demanda socioeducativa específica, a qual estava ligada às necessidades mais urgentes de sobrevivência desses sujeitos, saídos de contextos de crise em seus países.

Conforme afirma Ruano (2019), o conceito de PLAc teve destaque e se firmou com o programa *Portugal Acolhe – Português para Todos*, criado pelo Ministério do Trabalho português em 2001. Na época, o programa oferecia um curso básico de língua portuguesa e um curso de cidadania para a população migrante de crise, sendo, posteriormente ampliado com a inserção de cursos de português para fins específicos, voltados, principalmente, ao mundo laboral. A pesquisadora lusitana Cabete (2010) explica que o objetivo do governo português ao criar tal programa era

> [...] facultar junto da população imigrante residente em Portugal, que comprovasse não possuir nacionalidade portuguesa e que apresentasse uma situação devidamente regularizada, o acesso a um conjunto de conhecimentos indispensáveis a uma inserção de pleno direito na sociedade

> portuguesa, promovendo a capacidade de expressão e compreensão da língua portuguesa e o conhecimento dos direitos básicos de cidadania, entendidos como componentes essenciais de um adequado processo de integração dos imigrantes (CABETE, 2010, p. 56).

Nesse sentido, o governo português reivindica que os migrantes de crise apresentem conhecimentos sobre a língua nacional e sobre cidadania no país, por serem "indispensáveis a uma inserção de pleno direito na sociedade portuguesa", sendo, inclusive, pré-requisito para a obtenção de nacionalidade, a residência permanente e/ou o *status* de residente de longo prazo (nível A2), conforme explica Camargo (2019). Em outras palavras, o programa "Portugal Acolhe" [67] exige que os migrantes concluam os cursos oferecidos e recebam uma certificação em língua portuguesa para, então, serem contemplados com direitos básicos.

Outros autores no contexto português (ANÇÃ, 2005, 2008; GROSSO, 2008, 2010; OLIVEIRA, 2010) também se apropriam do termo PLAc, entendendo-o de forma muito semelhante ao programa "Portugal Acolhe". Sobre o termo, Grosso afirma que PLAc é uma

> expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática (GROSSO, 2010, p, 68)

Grosso et al. (2008) ressalta que o "domínio da língua" é indispensável para a autonomia dos migrantes de crise. Além disso, a autora afirma que o desconhecimento da língua portuguesa "se constitui em uma desigualdade que fragiliza as pessoas, tornando-as dependentes e, por consequência, mais vulneráveis" (GROSSO et al., 2008, p. 5). Da mesma forma, Ançã (2008, p. 74) enfatiza que "o domínio da LP [língua portuguesa] é uma das vias mais poderosas para a integração dos estrangeiros, tanto a nível individual (garantia da autonomia) como colectivo (harmonia social)".

As reflexões sobre PLAc no contexto português atravessaram continentes e, tempos depois, foram incorporadas, debatidas e questionadas no contexto brasileiro. Um dos primeiros registros do termo em produções científicas data de 2013[68] no artigo intitulado "O

---

[67] Apesar de países como França, Alemanha e Inglaterra adotarem políticas parecidas, alinho-me à visão de Camargo (*ibidem*) e Anunciação (2017) quando as autoras chamam a atenção para o fato de que a política adotada pelo governo português apresenta características assimilacionistas, uma vez que marginaliza aqueles que não incorporam a língua e as construções culturais locais.

[68] Autoras como Vieira (2010) e Amado (2011) produziram pesquisas envolvendo o ensino de português para migrantes de crise em datas anteriores, porém não se utilizaram do termo *português como língua de acolhimento*.

ensino de português como língua de acolhimento para refugiados", de Rosane de Sá Amado. Tal publicação foi importante, pois trouxe, de forma inédita no Brasil, reflexões sobre esse conceito e suas especificidades.

Após a publicação de Amado (2013), pesquisas sobre a temática cresceram no Brasil. Ressalto, novamente, que, a partir de década de 2010, houve um aumento considerável no número de migrantes de crise residentes no país, principalmente vindos de locais como o Haiti, a Síria e, posteriormente, Venezuela. Com isso, intensificaram-se as investigações sobre a área como uma forma de entender o fenômeno migratório que estava ocorrendo aqui. Segundo Ruano (2019), nessa época, a pesquisadora Lúcia Maria de Assunção Barbosa, vinculada à Universidade de Brasília (UNB), também inicia um diálogo sobre PLAc em congressos e em eventos relacionados ao ensino de português com o intuito de divulgar e fortalecer a área.

Além disso, pesquisadores e docentes atuantes no Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH), da Universidade Federal do Paraná (UFPR), adotaram o termo para descrever a concepção de língua e de ensino que estavam promovendo no projeto. Assim, publicam artigos e capítulos de livros (Ruano e Grahl, 2015; Ruano e Cursino, 2016; Cursino et al. 2016; Barbosa e Ruano, 2016) usando a nova terminologia a fim de abordar as próprias práticas no referido projeto.

Os primeiros trabalhos de maior fôlego[69] sobre PLAc na Linguística Aplicada só surgem a partir de 2016 com a tese de doutorado de São Bernardo (2016). Depois disso, foram publicadas outras dissertações e teses a respeito do assunto (LOPEZ, 2016; SENE, 2017; PEREIRA, 2017; NEVES, 2018; TEIXEIRA, 2018; CAMARGO, 2019; RUANO, 2019, entre outras), sendo que algumas corroboram, enquanto outras tensionam as visões de PLAc em comparação ao conceito criado em Portugal.

Evidencio, entretanto, a perspectiva questionadora adotada por Anunciação (2017; 2018), a qual também será incorporada e expandida em outras pesquisas (CAMARGO, 2019; LOPEZ; DINIZ, 2019). Em sua dissertação, bem como em seu artigo, a pesquisadora sinaliza a importância de não apenas transpormos o termo PLAc para o contexto brasileiro, mas problematizá-lo, evitando a reprodução de "relações assimétricas de poder e de saber" (ANUNCIAÇÃO, 2017, p. 46). Assim como Anunciação (*ibidem*), acredito que algumas

Optei, para fins de recorte desta dissertação, trazer ao texto apenas pesquisas que envolvam especificamente o uso de *PLAc*, entendido como ensino-aprendizado de português por migrantes de crise.

[69] Após comentar a respeito dos primeiros usos do termo português como língua de acolhimento (PLAc) no contexto brasileiro, resolvi mencionar apenas dissertações e teses que fazem uso de tal terminologia. Fiz essa opção, pois após 2013, surgiram muitos artigos, bem como trabalhos de conclusão de curso sobre o tema. Assim, não seria possível abordar todas as menções à PLAc em publicações científicas nesta seção.

concepções de "língua de acolhimento" parecem condicionar a integração e inserção dos migrantes de crise ao conhecimento da língua nacional. Com isso, reforça-se a ideia de que "não saber o idioma é a maior barreira para integração e inserção na sociedade de acolhimento" (SÃO BERNARDO, 2016, p. 19), simplificando, a meu ver, um processo bastante complexo.

Chamo a atenção, portanto, para os profundos impactos da migração na vida de quem experiencia tal movimento, uma vez que involucra questões de ordem psicológica, afetiva, econômica, social, entre outros. Assim, fatores extralinguísticos desempenham um papel fundamental na integração ou não integração desses sujeitos na nova sociedade de acolhimento, bem como nas relações estabelecidas com a aprendizagem da língua majoritária desse novo local. Sobre os aspectos extralinguísticos, Amado (2014) afirma que

> não só fatores linguísticos devem ser considerados [...] barreiras para o aprendiz da língua do país de acolhida. As perspectivas individuais sobre a língua-alvo, sua autoimagem, os planos para o futuro, como a necessidade urgente de aprendizagem para inserção no mercado de trabalho e integração na sociedade, podem criar dificuldades no processo de aprendizagem. A própria tensão do movimento migratório de fuga, somada, muitas vezes, ao afastamento dos laços familiares e linguístico-culturais, também pode contribuir para essa situação (AMADO, 2014, s/p).

Em consonância com a posição de Amado, creio ser essencial considerarmos os percursos diversos vividos pelos migrantes, nos quais os elementos linguísticos e extralinguísticos emergem e influenciam a forma como esses sujeitos se relacionam com o espaço em que agora se encontram. Assim, compreendo o PLAc como um dos fatores a serem contemplados pelas políticas de acolhimento de migrantes, porém somados à garantia de "direitos sociais básicos, como educação, saúde, moradia e acesso à informação, como também programas que visem o bem-estar psicoemocional dos migrantes" (CAMARGO, 2019, p. 96). Pelo fato de o PLAc ser apenas um dos elementos dessa equação rumo a uma tentativa de acolhimento desses sujeitos, parece ficar claro que o ensino-aprendizado de PLAc por si só não garantirá todos os instrumentos necessários para sanar as crises vividas pelos migrantes no novo território. Em outras palavras, urge problematizarmos o PLAc como uma *commodity*[70] (JORDÃO, 2004), isto é, um bem a ser adquirido, que garantirá instantâneo

[70] Jordão (2004), no artigo "A língua inglesa como commodity: direito ou obrigação de todos?", discorre - como fica evidente no título do texto -, a respeito do valor mercadológico que o inglês tem no mundo. Assim, devido a processos sociais e históricos que não vêm ao caso neste momento (consulte Marques (2018), Haus (2018)), o inglês passou a ser um item bastante lucrativo de compra e venda, sendo visto com um produto comercializável, sobretudo tendo em conta tempos de educação neoliberal. Nesse sentido, a "posse do inglês" supostamente garantiria imediata inserção dos cidadãos em um mundo globalizado e, como consequência, acesso a bens

sucesso econômico e social, e em consequência, maior integração à sociedade brasileira. Com isso, estou de acordo com a posição tomada por Camargo (2019), em diálogo com Anunciação (2018), quando afirma que a falta de conhecimento da língua majoritária do país pode agravar processos de marginalização, mas não é a única nem a principal causa para a exclusão de migrantes de crise.

Mesmo em meio a problematizações, considero o ensino de PLAc um direito fundamental aos migrantes de crise, que deve ser promovido enquanto política de acolhimento a esses sujeitos. Entretanto, reforço, novamente, que o ensino-aprendizado da língua majoritária do país "acolhedor" não é a única forma de inserção nessa nova sociedade. Nesse sentido, desloco o conceito de "língua de acolhimento" para "acolhimento em línguas" (BIZON; CAMARGO, 2018, p. 717), no intuito de ressaltar a importância de se acolher na própria língua dos migrantes. O conceito de "acolhimento em línguas" acaba por problematizar, também, uma visão monolíngue e homogênea vinculada ao Brasil, segundo a qual todos os brasileiros ou residentes do Brasil falariam a língua portuguesa e compartilhariam entre si características identitárias nacionais. Tal visão está diretamente relacionada ao pressuposto colonial da tríade de Herder[71], que associa um povo a um território e uma língua.

A tríade herderiana, segundo Canagarajah (2013, p. 20), reforça a perspectiva monolíngue, na qual a língua é atrelada à comunidade, ao lugar e à identidade nacional, acabando por gerar uma essencialização dos sujeitos, como se suas identidades e práticas de linguagem fossem fixas e restritas a determinados territórios. De acordo com a perspectiva monolíngue, a língua é vista como um sistema autônomo e puro, com formas isoladas em vez de integradas, sendo organizada cognitivamente mais do que socialmente. Em tal concepção, portanto, a comunicação depende de formas compartilhadas, já que há um suposto sistema comum, presente nas mentes desses falantes.

Canagarajah (2013) também aponta que movimentos de base europeia como o Romantismo, o Iluminismo, a Industrialização, a formação dos Estados-Nação, a Colonização, o Imperialismo e o Estruturalismo foram fundamentais para formular, expandir e popularizar noções monolíngues. A criação de Estados-Nação, entretanto, teve especial

materiais e culturais, por exemplo. Reconheço, nesse sentido, que o *status* que a língua inglesa ocupa em um contexto global é bastante diferente do português. No entanto, utilizo-me de tal conceito a fim de enfatizar a ideia de mercado, de consumo, de imediatismo e de valor de troca relativos ao ensino-aprendizado de uma língua.

[71] O filósofo alemão Johann Gottfried Herder viveu no século XVIII e costuma ser associado a orientações monolíngues com base em uma percepção moderna que relaciona uma determinada língua a uma nação e a um povo específicos.

importância no fortalecimento do ideal monolíngue, pois impulsionou a padronização das línguas dos países recém-formados em uma tentativa de unificar os territórios e as identidades, oportunizando a hegemonia de algumas sobre outras comunidades e línguas. Em outras palavras, com o surgimento de Estados-Nação, nos quais há uma definição de fronteiras geográficas, uma organização geopolítica de territórios, bem como uma criação de comunidades pretensamente homogêneas, legitimam-se argumentos referentes à ideia de língua pura, isolada e independente, em uma tentativa de concisão interna, a qual se alia a um projeto colonialista/nacionalista composto por exclusões e hierarquias.

Territorializam-se, portanto, as línguas, separando-as, colocando-as como propriedades de cada comunidade e como moldadoras de uma identidade nacional. Como resultado da tríade de Herder – e, como consequência, da orientação monolíngue – há um estabelecimento de quem é nativo e não nativo, isto é, quem é autorizado linguisticamente em oposição àqueles que não têm tal legitimidade. Sobre o tema, Canagarajah (2013) argumenta que

> Essa ideia fez da comunidade as donas da língua. Os outros eram usuários ilegítimos. Eles podem não conseguir expressar os pensamentos da vida e valores comunitários na língua de outra pessoa. A tríade de Herder também territorializa a língua. Uma língua que se move pra outro lugar está em território alheio. Ela não consegue expressar o espírito da outra comunidade ou se tornar parte daquele lugar (p. 20-21). [72] (tradução minha)[73]

Contrariamente a uma perspectiva monolíngue de língua, concordo com Makoni e Pennycook (2005) quando argumentam que as línguas são entidades inventadas, nascidas através de movimentos sociais, culturais e políticos, porém com efeitos reais e materiais no mundo. Makoni & Pennycook (*ibidem*) também afirmam que as implicações materiais da invenção das línguas se fazem visíveis, por exemplo, na forma como as línguas são compreendidas, como os sujeitos se identificam, como as políticas linguísticas são delineadas, como a educação é encarada e como os exames de línguas são desenvolvidos e aplicados.

Com isso, considero que a inteligibilidade não ocorre por meio de formas compartilhadas, mas sim por meio de estratégias utilizadas pelos participantes na interação, na qual sentidos são negociados e renegociados tendo em conta os objetivos e interesses comunicativos localizados. Assim, enfatizo a importância de os professores de línguas e, em

[72] Texto original: "This idea made the community the owners of the language. Others were illegitimate users. They may not be able to express the thoughts of their community life and values in someone else's language. The Herderian Triad also territorializes language. A language that moves to another place is in alien territory. It cannot express the spirit of the other community or become part of that place"

[73] Todas as traduções de citações são de minha autoria, e seguem com o original em nota de rodapé.

especial, os docentes que se relacionam à área de PLAc (já que esse é o recorde da minha pesquisa), pensarem em um ensino que descentralize aqueles que sempre estiveram no poder – desafiando conceitos que essencializam ou atribuem território/posse à língua – e direcione o ensino/aprendizagem às necessidades locais. Para tanto, é necessário alterarmos conceitos relativos a entendimentos de *língua*, *erro*, *competência* a fim de enfatizarmos, junto aos professores e alunos de PLAc, a "natureza híbrida das formas linguísticas e a realidade fluida das interações comunicativas" (HAUS, 2019, p. 68).

Aponto a perspectiva translíngue[74] (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA; WEI, 2014) como um possível caminho, no qual emergem questionamentos acerca de pensamentos dominantes, assim como práticas voltadas à localidade e à contingencialidade. García e Wei (2014, p. 42) argumentam que, na prática translíngue, falantes "selecionam recursos de construção de sentidos e os combinam livremente com o intuito de potencializar a construção de sentido, o engajamento cognitivo, a criatividade e a criticidade" [75]. Em outras palavras, na perspectiva translíngue se entende que a comunicação é construída por meio de diversos recursos semióticos disponíveis de forma situada nos encontros comunicativos, sem que os sujeitos se predam ao que culturalmente, politicamente e socialmente é chamado de língua portuguesa, língua inglesa, língua árabe, etc. Em outras palavras, por entender que essas são invenções, as práticas translíngues não se alicerçam em dermarcações e limitações de línguas nomeadas, mas passam a ver o repertório como um fenômeno dinâmico e vivo. Com resultado, supostos "empréstimos", "misturas" e reconstruções linguísticas não são vistos como falta de conhecimento ou erro, mas como co-construção de formas e sentidos trazidos a partir dos recursos linguísticos disponíveis.

Canagarajah (2017) chama a atenção para o potencial transformativo das práticas translíngues. De acordo com o autor, a abordagem deve ser sempre compreendida enquanto um conceito aberto, fluído e não como um modelo conceitual rígido. Assim, as práticas locais de linguagens não são pré-estabelecidas por estruturas e significados inseridos em

---

[74] Demarco, aqui, que há uma onda de teorias multilíngues na Linguística Aplicada. Assim, diferentes terminologias surgiram para descrever fenômenos, que embora não sejam iguais e que apresentem desacordos, relacionam-se de certa forma. Como exemplo, cito teorias de *translanguaging* (GARCÍA; LI WEI, 2014), *flexible bilingual pedagogy* (CREESE; BLACKLEDGE, 2015), *translingual practices* (CANAGARAJAH 2011, 2013), *polylanguaging/ poly-lingual languaging* (JØRGENSEN et al., 2011), *super-diversity* (VERTOVEC, 2007), e *mobile resources* (BLOMMAERT, 2010). Não pretendo, por conta do recorte dessa pesquisa, ocupar-me dessas diferenças. Destaco, contudo, que me utilizo principalmente de pensamentos trazidos por García, Wei e Canagarajah, teóricos que se relacionam às perspectivas que assumo sobre língua e que, de certa forma, também dialogam com pressupostos decoloniais. Indico, no entanto, trabalhos de pesquisadores brasileiros como Marques (2018), Leroy (2018), Haus (2018), os quais se aprofundam em conceitos sobre teorias multilíngues.

[75] Texto original: "select meaning-making features and freely combine them to potentialize meaning-making, cognitive engagement, creativity and criticality"

determinados contextos. De forma oposta, "[...] são geradoras de significados e formas que, em contato com um contexto local, mudam a si próprias, mudando também o próprio contexto onde elas acontecem. Os contextos locais também são geradores de novas práticas com novas formas e significados" (LEROY, 2018). Nesse sentido, García e Li Wei (2014) argumentam que os espaços translíngues são capazes de articular e gerar novas identidades, valores e práticas em meio a movimentos criativos e críticos, que respeitam, refutam, problematizam normas linguísticas impostas, bem como ideologias. Com isso, é possível, por meio do exercício translíngue, propor ruptura com pensamentos hegemônicos, como ideias referentes ao monolinguismo, fixidez e autonomia das línguas. Assim, vozes que são historicamente apagadas pelo sistema colonial/moderno têm espaço para serem ouvidas e incluídas.

Ao tensionar o monolinguismo e chamar a atenção para a diversidade de recursos intrínsecos à comunicação, a perspectiva translíngue questiona também a existência de falantes nativos ou não nativos. De acordo com Rajagopalan (1997) o paradigma de natividade se constrói "na crença da existência de um falante nativo, que é alguém que sabe a língua e a conhece perfeitamente bem – e é quem pode, por isso, ser invocado como autoridade suprema e árbitro em matéria de julgamento sobre gramática, etc" (RAJAGOPALAN, 1997, p. 226). De acordo com paradigmas translíngues, no entanto, não há uma dicotomia entre nativos *versus* não nativo, pois não há um compartilhamento de repertórios linguísticos exatamente iguais. Como mencionado, há práticas socialmente construídas, que, na interação e negociação, geram novas práticas e usos criativos. Infelizmente, esse ideal segue servindo de modelo para construções identitárias e práticas de ensino, que posicionam falantes "não-nativos" em espaço de inferioridade, inautenticidade, não pertencimento e exclusão.

Importa ressaltar que a translinguagem ocorre também em línguas nomeadas, já que nossos repertórios são constituídos por hibridismos, trocas e contatos. Assim, comungo do argumento de Bloomaert (2010), quando o autor afirma que mesmo sujeitos considerados monolíngues têm competências translíngues já que são proficientes em uma diversidade de recursos.

> Aqueles considerados monolíngues são tipicamente proficientes em múltiplos registros, dialetos, e discursos de uma dada língua. Mesmo quando eles falam ou escrevem em uma 'língua' específica, eles ainda precisam se comunicar em relação a outros códigos em seu ambiente. Essa mesma 'língua' é constituída de recursos de vários lugares. [...] Portanto, todos nós temos competência translínguística, com diferenças de grau e não de tipo (BLOMMAERT, 2010, p. 8)[76].

[76] No original: "Those who are considered monolingual are typically proficient in multiple registers, dialects and discourses of a given language. Even when they speak or write in a single 'language', they still have to

Por fim, destaco que as práticas translíngues sempre estiveram presentes em nosso dia a dia, uma vez que comunidades de todo o planeta utilizam variados repertórios e recursos linguísticos e semióticos para construir entendimentos e promover a comunicação, inclusive dentro de uma mesma língua nomeada. Muitas dessas práticas, todavia, foram/são desconsideradas e inferiorizadas pelos discursos hegemônicos, reforçando valores monolíngues. Nesse sentido, Canagarajah (2013, p. 33) assevera que "o que temos são novas teorias, mas não novas práticas", mostrando, portanto, que o conhecimento normalmente considerado legítimo pela academia ocidental é bastante diferente do que se encontra fora de regras e normas repetidas por escolas e por universidades, por exemplo. Nos últimos anos, no entanto, a academia tem se ocupado de discussões de pressupostos menos normativos, voltado aos multilinguismos. Pennycook (2017) advoga que é importante estarmos sempre atentos para não transformarmos as translinguagens em bilinguismo e multilinguismo tradicionais, nos quais as línguas são vistas de forma segmentada, estanque e fixa.

Lopez (2018) dialoga com a perspectiva translíngue ao convidar-nos a um exercício de distanciamento de abordagens de PLAc que colocam a língua portuguesa como única possibilidade para a integração no país "acolhedor". Para a autora (*ibidem*) essa suposta necessidade oculta uma imposição, isto é, uma prática norteada por uma noção de obrigatoriedade, a qual pode operar como violência simbólica e acabar, de forma contraditória, gerando ou reforçando, por meio da língua, a vulnerabilidade que busca superar através da mesma. Com isso, a autora chama a atenção para o fato de que, ao reforçarmos discursos relativos à necessidade imperativa da língua portuguesa por parte dos migrantes, agimos de forma perversa, pois posicionamos essas pessoas em espaço de subalternidade e ignorância. Assim como aponta Lopez (2018) e Anunciação (2017), creio que relacionar acolhimento ao aprendizado de PLAc se coloca como um fator perigoso, a depender da condução do professor, pois pode revelar uma postura assimilacionista e colonial, no momento em que se apaga e invisibiliza outras práticas linguísticas. Oliveira e Silva (2017, p. 148) trazem reflexões sobre políticas de ensino de português para migrantes, as quais contribuem muito para o debate o PLAc, especialmente ao afirmarem que

> Embora o discurso das políticas de ensino do português para os imigrantes seja um discurso de inclusão social, devemos questionar até que ponto a busca pela integração social desses grupos não se refere, ainda que

communicate in relation to diverse other codes in the environment. That very 'language' is constituted by resources from diverse places. […] Therefore, all of us have translingual competence, with differences in degree and not kind"

> implicitamente, também à sua assimilação linguística e cultural. O problema não está em querer que os imigrantes aprendam a língua oficial, pois, repetimos, essa é uma política indispensável e também um direito deles, mas em ver tal aprendizagem como a única política linguística possível. Esse tipo de raciocínio, segundo o qual aprender a língua do país acolhedor é não só a única, como a melhor opção para que os imigrantes possam estar integrados à sociedade "nacional", está ancorado em uma visão de sociedade linguisticamente homogênea e tem raízes históricas.

Raízes que, a meu ver, remetem a uma história colonial conhecida no país. Ao analisarmos o passado do Brasil, percebemos que diversidade linguística já foi– e continua sendo – encarada como um problema a ser superado. Populações indígenas, quilombolas, migrantes, surdas vêm sofrendo consequências de uma orientação monolíngue há séculos no Brasil, já que a língua portuguesa tem sido colocada como forma de integração à sociedade nacional. A suposta integração desses povos lhes foi bastante violenta e levou muitos a desejarem abandonar as próprias línguas, costumes e cosmovisões. Guardadas as diferenças entre as situações vividas por indígenas, quilombolas, migrantes, população surda, enfatizo a necessidade de questionarmos tal orientação e promovermos um acolhimento a migrantes de crise que envolva o respeito à pluralidade de línguas, seres, pensamentos, visões de mundo, etc.

Nesse sentido, a pluralização e o respeito a outros saberes e seres não combinam com o posicionamento dos migrantes de crise em um local de vulnerabilidade e de incompletude, sempre à espera da benevolência e da caridade dos "locais". De forma contrária, penso que devemos promover um acolhimento que priorize os saberes e não as ausências desses sujeitos. Sobre esse tema, Diniz e Neves (2018, p.101) nos alertam sobre os perigos do "discurso de falta", no qual os migrantes de crise são definidos a partir de uma lógica da negação de seus conhecimentos, capacidades, agência, o que poderia ser entendido como o posicionamento desses sujeitos do "outro lado da linha abissal" (SOUSA SANTOS, 2007), onde são radicalmente invisibilizados. Nas palavras dos autores (*ibidem*), "o discurso de falta" se refere a

> um discurso essencialista e totalizador que, a partir de uma posição etnocêntrica, significa certos sujeitos por aquilo que supostamente 'não são', 'não fazem', 'não sabem' e 'não conhecem', apagando, consequentemente, suas vivências, suas agências, seus saberes e seus conhecimentos — que, cabe ressaltar, não integram os repertórios daqueles que os enxergam como um conjunto de lacunas a serem preenchidas (DINIZ; NEVES, 2018, p. 101).

Apesar das várias problematizações acerca do conceito de PLAc, ressalto a sua importância social e política. Mesmo concordando com Anunciação (2017; 2018) quando a autora nos alerta sobre os perigos de uma simples importação do conceito português de PLAc (relacionado a políticas assimilacionistas, como discutido anteriormente), acredito na ressignificação desse termo enquanto um "gesto político de visibilização de uma demanda social" (LOPEZ, 2016, p. 54). Em outras palavras, ressalto que o PLAc insere na agenda de PLA, e, em consequência na Linguística Aplicada (LA), a preocupação com grupos minorizados e com as suas respectivas necessidades, que incluem demandas por políticas públicas, por exemplo. Assim, reforço as palavras de Lopez e Diniz (2018, n.p.) sobre PLAc

> [...] que se dedica à pesquisa e ao ensino de português para imigrantes, com destaque para deslocados forçados, que estejam em situação de vulnerabilidade e que não tenham o português como língua materna. Seu objetivo é a produção e circulação de saberes linguístico-discursivos que, em última instância, contribuam para "produzir e democratizar mobilidades e multiterritorialidades", fazendo face a processos de "reterritorialização precária" (BIZON, 2013, p. 123).

E para contribuir com saberes linguístico-discursivos que possam "democratizar mobilidades e multiterritorialidades" aos migrantes de crise, não podemos apenas focar no que nós, na posição de sujeitos que "acolhem", consideramos urgências, mas é preciso ouvir as demandas trazidas pelos próprios sujeitos deslocados. Como consequência, saliento que o PLAc não necessita ficar circunscrito à "resolução de questões de sobrevivência" (GROSSO, 2010, p. 68), mas pode também englobar o ensino de português para fins específicos[77], como a preparação para o Celpe-Bras, Enem, vestibular, podendo abarcar inclusive "o aprendizado instrumental do português, haja vista alguns migrantes poderem necessitar interagir muito pouco em português" (CAMARGO, 2019, p. 180).

Por fim, endosso as palavras de Anunciação (2017, p. 96), quando a autora afirma que a língua portuguesa deve ser "utilizada como instrumento de prática de (re)existência [...] na

[77] Ruano (2019) cunha o termo Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos (PLAc-FA) como forma de responder às novas demandas presentes no ensino de português a migrantes de crise. Esse termo se insere no contexto do ensino superior brasileiro, destinando-se a "migrantes e refugiados que buscam aprimoramento linguístico para fins acadêmicos, bem como maior entendimento da estrutura institucional e cultural de diversas esferas da universidade na qual estão inseridos. A nova nomenclatura, aqui defendida, leva em conta as especificidades do público-alvo, que, muitas vezes, se encontra submetido, por exemplo, a um conjunto de pressões econômicas, sociais, psíquicas e legais, que devem ser consideradas dentro desse contexto de ensino." (RUANO, 2019, p. 152). Além da pesquisa de Ruano, que se insere e dialoga com o contexto acadêmico, e de investigações relacionadas ao programa PEC-G, há outros pesquisadores da área que já se debruçaram sobre o ensino de PLA/PLE para fins específicos. Cito o caso do Programa Mais Médicos para o Brasil (PMMB) que levou pesquisadores da área a aprofundarem discussões, elaborarem livros didáticos e avaliações de PLA para fins específicos, conforme investigações de Diniz e Bizon (2019) e Silva (2017). Além disso, cito também o artigo de Ramos e Marchesan (2013) e a dissertação de Madruga (2014) como exemplos de pesquisas sobre o ensino de PLE/PLA para fins específicos.

medida em que, por meio dela, eles [migrantes de crise] desenvolvem estratégias de (re)negociação e de (re)significação de sentidos e de suas identidades.". Com isso, acredito em uma prática de/em PLAc crítica, plural, política, translíngue, não assimilacionista, além de se apresentar como um espaço de (re)existência e agentividade. Ao adotarmos essa perspectiva de PLAc na qual migrantes de crise lançam mão dos próprios recursos a fim de negociar sentidos e identidades de forma dialógica e agentiva, estamos desafiando o pensar e o agir hegemônicos com o intuito de promover diferentes formas de expressão, de valores, de crenças, entre outros.

A sala de aula de PLAc é, a meu ver, um entre-lugar (BHABHA, 2005), um habitar as fronteiras (MIGNOLO, 2013) ou, em alusão ao conto de Guimarães Rosa, uma terceira margem[78], na qual os migrantes de crise poderiam ocupar o local entre as margens esquerda e direta, adentrar esse rio e, com isso, desenvolver competências translíngues (CANAGARAJAH, 2013). Penso nesse espaço também como um local de encontros, desencontros, fluidez, diálogos, redefinição de lugares, identidades e expressão de saberes historicamente colocados à margem. Assim, advogo por uma sala de aula de PLAc de mais inclusão, respeito, escuta ativa das vozes não hegemônicas.

Creio que a perspectiva de PLAc antes referida se aproxima do conceito de *ecologia de saberes* (SOUSA SANTOS, 2011) por discutir "a possibilidade de abertura do cânone dominante do conhecimento e o reconhecimento de saberes não-científicos ao trazer conhecimentos alternativos para o cenário" (SANTOS; NUNES; MENESES, 2007, p.xlix). Em outras palavras, o conceito desenvolvido pelo sociólogo Boaventura de Sousa Santos trabalha com a possibilidade de considerarmos, além daqueles conhecimentos já presentes no cânone, saberes que tradicionalmente são desqualificados pela ciência moderna, evidenciando, portanto, a infinita diversidade epistemológica do mundo (SANTOS; NUNES; MENESES, 2007). Destaco que essa perspectiva se articula com o tema da dissertação, uma vez que chama a atenção para a importância de saberes vindos de espaços não hegemônicos, expressos por sujeitos provenientes de crises, como é o caso dos migrantes estudantes do projeto PBMIH, bem como o professor colaborador desse estudo.

---

[78] *A Terceira Margem do Rio*, de Guimarães Rosa, é um conto publicado no livro *Primeiras Estórias*, lançado em 1962. O conto, narrado pelo filho do personagem principal, centra-se na história de um homem que decide viver dentro de uma canoa em meio a um rio. O personagem principal abandona todos e passa a morar nesse entre-lugar ou nesse não-lugar simbólico para todo o sempre: "nosso pai não voltou. Ele não tinha ido a nenhuma parte. Só executava a invenção de se permanecer naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca mais" (ROSA, [1962] 2005, p. 49). Há muitas interpretações que decorrem dessa terceira margem, contudo me utilizo da ideia de ser um local de encontros, diálogos e possibilidades, no qual os sujeitos abdicam da segurança das margens e se lançam ao rio. Nessa canoa em meio ao rio, emergem movimentos, fluidez e possíveis transformações.

Aprofundarei, no próximo capítulo, o conceito de ecologia de saberes ao inseri-lo no panorama mais abrangente referente às Epistemologias do Sul (SOUSA SANTOS, 2007, 2010b, 2019) em diálogo com o Pensamento Decolonial Latino-Americano (MIGNOLO, 2000, 2008, 2014; QUIJANO, 2000; WALSH, 2013).

2 "NO MUNDO HÁ MUITO PARA APRENDER COM AQUELES QUE A MODERNIDADE TORNOU INVISÍVEL"[79]: REFLEXÕES SOBRE O PENSAMENTO DECOLONIAL E AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL

Há, em nosso sistema-mundo, um processo constante e contínuo de silenciamento e invisibilizações das vozes daqueles que ousam contrapor-se ao que está posto como história global. Por vezes, somos, também, agentes do silenciamento ao reproduzirmos uma lógica moderna/colonial, que se pretende universal, porém que se revela extremamente excludente, violenta e desigual. Com isso, não conseguimos vislumbrar a existência de outras histórias, outros saberes, outros seres, uma vez que nos encontramos cegos à diferença colonial. Na condição de professora do projeto PBMIH, percebi – no trabalho com Gabriel, bem como na convivência com os discentes, – momentos de contradições, tensões e grande potencial de transformação do exercício docente. Com isso, propus a mim o desafio de olhar de outro modo para a prática colaborativa, tema principal desta dissertação, com o intuito de cossignificar e coconstruir o trabalho desenvolvido, minimizar hierarquias e valorizar saberes distintos.

Com o intuito de aprofundar as reflexões antes referidas, decidi me apoiar nos estudos da decolonialidade[80] e das Epistemologias do Sul. Justifico minha escolha teórico-metodológica por acreditar que esses pensamentos questionam os traços de colonialidade/modernidade hegemônica que seguem informando o nosso sistema-mundo. Os efeitos da colonialidade se expressam, por exemplo, na produção de conhecimento, na organização de trabalho, nas relações intersubjetivas, na visão do que caracteriza diferentes povos, no senso comum, entre outros. Esses efeitos ultrapassam os limites do período da colonização, pois permanecem até hoje no pensamento e nas práticas de muitos sujeitos,

---

[79] Referência: Maldonado-Torres (2008, p. 108-109)

[80] Mesmo em meio a pesquisas produzidas por intelectuais que integram o grupo Modernidad/Colonialidad (M/C), que estão intimamente relacionados à temática da (de)(s)colonialidade, é comum que os leitores da área se deparem com as expressões "decolonial" e "descolonial", principalmente em versões e traduções feitas em português e espanhol. De forma contrária, em inglês, há um aparente consenso em relação ao termo utilizado, uma vez que autores que abordam o assunto costumam utilizar a expressão "decoloniality". Particularmente, alinho-me à perspectiva adotada por Walsh (2009), quando a autora contrapõe "decolonial" a "colonialidade" e "descolonial" a "colonialismo". Em outras palavras, o uso de "descolonial" está relacionado ao fim das colônias e a surgimento de Estados-nação. Já "decolonial" se apresenta como uma forma de resistência em relação ao domínio colonial, o qual ultrapassa questões políticas e econômicas, estando presente na constituição epistêmica e ontológica de muitas sociedades e de seus sujeitos. Nesse sentido, entendo que, mesmo após a "descolonização", a colonialidade permanece nas sociedades enquanto um processo que penetra os saberes, os seres, as subjetividades, as temporalidades, etc. Assim, chamo a atenção para a minha escolha lexical, uma vez que vejo a supressão do 's' como uma maneira de enfatizar a existência das marcas da colonialidade mesmo após o fim das colônias. Não se trata da promoção de um anglicismo, mas a afirmação de que a luta e o posicionamento insurgente devem permanecer como uma constante em nossas vidas.

invisibilizando e marginalizando grupos sociais e epistemologias consideradas – no sistema-mundo europeu/euronorteamericano/capitalista/patriarcal/moderno/colonial (GROSFOGUEL, 2008) – ignorantes, primitivas, inferiores, locais e improdutivas. Segundo Maldonado-Torres (2007), o colonialismo, enquanto experiência na qual a soberania de um povo estava nas mãos de outro povo ou nação, pode ter acabado, mas o que se originou com a conquista, dominação e colonização dos povos e dos territórios, isto é, a colonialidade, continua existindo e condicionando muitas pessoas, pensamentos e ações, etc. Em outras palavras, apesar de o colonialismo ser anterior à colonialidade, a última permanece mesmo com o fim do colonialismo. De acordo com Maldonado Torres

> O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta idéia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da idéia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (TORRES, 2007, p. 131).

A distinção entre colonialismo e colonialidade se apresenta como ponto de partida para o conjunto de pensadores que integram o grupo de pesquisa "Modernidade/Colonialidade", já que esses conceitos dão subsídios para entendermos o mundo ocidental de ontem e de hoje (e talvez o de amanhã, se não houver transformações radicais). O grupo tem esse nome já que considera que "a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada" (MIGNOLO, 2005, p. 75). Em outras palavras, não é possível separar a modernidade da colonialidade, pois são lados da mesma moeda e estão ligadas a processos de violência. A violência, por sua vez, é fundada na hierarquização e desigualdade e se manifesta em elementos como classe, raça, gênero, cultura, língua, saber, etc.

Destaco o trabalho de pensadores como Maldonado-Torres, Grosfoguel, Quijano, Mignolo, Escobar, Dussel, Walsh, bem como o de Boaventura de Sousa Santos[81], que questionam as histórias consideradas únicas e globais e chamam a atenção para a necessidade de pensar um mundo no qual habitem diferentes pensamentos, seres, tempos, espiritualidades,

[81] O sociólogo Boaventura de Sousa Santos não faz parte do grupo latino-americano Colonialidade/Modernidade, porém, assim como os pesquisadores antes referidos, Santos possui um extenso trabalho acerca da modernidade/colonialidade hegemônica. Nesse sentido, o autor, mesmo partindo de um local geográfico distinto e apresentando algumas diferenças conceituais, dialoga a partir de perspectivas epistemológicas afins.

etc. De acordo com Mignolo (2014, p. 62), "o 'pensar decolonial' não é um método a aplicar, mas uma maneira de estar em e pensar o mundo" [82]. Em outras palavras, a decolonialidade é uma postura e, por isso, refletir sobre o "padrão colonial de poder é sempre uma análise de nós mesmos"[83] (MIGNOLO, 2014, p. 63). Da mesma forma, Walsh (2013b, p. 67) assegura que a "decolonialidade não é uma teoria a seguir, mas um projeto a assumir", mostrando-nos que essa perspectiva nos proporciona desestabilizações subjetivas, referentes à percepção sobre nós mesmos e o mundo que nos cerca. Com isso, a autora, que gosta de ser chamada de intelectual-militante, chama-nos a resistir frente aos desafios impostos pela colonialidade/modernidade.

Em relação a tais desafios, trago a perspectiva adotada pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos relativa às *Epistemologias do Sul*. Para o sociólogo, o movimento colonial europeu foi um projeto de colonialismo e capitalismo globais que gerou uma divisão abissal entre aquilo que hoje chamamos de Norte global e Sul global. Segundo o pesquisador, o Norte e o Sul global são separados por linhas imaginárias que dividem as realidades no universo "deste lado da linha" e o universo "do outro lado da linha". Chamo a atenção, contudo, para esses conceitos não serem tomados sob uma análise geográfica, como se estivessem necessariamente ligados a Estados-nação, mas sim como uma metáfora às mazelas vividas por aqueles que sofrem devido ao colonialismo, capitalismo e patriarcado, em contraposição àqueles que exercem a hegemonia e a opressão de grupos e pensamentos minorizados. Nas palavras de Sousa Santos (2011),

> O Sul global não é então um conceito geográfico, embora a grande maioria dessas populações viva em países do hemisfério Sul. É mais uma metáfora para o sofrimento humano causado pelo capitalismo e pelo colonialismo a nível global e da resistência para superá-lo ou minimizá-lo. É por isso um Sul anticapitalista, anticolonial e anti-imperialista. É um Sul que também existe no Norte global, sob a forma de populações excluídas, silenciadas e marginalizadas, como são os imigrantes indocumentados, desempregados, as minorias étnicas ou religiosas, vítimas de sexismo, homofobia e racismo. (2011, p. 35)[84]

[82] Texto original: "el 'pensar descolonial' no es un método a aplicar sino una manera de estar en y pensar el mundo"
[83] Texto original: "patrón colonial de poder es siempre un análisis de nosotros mismos"
[84] El Sur global no es entonces un concepto geográfico, aun cuando la gran mayoría de estas poblaciones viven en países del hemisfério Sur. Es más bien una metáfora del sufrimiento humano causado por el capitalismo y el colonialismo a nivel global y de la resistencia para superarlo o minimizarlo. Es por eso un Sur anticapitalista, anticolonial y anti-imperialista. Es un Sur que existe también en el Norte global, en la forma de poblaciones excluidas, silenciadas y marginadas como son los inmigrantes sin papeles, los desempleados, las minorías étnicas o religiosas, las victimas de sexismo, la homofobia y el racismo.

Nesse sentido, o pensamento moderno/colonial é, necessariamente, um pensamento abissal. O traço principal desse pensamento é a radicalização de distinções, pois tudo aquilo que é produzido "do outro lado da linha" é invisibilizado, inexistente e radicalmente excluído.

A partir da compreensão do pensamento moderno/ocidental como abissal, Sousa Santos (2010) propõe um distanciamento da lógica eurocêntrica a fim de estabelecer uma sociologia das ausências, uma sociologia das emergências e o trabalho de tradução (SOUSA SANTOS, 2006). De acordo com o autor, a sociologia das ausências mostra que o que não existe é, na verdade, produzido como não-existente e não significativo. Com isso, a sociologia das ausências busca transformar o que é visto como impossível em possível e, assim, fazer das ausências, presenças, tornando-se alternativas às experiências hegemônicas. Aliada a isso está a sociologia das emergências, que consiste na construção de um futuro de possibilidades plurais e concretas a partir de um presente decolonial ampliado. Tendo em conta que a compreensão ocidental de mundo é bastante localizada e reduzida, Sousa Santos (2006) propõe uma racionalidade que faça o movimento de expandir o presente e contrair o futuro. Nas palavras do autor,

> Para expandir o presente, proponho uma sociologia das ausências; para contrair o futuro, uma sociologia das emergências. […] Em vez de uma teoria geral, proponho o trabalho de tradução, um procedimento capaz de criar uma inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis sem destruir a sua identidade (SOUSA SANTOS, 2006, p. 95).

Para Sousa Santos (*ibidem*), as formas de se produzir a invisibilidade radical se apresentam por meio de cinco lógicas de produção da não-existência, as quais se caracterizam pela

(1) *Monocultura do saber e do rigor científico*, que coloca o pensamento colonial/moderno/europeu/norteamericano como a única verdade, enquanto considera o pensamento daqueles que estão "do outro lado da linha abissal" como ignorante e inculto. Como exemplo, recorro a um tema frequentemente abordado pelos alunos nas aulas ministradas por mim e por Gabriel: a busca por um emprego no Brasil. Destaco esse assunto como exemplo de monocultura do saber, pois muitas vezes os conhecimentos apresentados por migrantes de crise em contexto profissional são desqualificados ou subaproveitados tendo como pretexto a não adequação aos modelos adotados no país, o distanciamento da educação oferecida aqui, bem como a falta de "domínio" da língua portuguesa, dentre outros argumentos utilizados para associar migrantes de crise à ideia de ignorância. Muitos dos nossos estudantes alegavam que, embora estivessem com suas situações migratórias regulares

no Brasil, apresentassem capacidades técnicas na área (por vezes acima dos brasileiros concorrentes a mesma vaga de emprego) e conhecimentos de português suficientes para realizar certas tarefas profissionais e, em alguns casos, tivessem seus diplomas universitários[85] revalidados, eles não eram aceitos para as vagas de emprego. Essa situação comumente evocada pelos alunos mostra que a monocultura do saber e do rigor científico cria a noção de que os conhecimentos desse Outro não têm validade e, portanto, não merece ser reconhecido como tal.

(2) *Monocultura do tempo linear*, que consiste na ideia de que a história tem uma direção única e que se concretiza, por exemplo, no progresso, no desenvolvimento, na modernização e na globalização. Assim, essa lógica encara tudo aquilo que não está inserido no mesmo momento histórico como atrasado. Em outras palavras, essa monocultura se refere à não contemporaneidade do contemporâneo (SOUSA SANTOS, 2006). É possível associar essa monocultura ao grupo que trabalhei durante minha pesquisa, isto é, árabes e, em sua maioria, muçulmanos. Conforme debatido em seção anterior, por meio de teorias trazidas por Said (1990), há, no Ocidente, uma ideia de que os árabes, em especial os praticantes do islamismo, representam o atraso, a violência, a misoginia, colocando-se como o oposto da civilização. Em relação às mulheres muçulmanas, sobretudo as que são visivelmente religiosas e que portam o véu (*hijab, chador, nicab, burqa,* etc), o senso comum ocidental as localiza em tempos passados, uma vez que, aos olhos de alguns sujeitos, ser muçulmana significa ser submissa, passiva e ter sua voz silenciada. Com isso, o Norte global, que se enxerga como avançado, defende a superioridade da própria forma de vida, interpretando aqueles que vivem de maneiras diferentes como primitivos, já que acreditam que a história tem apenas um caminho a seguir, isto é, o caminho imposto pelo grupo hegemônico antes referido.

(3) *Monocultura da classificação social*, a qual categoriza os seres humanos e naturaliza as hierarquias entre tais sujeitos. As manifestações mais evidentes dessa lógica são em relação a raça e a sexo. A não-existência, nessa monocultura, é produzida devido a uma inferioridade vista como natural e, por isso, insuperável. Como exemplo, exponho a resposta de um leitor ao texto de um colunista do Jornal Zero Hora, uma vez que o caráter nitidamente

[85] Para que um diploma de graduação seja válido em território nacional ele tem que ser reconhecido por uma universidade brasileira pública que apresente curso do mesmo nível e área ou um curso que seja equivalente. Esse processo costuma ser bastante burocrático, pois demanda a apresentação de vasta documentação e pode envolver provas de conhecimentos técnicos e de língua portuguesa, a depender da universidade. Além disso, em certos casos, para que haja a revalidação do diploma obtido em universidade estrangeira, é solicitada a participação em disciplina complementar oferecida pela universidade. A UFPR tem um processo específico, conforme explicitado no capítulo sobre o PBMIH.

discriminatório desse leitor causou debates na época. Emergirem, com isso, discussões acerca de um racismo justificado por questões biológicas, além de surgirem questionamentos acerca dos limites da liberdade de expressão vinculada a jornais.

> Não consigo entender como ele [o colunista] pode aprovar a vinda de haitianos, senegaleses e outros similares, não na cor, pois não sou racista, mas pelo índice cultural, que conforme informa a imprensa é em 90% dos casos baixíssimo. [...] é comprovado que pessoas com pouca ou quase nada de formação profissional e cultural tem uma tendência natural de caírem para o lado do crime, roubo e tráfico e fatalmente vão ocupar vagas nos presídios. A prova disto foram os escravos que vieram para o Brasil (negros) que chegaram sem nenhuma formação nem cultura, e proporcionalmente hoje ocupam a maioria das vagas nos presídios (JORNAL ZERO HORA, 2015).

De acordo com Quijano (2007), a ideia de raça foi usada no período da colonização a fim de dar legitimidade às relações de dominação impostas na conquista. Com isso, o construto mental de raça foi criado e naturalizado com o intuito de classificar seres humanos como "naturalmente" superiores e inferiores e, assim, redefinir a formas de domínio social. Essas divisões binárias – branco/negro, homem/mulher, humano/não plenamente humano, primitivo/civilizado, irracional/racional, moderno/tradicional – foram fundamentais para a sustentação do capitalismo, porque a divisão do trabalho dentro desse sistema foi/é organizada, por exemplo, a partir de linhas raciais e de gênero[86].

(4) *Monocultura da escala dominante*, que coloca em posição de superioridade aquilo que é visto como universal e global em oposição ao particular e local. Como exemplo, cito a produção da não-existência através da língua portuguesa enquanto escala dominante, sob o pretexto de ser a língua falada em todo o território nacional, a qual é vista como capaz de integrar os migrantes de crise à sociedade brasileira. Essa monocultura relaciona as línguas "minorizadas" a uma ideia de localidade, na qual elas estariam aprisionadas a uma escala específica. Em outras palavras, o repertório trazido pelos migrantes é visto como incapaz de se articular de modo mais universal e global, produzindo, assim, uma integração precária de migrantes de crise ao território nacional. Esse exemplo, além de mostrar a produção da não-existência por meio da escala dominante, na qual o universal ou global se impõe em relação ao particular ou local, também se relaciona à primeira monocultura, relativa à monocultura do saber científico e do rigor científico.

---

[86] Por conta do foco da dissertação, não me aprofundarei em questões referentes a gênero. Contudo, menciono Maria Lugones (2014) - importante autora argentina -, que acrescentou o conceito de "colonialidade de gênero" às formas de colonialidade, como as do ser, do poder e do saber. Assim, Lugones inseriu a perspectiva feminista aos estudos decoloniais, estabelecendo um diálogo entre categorias como gênero, raça, classe, colonialidade, por exemplo.

(5) *Monocultura da produtividade*, a qual enxerga tanto a natureza quanto o trabalho humano sob um viés capitalista e produtivista, tendo como objetivo o lucro. O dinheiro, nessa não-existência, coloca-se acima de tudo, inclusive da vida dos seres humanos. Com isso, é comum escutar discursos xenofóbicos, que se baseiam na ideia de que os migrantes de crise não apresentariam nenhum benefício financeiro ao Brasil, já que são vistos como improdutivos, desqualificados profissionalmente e, com isso, um peso econômico ao país.

Tomo a liberdade de adicionar, como uma subseção da monocultura do saber e do rigor científico, o que chamo, em diálogo com Arias (2010a), de *monocultura da não afetividade*. De acordo com o antropólogo equatoriano antes referido, a hegemonia da razão cartesiana nos fragmentou, afastando-nos de uma visão mais holística de ser humano. Com isso, o coração e a alma foram/são colocados de lado, já que a expressão dos sentimentos, de acordo com tal monocultura, está relacionada à esfera da animalidade e do instintivo. Era/é necessário, portanto, reprimir possibilidades outras de sentir, de ser, de estar no mundo e, com isso, dominar subjetividades e desejos de diferentes sujeitos.

A produção dessas monoculturas, incluindo o que se refere aos afetos e emoções, é responsável por invisibilidades e não reconhecimento de seres e pensamentos considerados, pelas lentes do Norte global, ignorantes, primitivos, inferiores e improdutivos. Nesse sentido, ao refletirmos a respeito de grupos minorizados, como os migrantes de crise, percebemos o quanto tais sujeitos têm seus direitos negados, suas identidades homogeneizadas, bem como seus pensamentos e subjetividades rejeitados. Excluem-se tais pessoas a ponto de terem a própria humanidade destituída. Importa ressaltar que as sociedades tidas como "democráticas" e neoliberais funcionam com base em diferenças sociais, raciais e históricas, havendo seres plenamente humanos e outros que são precariamente humanos, destituídos de direitos e invisibilizados.

Como forma de transformar a realidade antes apresentada, é necessário que questionemos e desobedeçamos a padrões hegemônicos a fim de superar totalidades e homogeneizações. Sousa Santos (2002) apresenta a contrapartida das monoculturas das ausências antes expostas. Para o autor, é necessário que promovamos (1) a *ecologia de saberes,* a qual visa a pluralidade e o reconhecimento de diferentes conhecimentos*; (2) a ecologia das temporalidades,* na qual o tempo linear é visto enquanto uma construção e que as temporalidades são variáveis a depender de quem as enxerga; (3) a *ecologia dos reconhecimentos,* cujo objetivo é identificar as diferenças humanas e confrontar a lógica da classificação social, que produz ausência ao desqualificar agentes sociais*; (4) a ecologia das trans-escalas,* a qual tem relação com as articulações entre escalas universal, global e

particular e plural; e, por fim, (5) *a ecologia de produtividade,* que se relaciona com valorização e a recuperação de sistemas de produção alternativos, que se distanciam de uma lógica capitalista por estarem preocupadas com a inclusão e a solidariedade.

Como resposta insurgente ao que chamo de (6) *monocultura da não afetividade*, proponho a *ecologia dos afetos* ou o *corazonar* (ARIAS, 2010a), ou seja, reintegrar a dimensão do coração, das emoções e da afetividade à razão. Em outras palavras, corazonar é pensar ou raciocionar com o coração. Nas palavras do antropólogo equatoriano Patricio Guerrero Arias,

> Uma das expressões mais perversas da colonialidade do poder, do saber e do ser, foi erigir a razão como o único "uni-verso", não apenas da explicação da realidade, mas da própria constituição da condição do humano. Daí a definição, do Ocidente, "do homem como sendo racional ", em nome da astúcia da razão (Walsh, 2005: 115-120). Sequestraram-nos o coração e os afetos para facilitar o domínio de nossas subjetividades, nosso imaginário, nossos desejos e nossos corpos, territórios onde se constroi a poética da liberdade e existência. A hegemonia da razão fragmenta a condição de nossa humanidade, porque desconhece que não somos apenas o que pensamos, e pior, que nós não existimos apenas por causa disso, como sustenta o fundamentalismo racionalista cartesiano, mas que o sentido do humano está, sobretudo, na afetividade: não somos apenas seres racionais, mas também sensibilidades atuantes ou, como a sabedoria xamânica nos ensina, "somos estrelas com corações e com consciência"[87] (ARIAS, 2010a, p. 10)

O trecho supracitado reforça a ideia da fragmentação dos seres humanos e que somos mais do que pensamentos. Conforme a sabedoria xamanica, “somos estrelas com corações e com consciência”. “Corazonar”, no entanto, não é um ato simples, já que, como apresenta Aria (2010a), os sentimentos, as emoções, as intuições, a espiritualidade são marginalizados pela perspectiva cartesiana/moderna/colonial, a qual, frequentemente, constitui-nos. Assim, “corazonar”, sobretudo em contextos acadêmicos e de formação docente, por exemplo, é entendido como a expressão de uma crendice, uma superstição e não como o verdadeiro conhecimento. Tal posicionamento, portanto, reforça a monocultura do saber e do rigor científico (SOUSA SANTOS, 2006), a qual inclui a monocultura da não afetividade.

---

[87]Texto original: Una de las expresiones más perversas de la colonialidad del poder, del saber y del ser, ha sido erigir la razón como el único “uni-verso”, no sólo de la explicación de la realidad, sino de la propia constitución de la condición de lo humano. De ahí la definición, desde Occidente, “del hombre como ser racional”, en nombre de la astucia de la razón (Walsh, 2005: 115-120). Nos secuestraron el corazón y los afectos para hacer más fácil la dominación de nuestras subjetividades, de nuestros imaginarios, de nuestros deseos y nuestros cuerpos, territorios donde se construye la poética de la libertad y la existencia. La hegemonía de la razón fragmenta la condición de nuestra humanidad, pues desconoce que no sólo somos lo que pensamos, y peor, que no sólo existimos por ello, como sostiene el fundamentalismo racionalista cartesiano, sino que el sentido de lo humano está ante todo en la afectividad: no sólo somos seres racionales, sino también sensibilidades actuantes o, como nos enseña la sabiduría shamánica, “somos estrellas con corazón y com conciencia” (ARIAS, 2010a, p. 10).

Apesar dos desafios, é preciso desbloquear os afetos e os campos sensoriais a fim de promover o "corazonamiento" em múltiplos espaços, inclusive no contexto pedagógico. O resultado é o suleamento/sulear[88] de práticas, levando-nos à ecologia de saberes. Penso que um exemplo de uma tentativa de fratura da hegemonia da razão para dar lugar ao exercício de corazonar ocorreu em um momento de desabafo da aluna síria Tereza. Trago, nessa seção, um excerto do material empírico, pois, ao escrever sobre afetividade e o ato de corazonar, vi uma oportunidade de trazer outra voz à dissertação, assim como abordar uma narrativa que me impactou ao longo da regência colaborativa com Gabriel e que me parece muito relevante.

O excerto a seguir, retirado do diário reflexivo, expõe alguns sentimentos evocados a partir da narração da aluna síria, Tereza, bem como crises surgidas da exposição dessas emoções e nossas reações diante daquele momento. Além disso, o fragmento do diário reflexivo também apresenta os impactos causados pela guerra da Síria e o empobrecimento de migrantes de crise no país de destino.

> Hoje Tereza abordou Gabriel durante o intervalo da aula. Indagou se havia isenção do pagamento da passagem de ônibus para aqueles que não tinham boas condições financeiras ou, pelo menos, algum auxílio, oferecido pelo município, no valor da tarifa. Nesse momento, Gabriel me chamou para ajudar a tirar essa dúvida. Perguntamos a idade dela, mas a aluna tinha menos de 65 anos e, por isso, não poderia pedir isenção por esse viés. Prometemos pesquisar sobre o tema para tentar ajudá-la de alguma forma. Tereza, então, comentou, translinguando, que estava com dificuldades para pagar as passagens que necessitava usar durante o dia. Seu filho estava internado em um hospital distante de sua casa e ela precisava fazer esse trajeto duas vezes por dia, somando quase 10 reais de passagem. Na hora oferecemos nosso dinheiro, mas a aluna se recusou a aceitá-lo. Insistimos alegando que ela poderia usá-lo enquanto não conseguíamos um auxílio do município para a isenção de passagens ou se, quisesse, poderia devolver o dinheiro quando tivesse condições. Mais uma vez ela disse que não, que não era necessário e que era preferia não receber esse valor, porque era muito orgulhosa.
>
> Perguntamos a razão de o filho de Tereza estar internado e se poderíamos ajudar de outra forma, com a compra de remédios, por exemplo. Segundo a aluna, ele estava viciado em drogas e em bebida e, por isso, havia sofrido uma overdose. Ela falava em árabe com Gabriel e então se virava para mim e dizia "Brasil, muito livre", "Brasil, muita bebida e muita droga", "Meu filho muita droga".
>
> Tereza desabafou conosco e contou um pouco sobre a dificuldade de estar sozinha cuidando de seu filho, lidando com uma grande carga psicológica e financeira, sobretudo em outro país. Seus olhos ficaram cheios de lágrimas quando nos relatou que havia tempo que seu filho estava debilitado psicologicamente. A debilidade havia surgido da experiência de guerra na Síria e das tantas perdas que teve durante os últimos anos. Segundo a aluna, ele já havia tentado suicídio antes daquela ocasião e, mais uma vez queria destruir a própria vida, mas agora com o uso abusivo de drogas. Não sabíamos muito bem como agir diante de tudo aquilo e pedimos para que Tereza falasse com os voluntários dos projetos de Medicina e Psicologia do PMUB para que ela tivesse maior suporte junto a profissionais da área de saúde. Ela disse que iria procurá-los. Em alguns momentos do relato, Tereza chorou e pediu desculpas por tê-lo feito. Segundo a migrante, nós não precisaríamos escutá-la, já que aquilo não fazia parte do nosso trabalho.
>
> Ficamos muito tristes depois da aula e conversamos muito sobre o ocorrido enquanto saíamos da Reitoria e caminhávamos em direção às nossas casas ou pontos de ônibus. Entre nós, pairava um sentimento de impotência, descrença, melancolia, não sabíamos bem o que fazer...
>
> [Esclareço que enquanto a conversa entre Gabriel, Tereza e eu acontecia, o docente tentava fazer a tradução simultânea daquilo que Tereza estava confidenciando. Contudo, entendi alguns detalhes depois que a aula

[88] "Sulear" foi usado por Paulo Freire em seu livro *Pedagogia da Esperança* (2008). Embasado no físico brasileiro Márcio D'Olne Campos, Freire utiliza a palavra *sulear* como um contraponto ideológico a "nortear" em uma tentativa de valorizar os saberes do Sul epistemológico.

terminou e Gabriel conseguiu expor melhor o que Tereza havia contado]

Diário reflexivo 26 de outubro de 2019

Ao reler o trecho presente em meu diário reflexivo, destaco que Tereza, provavelmente, sentiu-se suficientemente confortável para confidenciar-nos uma história bastante pessoal. Além disso, saliento que, quando o choro emergiu durante a conversa, ela pediu perdão pelas lágrimas e pelo fato de ter compartilhado aquelas informações conosco, já que, segundo a aluna, lidar com aquelas emoções não era parte do nosso trabalho. O pedido de desculpas de Tereza demonstra que, para ela, sentimentos - naturais de qualquer ser humano - devem permanecer na vida íntima dos sujeitos, não podendo ser expressos, por exemplo, em um contexto educacional. De forma oposta, acredito que o ato de *corazonar* é uma forma de resistência, já que traz outras formas de ver, sentir e conhecer o mundo, agindo, portanto, em prol da promoção da ecologia de saberes.

Destaco que, embora todas as ecologias sejam igualmente essenciais para a transformação social e a luta contra os três modos de dominação apontados por Sousa Santos (2018) - colonialismo, capitalismo e patriarcado -, darei mais ênfase à *ecologia de saberes*, a qual inclui também questões relativas aos afetos. Penso que, ao mudarmos o nosso pensamento em direção a uma maior pluralização e valorização de diversos saberes, podemos transformar, coletivamente, questões referentes à temporalidade, ao reconhecimento (contrariando o racismo, o machismo e a xenofobia), à trans-escalas e à lógica de produtividade capitalista.

2.1 A ECOLOGIA DE SABERES

A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá,
mas não pode medir seus encantos.
A ciência não pode calcular quantos cavalos de força
existem
nos encantos de um sabiá.
Quem acumula muita informação perde o condão de adivinhar: divinare.
Os sabiás divinam.

(BARROS, 2015, p. 53)

Segundo Manoel de Barros (2015), a ciência, aqui interpretada como a ciência moderna/colonial, pode nomear os órgãos de um sabiá, porém não é capaz de medir a beleza e o encantamento desse pássaro. Assim, interpreto que, para o poeta brasileiro, a verdadeira apreciação de um ser na natureza não está tão somente na análise da anatomia ou na aferição rígida das características do animal, mas no olhar poético e criativo diante daquilo que encontramos ao nosso redor. É necessário, nesse sentido, estarmos abertos para o diálogo e a conexão com outras formas de ver e entender o mundo a fim de desenvolver tal olhar. Em outras palavras, Manoel de Barros chama a atenção para a existência de outros saberes, sentidos e afetos transformadores, que não se inserem no monopólio da ciência moderna/colonial.

Conforme apresentado na seção anterior, uma resposta à monocultura do saber e do rigor científico pode ser a ecologia de saberes (SOUSA SANTOS, 2010a), a qual valoriza a pluralidade de conhecimentos e reconhece saberes heterogêneos, sobretudo aqueles que foram suprimidos e marginalizados por se oporem a perspectivas hegemônicas. Esclareço, no entanto, que não se trata de eliminar os conhecimentos oriundos do Norte global, mas de desierarquizar o Norte do papel de único detentor do conhecimento e colocá-lo no mesmo grau de importância epistemológica que o Sul.

Pensar em ecologia de saberes é pensar na co-presença e na coexistência de múltiplas epistemologias, porque ao redor do mundo "não só existem diversas formas de conhecimento da matéria, sociedade, vida e espírito, como também muitos e diversos conceitos sobre o que conta como conhecimento e os critérios que podem ser usados para validá-lo" (SOUSA SANTOS, 2007, p. 24). Mais do que isso, a ecologia de saberes é uma proposta epistemológica transgressiva, insurgente e subalterna, uma vez que ousa questionar o *status quo*.

Contudo, como já mencionado anteriormente, ressalto que tamanha é a dominação e a invasão do imaginário dos sujeitos vindos "do outro lado da linha abissal" que, por vezes, a perspectiva cognitiva eurocêntrica torna-se também a visão daquele que foi marginalizado[89].

[89] Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1987), trata extensivamente do tema do silenciamento e, como consequência, da incorporação do pensamento daqueles que estavam "deste lado da linha abissal" em detrimento dos saberes daqueles que sofreram marginalizações ao longo da história. Freire, no entanto, utiliza-se de termos de opressores e oprimidos, invasores e invadidos, assim como debate a dicotomia entre dialogismo e antidialogismo, para abordar o assunto. Segundo o educador, os opressores "desenvolvem uma série de recursos através dos quais propõem à "admiração" das massas conquistadas e oprimidas um falso mundo. Um mundo de engodos que, alienando-as mais ainda, as mantenha passivas [...]" (FREIRE, 1987, p. 86). Na esteira desse pensamento, o autor assevera que há quatro tópicos que sustentam a teoria antidialógica, a saber: (1) a conquista; (2) a divisão para a manutenção da opressão; (3) a manipulação; (4) a invasão cultural. Sobre o último, Paulo Freire afirma que "a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão. Neste

Naturalizam-se as epistemologias de alguns, enquanto se nega e/ou se esquece dos próprios pensamentos, entendimentos sobre o mundo e processos históricos. Sousa Santos (2007, p. 29) discute como essa hierarquização do pensamento gera *epistemicídios*, que acabam por desperdiçar diversos conhecimentos que não se enquadram dentro dos modelos do Norte, e por isso passam a ser "inválidos" enquanto saber.

No campo do ensino, epistemicídios e silenciamentos são frequentemente relatados nas mais diversas esferas de convivência escolar. Em relação ao recorte dessa pesquisa, alinhada à colaboração docente, o que chama a atenção é a assimetria que determina, por exemplo, que os saberes da universidade são superiores aos saberes tidos como populares. Essa perspectiva reforça a monocultura do saber e do rigor científico, uma vez que acaba por desqualificar aquilo que não se encaixa no cânone epistemológico da ciência moderna, além de posicionar a universidade como um local onde se materializa a totalidade do conhecimento. Segundo Castro-Gómez (2007), essa é uma herança colonial que contribui para hegemonia cultural, econômica e política do Norte global.

É imperativo, portanto, que estejamos atentos às nossas práticas e pensamentos, a fim de que não sejam apenas derivações do Norte, isto é, para que não reforcemos desigualdades e marginalizações. Conforme Mignolo (2008b, p. 290), devemos sempre "aprender a desaprender [...] já que nossos (um vasto número de pessoas ao redor do planeta) cérebros tinham sido programados pela razão imperial/colonial". Com isso, enxergo na pesquisa colaborativa uma possibilidade teórico-metodológica com pretensões transformadoras, pois pretende valorizar a experiência da coletividade, da coexistência de saberes, bem como da agência docente. Tais características parecem sinalizar traços de *desobediência epistêmica* (MIGNOLO, 2008b), alinhando-se à perspectiva decolonial que adoto na presente investigação. Contudo, para que a prática colaborativa caminhe em direção à decolonialidade, é necessário que os docentes estejam engajados em um intenso e necessário trabalho de tradução (SOUSA SANTOS, 2006), isto é, um processo "capaz de criar uma inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis" (*ibidem*, p. 95). Em outras palavras, um processo de tradução no qual aprendemos a lidar com as multiplicidades, incertezas e dissensos.

---

sentido, a invasão cultural, indiscutivelmente alienante, realizada maciamente ou não, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la." (*ibidem,* p. 94). Embora não me utilize de termos como "opressores e oprimidos" e questione algumas acepções de Freire nesse livro, penso que há muitas semelhanças entre Freire e Sousa Santos, quando o último explica sobre epistemicídios, visões marginalizadas, bem como o esquecimento da própria forma de pensar por aqueles que tiveram os próprios saberes e seres silenciados pela modernidade/colonialidade.

2.2 A BUSCA PELA TRADUÇÃO

> Traduzir é presumir que sempre existe um equívoco; é comunicar por diferenças, em vez de silenciar o Outro presumindo uma univocidade – a semelhança essencial entre o que o Outro e o Nós estamos dizendo.(VIVEIROS DE CASTRO, 2014, p. 10) [90]

Inicio esta seção com um trecho escrito pelo antropólogo Eduardo Viveiros de Castro[91] acerca da relevância da tradução equívoca e do encontro com o Outro. Para o pesquisador, traduzir é habitar o equívoco, isto é, ocupar um espaço comum às relações humanas, vinculado à diferença[92]. O equívoco, nesse sentido, não é uma falha no entendimento, mas a compreensão de que há diversas formas de ver o mundo. Com isso, o oposto do equívoco não é a verdade, mas a unicidade de visões, relações, sujeitos. A tradução, portanto, afirma-se na diferença, alargando espaços supostamente inexistentes a fim de construir significações. Uma boa tradução, segundo o pesquisador, "é aquela que permite que os conceitos alheios deformem e subvertam a caixa de ferramentas conceituais do tradutor para que a *intentio* da língua original possa ser expressa por uma nova" (VIVEIROS DE CASTRO, 2014, p. 5)[93].

É possível interpretar a tradução como um exercício antropofágico, no qual se deglute e se digere o Outro com o intuito de sorvê-lo e absorvê-lo e, por meio disso, alterar-se, transformar-se, voltar-se a si mesmo. Viveiros de Castro, ao abordar a questão do canibalismo tupinambá, chama a atenção para o fato de o ritual ser um processo de transmutação de

---

[90] Texto original: "To translate is to situate oneself in the space of the equivocation and to dwell there. It is not to unmake the equivocation (since this would be to suppose it never existed in the first place) but precisely the opposite is true. To translate is to emphasize or potentialize the equivocation, that is, to open and widen the space imagined not to exist between the conceptual languages in contact, a space that the equivocation precisely concealed. The equivocation is not that which impedes the relation, but that which founds and impels it: a difference in perspective. To translate is to presume that an equivocation always exists; it is to communicate by differences, instead of silencing the Other by presuming a univocality—the essential similarity—between what the Other and We are saying"

[91] Eduardo Viveiros de Castro é um importante antropólogo e professor do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O autor contribuiu à teoria antropológica com conceitos como perspectivismo, equivocação controlada, afinidade potencial, entre outros. Empresto o conceito de tradução equívoca a fim de acentuar a importância e os desafios da colaboração. Contudo, deixo claro que faço um recorte bastante específico da teoria de Viveiros de Castro a fim de reinterpretá-la ao meu contexto de pesquisa.

[92] Acredito que debater a diferença, sobretudo no momento histórico que se impõe aos brasileiros, pode ser visto como um gesto de resistência. Com a eleição de Jair Bolsonaro, discursos de ódio, de intolerância, de negação e de eliminação do Outro foram intensificados, afetando, principalmente, as populações mais empobrecidas, vulnerabilizadas e minorizadas da sociedade. Dessa forma, penso que se torna meu papel, na condição de professora/pesquisadora da área de PLAc, denunciar e registrar historicamente situações de invisibilização da diferença e, ao mesmo tempo, reforçar a relevância de um projeto de sociedade mais justa e igualitária, na qual impere a ecologia de saberes e a tradução intercultural.

[93] Texto original: "A good translation is one that allows the alien concepts to deform and subvert the translator's conceptual toolbox so that the intentio of the original language can be expressed within the new one"

perspectivas, no qual "[...] o devorador assume o ponto de vista do devorado, e o devorado, o do devorador: onde o `eu´ se determina como `outro´ pelo ato mesmo de incorporar este outro, que por sua vez se torna um `eu´" (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 461-462). Em outras palavras, significa dizer que esses povos indígenas queriam ocupar o ponto de vista do Outro e perceber-se enquanto Outro, levando-me a relacionar tal atividade a um exercício de alteridade. Assim, entendo a tradução como a relação entre conceitos e mundos, que se desestabilizam, problematizam e alteram por meio do diálogo entre diferenças.

A compreensão do antropólogo conversa, mesmo em meio a divergências, com o que Sousa Santos (2017) chama de *tradução intercultural*[94]. Para o sociológo português, a tradução busca preocupações e suposições isomórficas em diferentes culturas, incidindo em saberes, práticas, ações e agentes. Assim, para que a tradução aconteça, é necessário identificar diferenças, semelhanças e desenvolver novas formas híbridas de compreensão e comunicação entre culturas. Segundo Sousa Santos, essas formas híbridas podem favorecer e fortalecer interações e alianças entre lutas contra o capitalismo, colonialismo e patriarcado, sendo, nesse sentido, além de um exercício intelectual e emocional, um exercício político em prol da justiça cognitiva, a qual é requisito à justiça social para o sociólogo português.

Mediante o exposto, a tradução intercultural proposta por Sousa Santos é um espaço no qual diferentes mundos se encontram, negociam e se confrontam em uma tentativa de reduzir desigualdades e construir inteligibilidade. Ainda conforme o sociólogo português, a inteligibilidade é criada a partir de experiências disponíveis e possíveis, que são reveladas pela sociologia das ausências e das emergências. Com isso, o trabalho de tradução, quando exitoso, reduz desigualdades, porém, quando fracassado, pode aumentá-las.

Sob a perspectiva de Sousa Santos (2017), a depender das situações que emergem a partir da tradução, há uma maior ou menor estabilidade no processo de tradução. Nessa

[94] Chamo a atenção do leitor para o uso da palavra *intercultural*, e como consequência interculturalidade, e não *multicultural* ou *multiculturalismo*, por exemplo, e o entendimento que decorre desses conceitos. Para Sousa Santos (2017), nas últimas três décadas, houve uma descoberta, por parte da modernidade ocidental, do chamado multiculturalismo. De acordo com o autor, os sujeitos relacionados ao Norte global se aproximaram de outras culturas por meio da pressuposição de que o Outro, oprimido e silenciado, agora estava disponível para o diálogo. O pressuposto do multiculturalismo, segundo o sociólogo português, tem criado novas formas de imperialismo cultural, mesmo quando assumem a forma de tolerância. Trata-se, nesse sentido, do que Sousa Santos chama de *multiculturalismo reacionário*, já que nele há uma manutenção da desigualdade. Na esteira desse pensamento, Walsh também se posiciona diante do multiculturalismo e afirma que esse fenômeno "sustenta a produção e administração da diferença dentro da ordem nacional [liberal], tornando-a funcional à expansão do neoliberalismo". (WALSH, 2008, p. 141). De forma contrária, a educadora entende a interculturalidade como uma tentativa de transformação radical da ordem. Não se trata simplesmente de reconhecer, tolerar e incorporar o diferente dentro da matriz conhecida, mas sim um "processo ativo e permanente de negociação e interrelação onde o próprio e particular não percam sua diferença, senão tenham a oportunidade e capacidade de contribuir a partir da diferença de criação de novas compreensões, colaborações e solidariedades. Por isso a interculturalidade não é um fato dado, mas sim algo em permanente caminho, insurgência e construção" (WALSH, 2008, p. 141).

perspectiva, embora apresente no próprio horizonte a transformação social e a luta contra opressões, a tradução possui um caráter mutável e incerto, uma vez que não há garantias de que um mundo melhor emerja de tal exercício. Apesar da inexistência de garantias, a tradução intercultural – juntamente com a ecologia de saberes – seguem sendo ferramentas fundamentais para a construção, compartilhada, de possibilidades contra-hegemônicas de saber e de agir. Ao promovermos uma ponte entre diferentes realidades, na qual há inteligibilidade entre contextos de marginalização e resistência, possivelmente geramos, também, maiores probabilidades de uma articulação entre lutas[95] e, com isso, condições para a igualdade em meio à diferença. Nas palavras do autor (*ibidem*, p. 290 - 291),

> O trabalho de tradução permite criar sentidos e direcções precários, mas concretos, de curto alcance, mas radicais nos seus objectivos, incertos, mas partilhados. O objectivo da tradução entre saberes é criar justiça cognitiva a partir da imaginação epistemológica. O objectivo da tradução entre práticas e seus agentes é criar as condições para uma justiça social global a partir da imaginação democrática. O trabalho de tradução cria as condições para emancipações sociais concretas de grupos sociais concretos num presente cuja injustiça é legitimada com base num maciço desperdício de experiência. À medida que o trabalho de tradução avança e se expande, a vastidão deste desperdício torna-se mais visível, mais absurda, e mais revoltante.

Fica claro, portanto, que a tradução visa redirecionar a história, a sociedade, a natureza a fim de construir caminhos plurais e colaborativos, que são opostos àqueles apresentados pela modernidade ocidental. Nesse viés, trata-se de um procedimento de mediação, negociação e imaginação, tanto epistemológica, quanto democrática, que permite diversificar saberes, perspectivas, escalas de identificação, análises e avaliação das práticas. É necessário, portanto, apostarmos na intensa interlocução entre pessoas, comunidades, culturas a fim de lidarmos com a diversidade, as possibilidades, os limites, as dificuldades e, inclusive, as impossibilidades de trocas e entendimentos mútuos.

Para tanto, – e conforme a pesquisadora Rosa (2020, p. 26) –, a tradução intercultural deve desenvolver uma "comunicação educativa e intercultural pautada na "ética da alteridade"[96] para reconhecer e saber lidar responsavelmente com diferentes valores e

---

[95] Como exemplo de tradução intercultural, Sousa Santos (2017) menciona o Fórum Social Mundial (FSM), espaço que promove debates e amplia articulações entre os mais diversos movimentos sociais e ONGs de todo o mundo. A primeira edição do fórum ocorreu em 2001, na cidade de Porto Alegre, no Brasil, em oposição ao Fórum Econômico Mundial de Davos, na Suíça, tendo como objetivo contrapor-se ao neoliberalismo, ao imperialismo e ao domínio do mundo pelo capital. Ao longo dos anos, o FSM testemunhou a força vinda da relação entre grupos distintos e a criação de formas de resistência conjuntas.

[96] Em meio a reflexões acerca da tradução intercultural, a pesquisadora Rosa (2020), a fim de sublinhar a importância da responsabilidade frente ao Outro no processo tradutório, evoca o conceito de ética da alteridade do filósofo Emmanuel Lévinas. Para o autor franco-lituano, a ética da alteridade diz respeito ao reconhecimento

conceitos". Em outras palavras, significa afirmar que, ao estabelecermos diálogos com o Outro, temos que assumir, de forma recíproca, a responsabilidade com os sujeitos que nos cercam por meio de processos participativos, críticos e dialógicos.

As ideias de Rosa estão bastante alinhadas às construções teóricas de Bakhtin (2010) e o seu Círculo, visto que há uma ênfase na inescapabilidade do agir e do fazer responsável e responsivo. Nas palavras do filósofo russo, "A minha comprovada participação no existir é não somente passiva (o prazer da existência), mas, sobretudo, ativa (o dever de ocupar efetivamente o meu lugar único)" (BAKHTIN, 2010, p. 123). Nesse sentido, Bakhtin (2010, p. 108) afirma que, embora o lugar existencial do ser seja único, "viver a partir de si não significa viver para si, mas significa ser, a partir de si, responsavelmente participante, afirmar o seu não-álibi real e compulsório no existir". O sujeito responsavelmente participante, portanto, enxerga-se na sua singularidade, na sua complexidade e na sua responsabilidade com o Outro, engajando-se e voltando-se àquele que, mesmo irredutível em sua diferença, é constitutivo do eu.

A compreensão da vida enquanto um evento dialógico, sobretudo na constituição da identidade dos sujeitos, levou-me a refletir sobre a importância da tradução intercultural e do equívoco, influenciando-me a investigar questões relativas à colaboração, sobretudo no contexto de ensino. Em se tratando da genealogia da minha construção profissional, sempre trabalhei de forma conjunta, tanto no início da minha carreira, – com atividades criadas e ministradas em colaboração entre participantes do PIBID, – quanto nos vários anos em que dividi turmas no Celin[97], chegando à experiência sobre a qual debato nesta dissertação. Assim, desde o princípio da minha carreira na condição de professora, entendi que a formação docente é um processo dialógico, colaborativo, no qual a troca de saberes e experiências acontecem entre os pares de profissão, mas também entre educador e aluno e tantos outros sujeitos que fizeram/fazem/farão parte das interações humanas vivenciadas por mim. Entendo, portanto, que esse amontoado de vozes sociais, que, na teoria bakhtianiana, é chamado de polifonia, constituíram/constituem/constituirão discursivamente a professora que fui/estou sendo/serei.

---

através da superação do homem contemporâneo em si-mesmo. Com isso, a partir da aniquilação do egoísmo por meio da ética da alteridade é possível caminhar rumo à justiça.

[97] Entre os anos de 2012 a 2018, nos quais atuei como professora de PLA/PLE no Celin, trabalhei em colaboração com outro/a professor/a. Os cursos regulares eram ministrados de segunda a sexta-feira, entre as 14h às 16h50, sendo que, na quarta-feira, havia atividades culturais conduzidas pelo núcleo Tandem (núcleo de acolhimento a estrangeiros na UFPR). Assim, cada docente assumia dois dias de aula na semana. Para que o curso fluísse de melhor maneira, era preciso que os professores ministrantes se comunicassem a fim de relatar os temas abordados, as situações ocorridas em sala de aula, formas de avaliação, entre outros temas relevantes.

As múltiplas relações e dimensões de interação social também me fizeram enxergar que, além de estarmos impregnados pela palavra dos outros, os encontros entre sujeitos tinham, e seguem tendo, um potencial transformativo. Com isso, vi-me impelida a adotar a pesquisa colaborativa como uma opção teórico-metodológica, pois creio que ela possibilita aos pesquisadores, bem como aos demais participantes, a construção de contextos de negociação e formação inicial e/ou continuada, tendo como foco as construções dialógicas, sobretudo aos moldes da tradução intercultural, de Sousa Santos. Assim, na colaboração, há proximidades, mas há também relações de oposição, confronto, bem como combatividade de vozes. Acredito que o embate ou o equívoco, visto por Viveiros de Castro como o oposto à unicidade de vozes, pode ser um grande gerador de movimentos e de transformações, sendo motor para a colaboração.

No próximo capítulo, aprofundo essas questões no contexto da colaboração pedagógica que foi o campo para esta pesquisa.

3 COLABORAR PARA TRADUZIR: DEBATES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

> O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso me alegra, montão (ROSA, 2015, p. 31).

Assim como Riobaldo, personagem de Guimarães Rosa em *Grande Sertão: Veredas*, alegra-me montão assumir a minha incompletude e inconclusão, bem como as constantes afinações e desafinações no ato de viver. Alegra-me também perceber que o mundo se configura como um local profundamente plural, cuja diversidade é inesgotável. Para tentar lidar com a infinita incompletude, penso que temos o dever ontológico, epistemológico e histórico de "sermos mais", como advoga o educador Paulo Freire. Esse exercício, segundo o autor, "não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, [...]" (FREIRE, 1987, p. 48). É nesse sentido que justifico a escolha do título deste capítulo, isto é, "colaborar para traduzir". Como já discutido, creio que, sem a construção de pontes do eu com o outro, por meio de aprendizados mútuos, não é possível pensar em transformações e mudanças nos contextos nos quais nos encontramos.

Assim, no presente capítulo, além de reafirmar a importância da colaboração, bem como do trabalho intercultural e da ecologia de saberes, exponho e justifico a opção teórico-metodológica adotada nessa dissertação, a qual tem como foco a co-construção de conhecimentos por meio de perspectivas locais e colaborativas. Baseio-me em discussões presentes no campo da pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008; 2016; MAGALHÃES E FIDALGO, 2010; CELANI, 2003), bem como das Epistemologias do Sul (SOUSA SANTOS, 2007, 2011, 2018), a fim de refletir sobre as particularidades do trabalho desenvolvido por Gabriel e eu. Exponho também os materiais empíricos utilizados ao longo da pesquisa, descrevendo-os e relacionando-os aos objetivos que desenvolvi neste estudo.

3.1. "A PESQUISA – COMO A VIDA – É UM CASO CONTRADITÓRIO, CONFUSO"[98]

A frase que dá título à seção, atribuída a Plummer (2013, p. 407, *apud* SILVESTRE, 2016, p. 19), escancara o difícil, contraditório e confuso exercício de pesquisa. Para o sociólogo, diferentemente do que prega a teoria, a pesquisa não se coloca como uma atividade

[98] Texto original: "Research – like life – is a messy affair" (PLUMER, 2013, p. 404, *apud* SILVESTRE, 2016, p. 19)

harmônica e linear. Na vida real, a investigação desafia certezas, cria tensões e conflitos aos que nela se envolvem. Conecto-me diretamente a Plummer na medida em que sentimentos semelhantes aos apresentados pelo autor emergiram em mim desde o estágio mais inicial do estudo ao momento da escrita e, certamente, estará presente também durante e após a defesa da presente dissertação. Nesse sentido, vi-me imersa em dúvidas, (auto)problematizações e transformações ao passar do tempo e da vivência de novas experiências e leituras. Mesmo em meio a tantas mudanças, preocupações, questionamentos, tento, por meio dos meus escritos, ser o mais coerente possível com o que acredito ser uma pesquisa diversa, plural e democrática. Contudo, deixo claro ao leitor que, inevitavelmente, algumas escolhas teóricas e metodológicas feitas no meu estudo se mostraram, por vezes, conflitantes[99]. Assumo, assim, a minha contradição, incompletude e incoerência e ao mesmo tempo minha constante tentativa de aprender.

Nesse sentido, em meio a encontros e desencontros teóricos, defendo, assim como Silvestre (2016) e Mateus (2013), uma agenda de pesquisa que se paute em princípios colaborativos entre docentes. Para tanto, utilizo-me de algumas reflexões relacionadas à chamada pesquisa colaborativa[100], inserida na pesquisa investigativa de caráter qualitativo (DENZIN; LINCOLN, 2013). Baseio-me em autores como Ibiapina (2008; 2016), Magalhães e Fidalgo (2010) e Celani (2003), que afirmam que essa metodologia é uma forma de construção coletiva de saberes e de possíveis intervenções na realidade. A partir de tais reflexões, traço paralelos entre a chamada pesquisa colaborativa e as Epistemologias do Sul e estudos decoloniais, tendo como ênfase a tradução intercultural e a ecologia de saberes.

O encontro entre tais perspectivas se justifica na medida em que houve, nessa pesquisa, uma intenção de adotar uma metodologia não extrativista (SOUSA SANTOS, 2018), cujo preceito se baseie em saber *com* e não apenas em saber *sobre*. Sousa Santos (*idem*) faz uma analogia com o extrativismo por ser um regime que degrada a natureza a fim de retirar minerais e óleos, havendo múltiplos retornos negativos ao meio ambiente. Semelhantemente, segundo ele, pesquisas inseridas nas Ciências Sociais de cunho moderno/colonial extraem informações dos "objetos" de pesquisa, sem que haja qualquer

[99] Alguns desses conflitos serão expostos no capítulo 4.

[100] Há teóricos como Liberali (2010), Ibiapina (2008) e Magalhães (2004) que encaram a pesquisa colaborativa como uma modalidade da pesquisa-ação. Porém, como argumenta Ibiapina (2016, p. 38), "colaborar com e no processo de pesquisar não é condição unânime para os pesquisadores que trabalham com a pesquisa-ação". Na mesma linha, Kemmis e Wilkinson (2002, p. 45) destacam que, "[...] nem todos os teóricos da pesquisa-ação enfatizam esse tipo de investigação enquanto processo colaborativo; alguns defendem que a pesquisa-ação é com frequência processo solitário de reflexão sistemática".

interesse em construção coletiva ou retorno àquele espaço explorado. Um dos resultados mais evidentes é a negação da própria condição do participante enquanto produtor de saberes.

Diferentemente de uma visão extrativista, tenho como preocupação primordial co-construir experiências e saberes de forma conjunta. Nesse sentido, penso que a pesquisa colaborativa tem um potencial teórico-metodológico bastante interessante na valorização e na promoção da multiplicidade de vozes e pontos de vista em contextos acadêmicos. Com isso, filio-me à pesquisa colaborativa, porém o faço da minha maneira, adaptando-a às demandas exploratórias que se delineiam conforme o contexto de pesquisa e os anseios dos docentes. Não tenho pretensões de fazer descrições metodológicas pautadas em uma lógica linear e universalista, na qual há *uma* forma de acessar o conhecimento e *um* saber correto. Ademais, não parto de uma hipótese de pesquisa ou de uma problemática específica planejada anteriormente ao processo investigativo. Vejo o exercício investigatório como um terreno movente, heterogêneo, híbrido e imprevisível. Como consequência, utilizo-me de diversos pensamentos para constituir o que apresento aqui e, assim, refletir sobre as singularidades e a localidade das interações ocorridas entre Gabriel, os alunos e eu no contexto das aulas do PBMIH. Paralelamente, acredito ter deixado espaço para que os imprevistos, as contingências e os questionamentos emerjam durante toda a investigação. Pelo menos essa foi a intenção.

Esclareço, no entanto, que não se trata de isolar essas singularidades, enaltecer traços individuais e transformá-los em verdades únicas ou temas inacessíveis àqueles que não participaram da experiência vivida por nós. Trata-se de reconhecer a localidade de cada prática em oposição ao que acredito ser um ímpeto moderno/colonial voltado à universalidade, racionalidade e suposta neutralidade presente em certas metodologias de pesquisa. Em diálogo com Martinez (2017), a minha pesquisa versa sobre uma singularidade, a qual resulta do próprio contexto-histórico, assim como da convergência de discursos, políticas e práticas que estão relacionadas ao ensino de PLAc e à ideia de pesquisa colaborativa.

Ao rememorar minha experiência do segundo semestre de 2019, sublinho que iniciei o campo sem saber exatamente o que investigaria e de que forma esse exercício se daria. Meu projeto de mestrado já havia sido modificado algumas vezes desde a minha entrada no PPGL até o início do meu trabalho de campo, mas ainda não tinha um projeto que me brilhasse os olhos. Martelava em minha mente, no entanto, o tema da colaboração devido ao próprio caráter do PBMIH e devido a algumas leituras sobre pesquisa colaborativa feitas em uma disciplina sobre metodologias qualitativas na UFPR. Ao conhecer Gabriel, expor minha ideia

a minha orientadora e, posteriormente, ter a proposta aceita pelo professor colaborador, decidi dedicar-me a essa temática.

Isso posto, exponho a explicação de Magalhães e Fidalgo (2010) sobre colaboração. Os autores afirmam que a colaboração se propõe a criar espaços de inserção efetiva, nos quais os participantes falam, questionam, relatam, concordam e discordam no/do desenvolvimento da pesquisa. Assim, a pesquisa colaborativa pressupõe que todos os envolvidos tenham voz e vez ao longo do processo vivido, em uma relação baseada na coletividade, respeito à diversidade, confiança mútua, comprometimento e responsividade. Para tanto, é necessário que os sujeitos da pesquisa tenham objetivos comuns, os quais são gerados a partir de relações de partilha, de negociação de sentidos e reflexões críticas. Celani (2003) enfatiza que a colaboração não significa apenas participação, mas uma oportunidade de negociação de responsabilidades com o intuito de criar relações mais igualitárias e democráticas direcionadas à co-construção de saberes e aprendizados a partir das práticas docentes. A esse respeito, Ibiapina afirma que:

> A pesquisa colaborativa, portanto, reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação continuada de professores. Essa dupla dimensão privilegia pesquisa e formação, fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola[101]. (IBIAPINA, 2007, p. 114 - 115)

Autores como Hall e Wallace (1993, *apud* IBIAPINA, 2016, p. 49) diferenciam *colaboração* de *cooperação* sob a alegação de que a última consiste em um trabalho que, mesmo feito em conjunto, não envolve decisões dialogadas. Como consequência, predominam relações desiguais e radicalmente hierárquicas. De forma contrária, a colaboração pressupõe negociação de sentidos e compartilhamento de significados daqueles que estão envolvidos no processo, além de corresponsabilidade pelas ações realizadas. Chamo a atenção, contudo, para o fato de que a corresponsabilidade não significa o desempenho das mesmas funções e atividades ao longo do processo colaborativo. Corroboro a visão de Ibiapina (2016) ao destacar que cada participante pode assumir papeis distintos a depender das disponibilidades, necessidades, afinidades, objetivos de investigação, por exemplo. Nas palavras da autora

> Nesse processo não significa que cada um dos partícipes tenha a mesma função na tomada de decisões durante todas as etapas ou fases da pesquisa. A negociação das funções ocorre dependendo das necessidades dos agentes e da investigação, o que

[101] Ibiapina fala sobre escola, pois as pesquisas colaborativas são frequentemente utilizadas em investigações que versam sobre o encontro entre universidade-escola, isto é, entre pesquisadores vinculados a IES e docentes do ensino básico.

> ocorre mediante a comunicação e a produção de uma rede de colaboração entre os envolvidos [...] (IBIAPINA, 2016, p. 36)

As funções assumidas por cada integrante da pesquisa podem ser delimitadas por meio da comunicação e do entendimento entre os envolvidos, mas também podem ser assinaladas verticalmente, a partir da própria estrutura da universidade ocidental. Para ilustrar, menciono a exigência de que a escrita e defesa da dissertação sejam responsabilidade individual do/a mestrando/a, sem permitir — pelo menos oficialmente —, que tal exercício seja construído entre pares e que tenha a autoria compartilhada, mesmo que essa seja a vontade dos integrantes da pesquisa. Com isso, a universidade ocidental mostra o seu lado colonial/moderno, pautado no individualismo e na exclusão daqueles que compreendem os conhecimentos como construções coletivas, de múltiplas autorias. Ademais, sublinho a impossibilidade de convocar oficialmente sujeitos sem títulos acadêmicos para a banca de defesa. A meu ver, essa situação revela o elitismo e a distância que a referida instituição segue cultivando, embora em menor proporção que tempos anteriores, junto aos sujeitos tidos como "cultos" e não "cultos" e, por isso, capazes ou não de avaliar a qualidade e a relevância de pesquisas que se inserem no contexto acadêmico.

Como tentativa de enfrentamento – mesmo que parcial e localizado – da perpetuação da colonialidade/modernidade na universidade, chamo a atenção para a importância de "agir nas brechas" (DUBOC, 2015) dos discursos marginalizantes e autoritários ou, como afirma Walsh (2017), de atuar nas "fissuras e rachaduras, onde moram, brotam e crescem os modos-outros, as esperanças pequenas" (WALSH, 2017, p. 37) [102]. Saliento que ao longo da escrita da dissertação, tive a colaboração e o diálogo frequente de/com Gabriel, levando-me a crer que o meu companheiro de docência e de pesquisa esteve bastante envolvido – à sua maneira e em maior ou menor intensidade – em muitas etapas da pesquisa. De tempos em tempos, mandava-lhe mensagens para discutir algumas situações que vivenciamos nos nossos momentos colaborativos, para questioná-lo sobre a relação com a língua portuguesa, além de perguntar-lhe acerca de temas históricos, culturais e políticos sobre a Síria, o mundo árabe e o islamismo, entre outros assuntos. Gabriel também contribuiu com as traduções dos questionários entregues aos alunos, bem como com o resumo em árabe no início do trabalho.

Por fim, pedi a Gabriel que lesse, comentasse e participasse da minha banca de defesa, uma vez que ele é parte integrante e fundamental do trabalho, cuja voz deve ser ouvida para

[102] Texto original: "fisuras y grietas, donde moran, brotan y crecen los modos-otros, las esperanzas pequenas"

além das minhas interpretações e dos meus relatos ao longo da dissertação. Embora Gabriel não conste oficialmente entre os avaliadores da dissertação, devido a restrições e exigências do âmbito universitário, sigo insistindo na presença dele no momento de troca de ideias, de finalização de um ciclo e de um possível coroamento da presente pesquisa. Sob meu ponto de vista, trata-se de um esforço decolonial em busca da visibilização de outras perspectivas epistêmicas e ontológicas, além da demarcação, mais uma vez, de um exercício coletivo, o qual não se restringe à geração de material empírico. Assumo, com isso, minha preocupação constante em construir uma prática alinhada a conceitos como ecologia de saberes e tradução intercultural (capítulo 2), a fim de conhecer *com* em vez de conhecer *sobre* (SOUSA SANTOS, 2018).

Diferentemente do que pretendo por meio do meu trabalho, há pesquisas sobre formação de professores/as de línguas, inclusive estudos sobre práticas colaborativas, que assumem a "perspectiva de quem fala para os/as professores/as, do lugar da cognição teórica, o que e como devem ensinar aprender" (MATEUS, 2013, p. 109). Esses estudos se sustentam, principalmente, na hegemonia da universidade em contraponto a outros conhecimentos, o que, a meu ver, reforça hierarquias verticalizadas entre pares profissionais, além de sustentar uma lógica de superioridade e inferioridade entre saberes e seres. Tal atitude me parece bastante conflitante com a ideia de colaboração que sustento, porque reforça a chamada linha abissal (SOUSA SANTOS, 2007), na qual se impõem marginalizações. A partir dessa reflexão, evidencio a importância de um olhar cuidadoso para pesquisas que clamam para si o título de colaborativas quando, na verdade, se apoiam em relações desiguais.

Deixo claro, novamente, que, ao clamar por uma ressignificação de papéis e "maior equidade de responsabilidade entre os participantes envolvidos" (MATEUS, 2005, p. 172), não tiro de cena conflitos e tensões. Conforme informa a perspectiva bakhtiniana – bem como acepções relativas à tradução intercultural –, o diálogo e, por consequência, a tradução, apresentam-se como espaço de embates e de lutas, refletindo, portanto, os próprios aspectos da interação social. Assim, as tentativas de negociações mais igualitárias e democráticas, como sustentam Celani (2003) e Mateus (2005), não excluem discordâncias. Momentos de desencontro e desacordo são aspectos naturais a qualquer relação humana, podendo ser uma ferramenta potente em prol da colaboração.

Partindo do mesmo pressuposto, estou de acordo com Ibiapina (2016) quando afirma que a unanimidade não é, necessariamente, uma característica positiva em uma ação colaborativa. Sob a perspectiva da pesquisadora "os questionamentos e as divergências produzem situações críticas que podem gerar conflitos cognitivos e afetivos e a exposição dos

parceiros no movimento da pesquisa. Assim, é fundamental que essa possibilidade seja considerada e discutida, para que resulte em colaboração próspera" (IBIAPINA, 2016, p. 53, 54). Carbonel (2002, p. 38) também aborda a importância do conflito e afirma que as contraposições de ideias fazem com que

> Apareçam as divergências; que se esclareçam posições opostas ou complementares; que se aprofundem e avancem nas dificuldades e possibilidades; que se evitem também os consensos falsos e prematuros que não satisfazem a ninguém e que não fazem senão gerar maiores dúvidas e mal-entendidos, além de ocultar ou aplacar o conflito.

De forma análoga, ao argumentar em favor de construções mais igualitárias entre seres e saberes, não desconsidero a existência de relações de poder. No meu ponto de vista, as relações sociais são sempre permeadas por relações de poder, pois não estão apenas localizadas entre o Estado e os cidadãos ou entre diferentes classes sociais, mas estão presentes "ao nível dos indivíduos, dos corpos, dos gestos e dos comportamentos" (FOUCAULT, 2011, p. 30). Jordão (2006), em diálogo com teóricos como Bourdieu e Foucault, assevera que as relações de poder não são essencialmente negativas ou positivas, produtivas ou impeditivas. As relações de poder são definidas a partir da forma como são praticadas, podendo ser usadas com o intuito de criar efeitos de superioridade, inferioridade ou igualdade. Nas palavras da autora,

> [...] relações de poder que não são inerentemente nem boas nem más, nem produtivas nem impeditivas: o poder existente nas relações que se estabelecem entre pessoas, entre instituições, entre formas de conhecimento, não é necessariamente uma coisa nem outra – mas o uso que se faz dele, sim. O poder concebido desta forma não é algo que se possui, mas algo que se exerce ou pratica, de diferentes maneiras em diferentes contextos e esferas (Foucault, 1983). Sem ser inerentemente negativo ou positivo, ele pode ser exercido de modo a criar efeitos de superioridade, inferioridade ou igualdade entre os diferentes sistemas de representação e, internamente a eles, entre as diferentes pessoas que constituem as diferentes comunidades que por sua vez integram esses sistemas. (JORDÃO, 2006, p. 5,6)

Portanto, o exercício colaborativo é envolto em desafios, muitos deles relacionados à própria implicação de agentes no exercício de colaboração, de solidariedade e de responsividade diante das situações encontradas ao decorrer da atividade docente. Essa implicação dos docentes no exercício colaborativo se relaciona com o conceito de agência docente, vista como a atuação, socioculturalmente mediada, do professor na definição do próprio trabalho e de suas condições. Em outras palavras, trata-se da capacidade de transitar entre discursos, entender como esses discursos posicionam os sujeitos, bem como geram

movimentos de transformação, resistência, negociação de experiência de identidade. Para explicar um conceito tão complexo de forma mais precisa e informada, trago à baila a perspectiva adotada por Jordão (2010). A autora afirma que a agência não pressupõe um plano pré-estabelecido a fim de atingir certos resultados. Agência e, por extensão, agência docente é uma forma de interferir e transformar o processo discursivo de construção de sentidos. Com isso, trata-se de

> uma prática reflexiva que desafia constantemente, em vários campos ideológicos, seus próprios pressupostos e desdobramentos, enfocando a transformação e constante reavaliação de procedimentos interpretativos de construção de sentidos, e os conhecimentos por ele produzidos (JORDÃO, 2010, p. 438)

É no espaço de movimentos, contingências, tradução intercultural, tal qual o espaço da formação docente, que o professor se envolve na ação como estratégia para produção de alternativas. Assim, muitos docentes se engajam no diálogo, no reconhecimento das próprias responsabilidades diante dos sujeitos que os cercam e no constante exercício de reflexão e elaborações interpretativas, a fim de construir sentidos que desafiam, transformam os locais ocupados e expõem tais sujeitos ao valioso encontro com a diferença. Nesse sentido, a agência docente se coloca como "uma capacidade-chave não apenas para facilitar a aprendizagem discente, mas também para o desenvolvimento profissional contínuo, a aprendizagem colaborativa docente e o desenvolvimento educacional" (TOOM; PYHÄLTÖ; RUST, 2015, p. 615, *apud* SILVESTRE, 2016, p. 142).

3.2.O MATERIAL EMPÍRICO

O material empírico deste estudo foi construído por meio de fontes diversas, compostas por relatos autobiográficos, diário reflexivo, entrevista semiestruturada, questionários aos alunos e mensagens eletrônicas, conforme quadro 1. Cada um dos itens será discutido separadamente nos tópicos que seguem.

QUADRO 1 - Resumo das fontes do material empírico

ITEM	PERÍODO	AGENTES	DESCRIÇÃO
Relatos autobiográficos	agosto/2019	Mariana e Gabriel	Textos narrativos sobre temáticas importantes para cada um dos participantes, sobretudo sobre nossa experiência com o ensino e aprendizado da língua portuguesa.

Diário reflexivo	agosto/2019 – dezembro/2019	Mariana	Notas descritivas e reflexivas sobre os encontros de preparação de materiais didáticos e as aulas ministradas no projeto.
Entrevista semiestruturada	novembro/2019	Mariana e Gabriel	Um encontro ao final do curso, gravados em áudio, com duração de cerca de 50 minutos, sobre as percepções de Gabriel acerca da colaboração ocorrida entre nós e sobre a própria relação com a língua portuguesa.
Questionários aos alunos	novembro/2019	Estudantes	Questões entregues aos alunos do curso ministrado por mim e por Gabriel para o levantamento de informações socioeconômicas e socioeducacionais e para o levantamento das percepções dos alunos a respeito do trabalho feito entre os docentes ao longo do semestre.
Mensagens eletrônicas	agosto/2019 – março/2021	Mariana e Gabriel	Emails e mensagens trocadas pelo *WhatsApp*.

Fonte: a autora

3.2.1 RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS

Logo no início da nossa colaboração, pedi que Gabriel escrevesse um relato autobiográfico sobre processos de educação linguística, formação docente e qualquer outro tema que lhe parecesse importante para a definição de seu lócus de enunciação. De igual maneira, narrei fatos que considerei, na época, importantes para minha definição enquanto professora-pesquisadora. Conforme assinalo em momentos anteriores, é curioso notar que Gabriel toca em temas como xenofobia, diferenças culturas, islamismo, levando-me a crer que esses são temas relevantes para a definição da própria identidade à época. Os relatos autobiográficos integrais se encontram no capítulo 1 desta dissertação.

3.2.2 DIÁRIO REFLEXIVO

Ao longo de todo o período em que ministramos aulas para a turma de Básico 1 no PBMIH, mantivemos encontros semanais e presenciais a fim de discutir as impressões sobre as aulas ministradas e planejar o que seria trabalhado em seguida. Normalmente esses encontros ocorriam na sede da Reitoria da UFPR e costumavam ser feitos nas quintas-feiras, no turno vespertino, durante cerca de 1h a 1h30. Ao todo, tivemos 11 encontros de preparação, todos registrados por mim no diário reflexivo.

Além das reflexões acerca dos encontros de preparação, constam no diário reflexivo anotações sobre as aulas ministradas aos sábados, sobretudo no que diz respeito ao exercício colaborativo, às reações, opiniões, sugestões dos estudantes, bem como meus julgamentos, positivos ou negativos, sobre as sequências didáticas criadas por nós. Dada a extensa quantidade de entradas no diário reflexivo, não transcreverei individualmente aqui as reflexões presentes nesse material empírico. Como opção, construí um quadro (Quadro 2 - Temas abordados no curso de Básico 1) com a síntese das aulas ministradas, no qual constam as datas, os títulos dos materiais e a descrição das aulas.

QUADRO 2 - Temas abordados no curso de Básico 1

DATA	TÍTULO DA UNIDADE TEMÁTICA	RESUMO DOS TEMAS ABORDADOS
10/08/2019	Prazer em conhecer você!	Apresentação pessoal (nome, idade, nacionalidade, profissão, tempo no Brasil) e gostos pessoais. Escrita de um texto de apresentação pessoal.
17/08/2019	Boa tarde, tudo bem? Posso ajudar?	Preenchimento de formulários com informações pessoais, como inscrição em um curso de português, candidatura para uma vaga de emprego. Conversa sobre documentos comuns no Brasil, como o CPF e a Carteira de Trabalho. Alfabeto e sons do português brasileiro.
24/08/2019	Que correria!	Descrição da rotina no Brasil e a diferença em relação ao país de origem, verbos relacionados ao dia a dia no presente do indicativo. E-mail para um colega sobre a própria rotina no país.
31/08/2019	Você gosta de acordar cedo?	Dias da semana, horários e números em português. Leitura da rotina de um estudante no Brasil. Entrevista e apresentação da rotina do colega.
14/09/2019	Eu e a minha família	Membros da família, descrição física e psicológica (personalidade), pronomes possessivos. Árvore genealógica da família.
21/09/2019	Retrato de família	Depoimentos de famílias migrantes no Brasil e relato da própria história no país. Descrição física e psicológica/de personalidade (ele/ela é – verbo ser). Apresentação de uma foto dos membros da família e descrição das características.
28/09/2019	Famosos do Brasil e do mundo	Personalidades brasileiras e personalidades do país dos estudantes; profissões; pronomes interrogativos. Diferenciação entre verbos ser e estar.
05/10/2019	Primeiras impressões sobre o Brasil	Conversa sobre estereótipos brasileiros e estereótipos relacionados aos locais de origem dos alunos. Diferenças de hábitos e costumes entre países. Estruturas de opinião “Eu acho/ Na minha opinião/ Eu penso que/ Para mim,...”.
19/10/2019	Onde você mora?	Solicitação e oferecimento de informações sobre locais na cidade, leitura de mapas e cartazes informativos, debate estabelecimentos comerciais (escola, universidade, hospital, farmácia, empresa, etc) e sobre o sistema de transporte de Curitiba. Estrutura relativa ao imperativo informal e formal e aos advérbios de lugar.

26/10/2019	Que fome!	Tipos de comidas e sabores. Texto sobre os alimentos mais consumidos no Brasil e comparação com os alimentos consumidos nos países dos alunos. Vídeo de receita de *falafel*, verbos e utensílios relativos à culinária. Pequena apresentação em grupos dos ingredientes e modo de preparo de um alimento típico do país ou de um alimento que saibam cozinhar (exemplo: arroz, ovo frito, café).
09/11/2019	Você está estressado?	Quiz sobre saúde física e psicológica. Discussão sobre estratégias contra o estresse e estruturas para dar conselhos e recomendações. Vocabulário relativo a doenças e sintomas. Compreensão de áudio de um diálogo entre médico e paciente e *role-play* em duplas.
23/11/2019	Atividades da semana da Consciência Negra	Como parte da programação do mês da Consciência Negra da UFPR, houve uma apresentação de uma bateria de escola de samba no pátio da universidade. A turma participou de alguns momentos junto à escola de samba, porém, como muitos alunos tinham dúvidas sobre as apresentações programadas para o dia 30/11, tivemos um momento de conversa e resposta às dúvidas dos estudantes.
30/11/2019	Apresentações sobre um membro da família ou um amigo ou uma personalidade	Apresentações de cinco a dez minutos sobre um membro da família ou um amigo ou uma personalidade famosa. Como intruções para a atividade, pedimos que os alunos abordassem os seguintes itens: nome, nacionalidade, idade, profissão, características físicas e de personalidade, atividades e comidas favoritas e, se possível, resumo da rotina dele/dela. Solicitamos também que os estudantes trouxessem imagens físicas ou digitais da pessoa a fim de tornar a explanação mais visual. Como atividade de extensão, os alunos que não estavam falando no momento, ficavam responsáveis por pensar em uma ou mais perguntas a respeito da apresentação do colega.
07/12/2019	Festa de encerramento do semestre	Atividade de confraternização entre todos os alunos e professores do PBMIH.

Fonte: a autora

Não criei um quadro semelhante para os encontros de preparação, nas quintas-feiras, já que diversos assuntos emergiram ao longo do tempo que compartilhávamos semanalmente, não havendo um registro tão minuncioso quanto aos temas abordados durante as aulas de sábado. Além disso, por se tratar de um tempo mais íntimo de construção entre docentes, preferia fazer os registros no fim dos encontros, já que acreditava que a interrupção das nossas atividades para fazer apontamentos poderia gerar certa timidez e estranhamento em Gabriel. Assim, trago apenas recortes dos momentos e reflexões mais marcantes desses encontros nas seções seguintes.

Por fim, esclareço aos leitores que a escolha de registrar apenas no diário reflexivo os encontros de preparação, bem como as aulas ministradas na turma de Básico 1, foi consciente,

tendo em conta, principalmente, a construção de confiança entre os participantes. Penso que em muitos casos a presença de um gravador como instrumento de pesquisa poderia causar embaraço e falta de espontaneidade entre os sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, nos meus encontros com Gabriel – mesmo tendo o consentimento dele para gravações –, preferi priorizar uma relação pautada na confiança e na tentativa de uma construção dialógica mais livre entre nós. Assim, optei apenas pelo registro detalhado no diário.

Em relação aos alunos, além dos pontos já levantados, como inibição, falta de espontaneidade e relações de confiança, alguns relataram medo e dúvidas ao assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (anexo A), documento exigido pela universidade aos pesquisadores que trabalham com investigações em campo. A desconfiança se centrava, sobretudo, na possibilidade de que aquele papel pudesse prejudicá-los frente à Polícia Federal, por exemplo. Por serem migrantes e, na época, por alguns deles estarem com um *status* provisório no país, surgiram questionamentos que revelavam sentimentos de temor, suspeita e instabilidade. Alguns deles acreditavam que se dissessem algo contra o Brasil, poderiam ser expulsos do país, por exemplo. Nesse sentido, os alunos assinaram o TCLE após extensa e detalhada explicação, utilizando-nos dos repertórios disponíveis, sobre o intuito, as razões e os locais de divulgação da pesquisa. Diante desse cenário, limitei-me a fazer apontamentos no diário reflexivo logo após cada aula e não insistir na gravação das aulas. Assim, não geraria tantos desconfortos e temores entre os alunos e, possivelmente, garantiria mais engajamento dos estudantes.

3.2.3 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Entrevista semiestruturada realizada com Gabriel ao final do curso, com duração de aproximadamente 50 minutos, gravada em áudio e transcrita, conforme Apêndice A. A escolha pela técnica de entrevista semiestrutura teve como intenção focalizar, principalmente, as percepções de Gabriel acerca da nossa construção colaborativa e a concepção de língua do docente, porém sem perder de vista a liberdade e espontaneidade no processo.

3.2.4 QUESTIONÁRIOS AOS ALUNOS

Entregues no final do curso aos alunos do curso de Básico 1, os questionários tinham como objetivo avaliar o perfil socioeconômico e socioeducacional dos estudantes matriculados (disponível no Anexo B), bem como obter um *feedback* acerca do exercício

colaborativo construído entre Gabriel e eu (conforme Anexo C). Ademais, propus que os estudantes se avaliassem quanto ao desenvolvimento do aprendizado de PLAc (Anexo C). Ambos os questionários foram respondidos ao final do curso, precisamente no mês de novembro, durante o período da aula. Contudo, três alunos pediram para levar o questionário referente ao *feedback* para casa a fim de que elaborassem uma escrita mais aprofundada, porém acabaram por não devolver as respostas.

Para que os alunos se sentissem mais seguros em relação às perguntas presentes nos documentos, Gabriel e eu explicamos e, por vezes, traduzimos algumas das construções que ali constavam. Além disso, ressaltamos a possibilidade de respostas na língua que lhes fosse mais conveniente. Assim, recebemos algumas respostas em português, inglês e árabe. Consoante ao que expus em momentos anteriores dessa dissertação, Gabriel contribuiu com as traduções do árabe ao português. As informações obtidas por meio dos questionários estão distribuídas ao longo da dissertação.

3.2.5 MENSAGENS ELETRÔNICAS

Ao longo do desenvolvimento de nossas atividades no PBMIH, a troca de mensagens via aplicativo *WhatsApp*[103] entre Gabriel e mim, além da comunicação entre os docentes e discentes da turma de Básico 1 no mesmo aplicativo, serviu como importante meio de interação e contato à distância entre os participantes da pesquisa. Tendo em conta que o nosso encontro presencial era limitado, as mensagens enviadas *online* contribuíram grandemente para a construção das aulas, diálogo de ideias, organização de atividades, aprendizados, entre outros. Para esse estudo, as mensagens eletrônicas trocadas entre professores e entre professores e alunos contribuem na retomada de detalhes, assim como aspectos relevantes para a construção da colaboração. Embora não traga nenhum trecho explicitamente para o trabalho, essas mensagens estiveram presentes em diversos momentos de reflexões teóricas e práticas. Voltei às conversas com o intuito de construir sentidos 'outros' e encontrar detalhes sobre a colaboração, os quais não foram tão claramente explicitados em outros materiais empíricos.

[103] E-mails eram utilizados apenas quando havia documentos pesados a serem enviados entre os participantes. Conforme já exposto, as discussões e troca de ideias eram feitas, de fato, por meio do aplicativo *WhatsApp*.

4 COMENTÁRIOS SOBRE A CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DO CURSO DE BÁSICO 1 NO PBMIH

FIGURA 3 - Penúltimo dia de aula do Básico 1

Fonte: arquivo pessoal

Passo, neste capítulo, a analisar com mais profundidade alguns materiais empíricos do estudo construído colaborativamente e realizado no segundo semestre de 2019, no curso de Básico 1 – falantes de árabe, inserido no PBMIH- UFPR. Com vistas a ilustrar e possibilitar maior contextualização acerca das nossas vivências, apresento a foto do penúltimo dia de aula. No centro da imagem, abaixados, Gabriel, com o rosto desfocado – assim como os outros participantes devido ao sigilo de identidade – e eu, aparecemos lado a lado. Ao nosso redor estão os discentes que estiveram presentes naquele dia, juntamente com alguns de seus filhos. A imagem apresenta, além dos participantes da pesquisa, seus trajes, posturas físicas e a sala ocupada por nós. Como consequência, dá pistas sobre características identitárias, relações estabelecidas entre docentes e discentes, bem como as nossas condições materiais de trabalho. Deixo a cargo do leitor que interprete e construa os próprios sentidos a partir desse retrato.

No que concerne ao exercício colaborativo, menciono novamente que o PBMIH tem como tradição inserir, em uma mesma sala de aula, professores em diferentes etapas de formação na área de PLAc, um mais experiente juntamente com outro pretensamente novato no ensino de português a migrantes de crise. Na ocasião da distribuição das turmas, eu fui colocada como professora experiente, enquanto Gabriel foi assinalado, pelos coordenadores do projeto, como iniciante. A suposta experiência e inexperiência, no entanto, foram tensionadas ao longo do trabalho docente. Estando em ação junto a Gabriel, a experiência e o conhecimento foram confrontados, descentralizados, questionados e tirados de seus lugares,

uma vez que "[n]ão há saberes puros ou completos; há constelações de saberes" (SANTOS; NUNES; MENESES, 2007, p. xl). Assim, mesmo não tendo atuado na condição de professor de PLAc antes, Gabriel carregava consigo contribuições valiosas para aquele e tantos outros contextos de ensino.

Nessa lógica, pretendo discutir aqui, além das comunalidades e compartilhamentos, as diferenças e as tensões vivenciadas no exercício com Gabriel e com os estudantes migrantes. Para tanto, esse capítulo vem dividido em duas subseções, que abordam (1) objetivos comuns para a participação no PBMIH, (2) encontros e desencontros ao longo da prática colaborativa, no qual discuto funções ocupadas por cada docente e diferentes concepções de língua.

4.1 "AGORA EU CONSIGO RECONTRIBUIR [...] ESSE É O MEU JEITO DE AGRADECER": MOTIVOS E OBJETIVOS PARA A PARTICIPAÇÃO NO PBMIH

A frase entre aspas colocada na função de título da seção foi proferida por Gabriel após ser indagado, durante a entrevista semiestruturada, acerca da motivação que o fazia retornar ao PBMIH enquanto professor. Agradecer e "recontribuir", nesse sentido, seriam as razões pelas quais Gabriel havia optado por frequentar, mais uma vez, um projeto que o acolheu anos atrás. Havia uma recorrência em seu discurso da ideia de retribuição ao PBMIH e aos alunos, a qual se daria, segundo o professor colaborador, por meio do compartilhamento dos próprios aprendizados e vivências linguísticas, culturais, sociais, construídas em terras estrangeiras.

Logo no nosso primeiro encontro, na ocasião em que foram distribuídas as turmas e as duplas de colaboração pelos coordenadores do projeto, registrei, em meu diário reflexivo, a seguinte interpretação da conversa que tive com ele:

> [...] **contou que tinha estudado no projeto durante seis meses** e que a experiência tinha sido muito bacana, porque o professor era muito bom e porque o curso era voltado à redação do ENEM e ao vestibular da UFPR. Na época, ele almejava entrar na universidade e esse tema lhe era muito importante. **Para ele, o curso foi fundamental na época.**
> Apesar de não ter estudado tanto tempo no PBMIH, ele disse que estava muito próximo do projeto por conta dos amigos sírios que frequentavam alguns cursos [...] Nessa ocasião, debatemos rapidamente sobre o que faríamos no dia seguinte. Decidimos trabalhar apresentação pessoal, cumprimentos e despedidas... o que considerávamos o mais "tradicional" em uma primeira aula de língua [...] **Ele me relatou que estava nervoso para o início das aulas e para a recepção dos alunos. Quando perguntei a razão, ele não soube explicar exatamente... disse que tinha medo de falar demais em árabe e esquecer de enfatizar a língua portuguesa em sala. Apesar de tudo, ele estava super contente, porque ia ajudar o povo árabe por meio das comparações entre línguas e entre culturas.**

Diário reflexivo – 9 de agosto de 2019

Nesse trecho, narro o contato de Gabriel com o projeto na condição de aluno. Segundo o professor colaborador, embora curto, o curso realizado no PBMIH foi precioso para a concretização de seu objetivo educacional à época. Também registro no excerto algumas reações de Gabriel frente ao início da aula, as quais se repetiram ao longo da nossa colaboração. Há um misto de sentimentos da parte dele, divididos entre a ansiedade por conta de uma nova atividade, o medo de focar excessivamente no árabe e não no português[104] e a felicidade de ministrar aulas em um projeto que lhe é tão caro. O sentimento de contentamento decorre também da possibilidade de "ajudar o povo árabe" e, com isso, intervir na realidade dos sujeitos com os quais se identifica.

É possível interpretar que a identificação e reconhecimento de Gabriel nesse outro – que mesmo alheio, parece-se ao 'eu' – levou à criação de um 'nós'. Ou seja, por conta do compartilhamento de histórias e condições de existência, emergiu um sentimento de coletividade. Como exemplos da conexão de Gabriel com os discentes, cito o deslocamento por razões de crise, o aprendizado de PLAc na posição de aluno, a vivência do projeto PBMIH, a origem síria (como a maior parte dos alunos daquela turma) e a língua árabe, além do compartilhamento de processos de "despossessão e não reconhecimento" (ANUNCIAÇÃO, 2018)[105], materializadas, por exemplo, em situações de preconceito, xenofobia, racismo e, como consequência, marginalização na sociedade brasileira. Com isso, o forte elo, e consequentemente, o surgimento de uma ideia de 'nós', trouxe-o de volta ao projeto. "A marca de reconhecimento", em palavras conformes às de Gabriel, impulsionou seu engajamento na tarefa de acolher, sobretudo linguisticamente, migrantes de crise, em uma tentativa de proporcionar melhores condições de vida a esses sujeitos, como se pode perceber também na afirmação dele durante a entrevista semiestruturada em reposta a minha pergunta:

M: Você poderia apontar algum momento que achou muito marcante em nossas aulas?
G: O que sempre me marca ... em todas as aulas é **lembrar como que eu tava no lugar deles e como que eu tô hoje, né, isso me lembra como que é difícil, mas essa é a marca que me traz de volta** [...]

Entrevista semiestruturada

[104] Debaterei, na seção seguinte, visões de língua que emergiram da nossa prática colaborativa. Por ora, demarco que o "medo" do uso do árabe na aula de português reforça o ideal monolíngue que segue fazendo parte do imaginário de muitos sujeitos no que tange o ensino-aprendizado de línguas. Assim, tende-se a priorizar o uso de apenas uma língua em detrimento de outros repertórios que os estudantes possam trazer à sala de aula.

[105] Anunciação (2018), embasada nas teorias de Butler e Athanasiou (2013), explica que processos de despossessão e não reconhecimento se referem às perdas materiais e simbólicas, além das "violências simbólicas ocasionadas por racialização e marginalização de grupos étnicos e pela normatização homogeneizante e assimilacionista de modos de ser e de saber" (ANUNCIAÇÃO, 2018, p. 5)

O potencial formativo do PBMIH também foi mencionado por Gabriel como um fator que o encorajou a participar do projeto. O professor revelou tanto em um trecho da entrevista semiestruturada, quanto em alguns encontros de construção de materiais, que o projeto figurava para ele como uma espécie de "estágio". Segundo o docente, na condição de estudante de licenciatura em Letras Português-Inglês, ele poderia aprender mais sobre o exercício pedagógico, e, na condição de ex-aluno do PBMIH, sírio-brasileiro, falante de árabe, entre outras identificações já expostas, poderia contribuir devido às suas vivências. Nesse sentido, mesmo em meio a incertezas sobre o próprio futuro profissional, Gabriel garantiu gostar de ser professor e aprender muito no/com o projeto. Em suas palavras:

M: E você pretende ser tradutor? Professor? Tudo ao mesmo tempo?
G: Mais tradutor, eu acho que daria mais certo como tradutor, mas ainda não sei... mas eu gostei de ser professor**... como... dei aula de árabe... tava... tô dando aula de português com você... tô aprendendo muito com você, no projeto, com eles [aqui não fica claro se Gabriel se refere aos colegas do projeto ou aos migrantes].** Também, **eu consegui me identificar direto com os alunos**... eu lembro bem como que era, como que **era estar no lugar deles e como que eu sou hoje, né, como que eu consigo me conectar, pensar nas dúvidas que eles têm, né.**

[...] pra mim foi bom porque eu **consegui entender como funciona essas práticas de preparar aula, ministrar aula, interagir com outros professores**.

Entrevista semiestruturada

Assim como localizo os leitores acerca das motivações de Gabriel, retomo a minha explicação para a participação no PBMIH, presente na narrativa autobiográfica (capítulo 1). De acordo com a Mariana de agosto de 2019, minha presença no projeto de extensão enfocava "responder a alguns dos meus questionamentos do período em que atuei como professora de PLA em cursos livres", nos quais lidei com diversos migrantes de crise, juntamente com estudantes intercambistas da UFPR. Os questionamentos que menciono no relato estavam unidos às percepções das particularidades do trabalho com migrantes de crise e do que considerava como insuficiência na condição de docente de um grupo cujos objetivos, acessos e trânsitos no país eram tão distintos.

Com isso, inseri-me no PBMIH com a pretensão de entender mais acerca do ensino de PLAc – área até então pouco conhecida por mim –, bem como situar-me em relação às migrações de crise no Brasil. Por meio daquela experiência, aspirava, e sigo aspirando, aprender com os migrantes e, conforme sugere Gabriel, "agradecer" os ensinamentos e "(re)contribuir" para o acolhimento desses sujeitos. Como exponho na seção sobre o PLAc

(seção 1.4), acolhimento, na minha visão, está atrelado a uma posição sensível às diferenças, na qual há escuta ativa das demandas e necessidades dos migrantes de crise.

Destaco que Gabriel e eu trazíamos, antes mesmo do início da colaboração, preocupações e objetivos similares, que apontavam para caminhos comuns e possibilidades de trabalho relacionados, sobretudo, à vontade de contribuir, por meio do ensino de português, à comunidade na qual estávamos inseridos, assim como nos formarmos enquanto professores de PLAc. Chamo a atenção, no entanto, para o fato de que a prática colaborativa que adoto ao longo da dissertação pressupõe fatores que vão além do mero compartilhamento de objetivos, mas também muitos outros fios e tramas que se emaranham na prática pedagógica, como a identificação das ausências, das emergências e, com isso, o intenso trabalho de tradução intercultural. Finalizo esse trecho com as palavras de Sousa Santos (2018) "ninguém vai à luta apenas por razões. Tem que haver paixão. Tem que haver emoção. É desta luta que surgem alternativas, projetos utópicos de sociedades mais justas" (*idem*, p. 78). Havia, portanto, muitas emoções, paixões, afetos motivando-nos no nosso exercício colaborativo.

4.2 ENTRE ENCONTROS E DESENCONTROS NA COLABORAÇÃO

Conforme aponta o título, proponho, nesta seção, discussões a respeito de encontros e desencontros ocorridos na prática colaborativa entre Gabriel e eu. A tentativa aqui é de explicitar conflitos, desacordos, afetos em relação a três eixos principais: (1) funções ocupadas por cada docente, tendo como foco a produção de materiais didáticos; (2) o protagonismo de Gabriel diante dos alunos; (3) concepções de língua. Para fins de análise, separo-os em diferentes seções, abordando os itens de forma separada. No entanto, há um claro entralaçamento entre todos esses itens ao longo da prática colaborativa ocorrida entre Gabriel e mim.

4.2.1 "Não era pra ser igual, não era meu foco ser igual": Os papeis exercidos por cada docente na construção de materiais didáticos

Semanalmente Gabriel e eu nos encontrávamos ao longo de uma hora a uma hora e meia com o intuito de debater impressões das aulas passadas e possibilidades de temáticas a serem trabalhadas. Esses encontros também tinham como objetivo construir o material que seria usado no sábado seguinte. O tempo disponível para essas reuniões, no entanto, não era

suficiente para a finalização das unidades temáticas[106]. A depender do dia, o período compartilhado não possibilitava nem mesmo a negociação e escolha do tema central da aula, já que nos dedicávamos à argumentação, contraargumentação, mudança de ideias, discordâncias, dissensos sobre nosso exercício pedagógico. Por vezes utilizávamos parte desse tempo compartilhando histórias pessoais e abordando temas que, em um olhar cartesiano, não contribuiriam para a elaboração das aulas no curso do Básico 1. Contudo, penso que a narração de nossas histórias, emoções, afetos e desejos contingentes foram fundamentais para que construíssemos laços de confiança e de amizade, os quais resultaram em uma colaboração mais afinada e efetiva aos objetivos comuns. Nesse sentido, construímos o exercício de "corazonar", conforme explicitado no capítulo 2.

Em um desses "desvios", ocorrido durante nosso encontro de preparação, Gabriel fez um relato emocionante sobre a própria vivência durante a guerra da Síria. Suponho que tal informação me foi confiada porque o ambiente que estávamos construindo juntos era propício à expressão de emoções e afetos. Trago o trecho do meu diário reflexivo, que data do dia 18 de setembro 2019, no qual narro esse episódio:

> [...] Gabriel me perguntou se havia reparado na reação dos alunos sírios da turma ao escutarem um barulho muito alto, que ele acreditava ser do escapamento de uma moto. Eu disse que não tinha percebido nada e que deveria estar distraída com outra atividade. Gabriel então me explicou que, quando os sírios ouvem um barulho parecido ao de explosão ou a um tiro, costumam ter uma reação, quase que involuntária, de proteção. Rindo de forma um pouco nervosa, ele me disse que tinha demorado muito para acostumar o cérebro a um país sem guerra. Não sabia quais palavras selecionar e, assim, me reduzi a dizer apenas que deveria ser muito duro viver uma experiência semelhante. Gabriel concordou comigo, pois era uma sensação de terror indescritível, e disse que, para ele, um dos momentos mais marcantes e de maior felicidade foi quando conseguiu dormir uma noite inteira, sem interrupções. Lá na Síria, nos momentos mais graves da guerra em sua cidade, Damasco, as explosões eram muito frequentes. Segundo Gabriel, à noite era o momento mais difícil, porque a guerra se intensificava e o perigo parecia ainda mais próximo. Por fim, afirmou que, apesar de tudo, é muito abençoado por Deus e que ele não viveu nem metade das tragédias que outros sírios, conhecidos deles e mesmo os nossos alunos, viveram. Seu maior desejo do momento era que os pais viessem para o Brasil e que vivessem uma vida mais tranquila e segura.

Diário reflexivo – 18 de setembro de 2019

O episódio descrito por Gabriel ficou marcado na minha memória devido à radicalidade da experiência de guerra compartilhada entre alguns discentes e o meu companheiro de docência. Conforme descrevo no diário reflexivo, ao escutar o relato, fiquei inerte e proferi poucas palavras frente a uma dor que nunca me habitou. Apesar de a voz

[106] Também nos comunicávamos por *WhatsApp* e por email sobre os mesmos temas abordados nas reuniões semanais. Contudo, não conseguíamos desenvolver tanto nossas ideias e nossas aulas quanto presencialmente (mal sabíamos como seria a vida a partir de 2020). Por vezes era difícil fazer contato com Gabriel fora dos nossos momentos definidos, devido a sua agenda bastante ocupada.

falhar naquele instante, os pensamentos não paravam. Imaginava como seria encarar a tragédia como uma possibilidade iminente, tentava dimensionar o significado de um desterrado e a coragem de migrar, retomava momentos vivenciados na turma de Básico 1 a fim de, talvez, construir sentidos que ficaram ocultos para mim.

No início do mês de abril de 2021, já com o texto quase finalizado, perguntei a Gabriel, via *WhatsApp*, se poderia relatar na dissertação o trecho antes apresentado. Temia excesso de exposição e desrespeito a uma história de caráter bastante íntimo e aparentemente traumático. Ele afirmou não ter problemas com o compartilhamento daquele relato, já que era importante que outras pessoas soubessem dos horrores da guerra e das razões pelas quais mais de 6 milhões de sírios vaga(va)m pelo mundo. Enfatizou, no entanto, que não gostaria que relacionasse o local de onde veio, bem como o povo sírio, apenas a sentidos negativos, relativos à tristeza, conflitos e tragédia. Segundo Gabriel, era importante falar sobre a Síria e sobre os sírios para além de narrativas encontradas na mídia e no senso comum, conectadas, principalmente, à ideia da guerra e do refúgio. Era necessário falar sobre a beleza daquele lugar, sobre a alegria, a generosidade, a força e a luta dos sírios, além da história e da culinária da região, definidas pelo docente "brasisírio"[107] como particularmente incríveis.

Quando li tais palavras escritas por Gabriel no aplicativo de mensagens, lembrei-me imediatamente de outra passagem do livro *A Ocupação*, de Julián Fuks. Compartilho aqui um trecho do romance, que julgo bastante emocionante e poderoso. Acredito que, guardadas certas diferenças, tanto Ginia, personagem haitiana do livro, quanto meu companheiro de docência, Gabriel, pretendiam, através de seus relatos, marcar que não eram apenas migrantes de crise e que os locais de onde vieram não deveriam ser definidos somente por tragédias. De forma oposta, eram espaços e pessoas de múltiplos encantos, de uma grande história e, sobretudo, de resistência.

---

[107] Em 2021, a Síria completou 10 anos de conflitos intensos no país. Durante essa década, muitas pessoas se deslocaram interna e externamente ao país. Ao ler reportagens sobre a situação de refugiados sírios no Brasil após esse período de conflito, deparei-me com o termo "brasisírio", o qual é definido pelo ativista sírio Abdul Jarour como uma nacionalidade híbrida, que emerge na confluência de culturas, línguas e costumes. Conforme afirma Jarour, "Não sou a mesma pessoa que vivia na Síria. Sou outra pessoa. Absorvi uma nova cultura, uma nova língua. Hoje sou brasisírio". (Disponível em https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2021-03/sou-brasisirio-conheca-refugiados-de-uma-guerra-que-ja-dura-10-anos. Acesso em: 20 abr. 2021). Gabriel, em diversos momentos durante nossa interação, expressou sentimentos semelhantes aos de Abdul. Segundo o docente, agora sua identidade síria e árabe tinha elementos bastante fortes do Brasil, sendo uma mistura. Conforme explicita no relato autobiográfico presente na introdução da dissertação, Gabriel se transformou e aprendeu muito aqui, o que aponta para a compreensão de sua identidade como híbrida. Nesse sentido, volto a enfatizar meu entendimento de identidades como práticas discursivas socialmente construídas. Demarco isso porque, embora Gabriel use categorias aparentemente estereotipizadas como "sírio" e "árabe", ele acaba alinhando-se à compreensão de uma identidade em constante formação e fluidez, a qual não é fixa e nem completa.

> **Você vai mesmo pôr isso no seu livro? Se for, não pare por aí, fale algo mais sobre o Haiti, não caia na versão do país triste, misticamente maldito**. Você conhece a história do Haiti, sabe como se formou o país? **Antes que existíssemos, nossa tragédia já foi muito maior, o maior desastre que já se viu, não uma catástrofe natural, mas uma catástrofe humana, o colonialismo**. Era a maior concentração de escravos do planeta, bem ali, na nossa ilha. E então a rebelião explodiu com força incontível, os negros usaram suas ferramentas diárias para destruir a casa-grande e sim, **expulsaram os exploradores e aboliram a escravidão como nunca se aboliu, em lugar nenhum. Consegue imaginar quanto nos cobraram por isso, quanto ainda pagamos, dois séculos depois? E, no entanto, nenhum de nós jamais venderia a nossa história, a liberdade que conquistamos com a nossa própria força. Caímos, sim, caímos a cada dia, mas de pé firmes no mesmo lugar. Que a terra toda trema, os dois degraus que nos salvaram ninguém vai nos tirar.** (FUKS, 2019, 72; 73 – grifos meus)

A personagem recusa para si e para o país o título de triste e vulnerável, distanciando-se de um "discurso da falta" (DINIZ; NEVES, 2018), o qual é bastante presente na literatura sobre PLAc. Como abordo no capítulo 1, o "discurso da falta" define os migrantes de crise por aquilo que não são, não conhecem, não fazem, não têm, etc. Em outras palavras, trata-se de uma visão que coloca os sujeitos deslocados e seus locais de origem "do outro lado da linha abissal" (SOUSA SANTOS, 2007), imperando, nesse sentido, ausências de valores positivas ao passo em que reinam adjetivos negativos endereçados a tais sujeitos e lugares. O trecho também chama a atenção para o papel central do colonialismo – e tomo a liberdade para adicionar o conceito de colonialidade, conforme abordado no capítulo 2 – para as diversas crises vividas pelos haitianos. Para a personagem, essa, sim, é a maior tragédia, já que a colonialidade opera por meio da hierarquização de seres, saberes, tempos, espiritualidades e define quem é plenamente humano e quem é precariamente humano, quem e o que é primitivo e civilizado, quem e o que é irracional e racional, entre outros.

No entanto, em consonância com o texto de Fuks, penso que os migrantes de crise mostram todos os dias que podem até cair, mas voltam a levantar-se, como no trecho antes citado: "Caímos, sim, caímos a cada dia, mas de pé firmes no mesmo lugar. Que a terra toda trema, os dois degraus que nos salvaram ninguém vai nos tirar." A agentividade, nesse sentido, faz-se presente quando tais sujeitos resistem de múltiplas maneiras. Nos exemplos antes comentados, Ginia e Gabriel agem a fim de mostrar faces ocultas de suas histórias, vivências e saberes, ligados às presenças e não às ausências. De forma semelhante, na nossa turma de Básico 1, outros alunos expuseram a vontade de ser mais, de falar mais, de fazer mais em contraposição ao que normalmente são posicionados pela modernidade/colonialidade. Assim como Gabriel, os discentes, sempre que encontravam oportunidades, apresentavam narrativas alternativas relativas aos locais de origem, à culinária, à vida que viviam no passado, aos conhecimentos de mundo construídos ao longo de suas

histórias, às profissões que exerciam antes de vir ao Brasil, entre outros temas. Havia uma tentativa constante de ampliação de sentidos que eles liam como produzidos socialmente acerca de suas identidades.

Ao final da conversa online, Gabriel me convidou para acompanhá-lo ao passeio que fará logo que todo esse período de conflito cessar. Contou-me que gostaria de reviver memórias e criar novas lembranças de um local que conheceu durante a infância e adolescência. Em resposta, afirmei alegrar-me muito com a proposta. Adoraria viver experiências tão profundas junto a Gabriel e viajar para um país de que tanto ouvi falar, sobre o qual tanto estudei, imaginei e me relacionei ao longo dos meus anos na condição de professora de PLA/PLAc. Gabriel, no entanto, encerrou a conversa afirmando ter consciência de que o conflito na Síria aparentemente não está próximo do fim.

Isso posto, volto a expor mais detalhes sobre a construção colaborativa ocorrida entre Gabriel e mim. No princípio da nossa interação no curso Básico 1, dividíamos tarefas – a depender das afinidades com os temas e com os exercícios propostos – a fim de que um dos docentes ficasse responsável pela condução de determinada parte da aula e outro pelo auxílio dos alunos e vice e versa. Todavia, nem sempre nossa atuação se dava de forma tão organizada, já que havia interrupções e complementações da fala do outro, mudanças de planos, assim como discordâncias ao decorrer da nossa atividade pedagógica. A decisão por uma estruturação mais linear se devia, sobretudo, ao fato de Gabriel relatar nervosismo na condição de docente. Ele alegava ter "medo de não conseguir fazer algo, tentar fazer algo, mas não seria o certo pra aula" (entrevista semiestruturada). Como fica evidente no trecho a seguir, o medo e a tensão decorriam da possibilidade de um "erro", concebido pelo docente como uma transgressão da língua padrão:

M: Mas você se sentiu inseguro no papel de professor de português em algum moment/

G: **Inseguro não, senti talvez nervosismo, novidade... por ser uma coisa nova, nossa, tá difícil ... tão me dando espaço...de falar uma besteira, alguma regra errada, de não falar os pronomes, tipos de pronomes**

Entrevista semiestruturada

O sentimento de nervosismo se atualizava, também, na formalização dos materiais didáticos, isto é, no exercício de concretizar as ideias discutidas entre nós para o papel. Segundo o docente, a construção coletiva "foi um pouco complicada" devido à dificuldade na conciliação das nossas agendas pessoais e em razão das funções assumidas por cada docente ao longo da colaboração. Ao final do trecho da entrevista que destaco aqui, no entanto,

Gabriel parece afirmar que, apesar das dificuldades e alguns desencontros, foi uma experiência boa e de muito aprendizado.

G: **Foi um pouco complicado para nós dois** [...] as rotinas não ajudavam bastante. **Você fez todas as aulas, praticamente... Praticamente, não, você fez todas as aulas.**
M: É, a gente pensou juntos, mas eu quase sempre montei sozinha...
G: Mas assim, é... mas pra mim **foi bom porque eu consegui entender como funciona essas práticas de preparar aula, ministrar aula, interagir com outros professores.**

Entrevista semiestruturada

O meu comentário e o comentário de Gabriel sobre a distribuição de funções aparentemente assimétricas parecem entrar em conflito com a ideia de colaboração abordada ao longo de toda a dissertação. Ora, se é uma pesquisa que se assume colaborativa, como é que uma das participantes se encarregou, praticamente sozinha, da montagem dos materiais didáticos? De certa forma, respondo a esse questionamento quando apresento minha perspectiva – formada na confluência de diversas vozes – acerca da pesquisa colaborativa. No entanto, reforço minha visão ao trazer a voz de Ibiapina (2016, p. 36) sobre esse suposto desencontro. Assim como a autora, penso que, embora a colaboração signifique implicação de agentes, ela não pressupõe igualdade de funções.

Porém, mesmo teoricamente informada das diferenças de papeis, bem como das ações e expectativas assumidas pelos sujeitos participantes, na prática sentia um frequente descontetamento com a responsabilidade que acabei abraçando. Temia centralizar funções, inibir a ação de Gabriel, dicotomizar nossa relação (pesquisadora *versus* professor), silenciá-lo, ou, como afirma Sousa Santos (2006), operar em uma lógica de ausências, colocando-o "do outro lado da linha abissal". Esses sentimentos ficam evidentes no relato a seguir, que data do dia 07 de novembro de 2019.

Perguntei se ele [Gabriel] queria montar o resto da aula, mas, novamente, Gabriel se negou a assumir essa responsabilidade. **Questionei a razão e ele disse que eu sabia melhor a didática e dominava melhor o português. Gabriel também disse que não queria errar e que muitas vezes escrevia com a ortografia incorreta ou criava estruturas estranhas.** Mais uma vez disse que isso não tinha "nada a ver", que ele tinha, sim, capacidade linguística e didática de realizar aquela tarefa e que era muito importante tentar. Enfatizei que eu iria ajudá-lo, caso quissesse, e que ele poderia ir começando e eu poderia adicionar outras ideias em um documento compartilhado. Ele ficou pensativo, mas disse que eu deveria iniciar e depois ele agregava outras coisas à aula. Mesmo um pouco triste e descontente, aceitei...

Às vezes fico pensando se eu construí uma relação hierárquica com ele, se a minha presença o silencia. Me dá medo ser assim, agir assim. Seria bem contraditório da minha parte ter um projeto sobre colaboração docente, decolonialidade e apresentar ações opostas ao que acredito e ao que essas teorias propõem ... ao mesmo tempo, quando pergunto, **Gabriel diz que está à vontade na nossa colaboração.**

> Essa semana, expondo essa aflição que vem desde o início da colaboração com Gabriel, uma amiga me disse uma coisa que deixou pensativa: **talvez não seja sobre mim, talvez esteja ligado a estruturas de poder muito enraizadas relacionadas à visão de língua, à visão de ensino, etc.**
>
> **Falar que quero construir uma relação horizontal não faz com que a pessoa "se empodere" naquele instante e se esqueça de hierarquias [verticalizadas] já existentes.**

Diário reflexivo – 07 de novembro de 2019

Ainda preocupada com a assimetria, sobretudo frente à construção do material, questiono Gabriel na entrevista semiestruturada sobre a nossa atuação, conforme conversa que segue:

> M: Você acha que a gente acabou se separando um pouco em relação aos papeis desempenhados ao longo do semestre?
> G: **Eu acho que eu fui meio entre você e os alunos, né**. Como quando eles não conseguiam entender, eu conseguia explicar pra eles em árabe. Eu contava pra você algumas coisas como com que é na língua árabe e com quem na língua portuguesa é diferente, como por exemplo o verbo ser e estar. O uso na língua árabe é totalmente diferente e eu consegui apontar, mas o meu papel foi diferente do teu, eu acho. **Tanto que você tem experiência de vários anos e você já é formada, né, e eu tô bem no início do caminho por isso o teu papel foi maior que o meu.**
> M: Mas foi uma construção que acabamos fazendo entre nós, foi uma coisa que eu impus? Pode falar a verdad/
> G: **Nãão, não é por tua culpa, eu já sabia que ia ser assim. Como que eu não conseguia pensar pra fazer aula, eu nunca fiz aula, e eu me dependia em você bastante pra conseguir pensar na aula, pra conseguir ver como que você pensaria a aula, né**
> M: Mas não tem só um jeito certo.
> G: Eu entendo, mas sempre você vê como que é o processo... é o processo de como preparar aula, de qual seria... o que você pensa que é importante dar aula pra eles hoje, qual o conteúdo...
> M: Mas você não acha que poderia ter sido mais igualitário?
> G: **Eu não tenho problema com isso, não era meu foco ser igual, não era pra ser igual e como eu te falei, você tem muito mais experiência que eu... logicamente não tem como pra mim ficar igual** [...]
> M: Mas você passou pelo processo de aprendizagem de português, né, sendo árabe e falante de árabe, você passou por um processo que eu não passei.
> G: Exato, **esses pontos eu consegui dar para você, te ajudei bastante nisso... mas [...] por isso que eu falo, né, não foi igual e não tem como ficar igual, né.**

Entrevista semiestruturada

Há uma ponte entre o que aponto no diário reflexivo do dia 07 de novembro de 2019 e o trecho apresentado da entrevista. Acredito que essa ponte se constroi por meio da ideia de que há "estruturas de poder muito enraizadas relacionadas à visão de língua, à visão de ensino" (como afirmei no diário reflexivo do dia 07/11), materializadas, por exemplo, na dicotomia entre professor formado e em formação, entre falante nativo e não nativo, língua padrão e não padrão ("tenho medo de falar uma besteira, alguma regra errada, de não falar os pronomes, tipos de pronomes" – Gabriel, entrevista semiestruturada). Embora eu tentatasse com todas as minhas forças fraturar uma estrutura hierarquizante engessada pela colonialidade e modernidade no processo de colaboração com Gabriel, a minha formação atestada pela

universidade, bem como a minha experiência[108] na área de PLA e PLAc na condição de professora, colocavam-me em um lugar epistêmico assimétrico em comparação ao meu parceiro de docência, sobretudo no que dizia respeito à elaboração de materiais didáticos e conhecimentos da língua portuguesa, que deriva não só da minha formação, mas do meu *status* de falante nativa.

Na única vez em que fui mais enfática e pedi explicitamente para que Gabriel terminasse o material que havíamos iniciado, tive minhas expectativas frustradas.

> Hoje fiquei bastante incomodada. Gabriel não montou a aula como ele havia se comprometido. Ele me mandou uma mensagem em cima da hora dizendo que não havia finalizado os exercícios, porque ficou sem ideias e porque estava ocupado com atividade da faculdade. Eu acabei terminando tudo na hora do almoço, mas não fiquei feliz com o resultado. Como fiz as atividades às pressas, não tive nem mesmo tempo para revisar o material e muito menos para mandar para ele.
>
> O que me deixou mais incomodada foi perguntar a ele se precisava de ajuda, se queria que construíssemos as atividades juntos em um arquivo compartilhado, mas ele dizer que não e depois me deixar a ver navios...

Diário reflexivo – 17 de outubro de 2019

Apesar do episódio incômodo, após reflexões e questionamentos, interpreto a situação de outra maneira. Penso que Gabriel assumia a diferença, afirmando que não era necessário ser igual, como fica explicito no trecho da entrevista em que ele diz "Eu não tenho problema com isso, não era meu foco ser igual, não era pra ser igual e como eu te falei, você tem muito mais experiência que eu... logicamente não tem como pra mim ficar igual". Enquanto isso, eu insistia em uma colaboração que pressupusesse a igualdade em todas as ações realizadas entre nós e não dava espaço à diversidade. Assim, tinha dificuldades de lidar com o dissenso e a divergência na nossa construção.

Retomo, nesse sentido, a citação de Viveiros de Castro, presente no capítulo 3, a fim de ilustrar a importância da diferença e do dissenso para a colaboração. Segundo o antropólogo, "traduzir é presumir que sempre existe um equívoco; é comunicar por diferenças, em vez de silenciar o Outro presumindo uma univocidade – a semelhança

[108] Conforme descrito na narrativa autobiográfica de Gabriel, houve uma época em que o atual professor e licenciando em Letras estudou português no Celin. Durante uma parte do período em que frequentou o centro de línguas na condição de aluno, eu exercia a função de professora de PLA e, posteriormente, assessora da área. Em uma dessas ocasiões, em 2017, a professora regente da turma que Gabriel frequentava ficou doente e eu fui substituí-la. Ali tive meu primeiro contato direto, embora curto, com o sujeito que seria meu parceiro de docência. Quando fomos apresentados no início do mês de agosto de 2019 na reunião do PBMIH, Gabriel comentou me conhecer de algum lugar. Em resposta, comentei da minha atuação no Celin e disse lembrar-me dele. No momento, ele afirmou recordar minha presença constante no centro de línguas e da aula que havia ministrado. Comento tal ocasião por supor que minha atuação no Celin pode ter reforçado hierarquias verticalizadas, uma vez que ele sabia da minha experiência sem que eu a tivesse exposto.

essencial – entre o que o Outro e o Nós estamos dizendo" (VIVEIROS DE CASTRO, 2014, p. 10). Na ocasião relatada acima, não enxergava, por exemplo, que a diferença poderia ser um espaço para o alargamento e atualização de entendimentos sobre o ensino-aprendizagem de PLAc e sobre a prática colaborativa. Relembro, nesse sentido, a perspectiva adotada por Carbonell (2016), que afirma que as divergências evitam falsos consensos e permitem criticidade, diversidade e criatividade a respeito do exercício conjunto. Nesse sentido, Bandeira (2016) reforça que a pesquisa colaborativa cria "[...] condições para manifestações dos conflitos, das contradições e, por meio da colaboração e da reflexão crítica, privilegiando a zona de confronto, nas quais crenças e concepções são desestabilizadas. (BANDEIRA, 2016, p. 65).

Além disso, faltava-me a compreensão, conforme já comentei, de que os sujeitos da colaboração assumem papeis diferentes, os quais costumam estar alinhados a necessidades, afinidades, momentos de vida. Naquela época, Gabriel ainda não se sentia preparado para montar os materiais, embora se engajasse semanalmente na idealização dos mesmos. Em compensação, assumia outras funções na construção do curso do Básico 1, comprometendo-se e responsabilizando-se, da sua maneira, com o exercício pedagógico e com a nossa construção colaborativa para que o cumprimento de objetivos comuns.

Descrevo e analiso as funções exercidas por cada docente na seção a seguir.

4.2.2 "Professor Gabriel [é] muito importante, ele ajuda a entender bem a lição": O protagonismo de Gabriel nas aulas de PLAc

Com o passar o tempo, o nervosismo citado por Gabriel em relação às próprias construções em língua portuguesa, o medo do "erro" e a condução das aulas passaram a dar espaço a um sentimento de segurança[109]. Pouco a pouco o docente começou a, naturalmente, participar mais em sala de aula. Era evidente a proximidade, a curiosidade, a admiração e a simpatia que os estudantes tinham com Gabriel, já que o docente havia passado por processos muito semelhantes aos processos vividos pelos migrantes de crise, tais quais a aprendizagem de português, o deslocamento e a discriminação no Brasil, entre outros. Como apontei no diário reflexivo e o próprio Gabriel afirmou durante a entrevista,

[109] Enfatizo que esse sentimento de segurança ficou restrito à condução das aulas, na qual havia mais participação em explicações de atividades, explanação de tópicos gramaticais, entre outros. Cito, no entanto, que eu ainda era requisitada enquanto falante nativa e suposta autoridade na língua quando Gabriel tinha dúvidas em relação a certas estruturas. Assim, ele pedia para que eu corrigisse ou indicasse qualquer desvio da norma culta que fosse apresentada por ele, afinal, como o docente afirmava, ele não queria "ensinar errado".

> Houve uma grande comoção em relação ao fato de ele [Gabriel] ser sírio e estar ministrando aulas. Os alunos perguntaram, em árabe, a razão de estar ali, quem ele era e se ele poderia compartilhar o número de telefone para eventuais dúvidas e necessidades.

Diário reflexivo – 10 de agosto de 2019

> G: Eles [os alunos] sempre perguntavam da minha história, sempre conversavam comigo mais e eu sempre falava "sempre quando você precisar, pode falar comigo, tirar alguma dúvida, pode me mandar mensagem"

Entrevista semiestruturada

Gabriel se mostrava bastante simpático, carinhoso e disponível aos estudantes durante ou fora do período da aula. Nesse sentido, ilustro um momento em que a história compartilhada entre o professor colaborador e uma aluna foi fundamental para que tivéssemos acesso a certas especificidades da vivência da discente, contribuindo, portanto, para o aprimoramento do trabalho realizado em sala de aula. O fragmento a seguir, retirado do meu diário reflexivo, data de 19 de setembro.

> [...] depois da aula, Gabriel me contou sobre a conversa em árabe que tinha tido com Tereza durante o intervalo. Ela relatou as dificuldades de conseguir se manter no Brasil, já que as únicas fontes de renda eram o auxílio do Bolsa Família e a venda de *esfirras* na rua, principalmente no centro da cidade. De acordo com Gabriel, ela não tinha muito sucesso nessas tentativas, porque segundo Tereza, os brasileiros pareciam ter preconceito com o que ela oferecia. Assim, ela acabava vendendo mais para lojistas sírios e libaneses[110] da área, principalmente na Rua Riachuelo e Rua São Francisco, onde há muitos migrantes e descentes árabes. Ela também contou que vende *esfirras* para apenas um restaurante árabe, mas que não é muito vantajoso, porque o dono não paga bem. Segundo ela, o problema das vendas é que ela tem um "domínio" muito baixo de português [...] Gabriel disse que ela relatou tudo isso a ele porque, para Tereza, Gabriel era uma inspiração e um exemplo de sucesso, já que, apesar das dificuldades em aprender português e estar no Brasil, ele falava português muito bem. Ela então pediu para Gabriel ajudá-la para além das aulas de sábado. Gabriel deu o *WhatsApp* dele e disse que conversaria com ela.

Diário reflexivo – 19 de setembro de 2019

[110] Segundo Nasser (2006, p. 75), desde os anos 1950 "a região central [de Curitiba] foi o local preferencial de instalação dos imigrantes árabes muçulmanos. A concentração populacional nestas regiões tornava-as importantes mercados consumidores, favorecendo investimentos na atividade comercial, à qual vão se dedicar, preferencialmente, estes imigrantes.". Mesmo após anos, a comunidade árabe em Curitiba seguiu esse padrão de ocupação urbana, muito em razão de uma organização forte e antiga da comunidade árabe, que tem como tradição auxiliar migrantes recém-chegados, promovendo acolhimento a esses sujeitos. Diferentemente dos sírios, os haitianos e venezuelanos, comunidades que agora fazem parte do cenário curitibano, costumam viver em bairros mais afastados do centro da cidade. Esses migrantes ocupam, sobretudo, a região metropolitana da cidade, devido aos valores mais baixos de aluguel.

A princípio, o que salta aos olhos no primeiro trecho é a situação discriminatória vivida por Tereza, na qual ela relata dificuldades ao vender *esfirras* para brasileiros. Para a aluna, tal fato se dá por preconceito que os nacionais têm da comida feita por ela, reforçando, portanto, um ideal colonial/moderno que localiza sujeitos "do outro lado da linha abissal" (SOUSA SANTOS, 2007) e que os classifica como ontologicamente inferiores. Situações de cunho xenofóbico e racista, infelizmente, são expostas com certa frequência pelos alunos, sendo, inclusive, um tema tratado pelo professor colaborador Gabriel, conforme discuto na seção 1.2.1.

Ademais, chamo a atenção para o fato de Tereza ter endereçado seu relato e seu pedido de auxílio a Gabriel. Conforme comentado, acredito que tal gesto tenha se dado a partir de um desejo de reconhecimento, de filiação e de proximidade, que possivelmente estaria garantido junto a um interlocutor como Gabriel. O excerto também evidencia a admiração de Tereza pelo professor colaborador, que é visto por ela como um exemplo de sucesso e inspiração por ter conseguido "dominar" o português ao ponto de tornar-se professor de PLAc. Tereza, por outro lado, relatava constantemente, também em sala de aula, as dificuldades que sentia ao aprender o português, o que, segundo a aluna, atrapalhava sua "integração" no país, sobretudo no que tange o aspecto financeiro. A visão evocada por Tereza de que o conhecimento de português significa êxito pessoal e profissional parece trazer à tona o debate promovido no capítulo 1 dessa dissertação, no qual problematizo a visão de PLAc como uma *commodity* (JORDÃO, 2004), ou seja, um objeto de desejo que responde aos anseios imediatistas e instrumentais do mercado e que funciona como uma suposta chave para o sucesso. Assim, ao "adquirir" tal bem, os migrantes de crise teriam, pretensamente, garantias de acesso a emprego, a informação, a relações interpessoais com brasileiros, etc.

Desde a sua chegada ao Brasil, há cerca de quatro anos, ela tem tentado aprender português, matriculando-se em cursos de PLAc e abandonando-os devido a questões financeiras, conforme comentou no intervalo de uma aula. As preocupações com a garantia de condições de sobrevivência acabaram impedindo o seguimento dos cursos que ela se propôs a fazer, já que a sua renda mensal familiar vinha unicamente da venda de comida árabe nas ruas e do auxílio do programa Bolsa Família. Contudo, em meio a tantas tentativas, ela havia decidido prosseguir com o curso de PLAc. Naquele semestre em específico, além de um sentimento de urgência para aprender o português, Tereza relatou, em conversa comigo durante o intervalo, que a presença de Gabriel se apresentava como um incentivo para continuar seus estudos.

No caso do pedido de auxílio de Tereza, conforme trecho do diário reflexivo ("Ela então pediu para Gabriel ajudá-la para além das aulas de sábado. Gabriel deu o *WhatsApp* dele e disse que conversaria com ela), apesar de nem Gabriel e nem eu conseguirmos dar aulas extras a Tereza, devido a urgências da vida e falta de tempo, trabalhamos em parceria a fim de encontrar soluções para garantir-lhe um acompanhamento mais próximo em relação à língua portuguesa. Como exemplo, cito nossa tentativa de oferecer um atendimento mais específico à aluna durante as aulas e os intervalos do curso de PLAc. Além disso, levando em conta os pedidos de Tereza, assim como a exigência dos alunos por mais exercícios gramaticais, passamos a enviar aos estudantes atividades extras – por meio do grupo de *WhatsApp* da turma – com o objetivo de reforçar os temas trabalhados nas nossas aulas. Comprometemo-nos, assim, a dar um *feedback* àqueles que se engajassem nessas atividades complementares. A proposta, embora não tenha tido o engajamento da turma toda, foi avaliada positivamente por mim e por Gabriel enquanto uma prática complementar de aprendizado.

Outro fator importante, segundo os alunos que responderam ao questionário aplicado na turma de Básico 1, era o fato de Gabriel ser falante de árabe. Apresento, em seguida, as avaliações dos discentes em relação à seguinte questão: "Como você avalia a presença de um professor falante de árabe no curso do PBMIH? muito importante; importante; pouco importante. Por quê?" (conforme anexo C).

A1: Professor gabriel muito importante, ajuda a entender bem a lição
A2: I believe that having a teacher from a native language helped a lot to understand and find the similarity and close meanings. He was really helpful and always active to get us involved in the lessons.
A3: Muito importante porque eles explicando coisas que eu não entendo.
A4: - I cannot evaluate that since I don't speak arabic.
A5: because many cannot undertand because this is first time having course for them.
A6: It's very effective to have a professor who can support in my language.
A7: Ele estando na sala, ajudou a gente a aprender o certo. Se ele não estivesse, a gente poderia ter entendido errado o conteúdo.

A8: لأننا في البداية نحتاج إلى معلم يتحدث العربية حتى يفهم ما يتكلم بالبرتغالية
A8: Porque no começo a gente precisa de um professor que fale árabe para que entenda o que falar em português (tradução feita por Gabriel)

A9: جيد جدًا ، لأننا نستطيع فهم الفصل بشكل أسرع.
A9: Muito bom, porque a gente pode entender a aula mais rápido (tradução feita por Gabriel).

A10: لأنه ساعدني على فهم الصعوبات التي واجهتها ، من المهم جدًا أن يكون لديك معلم.
A10: Porque me ajudou a entender as minhas dificuldades, é muito importante ter o professor (tradução feita por Gabriel).

Anexo C

Todos[111] os alunos marcaram a opção "muito importante" no questionário (anexo C), com exceção do aluno A4[112], que não escolheu nenhuma opção por não ser falante de árabe, como ele afirmou no questionário. As respostas dos discentes apontam para a valorização do professor de PLAc que conhece a primeira língua dos estudantes. Mesmo não se apresentando enquanto falante nativo e, com isso, uma suposta autoridade na língua portuguesa, Gabriel poderia oferecer outras "vantagens". A3 descreve a importância de ter um professor que compartilhe a língua "nativa" dos estudantes, como Gabriel, pois ele pode apontar semelhanças e significados próximos entre o português e o árabe. Chama a atenção, também, o comentário de A8 que assevera que, sem Gabriel, os estudantes poderiam ter entendido o conteúdo errado. De forma análoga, A1 afirma que o docente ajuda a turma a entender "bem" o conteúdo. A9 explica a visão positiva a respeito de um professor falante de árabe ao apontar uma maior rapidez de compreensões entre sujeitos. Abaixo apresento as respostas obtidas através desse instrumento metodológico.

A valorização e a importância dadas à presença de Gabriel naquele contexto ficavam bastante evidentes, também, no frequente interpelamento dos alunos ao professor sírio-brasileiro em perguntas sobre a língua portuguesa, sobre questões referentes à vivência no Brasil e na narração de questões pessoais. Ao rememorar as aulas ministradas com Gabriel e reler algumas anotações feitas em meu diário reflexivo, percebo como tal prática era recorrente. Com isso, ilustro, por meio do meu relato no diário reflexivo, um momento em que o aluno Omar[113] prefere a ajuda de Gabriel em lugar da minha, uma vez que ele "sabe mais, sabe em árabe". Ressalto que Omar era um aluno libanês, tinha 55 anos, era dono de um hortifrúti no centro da cidade e falava árabe e um pouco de francês. De fato, em comparação com Gabriel, as construções de sentidos entre mim e Omar se faziam de forma mais lenta, sobretudo por meio de gestos e algumas palavras isoladas do francês e do árabe. Assim, era mais "rápido" e "efetivo", como apontam os estudantes no questionário, recorrer ao docente sírio-brasileiro para a resolução de problemas de forma mais imediata.

> [...] Omar levantou a mão pedindo ajuda a Gabriel para realizar uma atividade. Apesar de ele ter dito isso em

[111] Esclareço que, apesar de terem passado cerca de 17 alunos desde o princípio do curso até o fim, apenas 10 responderam aos questionários, já que esse era o número de pessoas presentes no dia em que apliquei tal instrumento de pesquisa. Com o intuito de complexificar ainda mais o debate e trazer outras vozes para a dissertação, resolvi manter todas as respostas. Mantive também as respostas nas línguas em que foram escritas. Como as respostas foram escritas a mão, copiei-as da forma mais semelhante possível ao papel. Quanto ao árabe, tive ajuda de Gabriel. Com isso, respeitei letras maiúsculas e minúsculas, formas ortográficas, pontuação, etc.

[112] Os alunos não são chamados pelos seus nomes e sim por letras devido ao fato de os questionários terem sido respondidos de forma anônima.

[113] Os nomes de todos os participantes foram trocados para garantir o anonimato.

árabe, entendi que ele estava com dificuldades no exercício proposto e me dispus a ajudar, uma vez que Gabriel estava ocupado com outro aluno. Quando me aproximei oferecendo auxílio, ele começou a balançar a cabeça em sinal de "não" e disse "não você, Gabriel, ele sabe mais, sabe em árabe". Na hora brinquei com Omar e disse "nossa, fiquei triste!". O aluno pediu desculpas, mas disse que prefere Gabriel, porque ele consegue explicar melhor e mais rápido.

Diário reflexivo – 26 de outubro de 2019

Por vezes, tais situações causavam um desconforto nele e em mim, já que havia alunos que explicitamente rejeitavam a minha ajuda, recorrendo apenas a Gabriel. Com resultado, acentuaram-se os papeis exercidos na nossa prática docente. Eu acabava ocupando-me, sobretudo, da criação e materialização das aulas, enquanto Gabriel tomava a linha de frente no contexto de sala de aula, explicando atividades, fazendo conexões com o árabe e com o inglês e tirando dúvidas dos alunos.

Penso que, além das possibilidades antes apresentadas – como (a) simpatia, amorosidade, disponibilidade do professor; (b) desejo de reconhecimento e filiação junto a um sujeito que passou por um processo semelhante, (c) maior "facilidade" de construção de sentido ao dirigir-se a um docente falante de árabe –, é possível inferir que certos interpelamentos recorrentes a Gabriel possam ter um viés de gênero. Destarte, retomo a figura 1 que consta no capítulo 1, na qual contextualizo o leitor a respeito da distribuição de gênero e nacionalidade dos estudantes. Passaram pela nossa turma, do início ao fim do semestre, 17 alunos, sendo 6 mulheres e 11 homens vindos de países do Oriente Médio, como Síria, Líbano, Palestina, Irã, Egito, Marrocos e Argélia[114].

Ainda que a desigualdade de gênero seja um problema que acomete todo o mundo, países que compõem o Oriente Médio, muitas vezes, acabam ganhando visibilidade por conta de casos de misoginia, violência contra mulher, além dos baixos desempenhos nos índices e rankings internacionais acerca das questões de gênero. A exemplo disso, no ranking de desigualdade de gênero feito pelo Fórum Econômico Mundial, por meio do *Global Gender Gap Index*[115] 2021, baseado em critérios como participação econômica e oportunidades, realização educacional, saúde, sobrevivência e empoderamento político, os países de origem

[114] Creio que em uma tentativa de compreender melhor o cenário no qual estava inserida, alguns leitores podem estar perguntando-se a respeito da fé professada pelos alunos do Básico 1. Embora essa não tenha sido uma indagação explicitada no questionário entregue os estudantes, tal temática era recorrente nas rodas de conversas e durante as aulas, sendo compartilhada comigo. Além disso, em relação às mulheres, o *hijab* acabava sinalizando a religião das estudantes que compunham nosso curso. Com isso, dos 17 alunos que passaram pelo curso, 12 eram muçulmanos. Omar, por exemplo, era um dos poucos alunos cristãos e isso não o isentava de atitudes que podem ser lidas como sexistas. Assim, pretendo fugir de estereótipos que associam o islamismo e os sujeitos que professam a fé no islã às opressões de mulheres. Chamo a atenção que não é a religião por si só que estabelece uma ordem patriarcal. Sentidos de opressão e marginalização ontológicas e epistemológicas se firmam, sobretudo, sob uma lógica colonial/moderna.

[115] Disponível em: http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2021.pdf Acesso em: 26 de abril de 2021.

dos estudantes do curso de Básico 1 no PBMIH apresentaram classificações bastante baixas, conforme demonstrado na tabela abaixo. A despeito de pouco melhores, os indicadores posicionam o Brasil no 93º lugar, com pontuação de 0,695 (0,00 – desigual/ 1,00 – igual), o que também indica desigualdades muito acentuadas no país.

QUADRO 3 - Classificação dos países de origem dos estudantes no Global Gender Gap Index 2021

Países	**Posição no ranking (entre 156 países)**	**Pontuação (0,00 – desigual/ 1,00 igual)**
Egito	129	0,639
Líbano	132	0,638
Argélia	136	0,633
Marrocos	144	0,612
Irã	150	0,582
Síria	152	0,568
Palestina	Não consta	Não consta

Tabela organizada pela autora a partir dos dados do Fórum Econômico Mundial, 2021.

Apesar das inúmeras problematizações que poderiam ser tecidas sobre a pesquisa *Global Gender Gap Index*, trago tais dados em um intento de demonstrar que, em muitas das sociedades nas quais os estudantes se inseriam antes de vir ao Brasil, havia divisão, baseada em gênero, de funções na sociedade e acessos a determinados bens simbólicos e materiais. O viés do gênero, portanto, poderia ser usado como uma das chaves de compreensão da relação dos discentes com Gabriel e comigo.

Penso que mesmo ocupando um lugar de hegemonia e poder (pesquisadora associada à universidade, professora mais experiente e falante "nativa" de português), nem sempre fui colocada em espaço de dominação. Nesse sentido, dialogo com as palavras de Grosfoguel (2008), quando afirma que "[o] facto de alguém se situar socialmente no lado oprimido das relações de poder não significa automaticamente que pense epistemicamente a partir de um lugar epistémico subalterno" (GROSFOGUEL, 2008, p. 119). Tomo a liberdade de parafraser o autor e afirmo que, apesar de alguém se situar socialmente no lado do suposto "opressor", nem sempre pensa epistemicamente a partir de um lugar epistêmico do Norte. Com isso, as

experiências relatadas escancaram a fluidez e contradições presentes na ação docente colaborativa, ao mesmo tempo em que acentuam a importância da colaboração enquanto uma "atividade de co-produção de saberes, de formação, reflexão e desenvolvimento profissional, realizada interativamente por pesquisadores e professores com o objetivo de transformar determinada realidade educativa" (IBIAPINA, 2008, p. 31).

4.2.3 "Eu dei a chance de eles não se esforçarem no português": reflexões sobre o PLAc

> [...] eu particularmente fiquei um pouco desapontado, porque praticamente **eu dei a chance de eles não se esforçarem no português porque eles ficaram me perguntando em árabe** "como que é, me explica em árabe?", **então eles não se esforçaram o suficiente porque tem um falante de árabe que pode ajudar eles sem se esforçar em português**... eu não sei como você sente, mas às vezes eu ou você vamos falar em português e eles não vão prestar atenção e vão perguntar em árabe**. Se eu não estivesse lá, eles não iam pensar em árabe, porque não tem falante de português que pode entender eles.**

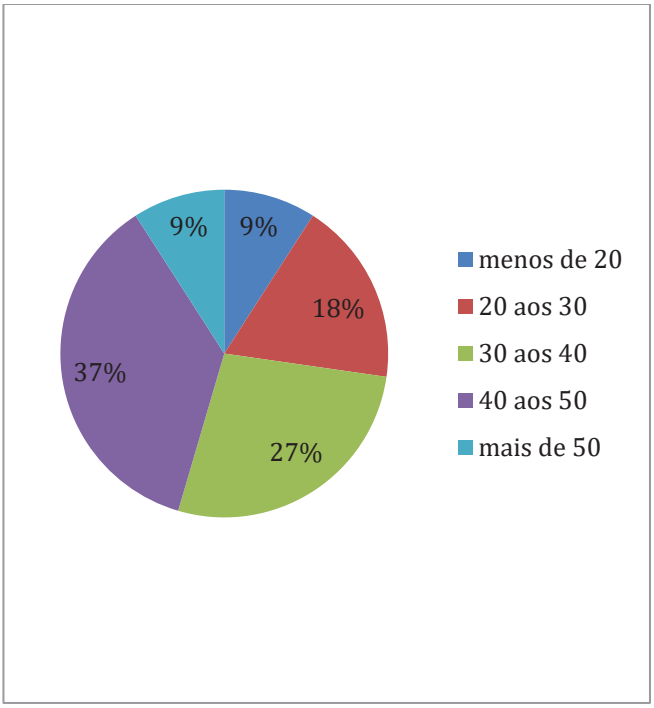
Entrevista semiestruturada

Como expus na seção anterior, havia, entre Gabriel e mim, algumas diferenças no que tange a expectativas quanto às funções assumidas por cada sujeito no processo de colaboração, as quais também foram determinadas pelos alunos. Contudo, tais diferenças de expectativas não se limitavam apenas aos papeis docentes, mas apareciam também quando o tema era concepções de língua. No excerto supracitado, o que me chama a atenção é uma aparente "culpa", evocada por Gabriel, por ser falante de árabe. Para o docente Gabriel, tal fato incentivava os estudantes a não "se esforçarem o suficiente" no aprendizado do português, fazendo com que os alunos ficassem acomodados a uma suposta facilidade de ter um professor que pudesse fazer uma ponte entre os novos conhecimentos e a língua de origem da maior parte dos estudantes da turma de Básico 1.

Aponto que havia uma preocupação legítima em não negligenciar o português nas aulas, porém, por outro lado, essa preocupação parecia, por vezes, fomentar uma orientação monolíngue, a qual, conforme discutido no capítulo 1, encara as línguas como entidades separadas e que não devem "misturar-se", sob a pena de comprometer a comunicação entre sujeitos. É interessante notar, também, a última frase presente no trecho anterior, na qual Gabriel assevera que "Se eu não estivesse lá, eles não iam pensar em árabe, porque não tem falante de português que pode entender eles", como se os repertórios linguísticos fossem esquecidos, a depender dos interlocutores, ou compartimentados quando uma outra língua entrasse em cena.

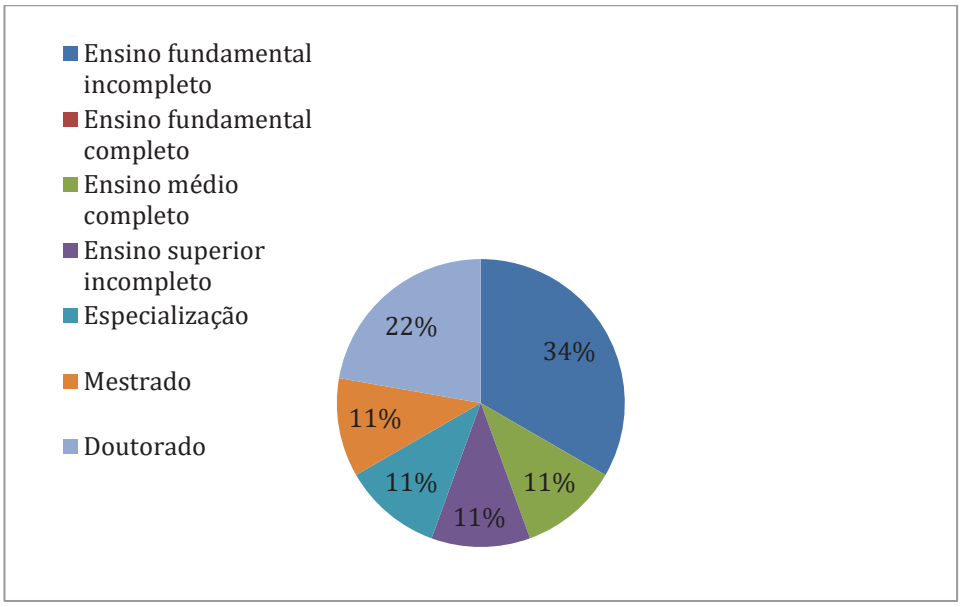
A fim de informar os leitores acerca dos estudantes presentes em nossas turmas, apresento informações sobre os repertórios linguísticos, escolaridade e faixa etária dos alunos do curso de Básico 1, conforme gráficos que seguem. O material empírico chama a atenção para a grande heterogeneidade de perfis em uma mesma turma. Observa-se, por exemplo, que as idades variam dos 15 aos 55 anos, a escolaridade abrange desde o ensino fundamental incompleto ao doutorado. Com relação às línguas de conhecimento dos estudantes, predomina o árabe, além do inglês, francês, persa e o português. É interessante notar que apenas três alunos afirmam falar português, o que possivelmente aponta para uma compreensão de que, para falar uma língua, é necessário ser fluente nela, tendo como referência os parâmetros míticos do falante nativo. Outra chave de interpretação para o número reduzido de sujeitos que se consideram falantes de português pode estar ligada à própria formulação da pergunta presente no questionário entregue aos alunos (anexo B). No documento, insiro a questão "quais línguas você fala?", direcionando os alunos a uma resposta relacionada à produção oral. Penso que se formulasse a pergunta com o verbo "compreende" em vez de "fala", por exemplo, as respostas teriam sido distintas. Contudo, percebi a falha no meu instrumento metodológico após a aplicação dele juntos aos alunos.

FIGURA 4 - Faixa etária dos estudantes



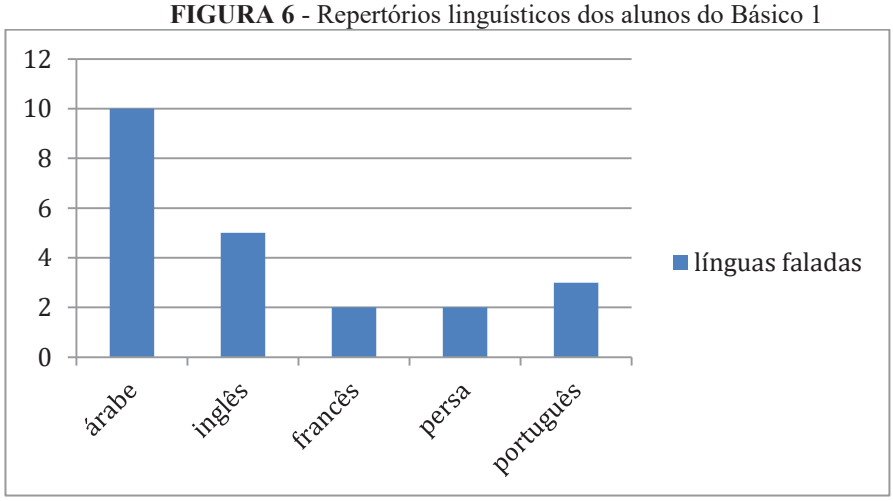
Fonte: Material empírico do estudo

FIGURA 5 - Escolaridade dos estudantes



Fonte: Material empírico do estudo

FIGURA 6 - Repertórios linguísticos dos alunos do Básico 1



Fonte: Material empírico do estudo

De volta às considerações a respeito do ensino de PLAc, ressalto que algumas correções e frases ditas pelo professor ao longo da nossa colaboração junto aos alunos me perturbaram devido – na minha compreensão – ao teor monolíngue e, como consequência, excludente das palavras proferidas pelo docente. Apresento algumas dessas percepções no excerto do meu diário reflexivo, que data do dia 26 de outubro de 2019:

> A aula de alimentação causou muito alvoroço entre os alunos. Eles ficaram animados porque queriam comentar a respeito da riqueza culinária presente em cada país. Os marroquinos diziam que a comida de lá era melhor que a comida do Levante, pois tinha uma grande diversidade, a qual era desconhecida dos brasileiros. Já os sírios, os palestinos e o libanês contra argumentavam, afirmando que além de diversa, a alimentação da região era deliciosa e saudável. Contudo, apenas alguns restaurantes em Curitiba seguiam realmente as tradições, outros lugares tinham até esfirra de chocolate, o que, para eles, não era comida árabe. Em meio a isso tudo, os alunos do Irã quiseram mostrar no computador o que consideravam o melhor da culinária persa. Todos falavam ao

> mesmo tempo, "translinguavam", prometiam preparar comidas típicas para a última aula, mostrando-se muito felizes com o tema escolhido para debate. Quando pedi recomendações de bons restaurantes de culinária típica na cidade de Curitiba, a turma encontrou em desacordo, principalmente os alunos sírios e o aluno libanês. **Nesse momento, eles começaram a discutir em árabe. Gabriel interviu enfaticamente, dizendo que estávamos no Brasil e que no Brasil se falava português. Argumentou também que daquele jeito eles me excluíam e excluíam os alunos iranianos do debate. Os alunos pediram desculpas e assim a discussão fervorosa cessou.**
> **Fiquei quieta na hora, mas no fim da aula, em uma conversa entre nós dois, disse que não me incomodava com a comunicação em árabe e que a sala de aula de PLAc era um espaço de diversidade. Gabriel concordou, mas disse ficar preocupado. Ele queria garantir o melhor para os alunos e temia que eles sofressem por não saber português, assim como em alguns momentos ele sofreu.**

Diário reflexivo – 26 de outubro de 2019.

Penso que a razão de Gabriel ser tão enfático sobre a importância de se falar português em sala de aula está ligada à ideia, advinda de um senso comum de viés hegemônico, de que no Brasil se fala única e exclusivamente português, conforme apontado pelo docente. Apaga-se, nesse sentido, a diversidade linguística existente no país e se negam os repertórios trazidos pelos alunos. Incomodada com o posicionamento de Gabriel naquela aula, posteriormente argumentei que a sala de PLAc era um espaço de diversidade de sujeitos, de repertórios, de saberes, etc. Aleguei, em outras palavras – e em diálogo com percepções já abordadas no capítulo 1 –, que a sala de aula de PLAc seria um entre-lugar (BHABHA, 2005), um habitar as fronteiras (MIGNOLO, 2013) ou, em alusão ao conto de Guimarães Rosa, uma terceira margem de promoção de competências translíngues (CANAGARAJAH, 2013) e tradução intercultural (SOUSA SANTOS, 2006). Apesar de concordar, Gabriel ressaltou, em conversa aqui relatada, que a correção direcionada aos alunos e a insistência no uso da língua portuguesa tinha um propósito: proporcionar mais acessos, mais reconhecimentos, mais integração, que pretensamente seriam garantidos por esse aprendizado. Seguiu afirmando que pensava ser importante construir um ambiente mais acolhedor aos alunos, mas que não gostaria que tais estudantes, assim como ele, sofressem em terras brasileiras, como fica claro no relato do meu diário reflexivo.

Em diálogo com o posicionamento de Gabriel, acredito que o não conhecimento da língua majoritária do país pode, sim, agravar processos de marginalização e sofrimento. No entanto, e em conformidade com as discussões feitas nos capítulos anteriores, essa não é a única causa de exclusão de migrantes de crise. Processos de "despossessão e não reconhecimento" (ANUNCIAÇÃO, 2018) vinculados aos migrantes de crise estão intimamente ligados a compreensões coloniais/modernas de mundo, que produzem invisibilidades radicais. Sendo assim, mesmo "dominando" a língua majoritária, muitas vezes esses migrantes de crise seguem sendo vistos segundo as monoculturas de produção da não

existência, de Sousa Santos (2006), debatidas do capítulo 2. Ou seja, como ignorantes, atrasados, inferiores, locais e improdutivos, já que, de alguma forma, contrapõem-se à história, aos modos de vida, aos sujeitos e aos afetos tidos como globais, por exemplo. Essa compreensão, no entanto, não pode nos levar a um sentimento de acomodação diante de injustiças e exclusões. É preciso, como repito ao longo da dissertação, agir nas brechas (DUBOC, 2015) ou nas fissuras (WALSH, 2007) e manter nossas esperanças realistas e transformadoras.

Volto a reforçar que o ensino de PLAc é um direito fundamental dos migrantes de crise, que deve ser promovido enquanto política de acolhimento, juntamente com a garantia de saúde, educação, trabalho, alimentação, moradia, etc. Portanto, o PLAc é um dos elementos da equação no acolhimento. Solitariamente, todavia, ele não garante a resolução das crises vivenciadas pelos migrantes nesse novo território.

Dito isso, a fala de Gabriel também parece trazer à tona uma visão de língua bastante comum na chamada Abordagem Comunicativa. Nessa perspectiva, dentre muitos outros fatores que a caracterizam, há uma forte preocupação com a exposição dos estudantes à maior "quantidade" de língua-alvo possível e à oportunização de mais espaços de prática com a língua sendo ensinada. O resultado que se espera é maior efetividade de ensino e aprendizado desta língua. Esses intentos normalmente têm o objetivo de desenvolver proficiência na língua em estudo, a qual com frequência se pretende semelhante à dos "nativos". Além disso, essa compreensão parece se relacionar à ideia de que "misturas", reconstruções e entrelaçamentos entre línguas representariam uma perda no ponto de vista do aprendizado do português, bem como da comunicação, opondo-se à perspectiva translíngue adotada na presente dissertação.

A exigência do uso de português se fazia presente, sobretudo, no processo formal de ensino-aprendizado de PLAc, isto é, no espaço da aula nos sábados à tarde. Nesse período de três horas semanais, Gabriel fazia um esforço para que os estudantes se comunicassem em português, rechaçando, com frequência, o uso de outros repertórios. Outras línguas eram "permitidas" tão somente quando havia dúvidas de temas ainda não estudados e explicações mais detalhadas de questões relativas à estrutura da língua portuguesa. Em certos momentos, quando os estudantes não entendiam o significado de uma palavra em português, Gabriel fazia traduções. Contudo, havia uma tentativa bastante recorrente de explicações dos significados primeiramente por meio de sinônimos em português ou gestos.

Fora do espaço da aula formal e em momentos de interações mais descontraídas, isto é, situações que não estavam diretamente relacionadas aos conteúdos programáticos, havia um uso mais livre de árabe e/ou de inglês por parte de Gabriel. Assim, era comum que durante os

intervalos, no fim das aulas ou mesmo em mensagens eletrônicas em nosso grupo de *WhatsApp*, o docente se utilizasse de outros repertórios para dar dicas e tirar dúvidas sobre a vida em Curitiba, para comentar situações curiosas e engraçadas do dia a dia em outro país e, eventualmente, para esclarecer dúvidas sobre as aulas, entre outros.

Entendo que a insistência, da parte de Gabriel, pelo uso do português durante o processo formal de ensino-aprendizado é um indício de que o docente gostaria que os alunos tirassem o máximo proveito daquele tempo de aula e que pudessem ter mais contato com o português. No entanto, o entendimento de que a inserção de outros repertórios linguísticos trazidos pelos alunos e/ou professores, quer seja durante a aula ou em momentos de descontração, pudessem ser prejudiciais ao processo de ensino-aprendizado de PLAc, demonstra, a meu ver, uma visão de aprendizagem que, além de estar restrita ao espaço da sala de aula, enfatiza uma orientação monolíngue ao desconsiderar a relevância desses repertórios na composição de negociações situadas e contínuas de sentidos. Para Rocha (2019),

> translinguamos desde sempre, já que nossa comunicação cotidiana envolve linguagem verbal e não verbal e a translinguagem, nesse enfoque, representa a interconexão entre os recursos semióticos, ou seja, formas (linguagens, meios e modos) de produção de sentidos **(**García e Li Wei, 2014**)**. (ROCHA, 2019, p. 23).

Em outras palavras, na perspectiva translíngue, os sujeitos se utilizam de diversos recursos semióticos presentes em seus repertórios a fim de construir sentidos e alcançar objetivos. Corroboro, dessa forma, a interpretação de que a translinguagem "não equivale à intercalação de idiomas nomeados, mas diz respeito aos repertórios que são mobilizados pelos falantes para produzir sentidos e indexar suas identidades nas práticas comunicativas" (YIP, GARCÍA, 2018, p. 168, *apud* ROCHA, 2019, p. 22). Assim, entendo que não existe uma separação natural e intrínseca às línguas, já que, como asseveram Makoni e Pennycook (2005), as línguas são realidades inventadas. Há, portanto, recursos constitutivamente móveis, que geram novos entendimentos e novas gramáticas. Tudo isso, conforme explicitado no capítulo 1, integra a nossa competência translíngue (CANAGARAJAH, 2013), a qual não é segmentada, separada ou estanque, mas sim performativa, processual, negociada e fluída.

Ao rever o comentário tecido por Gabriel, encontro um embate teórico e prático, sobretudo ao que se refere à compreensão de que as competências linguísticas são necessariamente translíngues. Nesse sentido, tentativas de separação de línguas – apesar dos

claros propósitos políticos, sociais, ideológicos presentes nessas limitações– são trabalhos impossíveis, já que sempre haverá contatos, relações e hibridismo, mesmo que essas trocas se deem dentro de uma mesma língua nomeada.

Demarco que esses desencontros relativos aos nossos entendimentos de língua ficavam bastante evidentes em momentos de correção oral dos repertórios dos alunos, por exemplo, no qual havia falas (conforme exposto nesta seção) como "no Brasil se fala português", correções de pronúncia bastante enfáticas, bem como entendimentos de que o árabe ou outros repertórios poderiam atrapalhar o ensino e aprendizado do PLAc. Tais desencontros quanto às concepções de língua também aparecem em outros momentos das minhas anotações no diário reflexivo, como no trecho da data do dia 09 de novembro de 2019: "Às vezes suas correções [as correções de Gabriel] de itens de pronúncia e gramática me parecem muito duras e assertivas. Talvez tenha a ver com o sistema de educação sírio". Tais atitudes podem, possivelmente, refletir diferenças culturais nos modos de corrigir e de criticar por parte de sujeitos tidos como árabes. O docente costumava comentar, em conversas informais, que os árabes apresentavam posturas mais grosseiras e diretas se comparadas às posturas dos brasileiros, principalmente tendo em conta o contexto educacional. Essas afirmações emergiam, com frequência, quando Gabriel comentava a respeito da atitude de alguns alunos diante de atividades que propúnhamos em sala de aula.

Com o intuito de trazer mais exemplos dessa questão, apresento um excerto do diário refletivo, que data do dia 05 de outubro de 2019. Na ocasião, o aluno sírio, Amin, questiona a importância da construção de um cartaz em resposta à campanha do ACNUR #GentedaGente[116] e alega que aquela tarefa não era interessante para o aprendizado do português. Em contraposição, o que lhe parecia verdadeiramente relevante era o estudo dos verbos. No trecho abaixo, descrevo em mais detalhes a situação:

> [...] Dividimos as duplas para a criação do cartaz. Logo reparei que Amin ficou usando o celular, enquanto o seu parceiro, Omar, realizava a atividade sozinho. Pedi para que ele auxiliasse o colega na confecção do cartaz. Ele me respondeu positivamente, como se fosse participar da criação da campanha, mas seguiu, silenciosamente, enviando mensagens em aparelho móvel. Ao perceber toda a situação, Gabriel voltou a pedir para Amin fizesse a atividade. Primeiramente fez o pedido em português e, sem que houvesse resposta, pediu em árabe. A resposta do estudante foi negativa. Segundo o estudante, aquela atividade não era interessante, pois preferia quando ensinávamos verbos. Gabriel pediu para que ele demonstrasse mais respeito pelo nosso esforço ao ministrar aulas e que havia um intuito com aquela atividade. Amir disse que tinha muito respeito e agradecimento pelas nossas ações e, em seguida, passou a auxiliar Omar na construção do cartaz.

Diário reflexivo – 05 de outubro de 2019

[116] Mais informações sobre a campanha: https://news.un.org/pt/story/2019/07/1678912. Acesso em: 10 jun. 2021

Esclareço que a campanha #GentedaGente, vinculada à ONU e ao Acnur, tinha como objetivo desmistificar estereótipos sobre os refugiados e demonstrar que os sujeitos que se deslocam são pessoas como quaisquer outras. Assim, tomamos emprestada a ideia da campanha a fim de debater estereótipos em sala de aula e, como desdobramento, criar cartazes refutando mitos como "estrangeiros são terroristas" ou "estrangeiros vão tomar nossos empregos", por exemplo. Nesse sentido, é possível interpretar que a recusa por parte de Amir poderia estar ligada à sensibilidade do tema, o qual evoca questões relativas à redefinição de lugares, de identidades, aos acessos, por vezes interrompidos, de bens materiais e simbólicos, à lembrança do luto, entre outros. Outra possibilidade de leitura da situação ocorrida, que pode ter acontecido simultaneamente, está conectada ao que Amir afirma explicitamente: para o discente, mais vale uma aula na qual haja instruções explícitas e sistematizações de estruturas verbais do que o trabalho com gêneros textuais, por exemplo. A fala de Amir pode indicar uma visão mais tradicional de ensino por parte do estudante.

De forma análoga, Gabriel, em diversos momentos da nossa colaboração ao longo do semestre, comparou o ensino sírio ao brasileiro em uma tentativa de explicar processos conectados ao próprio aprendizado de PLAc, bem como embasar algumas opções no ensino e construção de materiais ocorridas em nossa colaboração. De acordo com o professor, enquanto na Síria o ensino é bastante tradicional, resumindo-se a memorizações, no Brasil é possível, segundo ele, pensar sozinho, usar a própria lógica. Nas palavras do professor colaborador: "[no ensino] de lá [Síria] a gente só aprende a decorar as matérias e só fazer. Não tem isso de "você pode pensar, pode usar tua lógica, falar o que você entendeu... não". Só decora, faz isso e coloca [...]" (Entrevista semiestruturada).

Em outra ocasião da mesma entrevista, perguntei a Gabriel se havia alguma particularidade no ensino de PLAc a falantes de árabe. Em resposta, ele assegurou que sim, principalmente no que se refere ao interesse dos árabes por temas relativos à prática e à gramática – os quais, através das palavras de Gabriel nesse trecho, podem ser interpretados como o mesmo item ou como itens relacionados.

G: Não sei se você percebeu... mas como que sou árabe, **eu sei como que os árabes pensam, né, e talvez eu esteja errado, né, mas eu sempre vejo que os árabes correm para a prática, né. Como que me dá algo que eu possa usar no dia a dia. E daí eles correm mais atrás de gramática, né, pra saber como usar o presente, o passado, "fui", "vou"... o árabe não sai muito das regras.**

M: Por que a língua árabe não sai muito das regras?
G: **Mais pelo ensino mesmo. Os árabes são mais diretos, né. Eles preferem o ensino tradicional.**
Entrevista semiestruturada

De fato, percebia, por parte dos alunos, uma atenção especialmente dedicada aos momentos em que fazíamos exposições aspectos e estruturas gramaticais. Seleciono, nesse sentido, um excerto do diário reflexivo no qual comento sobre a relação dos discentes com a estrutura da língua. É curioso perceber que, na ocasião, mesmo que cerca de metade da turma afirmasse não gostar de estudos vinculados a regra e normas fixas, eles não descartavam a importância desses temas no processo de aprendizagem de PLAc.

> Quando falamos das conjugações verbais no presente do indicativo, os alunos se mostraram muito atentos. Gabriel já tinha me alertado sobre o fato de "os árabes" gostarem de gramática, mas ficou bem claro naquele momento, já que enquanto estávamos fazendo atividades de discussão sobre as nossas rotinas, alguns alunos não estavam tão engajados. Aproveitei o momento e questionei os estudantes acerca do gosto ou desgosto quanto ao aprendizado de gramática. **A sala se dividiu entre aqueles que garantiram detestar gramática e outros que disseram amá-la. Na sequência, indaguei-lhes a respeito da importância da gramática no aprendizado de PLAc. Todos, de forma unânime, asseguraram que explicitações quanto à forma eram fundamentais para o desenvolvimento dos conhecimentos em uma língua-alvo.**

Diário reflexivo – 31 de agosto de 2019

Semelhantemente, Gabriel expunha preocupações quanto às especificadades estruturais encontradas na língua portuguesa, sobretudo tendo conta a língua materna dos alunos. Tais inquietações se materialzavam tanto nos nossos encontros de preparação de material – nos quais ele costumava sugerir temas de viés mais estrutural, a saber: diferenças entre os verbos ser e estar, conjugação dos verbos regulares e irregulares no presente do indicativo, artigos, etc, – quanto na condução das aulas do Básico 1, ocasiões nas quais Gabriel constantemente reforçava a necessidade de os alunos se esforçarem mais no aprendizado do português, muitas vezes tendo como foco a correção em termos de estrutura. Além disso, Gabriel também pedia para que os estudantes se envolvessem mais com a cultura brasileira[117] ao escutarem músicas, assistirem filmes e televisão do Brasil e ao estarem em contato com nacionais.

O trecho do meu diário reflexivo, que data de 12 de setembro de 2019, mostra a sugestão do trabalho com os verbos "ser" e "estar" e a importância dada a esse debate, tendo como base as diferenças entre línguas. Além disso, esse excerto evidencia negociações ou, para usar as palavras de Sousa Santos, traduções interculturais, entre Gabriel e eu.

> Gabriel enfatizou a importância de falarmos sobre as diferenças entre os verbos ser e estar, os quais, segundo o

[117]A concepção de cultura de Gabriel parece estar relacionada ao encontro com hábitos, atitudes e produtos de um povo específico.

> docente, são apenas um verbo em árabe. Por isso era necessário falar sobre os usos de cada um dos verbos, compará-los, conjugá-los, além de enfatizar que em orações como "eu (sou) sírio" ou "eles (são) professores" o verbo "ser" deve ser explicitado, o que se difere do árabe, uma vez que em tal língua a omissão é regra. Fiquei bastante encantada com a explicação de Gabriel, pois não fazia ideia dessas características do árabe. Contei para ele que agora entendia certas construções que havia percebido, por parte de alunos falantes de árabe, ao longo da minha carreira na condição de PLA/PLAc. Perguntei, no entanto, que tema mais geral poderíamos abordar e como poderíamos inserir aquele debate. Em resposta, Gabriel sugeriu intitular a unidade de "ser e estar" e abordar apenas as diferenças entre verbos, além de fazer muitos exercícios de comparação. **Argumentei que, para mim, o ensino de gramática deveria estar sempre contextualizado e que não deveria sobrepor-se à construção de sentidos, foco principal da nossa aula, sob meu ponto de vista. Ele ficou pensativo e logo depois concordou. Afirmou que em sua experiência como aluno de PLA/PLAc, as aulas mais importantes e significativas estavam muito bem contextualizadas e conectadas a temas da vida dele e que a gramática era melhor apreendida daquela forma. Concordamos, ao final, em trabalharmos o assunto família, já que era um tema recorrente no relato dos nossos alunos. Escolhemos textos sobre famílias migrantes e pensamos que, naturalmente, questões referentes aos dois verbos surgiriam.**

Diário reflexivo – 12 de setembro de 2019

Como menciono na introdução, concebo língua como discurso (JORDÃO, 2006), isto é, como um espaço de construção e atribuição de sentidos, que é ideológico e perpassado por relações de poder. Nessa perspectiva, a língua constitui o mundo, posiciona-nos nesse espaço, além de compor e construir nossas identidades. Na ocasião, e conforme fragmento do diário reflexivo, debati com Gabriel a concepção de língua que defendo a fim de distanciarmo-nos de entendimento de língua enquanto estruturas fixas, homogêneas, estáveis e que se apresentam de forma não situada. Mesmo temendo colocar-me em um lugar de autoridade, preferi expor meu posicionamento já que acreditava que poderia contribuir com os alunos e também com a formação de Gabriel. Do mesmo jeito, o docente também expressou seu ponto de vista ao abordar a importância da instrução explícita para aqueles alunos. Penso que, ao final, conseguimos construir entendimentos mútuos, pois identificamos diferenças e similitudes em nossas crenças linguísticas e estabelecemos pontes – como a decisão pela criação de uma unidade temática sobre famílias migrantes e o trabalho contextualizado de estruturas –, para o alcance de um objetivo comum: a construção de uma aula que fosse inclusiva, acolhedora e que estivesse atenta às demandas trazidas pelos alunos.

Retomando discussões realizadas no capítulo 1, chamo a atenção para o fato de que o paradigma que adoto não desconsidera nem recrimina a explicitação das normas e convenções estabelecidas pela gramática normativa. Atém-se, no entanto, à construção de sentidos e negociação dessas normas em relação às práticas e repertórios linguísticos de cada sujeito, bem como às relações de poder ligadas ao uso/domínio das normas linguísticas institucionalizadas, que imperam com maior ou menor força conforme os espaços/contextos/situações de enunciação de que participamos. Tal concepção de língua e normatividade, portanto, escancara a heterogeneidade, fluidez e variedade presentes nos

encontros comunicativos. Daí surge a necessidade da mudança do foco da competência gramatical para a competência translíngue, a qual se baseia na performatividade.

Nesse sentido, ao criar os materiais didáticos no início da nossa colaboração, enfocava, sobretudo, construções de sentidos por meio da proposição de textos escritos ou orais e deixava que sistematizações linguísticas ocorressem conforme a produção dos alunos. Baseando-me em construções feitas com Gabriel, também antecipava certas sistematizações e explorava diferenças e aproximações entre o português e o árabe ou o português e o inglês. No entanto – e conforme já explicitado –, havia, por parte dos alunos, pedidos recorrentes por explicitações gramaticais. Além disso, emergia, através de posicionamento de muitos discentes, um discurso que dava grande importância a fatores estruturais. Assim, devido a debates e entendimentos construídos colaborativamente entre Gabriel, os alunos e eu, passei a entender melhor a importância para os discentes do trabalho de instrução mais direta de regras gramaticais.

Inserimos algumas explanações e atividades mais explícitas, assim como passamos a enviar, a pedido dos estudantes, exercícios mais estruturais – como atividades de preenchimento de lacunas com conjugação de verbos, por exemplo –, a fim de corresponder às necessidades apresentadas por eles. Mesmo com algumas atividades tidas como "tradicionais", as quais, de certa forma, reforçam uma ideia normativa de língua, havia constantes tentativas, de ambos os professores, de negociar sentidos de forma dialógica, de fazer com que os estudantes se sentissem legitimados em situações de enunciação com a língua portuguesa, inclusive transformando-a criativamente, e, desse modo, promovendo uma maior integração (e não assimilação) desses estudantes ao Brasil. Gabriel, por exemplo, colocava-se sempre disponível a auxiliar os discentes com qualquer dúvida e a facilitar compreensões sociais, culturais, linguísticas, etc.

No que tange a nossas concepções de língua, penso que havia, principalmente por minha parte, tentativas de valorização de diversos repertórios e sensibilização linguística dos estudantes a fim de que eles usassem da criatividade, inventividade e habilidades metalinguísticas na construção da competência translíngue. Como exemplo, cito, além de atitudes de valorização dos diversos repertórios em sala de aula, materiais didáticos que tensionavam o ideal de falante nativo e apresentavam diversidade linguística, tais como áudios de apresentação pessoal e textos escritos por migrantes no Brasil, exercícios de articulação entre o português e o árabe e entre o português de o inglês a fim de buscar similitudes e diferenças, entre outros. Contudo, mesmo em constantes tentativas de valorização da translinguagem dos discursos dos alunos, via-me em contradições frente a

minhas próprias crenças. Assim, penso ser importante marcar, novamente, que, enquanto sujeitos construídos sob pensamentos modernos/coloniais, somos atravessados e estamos imersos em tais perspectivas, nas suas mais diversas dimensões. Por isso, é importante estarmos sempre atentos às nossas atitudes para não reforçarmos pressupostos abissais. Por fim, cito Quijano (2005) ao afirmar que temos que viver "dentro e contra" visões que marginalizam e discriminam outros saberes, seres, afetos, etc.

Com o tempo, Gabriel passou, ainda que timidamente, a demonstrar maior abertura a uma prática translíngue, na qual diversos repertórios eram mobilizados para construir entendimentos entre alunos e professores. Pouco a pouco percebi correções menos incisivas e menos descontextualizadas de construções feitas pelos estudantes e maior aceitação de múltiplos recursos. Assim como me transformei no encontro com o docente e com os estudantes, penso que Gabriel permitiu fissuras em seus posicionamentos e ampliou perspectivas referentes à própria concepção de língua, refletindo a respeito de algumas problematizações que construíamos ao longo da nossa colaboração.

A valorização de repertórios, mesmo que inicial, por parte de Gabriel fica evidente no caso de Ana, migrante de crise síria, 50 anos, dona de casa, falante de árabe, que dividia a sala de aula com os dois filhos, de 15 e de 23 anos, Ali e Ahmed. Observamos que, toda vez que direcionávamos alguma pergunta à aluna, ela se mostrava muito nervosa e fazia gestos de recusa, limitando-se às palavras "não português". O fragmento a seguir descreve um pouco a preocupação compartilhada entre Gabriel e eu e a forma como lidamos com a situação.

> Conversamos sobre as particularidades dos nossos alunos, principalmente Tereza, Omar e Ana, os três alunos mais velhos e que apresentam mais dificuldade no aprendizado. Buscávamos formas de ajudá-los mais efetivamente, pois sentíamos que a aula estava caminhando a passos mais rápidos que eles podiam dar. Decidimos assessorar mais os alunos durante a aula e chamar Ana para uma conversa ao final da aula. Sempre que Ana era colocada em evidência, ela preferia que seu filho mais jovem respondesse em seu lugar. Apresentava-se bastante ansiosa e parecia rechaçar qualquer interação conosco. Em diálogo em árabe (posteriormente traduzido a mim), Gabriel disse que Ana poderia perguntar a ele sempre que não entendesse, mesmo que fosse em árabe, e que o importante era a participação dela. Reforcei as palavras de Gabriel e disse que ela poderia se expressar da sua própria maneira, contanto que se sentisse à vontade no espaço que estávamos construindo.

Diário reflexivo - 28 de setembro de 2019

Conforme anotei em meu diário reflexivo, após o encontro de preparação que fazíamos semanalmente, Gabriel e eu resolvemos pedir uns minutos, no fim da aula, para conversar com Ana. Em árabe, Gabriel mostrou suporte à aluna e incentivou a construção de sentidos por meio de seus repertórios. De forma similar, também estimulei a participação de

Ana e ressaltei a importância dela naquele espaço. É interessante notar que, diferentemente de momentos nos quais o docente declara a necessidade de os discentes se expressarem apenas em português, Gabriel demonstra uma visão possivelmente mais translíngue, já que, em uma tentativa de maior participação da estudante, faz tal concessão à aluna e afirma que ela poderia falar da forma que fosse mais conveniente. Na ocasião, Ana agradeceu nossa preocupação e afirmou preferir não ser chamada nominalmente para as atividades, porque ficava com muita vergonha, uma vez que era uma pessoa naturalmente tímida. Atendemos ao pedido de Ana durante as aulas e, de forma bastante curiosa e até mesmo contraditória, a aluna síria começou a participar mais das aulas. Ela seguia dependendo de seu filho mais novo, Ali, o qual havia começado a frequentar a escola brasileira e tinha mais contato com o português no dia a dia, porém agora se envolvia e parecia estar mais disposta e confiante na participação.

Mesmo em meio a contradições, paradoxos, complexidades e constantes transformações em nossas performances de professores, penso que, por meio de trocas entre docentes e por meio da escuta ativa às vozes e demandas dos alunos, pouco a pouco podemos construir alternativas e abrir brechas em discursos coloniais/modernos. O processo de formação docente, portanto, deve ser constante e contínuo a fim de questionar saberes impostos e promover um ensino-aprendizado em PLAc cada vez mais sensível à promoção de justiça cognitiva e social. Tais compreensões também se assemelham ao que o sociólogo português Sousa Santos chama de tradução intercultural, já que há a identificação das diferenças e uma busca por preocupações semelhantes para reduzir desigualdades e construir inteligibilidade.

Em outras palavras, sublinho a importância do processo de construção de sentidos e de expansão de perspectivas dos docentes por meio da colaboração docente e por meio de cursos de formação de professores de PLAc. Sob meu ponto de vista, com o intuito de promover a ecologia de saberes, esses cursos de formação devem apresentar diferentes visões, tanto do mundo acadêmico, validado enquanto conhecimento científico, quanto aquelas que são posicionados “do outro lado da linha abissal”, vistos como invisíveis e irrelevantes. Esclareço que não defendo o simples consumo e incorporação de conhecimentos produzidos a partir de centros de poder. De modo contrário, defendo diálogos e constantes problematizações desses conhecimentos a fim de transformar, alterar, articular com demandas locais e formar nossos próprios saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação relata encontros e desencontros vividos ao longo do segundo semestre de 2019 no projeto de extensão Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH) na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Ao visualizar essa pesquisa, tive como objetivo principal investigar o potencial da colaboração na formação de professores de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), baseando-me na experiência construída entre Gabriel, migrante sírio, ex-participante do PBMIH na condição de aluno e, na época da realização da investigação, professor de PLAc no projeto, e eu. Para tanto, fundamentei-me em estudos vinculados à pesquisa colaborativa, sob uma ótica decolonial ou do Sul a fim de desestabilizar discursos hegemônicos e valorizar outras epistemologias e ontologias, sobretudo aquelas trazidas por migrantes de crise. Essa opção se deu ao longo do desenvolvimento do material empírico e teve como motivação principal as potências dos saberes, vivências, relações estabelecidas tanto com Gabriel, quanto com os estudantes que participaram do curso.

Apesar de o processo colaborativo ter, aparentemente, ficado no ano pré-pandêmico de 2019, o trabalho seguiu acontecendo, mesmo que de forma menos intensa, entre Gabriel e mim, por meio de debates a respeito de experiências vividas, traduções dos questionários entregues aos alunos, leitura de trechos da dissertação, entre outros. Além disso, os ensinamentos construídos naquele contexto seguem e seguirão informando-me enquanto professora de PLAc, pesquisadora da área, assim como em minhas outras identidades performativas. Com isso, destaco que, em meio a descobertas, dissensos, embates e compartilhamentos de saberes – nos quais também se inserem “corazonamientos” – busquei, neste trabalho, chamar a atenção para a força da colaboração na prática docente. Ademais, busquei construir uma pesquisa não extrativista, a fim de construir com e não sobre, como nos ensina Sousa Santos.

Esclareço, no entanto, que muitas outras indagações e debates emergiram desse estudo. Destaco, por exemplo, seções em que debato os deslocamentos transnacionais do século XXI, com foco especial no Brasil, assim como a legislação vigente no país. Ao propor esses debateis, tive a intenção de chamar a atenção para algumas incoerências existentes nos instrumentos legais, sobretudo no que diz respeito à falta de políticas públicas de garantia de moradia, emprego, saúde, assistência social, assim como acesso à língua portuguesa para sujeitos que se deslocam. Esse debate também informou a seção sobre migrações de crise, na qual exponho a perspectiva que adoto em meu estudo e explico entendimentos sobre Gabriel e

sobre os alunos matriculados no PBMIH, por exemplo. Com isso, pretendi chamar a atenção para o fato de que tais sujeitos, vindos da periferia do capitalismo, vivem a crise tanto no local de origem, quanto no local de suposto acolhimento.

Embora a abordagem de questões referentes à migração de crise, bem como reflexões sobre a legislação disponível no país, em um primeiro olhar, não pareça contribuir para os objetivos da dissertação, elas contribuem para a compreensão ainda mais aprofundada das situações vividas por Gabriel e pelos estudantes da turma na qual a pesquisa foi realizada. Destaco também que, ao aprofundar conversas sobre movimentos e políticas migratórias, estou, necessariamente, marcando temporalmente o momento em que a dissertação foi escrita e, com isso, construindo um documento situado historicamente. Creio, na condição de professora e pesquisadora de PLAc, ser minha função denunciar movimentos que se opõem à diferença e promovem injustiça e desigualdade. Com isso, assumo "o não-álibi real e compulsório no existir", como afirma Bakhtin (2010).

Com vistas a alcançar o objetivo antes mencionado, tracei objetivos específicos, que foram apresentados na introdução deste trabalho, a saber: (1) observar como diferentes concepções de língua, trazidas por Gabriel e por mim, contribuíram no processo de ensino-aprendizagem de PLAc; (2) discutir os impactos do trabalho colaborativo para a pesquisadora e para o professor colaborador, refletindo sobre os papéis desempenhados por ambos em um contexto de ensino de PLAc; (3) analisar se/como a prática colaborativa desenvolvida se insere como um instrumento de formação inicial e continuada de professores. Decido abordar os itens de forma conjunta, apontando para os conflitos, encontros e transformações ocorridas em nossas práticas, que contribuíram para a minha formação e acredito que para a formação de Gabriel[118].

Pude observar, por meio do material empírico, que havia indícios de uma orientação monolíngue no discurso de Gabriel. Com isso, era frequente um entendimento das línguas enquanto sistemas fechados, fixos, autônomos e estanques, pertencentes a determinados povos ou países. Nesse sentido, possíveis "misturas" representariam, para além de um equívoco do ponto de vista da gramática normativa, uma suposta perda na comunicação. Cito como exemplo o momento em que Gabriel repreende os alunos ao falarem árabe em vez de português, sob a alegação de que "no Brasil se fala português" e que, com isso, nem os alunos

[118] Como aponto no capítulo 4 da dissertação, Gabriel contribuiu em diferentes momentos de construção da dissertação, sobretudo em diálogo sobre dúvidas e questionamentos que surgiram ao longo da escrita. No entanto, chamo a atenção para o fato de ele ainda não ter tido acesso à construção final devido a questões de tempo. Nesse caso, assim como os membros da banca, ele lerá o estudo e contribuirá durante o momento de conclusão desse processo. As sugestões do docente serão incluídas e sinalizadas no texto final.

iranianos e nem eu entenderíamos o que estava sendo dito. Emergiam, em minha percepção, compreensões normativas de língua por parte de Gabriel. Além da explicação de sua atitude por meio de uma associação entre língua, nação e povo, o docente também associava certas escolhas em sala de aula ao modelo de ensino "árabe", que, segundo ele, mostrava-se bastante tradicional. Conforme exponho no capítulo anterior, de fato os estudantes pediam com frequência explicações e exercícios mais estrutural.

Sem perder de foco o entendimento das línguas enquanto realidades inventadas, bem como a valorização de diversos repertórios trazidos para a sala de aula, inserimos explicações e atividades que satisfizessem as expectativas dos alunos e também do docente. Nesse sentido, os apontamentos de Gabriel, bem como os pedidos dos alunos me fizeram revisitar atividades, reposicioná-las e compreender que não poderia, na condição de professora de PLAc, trabalhar apenas com o que eu considerava relevante. De forma oposta, era essencial ter uma escuta ativa a fim de responder às demandas dos sujeitos deslocados, pois, sem que isso ocorresse, estaria provocando silenciamentos e negligenciamento das vozes dos alunos e do meu companheiro de docência. Assim como aprendi e me transformei na colaboração, Gabriel passou, ainda que timidamente, a fazer movimentos mais "translíngues". Assim, destaco que, pouco a pouco, o docente passou a fazer correções gramaticais menos incisivas e descontextualizadas, assim como apresentou maior abertura à possibilidade de uma sala de aula composta por diversos repertórios.

Quanto aos papeis desempenhados por cada docente, abordo dois pontos principais: (a) a montagem de materiais didáticos; (b) o protagonismo de Gabriel junto aos alunos. Com isso, quis enfatizar que a divisão de funções assumidas por cada um de nós se deu de forma involuntária, sendo construída nas contingencias da nossa prática. Nesse sentido, acabei assumindo a função de "montadora" de materiais didáticos, isto é, formalizava de ideias debatidas nos nossos encontros de preparação de materiais. Conforme Gabriel, ele não se sentia preparado para a atividade e, por isso, preferia que eu me dedicasse a esse trabalho. Na época, embora entendesse as razões evocadas por Gabriel, gostaria que ele também participasse daquela etapa das aulas em uma busca incessante por uma suposta igualdade. Ao frustrar minhas expectativas, tive momentos de conflitos e confrontos com o docente devido a não compreensão de que "não era pra ser igual", como afirma Gabriel. Faltava-me a compreensão de que não é necessário, em uma prática colaborativa, assumir funções iguais, que conflitos são importantes e naturais em qualquer relação humana e que a univocidade significa o apagamento do outro.

Gabriel se ocupava da condução das aulas e do atendimento aos alunos. Como descrevo ao longo da dissertação, a aproximação dos estudantes junto a Gabriel ficava nítida em muitas ocasiões na nossa colaboração. Embasada no material empírico, inferi que fatores como o deslocamento por razões de crise, o aprendizado de PLAc na posição de aluno, a vivência do projeto PBMIH, a língua árabe, o compartilhamento de processos de "despossessão e não reconhecimento" e questões referentes a gênero poderiam influenciar as atitudes dos discentes. Além disso, Gabriel mostrava-se constantemente simpático, amigável e disposto a sanar quaisquer dúvidas dentro e fora de sala de aula. Desse modo, conclui que os papeis assumidos por cada sujeito ao longo da colaboração docente são fluídos, contingenciais e, por vezes, contradizem o esperado. Mesmo ocupando um lugar supostamente hegemônico, na condição de pesquisadora associada à universidade, professora experiente e falante "nativa" de português, a vivência com Gabriel mostrou que as relações de poder e de saber não são fixas ou estáticas, podendo ser contestadas e desestabilizadas.

Nesse sentido, os aprendizados que surgem da nossa colaboração estão ligados principalmente (a) à importância da prática colaborativa, ocorrida entre os docentes participantes, em uma tentativa de desestabilizar relações de poder/saber e, assim, promover um ensino mais bem informado, de escuta ativa; (b) à compreensão do dissenso em seu potencial transformativo, sobretudo no ensino-aprendizado de línguas adicionais envolvendo migrantes de crise; (c) à urgência da criação de espaços de formação de docentes de PLAc, que se proponham a construir sentidos sobre a área, valorizando a multiplicidade de seres, saberes, repertórios linguísticos dos alunos e professores.

Quanto ao último item, destaco a necessidade de fomentação da prática colaborativa entre docentes, bem como a criação de cursos de formação de professores de PLAc que discutam explicitamente a colaboração, que tenham perspectivas decoloniais, translíngues e que entendam a sala de aula como um entre-lugar ou uma terceira margem para a promoção de maior justiça cognitiva e social para migrantes de crise. Em outras palavras, creio ser importante o professor de PLAc encarar o próprio espaço de trabalho como um local de (re)existência e agentividade, no qual haja promoção de diferentes seres, saberes, repertórios ("acolhimento em línguas" (BIZON; CAMARGO, 2018)), valores, crenças, afetos, etc.

Termino esse texto emprestando, novamente, as palavras de Guimarães Rosa, em *Grande Sertão: Veredas*, quando o personagem principal afirma que "as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso me alegra, montão (ROSA, 2015, p.31)". Assim, assumo em mim, e consequentemente, em meu texto, a incompletude e a

inconclusão, uma vez que esse trabalho é um recorte, é uma interpretação. Contudo, alegra-me perceber que, mesmo em meio a afinações e desafinações na prática colaborativa, tentei promover fissuras e brechas em relação a discursos hegemônicos ao trazer outras vozes, valorizar pluralidades e chamar a atenção para a importância de "sermos mais", como afirma Freire. Assim, retomo as palavras do autor para reafirmar que esse exercício "não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, [...]" (FREIRE, 1987, p. 48). Apesar dos desafios, que por vezes parecem imensos e intransponíveis, acredito na importância de sermos "viramundo" para "acendermos a esperança" e cantarmos "semeando um sonho que vai ser real", como nos ensinam Gilberto Gil e Milton Nascimento em suas canções.

REFERÊNCIAS

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR) / UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES (UNHCR). **Global trends**: forced displacement in 2019. Switzerland: UNHCR, 2017. Relatório disponível em: https://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/5ee200e37/unhcr-global-trends-2019.html. Acesso em: 20 mai 2020.

ALBUQUERQUE, J; GABRIEL, M; ANUNCIAÇÃO, R. O papel do entorno no acolhimento e na integração de populações migrantes para o exercício pleno da cidadania. In: GEDIEL, J. A; GODOY, G (Orgs.). **Refúgio e hospitalidade**. Curitiba: Kairós, 2016.

AMADO, R. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira** (SIPLE). 7.ed., ano 4, n. 2, 2013.

ANUNCIAÇÃO, R. F. M. **Somos mais que isso:** práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento. 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

ANUNCIAÇÃO, R. F. M. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito Português como Língua de Acolhimento**. Revista X**, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 35-36, 2018. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60341/36627. Acesso em: 24 abr. 2018.

ANÇÃ, M. H. Língua portuguesa em novos públicos. **Saber (e) Educar**, n. 13, p. 71-87, 2008.

ANDRADE, G. P. P.; SARTORETTO, L. M. Uma lei para minorias?: Reconhecimento, participação e democracia na criação da nova Política Brasileira de Imigração. **Revista del CESLA International Latin American Studies Review**, n° 22, 179-202, 2018.

ANDREOTTI, V; AHENAKEW, C; COOPER, G. Epistemological pluralism: ethical and pedagogical challenges in higher education. **AlterNative Journal**, v. 7, n. 1, p. 40-50, 2011.

ANDREOTTI, V. de O. et al. Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. Decolonization: Indigeneity, **Education & Society**. v. 4, n. 1, p. 21-40, 2015.

APPADURAI, A. **O medo ao pequeno número**. Tradução Ana Goldberger. São Paulo: Editora Iluminuras, 2009 [2006].

ARCARAZO ACOSTA, D; SARTORETTO, L. M.. ¿Migrantes o Refugiados? La Declaración de Cartagena y los Venezolanos em Brasil. In: **Análisis Carolina**, mar. de 2020.

ARIAS, P.G. **Corazonar:** uma antropologia comprometida com la vida. Quito, Ecuador; Abya Yala. 2010b.

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.

AYDOS, M. R. **Migração Forçada:** Uma abordagem conceitual a partir da imigração de angolanos para os estados de São Paulo e Rio de Janeiro, Brasil (1970-2006). 2010. 180 fl. Dissertação (Mestrado em Demografia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

BAENINGER et al. (Orgs.). **Imigração haitiana no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

BAENINGER, R.; et al. (Orgs.). **Migrações Sul-Sul**. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População "Elza Berquó" – Nepo/Unicamp, 2018. p. 624-636.

BAENINGER, R. A.; PERES, R. G. 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.

BANDEIRA, H. M. M. PESQUISA COLABORATIVA: unidade pesquisa-formação. In: IBIAPINA, I. M. L. M., BANDEIRA, H. M. M., ARAÚJO, F. A. M. (orgs.) **Pesquisa colaborativa:** multirreferenciais e práticas convergentes. Teresina: EDUFPI, 2016, p. 33 – 61.

BARROS, M. **Meu quintal é maior do que o mundo**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

BAUMAN, Z. Turistas e vagabundos: os heróis e as vítimas da pós-modernidade. In: BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 106-120.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

BIESTA, G.; PRIESTLEY, M.; ROBINSON, S. **The role of beliefs in teacher agency**, Teachers and Teaching, v. 21, n. 6, p. 624-640, 2015.

BLOMMAERT, J. **The Sociolinguistics of Globalization**. Cambridge: University Press, 2010.

BRAIT, B.; CAMPOS, M. I. B. Da Rússia czarista à web. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 15-30

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. Disponível em: https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=116083. Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Imigração. Resolução normativa nº. 126 de 02 de março de 2017. Dispõe sobre a concessão de residência temporária a nacional de país fronteiriço. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 mar. 2017a. Disponível em: https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=338243. Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Imigração. Resolução Normativa no 17. Dispõe sobre a concessão de visto apropriado, em conformidade com a Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, e do Decreto 86.715, de 10 de dezembro de 1981, a indivíduos forçosamente deslocados por conta do conflito armado na República Árabe Síria. **Diário Oficial** [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 set. 2013. Seção 1, p. 29. Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=29&data=24/09/2013 . Acesso em: 29 maio 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais n os 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016a. 496 p.

BRASIL. Lei no 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 mai. 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm. Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL. Casa Civil. Decreto no 9.199, de 20 de novembro de 2017. Regulamenta a Lei de Migração, instituída pela Lei no 13.445, de 24 de maio de 2017. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 nov. 2017c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9199.htm. Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei no 9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 jul. 1997, p. 15822. Disponível em: http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=22&data=23/07/1997. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Imigração. Resolução normativa nº. 126 de 02 de março de 2017. Dispõe sobre a concessão de residência temporária a nacional de país fronteiriço. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 mar. 2017a. Disponível em: https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=338243. Acesso em: 20 maio 2020.

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 fronteiriço, 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: 10 maio 2020.

BRASIL. Casa Civil. Decreto no 9.199, de 20 de novembro de 2017. Regulamenta a Lei de Migração, instituída pela Lei no 13.445, de 24 de maio de 2017. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 nov. 2017c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9199.htm. Acesso em: 30 mai. 2020.

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

CABREIRA, M. M. Cultura e Identidade em São Paulo: a imigração síria e libanesa. **Eccos Revista Científica**, UNINOVE, São Paulo, n. 1, v. 3, p. 93 – 103, jun. 2001.

CALEGARI, M. **Felicidade Clandestina:** refúgio e família no Brasil. Dissertação (Mestrado em Demografia). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas. Campinas: Unicamp, 2014.

CAMARGO, H.R.E. **Diálogos transversais:** narrativas para um protocolo de encaminhamentos às políticas de acolhimento a migrantes de crise. 272 p. Tese (doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP, 2019.

CAMARGO, H.R.E. Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: Por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. In: BAENINGER et al (orgs.). **Migrações Sul-Sul.** Campinas: NEPO/UNICAMP, 2018, p. 712-726.

CANAGARAJAH, S **Translingual Practice:** Global Englishes and Cosmopolitan Relations. NY, Routledge, 2013.

CANAGARAJAH, S. Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition. **The Modern Language Journal**, v. 91, p. 923-939. 2007.

CAPELLINI, V. L.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento para a inclusão escolar. **Educere et Educare Revista de Educação**, Cascavel/PR: UNIOESTE, v. 2, n. 4, p.113-128, 2007.

CARBONEL, J. **A aventura de inovar:** a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Ed.). **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 79-92.

CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: _____. **Professores e formadores em mudança:** relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

COMITÊ NACIONAL PARA OS REFUGIADOS (CONARE). Refúgio em números – 3ªedição. Secretaria Nacional de Justiça (SNJ). Ministério da Justiça, 2018. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/07/Refugio-em-nu%CC%81meros_versa%CC%83o-23-de-julho-002.pdf. Acesso em: 12 ago. 2019

CONSELHO NACIONAL DE IMIGRAÇÃO. Resolução Normativa nº 126, de 3 de março de 2017. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 mar. 2017. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2017/11016.pdf. Acesso em: 20 maio 2020.

CUNHA, M.I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ**., v. 23, n.1-2, SP, 1997, s/p.

CURSINO, C. et al. Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH): reflexões linguísticas e pedagógicas para o ensino de PLE em contexto de migração e refúgio. In: RUANO, Bruna; SANTOS, Jovania; SALTINI, Lygia (Orgs**.). Cursos de português como língua estrangeira no Celin-UFPR**: práticas docentes e experiências de sala de aula. Curitiba: Editora da UFPR, 2016.

DECLARAÇÃO DE CARTAGENA. **Colóquio sobre Proteção Internacional dos Refugiados na América Central, México e Panamá**: Problemas Jurídicos e humanitários. Colômbia, 1984. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Declaracao_de_Cartagena.pdf?view=1. Acesso em: 20 jul. 2020.

DINIZ, L. R. A.; BIZON, A. C. C "Não podemos fazer do Brasil a casa da mãe Joana": uma perspectiva de resistência para políticas migratórias de extrema direita. **Revista X** – dossiê especial: Discursos fascistas: enfrentamento, resistência e combate na/pela língua(gem), v.15, n.4, p. 30-40, 2020.

DINIZ, L. R. A.; NEVES, A. de O. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no Ensino Básico brasileiro. In: BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A. (orgs). **Revista X** – dossiê "Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens". Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 2018. p. 87-110.

DUBOC, A. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.) **Letramentos em terra de Paulo Freire**. 2 ed. São Paulo: Ponte, 2015.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Juiz de fora: Ed. UFJF, 2010.

FERNANDES, D.; FARIA, A. V. A diáspora haitiana no Brasil: processo de entrada, características e perfil. In: BAENINGER, R. et al. (Orgs.). **Imigração haitiana no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. p. 95-111.

FÓRUM ECONÔMICO MUNDIAL, **The Global Gender Gap Report 2021**. CROTTI, R., PAL, K.K, RATCHEVA,V., ZAHIDI, S. (Org.). World Economic Forum (WEF), Geneva, Switzerland. Disponível em: http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2021.pdf. Acesso em 20 de abr 2021.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 39.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz & Terra. 15ª edição, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIEDRICH, T. S. et al. Política Migratória e Universidade Brasileira: a experiência do atendimento a haitianos e outros migrantes na UFPR. Périplos. **Revista de Pesquisa sobre Migrações**, v. 1, n. 1, p. 73-91, 2017.

FUKS, J. **A ocupação.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

GABRIEL, M.; ALBUQUERQUE, J. (No Prelo). Momentos Críticos: Formação Informada no Ensino-Aprendizagem de PLA em Contexto de Migração Forçada. **Fórum Linguístico.** Universidade Federal de Santa Catarina.

GARCÍA, O. & WEI, L. The Translanguaging Turn and Its Impact. In ____. **Translanguaging:** Language, Bilingualism and Education. Basingstoke: Palgrave Macmillan, p. 19 - 44, 2014.

GEDIEL, J. A. P.; FRIEDRICH, T. S. (Org.). **Movimentos, Memórias e Refúgios**. 1. ed. Curitiba: Editora Inverso, 2020. v. 1. 309 p.

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos póscoloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 80, n. 1, p. 115-147, 2008.

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

GROSSO, M. J., TAVARES, A. e TAVARES, M. **O Português para falantes de outras línguas:** o utilizador elementar no país de acolhimento, DGIDC, IEFP, ANQ, Lisboa, Ministério da Educação, 2008.

Governo Federal. Operação Acolhida. Disponível em: https://www.gov.br/acolhida/historico/. Acesso em 07 jun. 2020.

GUERRA, S. Alguns Aspectos sobre a Situação Jurídica do não nacional no Brasil: Da Lei do Estrangeiro à Nova Lei de Migração. **Revista Direito em Debate**. Ijuí, n. 47, p. 90-112, 2017.

HALL, S. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HAUS, C. Inglês como Língua Franca e prática translíngue: uma perspectiva possível. **Versalete**. V. 7, n. 12, p. 51 – 71, 2019.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. 2.ed. São: Martins Fontes, 2017.

IBIAPINA, M. L. M. I. **Pesquisa colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. de M. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. In: IBIAPINA, I. M. L. M., BANDEIRA, H. M. M., ARAÚJO, F. A. M. (orgs.) **Pesquisa colaborativa:** multirreferenciais e práticas convergentes. Teresina: EDUFPI, 2016, p. 33 – 61.

JORDÃO, C. M. A língua inglesa como commodity: Direito ou obrigação de todos? **Conhecimento local e conhecimento universal**, v.3, n. 1, p. 272-295, 2004.

JORDÃO, C. M. A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. **Letras & Letras**, v. 26, n. 2, 21 mar. 2010.

JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. C. Ensino de inglês, Letramento Crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. **Revista Línguas & Letras**, v. 08, n. 14, p. 79-105, 2007.

JORDÃO, C. M. **O Ensino de Línguas Estrangeiras:** de código a discurso. In: VAZ BONI, V. Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas. União da Vitória: Kaygangue.2006.

JORNAL DA UNICAMP. **Vetos podem desfigurar Lei de Migração, alertam especialistas**. 03 out. 2017. Disponível em: https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/10/03/vetos-podem-desfigurar-lei-de-migracao-alertam-especialistas Acesso em: 03 jul. 2020.

JORNAL ZERO HORA. **Zero Hora**, vamos falar de racismo? Porto Alegre, RS, 01 jun. 2015. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/sociedade/zero-hora-vamos-falar-de-racismo-6431/. Acesso em 15 ago. 2020.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KEELY, C. **Demography and international migration**. In: Bretell, C. e Hollifield, J. Migration Theory. Talking across disciplines. New York and London: Rotledge, 2000.

KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 39-58.

KOLODY, H. **Viagem no espelho.** Curitiba: Editora da UFPR. 5ª. Ed., 2001.

KRENAK. A. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LEROY, H. R. **Dos Sertões para as Fronteiras e das Fronteiras para os Sertões:** as (in)visibilidades das identidades performativas nas práticas translíngues, transculturais e decoloniais no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa Adicional da UNILA. 2018. 254f. Tese. (Doutorado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Cascavel-PR.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores:** questões fundamentais. vol. 8. Campinas, SP: Pontes, 2010.

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

LOPEZ, A. P. A. O professor de Português como Língua de Acolhimento: entre o ativismo e a precarização. fólio – **Revista de Letras**, [S.l.], v. 12, n. 1, jul. 2020. ISSN 2176-4182. Disponível em: http://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/6680. Acesso em: 02 ago. 2020.

LOPEZ, A. P. A. A aprendizagem de português por migrantes deslocados forçados no Brasil: uma obrigação?. **Revista X**, v. 13. n. 1, p. 9-34, 2018. Disponível em: 260 https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60301/36623. Acesso em: 20 jul. 2020.

LOPEZ, A. P. A.; DINIZ, L. R. A. Iniciativas jurídicas e acadêmicas brasileiras para o acolhimento de imigrantes deslocados forçados. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira**, ed. 9, 2018. Disponível em: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=370:inici ativas-juridicas-e-academicans-brasileiras-para-o-acolhimento-de-imigrantesdeslocados-forcados-&catid=79:edicao-9&Itemid=117. Acesso em: 20 jul. 2020.

LUGONES, M. “Rumo a um feminismo descolonial”. Tradução de Juan Ricardo Aparicio e Mario Blaser. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3. setembro-dezembro/2014.

MADRUGA, C. F. **Ensino de Português para objetivo universitário**: desenvolvimento da expressão oral para estudantes franceses em intercâmbio na Poli-USP. 259 f. Dissertação (Mestrado em Letras, Língua e Literatura Francesa) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MAGALHÃES, L. F. A. **A imigração haitiana em Santa Catarina:** perfil sociodemográfico do fluxo, contradições da inserção laboral e dependência de remessas no Haiti. Tese (Doutorado) – Departamento de Demografia, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2017.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico:** linguagem e reflexão. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 59-85.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. Critical Collaborative research: focus on meaning of collaboration and on mediational tools. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 3, p. 773- 797, 2010.

MAKONI, S; PENNYCOOK, A. Disinventing and (re) constituting languages. **Critical Inquiry in Language Studies**: An International Journal, v. 2, n. 3, p. 137-156, 2005.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MALDONADO-TORRES, N. **A topologia do Ser e a geopolitica do conhecimento: modernidade, imperio e colonialidade**. Coimbra, n. 80, p. 71-114, mar. 2008. Disponivel em: http://www.kilombagem.net.br/wp-content/uploads/2015/07/MALDONADO-TORRES Topologia-do-Ser.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

MARTINEZ, J. Z. **Entre fios, pistas e rastros:** os sentidos emaranhados da internacionalização da Educação Superior. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MASSEY, D.; ARANGO, J.; HUGO, G. KOUAOUCI, A.; PELLEGRINO, A.; TAYLOR, J. E. **Worlds in motion: understanding International Migration at the end of the millennium**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

MATEUS, E. **Atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores:** ressignificando as fronteiras dos mundos universidade-escola. 2005. 327f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidades em política. **Cadernos de Letras da UFF**. Dossiê Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287 - 324, 2008b.

MIGNOLO, W. Geopolitics of sensing and knowing: On (de)coloniality, border thinking, and epistemic disobedience. **Confero**, v. 1, n. 1, 2013, p. 129–150.

MIGNOLO, W. **Local histories/global designs: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking**. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2000.

MIGNOLO, W. Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder re-aprender – Um diálogo geopolítico-pedagógico com Walter Mignolo. **Revista del IICE**. n. 35, p. 61-71, 2014. [Entrevista concedida a Facundo Giuliano e Daniel Berisso].

MILESI, R.; COURY, P. Acolhida, proteção e integração de venezuelanos no Brasil: a atuação do Instituto Migrações e Direitos Humanos (IMDH). In: **Migrações venezuelanas**, p. 72-77. Campinas: Editora da Unicamp, 2018.

MOITA LOPES, L. P. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica. In: _____ (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 13-44.

MOREIRA, J**. Refugiados no Brasil**: reflexões acerca do processo de integração local. In: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana, Brasília, Ano XXII, n. 43, p. 85-98, jul./dez. 2014.

NASSER, O. **O crescente e a estrela na terra dos pinheirais**: os árabes muçulmanos em Curitiba (1945-1984). Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes/Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

O Globo. Brasil, a sexta maior economia do mundo. **O Globo**. 06 de mar. 2012. Disponível em https://oglobo.globo.com/economia/brasil-a-sexta-maior-economia-do-mundo-4233033. Acesso em: 20 jul. 2020.

OLIVEIRA, A. Processamento da informação num contexto migratório e de integração. In: GROSSO, M. J. (Dir.). **Educação em português e migrações**. Lisboa: Lidel, 2010. Disponível em: http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/539. Acesso em: 12 abril 2020.

OLIVEIRA, A. T. R. Migrações internacionais e políticas migratórias no Brasil. Cadernos OBMigra – **Revista Migrações Internacionais**, v. 1, n. 3, p. 252-278, 2015a.

OLIVEIRA, L. G. **Barreiras fronteiriças contra o princípio de non-refoulment**: a inacessibilidade do território e da determinação do status de refugiado. Revista Brasileira de Estudos de População (impresso). v. 34, p. 31-54, 2017.

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

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Protocolo de 1967 relativo ao Estatuto dos Refugiados: 1967. Disponível em: http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Protocolo_de_1967.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados:** 1951. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf?view=1. Acesso em: 20 jul. 2020.

PAIVA, R. C. **Contando estórias para investigar ensino-aprendizagem de língua inglesa por meio de projetos**: uma autoetnografia, 2018. 179 p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) –Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**. Mahwah: Laurence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada (in)disciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

PENNYCOOK, A. Critical Applied Linguistics. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Eds.). **The handbook of Applied Linguistics**. Oxford: Blackwell, 2004.

PEREIRA, G. F. **O Português como Língua de Acolhimento e Interação**: A busca pela autonomia por pessoas em situação de refúgio no Brasil.São Paulo, v. 17, n. 1, p. 118-134, jan./jun. 2017.Cadernos de Pós-Graduação em Letras.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. **Colección Sur Sur.** Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. *In*: CASTRO-GOMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (org.). **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007. p. 93-126.

QUIJANO, A. **Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America**. Nepantla. Views from South 1.3 (2000a): 533-80.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b, pp.149-168.

RAJAGOPALAN, K. Linguistics and the myth of nativity: comments on the controversy over 'new/non-native' Englishes. **Journal of Pragmatics**, 27 (2), 1997, 225 – 231.

RAMOS, A. G.; MARCHESAN, M. T. N. O ensino de PLE para fins específicos e a produção de livros didáticos. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, DF, v. 12, n. 2, p. 15-35, 2013.

REZENDE, P. S. **A constituição identitária de refugiados em São Paulo**: moradias na complexidade do ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira. 2010. 255 212 fl. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, PUC/SP, 2010.

ROCHA, C. H. **Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço**: o potencial decolonial da perspectiva da translíngue. Revista Delta, v. 35, n. 4, 2019.

ROCHA, C. H. **Escute com seu corpo**: o potencial subversivo do afeto em tempos sombrios. Revista X. v.15, n.4, p.115-125, 2020.

RODRIGUES, C.V. **"Nunca vai ser suficiente pra mim":** língua, identidade e acolhimento em experiências de alunos migrantes refugiados na Universidade Federal do Paraná. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

ROSA, J. G. **Grande Sertão:** veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

ROSA, J. G. **Primeiras estórias**. 1. ed. especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, [1962] 2005, p. 49-53.

ROSA, R. Epistemologias do Sul: desafios teórico-metodológicos da educomunicação. **Comunicação & Educação**, 25(2), 20-30. 2020.

RUANO, B. P.; CURSINO, C. Português Brasileiro como Língua de Acolhimento. Projeto PBMIH: um estudo de caso. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUAGEM, 1. **Anais [...].** Ponta Grossa: UEPG, 2016.

RUANO, B. P.; GRAHL, J. A. Portuguese as a welcoming language: teaching experiencies with Haitian and Syrian students from PBMIH-UFPR project. San Juan: **Anais Latin American Studies Association** (LASA), 2015. Disponível em: http://lasa.international.pitt.edu/auth/prot/congresspapers/Past/lasa2015/files/45600. Acesso em: 10 jun. 2021.

RUANO, B. P.; GRAHL, J. A.; PERETI, E. Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH): construindo um projeto de integração lingüística, cultural e social. In RUANO, B. P.; SANTOS, J. P.; SALTINI, L. M. L. **Curso de Português como Língua Estrangeira no CELIN- UFPR**: práticas docentes e experiências em sala de aula. Curitiba: Ed. UFPR, 2016, p. 287-316.

RUANO, B. P. **Programa Reingresso-UFPR – Aproveitamento de vagas remanescentes para a reinserção acadêmica de migrantes e refugiados**: ações de acolhimento, 2019. 446 p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) –Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

RUANO, B.; OLMO, F. J. C.; ALMEIDA, M. R. A implementação de formação de professores de PLE na UFPR: Percursos e práticas nos eixos da extensão, da pesquisa e do ensino. In: SCARAMUCCI, M. V. R.; BIZON, A. C. C. (Org.). **Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda língua no Brasil.** 1ed.Araraquara: Letraria, 2020, v. 1, p. 161-180.

SAID, Edward. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SAYAD, A. **O retorno**: elemento constitutivo da condição do migrante. Travessia, São Paulo, Revista do Centro de Estudos da Migração, São Paulo, número especial, 21 p., jan. 2000.

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

SENE, L. S. **Objetivos e materialidades do ensino de português como língua de acolhimento:** um estudo de caso. 206 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. **Referências Curriculares para o Ensino de Língua Espanhola e de Língua Inglesa**. Rio Grande do Sul: Secretaria de Educação do Estado, 2009.

SILVA, M. L. **O ensino de português para fins específicos no Programa Mais Médicos para o Brasil**. 2017. 208 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SILVESTRE, V. P. V. **Práticas problematizadoras e de(s)coloniais na formação de professores/as de línguas**: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid. 2016. 239 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SOUSA SANTOS, B. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUSA SANTOS, B. S.; NUNES, J. A.; MENESES M. P. Introduction: Opening up the canon of knowledge and recognition of difference. In: SANTOS, B. S. (Ed.). **Another knowledge is possible**: Beyond Northern Epistemologies. Londres: Verso, 2007. p. ixx-lxii.

SOUSA SANTOS, B. A tradução intercultural. Diferir e partilhar con passionalità. **Construindo as Epistemologias do Sul:** antologia essencial, vol. 1**.** Buenos Aires: CLACSO, 2017.

SOUSA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SOUSA SANTOS, B, MENESES, M. P. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010a, p. 31 - 83.

SOUSA SANTOS, B. **O fim do império cognitivo:** a afirmação das epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 2018.

SOUSA SANTOS, B. Para uma sociologia das ausências e das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais***,* 63, Outubro 2002, pp 237-280.

SOUSA SANTOS, B. Epistemologías del Sur. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, año 16, nº 54: 17-39, 2011.

SOUSA SANTOS, B. **A gramática do tempo:** Para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SOUSA SANTOS, B; GUILHERME, M.; DIETZ, G. Da Universidade à Pluriversidade: reflexões sobre o presente e o futuro do ensino superior. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 31, n. 31, p. 201-212, fev. 2016. Disponível em:http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5388/3408.Acesso em: 10 jun. 2021.

SOUZA, F. F. Islamofobia brasileira *online*: discursos fechados sobre o Islam em uma rede social. In: PragMatizes: **Revista Latino Americana de Estudos em Cultura**, 2017, p. 36-52.

SOUZA, L. M. T. M. de. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética?. In: JORDÃO et al (Org.). **Formação "desformatada" práticas com professores de língua inglesa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011c. p. 279-303.

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.

TOOM, A.; PYHÄLTÖ, K.; RUST, O'C. F. Teachers' professional agency in contradictory times. **Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 21, n.6, p. 615-623, 2015.

VEDOVATO, L. R.; BAENINGER, R. **A distante regulamentação da acolhida humanitária**. JOTA, 28 mar. 2018. Disponível em: https://www.jota.info/opiniao-e-analise/artigos/distante-regulamentacao-da-acolhida-humanitaria-28032018. Acesso em: 08 jul. 2020.

VEDOVATO, L. R.; ASSIS, A. E. S. Q. Os vetos à Nova Lei de Migração brasileira. A interpretação como um passo necessário. In: BAENINGER, R. et al. (Orgs.). **Migrações Sul-Sul**. Campinas: Núcleo de Estudos de População "Elza Berquó" – Nepo/Unicamp, 2018. p. 584-608.

VILLEN, P. **Imigração na modernização dependente**: **"braços civilizatórios" e a atual configuração polarizada.** Tese de Doutorado. Unicamp, 2015.

VILLEN, P. O trabalho forçadamente indocumentado e institucionalmente silenciado: a imigração dos 'periféricos emergenciais' para o Brasil. **Revista da ABET**, Paraná, v. 14, p. 186-198, 2016.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **Inconstâncias da alma selvagem**. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

VIVEIROS DE CASTRO, E. Perspectival Anthropology and the Method of Controlled Equivocation, Tipití: **Journal of the Society for the Anthropology of Lowland South America: Vol. 2**: Iss. 1, Article 1, 2004.

WALSH, C. (Ed.). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: **Ediciones Abya-Yala**, 2013.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir, re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 12-42.

WALSH, C. Prefacio. In: WALSH, C. (Ed.). **Pedagogías decoloniales:** prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013a. p. 19-20.

WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá, n. 9, p. 131-152, jul-dez 2008.

ZETTER, R. **Protection in crisis**: forced migration and protection in a global era. Washington, DC: Migration Policy Institute, 2015. Disponível em: http://www.migrationpolicy.org/research/protection-crisis-forced-migration-and-protection-global-era. Acesso em: 27 mai. 2019

APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICE A – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM GABRIEL

Mariana (M): Minha primeira pergunta é em relação a algo que você comentou no seu relato escrito... lembra? Você fala um pouquinho sobre as facilidades e as dificuldades no seu processo de integração à sociedade brasileira. Você poderia comentar um pouquinho mais sobre essas dificuldades e facilidades, por favor?

Gabriel (G): Posso... uma das minhas dificuldades foi... uma das principais é a língua, né. Como... eu até não precisava quando cheguei porque eu sempre ficava entre os povos árabes, né. Os sírios, os libaneses, daí eu não precisava sempre... até que a gente dependia deles. Mas com o tempo eu precisava quando eu vim pra continuar estudando, terminei meu ensino médio aqui e agora tô fazendo faculdade. Uma dificuldade também foi me adaptar, né, na cultura de um país, que eu levei um choque quando cheguei nas primeiras duas semanas de como que Brasil tem essa liberdade a gente não tem lá na Siria... é meio estranho... pra mim ainda é meio estranho ser tão livre, eu ainda não tenho esse costume de ser tão livre, me sentir tão livre como os brasileiros, de me expressar, de falar qualquer coisa, de colocar opinião, sabe? Eu não ainda isso muito...

M: E em relação às facilidades que você comentou? Quais foram as facilidades à integração à sociedade brasileira?

G: É, então, o brasileiro é muito aberto... ele acolheu...me acolheu bem, me acolheu bem quando eu cheguei e morei lá perto do Jardim das Américas, o Guabirotuba. Os vizinhos... nossa... eles abriram as portas, falavam com a gente, ajudavam... foram com a gente no mercado, pra fazer compras pra casa e tal várias vezes. E sempre... eu até hoje... é que eu não moro do lado mais deles, eu sempre vejo eles, eles sempre me chamam... até que a mãe da família, né, ela me chama de filho sírio... daí foi muito legal isso... até que fui conhecendo mais pessoas, amigos e todo mundo se abriu, né. Isso facilitou minha adaptação no caso, né. E também na escola... na escola todo mundo foi disposto a ajudar, né. Isso foi muito legal.

M: Então você avalia mais positivamente ou negativamente o acolhimento dos brasileiros?

G: Positivo

M: Você comentou um pouquinho da língua portuguesa ter sido uma das dificuldades, né?

G: Certo

M: Por que foi uma dificuldade? Em que sentido foi uma dificuldade?

G: É uma língua totalmente diferente de árabe, né. A estrutura é diferente, a lógica, a perspectiva das duas línguas são diferentes. No início até dava certo de eu traduzir do árabe e falar em português, mas chegou em um ponto que não... tava me atrapalhando isso. Eu parei de tentar pensar em árabe, pensava mais em português, daí eu sentia mais fluência quando falava em português e pensava em português. Quando pensava em árabe e falava em português já sentia uma estranheza, já não dava certo, não tem a mesma perspectiva mesmo. E a questão de contexto, eu até hoje tenho esse problema, contexto, coesão, coerência, até hoje é um problema bem grave, principalmente porque eu tô na faculdade e me impede de fazer uma produção boa de texto, né

M: E quais são os impactos disso pra você? Você tem dificuldade nas disciplinas?

G: Eu descobri que eu não tenho isso só em português, é uma falha particular... eu tenho isso em árabe também, por falta de eu ter uns certos costumes, o ensino da Síria é diferente do ensino do Brasil, até que eu mencionei isso com os dois professores lá de onde eu estudo, né. De lá a gente só aprende a decorar as matérias e só fazer. Não tem isso de "você pode pensar, pode usar tua lógica, falar o que você entendeu... não" Só decora, faz isso e coloca. Tirando que tem as matemáticas, né, isso não é só decorar, né, é uma questão de lógica, mas como história, geografia, biologia, a gente decorava também, línguas. E eu vejo que isso me afetou bastante, porque limitou bastante meu pensamento, meu entendimento a uma língua, a um contexto. E isso é o impacto, impacto de fazer uma coisa que eu sei o que que é, mas não sei como fazer.

M: Mas você vê essa dificuldade mais no contexto acadêmico?

G: Mais no contexto acadêmico. Até sinto um pouco no dia a dia, mas consigo escapar um pouco, mas academicamente é complicado escapar, né não tem como escapar, né. Eu tenho que aprender, tem que correr atrás e conseguir no final.

M: Você tinha comentado, né, e você falou mais de uma vez pra mim, mas eu queria que você comentasse sobre... você falou no seu relato, né, certos momentos em que você sentiu certo racismo, certa xenofobia por parte dos brasileiros. Você poderia exemplificar, contar ou relatar alguma situação em que isso aconteceu?

G: Uma coisa que não é legal, talvez pro árabe em geral, eu não diria que eu tenho problema com isso, mas é um problema para vários. As brincadeiras desnecessárias, talvez eles não queiram dizer nada com isso, só brincando, entre aspas... do tipo veio de lá, homem bomba, terrorista, só que as pessoas não percebem o quanto que isso pode impactar, né. Porque a pessoas que você tá conversando fugiu do país ou ela fugiu do país, fugindo dessas pessoas

que se explodem, que são terroristas, porque elas também destruíram nosso país, não só indo pra qualquer outro país, sabe? A gente também é afetado, mas na verdade a gente é mais afetado que os outros também. E também a culpa fica voltado pra gente, mesmo que a gente esteja sendo prejudicado, a gente tá sendo prejudicado tomando a culpa disso...

M: Em que sentido?

G: Religião. Eu sou mulçumano e morava na Síria, eu sofri na guerra por causa dessas pessoas que não falam o nome da religião que eu tenho, mas eles não têm nada a ver, mas infelizmente o mundo de fora, como Europa, acha que a gente se explode, mata os outros, mas a verdade é que não, a gente tá sendo prejudicado com essas pessoas, eles não têm nada a ver com a nossa religião e até com os nossos ensinamentos de sociedade, né

M: E o que que você faz nessas situações?

G: Eu explico, eu falo e têm pessoas que continuam, que eu conheço e eu conheço eles e que continuam as brincadeiras entre a gente, mas certas pessoas que acabaram de me conhecer e já querem fazer essas brincadeiras eu explico "você não deve fazer essas brincadeiras, você não deve falar isso, porque isso nem um pouco é verdade, não faz parte de nenhuma verdade". Daí eu fico explicando, tem pessoas que sentem que são culpadas, se arrependem, e tem pessoas que não sabiam, "ahh, como que é lá, como que é a religião", perguntam, vão atrás.

M: Então na maioria das vezes as pessoas se interessam para saber e refletir

G: Sim, quando eu comentar, as pessoas se abrem para mudar.

M: E de onde você acha que vieram todos esses estereótipos envolvendo os árabes, os mulçumanos?

G: A mídia, a mídia. A mídia em geral é uma arma bem perigosa, não só um meio de aprendizado, mas é uma arma que já foi usada contra a Síria.

M: E em algum momento houve algum preconceito ou alguma brincadeira de mau gosto em relação a língua árabe ou você usando a língua portuguesa?

G: Árabe as pessoas falam "nossa, aqueles desenhos"... que é normal, porque a gente desenha com as nossas letras. Mas sobre a minha fala... sempre tem, né, meu sotaque, né, fica engraçado para a maioria das pessoas... mas todo mundo fala que gostam e tal... eu fico tranquilo... o importante é que eu to me fazendo... to me escutando bem, to fazendo as pessoas me entenderem.

M: Você nunca se sentiu triste ou menosprezado por causa disso?

G: Não.

M: Como que você se relacionava com a língua portuguesa antes de vir ao Brasil, antes de estar aqui de fato, convivendo o tempo todo, escutando o tempo todo?

G: A única coisa que eu tinha relação com o português é que eu entendia, porque de tanto que minha mãe, minha vó, minha tia usava. Só que eu não falava, e eu também não imaginava nunca que eu ia usar na minha vida, o português, ou pensava em usar. Eu não me interessava tanto, como eu me interessava em inglês, por exemplo. Minha mãe sempre tentou me ensinar, mas eu não estava a fim, mas ela sempre falava "como que você entendia se nunca falei assim com você? Como que você tá entendendo?"

M: Em algum momento da sua vida você teve vontade de morar no Brasil, quando você era mais jovem, antes de motivos de guerra?

G: De visitar sim, eu tinha muito interesse, de morar não. Eu nunca tive vontade de morar no Brasil. Na verdade minha vida pra cá não foi só por causa da guerra, a gente conseguia se manter bem durante a guerra, mas a gente foi afetado. Nossa casa foi meio destruída e o prejuízo, né, o prejuízo de se mudar bastante, da moeda desequilibrar bastante também... afetou bastante, né, mas a minha... meu principal objetivo de vir para o Brasil foi o estudo porque a guerra afetou muito a questão ensino, já prejudicava muitas regiões. E outras regiões não, então não dava conta de ficar com todas as regiões. Daí eu falei com minha mãe se você pode me mandar depois de terminar o ensino médio ou se posso ir agora, em 2015, e vou perder um ano aprendendo português e depois eu continuo o ensino médio e começo a faculdade.

M: Ah, entendi. Então foi uma coisa que acabou acontecendo, não foi muito planejada.

G: Exato!

M: E em relação à escolha de curso de Letras, também foi um pouco assim?

G: Sim, foi bem espontâneo, não foi minha escolha principal porque quando eu cheguei no Brasil meu foco era fazer engenharia de informação ou engenharia de automação e depois eu pensei em cinema, design gráfico até que chegou o momento que mudou tudo. Eu cheguei a fazer a inscrição na faculdade e do nada falei "letras", me inspirei na minha mãe porque ela é tradutora. Eu falei "acho que eu vou me tornar um tradutor", pensei nisso. Daí, deu certo, to no curso de letras.

M: Tá gostando?

G: To adorando, porque me mostrou quais são minhas dificuldades, me mostrou o que que eu preciso, né, e daí eu já me senti bem melhor de identificar quais são os meus problemas e como solucionar.

M: Que problemas de quê?

G: É como eu mencionei no início, né, que é questão de contexto, conhecimento do mundo porque a gente tem muito conhecimento do mundo no curso de letras através de literatura, de

pedagogia, porque a pedagogia te ensina a como ter contato direto com outra pessoa, né, e isso me deixou animado, né. Como as pessoas me ajudaram aqui, como que eu também posso ajudar as pessoas, me conectar com elas, me identificar com elas. Isso é um conhecimento que eu não tinha noção sobre, ou não sabia que podia existir profissão ou ensinamento.

M: E você pretende ser tradutor? Professor? Tudo ao mesmo tempo?

G: Mais tradutor, eu acho que daria mais certo como tradutor, mas eu gostei de ser professor... como... dei aula de árabe... tava... to dando aula de português com você... como que ajudando você mais e eu senti como... eu consegui me identificar direto com os alunos... eu lembro bem como que era, como que era estar no lugar deles e como que eu sou hoje, né, como que eu consigo me conectar, pensar nas dúvidas que eles têm, né.

M: Entendi. E como que você tá se sentindo agora voltando ao PBMIH? Você já foi aluno também do PBMIH, né?

G: Sim, é muito bom... é muito bom, porque agora eu consigo recontribuir algo para as pessoas que me ajudaram, né. E esse é meu jeito de agradecer.

M: Então essa é a sua motivação? De certa forma contribuir, ajudar?

G: Sim

M: O que que você acha que é uma aula boa para um migrante, um refugiado, que que a gente tem que fazer, que tipo de aula a gente tem que dar? É diferente de uma aula do Celin, por exemplo?

G: Eu penso o ponto principal seria a interação entre os alunos em si e entre os alunos e professores. Talvez seria errado isso, mas eu não penso num conteúdo certo para os alunos, a gente pode trazer ideias para a aula e explicar como que funciona na língua e partir disso. A gente pode criar algo direto, que seria difícil, e tentar fazer uma interação entre os alunos e os alunos com a gente.

Isso mais no começo, daí depois a gente vê quais são as intenções dos alunos no Brasil, porque têm pessoas que não vão estudar no Brasil, é só pra comunicar mesmo, e têm pessoas que vão continuar os estudos aqui, daí é outra questão, né. Daí acho que seria isso como o primeiro nível, né...

M: E a gente tá dando aula para quase todos falantes de árabes, com exceção de dois, você acha que tem alguma particularidade, alguma coisa específica que a gente tem que tocar e focar? O quê?

G: Não sei se você percebeu... mas como que sou árabe, eu sei como que os árabes pensam, né, e talvez eu esteja errado, né, mas eu sempre vejo que os árabes correm para a prática, né. Como que me dá algo que eu possa usar no dia a dia, como que eu não tenho interesse de

conhecer especificamente o Brasil, mas eles quer saber como lidar com os brasileiros e como que os brasileiros podem entender ele. Resumindo o que o árabe pensa, porque eu sou árabe e não penso assim, talvez eu pensasse antes, mas com o tempo a gente muda muito. E daí eles correm mais atrás de gramática, né, pra saber como usar o presente, o passado, "fui", "vou".

M: E você era assim também?

G: No começo sim, no começo eu era mais fechado, na verdade eu me considero um pouco mais fechado também, porque eu não tinha interesse em escutar alguém, eu entendi e já sei como usar. Como que o presente, que você pode usar para o futuro, o passado, dependendo do contexto. A gente não tem essas perspectivas de sair um pouco do que tá escrito.

M: Por que a língua árabe não sai muito das regras ou por que as pessoas não tem uma mente...?

G: Mais pelo ensino mesmo. Os árabes são mais diretos, né. Eles preferem o ensino tradicional.

M: Você comentou uma vez das atividades que eu propus, que você teve medo de os alunos acharem muito infantil, acharem que eu não fazer jus à capacidade cognitiva deles.

G: É que depende, mas como eu não conheço ele, como que não quero julgar eles por serem árabes, mas eu tinha medo por essas questões que eu expliquei, né, a maioria pensa assim, como que as situações que eu passei na minha vida, vindo pra cá, eu sinto medo de "nossa, talvez não dê certo", como que eles estão no país, eles têm que entender o país, né, e por isso eu puxava o aluno mais do que ele quer, passar dos seus interesses, porque ele pode descobrir novos interesses.

M: Sobre as nossas aulas, como que você foi vendo o desenvolvimento dos nossos alunos ao longo do curso... você acha que eles aprenderam, o que que poderia ter sido diferente?

G: Eles aprenderam, assim, eu vejo que eles não prestam sempre atenção, os árabes gostam de zuar, de brincar bastante, de dar uma risada, mesmo que não seja a hora certa, especialmente quando eles começam a sentir tédio ou cansaço, né, você vê várias vezes as pessoas estão falando, estão conversando em árabe, não em português, eles não se esforçam o suficiente para superar as dificuldades, os desejos que eles querem já realizar... e eles querem realizar rápidos, eles não têm paciência para aprender.

M: Em relação às nossas práticas, nós trabalhamos os dois juntos, existem vantagens e desvantagens para a prática entre dois professores, uma prática colaborativa? Como que você vê isso?

G: Eu não vejo desvantagem, porque um professor pode ajudar o outro, no meu caso eu ajudei pouco, porque eu nunca fiquei numa situação sensível assim, porque eu acho uma situação sensível ficar na sala com falantes bem diferentes da língua e que são bem também no início, né. É uma situação bem... delicada, porque qualquer erro pode afetar bastante na caminhada deles durante o aprendizagem, por isso que eu não vejo desvantagem. As vantagens é... ajudar, ter várias perspectivas de um professor e de outro, especialmente no nosso caso... você me pergunta bastante, como que você acha que essa aula seria pra eles, você como árabe, como que você vê isso. E eu te falo, eu entendo o que que você quer fazer, daí como eu falo pra você, vamo tentar, afinal eles precisam disso, estão aqui, eles não têm que aprender o que eles querem, têm que aprender o que eles precisam para entender o contexto... essa é a vantagem que eu vejo, vantagem que é bem rica em conteúdo.

M: E qual que é a sua opinião sobre a maneira como a gente acabou se organizando e ministrando as aulas ao longo do semestre?

G:Foi um pouco complicado para nós dois, eu acho, como que a gente não se conhecia bem também e as rotinas não ajudavam bastante, mas até que pra primeira vez acho que foi bom, não vou dizer que foi excelente, né. Você fez todas as aulas, praticamente. Praticamente, não, você fez todas as aulas.

M: É, a gente pensou juntos, mas eu montei sozinha...

G: Mas assim, é... mas pra mim foi bom porque eu consegui entender como funciona essas práticas de preparar aula, ministrar aula, interagir com outros professores.

M: Mas de que maneira você observou, por exemplo, o meu papel dentro da sala de aula e o seu papel? Você acha que a gente acabou se separando um pouco em relação aos papeis desempenhados ao longo do semestre?

G: Não acho bastante, eu acho que eu fui meio entre você e os alunos, né. Como quando eles não conseguiam entender, eu conseguia explicar pra eles em árabe. Eu contava pra você algumas coisas como com quem na língua árabe e com quem na língua portuguesa é diferente, como por exemplo o verbo ser e estar. O uso na língua árabe é totalmente diferente e eu consegui apontar ou ajudar, mas o meu papel não foi tão grande quanto o teu, eu acho. Tanto que você tem experiência de vários anos e você já é formada, né, e eu tô bem no início do caminho por isso o teu papel foi bem maior que o meu.

M: Mas foi uma construção que acabamos fazendo entre nós, foi uma coisa que eu impus? Pode falar de verdade

G: Eu sentia seguro porque consegui dar conta bem porque eu ficava com medo de não conseguir fazer algo, tentar fazer algo, mas não seria o certo pra aula. Como que eu não

conseguia pensar pra fazer aula, eu nunca fiz aula, e eu me dependia em você bastante pra conseguir dar aula, pra conseguir ver como que você pensaria a aula, né

M: Mas não tem só um jeito certo.

G: Eu entendo, mas sempre você vê como que é o processo... é o processo de como preparar aula, de qual seria... o que você pensa que é importante dar aula pra eles hoje, qual o conteúdo... como que você chega a essa ideia de conteúdo... e eu me dependia muito de você. Teu papel foi muito maior que o meu, eu sei disso, e não é por tua culpa, eu já sabia que ia ser assim.

M: Mas você não acha que poderia ter sido mais igualitário?

G: Eu não tenho problema com isso, não era meu foco ser igual, não era pra ser igual e como eu te falei, você tem muito mais experiência que eu... logicamente não tem como pra mim ficar igual, porque eu não tenho essa confiança, vamos dizer.

M: Mas você passou pelo processo de aprendizagem de português, né, sendo árabe e falante de árabe, você passou por um processo que eu não passei.

G: Exato, esses pontos eu consegui dar para você, te ajudei bastante com isso... mas você já sabe como que uma pessoa pode ter sofrido com uma língua, porque você já ensinou várias questões de vários estrangeiros, né, por isso que eu falo, né, não foi igual e não tem como ficar igual, né.

M: Mas você se sentiu inseguro no papel de professor de português em algum momento?

G: Inseguro não, senti talvez nervosismo, novidade... por ser uma coisa nova, nossa, tá difícil, ninguém tá me dando espaço...de falar uma besteira, alguma regra errada, de não falar os pronomes, tipos de pronomes.

M: Então você tem insegurança em relação à língua?

G: Porque não é minha língua mãe, né, hoje eu uso como se fosse, até que muita gente fala, "nossa, você fala português muito bem", eu não acho, porque eu aprendi como se fosse minha segunda língua, mas como eu falava árabe, agora eu tô falando português, até que eu acho que eu tô falando português hoje mais melhor que árabe, árabe eu já esqueci muitas coisas, de tanto não usar. Até que às vezes eu tô usando um pronome ou uma situação em língua portuguesa que eu não recordo, eu não percebo que tô usando e eu preciso trazer isso de volta, porque eu deveria saber, porque eu já aprendi. É uma insegurança de conteúdo mesmo, não de espaço de falar ou de julgamento.

M: E como que os alunos receberam um professor sírio/brasileiro, falante de árabe e português no papel de professor de português no PBMIH?

G: Eles com certeza gostaram, eles ficaram bem mais tranquilos, mais felizes, mas eu particularmente fiquei um pouco desapontado, porque praticamente eu dei a chance de ele não se esforçar o mais também porque eles ficaram me perguntando em árabe "como que é, me explica em árabe?", então eles não se esforçaram o suficiente porque tem um falante de árabe que pode ajudar eles sem se esforçar em português... eu não sei como você sente, mas às vezes eu ou você vamos falar em português e eles não vão prestar atenção e vão perguntar em árabe. Se eu não estivesse lá, eles não iam pensar em árabe, porque não tem falante de português que pode entender eles.

Eles sempre perguntavam da minha história, sempre conversavam comigo mais e eu sempre falava "sempre quando você precisar, pode falar comigo, tirar alguma dúvida, pode me mandar mensagem"

M: Você poderia apontar algum momento que achou marcante em nossas aulas?

G: O que sempre me marca em todas as aulas é lembrar como que eu tava no lugar deles e como que eu tô hoje, né, isso me lembra como que é difícil, não é fácil, não vou dizer que é complicado, porque depende da gente, mas essa é a marca que me traz de volta, uma marca que eu tinha e que hoje tenho uma outra perspectiva, eu via nessa perspectiva e hoje eu vejo na perspectiva como professor.

Eu vejo por exemplo que alguns alunos como que tá complicado, por causa da vida particular deles, eu imagino, eu entendo, vou tentar ajudar também. Sempre isso marca, me lembra minha jornada.

M: É verdade, né. Então, tá, ..., te agradeço muito por essa conversa.

G: De nada.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Clarissa Menezes Jordão e Mariana Lyra Varela de Albuquerque, respectivamente professora do Programa de Pós-graduação em Letras e aluna de pós-graduação – da Universidade Federal do Paraná (UFPR), estamos convidando você, estudante do projeto de extensão Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH-UFPR), a participar de um estudo intitulado **Português como Língua de Acolhimento: uma perspectiva decolonial.**

a) O objetivo desta pesquisa é investigar as formas pelas quais o chamado português como Língua de Acolhimento (PLAc) pode, de um lado, gerar violências simbólicas através da dominação, assimilação homogeneizante em direção a uma suposta "normalidade", epistemicídio e agravamento de desigualdades e marginalização. Enquanto, por outro lado, a língua(gem) pode ser instrumento de (re)territorialização, resistência e de transgressão, pois é um espaço de construção e negociação de sentidos, no qual agências e identidades emergem nas práticas discursivas.

b) Caso você participe da pesquisa, você será convidado a responder um questionário de caráter socioeconômico e sociocultural, bem como participar de entrevistas semiestruturadas e individuais gravadas. Pretende-se realizar as entrevistas durante as aulas do projeto de extensão Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH) da Universidade Federal do Paraná. Porém, caso haja necessidade, marcaremos um horário e local mais conveniente para você. Se houver deslocamento, o custo será por conta dos pesquisadores.

c) Para tanto você deverá comparecer no Edifício Dom Pedro I da Universidade Federal do Paraná, o qual fica localizado na General Carneiro, 460- Centro ou em outro local mais conveniente para você, para preencher um questionário e participar de uma entrevista individual, o que levará aproximadamente 30 minutos, ao total. Se houver deslocamento, o custo será por conta dos pesquisadores.

d) É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado a questões psicológicas, como constrangimento, vontade de chorar, saudade, tristeza. Caso isso ocorra, você pode ficar em silêncio, remarcar a entrevista ou abandonar sua participação na pesquisa. Não é necessário continuar a entrevista em caso de desconforto.

e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser constrangimento, tristeza, saudade, vontade de chorar. Se você se sentir assim, é possível desistir da pesquisa, remarcar a entrevista, ficar em silêncio.

f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são relacionados a um melhor acolhido de migrantes e refugiados no novo território que ocupa, a fim de preparar melhor as aulas do curso para atender as necessidades desses sujeitos. Beneficiam-se, também, professores e criadores de cursos de português como Língua de Acolhimento, objetivando afinar as metodologias em sala de aula e políticas de inclusão desses indivíduos para o pleno exercício da cidadania.

g) As pesquisadoras Clarissa Menezes Jordão e Mariana Lyra Varela de Albuquerque responsáveis por este estudo poderão ser localizadas na Universidade Federal do Paraná (UFPR), campus Reitoria, localizada na Rua General Carneiro, 460, 10º andar, sala 1024, ou via e-mail e telefones: clarissamjordao@gmail.com, lyraa.mariana@gmail.com e (41) 99430042 / (41) 99504-7354 no horário das 8h às 17h para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

k) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, como a professora orientadora da dissertação. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade)**

l) O material obtido – questionários e áudios – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído ao término do estudo, dentro de 2 anos.

m) Não haverá despesas extras para a realização da pesquisa, pois a faremos durante as aulas do projeto de extensão PBMIH.

o) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

p) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Eu,_____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha

participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, _____ de _____ de _____

_____

[Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal]

ANEXO B – QUESTIONÁRIO SÓCIO-ECONÔMICO E ÉTNICO-CULTURAL

Eu, Mariana Lyra Varela de Albuquerque, pesquisadora da Universidade Federal do Paraná, estou convidando você, aluno/aluna do PBMIH a participar de um estudo intitulado "Português como Língua de Acolhimento: uma perspectiva decolonial". Esse estudo visa investigar questões relacionadas ao ensino/aprendizagem de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). O estudo em questão terá duração aproximada de quinze minutos e será anônima. Os voluntários devem ter no mínimo 18 anos.

Para quaisquer outras informações escreva para a pesquisadora Mariana Lyra:
E-mail: lyraa.mariana@gmail.com

A seguir você preencherá um formulário socioeconômico e socioeducacional e um questionário com dados de interesse sobre cultura e sociedade. Caso você se sinta incomodado em responder a alguma pergunta do questionário, marque as alternativas de não declaração, mas não deixe de responder.

1. Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino
2. Idade: _____ anos.
3. Estado Civil:
   ( ) Solteiro(a) ( ) Casado(a) ( ) Separado(a) / Divorciado(a) ( ) Viúvo(a)
4. Nacionalidade: _____
5. Quais línguas você fala? _____
6. Onde você viveu antes de chegar ao Paraná? _____
7. Com quem você mora? (é possível escolher mais de uma opção)
   ( ) pais ( ) marido/esposa ( ) namorado (a) ( ) filhos ( ) sogros ( ) parentes
   ( ) amigos ( ) sozinho (a) ( ) outros
8. Qual é o seu grau de escolaridade?
   ( ) Ensino fundamental incompleto
   ( ) Ensino fundamental completo
   ( ) Ensino médio incompleto
   ( ) Ensino médio completo
   ( ) Ensino superior incompleto
   ( ) Ensino superior completo

( ) Especialização

( ) Mestrado

( ) Doutorado

( ) Pós-Doutorado

9. O que você costuma ler fora da sala de aula? (é possível marcar mais de uma opção)

( ) jornais impresso ( ) jornais online ( ) livros técnicos ( ) livros de literatura ( ) blogs ( ) mensagens e postagens de redes sociais (*Facebook, WhatsApp, Twitter*) ( ) outros. Quais? _____

10. Você usa português fora da sala de aula? Caso sua resposta seja positiva, em que situações?

_____

_____

11. Qual é a sua renda familiar mensal?

( ) Menos de 1 salário mínimo (até R$998)

( ) De um a dois salários mínimos (entre R$998 e R$1.996)

( ) De dois a cinco salários mínimos (entre R$1.996 e R$4.990)

( ) De cinco a dez salários mínimos (entre R$4.990 e R$9.980)

( ) De dez a quinze salários mínimos (entre R$9.980 e R$14.970)

( ) Mais de quinze salários mínimos (acima de R$14.970)

( ) Prefiro não declarar

ANEXO C – QUESTIONÁRIO SOBRE O CURSO BÁSICO 1

Eu, Mariana Lyra Varela de Albuquerque, pesquisadora da Universidade Federal do Paraná, estou convidando você, aluno/aluna do PBMIH a participar de um estudo intitulado "Português como Língua de Acolhimento: uma perspectiva decolonial". Esse estudo visa investigar questões relacionadas à migração, refúgio e ensino/aprendizagem de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). O estudo em questão terá duração aproximada de trinta minutos e será anônimo. Os voluntários devem ter no mínimo 18 anos. Para quaisquer outras informações escreva para a pesquisadora Mariana Lyra: E-mail: lyraa.mariana@gmail.com A seguir você preencherá um questionário sobre as suas percepções sobre o curso de português ofertado pelo projeto de extensão PBMIH. Você poderá responder o questionário na língua que preferir.

1. Como você avalia a presença de dois professores em sala de aula? Justifique sua resposta.
   ( ) positiva ( ) negativa ( ) poderia ser melhor

_____

_____

_____

2. Como você avalia as aulas dadas pelos professores durante o semestre? Justifique sua resposta.
   ( ) positiva ( ) negativa ( ) poderia ser melhor

_____

_____

_____

3. Quanto à língua portuguesa, como foi seu desenvolvimento durante o semestre?
   ( ) excelente ( ) bom ( ) regular ( ) ruim ( ) péssimo

4. Como você avalia a presença de um professor falante de árabe no curso do PBMIH? Por quê?
   ( ) muito importante ( ) importante ( ) pouco importante

_____

_____

_____