

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FERNANDA DEAH CHICHORRO BALDIN

A CONSTITUIÇÃO DO NÓS EM AULAS DE PORTUGUÊS COM MIGRANTES
VENEZUELANAS: IDEOLOGIAS LINGÜÍSTICAS DE ESTUDANTES E
PROFESSORA EM AULAS ONLINE DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

CURITIBA

2023

FERNANDA DEAH CHICHORRO BALDIN

A CONSTITUIÇÃO DO NÓS EM AULAS DE PORTUGUÊS COM MIGRANTES
VENEZUELANAS: IDEOLOGIAS LINGÜÍSTICAS DE ESTUDANTES E
PROFESSORA EM AULAS ONLINE DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos Linguísticos
Linha de pesquisa: Linguagens e Práticas Sociais

Orientadora: Prof. Dra. Lígia Negri

CURITIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA
PUBLICAÇÃO (CIP) UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS
HUMANAS

Baldin, Fernanda Deah Chichorro

A constituição do nós em aulas de português com com migrantes venezuelanas : ideologias linguísticas de estudantes e professora em aulas online durante a pandemia da covid-19. / Fernanda Deah Chichorro Baldin. – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Doutorado (Tese) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras.

Orientador: Prof^{ra}. Dr^a. Ligia Negri

1. Ideologias linguísticas. 2. Análise dialógica do discurso.
3. Etnografia. I. Negri, Ligia. II. Universidade Federal do Paraná.
Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

Bibliotecário : Dênis Junio de Almeida CRB-9/2092

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **FERNANDA DEAH CHICHORRO BALDIN** intitulada: **A CONSTITUIÇÃO DO NÓS EM AULAS DE PORTUGUÊS COM MIGRANTES VENEZUELANAS: IDEOLOGIAS LINGÜÍSTICAS DE ESTUDANTES E PROFESSORA EM AULAS ONLINE DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19**, sob orientação da Profa. Ora. LIGIA NEGRI, 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 doutora 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, 08 de Março de 2023.

Assinatura Eletrônica

10/03/2023 17:41:51.0

LIGIA NEGRI

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

09/03/2023 09:09:42.0

PAULA GARCIA DE FREITAS

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

10/03/2023 12:23:58.0

DEISE CRISTINA DE LIMA PICAÑO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO)

Assinatura Eletrônica

08/03/2023 21:43:13.0

VALDILENA RAMME

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO
LATINO AMERICANA)

Assinatura Eletrônica

08/03/2023 18:21:36.0

CLORIS PORTO TORQUATO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA)

Para Letícia e Priscila

AGRADECIMENTOS

Qualquer trabalho se faz com muitas vozes. Nos constituímos por muitas delas. Tenho consciência de que este trabalho foi feito por muitas vozes que me atravessaram e me forjaram e me fizeram ser como sou. Com a certeza de que não conseguirei nomear todos que tiveram importância cabal na feitura dessa tese, quero denominar algumas delas, pela força de sua presença no tempo de realização desse trabalho.

Início agradecendo à universidade pública, à Universidade Federal do Paraná (UFPR) especificamente, onde fiz minha licenciatura em Letras, meu Mestrado em Estudos Literários e meu Doutorado em Letras. Minha formação vem desse lugar onde pude pensar sobre muitas questões que me fizeram ser quem eu sou hoje, especialmente a professora que me tornei – com acertos e erros, dores e delícias. Ao Centro de Línguas e Interculturalidade (CELIN), todos os professores e colegas com quem convivi durante doze anos e onde aprendi a ensinar, a pensar, a sentir e a amar o espaço da aula.

Agradeço também à minha orientadora, professora Lígia Negri, que mostrou e mostra sempre que é possível uma mulher lutar nos espaços universitários e conseguir êxitos acadêmicos, administrativos e sociais. Pela atenção e cuidado com que me tratou sempre que precisei, mostrando que o afeto perpassa as relações também na universidade, às vezes ainda tida como espaço só do racional. À professora Deise Cristina Picanço, que com suas pontuações sempre precisas e generosas, me fez e faz pensar e aprender. Sua delicadeza foi fundamental em diferentes momentos do meu perene processo formativo. Agradeço muito! À professora Cloris Porto Torquato, que com as relações que consegue fazer entre textos acadêmicos e vida – em uma dinâmica constante – me mostrou discursos em disputa que pude vivenciar e entender, às vezes, bem depois das aulas e encontros, com os quais pude dialogar e agradecer mesmo em silêncio. À professora Valdilena Rammé, pelas trocas, apoio, ânimo, por me entusiasmar com tantas ideias e práticas e por validar meu ser professora. À professora Paula, cuja leitura afetuosa e atenta, contribuiu muito para o (re)pensar a tese. A todos os professores que eu tive nesse percurso: de diferentes maneiras me fizeram exercer a alteridade, ver o que não podia ver “sozinha”.

À Inês, por tantas, tantas conversas e afeto. Por tentar me fazer ver coisas que eu já sabia, mas cuja apropriação demorava. Pelos cafés, risadas, diálogos online, empréstimos de livros. À Suzi, com quem tanto dialoguei e de quem recebi carinho em forma de comida (saudável!).

À Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), onde trabalho desde 2012 e onde pude exercitar com mais liberdade, consciência e planejamento o que é elaborar e realizar programas de português para migrantes de crise/deslocados forçados que considerassem as subjetividades dessas pessoas e que me colocassem verdadeiramente frente a elas. Isso faço na Extensão Universitária, lugar ainda com estatuto desprivilegiado na universidade, mas pulsante em realizações.

À Jacque, a amiga com quem se pode contar nas horas mais difíceis. Que é prática e detentora de uma força e coração enormes. Agradeço todo o diálogo contínuo, as conversas várias e sobre tantos assuntos e o fundamental apoio no final desse trabalho.

À Jeniffer e à Elisa. À Elisa e à Jeniffer. Duas amigas-irmãs com que a vida me brindou. A todo o apoio incondicional, conversas, trabalho conjunto, eventos loucos, mas sempre realizáveis, trabalho conjunto, conversa, discordâncias, diálogo franco e aberto. Sempre cresço com vocês e vocês terem me acompanhado, sobretudo no ano do isolamento social, foi essencial para que eu pudesse expressar minhas angústias com este trabalho e entender um pouco mais sobre ele e sobre mim. Por tudo o que vivemos e que sabemos ter vivido. Eu sempre olho para vocês duas.

A todos os estudantes estrangeiros com que convivi desde 1997. Vocês me ensinaram tanto! Pude conhecer mundos cujo acesso eu nem sabia possível. Pra uma menina do interior, isso foi fundamental para me entender e compreender um pouco a vida. Agradeço especialmente aos migrantes com quem trabalho desde 2012 e mais ainda às seis mulheres que formaram o grupo estudado nesta pesquisa. Vocês me dobraram e aprendi mais sobre o que mais importa.

À minha família de origem, que mesmo com poucos recursos sempre me ensinou que estudo não é mais importante que afeto, mas que é fundamental também. Ao meu pai, pelas aulas de inglês pagas com dificuldade – mas elas me fascinavam! À minha mãe, pela dedicação contínua, física e emocional (que só soube entender quando tive filho) por nos mostrar e nos fazer experienciar o melhor que a educação pode oferecer.

À família que constituí, agradeço todos os dias. Vamos descobrindo nossos lugares, vamos alimentando os afetos e nos ajudando a nos entender, nos apoiando, sonhando e realizando juntos. Avelino e Du, não seria como sou sem vocês.

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de relatar memorialisticamente um grupo de seis migrantes venezuelanas e a professora em aulas de português online no ano de 2020, durante a pandemia de COVID-19. A investigação é um trabalho qualitativo, interpretativista, ancorado na etnografia da linguagem e que acompanha ideologias linguísticas do grupo de participantes - as seis estudantes e a professora – ao longo das aulas e a construção de um espaço em que diferentes atividades de português vão sendo realizadas e as ideologias confrontadas. A aula é vista como acontecimento porque é um espaço de constituição de identidades provisórias, em que as interações constituem o devir. A análise baseia-se teoria e metodologicamente na Análise Dialógica do Discurso (ADD), de Bakhtin e o Círculo. Para isso, trabalho com conceitos bakhtinianos; trago contribuições das ideologias linguísticas, bem como questões das migrações contemporâneas e do português para estrangeiros, realizando uma discussão sobre português língua estrangeira, língua adicional e língua de acolhimento. As ideologias linguísticas que perpassam as estudantes são as do monolinguismo e da língua legítima, o que mostra o microcosmo da pesquisa como metonímia de uma realidade mais ampla, que ainda imprime a marca de uma nação, uma língua. O espaço da aula online é visto como um lugar de encontro, em que estudantes professora formam um grupo e constroem relações de afeto que contribuem para aprendizagem de português. Esta pesquisa encaminha a necessidade de professoras e professores estarem atentas e atentos a suas turmas, seja online, seja presencial e ajustarem suas práticas às necessidades e demandas dos grupos, ao mesmo tempo em que, conscientes de seu trabalho, possam levar materiais e práticas que contribuam para a construção de aulas em que práticas discursivas são discutidas e analisadas, contribuindo para a construção de letramento e de um potencial espaço de crescimento tanto de professoras e professores como de estudantes.

Palavras-chave: Português com migrantes. Pandemia, ideologias e ideologias linguísticas. Etnografia e autoetnografia. Análise Dialógica do Discurso.

ABSTRACT

This work aims to memorialistically report a group of six Venezuelan migrants and the teacher in online Portuguese classes in the year 2020, during the COVID-19 pandemic. The investigation is a qualitative, interpretive work, anchored in the ethnography of language and which follows the linguistic ideologies of the group of participants - the six students and the teacher - throughout the classes and the construction of a space in which different Portuguese activities are carried out, and the ideologies confronted. The class is seen as an event because it is a space for the constitution of provisional identities, in which interactions constitute the becoming. The analysis is theoretically and methodologically based on Dialogic Discourse Analysis (DDA), by Bakhtin and the Circle. For this, I work with Bakhtinian concepts; I bring contributions from linguistic ideologies, as well as issues of contemporary migrations and Portuguese for foreigners, conducting a discussion on Portuguese as a foreign language, additional language and host language. The linguistic ideologies that pervade the students are those of monolingualism and the legitimate language, which shows the microcosm of the research as a metonym of a broader reality, which still imprints the mark of a nation, a language. The online class space is seen as a meeting place, where students and teachers form a group and build relationships of affection that contribute to learning Portuguese. This research addresses the need for teachers to be attentive to their classes, whether online or face-to-face, and adjust their practices to the needs and demands of the groups, at the same time that, aware of their work, they can take materials and practices that contribute to the construction of classes in which discursive practices are discussed and analyzed, contributing to the construction of literacy and a potential space for growth both for teachers and students.

Keywords: Portuguese with migrants. Pandemic, Linguistic ideologies, and ideologies. Ethnography and autoethnography. Dialogic Discourse Analysis.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo relatar memorialísticamente un grupo de seis migrantes venezolanas y la docente en clases de portugués en línea en el año 2020, durante la pandemia del COVID-19. La investigación es un trabajo cualitativo, interpretativo, anclado en la etnografía y en el autoretnografía del lenguaje y que acompaña las ideologías lingüísticas del grupo de participantes - las seis alumnas y la profesora - a lo largo de las clases y la construcción de un espacio en el que se desarrollan diferentes actividades de portugués y las ideologías enfrentadas. La clase es vista como un evento porque es un espacio para la constitución de identidades temporarias, en las que las interacciones constituyen el devenir. El análisis se basa teórica y metodológicamente en el Análisis Dialógico del Discurso (ADD), de Bajtín y el Círculo. Para ello, trabajo con conceptos bajtinianos; apporto contribuciones de ideologías lingüísticas, así como cuestiones de migraciones contemporáneas y portugués para extranjeros, realizando una discusión sobre portugués como lengua extranjera, lengua adicional y lengua de acogida. Las ideologías lingüísticas que impregnan a los estudiantes son las del monolingüismo y la lengua legítima, que muestra el microcosmos de la investigación como metonimia de una realidad más amplia, que aún imprime el signo de una nación, una lengua. El espacio de clases en línea es visto como un lugar de encuentro, en el que estudiantes y profesores forman un grupo y construyen relaciones de afecto que contribuyen al aprendizaje del portugués. Esta investigación aborda la necesidad de que los docentes estén atentos a sus clases, ya sean en línea o presenciales, y ajusten sus prácticas a las necesidades y demandas de los grupos, al mismo tiempo que, conscientes de su trabajo, puedan tomar materiales y prácticas que contribuyan a la construcción de clases en las que se discutan y analicen prácticas discursivas, contribuyendo a la construcción de literacidad y un espacio potencial de crecimiento tanto para docentes como para estudiantes.

Palabras-clave: Portugués com migrantes. Pandemia, ideologías e ideologías lingüísticas. Etnografía y autoetnografía. Análisis Dialógico del Discurso.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – PRIMEIRA MENSAGEM ENVIADA NO WHATSAPP AOS ALUNOS	54
FIGURA 2 – SEGUNDA MENSAGEM ENVIADA NO WHATSAPP AOS ALUNOS	55
FIGURA 3 – POST SOBRE MIGRAÇÃO DO EX-PRESIDENTE JAIR BOLSONARO	128
FIGURA 4 – POST SOBRE LEI BRASILEIRA DE MIGRAÇÃO, PUBLICADO PELO EX-PRESIDENTE JAIR BOLSONARO	130
FIGURA 5 – PRINT DE TELA DA PRIMEIRA AULA, REALIZADA NO DIA 26.03.2020.....	148
FIGURA 6 – TELA DA PRIMEIRA AULA, COM A TRANSCRIÇÃO DE UM DOS ÁUDIOS COM O QUAL TRABALHAMOS	150
FIGURA 7 – PRINT DA AULA DO DIA 14.04.2020	155
FIGURA 8 – PRINT DA AULA DO DIA 16.04.2020	156
FIGURA 9 – PRINT DA AULA DO DIA 20.04.2020	157
FIGURA 10 – PRINT DA AULA DO DIA 23.04.2020	159
FIGURA 11 – PRINT DA AULA DO DIA 28.04.2020	159
FIGURA 12 – PRINT DA AULA DO DIA 01.05.2020	160
FIGURA 13 – PRINT DA AULA DO DIA 07.05.2020	161
FIGURA 14 – PRINT DA AULA DO DIA 19/05/2020	164
FIGURA 15 – PRINT DA AULA DO DIA 21/05.2020	165
FIGURA 16 – PRINT DO LIVRO NOVO AVENIDA BRASIL 1	170
FIGURA 17 – PRINT DA AULA DO DIA 25/06.2020	171
FIGURA 18 – PRINT DA AULA DO DIA 31/07.2020	172
FIGURA 19 – PRINT DAS RESPOSTAS FORNECIDAS PELAS ALUNAS SOBRE O TEMA “SAUDADE”.....	174
FIGURA 20 – PRINT DA AULA DIA 01.09.2020	184
FIGURA 21 – PRINT DO TEXTO UTILIZADO NA AULA DO DIA 01.09.2020	184
FIGURA 22 – PRINT DO TEXTO UTILIZADO NA AULA DO DIA 01.09.2020	187

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – PORCENTAGEM DE IMIGRANTES INTERNACIONAIS NO BRASIL SEGUNDO CONTINENTE DE NASCIMENTO, E POR ANO DE OBTENÇÃO DO REGISTRO, 2000-2021.....	110
--	-----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES DO CÍCULO.....	77
QUADRO 2 – COMPILAÇÃO CRONOLÓGICA SOBRE PROCESSOS MIGRATÓRIOS A PARTIR DE PATARRA E DURVAL (2011).....	106
QUADRO 3 – SIGLAS E SEUS CONCEITOS/IDEOLOGIAS	136

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 –	IMIGRANTES INTERNACIONAIS NO BRASIL SEGUNDO PRINCIPAIS PAISES DE NATURALIDADE, E POR ANO DE OBTENÇÃO DO REGISTRO, 2000-2021	112
TABELA 2 –	PRINCIPAIS MUNICIPIOS DE RESIDÊNCIA DE IMIGRANTES HAITIANOS, POR ANO DE OBTENÇÃO DO REGISTRO, 2000-2021	113
TABELA 3 –	PORCENTAGEM DE IMIGRANTES VENEZUELANOS SEGUNDO FAIXA ETARIA E SEXO, POR ANO DE OBTENÇÃO DO REGISTRO, 2000-2021	114
TABELA 4 –	PORCENTAGEM DE IMIGRANTES VENEZUELANOS SEGUNDO ESTADO CIVIL E SEXO, POR ANO DE OBTENÇÃO DO REGISTRO, 2000-2021	115
TABELA 5 –	PORCENTAGEM DE IMIGRANTES VENEZUELANOS SEGUNDO PROFISSÃO, POR ANO DE OBTENÇÃO DO REGISTRO, 2000-2021	115

LISTA DE SIGLAS

ADD	– Análise Dialógica do Discurso
AVA	– Ambiente Virtual de Aprendizagem
CASLA	– Casa Latino-Americana
CELIN	– Centro de Línguas e Interculturalidade
Celpe-Bras	– Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
DEPEX	– Departamento de Extensão do campus Curitiba
EaD	– Ensino a distância
ERE	– Ensino Remoto Emergencial
IES	– Instituições de Ensino Superior
LA	– Língua Adicional
LE	– Língua Estrangeira
PBMIH	– Português Brasileiro para Migração Humanitária
PEC-G	– Programa Estudante Convênio
PFOL	– Português para Falantes de Outras Línguas
PLA	– Português como Língua Adicional
PLAc	– Português como Língua de Acolhimento
PLAM	– Português como Língua de Acolhimento (projeto da UFSC)
PLE	– Português como Língua Estrangeira
PLNM	– Português Língua Não Materna

TLCE – Termo de Livre Consentimento Esclarecido

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UnB – Universidade de Brasília

UTFPR -CT – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Curitiba

UTP – Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

1	HORIZONTE DO TRABALHO	19
2	APRESENTAÇÃO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA	31
3	INTRODUÇÃO.....	34
4	PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	39
4.1	INSCRIÇÃO DA PESQUISA, A ETNOGRAFIA E A ETNOGRAFIA DA LINGUAGEM	40
4.2	A ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO: PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS	48
4.3	A PESQUISA NA E PARA ALÉM DA PANDEMIA.....	50
4.4	APRESENTAÇÃO DAS PARTICIPANTES - SOBRE QUEM (SE) É.....	59
4.4.1	Letícia	59
4.4.2	Priscila	61
4.4.3	Ana.....	62
4.4.4	Caroline.....	63
4.4.5	Silvana	64
4.4.6	Carolínea.....	65
4.4.7	Fernanda.....	66
4.5	CHEGANDO AO CONTEXTO DA PESQUISA – O PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS (PFOL)	70
5	PERSPECTIVAS TEÓRICAS	77
5.1	O CÍCULO DE BAKHTIN: CONCEITOS FUNDANTES	77
5.2	IDEOLOGIAS E IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS	90
5.3	A AULA COMO UM ESPAÇO POLÍTICO.....	98
5.4	QUANDO SE ABRE UM NOVO CAMINHO.....	105
5.5	MIGRAÇÃO E ESTATUTOS MIGRATÓRIOS ATUAIS	106
6	PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS: DIFERENTES SIGLAS, DIFERENTES CONCEPÇÕES?	132
6.1	PSL, PLE, PFOL, PLA, PLNM, PLAC	132

6.2	PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ENSINO E APROPRIAÇÃO (PLAC): ESTADO DA ARTE E PROBLEMATIZAÇÕES.....	137
6.2.1	Apropriação do conceito no contexto brasileiro	141
6.2.2	Questionamentos já enunciados acerca do PLAc	142
7	O CAMINHO QUE FIZEMOS NAS AULAS.....	145
7.1	ACONTECIMENTOS DO PRIMEIRO SEMESTRE DE 2020	148
7.2	ACONTECIMENTOS DO SEGUNDO SEMESTRE DE 2020	173
8	CONSIDERAÇÕES.....	189
	REFERÊNCIAS.....	196

1 HORIZONTE DO TRABALHO

A maior riqueza
do homem
é sua incompletude
Manoel de Barros

A presente pesquisa pretende narrar parte da história de seis migrantes venezuelanas em processo migratório, na cidade de Curitiba, e a minha própria em diálogo com elas em aulas e outras atividades majoritariamente *online* de português. Essa pesquisa é sobre pessoas. Sobre migrantes e sobre mim. Ela está atravessada pela perspectiva de linguagem do Círculo de Bakhtin, porque se constitui no encontro de subjetividades que se conheceram e cujo recorte se situa no relacionamento que tivemos durante dez meses, em 2020. Ao longo deste período, foi-se construindo uma relação próxima e ética. A ética a que me refiro tem relação com a ética bakhtiniana, ou seja, o fato de ninguém poder ocupar meu lugar na existência cria um imperativo para a ação. Uma vez que não há alibi para a existência, preciso agir. Isso cria uma relação responsável (para e) com o outro. Além disso, a ação para o outro por meio da linguagem é responsiva, porque está ou é fundada no diálogo com o outro. Só há diálogo se há o exercício de alteridade, se estamos abertos para o novo, para a construção de algo que não existe, para o devir.

Ter escrito este texto me permitiu entrar em contato com meu *ser* professora-pesquisadora. E esse exercício foi complexo, profundo, difícil e exaustivo. Nunca em minha experiência como docente de português e de espanhol havia me confrontado com tantas questões opacas e mesmo inconscientes para mim. Tenho sido professora de português para estrangeiros desde 1997, e passando por trabalhos com diferentes públicos e diversos objetivos, pude desenvolver uma experiência que abrange várias possibilidades de trabalhos com estrangeiros. No começo, meu trabalho centrava-se muito em questões pontuais da língua, no sistema verbal, em outros tópicos gramaticais, em vocabulário, sem avançar nem considerar explicitamente questões discursivas. Eu estava no segundo ano da graduação em Letras e (in)formada por aulas de inglês que eu havia feito, acabava seguindo um método parecido, um método que se preocupava mais com formas estáveis da língua e usos mais centrados em pequenos diálogos que seriam

diálogos funcionais. Naquela época, ainda não havia tido a oportunidade de aprender que língua(gem) é agir para o outro no mundo e que ao usarmos a língua nos mostramos e evidenciamos perspectivas ideológicas. Pude, aos poucos, compreender, praticar e levar para a (sala de) aula vozes diferentes materializadas em textos, a partir dos quais discutíamos (estudantes e eu) língua. Isso dependia do público, dependia de se os alunos aderiam a essa ideia e aos poucos íamos combinando e ajustando nossas possibilidades. As pessoas com quem trabalhei de 1997 a 2012 ou eram estudantes intercambistas ou famílias já radicadas no Brasil, mas que precisavam (e/ou queriam) aprender mais português: executivos de diferentes posições em multinacionais e suas famílias, turistas, profissionais que tratavam de aprender português em imersão para compreender os brasileiros e o mercado no país. A partir de 2012, com o crescente deslocamento forçado no mundo, passei a dar aulas para os chamados migrantes contemporâneos, também nomeados como migrantes de crise ou deslocados forçados. A partir dessas primeiras experiências, evidenciou-se para mim um desejo de aprofundar entendimentos sobre esse público, necessidades e anseios seus e entender seus processos migratórios particulares a partir de suas vozes. Desse modo, questões de pesquisa para esse público também constituíram minhas atividades, cujo processo se intensificou na realização desta pesquisa. A relação de professora-pesquisadora aprofundou-se a partir dessa experiência que ora narro e analiso. Assim, o presente texto tem um tom de memória e o contraste dessa memória vivenciada é entrecruzado por outros registros produzidos ao longo da investigação.

É importante ressaltar que a pesquisa não estava desenhada dessa forma. Tentei, ao longo de minha trajetória como professora, não ver alunos como participantes de pesquisa em primeiro lugar, mas como pessoas. Foi motivada por isso que havia planejado e desenhado a geração de dados do que seria o estudo. A orientação era o trabalho com migrantes venezuelanos e suas identidades e negociação de sentidos com respeito às relações com o mundo do trabalho. Devido à pandemia, esse projeto primeiro se inviabilizou, uma vez que o objetivo previa pensar as relações de trabalho estabelecidas por eles durante o ano de 2020, triangulando esses dados com entrevistas com empregadores de migrantes (que não seriam os empregadores deles) e rodas de conversa entre migrantes e esses empregadores, com o objetivo de entender as diferentes perspectivas: quem precisa trabalhar no Brasil e o que esperam

empregadores, trazendo a perspectiva a partir de língua(gem) e identidade(s). Para além disso, a ideia era humanizar as figuras e fazer com que se olhassem, se ouvissem e exercessem uma (desejada) ida ao outro, ir ao encontro da escuta atenta do outro e do diálogo. A geração de dados se iniciaria em uma turma de migrantes do Programa de Extensão de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Curitiba (UTFPR-CT). Fui à primeira aula, apresentei-me e fiz uma série de observações e anotações. Depois de uma semana do começo das aulas, a quarentena foi decretada. À espera das aulas voltarem logo e ao mesmo tempo temendo que o vínculo com os participantes não se concretizasse, fiz um convite pelo WhatsApp da turma (criado pela professora dela) para quem quisesse continuar com atividades de português online. Vale ressaltar que eu não era a professora da turma. Minha proposta para o ano de 2020 era me afastar das atividades docentes e concentrar-me na pesquisa, que implicava a relação com estudantes, mas ao mesmo tempo me distanciava do ser professora daqueles participantes. Dos 16 alunos presentes na primeira aula, metade da turma aceitou meu convite e iniciou-se nossa relação. De repente, então, estávamos todos online. Eu, com muitas dúvidas de como lidar com as questões tecnológicas, como o medo do que vivíamos no começo da pandemia, com alterações substanciais na dinâmica da minha casa e, além disso, sem saber o que seria da minha pesquisa. Eles, provavelmente, com questões que se impuseram também por causa da pandemia, e com o agravante de terem chegado ao Brasil recentemente com necessidades urgentes (moradia, estudo, trabalho, relações de amizade) e para todas estas, a exigência de aprender português. Lidando todos com questões muito sérias, conseguimos manter aulas e outros encontros (como conversas livres, discussões de filme, karaokê, encontros individuais/monitorias, dois encontros presenciais) de março a dezembro de 2020, a partir dos quais muitos dados foram gerados completando mais de 160 horas de gravações, e que consideraram a perspectiva da etnografia da linguagem. Acredito ser evidente que não era possível analisar todos esses dados, por isso os apresento panoramicamente e analiso amostras que considero significativas para o recorte realizado. Apoiada nessas amostras, esses dados são organizados, relatados, explorados e tratam de entender o processo de constituição de um grupo com ideologias linguísticas e identidades em movimento na aula, que se deu ao longo daquele ano tão terrível, que possibilitou a esse grupo – aprendizados sobre alteridade, questões

exotópias, ideologias em (des)(re)construção e exercícios muitos sobre nossas identidades, especialmente no que diz respeito à arquitetura da relação em aula(s).

Esse texto, assim, está revestido de um trabalho longo e intenso, de expectativas de volta à ideia original e de resistências minhas da abertura para o novo. Trabalhando com a perspectiva bakhtiniana, que opera com o único e irrepetível e é uma filosofia do devir, não me dava conta de o que nos espera nas interações tem também muito de novo. Se nos gêneros discursivos há certa estabilidade e expectativa prévia de sua realização, ele também se mostra (ou pode mostrar-se) como lugar de renovação e de transgressão – para invocar bell hooks. É, assim, nesses tensionamentos que as interações existem e se concretizam.

Foram meses de espera para que as aulas voltassem e eu não pude voltar ao que havia idealizado. Tal qual professores, me vi no meio do processo – no meio da aula se isso valer a comparação – tendo que reorganizar em curso minhas ideologias, minhas expectativas, meus anseios, meus receios e também minha prática como professora-pesquisadora, criada à época do início da geração de dados distanciada do contexto online. Da experiência com público migrante contemporâneo (de crise/deslocados forçados) e ensino de português a eles e em diálogo com vivências de outros professores com migrantes em aula de português sabia ser essencial a proximidade, o afeto, o acolhimento¹. Além disso, a literatura da área que compreende o português como língua de acolhimento (PLAc) defende um ensino centrado em questões específicas a esse público (entendimento sobre documentação, moradia, estudo, trabalho e legislação, saúde, direitos do migrantes, entre outros), ou seja, há um objetivo claro de que o migrante deve apropriar-se dessa sua (nova) identidade e entendê-la em diálogo com a sociedade acolhedora. Não que para outros públicos não o seja (porque ensinar e aprender implica afetar-se de algum modo), mas com migrantes o trabalho é sensível especialmente devido à situação em geral de vulnerabilização que (pelo menos, temporariamente) vivenciam. É importante destacar ainda que na migração

¹ O afeto está presente em todas as relações de ensino/aprendizagem. Refiro-me aqui à necessidade de acolhimento de hospitalidade a esse público migrante. Ademais, normalmente, migrantes recém-chegados e vulnerabilizados economicamente, também se encontram vulnerabilizados emocionalmente. Sem familiares (ou somente com seu núcleo mais próximo) e sem contato com sua presencial comunidade, são levados, normalmente, a criar laços próximos com as professoras e professores que lhes ministram aulas, evidentemente se estes se mostram abertos para isso.

de crise ou deslocamento forçado, o planejamento das aulas pode ser precário e muitas vezes demanda mudanças de rota. Levar em consideração esses pontos é fundamental no momento de dar aula para migrantes. E, esse acolhimento, não pode ser visto como assistencialismo; prefiro chamá-lo de humanidade ou de solidariedade, como faz Agier (2023).

O fato de o PLAc estar associado diretamente ao trabalho com migrantes implicou, no início, para mim, movimentos que traziam para a aula questões revestidas de entendimentos sobre a identidade do *ser* (como verbo) migrante. Minha experiência com ensino de português com migrantes havia sido sempre presencial, o que parece facilitar a aproximação ao outro, porque podemos conversar depois da aula, podemos oferecer um abraço, entender mais questões importantes para os alunos. Há também a questão de que as turmas formadas por migrantes com quem trabalhei tinha origens e identidades diversas. Não provinham todos do mesmo país de origem, não usavam as mesmas línguas (nem tinham as mesmas línguas maternas). Esse foi o primeiro grupo de migrantes exclusivamente de um país e de uma língua materna. Deparar-me com uma modalidade nova de ensino – o online – teve implicações diretas na aula e na relação que estabeleci com as participantes da pesquisa e que me fizeram aprender muito sobre mim e sobre mim como professora-pesquisadora, tendo fortes impactos emocionais, afetando-me substancialmente.

Esse estudo, então, vincula-se ao que preconizam Fals Borda (2009), em relação ao *sentipensar*, e Guerrero Arias (2012) e seu conceito de *corazonar*. Para Fals Borda, o *sentipensar* é a combinação da razão e do amor, do corpo e do coração. Esse conceito não é seu. Conforme o autor:

El concepto de sentipensante, ese sentipensante que aparece en mis libros, eso no lo inventé yo, eso fue allí en una de las ciénagas cerquita de San Benito Abad, cerca de Jegua, por allí por esos sitios, que alguno se le ocurrió a un pescador que iba conmigo y dijo: “Mire nosotros si, en realidad, creemos que actuamos con el corazón pero también empleamos la cabeza y cuando combinamos las dos cosas así somos sentipensantes”. (FALS BORDA, Orlando [Entrevista concedida a] Rafael Bassi Labarrera e David Britt para o documentário "José Barros, Rey de Reyes", 2012).

Essa integralidade do ser, que une pensamento a sentimento, e se relaciona com as vivências desde esse marco supera a racionalidade e a objetividade tão caras à ciência tradicional, positivista. Guerrero Arias (2012) enuncia que

No se trata entonces de negar la epistemología, sino de *corazonarla*, darle el calor de la ternura, para superar esa fría razón sin alma y construir un conocimiento que tenga el calor y la poética de la vida, y haga de esta el horizonte de su praxis teórica, metodológica, de su ética y política. (GUERRERO ARIAS, 2012, p. 204)².

Corazonar é, então, revestir a epistemologia de ternura, e construir conhecimento atrelado à vida vivida, teorizar a partir da vida vivida. Bakhtin não nega a teoria, mas opõe-se ao teoreticismo. Do mesmo modo não nega a vida, mas sabe que para atribuir sentido a ela, é necessário recorrer à teoria. Segundo Faraco (2009), a crítica de Bakhtin deve-se ao teoreticismo, não é uma negação da cognição teórica. O que ele recusa é a total desvinculação do mundo da vida. Todo o trabalho empreendido durante o ano de 2020 com as seis participantes venezuelanas estabeleceu-se mediante uma relação de diálogo profundamente afetada por emoções diversas, tanto as que costumamos chamar de positivas quanto as que denominamos culturalmente como negativas.

Entendo, também em diálogo com Fals Borda e Guerreiro Arias, que em pesquisa nas Ciências Humanas não há neutralidade; como pesquisadora não sou neutra, nem seria possível sê-lo. Há na própria caracterização da pesquisa com pessoas, em aula de língua(gem) a impossibilidade de neutralidade. Além disso, não é só no pensar que existo. É no sentir. Neste trabalho, coloco-me como participante de pesquisa, porque não há como ser diferente, uma vez que estamos forjados no(s) diálogo(s) (em) que (nos) f(a)izemos. E minha participação na pesquisa pode ser colocada em dois lugares: o de professora e o de pesquisadora, que consegui unir (algo que fazer antes da pesquisa era impensável para mim) e escrever professora-pesquisadora. Esses lugares não são estanques, mas em alguns momentos pude percebê-los separadamente (talvez porque não conseguisse assumir a identidade de professora-pesquisadora). Coloquei-me como

² Não se trata, então, de negar a epistemologia, mas de *corazonar*, dar a ela o calor da ternura, para superar essa razão fria e sem alma e construir um conhecimento que tenha o calor e a poética da vida, e faça deste o horizonte de sua práxis teórica e metodológica, de sua ética e política (GUERRERO ARIAS, 2012, p. 204).

professora delas, mas também com preocupações com a pesquisa e me ocupei desta nas primeiras aulas, especialmente porque o recorte da investigação não aparecia em suas falas, e quando lhes perguntava alguma questão que tangenciasse a situação da migração, eu obtinha silêncio. Acredito que se as aulas fossem presenciais teriam sido possíveis atividades em pequenos grupos que possibilitassem a criação de um vínculo maior entre eles em menos tempo, o que não aconteceu no online (a vinculação ocorreu, mas levou alguns meses). Ademais, quando estamos presencialmente, há o contato visual com o rosto e o corpo da pessoa, os gestos, posturas, olhares e temos possibilidades de ver mais reações, de nos mostrar e sermos vistos, mais do que na pequena tela no Zoom ou no GoogleMeet (muitas vezes tela de celulares), em que nos vemos apenas em 2D, isso quando é possível abrir a câmera. Esse estranhamento - fundamentado em minha experiência com migrantes e sua necessidade de reflexão sobre si – foi foco de interesse meu como pesquisadora, interesse inicialmente incômodo também por causa da necessidade de realizar a pesquisa e, claro, pelo minha maneira de ser e me relacionar em aula (que tenta ser próxima dos alunos). À medida que o estudo foi se desenvolvendo, pude aliar tanto reflexões sobre ser professora-pesquisadora e sobre mim de forma mais integral, entendendo pontos-cegos meus sobre os quais não havia pensado. Durante os dez meses de aulas, em que pudemos construir um relacionamento que modificou minha forma de ver as aulas, seus acontecimentos e entendê-la como *acontecimento*, pude me apropriar da pesquisadora para constituir o binômio professora-pesquisadora não só em seus contornos, mas consistências mais vívidas.

Como ensina Geraldi (2015), a aula é um acontecimento. Entendemos acontecimento a partir desse autor, uma vez que as aulas possibilitam a construção de um horizonte diferente, uma forma de ver o mundo distinta e talvez de contribuir para que ele seja outro. Uma vez que a construção da subjetividade se dá no contato com outro(s), ou seja a subjetividade é sempre intersubjetiva, é a partir dela que vamos nos conhecendo (mais) em um processo que não acaba. Acontecimento constitutivo como ato ético, como ação para o outro, em direção ao outro, para colocar-se como se é no outro e pensar-se. O sujeito, assim, não é nem fonte de todos os sentidos, nem mero produto do meio ambiente, da cultura, do passado. “Em nenhum dos extremos a noção de constitutividade situa a essência do que define o sujeito” (GERALDI, 2015, p. 31). O

acontecimento é gerado a partir da interação, que se dá entre pessoas, pessoas provisórias, inacabadas e em devir, constituídas pela linguagem, que permanecem com sua individualidade, mas que carregam o outro consigo. Para o Círculo de Bakhtin, a palavra é sempre bivocal (BAKHTIN, 2020, p. 92). Não há ser que seja dono da primeira palavra. Nossa subjetividade está sendo constantemente conformada pelo que é o outro e pela relação com ele, sempre provisória, mutável, em devir. Geraldi (2015), como referido, conceitua a aula como acontecimento. Eu gostaria de ampliar e pensar que as interações que se realizaram na minha investigação foram acontecimentos, ou seja, as interações são acontecimentos na medida em que nos ocupamos delas e nos responsabilizamos por elas, agindo eticamente, por ninguém mais poder ocupar o meu lugar (BAKHTIN, s.d.).

Abandonei a idealização da minha pesquisa tal qual pensada inicialmente e abracei o trabalho com o contexto da pandemia e aulas online. O texto que apresento é fruto de reflexões inacabadas, ainda passíveis de construção, porque o trabalho não se encerra na entrega. Ele tem esse acabamento dadas as necessidades institucionais, mas esse ponto de “chegada” mostra-se provisório e está em constante constituição. Acompanho Geraldi (2015), em minhas reflexões iniciais, quando este diz que

- a) Assumir a noção de constitutividade implica em admitir um espaço para o sujeito;
- b) Assumir a noção de constitutividade implica em admitir a inconclusibilidade;
- c) Assumir a noção de constitutividade implica em admitir o caráter não fechado dos ‘instrumentos’ com que se opera o processo de constituição;
- d) Assumir a noção de constitutividade implica em admitir a insolubilidade.

Admito a inconclusibilidade e a insolubilidade (d) nesta pesquisa e abraço a possibilidade de entrar em contato com o outro, como fiz visceralmente nessa pesquisa. Nela há espaço para o sujeito – para as participantes - tanto para mim como para as migrantes venezuelanas. Os caminhos internos que percorri em contato com elas me fez (re)ver e (re)configurar meu lugar como professora, ao aceitar o contexto online e a construção da aula não só *para*, mas especialmente *com* as alunas. Atentei para esse “todo” que não podia olhar em minha posição como professora. O olhar exotópico das

alunas me possibilitou reavaliar práticas em aula e reorientá-las a partir desse público, que constantemente se recusava a me responder quando eu tentava práticas a partir do PLAc e da Linguística Aplicada Indisciplinar. O que elas estavam me dizendo com essas interações? Por que se recusavam a me responder e a falar de si? O que me diziam essas interações?

Partindo da aula como espaço de interação e, portanto, de vida, experimentei uma série de questionamentos que já estiveram e estão presentes em mim. É Geraldi (2015) ainda que me renovou o ânimo e ratificou em mim a certeza do lugar de onde falo nessa pesquisa e na minha trajetória: o da aula de língua, o da aula de português com/para estrangeiros, para além das siglas consolidadas (PLAc, PLE, PLA). Como já dito, a pesquisa se deu durante dez meses de (intensas) interações, a maior parte delas em contexto de aulas, mas muitas individuais e outras em grupo de forma mais livre (conforme já enunciei em karaokê, em discussões de filmes, em conversas em grupo livres e em dois encontros presenciais). A distância. Mediada pelas novas tecnologias com o uso de computadores ou *smartphones*. Entre pessoas desconhecidas cuja relação foi se constituindo também. É desse lugar de constituidade de que falamos, trazendo primeiramente Geraldi (2015), a partir da aula, mas embebidos – como este estudioso está - pelas ideias do Círculo de Bakhtin.

Retrospectivamente, observo a beleza dessa trajetória empreendida por nós, participantes dessa pesquisa. Rota tortuosa e com percalços - como toda pesquisa com pessoas acaba sendo -, fonte de sentimentos variados e, sobretudo, de reflexão íntima comigo mesma, pondo à prova conceitos que me forjaram como professora e que, sobretudo, me constituíram (para voltar ao termo do Círculo, trazido por Geraldi) na professora-pesquisadora que era, que sou e que posso vir a ser, sempre em diálogo com as experiências que nos constituem.

Agradeço a oportunidade de mesmo com muita insegurança, revisitar lugares meus como professora, uns tão estabilizados, uns tão inseguros, para surgir um mim alguém um pouco mais consciente, que entende que pesquisa e, sobretudo, pesquisa em linguagem pode nos fazer e me fez mais atenta para o que me escapa: o olhar do outro, a aproximação a essas visões e a reflexão sobre outras vozes me fez ver o que não via, me fez me (re)conectar com parte da minha essência profissional e olhar

para afetos construídos ao longo do meu percurso como professora de português, tanto nesta turma como nas muitas interações ao longo dos meus anos de docência com português para/com estrangeiros.

Essas aulas fizeram muito por mim. Vinha de experiências com migrantes em cujos primeiros contatos o tema emergente era suas vidas, suas expectativas, seus sonhos, seus desejos, suas dificuldades. O contato com essas alunas que se recusaram a se identificar como migrantes operou em mim algo novo. E, essa novidade, é também fruto do contexto: das participantes, sim, mas da modalidade das aulas – online – da situação pandêmica vivida, e das situações singulares das que participamos. Assim, nesse horizonte de pesquisa, o que penso é que o que narro aqui pode funcionar para que outros professores se pensem constantemente e, quem sabe, possa provocar a necessidade de nós, professoras e professores, nos pensemos sempre como seres inacabados, em um mundo inacabado, abertos para o novo e para o devir, em turmas em que todas e todos possam participar e que estejamos sempre estudando e aprendendo e vivenciando um espaço de bem-estar (hooks, 2017).

Impulsionou-me a experimentar os processos que nos constituem e que estão no cerne das interações: o dialogismo, ideologias, empatia, exotopia, alteridade, horizonte ético, arquitetônica, valor. Esses conceitos do Círculo de Bakhtin orientaram este percurso desde o qual fui me constituindo nessa turma. Este texto é, assim, resultado de reflexões emergentes em sala, que dialogaram com construtos de ensino de línguas adicionais/ estrangeiras, com as ideologias presentes em alunas e professora, com a construção do campo de português para estrangeiros – língua adicional/estrangeira (LA/LE) e também com português como língua de acolhimento (PLAc). Interessa-me, sobretudo, enxergá-las no meu acabamento (mesmo sendo provisório) para além de identidades fixadas que contribuem tanto para a essencialização de pessoas em situação de migração de crise e uniformização do ensino de português a elas. Se identidades se constroem na inter-relação e na intersubjetividade, um dos maiores aprendizados que tive – e que achava que já tinha tido – foi o de atentar para inteirezas – parciais e provisórias (pelo menos para aquelas que pude dar conta) de que somos feitos.

É nesse esteio – também provisório – que se institui este estudo, que fala de nossa relação e que me provoca, conforme já mencionei, do lugar de professora-pesquisadora. Esse é um texto que fala sobre mim e sobre as alunas, mas fala muito do meu lugar e de minhas subjetividades, não porque elas não tenham importância, mas porque a experiência e a trajetória com elas me colocaram como participante da pesquisa – tentando me perceber como professora, como pesquisadora e como professora-pesquisadora – no caminho da pesquisa de identidades suas na interação. E o que é a vida se não as interações que nos constituem? **Inconclusas, (entre)abertas, insolúveis.**

E é a partir dessa orientação epistemológica, do compromisso com o outro e da ética bakhtiniana que se erige ou se pretende fundado meu estudo. Ninguém podia ocupar o meu lugar nas interações com minhas alunas. Era meu compromisso estar aberta a elas e ir até elas acolhendo o que elas me diziam, muitas vezes, sem enunciação verbal. De falas e silêncios, apreensões e risadas, dúvidas e conexões, agrados e desgostos, foi se fazendo o caminho. Se me relacionar com o que se apresentava a mim e fazer isso despindo-me de meus (pre)conceitos foi um desafio, não menos desafiadora foi a tentativa de separação entre o mundo da vida e o mundo da teoria.

A seguir, apresento um pequeno texto de cada participante, escrito em maio de 2021. Como já mencionei, quero que elas sejam conhecidas para além da identidade de migrantes, embora não possamos esquecer que essa é uma das que as constitui e que é propulsora de muitas de suas necessidades e reconfigurações de suas próprias subjetividades. Senti um impulso de escrever esse texto porque tenho muito carinho pelas participantes e esse afeto genuíno fez com que eu quisesse emoldurá-las de alguma forma e dar esse acabamento para que as eventuais leitoras e os eventuais leitores do meu texto pudessem ir além de pensar no que comumente nos evoca a palavra “migrante”. Sigo, agora, com esses textos e vou me apresentar também com um que fiz para mim, este feito em outubro de 2022. Os nomes das participantes foram trocados, para preservar o anonimato. Mantive o meu. Quando perguntei a elas com que nomes elas queriam ser identificadas, elas me disseram que eu poderia escolher ou manter seus nomes originais. Como mencionei, para fins de preservação de seu anonimato, optei por nomes a partir de buscas em listas na internet, cujo significado

remetia para mim uma espécie de resumo de parte importante do que significava(m) para mim.

2 APRESENTAÇÃO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os textos que se encontram abaixo são pequenas apresentações estetizadas que fiz das participantes de pesquisa, em maio de 2021, e a minha, feita em março de 2022. Quando se pensa a migração, não é incomum que nos venham à mente movimentos migratórios massivos, multidões atravessando a pé fronteiras, barcos sendo rejeitados em portos e muitas vezes imagens tristíssimas de pessoas na areia de praias, sem vida. São imagens que nos remetem a muitos, focando mais à multidão que ao individual. Como essa pesquisa discorre sobre a relação em aula e fora dela com seis mulheres migrantes e eu, durante quase um ano de convivência online, quis que quem lesse o trabalho tivesse outras imagens suas, singularizadas e fruto de relações que como todas, têm suas dores e delícias. Resolvi destacar o que para mim elas têm de melhor, porque mesmo quando não estão mais aqui, nos ajudaram a forjar quem somos. Fiz a minha³ também tentando me apreender nessa relação com elas.

Letícia

A alegria em pessoa. Ri de si e dos outros, mas, sobretudo, com os outros. Tem uma relação de amor com a vida e uma força que parece inabalável. Fala dos percalços de seu caminho e dos impulsos que a moveram rumo a vários desconhecidos com a curiosidade de primeiros olhares, abertos a novas experiências. Não omite dificuldades encontradas, nem se furta em dizer do que não havia imaginado para si. Olha tudo isso, fala, baixa o tom, e logo emergem também outras Letícias: a que costura, a que adora fotos, a que confraterniza, a que intriga. Intriga com uma ambivalência própria de uma pessoa pícara, palavra com a qual se caracteriza. Ri. Ri das suas brincadeiras, ri da perplexidade dos outros com suas brincadeiras. Dificilmente chegamos a entender o que pretende em muitos momentos. Tem senso de grupo; adora uma festa; sente-se bem no contato com o outro. Vive sua religião da forma como vive a vida: sente-se

³ Quando realizei a qualificação do trabalho, a professora Clóris Porto Torquato sugeriu que eu pedisse às alunas que fizessem minha apresentação, uma vez que eu também me incluía como participante de pesquisa. Como eu havia feito a apresentação delas, seria interessante que elas, em conjunto, fizessem a minha. Fiz um encontro virtual com elas para explicar o pedido e mostrei-lhes as apresentações que eu havia feito e combinamos de elas fazerem a minha. No entanto, a apresentação delas é bastante diversa das que produzi, por isso não a coloquei aqui. Fiz o exercício de tentar um acabamento de como me via na relação construída com elas. A apresentação que elas fizeram de mim será discutida no trabalho, mais adiante. É importante enunciar que a apresentação foi feita por quatro delas porque duas já haviam falecido no momento desse pedido, como explicarei mais adiante também no trabalho.

conectada, adere a regras, mas não a todas. Tomar café e Coca-cola são suas transgressões. Decidiu de rompante vir ao Brasil. Da noite para o dia estavam a caminho. Na travessia contínua, com esse olhar inaugural e de esperanças primeiras.

Ana

Poderia ser resumida em uma palavra: afeto. Carinho que se expressa em: comida. Comida para o corpo, comida para a alma. Sintetizou a figura da mãe para o grupo. De Caracas, passou parte de sua vida lá com sua família. Quando seus pais se separaram, voltou à cidade natal: Corro. Professora de Educação Infantil, especializada nisso e amante das crianças e da educação. Está sempre bem mesmo quando não está. Diz: “É duro, profe, mas há que seguir adiante.” Tem na fé em Deus seu esteio e na família também. Os planos eram migrar para o México. Com um irmão em Arapongas, veio dele o convite para virem ao Brasil: ele daria o suporte nos primeiros tempos. E foi o que aconteceu. Chegaram a Arapongas em 2018: ela, o marido, a filha adolescente. Trabalhou em diferentes ofícios, todos tangenciando o cuidado: confeitadeira em uma padaria, camareira, babá, professora. Transferiram-se para Curitiba. Mudou-se e deixou novamente parte de sua família, mas agora perto. Sempre aberta para conversar, ajudar, oferecer seu coração. Educa para o amor pela comida e para o entendimento da profundidade desse gesto.

Carolinea

Fortaleza e fragilidade ao mesmo tempo. A força da família, a que encoraja. Contundente, quer resolver os problemas de todos. Nunca pensaram que ela fosse migrar, tal a ligação com seus parentes, especialmente sua mãe. Foi uma escolha difícil, mas necessária. A única das participantes da pesquisa que migrou sozinha, após vários impedimentos. Acolhida pelos compadres, tinha o objetivo de trazer sua irmã para um tratamento de saúde no Brasil. Chegou a Curitiba em fevereiro de 2020. Um mês depois, a pandemia se instaurou. Seus planos não saíram como o esperado, mas se mantém firme, sendo ainda apoio à família, quando seu próprio parece não existir. Mas existe: em Deus. É a ele que se apegar. E também no canto, no gesto de cantar. A música, especialmente a sertaneja, é seu alento e seu presente. Comemora com música, chora com música, se diverte e diverte com música. Enuncia verbalmente seu amor pela Venezuela com toda a sua força.

Priscila

Professora. Gosta de literatura. Compartilhamos essas duas identidades. Compartilhamos mais. Somos contemporâneas e nos identificamos em muitos aspectos. Veio para o Brasil com um filho e aqui já estava seu ex-companheiro. Migrou especialmente para uma vida melhor para seu filho: acompanhamento de saúde, estudo, condições materiais e emocionais. Foi uma espécie de contraponto na aula: primeiro tímida, depois contundente, externando suas opiniões. Observadora, tateia o

ambiente e sabe/decide quando falar e quando calar. Seu filho diz que ela sempre foi estranha: gostava de músicas estranhas, de estilos estranhos. Ela ri. É nesse estranhamento que me sinto próxima a ela também.

Silvana

Doçura na voz. Timidez na fala. Introspecção no início. Gosta de entender as pessoas e a interação para se abrir. Precisa conhecer para deixar-se conhecer. Está no Brasil com a família: o marido e a filha. Engenheira florestal, professora universitária, já tentou vários pequenos negócios no Brasil: venda de sanduíches venezuelanos, aulas de espanhol, artesanato. Migrou para que sua filha tivesse um futuro melhor, pudesse estudar e se desenvolver. É por ela que faz tudo. Tem um coração enorme. Com a família e aos amigos - que considera família - se desdobra em cuidados. É a que tem o núcleo familiar mais presente fisicamente em Curitiba: tem irmão, cunhado, sobrinhos. É nessa rede que se apoia e a partir da qual também apoia.

Caroline

A mais jovem do grupo. A que fala mais forte. A que tem a ansiedade da juventude da adultez. Ansiedade de desejo: de conhecer, de ter, de viver. A que tem toda a energia e descobre mais - e não esmorece, descansa. Uma vez deixou entrever uma melancolia e foi dos momentos que mais me marcaram neste grupo: “Eu queria revalidar meu diploma, mas sei que não vai dar.” Nesse momento apareceu uma tristeza, logo suplantada pela vontade de conseguir. Com menos de 30 anos, engenheira florestal, veio para o Brasil junto com uma irmã, um cunhado e uma prima. Carinhosa, gosta muito da criança de quem cuida. É babá no Brasil. Busca sempre fazer seu melhor: no trabalho, nos estudos, na vida. Seu pai e sua mãe estão na Venezuela, mas estão aqui também. Vive muitas vezes com o coração na mão. Resiliente, gosta de regras claras. Não tem problema para fazer seu trabalho, suas tarefas e sabe brigar para que seja respeitada. Briga com voz baixa e calma, e com vontade de gritar.

Fernanda

Quer conhecer. Quer saber. Quer mais. Precisa de silêncio no começo, precisa entender como as coisas funcionam: as pessoas, as interações. Tem na (sala de) aula um dos lugares mais especiais da vida. Gosta de temas densos e muitas vezes tensos... Gosta de cuidar. Gosta de estar junto. Se sente parte de algo maior que ela quando contribui para que o outro cresça. Nunca teve experiência de migração forçada internacional/transnacional, mas já morou em muitos lugares do Brasil, só com seus pais e irmãos. Sabe - à sua maneira - o que é saudade de casa. Seu filho é seu mundo. Sua casa, um lugar só seu.

3 INTRODUÇÃO

Depois de estabelecido o Horizonte da pesquisa e terem sido apresentadas suas participantes, é preciso apresentar a pesquisa de maneira mais formal e de forma a introduzir em que campo ela se estabelece e como está organizada. O que me orienta nessa pesquisa é a Análise Dialógica do Discurso, produzida pelo Círculo de Bakhtin, especialmente por Mikhail Mikhailovich Bakhtin, Valentin Nikoláievitch Volóchinov e Pável Nikoláievith Medvedev. Ao utilizar essa perspectiva teórico-metodológica, estou também inscrita na ótica da Linguística Aplicada Indisciplinar, sobretudo no que diz respeito das relações interacionais nas aulas que visam ao aprendizado de língua(gem), especificamente do português, aqui para mulheres migrantes falantes de espanhol. Assim, também se relaciona com a pesquisa a área de português para/com estrangeiros, especificamente a que se dedica ao ensino/aprendizagem de português para migrantes, denominada Português como Língua de Acolhimentos (PLAc). Tradicionalmente no Brasil, a área que se dedica ao português para/com estrangeiros denomina-se Português como Língua Estrangeira (PLE) e mais recentemente compartilha espaço com essa sigla o Português como Língua Adicional (PLA).

A área de português para/com estrangeiros tem se especializado em diferentes contextos e diversos objetivos. Historicamente no Brasil, não é incomum que a didática do português esteja centrada nos alunos, em suas demandas, necessidades e interesses. A migração de crise (também chamada forçada) do século XXI trouxe ao Brasil um grande contingente de pessoas dos países do chamado Sul Global. Essas pessoas têm diferentes enquadramentos legais, podendo ser solicitantes de refúgio, refugiados, com visto humanitário ou mesmo residentes (temporários ou permanentes). Os venezuelanos que chegam ao Brasil podem requerer refúgio (portanto, passam a ser solicitantes de refúgio), porque se entende que a crise na Venezuela constitui uma grave e generalizada violação de direitos humanos. Assim, essa situação esta(ria) coberta pela lei que institui o refúgio. Por outra parte, os venezuelanos também podem requerer dois anos de residência temporária. Isso pode ser feito diretamente em Pacaraima (fronteira Venezuela-Brasil, via Roraima) ou pode ser realizado quando essas pessoas estão interiorizadas - seja por operações governamentais, seja por iniciativa e recursos

próprios⁴. Esses variados estatutos legais já conformam as subjetividades dos migrantes internacionais. Fatores como conhecimento das leis de refúgio e de outras possibilidades de estatuto de migrantes no Brasil também contribuem para a solicitação de enquadramento legal. Em que pese essa diversidade de possibilidades, uma parte da área de ensino aprendizagem de português para estrangeiros, por causa da demanda, tem se especializado em promover cursos e atividades de língua(gem) e ações de inserção social para esse público, direcionando o trabalho para situações específicas e urgentes: documentação, moradia, trabalho, com o objetivo de contribuir para que ele rapidamente se insira - mesmo que num primeiro momento de modo precário - no país de destino.

Alguns dos projetos que se dedicam a isso são o Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH), da UFPR; Português como Língua de Acolhimento (a partir de 2020 também online), da Unesp Araraquara; o ProAcolher – Português como Língua de Acolhimento, da UnB; PLAM – Português como Língua de Acolhimento, da UFSC e o Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), da UTFPR, Campus Curitiba (Programa Extensionista a partir do qual aconteceram as aulas do presente estudo).

Essas iniciativas no Brasil se dão posteriormente ao que acontece em Portugal, uma vez que o contingente de migrantes de crise em Portugal é anterior ao do Brasil. Desde 2001, Portugal vem trabalhando com migrantes em um grande projeto governamental intitulado Portugal Acolhe, do qual fazem parte iniciativas de ensino de línguas. Lá, foi cunhada a expressão ‘Português como Língua de Acolhimento’ (PLAc), uma vez que a sociedade receptora deve(ria) ser vista como hospitaleira, como acolhedora. Esse acolher pode ser relacionado ao conceito de hospitalidade, de Derrida (2003). Na idealização, a proposta de Derrida e Dufourmantelle implica responsabilidade em relação ao outro, ou seja,

⁴ Em 23 de março de 2021, o Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP) publicou a portaria interministerial que simplifica o pedido de autorização de residência para venezuelanos. Nele, facilita-se o procedimento para a solicitação de autorização de residência temporária, que é válida por dois anos. Depois desse período, o imigrante poderá solicitar a autorização para prazo indeterminado, se comprovar meios de subsistência e não apresentar registros criminais no Brasil. É possível acessar a portaria em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-interministerial-mjsp/mre-n-19-de-23-de-marco-de-2021-310351485>.

a obrigação única que cada um de nós tem com o outro, e leva a uma hospitalidade pura ou incondicional [...] A hospitalidade pura ou incondicional, a hospitalidade em si, abre-se ou está aberta previamente para alguém que não é esperado nem convidado, para quem quer que chegue como um visitante absolutamente estranho, como um recém-chegado, não identificável e imprevisível, em suma, totalmente outro. (Derrida e Dufourmantelle, 2003, p. 15).

A hospitalidade pura e incondicional é uma utopia. As relações são sempre assimétricas e essa assimetria evidencia-se na reação ao outro e na interação com ele. E quando se trata de migração de crise, isso é ainda mais sensível.

A partir do contexto português, se transplanta o termo – acolhimento - e a perspectiva de trabalho, especialmente porque, no cerne das políticas de acolhimento a migrantes e refugiados, instituições religiosas tiveram e continuam tendo envolvimento no acolhimento de deslocados forçados no Brasil, como, por exemplo, a Cáritas⁵.

Com um contingente crescente desses migrantes para o país, e sem uma política governamental explícita que os insira na sociedade (o que o Brasil faz é aceitá-los legalmente), iniciativas da sociedade civil e de instituições públicas sensíveis a essa demanda começam a desenvolver-se e a especializar-se, especialmente no cerne de Instituições de Ensino Superior (IES).

Essa primeira fase da especialização do PLAc no Brasil, então, acaba por configurar-se como acolhida em um sentido de ajuda humanitária a pessoas destituídas de posses materiais e, muitas vezes, de possibilidades imediatas de subsistência. Nesse movimento, podemos considerar que já se cria um sujeito – e uma subjetividade cristalizada e normalizada -: o migrante (de crise/forçado). Esse migrante não se confunde com os imigrantes europeus do século XX que vieram ao Brasil, em um projeto específico e organizado pelo governo do Brasil com objetivos claros (embora também destituídos de bens materiais, em fuga de contextos ruins e em busca de uma vida e futuro melhores). O migrante de agora é destituído de sua inteireza e classificado como “aquele a quem devemos acolher”. Cola-se, então, no imaginário da área, a noção

⁵ A Cáritas Brasileira existe desde 12 de novembro de 1956 e é parte das 170 organizações-membro da Cáritas Internacional. De acordo com o texto de apresentação de seu site (<http://caritas.org.br/>), a organização tem a prática de ouvir com respeito o sofrimento de pessoas em situação de vulnerabilidade e facilitar maneiras de que elas transformem suas vidas. Dada a situação de migração e refúgio, ela atua no intuito de acolher, integrar e promover e garantir de direitos dessas pessoas.

de ajuda ao outro, e, ao mesmo tempo a evocação de que a falta está no outro. Certamente todos os que trabalhamos com PLAc estamos imbuídos do desejo de ajudar o outro nessa transição, mas me questiono – juntamente com outros professores de português para/com migrantes de crise - em que medida esse auxílio não acaba reduzindo esse outro a uma única identidade: a de migrante constituído com base na falta.

Este trabalho, então, pretende se debruçar sobre identidades construídas e mostradas em aulas de português para estrangeiras (migrantes venezuelanas), tratando de entender o que foi construído o que apareceu e por que em interações que tivemos durante as aulas e em outros encontros (individuais e em grupo/turma). Entendo que meu trabalho se justifica na medida em que pode promover uma reflexão não reificada do migrante, permitindo a ela participar no processo de decisão do que vai aprender e como fará isso, possibilitando que, nós, professoras e professores, possamos entender esse processo e não cristalizar o trabalho com migrantes nos termos propagados exclusivamente pelo PLAc. Nossa pesquisa tem um contexto histórico e condições de produção específicas, e não pode negligenciar aspectos que a configuraram. Portanto, é uma pesquisa situada, com participantes determinadas. Não pretende ser generalizadora, mas almeja indicar (outros) possíveis olhares para migrantes, especialmente no contexto de aulas de português, sugerindo que mesmo que tenhamos estudado o que há de mais contemporâneo e considerado adequado no ensino de LA, nunca podemos desconsiderar o grupo, suas ideologias, suas possibilidades e desafios⁶.

Nossas perguntas de pesquisa foram se produzindo no caminho das aulas e são as seguintes:

- a) Como essas migrantes se relacionam com o português e com seu processo de aprendizagem? O que as motiva a seguir aprendendo?
- b) Que ideologia(s) se indiciam nas participantes durante as interações, ao longo dos dez meses de atividades?
- c) Que identidades aparecem e vão se produzindo ao longo das atividades (de português)?

⁶ Por grupo, entendo sempre que a professora ou o professor fazem parte dele.

O objetivo geral é dialogar, a partir dessa experiência, com o contexto maior sobre ideologias linguísticas e a construção e naturalização dos conceitos de monolinguismo e língua legítima e sobre a construção de identidades das participantes da pesquisa, conformando juntas um espaço em aulas em que todas possam existir, seguindo os preceitos de bell hooks (2017).

Nesse sentido, esse texto está organizado da seguinte maneira: primeiro contextualizo a proposta de trabalho no horizonte da pesquisa; depois situo o trabalho na introdução; em seguida, mostro o contexto no qual desenvolvemos o trabalho, as participantes e o processo de geração de dados; após isso, apresento conceitos fundantes do Círculo de Bakhtin que se relacionam e explicam o eixo de orientação do trabalho; logo exponho sinteticamente a constituição do Brasil como um lugar de migração desejável e aponto um breve cenário da migração internacional no Brasil, especificamente a venezuelana; após isso relato a área de PLE, PLA e PLAc, conceitos e rumos traçados para, então, desenvolver algumas análises que mostram como operaram ideologias, identidades e maneiras de aprendizagem das participantes de pesquisa a partir de dados selecionados.

4 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, organizo o percurso metodológico empreendido para a pesquisa. Antes de mais nada, parece-me fundamental pontuar que seu planejamento e execução, principalmente no que se refere ao modo como os dados foram gerados, teve que ser revisto e repensado várias vezes em razão do isolamento imposto pela pandemia. Tendo em vista tal configuração, pareceu-me mais pertinente organizar a seção de metodologia em duas partes: parte 1, em que inscrevo a pesquisa em determinadas vertentes de estudos pré-estabelecidas, a fim de orientar a leitura em relação aos caminhos trilhados tanto na geração de dados como nas análises; parte 2 em que foco na contextualização da geração de dados.

Na primeira parte, busco evidenciar que o presente estudo se constrói a partir da Análise Dialógica do Discurso (ADD) (como mencionado no início da Introdução), sendo assim fundamental expor seus princípios epistemológicos e metodológicos. Além disso, esclareço que a investigação se inscreve no campo da Linguística Aplicada Indisciplinar, produzindo um estudo qualitativo, de perspectiva etnográfica, autoetnográfica e interpretativista, podendo incluir-se na etnografia da linguagem. Já na segunda parte, procuro situar as variáveis que julguei importantes e que foram determinantes para o andamento da investigação, sendo elas: o modo como as aulas foram sendo concebidas a partir das impressões registradas nos primeiros encontros, de modo a explicitar como a continuidade do isolamento social, somado ao ambiente de aulas remota e à minha impressão de não atingir meus objetivos foram impactando no andamento da pesquisa; a apresentação das participantes, compondo uma imagem identitária de cada uma delas (inclusive da minha, como professora-pesquisadora/participante); o ambiente no qual a pesquisa foi sendo desenvolvida, não só como um espaço físico, mas também simbólico.

Resumidamente, a metodologia passa pelo seguinte delineamento:

- a) localização da pesquisa no campo da Linguística Aplicada Indisciplinar/Crítica/Transgressiva, de base qualitativa, interpretativista e de cunho etnográfico e autoetnográfico;

- b) exposição dos aspectos epistemológicos e metodológicos da ADD;
- c) primeiras impressões a partir do isolamento social;
- d) apresentação dos participantes da pesquisa;
- e) apresentação do contexto em que foram gerados os dados, situando a pesquisa tanto em um espaço geográfico quanto em um espaço simbólico e ideológico;
- f) explicação do processo de geração de dados;
- g) descrição dos dados e justificativa para sua seleção para análise.

4.1 INSCRIÇÃO DA PESQUISA, A ETNOGRAFIA E A ETNOGRAFIA DA LINGUAGEM

Esta pesquisa inscreve-se no conjunto de pesquisas situadas na Linguística Aplicada chamada Indisciplinar/Crítica/Transgressiva, entendendo esses três adjetivos como sinônimas. Ultrapassa, portanto, um primeiro entendimento de Linguística Aplicada, que seria a aplicação da Linguística *lato sensu* para abarcar questões de linguagens em suas diferentes vertentes e discursos. Examina questões importantes na contemporaneidade e que indiciam comportamentos atuais, tratando de entendê-los. Busca compreender, por exemplo, discursos relacionados aos usos da linguagem em diferentes campos, possibilitando entendimentos não essencialistas e não generalistas das situações. A partir de análises contextualizadas intenciona trazer ao debate temas e participantes muitas vezes ausentes dos projetos de pesquisa tradicionais. Essa forma de avaliar assuntos de pesquisa também tem encontrado lugar, uma vez que a pesquisa em ciências humanas não é asséptica e, muitas vezes, não se dá em situações replicáveis para a obtenção dos mesmos resultados. Conforme exprime Moita Lopes, a pesquisa em linguística aplicada não se constrói “em um vácuo social, com base em um sujeito homogêneo, imune à história e às práticas discursivas em que atua e que o constituem.” (MOITA LOPES, 2006, p. 25).

Nossa pesquisa, ao adotar esse caminho, realiza-o a partir de dados gerados em diferentes encontros (conforme veremos), todos eles mediados por plataformas da

internet. Ela se filia, assim, ao campo das pesquisas qualitativas. De acordo com Denzin & Lincoln (2006):

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (DENZIN & LINCOLN, 2006, p.17).

É, portanto, por meio de diferentes dados, cujo entrelaçamento interpretativo gera significados sobre posicionamentos valorativos diversos, buscamos interpretações desses fenômenos que são contingentes e situados, mas que não se encerram em si, porque fazem parte da grande cadeia enunciativa, do grande diálogo e respondem a outros enunciados. Desse modo, por mais que se debruce sobre um determinado contexto, o processo de geração de dados busca “através da interpretação [deles], estabelecer questionamentos, discussões dos pressupostos e uma busca dos significados do sujeito frente à realidade” de que faz parte (TRIVIÑOS, 2008, p. 48). Essa realidade, no entanto, faz parte um todo no qual diferentes vozes estão em disputa. Por isso, estabelecer entendimentos possíveis entre o que se gerou no estudo e outros discursos possibilita a manutenção do diálogo, cujos significados estão sempre em construção.

Pelo fato de a pesquisadora ou o pesquisador ser responsável por selecionar e categorizar os dados, ela ou ele é responsável (eticamente também, para mais uma vez lançar mão do Círculo) pelo projeto de dizer da pesquisa, mesmo que ela seja construída a partir da etnografia, ou seja, aberta ao novo, sem um planejamento rigidamente ordenado. Por isso, me alinho à ótica do pesquisador isento de neutralidade, isto é, como coconstrutor de sentidos. De acordo com Maher,

o pesquisador não registra, simplesmente, o que as pessoas dizem. Nós somos agentes cruciais na micropolítica de elicitación de dados porque nossa própria presença determina, mesmo que em parte, o que os sujeitos pesquisados nos dizem. Além disto, nossa seleção do que é relevante para análise, assim como essa em si, estão contaminadas pela nossa história pessoal, por nosso posicionamento ideológico. (MAHER, 2007, p. 39).

A autora elucida a importância do pesquisador e, ao mesmo tempo, o encaminhamento dado para determinados pontos e o apagamento de outros. Isso não invalida a pesquisa, pelo contrário, dota-a do caráter consciente de tratamento dos dados. Como coconstrutor da pesquisa, está embebida do pesquisador. Ao mesmo tempo, é papel deste conseguir distanciar-se (ao menos relativamente) de todo o processo e olhar os dados – não de forma neutra, dada a impossibilidade – de maneira a proporcionar que a perspectiva dos outros participante da pesquisa seja levada em conta para além da sua. É essa disputa de vozes – mais ainda quando o pesquisador é participante das interações geradoras de dados – que deve emergir e se perfazerem interpretações do estudo empreendido.

Ademais do que já foi explicitado, cabe destacar que esta investigação adota a ótica da etnografia para a geração de dados. O método etnográfico enfatiza o estudo e a descrição de fenômenos e experiências acontecidas em momentos definidos histórico-socialmente; descreve e interpreta as relações entre os participantes da pesquisa e suas relações em um espaço e tempo específicos; trata de gerar dados de com diferentes instrumentos e estratégias; pressupõe reflexão na análise de interpretação, bem como na seleção que conforma o desenho do que será analisado. Segundo André (2008), na pesquisa etnográfica, a ênfase se realiza no processo, naquilo que está ocorrendo, não no produto ou nos resultados finais. Ainda de acordo com a autora, o que importa para tal abordagem é a preocupação com os significados atribuídos pelos participantes, a maneira própria como as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca.

Street (2014) afirma que os estudos etnográficos clássicos pressupõem a convivência durante anos com a comunidade estudada, aprendendo a língua e aplicando método e teorias rigorosos na geração de dados, mas “os pesquisadores em educação se apoderaram do termo recentemente para se referir à observação atenta e detalhada das interações em sala de aula, às vezes com algum interesse nas vidas e nos papéis dos alunos fora do ambiente escolar.” (STREET, 2014, p. 65).

Angrosino (2009, p. 31), por sua parte, estabelece as seguintes premissas para o método etnográfico: a) baseado em pesquisa de campo; b) é personalizado, ou seja, os pesquisadores estão junto aos participantes de pesquisa; c) multifatorial, conduzido por

uma ou mais técnicas para triangulação de dados; d) requer um tempo considerável de convivência e interação; e) é dialógico; f) é holístico, busca apreender o todo.

Cabe sublinhar mais uma vez que meu estudo – de cunho etnográfico – empreendeu-se quase exclusivamente a distância, configurando uma relação etnográfica diversa, a partir de encontros online (cujo detalhamento será feito mais adiante). Essa diferente modalidade de ensino atravessou as relações e possibilitou tipos de interação – diversos daqueles que provavelmente se constituiriam de maneira presencial. O fato de a geração de dados dar-se online não foi uma escolha, mas – como já mencionei - um imperativo do que aconteceu em 2020, em virtude da pandemia de Sars-COVID: a necessidade de isolamento social e a decorrente suspensão de aulas e escolas, colégios e universidades (esse último, campo da minha pesquisa). Encontrei alguns textos que discorriam sobre formas de nomeação da etnografia feita à distância, oriundos dos anos 90. Discussões apontavam para o uso dos termos netnografia, etnografia digital, webnografia, uma vez que dados gerados por meio da rede (net) precisariam estar impressos no sintagma usado. Fragoso, Recuero e Amaral (2011) elencam e caracterizam netnografia, etnografia digital e webnografia assim:

- Netnografia: Neologismo criado no final dos anos 90 (net + etnografia) para demarcar as adaptações do método etnográfico em relação tanto à coleta e análise de dados, quanto à ética de pesquisa. Relacionado aos estudos de comunicação com abordagens referentes ao consumo, marketing e aos estudos das comunidades de fãs. (...)
- Etnografia digital: Explorar e expandir as possibilidades da etnografia virtual através do constante uso das redes digitais, postando o material coletado. Outro objetivo é a criação de narrativas audiovisuais colaborativas em uma linguagem que sirva como material de estudo mas atinja também um público extra-acadêmico.
- Webnografia: alguns autores o utilizam enquanto um termo relacionado à pesquisa aplicada de marketing na internet, relacionado à questão das métricas e audiências dos sites, principalmente em ambientes de discussão (...) Assim como netnografia, webnografia também é utilizada tanto para pesquisas acadêmicas quanto mercadológicas. (FRAGOSO, RECUERO e AMARAL, 2011, p. 198-201).

Apesar de explicarem as definições surgidas na década de 90, que denominavam (novas) outras formas do fazer etnográfico, concordo com as autoras

quando propõem a manutenção da palavra etnografia para classificar a ótica do estudo, uma vez que não se pretende dar ênfase à internet em detrimento às relações geradas a partir dela. Por essa razão, a preservação do vocábulo etnografia nos parece mais acertada. Recupero, dessa forma, Fragoso, Amaral & Recuero (2011), que se posicionam favoráveis pelo uso do termo etnografia.

Sá (2005) entende a etnografia mediada pelo computador como uma proposta efetivamente etnográfica, que mantém os procedimentos essenciais dos estudos etnográficos: postura inicial de estranhamento; subjetividade como conceito fundante; dados gerados por meio de observação/participação; análise a partir de múltiplas textualidades.

Outro aspecto proposto por Sá (2005) para a consideração da etnografia como perspectiva potente ainda que seja mediada pelo computador (e/ou outros dispositivos móveis), é a consideração de ele encurtar as distâncias fazendo com que o pesquisador esteja “lá”. Em suas palavras:

Ora, se o meu problema é o da comunicação mediada, o “campo” aqui, é justamente o espaço virtual desta comunidade, fazendo com que pelo meu computador eu “esteja lá”. E se a “totalidade imersiva” do papel de etnógrafo não está presente (...) há entretanto um aprendizado, uma “experiência ritualizada” (...) transformando a abstração a-histórica inicial chamada lista de discussão num grupo concreto, de carne, osso e bits. (SÁ, 2005, p. 33).

Não posso afirmar o que teria sido diferente se a pesquisa tivesse sido feita nos moldes mais comuns – presencialmente. Posso, sim, expressar que ela teria sido outra, mas também o teria sido se tivesse sido realizada mesmo a distância com outros participantes, outra pesquisadora, outros temas, ou menos em outro espaço e/ou tempo. Aqui uma das questões que mais nos interessa e é motivada tanto pela perspectiva teórica quanto pela metodológica escolhida, é o caráter único, irrepetível, em devir que se constituiu no processo. Estou alinhada, dessa maneira, ao que Evans (2010) considera como trabalho de cunho etnográfico. O que indica a qualidade e a credibilidade do estudo é o “detalhamento do processo etnográfico e o retorno à comunidade que foi estudada para comentários e análise”, o que seria, em verdade, uma “característica hermenêutica do processo” (EVANS, 2010, p. 12).

É possível ainda demarcar meu estudo no campo da etnografia da linguagem, uma vez que trata de enfatizar a centralidade da linguagem e do signo linguístico relacionado tanto à cultura como à sociedade (CREESE e COPLAND, 2015). As autoras argumentam que a linguística etnográfica é “uma abordagem interpretativa que estuda as ações locais e imediatas dos atores do seu ponto de vista e considera como essas interações estão inseridas em contextos e estruturas sociais mais amplos”⁷ (CREESE e COPLAND, 2015, p.13).

A intenção de fazer em meu texto emergir os pontos de vistas das estudantes participantes da pesquisa e a escritura delas estão atravessadas pela minha compreensão das interações: do que vi e do que não, ou seja, a escrita de uma pesquisa não dá conta de todo o processo realizado. Além da necessidade de submeter os dados a um tratamento de seleção, o que já confere o caráter parcial do texto – em que pese a necessidade de delimitação. Mesmo que fosse possível analisar todos os dados gerados, não seria possível a apropriação do todo, uma vez que esse todo só existe na interpretação singular da pesquisadora ou do pesquisador e é, também parcial e provisório, porque fruto de sua apreensão em determinado momento histórico. Inscrita a pesquisa que está na concepção bakhtiniana de linguagem, a experiência da etnografia da linguagem possibilita o excedente de visão. A ida ao outro, o exercício de alteridade realizado quando estamos em interação permite a volta a si de maneira diferente e entendendo partes de si que não eram possíveis ver sem o contato com esse outro.

Trata-se de uma pesquisa de cunho etnográfico e autoetnográfico (com construtos da etnografia da linguagem) e interpretativista, que se debruçou por dez meses na geração de dados. Essa aproximação e relativamente longa presença em campo, especialmente quando inscrita na etnografia da linguagem, possibilitou estabelecer uma relação de confiança, que permitiu a abertura para um conhecimento profundo das participantes da pesquisa, ao mesmo tempo em que se configurava um campo profícuo para que eu me (re)configurasse como professora e pessoa.

Entendo a autoetnografia desta maneira:

⁷ “an interpretative approach which studies the local and immediate actions of actors from their point of view and considers how this interactions are embedded in wider social contexts and structures” (CREESE e COPLAND, 2015, p.13).

A autoetnografia é um método de pesquisa que usa a experiência pessoal (“auto”) para descrever e interpretar (“grafia”) contextos culturais, experiências, crenças e práticas (“ethno”). Os autoetnógrafos acreditam que a experiência pessoal está impregnada de normas e expectativas políticas/culturais e se envolvem em uma autorreflexão rigorosa – normalmente referida como “reflexividade” – a fim de identificar e interrogar as intersecções entre o eu e a vida social⁸. (ADAMS, ELLIS & JOHNS, 2017, p.1).

O enfoque na experiência pessoal mostra alternativas que não se vislumbravam quando se pensa o pesquisador como neutro, como objetivo. Assim, desestabilizam-se certezas, representações e verdades estabelecidas. Esse é o primeiro propósito. Como segundo, temos que quando olhamos para dentro, trazemos a experiência interna em diálogo com as questões culturais, ou seja, o conhecimento interno sobre a(s) experiência(s) cultural(is). A autoetnografia apresenta uma visão “de dentro”, ou seja, da própria vivência dos acontecimentos. Não se trata de que ela valha mais que experiências vistas pelo olhar etnográfico, mas mostra outro foco na/para a pesquisa. Historicamente os etnógrafos eram pesquisadores que se deslocavam fisicamente para observar, descrever e analisar costumes e práticas outras, por vezes muito distantes das suas. Outro ponto que merece destaque é que muitas vezes os participantes dos estudos etnográficos não ficam sabendo dos resultados das pesquisas feitas com eles, ou seja, etnógrafo vai apresentar sua visão a partir de sua observação, de uma posição exterior. Muitas dessas práticas têm sido criticadas por pesquisadores que estão envolvidos com questões *queer*, feministas, pós-colonialistas e se sentem comprometidos com elas. Assim, a terceira proposição da autoetnografia “é mostrar como as pesquisas estão implicadas por suas observações e conclusões e encorajar autoetnógrafos a escrever contra relatos etnográficos feitos por outros, especialmente “outsiders” culturais, que tentam tirar vantagens ou regular irresponsavelmente outras culturas⁹.

⁸ Autoethnography is a research method that uses personal experience (“auto”) to describe and interpret (“graphy”) cultural contexts, experiences, beliefs, and practices (“ethno”). Autoethnographers believe that personal experience is infused with political/cultural norms and expectations, and they engage in rigorous self-reflection – typically referred to as “reflexivity” – in order to identify and interrogate the intersections between the self and social life. (ADAMS, ELLIS & JOHNS, 2017, p. 1).

⁹ Is to show how researches are implicated by their observations and conclusions onto to encourage autoethnographers to write against harmful ethnographic accounts made by others – especially cultural ‘outsiders’ – who try to take advantage of, or irresponsibly regulate, other cultures (e.g., Crawford, 1996).

O olhar do autoetnógrafo possibilita uma visão interior como experiência que merece ser descrita e analisada. Além disso, ele pode verificar como suas experiências são vivenciadas e sentidas a partir daquele contexto, quando se coloca como um participante. Um último objetivo da autoetnografia, segundo os autores, é que a pesquisa possa ser acessível para pessoas que não são da academia; que os textos produzidos por essas pesquisas atinjam uma larga audiência, sem se restringir aos pares, aos especialistas.

Para Santos (2017), após discorrer sobre uma série de características e implicações da autoetnografia, há uma possível condensação da compreensão dela como um método de pesquisa que:

Usa a experiência pessoal de um pesquisador para descrever e criticar as crenças culturais, práticas e experiências; b) reconhece e valoriza as relações de um pesquisador com os “outros” (sujeitos da pesquisa) e c) visa a uma profunda e cuidadosa autorreflexão, entendida aqui como reflexividade, para citar e interrogar as interseções entre o pessoal e o político, o sujeito e o social, o micro e o macro. (SANTOS, 2017, p. 8).

Gostaria de finalizar essa seção com uma breve análise da proposta de Denzin (2018). Nesse artigo, o autor apresenta um engajamento bastante claro do que ele chama de etnografia crítica, na qual convoca estudos por pesquisas que abordem desigualdades de diferentes ordens (economia, educação, emprego, meio ambiente, saúde, moradia, acesso à água, entre outros), desestabilizando tradicionais propostas a que as pesquisas se dedicam – e aqui podemos fazer uma relação direta com a linguística aplicada indisciplinar/crítica/transgressiva (com cuja apropriação iniciamos esta seção) e para além dessa desestabilização, uma dedicação coletiva para a transformação social. A seguir, elenco perguntas suas que coadunam com a proposta de minha investigação. Depois da listagem e de uma breve discussão sobre ela, proponho um olhar a partir delas que deixe clara a posição que assumo de não redenção do outro e de não responsabilização pela emancipação e agentividade do outro, em um entendimento consciente de que emancipação e agentividade se fazem a partir dos sujeitos, em suas possibilidades e desejos. Não há transformação social, sem que todos estejamos engajados nela, juntos, posição minha animada pela do autor. Denzin (2018) chama a atenção para o seguinte:

Quem pode falar e para quem? Como as vozes são representadas? Podemos criar novos modelos de desempenho, representação, intervenção e práxis? Podemos repensar o que queremos dizer por investigação ética? Podemos formar uma nova geração de acadêmicos engajados e líderes comunitários? O que conta como conhecimento acadêmico na esfera pública neoliberal? (DENZIN, 2018, p. 102).

São as vozes das interações de que participei que quero discursivizar aqui, respeitando suas representações, enunciados e silêncios, tratando de compreender as relações que estabelecem com um todo maior do que a aula, ou seja, para além dela.

4.2 A ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO: PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS

As ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma *coisa* e emite um enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a *coisa muda*. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode se tornar mudo; consequentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*. (BAKHTIN, 2017, p. 66, grifos do autor).

Este estudo também se vale do horizonte metodológico e epistemológico da Análise Dialógica do Discurso (ADD), termo cunhado, conforme já explicitado, para os estudos de discursos a partir de conceitos desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin. Já mostrei também que não podemos tomar a teoria do Círculo como uma proposta de análise fechada e pronta para ser utilizada, uma vez que ela não foi pensada para ser um quadro de análise e também pelo fato de que ela se configura como uma filosofia da linguagem, sendo Bakhtin um filósofo ou pensador da linguagem e que um quadro teórico que é também ele inacabado, porque em devir. O Círculo elaborou não somente uma possibilidade de uso de sua teoria de forma a embasar análises como também pode orientar metodologicamente a pesquisa. No presente estudo, é impossível dissociar conceitos do Círculo da metodologia empreendida. Isso acontece porque o Círculo pensa na língua viva, contingente, nos enunciados únicos e é a partir deles, em um contexto social e um tempo determinado que ele acontece e a partir do qual se estabelecem sentidos. O sentido, portanto, não é dado, nem evidente. Ele é construído no aqui-agora da realização das interações. Ao escolher trabalhar com análise dialógica

do discurso, de acordo com o exposto, entendo que ela é tanto uma perspectiva teórica como metodológica.

Esse caráter de constante renovação e reorientação de nossos valores em relação à vida também estabelece um caráter transitório e inacabado à pesquisa. Assim, como enunciados, não é possível ter uma definição permanente do que é a análise dialógica do discurso. O que podemos explicar é o que a constitui: o imbricamento entre língua(gem), história, sujeito. Somos seres provisórios, constituídos pela linguagem histórica e socialmente situados. Nas palavras de Brait (2006), “esse embasamento constitutivo diz respeito a uma concepção de linguagem, de construção e de produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados” (BRAIT, 2006, p. 10).

Como já indicamos, não há categorias analíticas previamente organizadas pela teoria. Do caminho da pesquisa vão aparecendo dados e regularidades discursivas que apontam para possíveis interpretações. Por isso, tampouco há como saber de antemão claramente com o que nos depararemos nesse tipo de pesquisa. O que encontramos é justamente o que se está construindo e por construir na e a partir das interações estabelecidas. Então, importam como se dão as relações e o que emerge a partir delas. Assim, esses dados podem funcionar para indexicalizar posições identitárias construídas, questionadas, desestabilizadas, negociadas, no próprio interior das relações. É ainda importante incorporar a voz de Amorim (2004) à nossa. Na esteira do que proponho, a autora lembra que “todo objeto de pesquisa é um objeto construído e não imediatamente dado”, porque o pesquisador seleciona seu objeto a partir de um determinado horizonte axiológico, permeado de uma série de já-ditos (BAKHTIN, 2003[1979]) sobre o tema da pesquisa”, ou seja, o pesquisador está no texto.

Outro estudioso relevante da obra de Bakhtin é o professor Adail Sobral. Quando discorre sobre a relação entre o pesquisador e seu objeto de pesquisa, ele preconiza aspectos a serem considerados: a relação entre o que é generalizável e particular no fenômeno estudado, que configura o plano teórico; a relação entre as expectativas do pesquisador e a realidade do fenômeno, que constrói o objeto, perfazendo o plano ético; e o caráter da construção arquitetônica de qualquer estudo, que organiza o plano estético (SOBRAL, 2009).

Neste caso também, a pesquisadora é participante e em um lugar que evoca e configura muitos discursos: o de professora. Essa proximidade e comprometimento são características da pesquisa e aqui não são entendidas como uma falha. É o envolvimento com a área de português para/com estrangeiros e a relação estabelecida a longo de dez meses de convivência com o grupo o que possibilitou que essa pesquisa fosse feita. É desse lugar do qual falo e a partir do qual também falei minhas alunas. A arquitetura (bakhtiniana) criada, nas diferentes interações, por mais que muitas vezes me esforçasse para que fosse diferente, estabeleceu-se nessa relação professor/a-aluno/a, conhecida – ainda que diferentes maneiras – a todos que estiveram em ambiente escolar. Parece-me importante ressaltar já aqui que essas relações interacionais (dialógicas) entre professora-alunas foram alterando-se ao longo das aulas. No entanto, para mim, foi interessante notar como em todas as interações, sem nenhuma exceção, me foi dirigido o vocativo: professora (ou professora Fernanda). Não posso esquecer que é desse lugar que nossas interações foram feitas, é nesse lugar que me inseri e nele que as participantes de pesquisa me viram (e me veem porque ainda em 2023 mantemos contato cotidiano e sou sempre chamada de professora ou professora Fernanda).

A partir da próxima subseção, passo a descrever e refletir sobre o modo como a pesquisa foi previamente definida, tendo que ser revista inúmeras vezes, na medida em que a condição do isolamento imposta pela pandemia do Coronavírus não se modificava. A partir disso, descrevo como esse contexto acabou sendo decisivo para o modo como todo o processo ocorreu e, por consequência, para os dados que foram gerados.

4.3 A PESQUISA NA E PARA ALÉM DA PANDEMIA

Para começar essa subseção, é preciso falar da pandemia. Na segunda semana de março de 2020, estávamos em aula presencial no campus Curitiba da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Curitiba (UTFPR –CT), e acontecia a primeira aula do primeiro semestre de 2020 da turma de nível 1 do Programa de Extensão de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL). O grupo era composto por hispanos que se caracterizava, entre outras questões, por ser uma turma de migrantes

venezuelanos (algo incomum para nosso Programa, uma vez que normalmente as turmas eram conformadas por pessoas de diferentes origens e por migrantes de crise e também intercambistas), à exceção de um dos estudantes, que era argentino. Na época, já havia notícias sobre a pandemia, mas não sabíamos, ao certo, se, e muito menos, quando ela nos afetaria. Não tardou para que ela chegasse ao Brasil e fosse decretado isolamento, provocando o fechamento das universidades e um clima de tensão, incerteza e medo.

Fomos isolados, cada um em suas casas – casas essas que também se configuravam espaços diferentes, com características diversas, cujas implicações tinham relação com o espaço físico, com a quantidade de pessoas que moravam juntas, com as possibilidades de acesso a aparelhos tecnológicos com acesso à internet (e a qualidade de ambos). Além das questões materiais, tão necessárias e presentes para possibilitar a interação, foi também um momento em que nossas subjetividades foram, de muitas maneiras, testadas no limite: não sabíamos o que aconteceria, não havia muitas notícias nas quais pudéssemos confiar. Parecíamos estar muito mais todos à mercê do devir, um devir que não parecia muito reconfortante: medo do vírus, medo da morte, medo do outro. Não poder sair, não saber como ocorria a contaminação, não ter certeza de protocolos sanitários, quadro agravado pelas informações confusas e contraditórias vindas de membros do mesmo (des)governo que vivenciamos nos últimos quatro anos. Ao mesmo tempo, pelo menos no começo, parecia existir a ideia – que analisada sob a ótica do presente- fevereiro de 2023 – de que logo voltaríamos à vida “normal” e que isso passaria, afinal não passava de uma gripezinha.

Além das questões elencadas, as consequências da não concretização de planos que havíamos feito afetou nossa saúde mental e física e teve impacto também nas relações que estabelecemos. Para mim, 2020 era o ano em que eu teria 12 meses de licença para gerar os dados de meu estudo e um ano cujo planejamento era percorrer um caminho traçado, que implicava a participação na turma referida de PFOL não como professora, mas como observadora participante.

Nesse primeiro dia de aula, em março de 2020, cheguei alguns minutos depois do começo da aula, me apresentei, disse que era estudante de doutoramento e que passaria o semestre com eles (não mencionei que era professora do Programa de

Extensão, muito menos sua coordenadora). Expliquei que gostaria de convidá-los a fazer parte da minha pesquisa, caso concordassem. Conteí que, quando fosse oportuno, eu explicaria melhor o trabalho e eles poderiam querer participar ou não e que isso se daria mediante a leitura e assinatura em Termo de Livre Consentimento Esclarecido (TLCE). Todos assentiram, dizendo que haviam entendido. Falei em português que é o que normalmente fazemos quando a turma tem somente hispanos, que costumam entender interações diretas. O uso de espanhol é facultado a situações em que as pessoas demonstram não entender: quando perguntamos os entendimentos, pedimos para que eles expliquem o que entenderam. Nesse caso, como era a primeira aula, todos estavam se conhecendo, entrei na sala e com a licença da professora me apresentei, considerei suficiente essa intervenção, já que teríamos 17 semanas juntos e presenciais. Como sabemos, não foi assim. Outros caminhos tiveram que ser construídos e foram se fazendo à medida que eu tratava de construir sentidos para meu estudo.

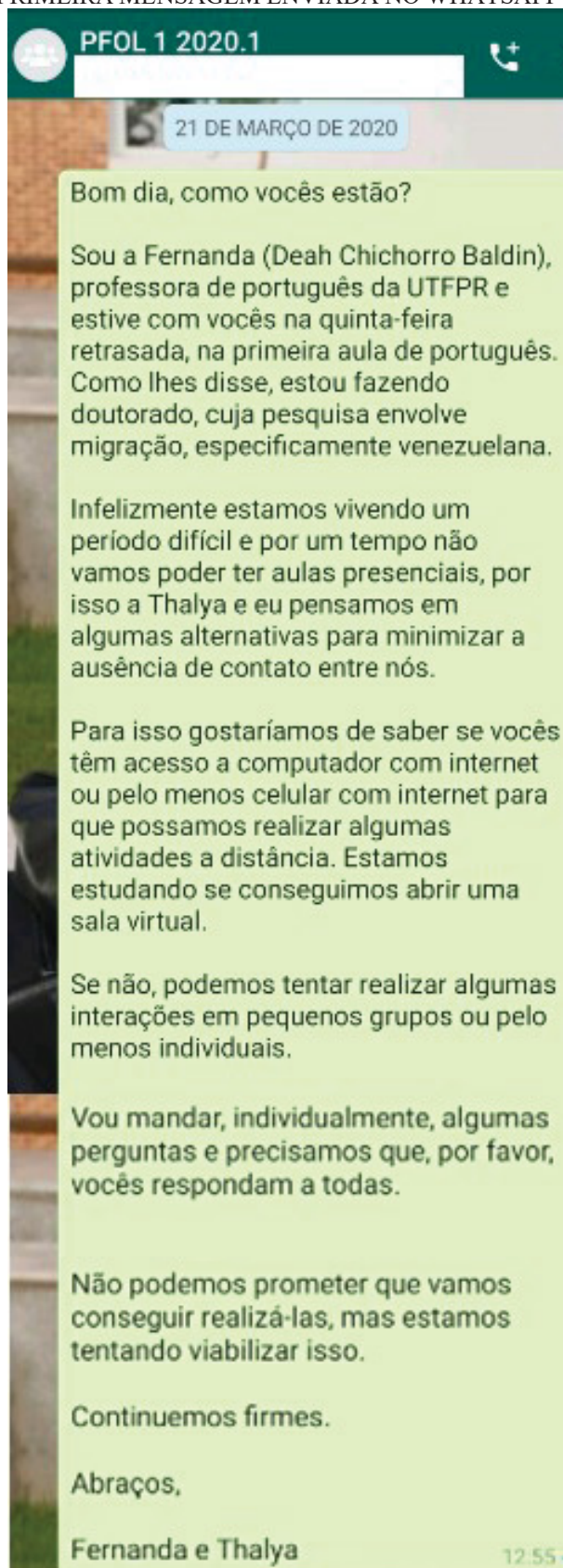
Para explicar o contexto de trabalho, é necessário explicitar o Programa de Extensão PFOL, da UTFPR-CT. Esse Programa é constituído de vários projetos, que funcionam formalmente na universidade desde 2013, com caráter de Programa desde 2019. Ele está cadastrado no Departamento de Extensão do campus Curitiba (DEPEX) e promove diferentes ações, tendo como frentes principais o atendimento a estrangeiros – tanto intercambistas como estrangeiros da comunidade externa à universidade – com cursos que têm o objetivo de ensinar português, planejando e concretizando cursos que incluam todos, ou seja, comumente temos estudantes intercambistas e migrantes em uma mesma turma, o que possibilita exercícios de alteridade constantes e tensionamentos importantes para a construção da interação e de linguagens.

Antes de 2020, nossas atividades eram exclusivamente presenciais. Não tínhamos (e mesmo em 2023 não temos) experiência com Ensino a distância (EaD), que implica o planejamento prévio tanto do curso como dos materiais, um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) organizado, atividades síncronas e assíncronas estabelecidas, além de tutoria com estudantes. Nossa experiência se voltava para as relações de ensino/aprendizagem e português em imersão em situações presenciais.

Quando o isolamento social foi decretado, o Programa ficou em suspenso por uma semana, já que precisávamos desse tempo para nos organizar. Como eu estava

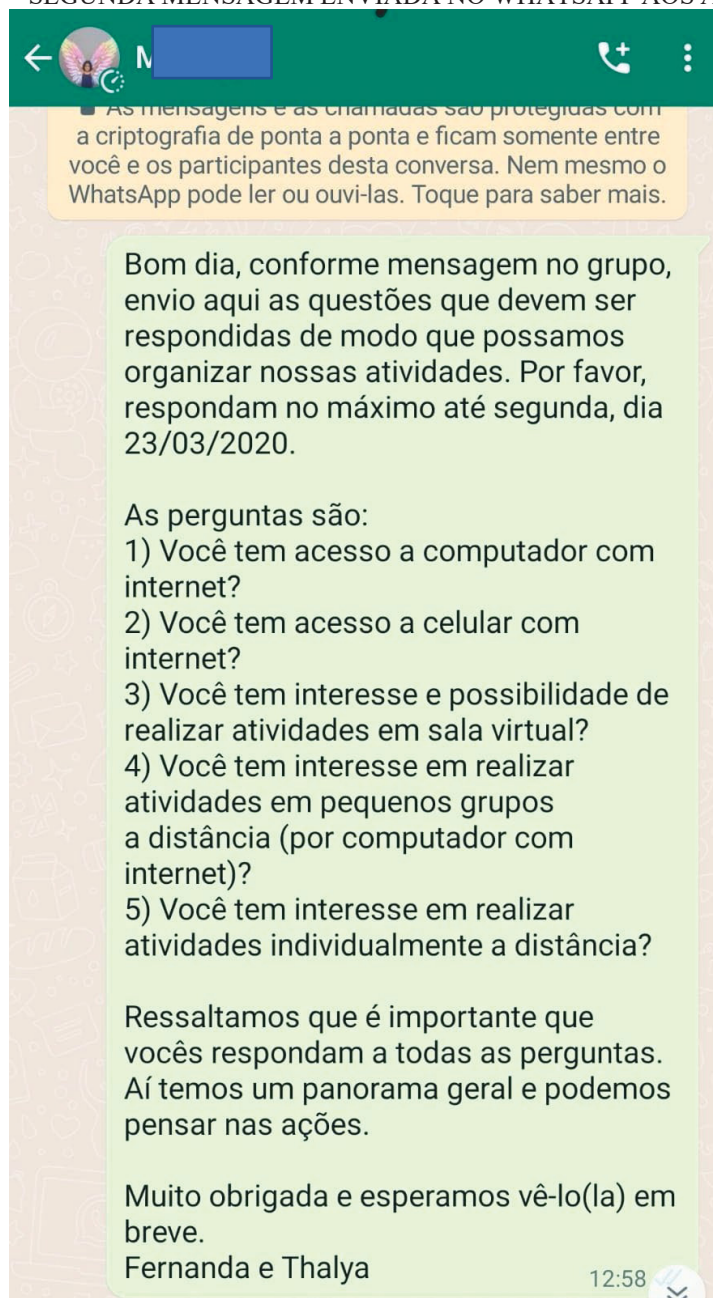
oficialmente afastada das atividades como professora da universidade, dedicando-me à minha pesquisa e (pre)ocupada (com) (d)ela, resolvi em diálogo com minhas colegas de trabalho no programa – professoras Elisa Novaski Cordeiro e Jeniffer Imaregna Alcantara de Albuquerque – e com a anuência da professora da turma de hispanófonos de cuja primeira aula participei – entrei em contato com os alunos pelo grupo criado no WhatsApp perguntando-lhes se gostariam de realizar algumas atividades online comigo enquanto as aulas presenciais não voltavam. Abaixo, segue a mensagem enviada.

FIGURA 1 – PRIMEIRA MENSAGEM ENVIADA NO WHATSAPP AOS ALUNOS



FONTE: A autora (2023).

FIGURA 2 – SEGUNDA MENSAGEM ENVIADA NO WHATSAPP AOS ALUNOS



FONTE: A autora (2023).

Tratei de ter o cuidado de enviar em português e em espanhol, de modo a tratar de garantir a construção de sentido para o texto, uma vez que a maior parte dos estudantes era recém-chegada ao Brasil e estava aproximando-se da aprendizagem formal de português. Dos dezessete estudantes presentes na primeira aula, oito me responderam dizendo que sim, teriam interesse. Então, mandei outra mensagem a eles

individualmente, perguntando se teriam condições técnicas (materiais) e de espaço e tempo para fazerem esses encontros.

O que eu pensava a princípio era manter contato com esses estudantes e, sobretudo, que nos conhecêssemos. Sempre me impactaram muito negativamente pesquisas extrativistas (SOUSA SANTOS, 2004), cujo objetivo é simplesmente obter dados de “sujeitos de pesquisa”. Eu estava interessada em conhecer essas pessoas, em saber quem eram elas e também em possibilitar que elas me conhecessem. Sob minha ótica, isso auxiliaria na criação do vínculo que depois, na volta ao presencial, poderia fortalecer-se e eu, então, pudesse realizar minha pesquisa tendo tido interações interessantes com eles.

Assim, marcamos uma primeira chamada pelo aplicativo Zoom no dia 26 de março de 2020. Esse dia foi um dia bastante tenso para mim: eu não sabia usar nenhum desses aplicativos de chamada de vídeo, tinha receio com a tecnologia, temia que a interação não funcionasse, que eles não gostassem da atividade e, portanto, que não “desse certo”. Lembro-me de pedir auxílio para a Elisa (Novaski Cordeiro, já mencionada e uma das professoras do Programa PFOL) e de ela ter testado o aplicativo comigo. Nervosa mesmo, fizemos a interação: todos bastante desajeitados, ou seja, sem saber muito como agir por meio da tela, sem saber regras de interação online. Nenhum de nós havia feito aulas online antes.

Por todas as características mencionadas, não podemos chamar o curso que construímos como um curso de EaD. Ele se configurou como o que se denominou Ensino Remoto Emergencial (ERE), ou seja, atividades e cursos que foram realizadas por meio das novas tecnologias, sem nenhum tempo de planejamento prévio para isso, fazendo com que as atividades fossem sendo realizadas à medida que aconteciam as interações.

Passado o primeiro encontro, combinamos de nos encontrar uma vez por semana durante duas horas e realizar atividades em português. Depois de duas semanas, os estudantes me pediram para que fizéssemos aulas duas vezes por semana e assenti, pensando que seria uma ótima forma de me aproximar mais, estabelecermos mais contato e, portanto, organizar um relacionamento e ao mesmo tempo feliz de a interação

estar funcionando para eles. Durante todo o ano, fizemos ajustes tanto da periodicidade das aulas – no segundo semestre eles passaram a ter aulas com a Elisa também, então mantivemos os encontros duas vezes por semanas nas primeiras semanas do segundo semestre de 2020, mas depois passamos a fazer um encontro semanal em grupo e um encontro individual semanal para que eles os usassem de maneira a atender suas necessidades e anseios pessoais.

Algo que me deixava muito incômoda era que, nos encontros em grupo, durante os primeiros meses, por mais que eu tentasse fazer com que eles conversassem e formulassem questões uns aos outros, isso nunca acontecia. Eu me sentia ministrando aulas individuais a seis pessoas ao mesmo tempo. Ninguém conversava quando chegávamos, os cumprimentos eram somente para mim e havia uma grande tensão no ar. Sempre que eu tratava de perguntar-lhes questões sobre a vida, havia silêncio.

Esse silêncio era característico e me deixava muito incômoda. Uma das passagens de meu diário é a seguinte:

Não entendo por que elas não falam. Sempre que pergunto sobre a vivência com o português, a chegada ao Brasil e o que elas pretendem, noto que abaixam a cabeça, fingem não ser com elas, mantêm o rosto impassível, ou seja, falo sozinha. Por que elas não respondem? Por que não falam pelo menos que não querem falar sobre isso? (BALDIN, 2020).

Essa passagem é importante porque conta muito sobre nossa relação e o que ela me provocou, e esse contar mais sobre mim só foi possível na vivência da alteridade que possibilitou a volta a mim e o olhar para mim para o (re)conhecimento sobre mim do que seria impossível conhecer se eu não tivesse ido a minhas alunas. Olhando em retrospecto, parece-me claro que, naquela ocasião, ignorei o que eu significava para elas, que visão elas tinham do que deveria ser uma aula, do que deveria ser a professora, do que deveria ser o comportamento da aluna, do que deveria ser esperado de uma aula. Também não estive atenta de que o silêncio está carregado de sentido. Por que elas deveriam falar sobre o que poderia ser difícil para elas? Como falar com alguém que era a professora, uma figura distante da aluna? O que eu significava para elas, naquela tela, distante, vista de maneira achatada? Por que eu queria moldá-las à forma e semelhança do que eu queria?

Vou poder esmiuçar e analisar mais essas questões posteriormente, quando discorrer sobre ideologias e ideologias linguísticas. Mas aqui, já fica patente que nossas expectativas (nossas ideologias) se configuravam de maneira diversa. O que eu esperava de suas ações e como esperava que elas agissem era muito diferente do que estava acontecendo. Por que elas não me respondem o que eu pergunto? Por que elas não querem falar comigo? Eram duas das minhas perguntas mais recorrentes. E é interessante perceber também que trago essas questões para a ordem pessoal – comigo – quando elas são característica de algo maior, do que eu represento e não de mim como pessoa, ou seja, durante a aula eu sou a professora, o que faz com que eu remonte à arquitetura bakhtiniana e pense na relação do eu-para-mim, o eu-para-o-outro e o-outro-para mim.

A primeira pergunta não era sobre porque elas não respondiam o que eu perguntava. Era: por que elas não me respondiam? e a outra: por que não queriam falar comigo? Naquele momento, turvada por uma série de sobressaltos, de medo, angústia, tristeza, informações sobre a doença, protocolos diversos, variados, antagônicos, família em casa, impossibilidade de sair, de trabalhar, de ver gente, não consegui ver o que mais tarde fez sentido para mim: não é que elas não quisessem falar comigo, elas não queriam falar do que eu queria falar. Elas estavam em aula para aprender o português “tal qual ele é”, para aprender a pronunciar bien as palavras, para aproximar-se do que é uma/ a falante nativa ideal do português, para misturar-se a ela, confundir-se com ela e apagar essa identidade migrante que, por mais que as atravessasse, fazia com que elas se sentissem diferentes e distanciadas desse novo lugar que também acabava sendo um não-lugar. Distantes da Venezuela, de suas famílias, de sua língua – com exceção de uma, nenhum das outras havia estudado língua estrangeira/língua adicional fora da escola/do colégio. O conhecimento delas sobre língua restringia-se basicamente à ideia de língua única – espanhol – com todas as constrictões praticadas por uma escola monolíngue, sem discussão sobre variedades e que preconizava uma língua única, legítima e legitimada, o que naturalizou a representação de língua como certo e errado.

Depois dessa breve introdução sobre o contexto do estudo e sobre meus anseios como professora-pesquisadora, passo à descrição de cada uma das participantes.

4.4 APRESENTAÇÃO DAS PARTICIPANTES - SOBRE QUEM (SE) É

Situo nessa seção informações que considero básicas sobre as participantes de pesquisa para entendermos quem elas são. Essas informações objetivam traçar um primeiro perfil e, inclusive, comparar dados individuais aos do grupo.

A convivência em aulas e outras atividades pedagógicas e os dois encontros presenciais me fizeram ter informações que sistematizei em um primeiro registro, como já explicitiei. Elas foram validadas com as alunas quando da realização da entrevista semi-estruturada, ou seja, o processo de conhecimento delas me fez organizar essas informações, mas elas foram verificadas com as participantes da pesquisa (o que já foi explicado também).

A seguir, exponho os dados básicos do perfil de cada uma delas. Os nomes foram trocados, de modo a preservar suas identidades (como expliquei no começo da tese). Vale retomar que quando perguntei a elas como gostariam de ser identificadas na pesquisa, elas me disseram que eu poderia escolher os nomes ou usar os nomes verdadeiros, uma vez que não se importavam que eu usasse seus nomes reais. Ainda assim, considero que a manutenção da não identificação é uma premissa ética no caso desta pesquisa. Por isso, optei por conferir-lhes outros nomes, a partir de uma busca de nomes e de seus significados (conforme também explicitado no começo da tese).

4.4.1 Letícia

Letícia nasceu na Venezuela, em 29 de setembro de 1966. Tinha 54 anos quando começaram as aulas. Era professora de Educação Especial. Tinha uma filha de 26 anos, médica, que veio ao Brasil junto dela. Seu objetivo aqui era que a filha tivesse mais oportunidades e conseguisse avançar em sua carreira. Para isso, precisava revalidar seu diploma. Em conversa sobre sua história foi possível perceber que sua vida não havia sido fácil: teve dificuldades para estudar, conseguiu terminar os estudos já mais velha. Divorciada, não tinha nenhum relacionamento com o ex-marido. Com a família,

dava-se bem com uma irmã, que morava na Espanha, mas não tinha família próxima na Venezuela. Teve que vir às pressas ao Brasil depois de ter tido uma situação familiar, a partir da qual havia sido expulsa da casa onde morava. Lembro-me com detalhes de ela me contar que vendeu as pequenas coisas que tinha, o que possibilitou que ela viesse ao Brasil, pagando uma pessoa para levar sua filha e ela até a fronteira, em um trajeto perigoso e incerto, já que, na fronteira, só é permitido um número máximo diário de pessoas que a atravessam. Nunca havia saído da Venezuela. Sempre frisava que nunca teria saído se tivesse tido chance de poder ficar. Chegou a Pacaraima de ônibus em setembro de 2019; cruzou a fronteira a pé, foi a Manaus de avião e de Manaus só conseguiu um voo a Porto Alegre. Lá, foi ajudada por bispos de sua igreja - Igreja dos Santos dos Últimos Dias – Instituição que a apoiou (também financeiramente) desde sua chegada. Não tinha nenhum conhecido no Brasil, mas as irmãs e os irmãos da igreja (como se referia a eles) a ajudaram e pagaram seu aluguel durante um ano. Tentou vários trabalhos, apesar de estarmos na pandemia. Revelou-me que fez uma diária em um restaurante onde lavou pratos o dia todo. Ao final do dia, quando esperava receber o valor pelo dia trabalhado, foi informada de que era somente para verificar a experiência e a capacidade de trabalho dela e que, portanto, ela não receberia nada pelo trabalho. Perplexa diante disso, não fez mais do que se conformar com a situação. O trabalho que conseguiu, em um bom momento, pois tinha que sair do apartamento cujo aluguel era pago pela igreja, foi o de cuidadora: ela e sua filha poderiam morar com a senhora de quem cuidaria. Em que pese todas essas circunstâncias, era uma das pessoas mais alegres e brincalhonas da aula. Tinha um desejo incrível de aprender e de viver e ver seus netos nascerem. Tinha vários problemas de saúde e estava na fila para fazer uma cirurgia bariátrica, que lhe possibilitaria melhor qualidade de vida. Quando penso em resistência, penso nela, penso que resistiu para existir e que mesmo com a vida pesada, teve momentos tão leves e proporcionou alguns dos momentos mais divertidos em sala. Recordo de um, em especial, quando todos estavam tensos discutindo sobre a situação da Venezuela – já no segundo semestre de 2020 – e ela disse que não poderia ser contra Hugo Chávez, uma vez que eles tinham o mesmo sobrenome e eram, então, da mesma família. Esse episódio provocou uma tensão grande na aula, já que ela demonstrava – ainda que veladamente – ser governista e os demais eram contra o regime imposto por Chávez. Tristemente, adoeceu de COVID-19, foi internada, entubada por duas semanas,

vindo a falecer em 25 de maio de 2021 em decorrência da doença, para a qual naquele momento ainda não havia vacina disponível no Brasil.

4.4.2 Priscila

Priscila nasceu na Venezuela, em 31 de maio de 1976. Ela não detalhou sua vinda para o Brasil com relação à Pacaraima. O que sei é que atravessou a fronteira de carro e foi de táxi até Boa Vista, tendo vindo a Curitiba de avião. Formada em Letras - Licenciatura em Língua e Literatura Venezuelana e Hispano-americana. Foi professora de escola regular. Apaixonada pelo filho e pela música. Tocava baixo e adorava rock. Veio ao Brasil por causa do filho, que tinha um diagnóstico prévio de autismo, mas que, na Venezuela, não conseguia avançar nas consultas e testes para um diagnóstico preciso e acompanhamentos com as terapias possivelmente necessárias. Seu ex-companheiro já estava no Brasil, em Curitiba, estudando pós-graduação em uma universidade federal, e almejava trazer o filho pela razão médica descrita e também por uma vida melhor no Brasil (possibilidades de estudo e de um futuro também material melhor). Quando perguntei a Priscila os motivos de vir ao Brasil, ela me disse que era pelo filho, que o pai dele queria trazê-lo e que ela tinha dito que ele não viria sem ela. Com um bom relacionamento com o ex-companheiro, os dois se juntaram a ele em Curitiba, chegando pouco antes da pandemia, em 12 de fevereiro de 2020. Sem trabalho e com o filho em casa, acabou não conseguindo dar seguimento ao diagnóstico do filho porque todos os esforços sanitários concentravam-se no entendimento e combate à COVID. Tentou conseguir trabalho e o único que conseguiu foi de babá de uma criança de 9 meses, no qual ficou menos de duas semanas porque foi dispensada. Neste trabalho, ela teria um salário de 800 reais mensais para trabalhos diários de segunda a sexta sem direito a vale-transporte, nem nenhum outro valor. Apesar dessa situação de extrema vulnerabilidade (e talvez também por causa dela), sempre se demonstrou ativa, atenta e ansiosa por aprender e interagir. Desejava aprender português para fazer amigos e trabalhar. Um de seus enunciados mais marcantes para mim foi o dia em que ela disse que queria fazer amigos brasileiros já que sua única “amiga” (brasileira) naquele momento era a caixa do supermercado, com quem ela conversava quando ia fazer

compras. Dois dias depois que a Letícia faleceu, entrei em contato com ela e ela me relatou que estava com COVID. Nos dois dias seguintes, conversei com ela por *Whatsapp* e ela me disse que havia melhorado. Um dia depois dessa última conversa, recebi com muito espanto e tristeza a notícia de que ela havia falecido de COVID também, repentinamente. Seu falecimento aconteceu na madrugada do dia 30 de maio de 2020, poucos dias depois do falecimento de Letícia.

4.4.3 Ana

Ana é pedagoga, especializada em Educação Infantil e em Gestão Educacional. Nasceu em 16 de novembro de 1974. Trabalhou com Educação Infantil na Venezuela, em instituições governamentais e também ministrando aulas na universidade. Sempre demonstrou muita identidade com sua profissão, sobretudo no que intersecciona educação a cuidado. Suas falas e ações em processos educacionais estiveram sempre permeadas com a noção de cuidado. Outro atravessamento presente nas falas e atitudes é a questão da religião. Ela é católica e a todo momento enuncia as expressões “Se Deus quiser”, “Graças a Deus”, “Deus vai providenciar” e são expressões carregadas de fé, não se configurando somente expressões culturais, ou seja, maneiras de se relacionar discursivamente – que, claro, remontam uma religiosidade cultural que está na língua(gem) – mas que estão presente em sua vida como fé. Chegou ao Brasil em agosto de 2018 e morava em Arapongas, tendo se deslocado para Curitiba em fevereiro de 2020 por causa das maiores oportunidades na capital do Paraná para a profissão de seu marido. Veio para o Brasil com seu marido e sua filha e recebeu apoio de seu irmão que já havia mudado para Arapongas com seu filho e sua esposa. Lá trabalhou em diferentes ocupações, como confeitadeira em uma padaria, como babá, depois como camareira em um hotel. Usa espanhol e português e nunca teve aulas de outras línguas adicionais/estrangeiras, salvo o inglês escolar e do curso de Pedagogia (que ela considera básico). Tinha boas condições financeiras na Venezuela e teve que deixar além de sua comunidade – família, amigos, trabalho, todo seu entrono – bem materiais (casa, carros, viagens anuais para os Estados Unidos – onde tem parentes) – para migrar, já que as condições político-econômico-sociais se desgastavam na Venezuela.

Começou a estudar português formalmente somente com a mudança para Curitiba, e em nossas aulas da UTFPR. Em Curitiba, havia começado a trabalhar em uma escola de educação infantil, como professora assistente – de maneira informal - mas não foi efetivada por causa da pandemia. Ela foi remunerada apenas com uma ajuda (como ela mesma enunciou, sem revelar valores) por todo o trabalho que ela fez durante alguns meses do início da pandemia. A escola a indicou para ser professora particular integral (8 horas diárias) de espanhol de uma menina de 4 anos (aluna dessa escola), trabalho em que ela segue até o momento da defesa desta tese, conciliando essa atividade com a de professora de espanhol de uma escola também de Educação Infantil. Sua filha passou no vestibular especial para migrantes, no curso de Medicina da UFPR e iniciará seus estudos no primeiro semestre de 2023, o que foi motivo de alegria e de realização do projeto de migração – uma vida com mais oportunidades para sua filha.

4.4.4 Caroline

Caroline nasceu em 06 de agosto de 1993, na Venezuela. Ela já conhecia a Letícia, por serem da mesma igreja - Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos últimos dias. Foi ela quem animou a filha de Caroline a migrar. Ela veio com sua irmã, seu cunhado e sua prima. Caroline é engenheira ambiental, mas nunca trabalhou na área. Ao se formar, a crise na Venezuela já estava instalada e ela não conseguia emprego na área. Ela me confidenciou que tinha três trabalhos na Venezuela: secretária em uma escola de música, professora assistente em uma escola de inglês e professora de coral e que com esses três trabalhos, só era possível que ela comprasse desodorante, absorventes e sabonetes para si mesma. Por isso ela resolveu migrar para Colômbia – destino migratório de muitos venezuelanos – em busca de melhores condições de vida. Lá se deparou também com condições precárias de trabalho, embora as condições materiais tivessem ficado melhores. Depois de dois anos, ela resolveu voltar à Venezuela porque a xenofobia contra venezuelanos era muito forte na Colômbia, o que se refletia também em seu ambiente de trabalho. Apesar de ser a mais jovem da turma, é a única que tinha experiência migratória prévia. Chega ao Brasil em 26 de setembro de 2019 e tem como rede de apoio inicial a Igreja de que faz parte. Logo nos primeiros dias, ela consegue

emprego com uma das famílias que faz parte da mesma igreja e trabalha como babá de um de seus filhos. É a única que tem carteira de trabalho assinada, embora retratasse várias questões de vulnerabilidade no trabalho. Como empregada do âmbito doméstico, no Brasil, os afazeres podem ser revistos. Ela trabalhava como babá e havia sido contratada para isso, mas um dos membros da família sempre a questionava sobre o trabalho doméstico de limpeza e organização geral, o que resultava um ambiente de trabalho muitas vezes hostil e confuso. Quando chegou ao Brasil era solteira e começou a namorar a distância um venezuelano também da mesma instituição religiosa. Decidiu voltar para a Venezuela em março de 2022 e casou-se em 19 de dezembro de 2022. Segue na Venezuela, agora trabalhando com documentação para migração e tem planos de voltar ao Brasil. Embora tenha dito que era assistente de aulas de inglês, contou na entrevista final que não havia estudado inglês além das aulas do ensino regular formal. Nunca tinha estudado outra língua estrangeira/adicional antes do curso português.

4.4.5 Silvana

Silvana nasceu na Venezuela também, em 28 de agosto de 1977. Nunca tinha pensado em migrar, mas a questão se impôs e seu marido decidiu vir ao Brasil em busca de oportunidades. Quando estivesse mais um pouco estabelecido, viriam ela e sua filha então com 05 anos. Seu marido veio um ano antes e ela chegou ao Brasil em 22 de junho de 2019. Engenheira ambiental e professora universitária na Venezuela, migrou porque não conseguia sobreviver com o salário defasado, com o qual não era possível viver. Além disso, a necessidade de uma cirurgia fez com que ela migrasse, uma vez que na Venezuela, dadas as circunstâncias, isso seria impossível. Como no Brasil é a cirurgia é realizada pelo Sistema único de Saúde (SUS), era essa também uma das razões para a migração. No Brasil, não só tinha o marido como rede de apoio, mas uma irmã – que fazia doutorado à época – o cunhado e vários sobrinhos. Em 2021, conseguiram trazer também sua mãe para viver no Brasil. Chegou ao Brasil por Pacaraima, tendo ido de ônibus até essa cidade, depois com o mesmo transporte para Manaus e pegou o avião para Curitiba. Aqui tentou vários trabalhos sem, infelizmente, conseguir nenhum. Decidiu então, dedicar-se à venda de comida, sanduíches

venezuelanos. Paralelamente a isso, quis tentar cursos de espanhol – e fizemos alguns encontros virtuais para pensarmos juntas a idealização do curso, mas ele acabou não se concretizando. O projeto de venda do sanduíche venezuelano também foi interrompido por causa da realização da cirurgia. Depois de sua recuperação, buscou empregos e encontrou um na cozinha de uma padaria, na qual permaneceu por pouco menos de um ano. Atualmente, trabalha em um pequeno supermercado e mora com sua filha e sua mãe. A única das seis que estudou italiano – como língua estrangeira/adicional (em nível básico) e fez uma viagem para a Itália de férias para conhecer o país. Fala disso com os olhos brilhando. Além desse curso básico de italiano, só estudou inglês na educação formal (o equivalente ao nosso Ensino Médio) e na faculdade. Usa espanhol e português.

4.4.6 Carolína

Também venezuelana, nascida em 26 de abril de 1981, é engenheira de agroalimentação. Solteira, sem filhos, trabalho em diversos empregos, mas nunca quis falar sobre eles. Reticente, me perguntava em vários momentos, por *WhatsApp* se necessitava fazer determinada tarefa, se era preciso realmente, e essas atividades tinham relação com se mostrar, ou seja, contar sobre identidades suas, sobre família, trabalhos, estudos. Inclusive ela me disse uma vez que não gostaria de falar sobre a migração nem sobre sua história de vida: “Não tenho nada bom para falar.” Solteira e sem filhos, veio para o Brasil por um motivo principal: trazer sua irmã para um tratamento contra câncer de mama, já que na Venezuela o tratamento havia sido interrompido. Seu percurso migratório foi o mais longo. Demorou mais de uma semana entre a entrada no Brasil (em Pacaraima) e a chegada a Curitiba, no dia 11 de fevereiro de 2020. A rede de apoio aqui eram os compadres – Silvana e seu marido – com quem ela morou durante um ano (ela e a Silvana assistiam as aulas juntas). As línguas que usa são espanhol e português e estudou inglês na escola (o correspondente ao Ensino Médio e 2 semestres na faculdade). Também não tinha estudado português antes de chegar.

É possível perceber que há muitos pontos de encontro entre elas nessas informações apresentadas. Podemos resumi-los assim:

- a) todas são venezuelanas;
- b) das seis, cinco estavam, à época das aulas, próximas dos 45 anos;
- c) todas elas completaram um curso universitário;
- d) todas contavam com algum tipo de rede de apoio no Brasil (no Paraná);
- e) somente um tinha tido contato com língua estrangeira/adicional para além da disciplina escolar (inglês).

4.4.7 Fernanda

E agora chego a mim e trato de recuperar o que sou porque o que sou não é somente professora-pesquisadora aqui. Tentei me colocar no começo do trabalho como pesquisadora, logo passei a ser professora para depois me entender como professora-pesquisadora. Quero além do binômio, pensar em termos de pessoa-professora-pesquisadora, porque não há nem houve como me desprender do que sou. Muito do trabalho só foi feito como tal porque me coloquei inteira nele. Fui revirada a partir dele. Antes de fazer Letras, tentei vestibular três vezes para Medicina, não porque quisesse fazer o curso, mas porque queria provar que podia fazer um Curso difícil. Em nenhuma passei. Na segunda reprovação, comecei o curso de Administração Hospitalar, que tinha em comum o fato de trabalhar em hospital (ou clínica). No terceiro vestibular, foi o primeiro ano em que, na Federal, houve reopção. Pensei: faço administração, já falo um pouco de inglês, adoro línguas, amo literatura. Sigo estudando administração hospitalar e vou fazer Letras por hobby, por gosto. Mal sabia eu que ali começava uma caminhada que uniria trabalho e prazer da forma que eu nunca poderia imaginar. No primeiro ano, fiz Letras Português, no segundo, já passei a fazer as matérias de espanhol (com o objetivo de me formar em espanhol também). Em 1997, comecei a trabalhar em uma escola de aulas particulares. No mesmo ano, também se iniciou meu caminho com as aulas com estrangeiros, em uma empresa que prestava serviços para empresas multinacionais em Curitiba e região metropolitana. Fascinava-me esse mundo de outros lugares. Lembro que foi uma colega no Educativo – escola onde iniciei com aulas

particulares – que me disse que trabalhava com estrangeiros. Alguma coisa se acendeu em mim: eu nunca tinha pensado em trabalhar com português para estrangeiros; acho que nunca havia me ocorrido essa ideia de que estrangeiros estudavam português. Mas, ao saber disso, pensei que não poderia deixar de mostrar interesse. Disse a ela que parecia algo muito interessante e que eu adoraria trabalhar com estrangeiros também e perguntei se ela poderia me recomendar para sua chefe quando houvesse uma oportunidade. Logo, veio com o contato da Mariam (dona à época da Montreal Consultance – uma empresa que ministrava aulas de português a estrangeiros), que me recebeu muito bem e me atribuiu um aluno particular. Sem nenhuma experiência com estrangeiros, com o Livro didático *Via Brasil* em mãos, preparei a aula e fui até lá. Quanta coisa nessa primeira aula. Quantos aprendizados! Desde acessar um banco para dar aulas, a ser levada ao contato com o estrangeiro, a verificar que questões culturais diversas têm impacto na realização de uma aula... Tudo foi uma grande novidade para mim e um mundo que se descortinava. Pensei então que, talvez, aquele fosse meu lugar, um lugar em que me achava muito mais na posição de aprendiz do que de docente; um lugar – talvez meio exagerado – onde eu poderia aprender e ser valorizada pelo que eu ensinava. Comecei então a ter mais alunos particulares nessa e em outras empresas multinacionais. Era o final dos anos 90 e a profusão de multinacionais e de expatriados em Curitiba foi enorme. Eu nem acreditava que aquilo estava aparecendo para mim. Mantinha-me na Administração Hospitalar, fazia Letras e dava aulas à tarde na escola; de manhã bem cedinho, na hora do almoço e no final da tarde, nas empresas. Olho para trás e não sei bem como consegui dar conta de todos esses compromissos. Possivelmente a alegria, o aprendizado (e a juventude) possibilitaram que eu aceitasse as oportunidades que apareciam e fossem me constituindo como professora. Já naquela época, a interação com o outro e a exotopia me provocavam uma outra visão de mim, um excedente de visão que era duplo: eu me via pelos olhos dos alunos e eu voltava a mim diferente, mais segura, mais validada, mais experiente. E em mim mesma crescia a confiança de que “ter sido encontrada em um pé de café”, como me dizia um membro de minha família (quando eu era criança) não era tão ruim assim, que o desenraizamento que sentia – seja nos estudos, com os colegas, com parte da família, com o futuro – ia dando lugar a uma profunda conexão com o que eu queria fazer para sempre: conhecer pessoas, falar com elas, trocar experiências, me sentir crescendo. E assim, foi. Em 2000, tive a oportunidade de ir para a Espanha fazer um intercâmbio. Agradeço

profundamente à querida professora Terumi Koto Bonnet Villalba por ter insistido para que eu propusesse um projeto para a Fundação Carolina. Além do incentivo, ela também leu e sugeriu modificações na proposta que fiz. Recordo de como eu relutei bastante porque eu nunca pensei que pudesse ter êxito em alguma questão de pesquisa. Sentia a universidade de maneira muito ambígua. Por mais que admirasse os professores, as aulas, por mais que me dedicasse ao aprendizado, eu sentia que havia uma dicotomia evidente entre o saber e o fazer. O fazer era com o Departamento de Educação (4º. andar) os saberes mais importantes estavam no Departamento de Letras. Mas eu estava no mundo da prática. Durante minha infância, minha adolescência e mesmo na universidade, eu havia sido impulsionada para a vida prática, porque ter um emprego com salário possibilitaria a manutenção da vida. Era a necessidade (material) de independência que havia sido fortemente estimulada em mim. Ao mesmo tempo, se por um lado, eu começava a me construir como profissional professora, sentia que não era possível ser competente em tudo: eu seria professora, mas não tinha capacidade para ser pesquisadora. Foi, então, que para minha surpresa, fui selecionada para ir para as Ilhas Canárias durante três meses – de fevereiro a abril de 2000. Minha única saída do Brasil havia sido algumas idas para Ciudad de Leste e Guairá, quando meus avós moravam no Noroeste do Paraná. Aquilo era totalmente diferente. E novamente vivenciei sentimentos ambíguos: era um misto de alegria, de excitação e ao mesmo tempo muito medo. A experiência do intercâmbio foi, sem dúvida, uma das mais importantes para confirmar meu desejo de seguir na docência. Na universidade de Las Palmas de Gran Canaria, pude ser professora auxiliar na turma de português para estrangeiros, além de ter experienciado interações que me ajudaram muito a entender o que eu queria. Voltando a Curitiba, comecei a trabalhar no CELIN da UFPR com espanhol e logo em seguida (2001), com português para estrangeiros. Ali, foi uma das experiências mais intensas de formação que tive. Éramos um grupo de professores que trabalhava em conjunto, não só no planejamento dos cursos e aulas, na elaboração das atividades, na escolha e adaptação de materiais, na troca sobre os alunos, na conversa no café, na idealização de atividades extras e também na divisão das horas quando não havia uma turma para cada um. Ali, descobri que é possível um trabalho conjunto, com diferentes vozes, com diferentes tensionamentos e que é ali no diálogo contínuo que fui e ia me forjando cada dia mais como professora e aprendendo na vida significados de interculturalidade e plurilinguismo, palavras que ainda não tinham sentidos vívidos para

mim. Também em 2001, já formada em Letras Português e Espanhol, fui trabalhar com espanhol no curso de Letras de uma faculdade particular no centro de Curitiba, onde fiquei por 11 anos. Paralelamente ao trabalho no CELIN, nessa pequena faculdade, comecei a trabalhar na Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), em 2008, primeiro como professora, depois como coordenadora dos Cursos de Letras Português-Inglês e Português-Espanhol. Nos Cursos de Letras da UTP, havia uma disciplina obrigatória de Português para Estrangeiros, o que me possibilitou planejar atividades para as aulas que estivessem relacionadas a pensar sobre a docência, afinal se tratava de cursos de licenciatura. No CELIN, eu já trabalhava com formação de professores, mas estar em uma licenciatura parecia implicar um peso maior. Pude, então, dialogar comigo mesma no sentido de refletir sobre o ensino e a aprendizagem de português para estrangeiros com diferentes estatutos e identidades: de expatriados a estudantes intercambistas de universidades asiáticas, europeias e norte-americanas; a pessoas que vinham de férias ao Brasil fazer aulas intensivas, a profissionais que faziam imersões longas e se preparavam para atuação no Brasil ou para o entendimento do mercado consumidor brasileiro; a estudantes do Programa Estudante Convênio (PEC-G) que se preparavam para o Celpe-Bras e para a possibilidade de, com a aprovação no Exame, ter acesso à universidade brasileira; a graduandos na Licenciatura em Letras que teriam pelo menos contato com o português pensado como uma língua estrangeira (ou adicional).

Em julho de 2012, fiz concurso para professora de espanhol na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), em Curitiba e fui aprovada. Em novembro do mesmo ano assumi a vaga como professora do Magistério Superior, lotada no Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas (DALEM), com a função de trabalhar no Centro Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas (CALEM), com espanhol. Triste por deixar minha trajetória com o português – mesmo que momentaneamente – qual foi minha surpresa por saber que havia uma turma registrada no sistema que se referia a português para intercambistas e que, normalmente era ministrada pelo(a) professor(a) contratado(a) (substituto(a)), o que dava margem para pensar que não havia muita identidade de nenhuma professora no Departamento com a docência de português para estrangeiros. Assim, no segundo semestre do meu ingresso na UTFPR, comecei a dar aulas de português para estrangeiros, em uma turma única, na qual eram matriculados desde alunos intercambistas (comunidade interna – para a qual

originalmente a turma havia sido criada) e também poderiam ter acesso à matrícula estrangeiros da comunidade externa. Começava assim, o trabalho que, em 2019, se transformaria em Programa, cujo percurso vou historicizar na próxima seção.

4.5 CHEGANDO AO CONTEXTO DA PESQUISA – O PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS (PFOL)

A oferta de cursos de português para estrangeiros remonta, segundo professores com quem tive contato na UTFPR, à década de 70, com a oferta de cursos para estrangeiros do Rotary, adolescentes intercambistas. No entanto, essas ações e outras que teriam acontecido não se encontram registradas, fazendo com que ainda não tenha sido possível verificar o que, a quem e como foram feitas essas ações. Como havia mencionado, quando ingressei na UTFPR como professora havia essa oferta de português para estrangeiros e além dela, eram ofertados alguns cursos de curta duração pela professora Marcia Regina Becker e estudantes de Letras que faziam parte de seu grupo de estudos. Esse grupo voltava-se mais a questões de estudo do português brasileiros, notadamente de fonética e fonologia. No entanto, quando necessário, ou seja, quando havia na instituição demanda por oferecimento de atividades a estrangeiros que vinham para algum intercâmbio (de curta duração, uma visita técnica ou mesmo um breve estágio), era oferecido curso.

Ao começar a dar aulas de português para estrangeiros, organizei um pequeno Grupo de Trabalho em PFOL, no qual se envolveram três estudantes de Letras. Ao mesmo tempo em que pensávamos a organização do curso, estudando o programa, organizando o nivelamento, crescia a demanda de aulas pelos estrangeiros de Curitiba e região metropolitana. Era um momento em que também havia um número crescente de intercambistas na universidade que buscavam as aulas com o objetivo de, para além de entender melhor suas aulas regulares, seus colegas e outros brasileiros, o de fazer o exame Celpe-Bras, exigência em vários programas de pós-graduação *stricto sensu* da UTFPR. No segundo semestre de 2013, passamos a ofertar duas turmas de PFOL, no

primeiro semestre de 2014, três, e a demanda foi crescendo crescia. Não havia mais como manter os alunos todos em uma única turma (além de numerosos, havia níveis de compreensão do português muito diversos, objetivos distintos com a aprendizagem, além de línguas de origem distantes) então, os estudantes de Letras passaram a auxiliar nas turmas, sob minha supervisão. No início de 2014, houve um marco de mudança no perfil de estudantes estrangeiros do PFOL: a chegada de uma família síria necessitando aprender português. Seis integrantes, todos altamente escolarizados e com profissões de prestígio (mãe advogada, quatro filhos, quatro deles formados – um médico, um dentista, um engenheiro químico, uma farmacêutica – e a mais nova ainda adolescente). Foi ali nossa primeira experiência institucional com o português para refugiados (nesse caso, solicitantes de refúgio), mas uma experiência distinta daquela que eu havia vivido na CASLA, uma vez que os sírios a quem eu havia dado aulas em 2012 não falavam inglês. Os dessa família, por sua vez, interagiam em um inglês considerado standard, sendo essa, portanto, nossa língua de contato. Além disso, eles já haviam tido experiência em outros países e se apresentavam com uma perspectiva bastante ativa para a aprendizagem no sentido de parecer claro o que desejavam aprender. Houve mesmo momentos interessantes, nos quais um deles nos contou a metodologia com a qual desejavam aprender (“A mesma que aprendemos inglês”). Essa experiência foi importante na medida em que foi o primeiro trabalho em grupo que realizamos com migrantes (e aqui estou englobando os refugiados na categoria de migrantes, embora sim haja diferenças legais e práticas nos diferentes estatutos, algo que vemos mais adiante, em outra seção).

A partir de 2014, depois dessa família, começa a surgir um contingente de migrantes oriundos de diferentes lugares, mas mais especificamente da Síria, do Haiti e da República Democrática do Congo para a aprendizagem de português. Os estrangeiros que nos buscavam para o curso realizavam um teste de nivelamento e, a partir dele, eram separados em turmas de diferentes níveis. Essa demanda possibilitou a vinda de outra professora para o que estava se configurando como um Projeto de Extensão. A chefe do DALEM naquele momento nos propôs transformarmos os cursos em um projeto de extensão nos moldes dos outros cursos oferecidos pelo CALEM) (alemão, espanhol, francês e inglês). Imbuída desse desejo, ela fez a gestão para que os cursos do PFOL pudessem pudéssemos fazer parte do CALEM, oferecendo os 5 níveis, como

ofertados pelas outras línguas. Passamos, assim, a compor o rol oficial dos cursos do CALEM, com certificação por nível realizado.

Em 2014, com turmas basicamente de migrantes e intercambistas da UTFPR, iniciamos um trabalho em que, a partir de diferentes perfis, podemos encontrar mais diferentes vozes sociais. Pessoas não só de distintos lugares do mundo, mas com diferentes processos passam a interagir juntos com o objetivo de aprender português. Essa mistura possibilita que discutamos temas atuais em muitas das turmas, que dizem respeito à sociedade e o façamos com uma visão crítica, não prescindindo do dissenso e da disputa, nem das tensões emergentes nas aulas. É a partir desse momento que me volto mais ao trabalho desde o nível inicial – PFOL 1 – com textos que abordem temas formativos do ponto de vista de entender um pouco a sociedade brasileira. E não apenas isso, aproveitando a própria tensão da sala (à época, as aulas eram sempre presenciais), somos convidados a pensar as relações de poder na sociedade, cujas aulas são metonímia.

Em 2016, a UTFPR adere ao Português sem Fronteiras, que passa a compor o rol de línguas ofertado pelo programa do governo federal Idiomas sem Fronteiras. Embora o ISF tivesse o objetivo de possibilitar proficiência em língua estrangeira/adicional à comunidade interna para fins de internacionalização das universidades brasileiras, ao português se permitia a inscrição de estrangeiros da comunidade externa. Mais migrantes fazem esses cursos e esses estudantes, quase que invariavelmente, constroem uma postura na sala bastante crítica dos textos discutidos. Os que se apresentam menos envolvidos em entender as relações de poder são motivados pelas discussões dos colegas e começam a perceber que a aprendizagem de línguas sob um viés crítico passa por entender que a linguagem não é neutra.

Vejo-me, dessa maneira, em aulas em que estamos discutindo discursos produzidos de determinadas posições, com finalidades também determinadas e com escolhas de nenhuma forma neutras. Assumo mais claramente uma posição como professora-pesquisadora interessada em discutir essas vozes sociais em diferentes discursos verbais e extra-verbais. Animada com essa posição, intensifico a proposição de atividades com migrantes em eventos acadêmicos realizados pela instituição: Semanas de Letras, Semana das Licenciaturas, rodas de conversa, EPFOL (Encontros de

Português para falante de Outras Línguas), em que os próprios alunos sejam protagonistas e não figurem como um adorno, nem estejam presentes (só) nas chamadas atividades culturais, (ou) vistos como algo exótico. É nosso objetivo, como grupo de PFOL, trazer vozes dessas pessoas para discutir identidades suas, para que os participantes, espectadores (ativos) possam dialogar com essas pessoas “estrangeiras”, geralmente marginalizadas e postas ainda mais em vulnerabilização se não podem ser ouvidas. É nesse contexto de trabalho que vamos forjando nossa identidade de grupo do PFOL e, ao mesmo tempo, vamos fortalecendo a relação entre ensino, pesquisa, extensão e sociedade civil.

Em 2016, o Curso de Letras Português-Inglês é descontinuado e o DALEM começa o Curso de Letras Inglês, que tem duas disciplinas obrigatórias que versam sobre a formação de professores de português para estrangeiros – Ensino de PFOL 1 e 2, no quinto e sexto períodos, respectivamente, e também a oferta de um componente curricular chamado Grupo de Pesquisa em PFOL (GPPFOL). O próprio objetivo dos grupos de pesquisa – possibilitar aproximações ao referido campo de estudo e proporcionar a construção de uma pequena pesquisa durante um semestre letivo – e da característica do PFOL como eminentemente extensionista, promove pesquisas articuladas com as relações de ensino/aprendizagem, fortalecendo o trabalho do grupo e aproximando ainda mais estudantes de Letras do ensino, da aprendizagem e da pesquisa de português com estrangeiros.

Seguimos com o trabalho presencial, de oferta de cursos de línguas, oficinas, eventos de socialização, culturais e acadêmicos até março de 2020, quando é decretado o isolamento social. As ações do PFOL não se interrompem. Depois de uma semana, começo a dar aulas online para parte da turma que eu observaria para minha pesquisa e pouco depois as outras turmas retomam também algumas atividades online – além das atividades assíncronas que estavam sendo realizadas desde a interrupção das atividades presenciais.

A pandemia teve muitos efeitos sobre o Programa. Rapidamente, optamos por continuar as atividades por entendermos que os alunos precisavam aprender português e não poderiam esperar que as aulas retornassem presencialmente. Devo dizer que, no começo, não tínhamos ideia de que o isolamento social duraria tanto tempo. Só fomos

retornar às atividades presenciais em fevereiro de 2022 e às aulas em março do mesmo ano. Isso significou dois anos afastados fisicamente. Nesses dois anos, tivemos que reinventar formas de dar aula, de interagir por meio das telas, de estar na casa das pessoas e, ao mesmo tempo, sentir que elas estavam nas nossas. Misturar trabalho, casa, família, trabalho doméstico, comida, cuidados com filho foi um desafio ainda maior porque implicou realizar tudo isso com medo. Medo porque não sabíamos o que aconteceria, insegurança porque não havia informações sobre a doença, não havia remédios eficazes e/ou seguros para a doença, não havia vacinas. Além disso, vivíamos (e vivemos) um período de desinformação e de *fakenews* em que governantes se opunham à ciência. Retrospectivamente, reforço a certeza de que as interações nas aulas com os estrangeiros, especialmente com os mais vulnerabilizados – migrantes de crise, muitos recém-chegados ao Brasil – possibilitaram uma vivência da pandemia menos pesada. O entendimento da necessidade de continuidade das aulas do Programa fez com que nós, professoras, monitoras e monitores víssemos o trabalho também como propósito.

Reitero, dessa maneira, a ideia da importância das atividades extensionistas na universidade, antes, durante e depois da pandemia. Uma extensão implicada com as questões sociais e também no entendimento de sua responsabilidade com a sociedade. Sabemos do lugar de privilégio que é ser professora universitária. Paulo Freire nos ensina que a ação extensionista tem que sempre considerar o domínio do humano, aí, sim essa assim se enche de sentido. Assevera Freire (1983) que

sua ação de extensão se dá no domínio do humano e não do natural, o que equivale dizer que a extensão de seus conhecimentos e de suas técnicas se faz aos homens para que possam transformar melhor o mundo em que estão, o conceito de extensão também não tem sentido do ponto de vista humanista. E não de um humanismo abstrato, mas concreto, científico. (FREIRE, 1983, n.p.).

O mundo pode ser melhor na medida em que discutimos questões de língua(gem) na extensão também, ou seja, estamos envolvidos com a sociedade de forma a encontrar caminhos que tenham sentido para um *buen vivir*. Por associação, Freire (1983) vai organizando sentidos normalizados de extensão que remetem a aculturação do outro, a levar luz aos inferiores, a atender os subalternos, coisificando-os. Por isso, ele propõe a ideia de comunicação em lugar de extensão, pensando que a

comunicação evoca outros sentidos e pode apresentar-se menos hierarquizada do que a extensão. Ele atua em um contexto bem específico, mas podemos trazê-lo a nossa realidade de trabalho com migrantes contemporâneos (de crise/deslocados forçados). Uma vez que a universidade – em nosso caso - propõe às estudantes e aos estudantes - o ensino e a aprendizagem de português, este ensino pode ser realizado de diferentes maneiras, com níveis de hierarquia mais verticalizados ou tentativas de horizontalizar a discussão. Em nosso trabalho, no Programa PFOL, tratamos de discutir a diversidade linguística do Brasil, seja no que diz respeito a outras línguas no território (por exemplo, línguas indígenas, LIBRAS, línguas de imigração, entre outras) e também a diversidade no próprio português o que nos leva a defender a existência de várias línguas no português, afastando-nos de mito do monolinguismo. Além disso, no presente trabalho, por estarmos lidando com línguas de interface, em tese seria menos complexa a discussão sobre língua(gem) e a diversidade de línguas seja no Brasil, seja na Venezuela, mas isso, uma vez mais, depende de uma série de ideologias e visões de mundo que carregamos a partir das nossas interações.

A fim de finalizar a contextualização do PFOL como ambiente da pesquisa, me parece importante justificar a nomenclatura que usamos (PFOL). Para tanto faz-se necessário tecer algumas considerações sobre ela, que importam não só para esclarecer sua manutenção, mas que vão ter papel importante quando discutimos parte dos dados analisados nesse estudo: Português para Falantes de Outras Línguas, PFOL. Essa nomenclatura é pouco usada hoje em dia no Brasil. No contexto português e em outros contextos estrangeiros, prefere-se o termo Português como Língua Não Materna (PLNM). Já no Brasil, historicamente se tem optado por usar PLE, Português Língua Estrangeira. Recentemente, especialmente a partir do texto de diretrizes para o ensino de língua estrangeira do Rio Grande do Sul (2009), em documento escrito pelos professores Margareth Schlater e Pedro Garcez, passou-se a usar PLA – Português (como) Língua Adicional. Há outras possibilidades de nomenclaturas e siglas. Há quem diga que sua escolha não necessariamente mostra o que se faz na aula e que ela pode simplesmente ser aleatória. Entendo, porém, que as escolhas podem ter impacto na construção de sentidos, sendo, assim, necessário, (pelo menos) refletir sobre elas.

Assim, para pensar a manutenção da terminologia Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), me remeto a duas justificativas. Uma é a de que essa sigla abarca um perfil maior de pessoas, isto é, a partir dessa nomenclatura não excluimos um possível trabalho futuro com comunidades indígenas, comunidades quilombolas e surdos. A outra é a adesão da comunidade – tanto interna como externa à sigla. Embora pareça uma sigla difícil de pronunciar em português, em nosso entorno é muito comum que as pessoas já indexalizem o PFOL à UTFPR-CT, o que faz com que nosso trabalho já se tenha assumido e conquistado uma espécie de identidade na comunidade. Isso posto, quero esclarecer que me causa certo incômodo não estar relacionada à ideia de português como língua adicional, que é o que tratamos de trabalhar. Assim, apesar de PFOL não deixar clara a abordagem, parece-me ser este o melhor caminho na UTFPR-CT, apesar de encontrar poucos projetos com esse uso.

A análise parte da explicitação feita por Sobral (2009), em que ele preconiza três passos para sua efetivação: um nível descritivo, um analítico e um interpretativo. Utilizo a descrição para situar acontecimentos em aula e trato de construir uma análise interpretativa a partir da descrição que efetuo.

Os excertos usados referem-se à parte das aulas dadas ao longo do processo e também a fragmentos de entrevistas online em janeiro de 2021.

5 PERSPECTIVAS TEÓRICAS

5.1 O CÍCULO DE BAKHTIN: CONCEITOS FUNDANTES

Para mim, parece importante situar o Círculo e também conceituar as noções principais com as quais trabalhei durante o percurso que fizemos nesta pesquisa. Entender os princípios com os quais dialoguei na prática, unindo o mundo da vida ao mundo da teoria é importante já que a teoria do Círculo é uma teoria está intrinsecamente baseada na vida vivida. Neste trabalho, como relato uma experiência que indexicaliza ideologias diferentes, visões de mundo distintas, informadas a partir de vivências diversas que configuraram as ideologias presentes nos encontros, primeiramente me parece necessário situar o Círculo e sua constituição, bem como os principais autores que nos interessam para este trabalho. O nome acabou por privilegiar um de seus autores, devido à sua longevidade. Mikhail Bakhtin foi o mais longo dos pensadores do seu entorno, o que – em que pese as inúmeras dificuldades que teve por causa de seu exílio e do banimento de contato com os pensadores de sua época – possibilitou a profusão de seus trabalhos durante muitas décadas. O nome – Círculo de Bakhtin, portanto, não foi dado pelos intelectuais que dele participaram, mas foi produto da recepção de sua obra no Ocidente. Apesar de evidenciar o nome de Bakhtin, o Círculo formou-se por diferentes intelectuais que se reuniram em Nevel, Vitebsk e São Petersburgo, durante uma década - de 1919 a 1929 - e que se constituíam por pessoas que agregavam distintas formações, da biologia à filosofia, da música à literatura. Meu foco aqui diz respeito aos três estudiosos que têm mais relação com minha pesquisa, cujos escritos se atravessam porque partem de um diálogo comum sobre linguagem, e linguagem calcada a partir da ideologia. São eles Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Volóchinov e Pavel N. Medvedev. A seguir, resumo algumas informações sobre os três estudiosos, a partir de Faraco (2009, p. 13-14).

QUADRO 1 – INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES DO CÍCULO

Valentin Nikoláievitch Volóchinov (1895-1936)	Professor, primeiramente interessado em história da música, graduado em estudos linguísticos (1927), seguiu nessa área na pós-graduação.
---	--

	Faleceu em 1936, de tuberculose.
Pavel Nikolaevich Medvedev (1892-1938)	Graduado em direito, dedicou-se à educação e gestão da cultura. Trabalhou com jornalismo cultural e também foi professor, trabalhando com literatura. A data estimada de seu falecimento é 1940 decorrente de expurgos políticos na extinta União Soviética no final dos anos 30.
Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975)	Filósofo da linguagem, com formação em estudos literários, base para a constituição de sua estética. Foi professor até ser preso em 1929 e exilado no Cazaquistão. Apesar de ter trabalhado como professor, só conseguiu um emprego formal pós-exílio no que viria a ser a Universidade Pedagógica de Saransk (antes Instituto), no qual trabalhou até 1969, quando se aposentou. Viveu nos arredores de Moscou até 1975, ano em que faleceu.

FONTE: A autora (2023).

Pelas breves informações anteriores, é possível perceber a diferença de longevidade desses três membros do Círculo, que impactou (como referido) a possibilidade de estudos e publicação de seus escritos e propostas. Ao mesmo tempo, o diálogo estabelecido entre eles é patente em suas obras e o estabelecimento de pontos de contato são profícuos. Segundo Costa (2017), a concepção de linguagem de Bakhtin e a ideologia que subjaz a ela é parte do diálogo conjunto desses três membros do Círculo e tributária dele e que também está em diálogo com as proposições marxistas (das primeiras décadas do século XX) e, então, embebidas do primado do social, em contraposição ao individual e ao biológico/natural.

Interessa aqui remontar algo das bases da filosofia da linguagem desses autores, uma vez que ela é fulcral para o entendimento das interações como acontecimento - como estou chamando as interações que as estudantes venezuelanas e eu vivenciamos no decorrer de 2020, e que me ajuda a forjar possíveis compreensões das posições em que estávamos e dar sentido a elas, agora, de maneira um pouco distanciada.

A concepção de linguagem para o Círculo de Bakhtin é bastante original no sentido de que ela é atividade, é ação no mundo **para o outro** e essa atividade e ação representam um momento único, singular. Para Bakhtin, já em sua primeira obra – que nos chega tardiamente – *Para uma filosofia do ato responsável* (2010), viver é ocupar

um lugar único que não pode ser ocupado por mais ninguém, por isso, é imperativo agir e esse agir é sempre para o outro. O compromisso ético com o outro nos impulsiona e nos obriga a ocupar esse lugar no ato ético, na interação contingente, situada irrepetível. O ato, assim, é entendido como processo sempre em devir, porque o diálogo está sempre sendo feito e refeito e não cessa. A linguagem, então, tem como pressupostos a atividade – manifesta em atos únicos, que se concretizam em enunciados – em interação, ou seja, em diálogo. O diálogo é participativo, nos inscrevemos nele e damos a ele o acabamento que, por ser dialógico, pode ser compreendido de diferentes maneiras, porque neles estão representados valores, pelos tons emotivo-volitivos presentes neles. A linguagem, nesse sentido, é sempre avaliativa e carrega em suas expressões – no enunciado – posições ideológicas.

Faraco apresenta uma definição de linguagem que me parece resumir a posição bakhtiniana e abrir-se para o cerne da proposição de Bakhtin. Assevera Faraco que, linguagem para o Círculo, linguagem é atividade para o outro. Atividade, nesse sentido, “trata-se de manifestações (verbais) enunciativas de posições semântico-axiológicas, impregnadas de relações dialógicas” (FARACO, 2021). Portanto, interessa a Bakhtin, em maior medida, a linguagem verbal e esta não relacionada a suas relações lógicas, mas a relações dialógicas. Desse modo, sempre que expressamos algo, esse algo é atravessado por posições avaliativas, sempre relacionadas ao outro, isto é, em interação e essa interação concreta – expressa no enunciado – é perpassada por posições semântico-axiológicas, posições essas de significado a partir de centros de valor, que estão embebidas de relações dialógicas, não só no aqui-e-agora, mas na cadeia enunciativa que nos constitui.

Se pensarmos, então, em diálogo, veremos que por diálogo não se entendem as interações face-a-face imediatas, mas a relações muito mais amplas, em uma compreensão de diálogo mais extensa (embora também o diálogo face-a-face esteja incluído nesse grande diálogo). A Bakhtin não interessam as relações lógicas que se estabelecem na língua fora da interação, mas é a linguagem viva, pulsante, em diálogos concretos, únicos, irrepetíveis, sempre axiológicos. Para o autor:

As relações dialógicas são irreduzíveis às relações lógicas ou às concreto-semânticas, que por si mesmas carecem de momento dialógico. Devem personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados, converter-se em posições de diferentes sujeitos expressos na linguagem para que entre eles possam surgir relações dialógicas. (...) As relações dialógicas são absolutamente impossíveis sem relações lógicas e concreto-semânticas, mas são irreduzíveis a estas e têm especificidades próprias. (BAKHTIN, 2002, p. 184).

Bakhtin não prescinde das relações lógicas, mas afirma que a linguagem – tal como concebida por ele – ultrapassa essas questões. Ele confere o caráter ideológico ou de representações à linguagem. Dessa maneira, afasta-se do que se chama tradicionalmente linguística para discutir sua Metalinguística ou Translinguística. A Translinguística se ocupa das relações dialógicas, enquanto a Linguística trata de olhar a linguagem do ponto de vista da oração, do período, auscultando as relações lógicas que a conformam. Para Bakhtin, o enunciado configura-se como unidade mínima de estudo, sendo este concreto, relacionado ao ato como evento e perpassado por relações dialógicas. Chamando mais uma vez a definição de Faraco (2021), cujas palavras ou expressões-chave são “posições semântico-axiológicas” e “relações dialógicas”. Quando interagimos estamos sempre enunciando posições de sentido de determinados centros de valores e essas são estabelecidas em contínuo diálogo.

Em *Os gêneros do discurso* (2016), Bakhtin assegura que

o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (Bakhtin, 2016, p. 24-25).

Nesse excerto, Bakhtin mais uma vez expressa a questão do diálogo. É essa alternância de vozes – e vozes sociais – que caracteriza o diálogo. Nem todos têm o mesmo ativismo ou engajamento nas interações, mas todos têm essa atitude responsiva, ou seja, quando ouvimos (em um sentido amplo da palavra), entramos em contato com o outro e suas posições de valor. E, imediatamente, acionamos as nossas e as

contrapomos às expressas, configurando a premissa da linguagem de Bakhtin: o diálogo.

Este é importante na medida em que as interações se perfazem deles, mas a ótica de seu entendimento de suas relações de sentido, das relações dialógicas, são centros de valores em confronto, em disputa por posições semântico-axiológicas, que podem ir desde a adesão completa à recusa total. É nesse emaranhado de vozes sociais em conflito que constituímos nossas relações, sempre em diálogo.

A linguagem, então, é atividade/ação para o outro, que se materializa no ato ético, na vida concreta, não na abstração. É a apreensão das relações verbo-axiológicas, da vida vivida, que interessa a Bakhtin. A linguagem é histórica e socialmente marcada, a expressão de subjetividade forjada no social. Bakhtin não nega o caráter subjetivo da expressão, mas defende que essa expressão é construída a partir do social, do confronto das vozes sociais que povoam a história.

E essas expressões são atos, eventos, sempre abertos a diferentes interpretações. O ato – o agir – tem sempre sentido de processo, é transitório e aberto à eventicidade, aberto ao devir, aberto a diferentes compreensões. O diálogo é entendido com movimento, sempre inacabado, que tem lugar nas experiências vividas no mundo concreto, no agir dos sujeitos, no processo.

Volóchinov (2017) preconiza que pensar o sistema (estabelecendo distância da vida) não é pensar a linguagem. Por isso, em reflexão crítica com as tendências do pensamento filosófico-linguístico de sua época: (1) o subjetivismo individualista e (2) o objetivismo abstrato, refuta as duas, mostrando suas debilidades no sentido de conceber a linguagem na vida vivida. O autor critica a primeira tendência – subjetivismo individualista – por considerar o psiquismo individual como fonte da língua, o que guia as construções linguísticas são leis individuais e psicológicas. Volóchinov (2017) expõe os quatro postulados da primeira tendência. São eles: (a) a língua é atividade, mas essa atividade é individual, caracterizadora de um processo ininterrupto de criação; (b) as leis da criação linguística são individuais e psicológicas; (c) a criação de uma língua é um processo consciente; (d) a língua é um produto pronto, um sistema estável, uma abstração construída pela Linguística. Todos esses pontos são refutados pela teoria de

linguagem do Círculo, já que esta olha a língua(gem) como profundamente ideológica, forjada pelo contato de pelo menos dois centros de valores. Não é individual, nem psicológica, nem consciente, tampouco estável. As formas como nos comunicamos – os gêneros – são relativamente estáveis, mas sempre passíveis de atualização e mesmo, de transgressão.

A segunda tendência – o objetivismo abstrato – é definida por Volóchinov como “arco-íris imóvel” que se ergue acima de um fluxo eterno de atos discursivos. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 155) Nessa tendência,

O indivíduo recebe o sistema da língua da coletividade falante de modo totalmente pronto, e qualquer mudança dentro desse sistema encontra-se fora dos limites da sua consciência individual. O ato individual da pronúncia de qualquer som torna-se um ato linguístico apenas na medida em que ele pertence ao sistema linguístico imutável em um dado momento e é indiscutível para o indivíduo. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 157).

O estudioso refuta também essa visão, uma vez que pensar o sistema não é pensar a linguagem. Nessa segunda tendência, não há espaço para avaliação, valor, horizonte axiológico. Ao resumir a proposta do objetivismo abstrato, Volóchinov (2017, p. 162) observa que para essa tendência, a língua é sistema estável e abstrato que deve ser/é compreendida pelo falante; as leis da língua são objetivas e imutáveis; as leis da linguística não têm nada de ideológico; os atos individuais da fala são refrações e variações ocasionais das formas normativas idênticas. Resume contrapondo essa visão à do subjetivismo individualista: “Como o leitor pode observar, os quatro fundamentos da segunda tendência do pensamento filosófico linguístico formulados por nós são opostos aos quatro fundamentos correspondentes da primeira tendência.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 162).

A concepção do Círculo recusa essas duas tendências e funda outra, baseada na concepção de signo ideológico, opondo-se à conceituação de sinal. O signo tem valor, tem tom, é ideológico por natureza. Quando uma palavra se torna signo é porque já nos apropriamos dela e a revestimos de posição valorativa. A entonação, para o Círculo, é o que cria sentido, reveste o enunciado de vida, opondo-se a outras vozes no espaço de disputa de visões de mundo.

Lembro Volochinov (2017) quando este diz: “A importância da orientação da palavra para o interlocutor é extremamente grande. A palavra é um ato bilateral. Ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto para aquele a quem ela se dirige.” Durante as aulas, com as participantes dessa pesquisa, fomos ajustando as maneiras de ser e de interagir e voltando para a arquitetura bakhtiniana, pensando em quem éramos os eu para nós, os eus para os outros e os outros para nós.

Volochinov frisa que a palavra está endereçada a um interlocutor e a expressão-enunciação definida pelas condições reais do enunciado, ou seja, pela situação social mais próxima. Mas essa situação social mais próxima está embebida das ideologias que conformamos ao longo de nossas vivências e experiências. Por isso, não é possível que esperemos algo estabilizado (sempre) nas interações. Elas são fruto de uma série de vivências e de imagens de eu e do outro, que se estabilizadas, perdem a essência da alteridade e da exotopia.

Exotopia é um conceito bakhtiniano que significa excedente de visão. O outro vai me possibilitar ver o que sozinha não posso ver. E eu possibilito a ela/ele o conhecimento sobre ela/ele que não é possível sem meu acesso. No começo de *A forma Espacial da personagem*, Bakhtin assim assegura:

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver (...). Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos. (BAKHTIN, 2011, p.21).

O excedente de visão tem relação com meu único lugar no mundo – a singularidade e a insubstituíbilidade do meu lugar no mundo. O lugar que ocupo é único, ninguém pode ocupar o mesmo lugar, nas mesmas circunstâncias. “A contemplação estética e o ato ético não podem abstrair a singularidade concreta do lugar que o sujeito desse ato e da contemplação artística ocupa na existência” (BAKHTIN, 2011, p.22).

Se se relacionar é se constituir e se ao nos deparamos com interações com sujeitos diversos, realizamos nossos atos de alteridade, portanto, apre(e)ndemos o que

não sabíamos sobre nós, a partir do excedente de visão que o outro nos dá, nesse processo pude vivenciar isso.

Como penso já haver mostrado durante este trabalho, minhas ideologias acerca da aula tinham relação com a criação de um espaço aberto, de uma comunidade, seguindo a proposta de bell hooks, que preconiza que é necessário “criar um processo de aprendizado na sala de aula que envolva a todos” (hooks, 2017, p. 117), e estavam embebidas de uma ideologia que sim, era, fruto das minhas vivências prévias em aulas com migrantes, ou seja, produto das inter-relações do falante com o ouvinte (VOLOCHINOV, 2017).

Embebida das questões ideológicas que animam meu fazer nas aulas, pensando na perspectiva social, tentando fugir do monolinguismo e do mito da língua legítima, tratava de animar os alunos a interagirem em espanhol e mesmo misturar as línguas. As primeiras aproximações me surpreenderam porque o que eu estava acostumada a discutir em aulas – mesmo de iniciantes – não ressoava nessas alunas/participantes da pesquisa. O que eu não me dava conta à época era que justamente toda interação é nova, novos sujeitos, novas perspectiva, novas vozes. Toda interação é nova. Isso eu sabia na teoria, mas não esperava que fosse acontecer. Talvez por isso, me entristeci e sofri tantos nos primeiros encontros com elas. O que as alunas almejavam estava esquadrinhado a partir de outras vivências e, assim, outras ideologias. Elas nunca haviam estudado línguas adicionais ou estrangeiras (com exceção de uma delas) e pareciam ter noções muito estritas do espaço-tempo da aula: era necessário dedicar-se a ele no aprendizado da língua enquanto formas, da gramática (leia-se sistema verbal), da pronúncia. É disso que é formada a língua.

Assim, elas se aproximavam muito da noção do objetivismo abstrato. A língua é uma série de formas e palavras que existem e das quais tenho que me apropriar. Essa apropriação é importante na medida em que é necessária para interagir com brasileiros.

E essa apropriação tem que ser da única língua possível: o português certo. Se não usarmos o português certo, não vão nos entender.

Isso fica evidenciado em uma das conversas que tivemos logo no começo das aulas, quando lhes explicava que não há somente um português; são vários. Não há só

uma forma de falar e escrever. O que estávamos estudando era, sim, o português considerado standard, mas havia uma série de outras formas igualmente válidas, mas que infelizmente eram estigmatizadas. Quando fazia essa explicação, uma das alunas, a Ana, disse que era muito mais difícil entender essas pessoas que falavam assim.

De fato, não importa qual aspecto da expressão-enunciado considerarmos, ele será definido pelas condições reais do enunciado e, antes de tudo, pela situação social mais próxima (VOLOCHINOV, 2017, p. 204).

A palavra é orientada para o interlocutor, ou seja, é orientada para quem é esse interlocutor: se ele é integrante ou não do mesmo grupo social, se ele se encontra em uma posição superior ou inferior em relação ao interlocutor (em termos hierárquicos), se ele tem ou não laços sociais mais estreitos com o falante (pai, irmão, marido, etc.) (VOLOCHINOV, 2017, p. 205).

O ajuste da palavra e da enunciação é extremamente grande também. Ao percebermos que o que falamos não funciona naquele grupo, que ele não se sente confortável para interagir, é preciso agir para o outro. A responsabilidade assumida pelo sujeito, e, nesse caso, pela professora, implicava que eu tomasse a responsabilidade e adaptasse minha fala, minha didática, minhas estratégias às possibilidades das alunas. O entendimento de aula que elas tinham era a aula centrada no professor (neste caso, na professora), então, era preciso que eu organizasse o trabalho e usasse minha autoridade – já que por elas foi conferida – e da minha posição hierárquica eu pudesse estabelecer um plano de curso que fizesse com que elas se sentissem aprendendo – e estivessem aprendendo, claro, e também propiciasse a elas assumirem algumas vezes o protagonismo, explicitando seus pontos de vista, falando de seus desejos, contando o que era importante para elas. Nisso, estabeleço diálogo estreito com bell hooks, uma vez que a partir de seus ensinamentos pude perceber que a aula que é um lugar de bem-estar precisa que todos ajam, mas atuem na medida de suas possibilidades.

Também com as contribuições de e a visão de sua interculturalidade, foi possível pensar que as culturas de ensino/aprendizagem que tínhamos era diferente, então nosso diálogo era repleto desses ruídos.

Lembro particularmente de um momento de um encontro individual, no qual uma das alunas – a Priscila – me contava que na aula da professora Elisa ela tinha feito uma brincadeira, um trocadilho com alguma fala da professora e que ela tinha se sentido muito envergonhada porque ninguém, com exceção da Elisa, havia rido, por não haver entendido. Logo depois, a Priscila me disse: Ah, mas esse não era um tema para aula. Perguntei a ela por que não e ela me disse que esse tipo de brincadeira não cabe em uma aula. Fiquei pensando: o que cabe em uma aula de língua, então? Formas, fórmulas, modelos, prescrições? Se a aula não é para ser vida também e serve para reprodução, com que mundo estamos contribuindo? Orientada por isso, foi difícil aceitar essa visão de que as aulas de língua – e de português – têm que ser pautadas na reprodução da existência, não podem ser lugares de criatividade e transgressão.

Volto à Volóchinov, quando este afirma: “Na palavra eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, na perspectiva da minha coletividade” (VOLÓICHINOV, 2017, p. 205). Conforme o mesmo autor, a constituição da palavra como signo não é individual. Ela é como que tomada de empréstimo pela existência dos signos disponíveis socialmente.

Todo enunciado é orientado e essa orientação é inteiramente social. Ele é determinado de maneira mais próxima pelos participantes do evento mais próximo, mas não deixa de ter vozes de outros enunciados mais distantes.

Meu olhar exotópico de professora-pesquisadora, tendo saído do contexto imediato da interação, me permitiu perceber que as aulas vividas e as ideologias das quais estavam impregnadas as estudantes eram reflexo de um sistema estrutural organizado desde os tempos coloniais, cuja colonialidade segue forte em vários sistemas, incluído o sistema educacional.

Quando Bakhtin discorre sobre as forças centrípetas e centrífugas, ele vai dizer que

A filosofia da linguagem, a linguística e a estilística postulam uma relação simples e imediata do falante com “sua” língua única e singular e uma realização simples dessa língua no enunciado *monológico* do indivíduo. No fundo, elas só conhecem dois polos da vida da linguagem, entre os quais se situam todas as manifestações linguísticas e estilísticas que lhe são acessíveis: o *sistema da língua única* e o *indivíduo* que fala nessa língua. (BAKHTIN, 2015, p. 38-39).

Esse sistema da língua única foi e é ensinado nas escolas brasileiras e hispano-americanas até hoje. E a língua única é a língua europeia, a língua do colonizador, neste caso específico, refiro-me à língua do colonizador espanhol, porém esse excerto diz respeito a todos nós me remete também às afirmações de Fanon (2008) sobre a língua francesa. As expressões evocadas por Bakhtin, como “sistema de linguagem”, “enunciado monológico” e “indivíduo falante” remetem a uma perspectiva estática de linguagem, uma ideia estável e pronta, da qual o sujeito deve se apropriar.

Bakhtin também enuncia que é proporcional a força desses discursos e a sua limitação. Ao introduzir, fazer penetrar, se estabelecer e estabilizar, esse discurso de sistema de linguagem único, pronto, estável, estabelece uma ideologia que toma conta dos sistemas, o que cria a ideologia própria do falante, mas também alimenta a sociedade como um todo, penetrando no sistema de ensino, na formação de professores e no cotidiano das pessoas.

Volóchinov, ao tratar da ideologia do cotidiano, nos ensina que os sistemas ideológicos formados são cristalizados a partir da ideologia do cotidiano e, ao mesmo tempo, “preservam constantemente a mais viva ligação orgânica com a ideologia do cotidiano.” (VOLÓCHINOV, 2017, p.213).

Mais uma vez, Bakhtin vai denominar essas forças monológicas de forças centrípetas, que são “*as forças da unificação e centralização do mundo verboideológico*” (BAKHTIN, [1975] 2015, p. 39, grifos do autor). Aqui vão atuar não só os sistemas estabelecidos, como as escolas, os dicionários, as gramáticas, os manuais, os livros didáticos, mas seus usuários, professores e alunos e a sociedade como um todo, exigindo e exigindo-se “correção gramatical”. Isso ficou evidenciado quando as estudantes discorrem que os brasileiros não as entendem e pedem para falarem português; quando o chefe solicita que perca o sotaque, quando uma diz que suas colegas não a entendem e riem dela. Uma das sensações mais tristes que tive foi

perceber que apesar desses relatos demonstrarem preconceito contra essas mulheres, elas não entendiam isso assim, mas aderiam à ideia de que precisavam “melhorar” seu português e seu desejo era o de se integrar a ponto de a mistura com os brasileiros fosse tanta que não fosse perceptível que o português não era sua língua materna. Essas ideias do Círculo de Bakhtin dialogam muito proximamente com a noção de imposição cultural eurocentrada de que fala Fanon. São **vozes sociais autoritárias** (BAKHTIN, 2013) relacionadas à palavra única na qual somos constituídos como sujeitos.

Bakhtin resume:

A categoria de língua única é uma expressão teórica dos processos históricos da unificação e centralização linguística, uma expressão das *forças centrípetas* da língua. A língua única não é dada, mas no fundo, sempre indicada e em cada momento de sua vida opõe-se ao heterodiscurso real. (BAKHTIN, [1975] 2015, p. 39, grifos do autor).

Bakhtin segue dizendo que o sistema de normas linguísticas, unificado em uma língua única e comum, penetram na vida das pessoas – não ficando só como um “imperativo abstrato” – e criam e renovam a representação dessa língua, enfraquecendo o heterodiscurso da linguagem e criando “no interior da língua nacional heterodiscursiva um núcleo linguístico firme e estável da língua literária oficialmente reconhecida.” (BAKHTIN, 2015, p. 40).

Na mesma página o autor reitera sua compreensão de língua, que é ideologicamente preenchida, a língua que tem cosmovisão. Em suas palavras:

Não temos em vista um *minimum* linguístico abstrato de língua comum, no sentido de um sistema de formas elementares (símbolos linguísticos) que assegure um *minimum* de compreensão na comunicação prática. Não tomamos a língua como um sistema de categorias gramaticais abstratas; tomamos a língua ideologicamente preenchida, a língua enquanto cosmovisão e até como uma opinião concreta que assegura um *maximum* de compreensão mútua em todos os campos da vida ideológica. (BAKHTIN, 2015, p. 40, grifos do autor).

Refuta-se, assim, a ideia do monolinguismo; no entanto, os esforços sociopolíticos e culturais acabam por forjar essa ideia e convencer as pessoas disso, o que faz com que a língua seja essa expressão das forças de unificação, ou seja, das forças centrípetas que tem relação com a centralização sociopolítica e cultural.

Ao ser migrante, estar em um país diferente – mesmo com línguas de interface – e tendo tido sua escolarização reforçando o mito do monolinguismo e interagindo no Brasil (ainda que muitas delas pouco por estarmos em isolamento social) com pessoas que dizer vão entender seu português ou que você tem que melhorá-lo para ser entendido e que também sabem que de saber português e usá-lo “bem” depende você conseguir ou não trabalho. A continuidade de adesão ao monolinguismo é praticamente certa e as tentativas de descentralizar essa ideia se enfraquecem, uma vez que a vida concreta reclama um português legitimado socialmente, ainda que inventado, construído (MARKONI & MEINHOF, 2006, p.193).

Bakhtin segue e historicamente retoma autores renomados que enunciavam a existência das mesmas forças centrípetas da vida sociolinguística e ideológica, de Aristóteles, passando por Agostinho, Leibniz e Humboldt. Nos ensina o autor que estes servem a uma única tarefa: à centralização e à unificação das línguas europeias. “As forças centrípetas da vida da língua, materializadas numa ‘língua única’ atuam no meio de um efetivo heterodiscurso.” (BAKHTIN, 2015, p. 41). Essa língua não são quaisquer línguas, mas as línguas europeias.

A linguagem está sempre estratificada em linguagens socioideológicas, linguagens de grupos sociais, profissionais, de gêneros, de gerações. A língua está sempre em devir, segundo o autor, e o heterodiscurso e a estratificação “se ampliam e se aprofundam enquanto a língua está viva e em desenvolvimento” (BAKHTIN, 2015, p. 39, grifos do autor) e trabalha juntamente com as forças centrípetas. O heterodiscurso e a estratificação estão em desenvolvimento e provocam descentralização e separação. Essas são as **forças centrífugas**, forças que atuam no sentido de descentralizar a norma, o monolinguismo, a língua única, certa, legítima(da), ou seja, a que “vale”.

As forças centrípetas atuam juntamente com as forças centrífugas em cada enunciação do sujeito. Nas aulas, enquanto eu atuava tentando ser uma força descentralizadora, as estudantes queriam o português correto, o português do mítico falante nativo, de modo a (con)fundir-se com ele. Ao mesmo tempo em que elas solicitavam isso, fui fazendo movimentos que mostravam que também mantinham a língua única como centralizadora. Ao adotar o livro didático – como estratégia – percebi que minha palavra estava sendo influenciada pelas delas, ou seja, o diálogo estava

acontecendo e eu não estive alheia às suas demandas. Embora, com pesar, tenha acabado adotando o livro didático Novo Avenida Brasil, como o objetivo de aos poucos ir introduzindo discussões sobre língua que fossem mais diversas e menos centralizadoras. Esse movimento exotópico/dialógico de ir ao outro e verificar o que não sabia dele e voltar a mim, saindo também de mim, foi importante para mim também como professora, uma vez que vivenciei com consciência a heterogeneidade discursiva, a unicidade do evento e a atualização que, como professora, devo fazer sempre; a adequação constante de abordagens e metodologias que sejam boas para alunas e professora, nesse caso, e que possam sempre ser tensionadas. De novo, Bakhtin nos mostra que: “O autêntico meio da enunciação, no qual ela se forma e vive, é justamente o heterodiscurso dialogizado, anônimo e social como a língua, mas concreto, rico em conteúdo e acentuado como enunciação individual.” (BAKHTIN, 2015, p. 42).

5.2 IDEOLOGIAS E IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS

Para conferir significado a qualquer interação, é fundamental pensar na questão da ideologia, bastante estudada primeiramente por Volochinov e Medvedev durante os anos 20, e depois trazida às reflexões bakhtinianas e que nos auxiliam na compreensão do signo como ideológico, assim nas ideologias linguísticas e na interação como processo de embates de signos coconstruídos a partir da intersubjetividade.

Para Costa (2017), a tomada do conceito de ideologia pelo Círculo e a proeminência dela em toda sua teoria se dá a partir da interação de diversos fatores. Resumo a seguir, aqueles que são expostos por esse estudioso.

Nos anos 20, Volóchinov e Medvedev se debruçam sobre a construção de uma ciência das ideologias, a partir da estética e da linguagem. Bakhtin, nessa mesma época, está interessado em refletir sobre a ética e a estética (tanto é que seu trabalho primeiro - Para uma filosofia do ato responsável - erige-se sobre esses dois temas e trata de marcar um posicionamento que pretende orientar o grande estudo de sua vida), dedicando-se à relação autor-herói, à subjetividade e à alteridade, à singularidade e à determinabilidade

das ações humanas, e à questão valorativa/avaliativa existente nas relações entre cultura e vida.

Apesar de organizarem seu trabalho em diferentes atividades, o fio que o conduz é eminentemente social. Tanto a criação estética quanto a atividade linguística - as interações cotidianas - são constituídas por/de relações sociais, estando, dessa forma, atravessadas pelos julgamentos, valorações e tensionamentos da realidade histórico-social (COSTA, 2017, p. 94). Desse modo, a aproximação desses três autores se realiza nas seguintes premissas:

- os enunciados são a base da comunicação discursiva na sociedade e a dimensão ultrapassa a linguística (embora não prescindida dela);
- assim, a linguística saussuriana não dá conta de construir sentidos para o enunciado uma vez que se funda no entendimento de regras abstratas, subtraídas de sua concretude social.

Volóchinov e Medvedev no final dos anos 1920 circunscrevem seus estudos em uma concepção de linguagem calcada na ideia de “signo ideológico”. Dessa maneira, “a ideologia é pensada como um universo constituído por um universo constituído por diferentes e interligados modos de significar e dar sentido ao mundo.” (COSTA, 2017, p. 94). Bakhtin, a partir de 1929, começa a orientar seus trabalhos para esse núcleo comum e vai realizando outros estudos, mas neles permanece a noção de enunciado concreto e palavra como fundamentalmente dialógicos e responsivos e lugares privilegiados de manifestação da ideologia, já que no enunciado concreto e na palavra se cruzam e se confrontos posicionamentos ideológicos presentes na sociedade.

Unem os três autores o consenso de que a Linguística tradicional, dura, saussuriana não é suficiente para dar conta das relações de interação, que são ideológicas do começo ao fim. Marcam as perspectivas de Medvedev e de Volóchinov a forte reação com a questão material, nos marcos da tradição marxista, na qual o fenômeno ideológico é fundamental. Assim, as interações estão marcadas por uma ótica valorativa embebida em concepções ideológicas. Para Medvedev,

Não há significado fora da relação social de compreensão, isto é, da união e da coordenação mútua das reações das pessoas diante de um signo dado. A comunicação é aquele meio no qual um fenômeno ideológico adquire pela primeira vez, sua existência específica, seu significado ideológico, seu caráter de signo. (MEDVEDEV, 2019, p. 50).

Ainda para Medvedev, não existe fora da palavra uma consciência ideológica minimamente clara. Aqui, palavra aproxima-se de enunciado, porque carregada de sentido ideológico. O sentido nunca é dado, ele é sempre produzido a partir da compreensão de que as formas do linguístico não são suficientes para a compreensão do horizonte axiológico, do ponto de vista ideológico. nas palavras do autor: “Pensamos e compreendemos por meio de conjuntos que formam uma unidade: os enunciados. Já o enunciado, como sabemos, não pode ser compreendido como um todo linguístico, e suas formas não são sintáticas” (MEDVEDEV, 2019, p. 198).

Voltando a Costa (2017), verificamos que ele resume os pressupostos defendidos por Medvedev a partir das relações entre linguagem e ideologia da seguinte maneira:

- o locus da ideologia é o meio ideológico;
- as ideologias representam a consciência social da coletividade e são determinantes para a consciência individual;
- os enunciados concretos são a base da comunicação ideológica;
- a realidade socioeconômica se reflete e refrata nos enunciados concretos;
- os enunciados concretos são o ponto de encontro entre a realidade material, a ideologia e a consciência individual.

Medvedev assume, como Volóchinov, o afastamento do subjetivismo idealista e a ancoragem do conceito de ideologia em sua dimensão material. “As concepções de mundo, as crenças e mesmo os instáveis estados de espírito ideológicos não existem no interior, nas cabeças, nas ‘almas’ das pessoas. Eles tornam-se realidade ideológica somente quando realizados nas palavras, nas ações, na roupa, nas maneiras, nas organizações das pessoas e dos objetos, em uma palavra, em algum material em forma de um signo determinado. Por meio desse material, eles tornam-se parte da realidade que circunda o homem.” (MEDVEDEV, 2019, p. 48-49).

Ou seja, somos seres forjados na ideologia e ela se mostra e se constrói a partir de uma série de signos que são verbais e não-verbais e que são lidos e compreendidos de diferentes maneiras a partir de diferentes horizontes axiológicos, sempre em tensionamentos contínuos e em processo de devir. O autor esclarece ainda sua posição de distanciamento da linguística, por entendê-la como abstração: “A linguística faz a abstração de todas as formas de enunciados cotidianos e práticos, exatamente na medida em que o faz das formas dos enunciados poéticos.” (MEDVEDEV, 2019, p. 153), o que exclui todo o caráter ideológico e é infértil para qualquer tentativa de construção de sentidos.

Volóchinov centra a maior parte de seus trabalhos e, especificamente, *Marxismo e filosofia da linguagem* (2018), na construção do primado da ideologia para a construção de sentidos. Sobral nos lembra que para o autor o produto ideológico é ao mesmo tempo parte de uma realidade e reflexo e refração de outra, que lhe é exterior. Todo produto ideológico aponta para algo que está fora dele. A ideologia não existe aprioristicamente na consciência, uma vez que a compreensão acontece na concretude material dos signos (SOBRAL, 2009).

Costa (2017) extrai proposições sobre ideologia da obra de Volóchinov, que sintetizo abaixo:

- a ideologia se materializa na realidade objetiva dos signos nas diferentes esferas da criação ideológica e na comunicação da vida cotidiana;
- no signo ideológico se materializa a ideologia e se refletem e refratam as contradições, lutas e antagonismos da existência social material;
- cada esfera ou campo ideológico significa o mundo de um modo específico;
- a palavra (enunciado) é o signo ideológico por excelência e participa ativamente da comunicação semiótica tanto nas esferas instituídas da ciência, moral, religião como na ideologia do cotidiano;
- o enunciado concreto é o centro do processo de interação verbal e da comunicação ideológica da sociedade. Novamente se configura como território privilegiado de reflexo e refração dos antagonismos, contradições e lutas da existência social e material.

Vou me centrar aqui em pensar a ideologia para Volochinov a partir de *Marxismo e filosofia da linguagem* (2018), embora questões sobre ideologia apareçam em outros textos de Volóchinov, conforme assevera Costa (2017). No referido livro, os postulados de ideologia estão mais desenvolvidos e a base marxista está bastante presente (como já vemos no título do livro – e como palavra primeira).

Já na primeira parte do livro, A importância dos problemas da filosofia da linguagem para o marxismo, Volochinov se ocupa da questão do signo ideológico. Ele aponta:

Qualquer produto ideológico é não apenas uma parte da realidade natural e social - seja ele um corpo físico, um instrumento de produção ou um produto de consumo - mas também, ao contrário desses fenômenos, reflete e refrata outra realidade que se encontra fora dos seus limites. Todo o que é ideológico possui uma significação: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um signo. Onde não há signo também não há ideologia. (VOLOCHINOV, 2017, p. 91).

Medvedev (2019) começa seu texto já afirmando que as ciências das ideologias foi fortemente alicerçada no marxismo por ter formulado uma definição geral das superestruturas ideológicas, de suas funções na unidade da vida social, de suas relações com a base econômica (MEDVEDEV, 2019, p. 43). O autor também aponta para a questão social como fundamental para a formação das ideologias. Por entender que o signo é social, nunca individual e que ele está construído na intersubjetividade.

As concepções de mundo, as crenças e mesmo os instáveis estados de espírito ideológicos também não existem no interior, nas cabeças, nas ‘almas’ das pessoas. Eles tornam-se realidade ideológica somente quando realizados nas palavras, nas ações, na roupa, nas maneiras, nas organizações das pessoas e dos objetos, em uma palavra, em algum material em forma de um signo determinado. Por meio desse material, eles tornam-se parte da realidade que circunda o homem.” (MEDVEDEV, 2019, p. 49).

Ele continua dizendo que o homem individual e isolado não cria a ideologia; a comunicação (interação) social é essencial para a criação ideológica e sua compreensão. “Todos os atos individuais participantes da criação ideológica são apenas momentos inseparáveis dessa comunicação e são seus componentes dependentes, e, por isso, não podem ser estudados fora do processo social que os compreende como um todo. Para Medvedev a ideologia é intersubjetiva; cada produto ideológico (ideologema) é parte da

realidade social e material que está ao redor do homem, é um momento do horizonte ideológico.

[...] as relações sociais que produzem significado são variadas, isto é, diferentes são as funções da obra na unidade da vida social. Com respeito a isso, as relações sociais que produzem significado são variadas, isto é, o conjunto de todas aquelas ações e interações que se produzem e se organizam por meio do significado ideológico. Somente nelas se tornam compreensíveis também as diferentes relações das ideologias com a existência por elas refletida, que são peculiares a cada uma das leis ideológicas da refração dessa existência. (MEDVEDEV, 2019, p. 55).

Para Medvedev, “o meio ideológico é o meio da consciência, de uma dada coletividade, realizada, materializada e exteriormente expressa.” (2019, p. 56) e a consciência humana toca a existência a partir do mundo ideológico que está a seu redor. Assim, o homem social ao estar rodeado de signos, reflete-os e refrata-os e vai constituindo a subjetividade a partir da relação com esses construtos ideológicos existentes no meio, o qual ele denomina de círculo denso.

O autor está interessado em pensar a literatura a partir do horizonte ideológico, mas podemos extrapolar a existência literária e aportar suas contribuições para as questões da vida. O homem está sempre, na sua vivência, refletivo a partir e do interior de seu horizonte ideológico: tudo se realiza no mundo dos parâmetros e dos valores ideológicos. A vida existe e as manifestações verbais a partir da encarnação de uma ideologia concreta. E é dentro desses parâmetros e valores que as ideologias linguísticas são forjadas.

As ideologias linguísticas nascem no campo da Antropologia Linguística. De acordo com García (2010), esse sintagma se “originou na antropologia linguística norte-americana nos anos 70, com um óbvio antecessor na tão visitada e sempre revisada ideologia, noção cara a diferentes campos dentro das ciências humanas e sociais” (GARCÍA, 2010, p. 2)¹⁰. Já conforme Swiggers (2019), há cinco contextos de estudo a partir dos quais se estudaram as ideologias linguísticas. São eles a antropologia, especialmente a linguística, a etnografia da comunicação ou a etnografia da fala; a sociolinguística e a sociologia da linguagem (que pode ter forte vínculo com a

¹⁰ “Originó dentro de la antropología lingüística norteamericana en los años ‘70, con un obvio antecesor en la tan visitada y siempre revisada ideología, noción cara a distintos campos dentro de las ciencias humanas y sociales” (GARCÍA, 2010).

antropologia linguística); a semiótica (especialmente aquela que desenvolve uma teoria da sociolinguística relacionada com a antropologia; a historiografia da linguística (especialmente certos tipos de práxis linguísticas como a padronização de línguas) e a filosofia e a epistemologia da linguística (SWIGGERS, 2019, p. 12).

Há diferentes definições de ideologia linguística que vão dialogar. Silverstein (1979), a conceitua como “conjuntos de representações acerca da linguagem articuladas pelos usuários como racionalização ou justificação da estrutura e do uso percebidos da linguagem”¹¹. Irvine (1989) concebe o termo como “o sistema cultural de ideias sobre relações sociais e linguísticas carregadas de interesses morais e políticos”¹². Por sua parte, Woolard (1998) afirma que a concepção de ideologias linguísticas trata de “representações, sejam explícitas ou implícitas, que constroem a relação entre seres humanos e linguagem em um universo social”¹³.

Todas essas definições dão conta de que as ideologias linguísticas não dizem respeito à língua como código, mas às visões que se têm de seus usuários e que os usuários têm de si mesmos também. O universo social está entrelaçado com a concepção de linguagem. Para Woolard e Schieffelin (1994),

As ideologias linguísticas são significativas para a análise social e linguística, porque não são apenas sobre a linguagem. Em vez disso, tais ideologias vislumbram e promulgam vínculos da linguagem com a identidade do grupo e das pessoas, com a estética, com a moralidade e com a epistemologia. Por meio dessas ligações, muitas vezes sustentam instituições sociais fundamentais. (WOOLARD; SCHIEFFELIN, 1994, p. 55-56)¹⁴.

Kroskrity (2004) considera que as ideologias linguísticas são tema central e devem ser entendidas como um *cluster*, com várias dimensões integradas. Ele se propõe a percorrer sobre cinco delas para exemplificar as ideologias linguísticas como concepções acerca da linguagem e também como um conceito concebido para estudar

¹¹ “Sets of beliefs about language articulated by users as rationalization or justification of perceived language structure and use” (SILVERSTEIN, 1979).

¹² “The cultural system of ideas about social and linguistic relationships, together with their loading of moral and political interests” (IRVINE, 1989).

¹³ “Representations, whether explicit or implicit, that construe the intersection of language and human beings in a social world” (WOOLARD, 1998).

¹⁴ Ideologies of language are significant for social as well as linguistic analysis because they are not only about language. Rather, such ideologies envision and enact links of language to group and personal identity, to aesthetics, to morality, and to epistemology. Through such linkages, they often underpin fundamental social institutions (WOOLARD; SCHIEFFELIN, 1994, p. 55-56).

essas representações. Os cinco níveis são (1) interesses individuais ou do grupo, (2) multiplicidade de ideologias, (3) consciência dos falantes, (4) funções mediadoras das ideologias e (5) papel da ideologia linguística na construção da identidade.

Os interesses individuais ou do grupo dizem respeito à percepção da linguagem e do discurso construído em grupos sociais ou culturais específicos. Assim, têm relação também com a construção social da identidade do falante, do usuário da língua, o que ele considera “bom”, “bonito”, “desejável” e que, está constituído a partir da interação social. Como se espera que migrantes de crise falem português? O que migrantes de crise esperam construir como português? A multiplicidade de ideologias diz respeito à multiplicidade de fatores relacionados às identidades, ou seja, os grupos sociais são múltiplos e diversos; os usuários da língua têm diferentes níveis de consciência sobre esses atravessamentos; exercem função social, uma vez que os sujeitos relacionam a linguagem com as experiências que têm; e têm papel na construção da identidade.

Acredito que podemos fazer uma aproximação com essas noções de ideologia linguística com Fanon (2008) quando este diz que “Falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura” (FANON, 2008, p. 50). E, ao assumir esse mundo, essa cultura, estão entrelaçadas ideologias sejam as que são reforçadas pela cultura oficial, a “da classe dominante”, seja a que encontra sustentação na ideologia do cotidiano, repisada pelas próprias pessoas.

Kroskrity (2004) ressalta que

Certamente, as ideologias da linguagem não são meramente aquelas ideias que derivam da "cultura oficial" da classe dominante, mas sim um conjunto mais onipresente de crenças diversas, por mais implícitas ou explícitas que sejam, usadas por falantes de todos os tipos como modelos para construir avaliações linguísticas e se envolver em atividades comunicativas. (KROSKRITY, 2004, p. 497)¹⁵.

As ideologias linguísticas, portanto, são múltiplas e têm relação com perspectivas políticas, culturais e econômicas específicas. Elas são contingentes e

¹⁵ Certainly language ideologies are not merely those ideas which stem from the “official culture” of the ruling class but rather a more ubiquitous set of diverse beliefs, however implicit or explicit they may be, used by speakers of all types as models for constructing linguistic evaluations and engaging in communicative activity (KROSKRITY, 2004, p. 497).

devem ser analisadas no contexto em que acontecem, sem esquecer que fazem parte de um contexto mais amplo e vão ser forjadas e compreendidas de maneiras diferentes.

5.3 A AULA COMO UM ESPAÇO POLÍTICO

Todo ato social é um ato político. Em uma aula (presencial ou virtual) estamos atuando com seres políticos, não no sentido de política partidária, mas no sentido de ser político, que se relaciona com o outro, que tem a dimensão do que Aristóteles denominava política¹⁶. Em uma aula de português para migrantes, essa dimensão se materializa não só, mas também nas escolhas que fazemos, na relação que estabelecemos, no que optamos por ensinar, corrigir, aceitar. E também no que as e os estudantes aceitam aprender, acreditam ser aula. O diálogo perpassa a aula e esta pode ser entendida de diferentes maneiras, assentadas em diferentes ideologias.

Todas essas relações são perpassadas pela questão política. É por isso que optamos por fazer essa seção que recorre a conceitos da glotopolítica, relacionando-os ao ensino de línguas e, especificamente, no caso desse estudo à situação de aula de português como língua estrangeira/adicional.

Ao optar por glotopolítica e não por políticas linguísticas, já nos filiamos a um pensamento que escolhe cunhar num mesmo sintagma a relação entre política e língua. Ademais, traz já para seu cerne a importância da integração entre política e linguística para além dos domínios do Estado e das instituições. É também a micropolítica – e talvez muito ela – que produz efeitos sobre as linguagens.

Gltopolítica é um conceito dos anos 50 recuperado por Guespin e Marcelesi, dois estudiosos franceses, que em 1986 lançam um artigo intitulado *Em defesa da Gltopolítica*. Nele, apresentam sua definição. Gltopolítica

¹⁶ Aristóteles denominava que a política é essencialmente unida à moral, porque o fim último do estado é a virtude, isto é, a formação moral dos cidadãos e o conjunto dos meios necessários para isso. O estado é um organismo moral, condição e complemento da atividade moral individual, e fundamento primeiro da suprema atividade contemplativa. A política, contudo, é distinta da moral, porquanto esta tem como objetivo o indivíduo, aquela a coletividade. A ética é a doutrina moral individual, a política é a doutrina moral social. Desta ciência trata Aristóteles precisamente na Política, de que acima se falou. Fonte: <https://www.pucsp.br/pos/cesima/schenberg/alunos/paulosergio/politica.html>, acesso em 09 de fevereiro de 2023.

Designa as diversas abordagens que uma sociedade faz da ação sobre a linguagem, tenha ela ou não consciência disso: seja sobre língua, quando a sociedade legisla sobre os *status* recíprocos do francês e das línguas minoritárias, por exemplo, seja sobre a fala, quando se reprime determinado uso sobre parte desta ou daquela pessoa; seja sobre o discurso, quando a escola torna matéria de exame a produção de determinado tipo textual – *glotopolítica* é necessário para englobar todos os fatos de linguagem em que a ação da sociedade reveste a forma do político.” (GUESPIN e MARCELESSI, no prelo, p. 1, grifos dos autores).

Do conceito depreende-se que o significado do termo abarca quaisquer intervenções que a sociedade faz sobre a língua, em todos os âmbitos da vida nela: familiar, escolar, laboral, etc. A proibição ou o uso de determinada(s) língua(s), a aceitação de algumas variedades e a estigmatização de outras e ainda o que se preconiza como tema de estudo está saturado por questões políticas. Podemos estabelecer uma ligação, assim, com a aula de língua estrangeira/adicional: para ela, os sujeitos em interação levam suas concepções e representações do que é uma aula de língua; do que é aprender e saber línguas; do que é ser aluno, do que é ser professor; e que papéis cabem a cada um. Mais que esses fatores, havia outro que conformou a interação e a geração de dados dessa pesquisa: a aula online. Aulas a distância mediadas pelo computador nunca haviam sido prática nem das participantes de pesquisa, nem da professora. Então, tateávamos também essa outra identidade e fomos construindo a relação com essa forma mediada de aula à medida que nosso relacionamento se desdobrava.

Todos esses entendimentos e representações também podem ser chamados de ideologia palavra que atualmente indicia filiações, mas que também trazem em seu bojo a compreensão de que as ações do/no mundo não se dão no vácuo. As ideologias linguísticas se costuma denominar as compreensões que temos acerca de diferentes temas que circundam a relação com a linguagem. Como adiantamos no parágrafo anterior elas são representações, ideias que se concretizam em usos da língua e em opiniões (aceitação, recusa) de determinados usos. Quais deles são melhores? Qual língua é a correta? O que devo falar? Como devo usar?

No âmbito do estudo que empreendemos foram recorrentes esses questionamentos ao longo de todo processo de geração de dados e a eles anexada à ideia de que há uma língua melhor, mais correta, mais desejável e de que o parâmetro ainda é o falante nativo. Viu-se, no grupo estudado, que as representações existentes se filiavam

a ideias de certo e errado, cuja baliza se dava pela percepção do outro, ou seja, do que esse outro entendia ou não.¹⁷ Mesmo quando os brasileiros com quem essas estrangeiras interagiam elogiavam seu português, a desconfiança existia. Poderíamos falar em paradoxo: de uma parte, as alunas demonstravam a percepção de que tinham que falar como brasileiros (o que nos volta ao mito do falante nativo) para serem entendidas (e incorporadas à comunidade) e que isso era alimentado pelo fato de que por vezes os brasileiros não as entendiam ou ainda por sentimentos quanto à suas possibilidades de produção – principalmente oral; de outra Quando esses mesmos brasileiros com quem elas conversavam – e que elas acreditam que não as entendiam – lhes diziam que seu português era bom – e especialmente pelo tempo em que estavam no Brasil – elas simplesmente não conseguiam acreditar nisso.

Note-se que a representação de língua certa *versus* língua errada está presente não só nas falas, mas nas atitudes que permitem ver subjetividades dessas estrangeiras. A partir desse exemplo, podemos depreender que a teoria de bilinguismo, recusada pela do plurilinguismo encontra eco e tem presença nas participantes da pesquisa, mesmo sem elas terem tido experiência prévia com aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais, salvo as da escola regular.

Apenas uma das seis participantes teve aulas de italiano durante dois semestres; as outras - em que pese a falta de experiência com ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais - carregam uma espécie de memória coletiva de que falar bem uma língua estrangeira/adicional é falar certo, ou seja, falar como um brasileiro. Mas a qual brasileiro elas se referem? Vamos discutir isso mais adiante. De qualquer forma, aqui se invoca a ideologia de que só há um português do Brasil e é esse que devo (quero) falar.

Monteagudo (201)2, em seu artigo *Invenção do monolinguismo e da língua nacional*, compreende o monolinguismo como o processo de imposição de uma língua, por razões históricas e, evidentemente, políticas, considerando o plurilinguismo algo indesejável. Para a dominação de estados, era importante que se suprimissem os usos de

¹⁷ Vale ressaltar que essas representações são também oriundas da concepção mais geral a respeito da linguagem e da língua materna, não se limitando a línguas estrangeiras/adicionais.

outras línguas. Inventou-se a certeza de que o comum era ser monolíngue enquanto a exceção era usar mais de uma língua.

Por outra parte, a abordagem plurilíngue goza de um estatuto bastante positivo hoje em dia para pesquisadores da linguística aplicada/didáticas das línguas, comumente no que tange ao ensino de línguas estrangeiras/adicionais (CANDELIER, 2008; MELO-PFEIFER e SCHMIDT, 2014). Isso se deve também à compreensão de que ao aprender outras línguas, você não perde a sua, você não isola sua língua materna nem outras que você já sabe/usa: ela é incorporada e mesclada a seu repertório, possibilitando o acesso a recursos dessa nova língua na hora de interagir. Esse conceito é relevante por diferentes motivos e aqui elencamos alguns: não se trabalha a ideia de fronteiras rígidas entre línguas – principalmente nas línguas próximas (ESCUDE, 2010; SOUZA, 2013; OLMO e ESCUDE, 2019); não se privilegia a separação entre essas línguas marcada por suas fronteiras; se estimula a ideia de que a interação acontece de diferentes formas e que é na situação contingente que ela se expressa. Desse modo, podemos escolher usar recursos em diferentes línguas se isso facilitar a comunicação, ou ainda, podemos usá-los mesmo inconscientemente em determinados momentos por tais palavras ou estruturas parecerem mais adequadas. Para o plurilinguismo, não se nega a importância de nenhuma língua; todas as línguas que usamos são formadoras de nossa subjetividade e, assim, de nossas identidades; isolá-las em compartimentos é impossível e forçar isso é ao mesmo tempo indesejável e, muitas vezes, ineficaz.

Daí, podemos depreender que os conceitos de língua são muito importantes para que entendamos quais são os lugares de onde se fala quando se tem como horizonte língua como sistema fechado, dado e preexistente ao sujeito e língua como recurso semiótico. Estamos opondo esses dois conceitos, mas entendemos que eles não são os únicos existentes. Interessa-nos aqui pontuar que buscamos entendimentos e práticas de atitudes respeitadas com o outro, ou seja, atitudes que não ignoram o outro, nem sua(s) língua(s). Em muitos contextos, ainda é muito presente a ideia de ter que falar “bem” para fazer parte. O **fazer parte** aqui carrega o sentido de confundir-se com um local, com um nativo. O mito do falante nativo, então, ainda ressoa. Isso será discutido no capítulo de análise dos dados.

A concepção de língua(gem) que orienta nossa prática e nossas reflexões, conforme já explicitado, baseia-se na perspectiva bakhtiniana, para quem a língua(gem) é uma prática social e nossas vozes estão carregadas do outro já que é a partir dele que nossa visão é (com)formada. É em sociedade e na cultura de que fazemos parte que aprendemos a interagir. Num mundo onde cada vez mais podemos acessar diferentes visões de mundo e pensar sobre a nossa e ampliá-la, vale ainda mais dizer, que nossos modos de agir (e de ser) são refratações do que vivenciamos.

Por isso, aderimos à visão de língua(gem) como ação social conjunta e contingente, ações essas cujos pertencimentos ampliam nossas possibilidades de proficiência em diferentes gêneros discursivos. Os gêneros são, então, formas *relativamente estáveis*, a partir das quais nos comunicamos e nas quais lançamos mão do repertório que nos é familiar e compartilhado.

Rechaçamos o conceito de língua calcado em formas dissociadas de realidades de interação, nas quais são valorizados elementos linguísticos específicos e isolados de qualquer comunicação. Aproximamo-nos de Maher quando esta afirma que:

...alguns conceitos teóricos de que nos servimos em nossas pesquisas, e em nossa atuação como educadores, precisam ser repensados, revistos: noções como ‘bilingüismo’, ‘competência comunicativa’, e ‘identidade cultural’, quando rigidamente fixadas, nos impedem de entender a heterogeneidade na sala de aula. (MAHER, 2007, p. 67).

No contexto em que se debruça esse estudo, *a heterogeneidade na sala de aula* se torna muito evidente e palpável: aqui temos, conforme veremos mais adiante, sujeitos para os quais o português tem disso aprendido na idade adulta, em contexto de imersão, em uma situação de certa maneira, “forçada”. Forçada porque a vinda ao Brasil para refazer suas vidas e continuá-las deu-se a partir de situações difíceis em seus países que impulsionaram a busca por outro país. Ao chegar ao Brasil, esses quatro estrangeiros com histórias tão diferentes, têm entre si necessidades parecidas de aprendizagem de e em português. Eles são já sujeitos bilíngues, pelo menos, antes de sua chegada ao Brasil. E são bilíngues mesmo para aqueles que desconsideram as diferentes línguas que existem em uma mesma “língua”.

César e Cavalcanti propõem uma mirada importante para a língua(gem):

No campo conceitual, ao invés da estabilidade dos níveis de análise da ‘língua’ (sintaxe, morfologia, léxico) e seus modelos teóricos, interessa pensar a língua como uma porção de conjuntos híbridos de diversos fragmentos (modulações, textos, tons), a partir dos quais são possíveis determinadas combinações. (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007, p. 62).

Filiamo-nos à concepção de língua(gem) como caleidoscópio, ainda que essa metáfora possa ser discutida, já que cada “cena” ou formação do caleidoscópio é estática, mas aqui caleidoscópio se entende como algo que está sempre em mudança, com possibilidade de alterações constantes e mesmo realizadas com movimentos leves. Ainda segundo César e Cavalcanti,

O caleidoscópio, sendo feito por diversos pedaços, cores, formas e combinações, é um jogo de (im)possibilidades fortuitas e, ao mesmo tempo, acondicionadas pelo contexto e pelos elementos, um jogo que se explica sempre fugazmente no exato momento em que o objeto é colocado na mira do olho e a mão o movimenta; depois, um instante depois, já é outra coisa. (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007, p. 45).

Compreendemos também que a diversidade linguística faz parte das interações entre pessoas e que mesmo uma única pessoa fala/usa uma única língua de diversas maneiras, fazendo com que possamos afirmar que há várias línguas(gens) em uma mesma, ou como enunciam Faraco e Tezza (2002, p. 20), há linguagens diversas em uma mesma “língua”. Assim, aderimos à visão teórica de heteroglossia, mesmo quando pensamos no que se costuma chamar de mesma língua, ou seja, no que se convencionou chamar de “língua”, há uma série de diferenças (ou uma série de línguas) que são usadas em diferentes situações e contextos, não inadvertidamente, mas intencionalmente. Então, como apontam Creese e Blackledge (2015, p. 1) “o multilinguismo é a norma” em uma sociedade que possui migrantes atravessando inúmeras fronteiras e na qual a tecnologia torna disponível uma série de recursos com um só toque. Além disso, apontam, na mesma página, que a noção de línguas diferentes separadas por elementos linguísticos específicos pode ser insuficiente para análise de **língua em uso e em ação**.

Conforme Madsen (apud CREESE, BLACKLEDGE, 2015, p. 4) heteroglossia “descreve como o uso linguístico envolve várias linguagens socioideológicas, códigos e vozes”. Para ampliar o entendimento de heteroglossia, na visão de Bakhtin, Creese e Blackledge (2015) desenvolvem seu pensamento sobre

heteroglossia com respeito a três questões: indexicalidade (indexicality), interação repleta de tensão (tension-filled interaction) e múltiplas vozes (multivoicedness).

Indexicalidade tem relação ao uso da língua(gem) para identificar certos pontos de vista como pertencentes a um (ou mais) grupo(s), pontos de vista esses que remetem a ideologias, classe social, profissão e/ou posição social. Para Bakhtin, a estratificação e a diversidade linguística derivam de sua natureza social, refletem a diferenciação social e ideológica na sociedade. Por isso, a língua(gem) nunca é neutra nem reflete a estrutura da realidade extraverbal e os falantes usam marcas (index) para descrever conjuntos de recursos linguísticos associados a certas práticas sociais e tipos de pessoas. É isso que vamos aprendendo durante a vida de e em interações sociais e incorporando ao nosso repertório (em e para o uso).

Bakhtin acredita que a língua(gem) é caracterizada por tensões sociais. Ele assevera que dentro de uma única língua (pensando em um estado uma língua) existem múltiplos sistema de crenças sociais, que soam diferentemente porque estão repletos de conteúdos semânticos e axiológicos distintos. A heteroglossia, então, tem mais relação com as tensões inerentes à língua(gem) que a elementos e formas linguísticas.

Com relação às múltiplas vozes presentes no discurso, Bakhtin afirma que a língua(gem) existe na fronteira entre a voz de um e do outro. Muito do que falamos está repleto da fala do outro. Nas palavras de Blackledge e Cresse, “[...] nós pesamos, avaliamos, refutamos, repudiamos, celebramos, afirmamos, etc não somente com as palavras dos outros, mas também com a posição política/ideológica representada por essas palavras.” (2015, p. 10). Bakhtin argumenta que o objeto já foi articulado, disputado, elucidado e avaliado em muitos caminhos e visões dentro das quais se cruzam, convergem e divergem.

Desenhando esse percurso, não posso deixar de mencionar explicitamente questões de ideologia linguística, que fazem parte do que acredito ser língua e que já defendi neste estudo. Essas ideologias se manifestam nas políticas linguísticas. Woolard (1998) traz o conceito de 1979 de Silverstein, em que ideologias linguísticas seriam conjunto de crenças sobre língua(gem) articuladas por usuários como uma racionalização ou explicação da estrutura e do uso da linguagem percebida. Essa

definição enfatiza uma concepção de língua como código ou sistema, apagando toda a carga cultural que é a língua na medida que a entendemos – conforme já exposto nessa seção. Estamos conformes com a ótica de ideologia linguística não é obrigatoriamente consciente, deliberada ou sistematicamente organizada, mas que existem forças que querem que ela não seja vista como uma construção, mas como algo que *é*, como algo naturalizado.

5.4 QUANDO SE ABRE UM NOVO CAMINHO

O título desta parte, *Quando se abre um novo caminho*, evoca pelo menos dois sentidos: quando o caminho se abre magicamente e quando o sujeito abre o caminho. Primeiro, temos o verbo abrir-se que enuncia que, do nada, algo pode acontecer (pelo menos na língua vista como código), e depois o caminho que nós, sujeitos, abrimos. O significado que quero dar para esse título é da ação concreta que o sujeito precisa fazer para abrir caminho, para fazer seu caminho e percorrer sua trajetória. Se se faz caminho ao andar, essa metáfora não poderia fazer mais sentido. Primeiramente, porque os migrantes da Venezuela cruzam a fronteira a pé, caminhando, fazendo caminho ao andar. Não sabemos – se não cruzamos esse espaço – o que isso significa. E só saberemos a nossa experiência vivida nesse caso.

Mas a experiência da alteridade, da exotopia, com a escuta da/o Outra/o pode nos fazer compreender algo dessa vivência. Quando se cruza a fronteira, se deixa uma parte do sujeito, ao mesmo tempo em que se abrem novos caminhos, se forjam outras identidades. A migração, portanto, é um processo massivo, vivenciado pelo coletivo, mas é também – e talvez sobretudo – uma experiência individual, subjetiva, que atravessa as pessoas de maneiras diferentes.

A partir deste entendimento, neste capítulo, exponho conceitos sobre estatutos migratórios; apresento alguns dados migratórios recentes da migração de crise no Brasil, me atendo à migração venezuelana e discorro sobre a legislação brasileira com relação à migração e ao refúgio. A partir disso, me centro em refletir sujeitos em trânsito geográfico e simbólico, cujas identidades estão em constante movimento, e trato

de pensar na pandemia de COVID que impossibilitou nosso movimento físico e que foi período em que se constituíram os dados desta pesquisa.

Logo depois, recupero excertos de conversas individuais que tive com as participantes estrangeiras do estudo sobre a decisão de migrar, bem como sobre a própria trajetória geográfica da migração realizada por elas a fim de tentar entender a partir da transcrição de nossa conversa como nos colocamos nestas interações e o que surge destas.

5.5 MIGRAÇÃO E ESTATUTOS MIGRATÓRIOS ATUAIS

Os grandes fluxos migratórios sempre estiveram associados a processos históricos relevantes que transformam as sociedades (FIGUEIREDO e ZANELATO, 2017). No Brasil, a migração se configura como um processo constitutivo de nossa sociedade. Começa, segundo Patarra e Duval (2011), com a própria expansão portuguesa (para usar os termos de Grada Kilomba) ou da chegada ou invasão (que prefiro) e remete aos primeiros autores. Como a migração é um processo que nos constitui a nós, brasileiros, e forja nossa sociedade, a questão histórica da migração funciona para que se sustente a ideia de que o Brasil é “um país de imigração”. No quadro 2, no qual resumo as ideias de Patarra e Duval (2011), é possível observar a constituição dos fluxos migratórios ao longo do tempo, desde o começo do processo de colonização:

QUADRO 2 – COMPILAÇÃO CRONOLÓGICA SOBRE PROCESSOS MIGRATÓRIOS A PARTIR DE PATARRA E DURVAL (2011)

Período	
De 1500 a 1890	Portugueses no contexto da colonização e pessoas africanas sequestradas e escravizadas para trabalho em grandes lavouras de exportação
1890 a 1930	Projeto de colonização agrícola, nesse momento, de pequenas propriedades. Atração de alemães, italianos e outros para o sul do país
Final de 1930	Medidas restritivas à entrada de migrantes internacionais (crise vivida pela economia mundial de 1929). Redução dos fluxos migratórios internacionais e incremento de emigração externas.
1950	Imigrantes já no Brasil se dirigem à cafeicultura do oeste paulista e trabalhos em obras de

	infraestrutura e construção de caminhos e estradas.
1950 a 1980	Imigração incipiente. Brasil considerado fechado à imigração.
Meados de 1980	Novas fases de deslocamentos brasileiros. Emigração e imigração. Brasileiros emigram para Estados Unidos, Japão, Paraguai e alguns países da Europa. Destacam-se entre esses países, Portugal, Espanha e Itália. Fluxos de migração de países em desenvolvimento (Coreia, China, Bolívia, Paraguai, Chile, Peru e de países africanos (os autores não especificam quais).
Início do século XXI	Destaque para a imigração boliviana, que começa a aumentar significativamente a partir de 1980. Trocas migratórias com países africanos a partir de acordos multilaterais na área da Educação e migração forçada por causa de guerras e conflitos.

FONTE: A autora (2023).

Embora nas décadas de 1980 e 1990 também, segundo Zanelatto e Figueiredo (2017), por causa da crise econômica no Brasil (que gerou inclusive o termo “década perdida” em termos econômicos nos anos 80 do Brasil), centenas de milhares de brasileiros tenham emigrado, numericamente houve muito mais imigração do que emigração. É importante assinalar ainda que os processos migratórios para o Brasil não se deram sem problemas. O sonho que alimentava muitos europeus, fugindo da escassez do emprego, de condições políticas, do pós-guerra, muitas vezes não se concretizou.

No Brasil pós-escravatura, com o projeto de embranquecimento da população, políticas públicas foram instauradas de modo a atrair imigrantes europeus. O ideal de imigrantes por um pedaço de terra encontrou frustração em muitas situações. Figueiredo e Zanelatto (2017, p. 79 e 80) afirmam que no século XIX, o trabalhador imigrante que veio para o Brasil, cuja vinda adveio do empobrecimento consequência do desenvolvimento do capitalismo europeu, encontrou uma situação precária porque contraía junto ao proprietário do latifúndio, que financiava sua passagem de vinda e o mantinha em situação de subalternidade. Segundo os autores, o que os primeiros migrantes que sonhavam com um pedaço de terra no Brasil,

...foi um cenário de dificuldades imensas que estabelecia um sistema de prisão do trabalhador ao dono da terra e da venda. Apesar da adesão à visão eurocêntrica que exclui o negro e opta pelo trabalhador imigrante, ainda prevalece o preconceito ao trabalho braçal, levando o proprietário do latifúndio a desconsiderar o imigrante como homem livre. (FIGUEIREDO E ZANELATTO, 2017, p. 80).

Com a imigração, se sustentava a ideia de relação verticalizada que também caracterizará as relações no capitalismo. Os imigrantes eram vistos como subalternos por latifundiários. A situação muda um pouco quando no séc. XIX a imigração passou a ser tida como processo civilizatório – mantendo a perspectiva de embranquecimento. Valeram-se, então, de um modelo de colonização de pequenas propriedades e com base na vinda de europeus, formando núcleos e colônias no sul do Brasil.

Ainda a partir de Figueiredo e Zanelatto (2017, p. 80), o acolhimento de migrantes no século XX consolidou a imigração de europeus e também de japoneses cuja vinda havia iniciado no século XIX, sendo interrompida a partir do final da Segunda Guerra Mundial e desestimulada pelo regime de austeridade a partir da década de 60 com o Golpe Militar de 1964 e também pela crise econômica no Brasil nas décadas subsequentes, que além de desencorajar a imigração ao Brasil, provocou a emigração de brasileiros como já expus.

No fim do século XX (1994), o então Ministro da Economia do governo de Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso, liderou a organização do Plano Real, que conseguiu controlar a hiperinflação que persistia no Brasil. Dado o sucesso do plano, Fernando Henrique Cardosos elegeu-se presidente da República e fez com que o Brasil conquistasse credibilidade internacional, o que fomenta o imaginário do Brasil como um bom país para imigrar, que se consolidou com os dois governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2006 e 2007 a 2010). O governo Lula conseguiu manter a estabilidade econômica, retomar o crescimento do Brasil e investir em políticas de inclusão social, reduzindo a pobreza e a desigualdade social, assim, elegendo-se para o segundo mandato e possibilitando a eleição de sua sucessora, a presidenta Dilma Rouseff.

Em que pese o cenário mundial de crise, o Brasil no começo de 2010, passava por um bom momento, com a democracia em curso e o desempenho econômico positivo. Além disso, o governo federal liderado naquele momento pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva tinha uma preocupação em não securitizar a migração. Isso pode ser visto na concessão de anistia para migrantes indocumentados ou ilegais que tivessem entrado no país até 1º. de fevereiro de 2009, concedida pelo presidente, a partir da sanção da lei 1.664/2009, da Lei da Anistia Migratória. Em sua declaração, quando sancionou a lei, diz o seguinte: “...defendemos que a questão da migração irregular tem

aspectos humanitários e não pode ser confundida com criminalidade.” (PATARRA e DUVAL, 2011, p. 2).

De acordo com os mesmos autores,

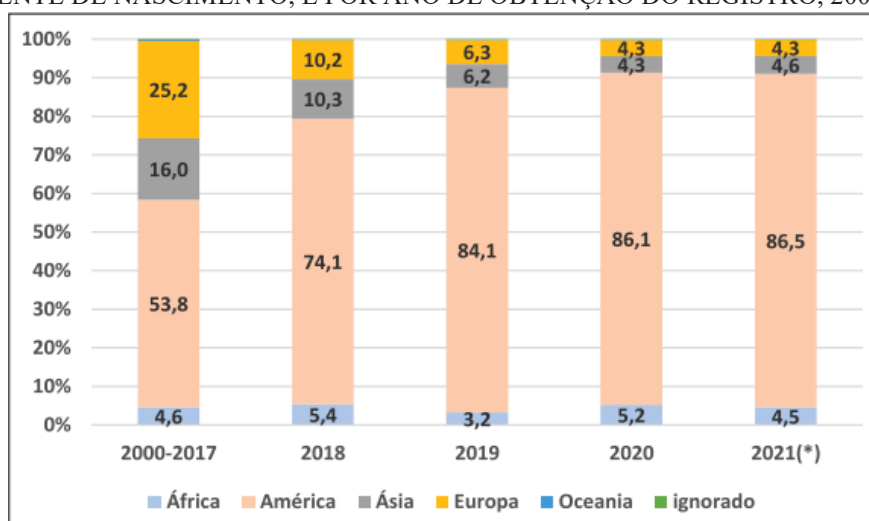
O Brasil, frequentemente chamado de ‘meio continente’ apresenta desempenho positivo em sua performance econômica na dinâmica atual [à época da escrita do artigo], tendo, na sucessão de governos democráticos e competentes nos últimos quase 20 anos, uma continuidade de resultados que o leva, hoje, a posição de país emergente de destaque nos foros internacionais e se ufana de ser classificado como a sexta maior economia do mundo. (PATARRA e DUVAL, 2011, n. p).

A partir da segunda década do século XXI, se intensificam as ondas migratórias ao Brasil, em grande parte, fomentadas pela imagem do país criada no exterior. À época, ainda segundo Patarra e Duval,

De um lado, a imigração internacional no mundo “explodiu”, acirrados os movimentos pelos conflitos no norte da África, nos países do Meio-Oriente e Ásia, principalmente, e pela crise que tremula os países desenvolvidos (Europa e Estados Unidos, principalmente), cada um com suas características e especificidades, mas sempre traçando um panorama difícil, assustador e imprevisível. A crise financeira atual, os desastres climáticos e a “primavera Árabe”, constituem dimensões absolutamente decisivas para o conhecimento, entendimento, observações e decisões a respeito dos movimentos migratórios internacionais atuais, destes últimos anos, que imprimem à problemáticas contornos de tamanho e implicações sem precedentes. (PATARRA e DUVAL, 2011, p. 2)

No Gráfico 1, temos um levantamento dos migrantes a partir do continente de origem, ficando claro a predominância cada vez mais acentuada de migrantes da América:

GRÁFICO 1 – PORCENTAGEM DE IMIGRANTES INTERNACIONAIS NO BRASIL SEGUNDO CONTINENTE DE NASCIMENTO, E POR ANO DE OBTENÇÃO DO REGISTRO, 2000-2021



FONTE: SISMIGRA, 2021. (*) Dados de janeiro a outubro de 2021.

Não podemos esquecer, contudo, que o fato de o Brasil aceitar famílias completas também é fator determinante para as migrações. Enquanto migrantes qualificados são aceitos na Europa, suas famílias não, muitos deles optaram por migrar ao Brasil.

Se fôssemos criar um quadro pensando na migração a partir de 2010, poderíamos incluir um aumento significativo de migrantes de crise no Brasil, fugindo tanto de guerras e conflitos bélicos, como de crises de caráter político, econômico e social. Me parece que as crises nunca são monofatoriais e digo isso trazendo a questão para o contexto da Venezuela. Na Venezuela, a crise tem caráter multifatorial e é bastante complexa ideologicamente.

A partir de 2010 há a continuidade dos fluxos migratórios do Haiti, a migração de sírios ao Brasil, começa o êxodo venezuelano e a chegada massiva de migrantes venezuelanos e, mais recentemente a imigração de ucranianos fugidos da guerra entre Ucrânia e Rússia.

Figueiredo e Zanelatto (2017) ainda asseveram que o cenário econômico do começo do segundo governo da presidenta Dilma atraía diferentes contingentes migratórios.

O atual cenário econômico brasileiro tem atraído a atenção de migrantes de várias partes do mundo, da Europa e, principalmente, de países menos desenvolvidos da América Latina, levados a acreditar que a posição de destaque ocupado pelo Brasil no cenário econômico mundial nos últimos anos possa proporcionar-lhes melhores condições de vida que aquelas que vêm experimentando em seus países de origem, principalmente aos trabalhadores que tiveram suas pátrias destruídas por catástrofes naturais, ou que venham sofrendo perseguições em virtude de conflitos internos. (FIGUEIREDO E ZANELATO, 2017, p. 85).

Na tabela 1, é possível identificar a quantidade de pessoas que migraram ao Brasil entre os anos de 2000 a 2021, bem como seus lugares de origem.

TABELA 1 – IMIGRANTES INTERNACIONAIS NO BRASIL SEGUNDO PRINCIPAIS PAISES DE NATURALIDADE, E POR ANO DE OBTENÇÃO DO REGISTRO, 2000-2021

2000-2017			2018			2019		
País	Valor	%	País	Valor	%	País	Valor	%
Bolívia	116.356	18,8	Venezuela	32.245	35,8	Venezuela	89.828	58,4
Haiti	92.925	15,0	Haiti	14.214	15,8	Haiti	19.860	12,9
EUA	76.485	12,3	Colômbia	9.788	10,9	Colômbia	9.419	6,1
Argentina	61.097	9,9	Bolívia	7.851	8,7	Bolívia	9.262	6,0
Colômbia	50.711	8,2	Uruguai	5.573	6,2	Argentina	5.714	3,7
Peru	39.691	6,4	Argentina	4.893	5,4	Uruguai	4.408	2,9
Paraguai	37.176	6,0	EUA	3.116	3,5	EUA	3.202	2,1
Uruguai	36.543	5,9	Peru	3.054	3,4	Peru	3.189	2,1
Cuba	27.694	4,5	Paraguai	2.855	3,2	Paraguai	3.152	2,0
México	19.075	3,1	Cuba	1.891	2,1	México	1.281	0,8
Chile	16.636	2,7	México	1.298	1,4	Chile	1.208	0,8
Venezuela	16.507	2,7	Chile	1.133	1,3	Cuba	1.081	0,7
Outros	29.332	4,7	Outros	2.265	2,5	Outros	2.327	1,5
Total	620.228	100,0	Total	90.176	100,0	Total	153.931	100,0

(Cont.)

2020			2021 (*)		
País	Valor	%	País	Valor	%
Venezuela	40.251	50,4	Venezuela	69.974	65,3
Haiti	23.629	29,6	Haiti	15.343	14,3
Colômbia	3.678	4,6	Colômbia	4.543	4,2
Bolívia	2.442	3,1	Argentina	3.389	3,2
Argentina	2.343	2,9	Paraguai	2.635	2,5
Uruguai	1.592	2,0	Bolívia	2.441	2,3
Peru	1.237	1,5	Cuba	2.232	2,1
Paraguai	1.079	1,4	EUA	1.429	1,3
EUA	972	1,2	Uruguai	1.404	1,3
Cuba	828	1,0	Peru	1.268	1,2
Chile	489	0,6	Chile	800	0,7
México	344	0,4	México	438	0,4
Outros	949	1,2	Outros	1.312	1,2
Total	79.833	100,0	Total	107.208	100,0

FONTE: SISMIGRA, 2021. (*) Dados de janeiro a outubro de 2021.

É possível perceber, pelos dados da tabela 1, que mesmo com o golpe e o impedimento de Dilma Rousseff, os deslocamentos de migrantes para o Brasil continuaram, especialmente os de haitianos e de venezuelanos – que tradicionalmente eram de um país de emigração. Os haitianos, que vinham vivendo precarização da vida – devido à exploração colonial, governos autoritários, e que depois especialmente dos terremotos de 2004 e especialmente do de 2010 – viram suas condições de subsistência comprometidas. Além disso, a presença da Missão das Nações Unidas para a Estabilização do Haiti – MINUSTAH - (criada em 2004), chefiada pelo Brasil e o crescimento econômico que demandava mão-de-obra, foram determinantes para as ondas migratórias daquele país.

Na Tabela 2, é possível identificar os locais onde migrantes haitianos fixaram moradia de 2000 a 2021, sendo Curitiba um dos destinos mais procurados:

TABELA 2 – PRINCIPAIS MUNICÍPIOS DE RESIDÊNCIA DE IMIGRANTES HAITIANOS, POR ANO DE OBTENÇÃO DO REGISTRO, 2000-2021

2000-2017		2018		2019		2020		2021(*)	
Município	Valor	Município	Valor	Município	Valor	Município	Valor	Município	Valor
São Paulo (SP)	15.768	São Paulo (SP)	1.430	São Paulo (SP)	1.809	São Paulo (SP)	3.633	São Paulo (SP)	1.363
Curitiba (PR)	4.378	Curitiba (PR)	672	Joinville (SC)	766	Joinville (SC)	1.153	Cascavel (PR)	877
Cascavel (PR)	2.572	Cascavel (PR)	543	Cascavel (PR)	617	Porto Alegre (RS)	951	Joinville (SC)	599
Joinville (SC)	2.534	Joinville (SC)	452	Curitiba (PR)	588	Curitiba (PR)	817	Toledo (PR)	475
Porto Alegre (RS)	2.327	Porto Alegre (RS)	388	Porto Alegre (RS)	586	Campos Novos (SC)	554	Curitiba (PR)	404
Caxias do Sul (RS)	1.999	Itajaí (SC)	329	Chapecó (SC)	462	Cascavel (PR)	427	Itajaí (SC)	322
Itajaí (SC)	1.991	Chapecó (SC)	302	Florianópolis (SC)	423	Guarulhos (SP)	334	Porto Alegre (RS)	310
Chapecó (SC)	1.932	Sorocaba (SP)	286	Sorocaba (SP)	384	Criciúma (SC)	323	Pato Branco (PR)	261
Bento Gonçalves (RS)	1.864	Florianópolis (SC)	280	Maringá (PR)	306	Campinas (SP)	303	Canoas (RS)	216
Balneário Camboriú (SC)	1.466	Maringá (PR)	218	Campos Novos (SC)	291	Canoas (RS)	302		
Florianópolis (SC)	1.447	Palhoça (SC)	205	Caxias do Sul (RS)	280	Pinhais (PR)	251		
Sorocaba (SP)	1.259			Bento Gonçalves (RS)	274	Chapecó (SC)	249		
Pinhais (PR)	1.122			Canoas (RS)	240	Sorocaba (SP)	248		
Palhoça (SC)	1.040			Guarulhos (SP)	234	Pato Branco (PR)	233		
				São José (SC)	226	Blumenau (SC)	227		
				Blumenau (SC)	218	Lajeado (RS)	226		
				Pinhais (PR)	217	Santo André (SP)	210		
				Campinas (SP)	213	Toledo (PR)	203		
				Toledo (PR)	204				
				Palhoça (SC)	203				

FONTE: SISMIGRA, 2021. (*) Dados de janeiro a outubro de 2021.

No caso dos venezuelanos, a crise político-econômica e social, as dificuldades de subsistência (de parte) da população e a precarização dos serviços estimulou sua vinda ao Brasil. Tradicionalmente, como já pontuei, a Venezuela era um país que recebia migrantes, nunca um país de emigração.

Nas Tabelas 3, 4 e 5 que seguem, é possível identificar a divisão entre faixa etária, estado civil e profissão dos venezuelanos migrantes entre os anos de 2000 e 2021:

TABELA 3 – PORCENTAGEM DE IMIGRANTES VENEZUELANOS SEGUNDO FAIXA ETÁRIA E SEXO, POR ANO DE OBTENÇÃO DO REGISTRO, 2000-2021

Período	Sexo	Faixa Etária						Total
		0 a 14	15 a 24	25 a 39	40 a 64	65 ou mais	Não espec.	
2000-2017	Masculino	11,9	17,5	47,5	22,4	0,7	0,0	8.983
	Feminino	13,1	17,9	50,4	17,4	1,2	0,0	7.524
	Total	12,4	17,7	48,8	20,1	0,9	0,0	16.507
2018	Masculino	9,8	24,3	42,8	21,9	1,2	0,0	17.243
	Feminino	10,9	24,3	39,8	23,2	1,8	0,0	15.001
	Total	10,3	24,3	41,4	22,5	1,5	0,0	32.244
2019	Masculino	19,9	24,6	35,1	19,0	1,3	0,2	45.689
	Feminino	19,9	24,4	32,9	20,7	1,9	0,1	44.132
	Total	19,9	24,5	34,0	19,8	1,6	0,1	89.821
2020	Masculino	23,3	23,4	34,0	17,8	1,2	0,3	21.016
	Feminino	24,8	24,3	30,1	18,8	1,8	0,2	19.228
	Total	24,0	23,8	32,2	18,3	1,5	0,3	40.244
2021(*)	Masculino	22,7	21,3	26,6	13,3	0,8	15,3	36.320
	Feminino	23,6	20,7	25,1	13,8	1,3	15,5	33.626
	Total	23,1	21,0	25,8	13,6	1,1	15,4	69.946

FONTE: SISMIGRA, 2021. (*) Dados de janeiro a outubro de 2021.

Percebe-se uma constância na faixa etária entre 25 e 39, em todos os anos em que os dados foram organizados, sendo esta a idade produtiva dos indivíduos. Comparando com os dados da tabela seguinte, verificamos que, entre as duas décadas analisadas, há uma prevalência alta entre a migração de pessoas solteiras, o que também tende a indicar pessoas mais jovens.

TABELA 4 – PORCENTAGEM DE IMIGRANTES VENEZUELANOS SEGUNDO ESTADO CIVIL E SEXO, POR ANO DE OBTENÇÃO DO REGISTRO, 2000-2021

Período	Sexo	Estado Civil					Total
		Solteiro	Casado	Viúvo	Outro	Desconhecido	
2000-2017	Masculino	62,4	34,0	1,3	2,4	0,0	8.983
	Feminino	61,4	34,5	1,4	2,6	0,0	7.524
	Total	61,9	34,2	1,3	2,5	0,0	16.507
2018	Masculino	87,0	11,5	0,1	0,9	0,5	17.243
	Feminino	84,1	13,0	0,5	1,8	0,5	15.001
	Total	85,7	12,2	0,3	1,3	0,5	32.244
2019	Masculino	89,9	8,4	0,1	1,7	0,0	45.689
	Feminino	87,5	9,7	0,5	2,3	0,0	44.132
	Total	88,7	9,0	0,3	2,0	0,0	89.821
2020	Masculino	90,1	8,1	0,1	1,7	0,0	21.016
	Feminino	88,3	8,8	0,6	2,4	0,0	19.228
	Total	89,2	8,4	0,3	2,0	0,0	40.244
2021(*)	Masculino	89,9	6,7	0,1	3,2	0,0	36.320
	Feminino	88,3	7,4	0,5	3,7	0,1	33.626
	Total	89,1	7,1	0,3	3,5	0,0	69.946

FONTE: SISMIGRA, 2021. (*) Dados de janeiro a outubro de 2021.

TABELA 5 – PORCENTAGEM DE IMIGRANTES VENEZUELANOS SEGUNDO PROFISSÃO, POR ANO DE OBTENÇÃO DO REGISTRO, 2000-2021

Profissão	2000-2017	2018	2019	2020	2021(*)
Estudante	12,7	17,5	19,0	18,6	15,3
Não classificada	5,2	4,4	4,9	14,7	17,1
Menor de idade	41,8	1,8	8,7	9,3	16,7
Prendas do lar	4,1	5,3	9,3	9,0	6,3
Sem ocupação	1,4	6,0	4,8	7,6	14,8
Pedreiro	0,2	6,8	6,8	5,9	5,2
Vendedor	0,5	7,4	7,6	5,7	4,5
Mecânico	0,4	4,2	3,2	2,5	1,9
Cozinheiro	0,3	3,5	3,2	2,9	1,8
Outras profissões	33,4	42,9	32,4	23,7	16,3
Total	16.507	32.245	89.828	40.251	69.974

FONTE: SISMIGRA, 2021. (*) Dados de janeiro a outubro de 2021.

Já no critério de profissões, conforme indica a tabela 5, verifica-se uma grande variedade de ofícios, sendo a maioria estudantes.

Se cotejarmos as informações entre a maioria de pessoas jovens, solteiras e que se enquadram como estudantes, podemos depreender que a maioria dos venezuelanos vem ao Brasil em idade produtiva, em busca de oportunidades para estudar e se aprimorar no mercado de trabalho. Entre os valores numéricos, o que pode passar despercebido é que essas pessoas têm histórias, têm trajetórias e vivências sobre a migração. Quando perguntei às estudantes sobre o processo de migrar, sua decisão e o ato físico geográfico de ter cruzado a fronteira, elas me contaram parte desse caminho.

A seguir, há três excertos de começos de entrevista, que fiz em janeiro com a Ana, a Caroline e a Carolínea. Nelas, elas narram como foi esse cruzamento da fronteira esse percurso empreendido antes do atravessar para o Brasil e exibem, com diferentes acentos emotivo-volitivos, suas visões. Ana começa:

F - Verdade. E assim, quando cês entraram no Brasil, por Pacaraima, encontraram, encontraram pessoas que falavam espanhol, como que era?

Ana - Havia uma fila muito grande Maduro porque havia problemas para entrar porque parecia que Maduro iba a trancar a frontera. Entón, estava mui cheio de pessoas que iban para todas partes, iban pra Argentina, pa Nicarágua, po Uruguai, pa Brasil. Entón nós conhecimos muitas pessoas aí também venezuelanos, que iban para todas partes. Conhecimos a unos jovens solteiros, pero son enamorados, no? Que iban a Uruguai, a Uruguai entón ellos ayudaban com nós. Creía que ibamos a dormi essa noche em la frontera, em la fila, porque no había passo y la policia no estaba,

F - Tava parado?

Ana - Não tava dando números entón, Deus mio, policia falou: “Quinientos personas más.” Nossa, aí tivemos a oportunidade de checar e de poder estar para poder passar para Boa Vista, Pacaraima... Ellos venían de Venezuela, de la capital, de Caracas, ellos no tenían mucho dinero. Ellos traían comida para vários días, porque ellos tenían que agarra, este, ônibus e ônibus para chegar a Uruguai, ellos no iban a tomar avión como nós...

F - Ah, entendi.

Ana - Este, contavam para nós que era forte, ibam a estar vários dias sin banhar, sin e.. forte... Entón fue una experiencia que, que nós conhecimos que fue dura, de otras personas... Hum hum Mas nós tenemos el privilegio que nosotros quedamos em Boa Vista para agarrar o vuelo de São Paulo para... Mas pudimos quedar em posada, tranquilos. Outra coisa.

F - E aí esse casal apresentou uma outra realidade, né, Ana?

Ana - Sí, fuerte, porque tenían comida para guardar para el camino porque no tenían mucho dinero para...

F - Para comprar, né? Para ir comprando.

Ana - Entonces, duro.

Aqui ela conta sua experiência e expressa a dificuldade de ultrapassar a fronteira, a grande quantidade de pessoas que por ali estavam e a incerteza de se conseguiriam atravessá-la ou não naquele mesmo dia. Demonstra um alívio grande quando o policial diz: **“Quinientas personas más.”** Além disso, um aspecto que chama a

atenção, é que mesmo em dificuldades, ela considera as outras pessoas que parecem estar em dificuldade maior ainda: tem pouco ou nenhum dinheiro, trazem comida porque não podem comprar, não têm onde se alojar e vão estar na estrada durante longo tempo. Ela contrapõe a história e as possibilidades de sua família a de um casal que encontrou: “Este, contavam para nós que era forte, ibam a estar vários dias sin banhar, sin e.. forte... Entón fue uma experiência que, que nós conocimos que fue dura, de otras personas...”.

Caroline, por outra parte, teve a ajuda da igreja na organização da migração, a partir de um programa da ONU. Ela mostra o medo de ser roubada e diz ter escondido 20 dólares no cabelo, que o cunhado escondeu dinheiro também...Esse medo é do que os policiais poderiam roubar e também aparece a necessidade de os motoristas dos transportes dos migrantes pagarem propina para os policiais liberarem a passagem. Isso mostra realidades que os números acabam por silenciar.

Fernanda - Cê já me contou um pouco, como se deu a ideia de você, a ideia de você vir pro Brasil?

Caroline - A ideia de vir no Brasil, a ideia de vir morar lá foi pelo organização de la ONU, sabe? Naciones Unidas. Eles abrieron una oportunidad ao estrangeiro de morar, daí também o programa da igreja que ele mostrava, ele ajudava os irmão da igreja de a país, de meu país, da Venezuela, a morar no Brasil. Ainda a gente começou a arrumar as coisas bem direitinho pra viajar, só que bien difícil porque você quando tiene que viajar, éé, eu tuve que esconder os dólares no meu cabelo, escondi acho que 20 dólares em meu cabelo, meu cunhado escondeu dólares na calça, sabe? Ele fez um buraco donde você coloca o cinto.

F - Hum hum

Caroline – De ahí, ééé, aí, meus títulos e mias cosas tenían que estar na mala de viagem, de a mão, na mala de mão, pelo, porque as pessoas da polícia, eles, eles revisavam as malas, e eles, se tinham algo de valor, ibam a tirar.

F - Sério?

Caroline - Tudo que era de valor eles podiam pegar. É verdade você pode perguntar para qualquer venezolano e ele vai falar isso. Então, na verdade eu corri com muita sorte Deus estava (hehe) guiando o ônibus porque durante o viagem, ninguém, ninguém, ninguém policia revisou a mala porque o dono de, o dono de omnibus tinha que pagar pra cada policia cada vez que iba parar.

F - E aí, ao pagar ele não revistava.

Caroline - Tá compreendendo?

F – Tô, tá perfeito. Eu tô. Não eu tô acreditando, mas é surpreendente, é isso que eu quero dizer.

Caroline - É assim, é assim... Se você viaja, porque a gente tem, as persona que agora estão saindo da Venezuela que querem morar no Brasil, eles ficam com muito medo a la hora de viajar e querem morar no Brasil se você tem algo de valor e você não esconde, sabe? Tenho fatura de meu celular ou tenho fatura de meu sapato. Se você não tem fatura, você não tem uma coisa que você pode passar, eles vão a pegar.

F - Entendi, entendi.

Caroline - Porque já há acontecido muitas vezes. Quando eu viajé, o dono de autobús iba pagando, em cada punto, não sei como eles falam aqui, sabe que quando você tem que esperar.

F - Em cada posto da polícia, em cada posto da polícia, eu acho que é isso.

Caroline - Isso! Entón, na fronteira do Brasil son 24 horas, acho que son 24, 32 horas para chegar a fronteira com Brasil. Eu viajei dois dias, dois dias em ônibus.

Já Carolínea quando interpelada por mim sobre como havia sido a vinda para o Brasil, a viagem para cá, ela conta que demorou muito – oito dias – mas não retrata isso com um tom triste ou mostrando dificuldade. Cita o cansaço, mas acaba relatando a trajetória de uma maneira leve, terminando com risadas. Evidentemente a risada pode ser sarcástica ou irônica, por exemplo, mas no seu caso, o que entendi foi um tom de apesar de todo o tempo e cansaço, cheguei. Assim são as coisas da vida.

F – (...) Como foi essa viagem, como foi chegar no Brasil?

Carolínea – Opa, o viagem foi oito dias na carretera, né? Na rua, na via, no avião, ficar na carpa lá na Roraima, mas o cansancio físico, e e e, mas eu acho que que é bem, no, só que isso aí o cansancio; o viagem o traslado de Venezuela-Brasil, Venezuela – Curitiba, São Felipe, que é minha cidade, Curitiba. Eu saí de minha cidade os quinta-feira, 6 de fevereiro, fevereiro, e cheguei a Curitiba e e e quinta-feira, 13 de fevereiro, rsrs

Em todos os excertos é possível notar diferentes pontos focais, mas é interessante perceber que nos três há um conformar-se com a situação, como se fosse assim mesmo. Nenhuma delas demonstra uma atitude de revolta ou inconformismo, mas uma busca por um futuro diferente.

O presente trabalho, como já se sabe, focaliza seis migrantes venezuelanas e para chegar a suas histórias migratórias, é necessário pensar a migração como categoria conceitual, portanto, depois desse breve histórico sobre a migração no Brasil e o alçamento do Brasil à condição de país de imigrante, gostaria de analisar o conceito de migração com o qual opero.

Sassen (2007) afirma que não podemos mais pensar em termos nacionais exclusivamente porque a globalização produziu mudanças entre o que é nacional ou não e o relacionamento entre eles, ou seja, é necessário criar novos quadros teóricos que “não considerem estabilizada a noção de que o Estado-nação é um sistema fechado e excludente.”¹⁸. Isso significa que a migração, diferentemente do que se deu em outros tempos, no mundo globalizado precisa considerar o global e o local e a inter-relação entre eles.

No meu estudo, entendo que as migrantes com quem trabalhei são transnacionais, uma vez que a relação entre a sociedade acolhedora (que não necessariamente é a definitiva) e a sociedade de origem estão interligadas, não só pelo

¹⁸ “No den por sentado que el Estado-nación es un sistema cerrado y excluyente.” (SASSEN, 2007, p.5).

contínuo relacionamento discursivo (e, portanto, cultural), mas também pela questão econômica: um dos motivos da migração das participantes venezuelanas da minha pesquisa é o envio de remessas de dinheiro para a subsistência de seus familiares. A migração para o Brasil especificamente, se dá, no que diz respeito às seis participantes venezuelanas do estudo, por causa de o Brasil fazer fronteira com a Venezuela, da relativa facilidade de locomoção – por terra –, da possibilidade de acolhimento e da crescente xenofobia colombiana – país que recebeu muitos migrantes venezuelanos – que limita a migração para lá (embora uma de nossas participantes já tenha vivido na Colômbia na condição de migrante de crise). A ida para a Colômbia seria facilitada pela língua comum que os dois países têm. No entanto, conforme mencionei, a xenofobia contra venezuelanos é marcante no referido país.

Outro fator que determinou a vinda dessas migrantes ao Brasil foi a existência prévia de uma rede de apoio e/ou a possibilidade de serem amparadas economicamente por uma instituição religiosa.

Verifica-se que não só questões econômicas e financeiras determinam a escolha dos destinos pelos migrantes. Fatores relacionados à origem dos antecedentes familiares e a já existência no exterior de parentes ou amigos que migraram anteriormente, influenciam diretamente na decisão sobre o destino escolhido (Biagioni, 2010). Nos processos de mobilidade social os migrantes difundem práticas e ideologias e constroem e ampliam identidades, criando redes de conexões em diferentes espaços, e estabelecem um processo de contínuo avanço do vínculo entre mobilidades humanas e mobilidades sociais, através dos movimentos transnacionais e migratórios e sociais dos tempos atuais, decorrentes do processo de globalização. (RIVA & MUÑOZ, 2014, p. 154).

Além disso, a possibilidade de acesso a serviços públicos se estende para os não nacionais no Brasil, como é o caso de saúde e educação públicas. Apesar de os estrangeiros no Brasil gozarem do acesso à saúde e educação, conforme mencionei, não há políticas públicas organizadas especificamente para eles, como apoio à aprendizagem de português, em que pese semelhanças com o espanhol, carrega muitas questões diferentes, o que me fez e faz pensar para quem é parecida a língua. Estruturalmente há muitas similitudes, mas a língua não é só estrutura, a língua(gem) com a qual operamos aqui tem muito mais relação com os sujeitos que as usam e é parte muito mais ampla que somente a oração. Estamos no âmbito do enunciado bakhtiniano, na percepção de que língua(gem) é diálogo, que carrega em si valores e acentos específicos, isto é, não

parecem ser tão claras questões que na Academia por vezes parecem evidentes. Então, o que observo é, se por um lado temos uma legislação migratória de aceitação de migrantes muito mais moderna e humana que de outros países, por outro, faltam políticas de acolhimento, inserção e integração de migrantes à sociedade brasileira.

Segundo o Global Trends – Tendências Globais – documento do Alto Comissariado para as Nações Unidas (ACNUR) em 2020, havia 3,7 milhões de venezuelanos deslocados do país (o que os colocava na segunda posição dos deslocados, atrás somente dos sírios que representavam 6,6 milhões de migrantes). No Brasil, o maior fluxo migratório desde 2015 tem sido o dos Venezuelanos, por fronteira terrestre, Santa Elena de Uaiarén (Venezuela) – Pacaraima (Brasil).

Como mencionei, a Venezuela sempre foi um país receptor de migrantes – e isso era recorrentemente enunciado pelas participantes venezuelanas da pesquisa. A partir da crise político-econômico-social pela qual o país passa, há um massivo ingresso de venezuelanos no Brasil, via fronteira terrestre Santa Elena de Uaiarén (Venezuela) - Pacaraima (Brasil). Entre eles há os que solicitam refúgio e aqueles que solicitam residência temporária por até dois anos – o que é possível graças à Resolução n. 126/2017, que a concede aos nacionais de países que fazem fronteira com o Brasil e entram no país por via terrestre. A partir desse pedido, o Registro Nacional de Migração (RNM) é expedido imediatamente e, com esse visto, a pessoa tem a Autorização de Residência (AR) fixada em dois anos (podendo solicitar depois desse período residência permanente). Nesse caso, apesar de haver emissão imediata de RNM, o protocolo não possui foto e a RNM não é automaticamente emitida. Com esse tipo de visto é possível sair do país e entrar nele a qualquer tempo, diferentemente de quem solicita o visto de refúgio. No caso do solicitante de refúgio, é emitido um protocolo sem número próprio (o Documento Provisório de Registro Nacional Migratório, o DP-RNM) que funciona como o RNM enquanto seu pedido não é analisado e a solicitação decidida. Por causa da espera do julgamento da solicitação de refúgio, a AR é provisória e renovável por tempo indeterminado (dependente do tempo para a tramitação concessão ou não de refúgio). O DP-RNM possui foto e a emissão é imediata. A saída do Brasil só pode acontecer com a autorização do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE). A proteção para os refugiados e solicitantes de refúgio é internacional.

Milesi e Coury (2018), no entanto, apontam a fragilidade na execução e na solicitação desse tipo de visto porque há cobrança de taxa e uma série de documentos solicitados no caso da solicitação de visto temporário. Entre eles estão a apresentação da certidão consular. A desistência de refúgio no caso de pedido de residência, a limitação da entrada dessas pessoas por vias terrestre. Apesar de um ano depois, com a Portaria Interministerial n. 9 de 14 de março de 2018, terem sido revogadas as limitações e concedido visto permanente depois de dois anos, não há ainda uma política migratória adequada já que essas portarias podem ser revogadas a qualquer tempo, por terem caráter liminar.

Apesar de em 2019 o CONARE ter reconhecido a situação dos venezuelanos como condizente com a de refugiado, valendo-se no inciso III do artigo 1º, da lei n 9474 de 1997, dada a situação de “grave e generalizada violação dos direitos humanos” na Venezuela e a partir daí terem sido adotados procedimentos simplificados para o processo de obtenção da condição de refugiado a venezuelanos, por não ser necessária a entrevista individual, ou seja, seu processo de reconhecimento foi conferido em blocos, todas as participantes migrantes da minha pesquisa solicitaram residência temporária. Ela foi solicitada diretamente na Operação Acolhida, em Pacaraima, em cinco (05) dos casos e em um (01) deles, a solicitação aconteceu na Polícia Federal de Londrina.

Alguns motivos podem ter feito as participantes da minha pesquisa a não solicitarem o visto de refúgio: ao ser conferido o refúgio, há uma série de condições que precisam existir e continuar existindo para a condição de refugiado e a manutenção da pessoa refugiada no país de refúgio. No caso dos venezuelanos, ao cessar “a grave e generalizada violação de direitos humanos”, o visto de refugiado é automaticamente extinto, sendo a pessoa obrigada a voltar a seu país. Isso faz com que a determinação da manutenção ou não do refugiado no país é também o entendimento do país de acolhida sobre o que gerou a condição de refúgio.

Outra razão para a não solicitação da condição de refúgio é a possibilidade de todas, à época da chegada ao Brasil, de solicitar depois de dois anos, o visto permanente, o que lhes possibilitaria sair do país e regressar o que a condição de refugiado não permite. Mesmo para ausentar-se do país, é necessária a solicitação de autorização e o consequente aceite do pedido.

Outro motivo que vejo como condicionante para a solicitação de residência temporária é o caráter subjetivo desse termo. Enquanto cultural e socialmente o termo refugiado é associado a questões bastante tristes e imagens que a maior parte de nós temos – como, por exemplo as de grandes deslocamentos por terra nas fronteiras, barcos repletos de pessoas – alguns à deriva – a de residente temporário não evoca isso. É particularmente importante essa imagem sobre refugiados porque em uma das aulas, logo após o sábado de distribuição de cestas básicas pelo Projeto Português para Migração Humanitária (PBMIH) da UFPR que contemplava essas participantes e que foi o primeiro evento em que elas se viram pessoalmente, uma das participantes – Caroline – disse durante nossa aula online: “Nossa, a Ana nem me reconheceu, mas eu estava bem pordiosera, ela pensou que eu era uma refugiada”. Ao que a outra lhe respondeu, “Não, não, imagina!” Aqui temos a representação do refugiado como um “pordiosero”, ou seja, como um mendigo. O diálogo aqui traz a ideologia latente da representação de um mendigo na nossa sociedade. E com mendigo não queremos nos confundir. O mendigo é o outro, é o indesejado, assim como o refugiado. Dessa maneira, percebe-se que o diálogo é muito mais amplo do que aquele só que se dá no aqui e agora porque ele está repleto das imagens culturais já feitas, ou seja, de ideologias construídas e naturalizadas.

Em *Memórias da Plantação* (2020), Grada Kilomba enuncia uma série de episódios de racismo, colocando-os à luz dos processos coloniais que seguem existindo no imaginário e, portanto, nas atitudes da branquitude e que conservam lugares estabelecidos na dinâmica da vida de pessoas racializadas. A autora estabelece relações com as representações sociais de negritude e branquitude a partir de dois longos relatos autobiográficos de mulheres negras e organiza uma profunda análise do colonialismo presente nas relações e da desumanização da/o Outra/o ocorridas na Alemanha. Ao falar explicitamente sobre racismo, elenca três características de sua existência, que são: construção da diferença; estabelecimento dessas diferenças a fatores hierárquicos; e esses valores hierárquicos estão intrinsecamente perpassados pelas relações de poder. Ela afirma que a construção da diferença se dá a partir do mundo *branco* (grifos da autora) e que essa constituição não é neutra. Ela coloca a mulher/o homem negra/o no lugar o Outro, sendo o branco a norma. Com uma pergunta, provoca: quem é diferente de quem? A partir desse processo, se observa a segunda característica, que, como já

dito, se refere à hierarquização: “Não só o indivíduo é visto como “diferente”, mas essa diferença também é articulada através do estigma, da desonra e da inferioridade.” (KILOMBA, 2020, p. 75) Estigma, desonra, inferioridade são marcadamente palavras com conotação negativa. O migrante contemporâneo também é visto como o diferente, é também o inferior, o que vale menos, o que está marcado como ruim. A criação desse diferente assume contornos e práticas humilhantes e, no caso do livro, racistas, atuando para manter mulheres/homens negras e negros em “seus lugares”. E que lugares são esses? Abaixo dos brancos por um processo de rebaixamento. Por quê? Aí vamos à terceira característica. Porque a branquitude pode. A colonialidade possibilita, autoriza, chancela a criação e naturalização dessas diferenças.

Estabeleço um paralelo entre essa asseveração de Kilomba e a realidade dos migrantes de crise e uma possibilidade de motivo de uma das participantes da pesquisa ter enunciado que a colega não a reconheceu porque ela parecia uma refugiada. Por mais que a entonação tenha sido de brincadeira, essa brincadeira estava carregada de tonalidade de desconforto. Aqui cabe ainda destacar que para além do desejo de não confundir-se com refugiado, está internalizado o desejo de misturar-se aos nacionais, de igualar-se, no caso das participantes venezuelanas da pesquisa, a um brasileiro.

Kilomba continua esclarecendo que esse poder está revestido do histórico, do político, do social e do econômico. Enuncia que é “combinação do preconceito e do poder que forma o racismo” (KILOMBA, 2020, p. 76). Diz ainda que outros grupos raciais em conflito com os brancos não devem estar sob a denominação de racismo, mas que têm de encontrar outros conceitos, como o preconceito, uma vez que “O racismo, por sua vez, inclui a dimensão do poder e é revelado através de diferenças globais na partilha e no acesso a recursos valorizados, tais como representação política, ações políticas, mídia, emprego, educação, habitação, saúde, etc.” (KILOMBA, 2020, p. 76). Compreendo que Kilomba se situa em outro contexto e que seu livro trata do racismo existente nas sociedades (embora focalize relatos de mulheres afrodescendentes na Alemanha, país central e colonial) e gostaria de aproximar essa perspectiva da vivência de migrante de crise no Brasil – país periférico e colonial – para o qual é dada a possibilidade de ingresso no país e a solicitação de diferentes estatutos migratórios dependendo de sua condição migratória e de seu país de origem, mas que também

enseja uma visão semelhante desses migrantes de crise, operando uma amnésia de sua constituição – formada por migrantes – e também estabelecendo uma relação com migrantes que pode se considerar assimilacionista. Quando na mesma página, Kilomba faz as seguintes perguntas, podemos nos questionar e ousei fazer um exercício de resposta a elas:

Quem pode ver seus interesses políticos representados nas agendas nacionais? Quem pode ver suas realidades retratadas na mídia? Quem pode ver sua história incluída em programas educacionais? Quem possui o quê? Quem vive onde? Quem é protegida/o e quem não é? (KILOMBA, 2020, p. 75-76).

Quem pode ver seus interesses políticos representados nas agendas nacionais? Não me parece que migrantes contemporâneos tenham muitos de seus interesses políticos representados nas agendas brasileiras. Um projeto fundamental para o acesso de migrantes a serviços básicos, seja na própria solicitação de estatuto de migração (refúgio, visto humanitário, residência temporária), seja na possibilidade de acesso à educação formal, a serviços de saúde, à moradia, a cursos de português, é o de intérpretes comunitários, de autoria de Sabine Gorovitz, que tramita no Congresso e prevê a existência de intérpretes em serviços públicos para atendimento de migrantes. Desconheço a existência de outros projetos dessa sorte em tramitação. Por mais que esteja assegurado o acesso à educação formal pública nas escolas brasileiras, não há políticas públicas explícitas de ensino de português a estrangeiros, com fomento governamental. Esse atendimento acaba relegado a entidades religiosas, ONGs, instituições de ensino superior que verificar a necessidade desse acolhimento e do ensino de português. No caso das participantes da minha pesquisa, havia uma incoerência latente em seus discursos: de um lado a exaltação do Brasil e do acolhimento prestado pelo país e por seus habitantes e de outro uma vontade de aprender português de forma a confundir-se com brasileiros, para não serem discriminadas.

O fato de as participantes terem já uma rede de apoio antes de chegarem ao Brasil – ainda quem em alguns casos precária – e de elas falarem espanhol pode ter facilitado a obtenção de informações primeiras.

Quem pode ver suas realidades retratadas na mídia? Quando pensamos em migração e refúgio, as notícias na mídia retratam quase que invariavelmente episódios de racismo ou preconceito contra migrantes estrangeiros. Então, em realidade, as realidades criadas pela mídia dão conta de estigmatizar os migrantes contemporâneos de forma a reforçar a política securitária então exercida pelo aparato governamental no antigo governo Bolsonaro.

Quem pode ver sua história incluída em programas educacionais? Não existem no Brasil documentos oficiais que preconizam orientações para inclusão de migrantes contemporâneos nas escolas e maneiras de tratar a interculturalidade a partir das língua(gens) diversas (e, então, culturas). Um dos últimos documentos brasileiros, a Base Curricular Comum da Educação (BNCC) discorre sobre multiculturalismo, porém coloca o inglês como única língua a ser ensinada/aprendida no âmbito da educação formal, ou seja, como acolhemos migrantes na Educação Básica, que têm diferentes vivências, experiências escolares, línguas e costumes diversos e não tratamos disso documentalmente, de modo a orientar escolas e colégios para acolhimentos respeitosos para esse público, não estamos incluindo sua história em programas educacionais. Por mais que haja histórias de migração na escola – afinal somos um país construído também a partir da migração, os migrantes de crise não se veem representados nos documentos oficiais tampouco há políticas públicas e/ou políticas linguísticas governamentais que preconizam o acolhimento em línguas, tão necessário para a formação de qualquer cidadão, em um mundo em que os trânsitos são intensos e não cessarão.

Quem possui o quê? Essa pergunta pode acarretar diferente sorte de respostas. Quando pensamos em quem possui o quê, podemos nos remeter a questões materiais, das quais a maioria dos migrantes de crise estão despojados – alguns possuem reservas e muitos chegam ao Brasil sem nem mesmo terem bagagem. Muitas vezes, estão despossuídos da possibilidade de comunicação, porque usam língua(s) muito diferente(s) do português. Além disso, não conhecem os lugares, não conhecem pessoas no Brasil, não contam com o apoio e o acolhimento dos brasileiros. Quem possui o quê? é também uma pergunta que pode deslizar ara a sociedade acolhedora, ou seja, quem

possui o poder de acolher ou repelir, de apoiar ou hostilizar, de permitir existências diversas ou acabar com elas?

Quem vive onde? Em que lugares e regiões os migrantes vão morar? Em que tipo de moradia? Alugar ou mesmo sublocar uma moradia no Brasil não é tarefa fácil mesmo para quem é brasileira/o (falante de português) e mesmo para quem conhece esse percurso. A existência de fiador ou cheque caução ou ainda o pagamento de meses de aluguel adiantado não só dificultam o acesso à moradia como praticamente a inviabilizam. As casas de acolhimento acabam sendo os primeiros pousos das/os migrantes e as pessoas que trabalham nelas e se solidarizam com a situação delas/deles e as/os ajudam a encontrar alojamento – seja aqueles que serão interiorizados pela Operação Acolhida, seja aqueles que contam apenas com a solidariedade da sociedade civil.

Quem é protegida/o e quem não é? Quando penso em proteção, penso em proteção legal. As/Os migrantes, ao chegar ao Brasil, são aceitos e caso solicitem documentação com estatuto migratório específico, é dado a elas/es pelo menos um protocolo que garante sua estada no Brasil por ao redor de dois anos – que é normalmente o tempo que o processo demora. Quem está no Brasil como migrante legalizada/o ou em processo de legalização tem acesso a todos os serviços públicos que brasileiros têm. O acesso à saúde, educação e segurança pública, por exemplos, são garantidos a elas/eles. No entanto, apesar de termos uma legislação migratória bastante avançada (em comparação com outros países), não há uma estrutura governamental de acolhimento a esses migrantes nem mesmo no que tange à aprendizagem de português. Esse processo acaba sendo feito por universidades e organizações da sociedade civil que se solidarizam com a questão migrante e organizam cursos. No Brasil, existe tradição de ensino de português para estrangeiros e, recentemente, de português como língua de acolhimento (PLAc), termo cunhado em Portugal no âmbito do Programa Portugal Para Todos (antigo Portugal Acolhe) e que visava possibilitar o aprendizado de português para migrantes que ali queriam instalar-se. O Brasil apropria-se desse conceito bastante polissêmico e usa-o nos diferentes contextos de trabalho com português para migrantes. Se retomo a pergunta de Kilomba “Quem é protegida/o e quem não é?”, ela me faz pensar em quem tem que se proteger e do quê? Eu diria que a política brasileira - ainda

que com legislação vanguardista – é ainda securitária e trata migrantes de crise como corpos cuja presença e existência no Brasil está condicionada ao atendimento de algumas características, cujo atendimento, muitas vezes é impossível, como, por exemplo, não ter o fenótipo que se tem e aí nos encontramos também com o racismo, sobre o qual discorre Kilomba (2020).

Gostaria de conectar as reflexões realizadas partindo dos questionamentos de Kilomba com três eventos ocorridos em 2018, no que se refere à política securitária brasileira. O primeiro, a saída do Brasil do pacto da Migração, realizada pelo ex-presidente Jair Messias Bolsonaro. O Pacto da Migração é uma organização conformada por muitos países que busca definir uma agenda e políticas comuns para migrantes de crise e refugiados. A saída (controversa) do Brasil foi justificada pelo ex-presidente em mensagem no Twitter e em um post na rede social Facebook – o segundo evento - que reproduzo abaixo¹⁹.

Trago-os aqui novamente para ilustrar a concepção do então chefe de Estado do Brasil e sua postura, que reflete e refrata os discursos com os quais ele interage e é metonímia de enunciados e pensamentos de muitos brasileiros, e que age como reforço a posições securitárias que ao mesmo tempo, se valem de algumas diferenças inventadas e naturalizadas e apagam outras, tratando de eliminar a interculturalidade e a coexistência de diferentes sujeitos e culturas e escamoteiam a própria diversidade de que nós, brasileiros, somos constituídos.

No post do Facebook reproduzido a seguir, Jair Messias Bolsonaro explica, em sua concepção, por que a saída do Pacto Migratório se deu. É importante antes de vermos as explicações, explicar que o Pacto Global para Migração Segura, Ordenada e Regular. De acordo com o site Conectas, o Pacto descreve-se assim: “Sem vinculação jurídica, o acordo foi assinado em dezembro de 2018 por 164 países, incluindo o Brasil, para reforçar a cooperação internacional sobre migração. Ele destaca 23 objetivos como

¹⁹ Esse post e um comentário seu na postagem foram analisados por mim em um artigo em que eu tratava de definir a concepção de sujeito presente nesses dois textos (a teoria discursiva neste artigo se ancorava na Análise de Discurso Francesa pecheutiana). Esse post e um comentário seu na postagem foram analisados por mim em um artigo em que eu tratava de definir a concepção de sujeito presente nesses dois textos (a teoria discursiva neste artigo se ancorava na Análise de Discurso Francesa pecheutiana).

facilitar a regularização migratória, fornecer serviços básicos para migrantes e eliminar todas as formas de discriminação”²⁰.

Na mesma reportagem online, Camila Asano, que é diretora-executiva da Conectas Direitos Humanos, afirma a consonância do retorno do Brasil ao Pacto com os princípios da Lei de Migração (13.445/17), uma vez que concebe a migração não como uma questão securitária, ensejando fechamentos de fronteiras e entendimento de migrante como delinquente, mas como um direito humano.

O post publicado pelo ex-presidente é este²¹:

FIGURA 3 – POST SOBRE MIGRAÇÃO DO EX-PRESIDENTE JAIR BOLSONARO



FONTE: Bolsonaro, 2018.

“Não recusaremos ajuda a quem precisa.” Quem define quem precisa? O Brasil. Mas a migração não pode ser indiscriminada – indicia a questão da securitização e a visão do migrante de crise como alguém indesejado. (Con)Funde-se a casa ao país e

²⁰ Notícia retirada do portal Conectas. O artigo está disponível em: <https://www.conectas.org/noticias/brasil-anuncia-retorno-ao-pacto-global-para-migracao/>. Acesso em 06/01/2023.

²¹ “Jamais recusaremos ajuda aos que precisam, mas a imigração não pode ser indiscriminada. É necessário estabelecer critérios, buscando a melhor solução de acordo com a realidade de cada país. Se controlamos quem deixamos entrar em nossas casas, por que faríamos diferente com o nosso Brasil? A defesa da soberania nacional foi uma das bandeiras da nossa campanha e será uma prioridade no nosso governo. Os brasileiros e imigrantes que aqui vivem estarão mais seguros com as regras que definiremos por conta própria, sem a pressão do exterior”. (BOLSONARO, Jair (Jair Messias Bolsonaro). Texto de Comentário. Brasília, 2018. Facebook: Jair Messias Bolsonaro).

o país entendido como esse Estado-nação moderno que precisa proteger os seus e para isso, pode rechaçar os não nacionais. Ademais, o chefe de Estado entende que o país é sua propriedade podendo decidir quem entra e quem não somente a partir de seus desejo. Migrantes do Norte Global, que não se encontram em situação de crise, não busca refúgio, não são apátridas nem fugitivos de situações de grave e generalizada crise, guerras, perseguições religiosas ou políticas não são alvo dessa política securitária adotada pelo governo anterior, tampouco têm para si as “portas” do Brasil fechadas. Vale lembrar que como mencionei o Pacto indica uma cooperação internacional para uma migração regular e ordenada, ou seja, não há vinculação com obrigatoriedade de aceitação de migrantes, fosse qual fosse o acordo no âmbito do Pacto. Efetivamente a decisão brasileira, o post e o comentário abaixo de Jair Bolsonaro visam ao aprofundamento da ideia de migrante como sinônimo de perigo e a saída do pacto como uma decisão que visa proteger o povo brasileiro e sua soberania. Estarrecedor é também o comentário do ex-presidente ao seu post, no qual ele afirma que “Quem porventura vier pra cá deverá estar sujeito às nossas leis, regras e costumes, bem como deverá cantar o nosso hino e respeitar a nossa cultura.” O uso de “porventura” já deixa implícito que a política de securitização adotada deve ser endurecida, atrelando a possibilidade de permissão de entrada no Brasil à sujeição não só a leis e regras – às quais estamos submetidos – ou deveríamos – todas e todos que estão no Brasil, sejam nacionais ou não, mas deverá cantar o hino e respeitar nossa cultura. A exigência de cantar o hino indexicaliza a representação de que o respeito pelo Brasil ou a adoração pelo país está atrelado a cantar o hino nacional e ao respeito pela nossa cultura. Quando a referência se faz a “nossa cultura”, a tentativa é a de fechar a cultura em algo único, monolíngue, oposto à diversidade que apresentamos e que exhibe qualquer povo. O comentário ao post segue abaixo²²:

22 “O Brasil é soberano para decidir se aceita ou não migrantes. Quem porventura vier pra cá deverá estar sujeito às nossas leis, regras e costumes, bem como deverá cantar o nosso hino e respeitar a nossa cultura. Não é qualquer um que entra em nossa casa, nem será qualquer um que entrará no Brasil via pacto adotado por terceiros. NÃO AO PACTO MIGRATÓRIO.” (BOLSONARO, Jair (Jair Messias Bolsonaro). Texto de Comentário. Brasília, 2018. Facebook: Jair Messias Bolsonaro).

FIGURA 4 – POST SOBRE LEI BRASILEIRA DE MIGRAÇÃO, PUBLICADO PELO EX-PRESIDENTE JAIR BOLSONARO



FONTE: Bolsonaro, 2018.

O terceiro evento foi a criação da Portaria n 666, de 2019, por Sérgio Moro, então Ministro da Justiça, que impedia a entrada de migrantes considerados perigosos à segurança nacional e previa sua deportação sumária. Considerou-se essa portaria vaga, arbitrária e violadora de garantias procedimentais, sendo revogada pela Portaria n 770.

Para voltar à Kilomba e pensar em um excerto seu, em que se estabelece diferença entre preconceito e racismo, ela diz: “Não estamos lidando aqui com a questão de nacionalidade (nacionais ou não nacionais), tampouco com sentimentos (amizade, aversão ou simpatia), mas sim com poder.” (KILOMBA, 2020, p. 77). Aqui, ela está contextualizada no âmbito das relações de racismo na Alemanha e nas autobiografias das duas participantes de sua pesquisa (como já referido). Trazendo para meu contexto de estudo, estou lidando com as categorias nacional x estrangeiro migrante de crise (não é só estrangeiro porque os estatutos e as situações econômico-político-sociais de estrangeiros no Brasil são diferentes. Podemos pensar que há o turista, o intercambista, o funcionário estrangeiro, o expatriado e mesmo nesses grupos pode haver uma grande heterogeneidade) e de onde esse migrante é e de que tipo de crise foge. Penso que a questão da nacionalidade e dos sentimentos estão também orientadas pela ideologia e acabam por estar repletas de relações de poder. Então, não me parece que possamos separar o racismo de outros preconceitos por uma questão de poder. O poder está implicado em todas as relações, e para a existência de migrantes de crise no Brasil,

também lidamos com as questões de poder, como pude mostrar com os exemplos do ex-presidente Jair Bolsonaro e do ex-ministro da Justiça Sérgio Moro.

6 PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS: DIFERENTES SIGLAS, DIFERENTES CONCEPÇÕES?

Nesta seção intenciono recuperar um pouco o histórico da área de português para estrangeiros no Brasil, mostrando as siglas e alguns de seus usos, situando universidades e as siglas usadas e costurando essas escolhas com as ideologias que estão (podem estar, porque é uma leitura) nelas. Textos que diferenciam as siglas e textos que não as mencionam também serão resumidos/resenhados aqui, com o intuito de mostrar a heterogeneidade da área e seu caráter de contínua construção e(m) disputa. Aprofundo os conceitos de PLAc e seu caráter ao mesmo tempo sensível (acolhedor) e, de certa forma, com uma ideologia (que possa defender) de perspectiva única: a reflexão sobre a condição de migrante (de crise), seu papel como sujeito social e político e a necessidade de um engajamento político para transformação social de suas “condições” (identidades), o que provoca/pode provocar uma abordagem única) no sentido de essencializar o trabalho de português para migrantes, como se todos estivesse e tivessem que estar ligados a isso. Me parece que a área de PLAc acaba criando uma “história única” para a didática do português com esse público, parecendo ignorar elementos de identidades outras que eles carregam. Gostaria de discutir isso e propor um olhar mais aberto para os eventos contingentes e irrepetíveis que se organizam e se realizam em aulas de português para/com migrantes.

6.1 PSL, PLE, PFOL, PLA, PLNM, PLAC

A área de português para estrangeiros que tem sido denominada mais tradicionalmente com português língua estrangeira (PLE) e mais contemporaneamente português língua adicional (PLA), mas há uma série de siglas diferentes que compõe o que é o ensino de português para falantes de outras línguas (inclusive PFOL é a sigla que usamos na UTFPR – como mencionei). Essa área começou a se institucionalizar no meio acadêmico brasileiro no final dos anos 1980 e na década de 1990, quando surgiram muitos materiais didáticos e atividades extensionistas nas universidades brasileiras que contemplava o ensino de português para grupos de universitários de

universidades estrangeiras, ainda nos primeiros movimentos da internacionalização das universidades brasileiras (BULLA e KUHN, 2020, p. 3).

A profusão de siglas para denominação da área de línguas estrangeiras/adicionais não é exclusividade de português. Leffa e Irala (2014) discutem essa questão, iniciando pela língua adicional (LA) e discutindo as implicações que há tanto no entendimento geral de língua como na compreensão do que é uma “outra língua” (LEFFA e IRALA, 2014, p. 30). A isso está enlaçada a compreensão do que se fará na aula, portanto, no meu trabalho a perspectiva ideológica do que é língua e de como ela deve ser ensinada e aprendida faz parte da maneira como elaboramos e desenvolvemos nossas aulas, em todos os seus processos (do planejamento à avaliação). À escolha de como denominamos a língua, seja língua estrangeira, língua segunda, língua adicional, para ficar em alguns exemplos, subjazem perspectivas que influenciam nossas práticas.

No entendimento dos dois autores, pensar a “outra língua cria relações com a língua que já temos e [com a questão] de como devemos conceituá-la” (LEFFA e IRALA, 2014, p. 31). Aqui podemos observar que o diálogo que fazemos com o novo tem muito de todas as nossas experiências pregressas e de como fomos refletindo e refratando essas experiências. O modo como cada uma ou cada um de nós entende e espera a aula de língua não materna está forjado a partir de nossas vivências com língua, seja na escola formal, seja em outras oportunidades de aprendizado de outra língua. Além disso, há que se voltar para a experiência de espaços educacionais como um todo e das interações que se davam/dão nesses espaços. Se a aula de língua é um gênero discursivo do qual se espera alguma estabilidade, dependendo da cultura de origem dos alunos, ela pode mostrar-se muito diferente das com que alunas e alunos estão acostumados, fazendo também com que sejam as esperadas. Leffa e Irala (2014) estabelecem a distinção entre língua segunda e língua estrangeira da seguinte forma:

Se a língua estudada não é falada na comunidade em que mora o aluno, temos a situação de uma língua estrangeira, como seria, por exemplo, o caso do ensino de português na China; o português seria para esse aluno uma língua estrangeira. Se a língua estudada é falada na comunidade em que mora o aluno, seria então definida como segunda língua, caso, por exemplo, do aluno chinês que estudasse português no Brasil. (LEFFA e IRALA, 2014, p. 31).

O problema do uso do termo segunda língua (como apontam estes autores e também Bulla e Kuhn (2014)), é que esse uso desconsideraria que muitas pessoas já fazem uso de mais de uma língua, que pode ser o caso de indígenas, surdos, por exemplo. Também criticam a denominação de língua estrangeira como a língua oficial de outro país também não funciona bem no Brasil, visto que descendentes de migrantes do século XX no Brasil, que tivesse como língua materna alemão, por exemplo, não estariam estudando essa língua como estrangeira, mas como segunda (LEFFA e IRALA, p. 32).

Tratando de fazer um histórico do uso, Bulla e Kuhn (2020) relacionam à denominação de português (como) língua estrangeira às outras línguas ensinadas no Brasil que estão consideradas línguas estrangeiras (inglês, francês, espanhol, italiano, entre outros), justificando, por uma parte, a escola nessa esteira e também adicionando a questão da diferenciação da área de português (como) língua materna, da área de português (como) língua estrangeira. Apesar de estabelecida por um tempo essa nomenclatura, a ampliação de pesquisas na Linguística Aplicada e a intersecção de outros campos de estudo à área de línguas fez com que outras siglas fossem sendo forjadas para o português, especificamente, que foram PSL (Português como Segunda Língua), PFOL (Português para Falantes de Outras Línguas), PLNM (Português como Língua Não Materna – usado e difundido em Portugal), PLNM (Português como Língua de Acolhimento) e PLH (Português como Língua de Herança).

O uso das siglas se complexifica ainda mais quando verificamos as siglas do inglês, como faz Jordão (2014), que discute “a instabilidade de sentidos atribuídos pela comunidade científica aos termos *língua franca*, *língua internacional*, *língua global*, *língua estrangeira*”. (JORDÃO, 2014, p. 14 grifos da autora). Jordão justifica a discussão sobre esses termos especificamente para a língua inglesa ao enunciar que a língua inglesa sim tem um caráter peculiar quando comparada a outras línguas estrangeiras e que o uso de língua adicional, para o inglês se atrela a muitas questões epistemológicas e ontológicas que devem ser examinadas para que se entendam “as funções sociais a que a língua inglesa é posta na contemporaneidade”.

Meu trabalho tem como foco o português, mas o diálogo com o que se produz no inglês, em termos de usos e atribuição de sentido a esse uso pode ser profícuo para a

discussão do que se entende na área de português, na tentativa de estabelecer algumas relações. Jordão (2014) enfatiza que o posicionamento do inglês como língua franca deve-se a uma tentativa de afastá-lo das regras normatizadoras que tiveram (têm) no falante nativo (idealizado) seu modelo, “construindo aos seus usuários – nativos ou não – a possibilidade de que estabeleçam, eles mesmos, ‘as normas’ para o inglês: o uso contextual e efetivo em termos comunicativos é que vai determinar as ‘regras’ para o bom uso da língua.” (JORDÃO, 2014, p. 23) Dessa maneira, “o foco recai sobre a funcionalidade da comunicação mais do que sobre normas pré-existentes que regulariam as estruturas linguísticas de forma descontextualizada e a priori de situações de uso mais concretas.” (JORDÃO, 2014, p. 23) Todos seriam, então, “estrangeiros” – penso que construtores de sentido para seus enunciados e os enunciados alheios. Nesse sentido, teríamos pessoas organizando seus discursos e seus projetos de dizer, já que, remetendo-me ao Círculo (apesar de ele estar pensando diretamente em línguas “outras”), que não aprendemos palavras e frases soltas, mas modos de interagir. Parece-me que a discussão de Jordão e a defesa de certa perspectiva inglês como língua franca compartilha desse pressuposto. Aqui não mais teríamos (no mundo ideal) a separação entre falantes nativos e estrangeiros, mas todos seriam coconstrutores de línguas, portanto, de sentidos para os enunciados. A autora segue sua discussão, alertando-nos sobre duas consequências que podem ser nefastas no uso do inglês como língua franca (no sentido de sua discussão): evocando Pennycook (2007) ela assevera que marcar o inglês como língua franca como uma variedade diferente que é independente de uma normativa “central” pode levar à ideia falaciosa de uma língua como entidade autônoma, independentemente dos sujeitos que a constroem, do que deriva uma outra questão igualmente equivocada de que a língua pode ser entendida como neutra, sem pátria, despolitizada (JORDÃO, 2014, p. 24).

O sentido de discutir as diferentes siglas do português e trazer algumas reflexões com relação ao inglês tem o intuito de ressaltar meu compromisso com a impossibilidade de neutralidade no ensino de línguas e também na adesão a uma sigla e ao seu compromisso com sua noção e constituição, sabendo que o compromisso pela adesão a uma ótica não significa (necessariamente) adesão sem problematização, nem coincidência total com o conceito.

Pensar língua implica debruçar-se sobre uma questão muito complexa, e como já aponte, a concepção assumida aqui é de língua(gem) como diálogo para o outro, em direção a ele. Assim, é importante a organização do sistema, a aprendizagem dele, mas isso se faz em contextos, e a partir de discursos, dialogando com eles, construindo sentidos para eles e entendendo o funcionamento de determinada cultura a partir de seus discursos e das vozes sociais neles presentes. Apropriar-se disso e saber dialogar com eles é o que poderíamos chamar de apropriar-se de uma língua e torná-la adicional, não como quem soma a seu repertório palavras e estruturas soltas, mas como quem entende sentidos atribuídos a determinados textos e modos de dialogar, de interagir em determinada cultura.

Voltando à Jordão, e à discussão do caráter estrangeiro (refletindo sobre o inglês como língua estrangeira), ela nos mostra que esse uso de “estrangeiro” pode remeter a relações de subalternidade, em que estão em jogo estrangeiro x nativo e centralidade x periférico, há a necessidade de pensar o inglês como “uma língua politicamente posicionada como a língua ‘do outro.’” (JORDÃO, 2014, p. 26).

Não sei se é possível pensar nas língua(gens) como não sendo nem do “eu”, nem do “outro”. Se é o outro, na alteridade e nos movimentos exotópicos que vamos forjando nossas identidades que se constituem na língua, parece-me condizente pensar na língua(gem) - sem excluir todas as problematizações e as relações hierarquizantes de poder e de homogeneização – como ao mesmo tempo uma construção coletiva e individual, ou seja, na língua estrangeira/adicional como um espaço do nós, em que é forjado o diálogo. Nesse sentido, não haveria minha língua, nem a do outro, mas haveria a construção da língua a partir do contato com o outro, e essa construção marcada ideológica, cultural, histórica e socialmente, pressuposto do Círculo de Bakhtin.

Como já indiquei, a área de português para estrangeiros no Brasil conta com uma gama bastante ampla de siglas (e construtos em movimento), além das mencionadas PLE e PLA.

QUADRO 3 – SIGLAS E SEUS CONCEITOS/IDEOLOGIAS

Sigla	Conceito/ideologia
Português como Segunda Língua (PSL)	Aquisição de uma língua em um momento posterior à socialização inicial, com possibilidade de participação em uma comunidade de falantes dessa

	língua, em imersão, em contextos naturalísticos.
Português Língua Estrangeira (PLE)	Aprendizagem de uma língua em um momento posterior à socialização inicial, em contexto de sala de aula, sem participação em uma comunidade de falantes, sem imersão.
Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL)	Expressa a inclusão de membros de grupos bilíngues e biculturais, formados por estrangeiros radicados no Brasil. (Sigla forjada para Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas (PEPPFOL), criado em 1990 na UnB. Essa sigla também é usada na Universidade Estadual de Londrina (UEL), no Programa Extensionista de PFOL e sua coordenadora, prof. Viviane Furtoso emprega o termo em consonância com o termo do inglês TESOL (Teaching of English to Speakers of Other Languages)
Português Língua Não Materna (PLNM)	Termo usado mais fortemente em Portugal, usado recorrentemente em contexto escolares com migrantes falantes de outras línguas.
Português como Língua Adicional (PLA)	A língua aprendida é acrescida à(s) outra(s) língua(s) do repertório linguístico do estudante, o que adensa suas possibilidades de participação no mundo. É um recurso seu para intervir e agir no mundo. Adicional não faz referência a categorias aprioristas sobre as relações afetivas entre estudante e língua, nem estão relacionados a um conjunto (pré-)determinado de contextos, condições ou objetivos de aprendizagem.
Português como Língua de Acolhimento	É uma parte do Português Língua Adicional (PLA) que se dedica a dar visibilidade ao contexto de migração contemporânea.

FONTE: Quadro organizado com base no artigo de Bulla e Kuhn (2020).

6.2 PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO (PLAC): ESTADO DA ARTE E PROBLEMATIZAÇÕES

O ensino/aprendizagem de português para migrantes tem sua origem em Portugal, denominando-se PLAc. Essa denominação nasce do contexto histórico de migração em Portugal e diferencia-se, em teoria, do ensino de português, por incorporar algumas questões centrais para a perspectiva com migrantes: a necessidade de rápida integração local - para a resolução de questões de sobrevivência - e a urgência de inserção no mercado laboral. O termo na definição de Maria José Grosso, e define que o PLAc:

geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática. (GROSSO, 2010, p. 74).

Ao associar acolhimento à experiência migratória e o português à resolução de questões de sobrevivência urgentes, aponta para a obrigatoriedade da aprendizagem de português, considerando a experiência linguística em Portugal, pelo menos do ponto de vista dos migrantes, como monolíngue, ou seja, a necessidade de aprender português é o primeiro passo para que haja tanto inte(g)ração afetiva como para a plena cidadania democrática. Essa dupla visão pode marcar a ideia de língua como acolhimento sob uma perspectiva que recebe o migrante e “o acolhe”, propiciando aprendizado de português para vivências cotidianas, porém também manifesta a noção da necessidade de o migrante adaptar-se à sua nova realidade. Por mais que na definição apresentada apareça a questão do afeto como bidirecional, que entende o encontro entre portugueses e migrantes como elo de interação, ele ainda está calcado na língua - e no conceito de língua como entes discretos - que deve ser aprendida e - por que não - assimilada para a integração.

Se aponto para uma visão algo ingênua do conceito e que pode ser entendida como limitantes para migrantes - especialmente os denominados forçados ou de crise - já que desconsidera na base os conhecimentos, línguas, culturas que possuem os migrantes e todas as suas experiências, reduzindo-as à necessidade de aprendizagem de português. Entretanto, essa boa vontade escamoteia uma visão colonial e assimilacionista do outro. A migração, portanto, no âmbito do Programa Portugal Acolhe demonstra a noção de uma migração que implica absorção e cumprimento de valores do lugar de acolhimento, com movimentos (quase) exclusivos de migrantes que têm, como via de mão única, que se adaptar à nova realidade, que implica, muitas vezes, diferenças culturais consideráveis, negligenciando as vivências do outro. Insisto em que não é sem afeto positivo que emerge essa modalidade de ensino, mas também é pode implicar uma espécie de negação do outro, reduzindo o conhecimento do português como passaporte inclusive para o exercício pleno da cidadania.

No mesmo artigo, Grosso (2010) manifesta que se Portugal era visto como monolíngue e monocultural. Com a chegada de migrantes de diferentes culturas, ele passa a ser entendido como multilíngue e multicultural. Essa dissociação entre língua e cultura, embora possa identificar-se como didática, deixa de evidenciar a relação intrínseca entre língua e cultura, uma vez que reforça estereótipos que colocam construtos culturais somente em sua superfície (MAHER, 2007), furtando-se de aprofundar as questões e posicionando o outro como exótico. O plurilinguismo e a multiculturalidade, enunciados no texto, acabam apresentando certa contradição quando entendemos que para fazer parte da sociedade é obrigatória a aprendizagem de português. Mais que isso, para fins de naturalização em Portugal, é obrigatória a avaliação da proficiência em português, atestada por exame governamental baseado no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR).

Em 2003, Maria Helena Ançã expunha que a língua para migrantes era o lugar por excelência de acolhimento aos que chegavam e ficavam em Portugal. Não nego a importância do aprendizado do português, seja no contexto peninsular, seja em outros países em que se fala português como língua oficial. Entretanto, essa insistência direciona para a concepção de assimilação, tendo como a língua nacional o ponto de partida para a integração, isto é, sem ela é quase imperativo o não acesso às relações na sociedade. Por mais que se advogue por um ensino e um acolhimento plurilíngues, o que se observa, na teoria, pelo menos, é o mito do monolinguismo já exposto neste texto (MONTEAGUDO, 2012), perpassando as ideologias e práticas no que diz respeito ao acolhimento. É evidente que estamos há quase 20 anos dessa teorização, mas ainda é igualmente percebido que o migrante que não sabe português tem sido colocado à margem e sujeito a regras para talvez um dia fazer parte, ocupando territórios físicos e simbólicos pelos quais a sociedade acolhedora permite que transitem.

Escrevi que havia se passado quase duas décadas do texto de Ançã e que as definições e práticas podem ter tomado outros contornos, porque sempre há diferentes forças nas disputas. De qualquer forma, é importante mostrar que no texto de 2010, Grosso deixa esclarecida sua posição: “Seja qual for a razão (política, econômica, familiar ou outra), quem chega precisa de agir linguisticamente de forma autônoma, num contexto que não lhe é familiar” (GROSSO, 2010, p.6). Esse

excerto demonstra alguns aspectos que me parecem relevantes quando (ainda) pensamos em língua de acolhimento e indiciam ideologias linguísticas que podem perpassar (e perpassam) nossas práticas por mais bem intencionadas que sejamos. E não se trata aqui de criticar entendimentos nem posturas, mas de deixar manifestadas que nossas posições não são neutras e que muitas delas não são conscientes.

Voltando ao excerto, Grosso externa que sem importar a razão para migração, “quem chega precisa agir linguisticamente de forma autônoma, num contexto que não lhe é familiar”. Acredito que já no começo devemos atentar para o fato de que sim importa a razão para migração. Se na língua de acolhimento um dos maiores ganhos enunciativos é a preocupação com o outro, ou seja, é uma didática com todos os sentidos voltados para o outro, como não importar o que fez com que ele migrasse? Se quem migra é vulnerável (e talvez ainda vulnerabilizado), como não entender que são contextos diferentes guerra; perseguição religiosa; catástrofes naturais; perseguição política; crises políticas, econômicas e sociais, e que todos eles são subjetivados de maneira diferente por diferentes pessoas? Como essencializar pessoas a partir de critérios pré-definidos? Por que não olhar a pessoa e ir até ela com toda a inteireza? Se assumimos que acolher e contribuir para/com a aprendizagem de português implica possibilitar inserção, por que não olhar para essas pessoas e trabalhar para que sua inserção possa se realizar de maneira menos desrespeitosa com toda sua biografia linguística e suas vivências culturais? Outro ponto que me parece relevante é de que maneira atuamos de maneira autônoma na e pela linguagem? Se o que nos constitui é o outro, onde estaria a autonomia nisso? Claro que não é difícil entender que o autônomo aqui se refere à possibilidade de trânsito em português em diferentes contextos. Acredito também que não é difícil pensar que essa concepção ao mesmo tempo que inclui, abafa a responsabilidade da sociedade acolhedora de valorizar o outro e de fazer movimentos de ir até ele, movimentos exotópicos que acredito ter construído com muita dificuldade durante esse caminho do doutorado. Portanto, volto a insistir, não desejo aqui criticar nenhuma definição de forma desrespeitosa. O que discuto é o que me conformou e a consciência que a convivência durante quase um ano com migrantes venezuelanas contribuiu para minha existência para além de meu espaço acadêmico-profissional.

6.2.1 Apropriação do conceito no contexto brasileiro

No Brasil, com o aumento da migração de crise, estudos começaram a ser feitos nas universidades, na tentativa de discutir, direcionar e teorizar o PLAc. Curioso notar que o termo é tomado do contexto português e aplicado ao contexto brasileiro, sem discussão sobre diferenças contextuais. Uma das primeiras autoras a pesquisar o PLAc no contexto brasileiro que indicia o componente emocional na aprendizagem, presente no contexto português, agrega a ele o conceito de vulnerabilidade. Mirele Amaral de São Bernardo, em sua tese de doutoramento, em 2016, retoma o conceito de Grosso já apresentado e assim o conceitua:

(...) o conceito de língua de acolhimento, ao nosso entender, transcende a perspectiva linguística e cultural e refere-se também ao prisma emocional e subjetivo da língua e à relação conflituosa presente no contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhimento, a julgar pela situação de vulnerabilidade que essas pessoas enfrentam ao chegarem a um país estrangeiro, com intenção de permanecer nesse lugar. (SÃO BERNARDO, 2016, p. 67).

Na definição, sobressai-se o caráter vulnerável do migrante. Parece-me importante expressar que nesse conceito apareceria não somente o emocional, mas ainda a vulnerabilidade como fator determinante na abordagem do português - agora brasileiro - no contexto do acolhimento. Se associar migrantes à vulnerabilidade tem sua importância legal, já que apela para a importância de criação de políticas públicas de inserção e integração (eu uso essas duas palavras propositadamente), ela, ao mesmo tempo, dota o migrante a partir do que falta, o que pode promover a continuidade do olhar da sociedade para este outro que ora precisa de ajuda em sua nova vida, ora é visto como indesejado, deixando entrever diferentes e opostas relação com o outro, sempre marcadas pela hierarquização que, logicamente, implica poder e dominação.

É ainda reforçada a ideia atribuída à língua (ao português, nesse caso), um caráter mítico de acesso a “melhores oportunidades”. Se isso pode ser dar, o discurso da obrigatoriedade parece atingir (somente) migrantes forçados ou de crise. Se nos remetemos a migrantes originários do Norte Global, com o fenótipo desejado, falantes de inglês, por exemplo, é a população local que pode/deve se adaptar a ele, falando sua

língua e propiciando oportunidades de aprendizado do português. É como se ele precisasse do português, *pero no mucho*. Os brasileiros, nesse caso, podem e devem fazer o movimento até o outro, em uma clara mostra de que língua nunca é “só” língua. a maneira como vemos e posicionamos o outro está intimamente relacionada a como posicionamos nossas ideologias e nossos desejos. Ana Paula Lopez (2018) discute a obrigatoriedade de aprendizagem de português por migrantes. A partir de dados de sua dissertação de mestrado, cuja geração foi realizada com migrantes e com professores de coordenadores de cursos de PLAc, concluiu que há diferentes formas de valorar o português. Seus participantes de pesquisa evidenciaram que do ponto de vista dos migrantes é necessário saber português para realizar atividades cotidianas; para inserção laboral e para construção de autonomia; enunciada como capacidade de escolha individual. Da perspectiva de coordenadores e professores, o que surge são discursos que evidenciam a (re)construção de dignidade porque são vistos como carentes (carência de diferentes naturezas) e como impossibilitados de fazer escolhas. Nos discursos de professores e coordenadores está explícita a ideia de que a dignidade e a (re)existência será possível a partir do conhecimento do português, o que reforça a crítica da autora no sentido de pensar que o discurso naturalizado da obrigatoriedade apaga a opressão que isso pode significar. Se de um lado se estigmatiza quem não quer ou não pode aprender português, de outro atribui ao migrante a responsabilidade nessa aprendizagem. Se entender processos de dominação e opressão passa por conhecimento de línguas, por que não nós, professores e coordenadores de curso não estamos voltados para conhecer as línguas e, vidas, dos migrantes com quais trabalhamos? Por que não nos organizamos mais e pressionamos o governo em busca de políticas linguísticas mais condizentes para os migrantes? Por que a nossa energia não se volta para processos de defesa e prática do plurilinguismo?

6.2.2 Questionamentos já enunciados acerca do PLAc

Penso que entender a língua como ativo ou como recurso também pode contribuir para a manutenção da sociedade tal como ela é. Jogar o jogo enquanto é necessário parece ser uma boa solução emergencial e não podemos negligenciar as situações urgentes e práticas de quem migra. Porém, é papel de quem acolhe promover

juntamente e com papel preponderante de migrantes, pressões políticas que configurem políticas mais inclusivas e respeitosas. Do contrário, possivelmente estaremos, ainda que sem intenção, jogando o jogo para sempre.

Para que isso possa ser um horizonte possível, há que se ampliar a definição de PLAc e problematizá-la a cada momento, com cada grupo de migrantes, com particulares percursos migratórios (LOPEZ, 2018). Das conceituações que pude recuperar, concordo com Lopez e Diniz quando afirmam:

Entendemos PLAc como a ramificação da subárea de Português como Língua Adicional (PLA) integrante, portanto, da área de Linguística Aplicada 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). *Daí a necessidade imperativa de um olhar sempre problematizador, que lance dúvidas sobre certezas que facilmente podem ir se construindo na especialidade em questão. O PLAc não pode ser visto como uma mera “adaptação” de saberes já produzidos para um novo contexto de ensino aprendizagem. Ao contrário, professores e pesquisadores necessitam se interrogar, a todo momento, quem são esses sujeitos migrantes, quais são as relações que estabelecem com os diferentes territórios e línguas que (os) constituem e como se pode dar o ensino de português para esse público.* Interrogações que, junto a outras, se alimentam de ao mesmo tempo em que podem fomentar discussões na LA de maneira mais geral, e no PLA de maneira particular. Nesse sentido, o PLAc é uma especialidade transdisciplinar, que demanda um contínuo diálogo com diferentes campos - a exemplo da Antropologia, da Ciência Política, das Ciências Sociais, do Direito, da Geografia, da História, da Linguística, da Psicologia, da Psicanálise e das Relações Internacionais –, bem como com distintas entidades da sociedade civil [...]. (LOPEZ; DINIZ, no prelo, n.p., grifos meus).

Essa conceituação apresenta um giro expressivo com relação ao conceito original. O PLAc visto de maneira a busca a assimilação do migrante à nova cultura (sociedade) em que quer (precisa) incluir-se muda para uma concepção de PLAc como contingente e cambiante, aliando-se à Linguística Aplicada Indisciplinar/Crítica/Transgressora que se ocupa de pensar as relações de/na linguagem a partir de diferentes áreas do conhecimento. Tal enfoque estimula o debate entre, o que pode acarretar (alguma) transformação social uma vez que esse coletivo se engaje e se una a diferentes organismos sociais em busca de mudanças não só para migrantes, mas para a sociedade como um todo. Fazer com que migrantes tenham oportunidade de

reconstruir suas vidas e existir passa pela sociedade acolhedora (re)pensar suas maneiras de existência. Utópico, mas não ingênuo. Isso só será possível com luta engajada em transformação social, que funciona(rá) para todos independente do lugar de nascimento.

O excerto destacado remete à necessidade de estar sempre questionando nossos conceitos e certezas, a fim de construirmos conjuntamente práticas **com** migrantes. Acentuo o “com” porque entendo que essas práticas e o PLAc - a partir da definição proposta por López e Diniz - uma vez que têm em seu bojo indagações constantes e situadas, não podem prescindir desse olhar para o contexto. Quem são esses migrantes? O que entendem por aula de português? Em que estão interessados? Que movimentos de interação estão dispostos, motivamos ou conseguimos fazer? Essas perguntas são importantes no presente estudo porque se constituíram um grande aprendizado para mim durante o processo dessa investigação que serão detalhados no processo de análise.

Renata Anunciação (2017), em sua dissertação de Mestrado, trazendo os conceitos ‘despossessão’ e ‘não reconhecimento’ e ‘(re)existência’, problematiza o termo PLAc, uma vez que mesmo identificando a necessidade de acolhimento que os refugiados têm, assevera que o termo carrega em si, sobretudo em sua gênese portuguesa, um caráter extremamente violento. É imperativo que pensemos o ensino e a aprendizagem de português a estrangeiras e estrangeiros, sobretudo a migrantes, considerando nossas posições e ações e o que as informa.

7 O CAMINHO QUE FIZEMOS NAS AULAS

A Linguística Aplicada Indisciplinar nos possibilita a integração de universos específicos, concretos e contingentes da prática às experiências de investigação acadêmica. O percurso que construímos nas aulas e demais interações, mas, sobretudo nas aulas, têm muito do que podemos entender como as ideologias (vistas como visões de mundo) e as ideologias linguísticas que perpassam nossas experiências e nosso ser. Fundamentalmente são duas as ideologias linguísticas mais evidenciadas e repetidas nas aulas, embora não com enunciados explícitos. Elas foram a de língua como única, ou seja, a ideia de monolinguismo e a da língua legítima, a língua certa, a língua que os brasileiros usam, e, para isso, era fundamental aprender o português que os brasileiros utilizavam (e nisso não havia diversidade).

Vamos encarar a realidade: a maioria de nós frequentamos escolas onde o estilo de ensino refletia a noção de uma única norma de pensamento e experiência, a qual éramos encorajados a crer que fosse universal. Isso vale tanto para os professores não brancos para os brancos. A maioria de nós aprendemos a ensinar imitando esse modelo. (hooks, 2017, p. 51).

Essas noções mostradas pelas alunas se chocavam com o que eu propunha como discussão de/para a língua. Vamos inventá-la! Propus que hidridizássemos a língua em um primeiro momento, tentar perceber as semelhanças entre o português e o espanhol, notar o que pode nos auxiliar no aprendizado por ser parecido e como podemos marcar algumas diferenças, organizando essas diferenciações, tentando produzir tanto consciência sobre o português quanto sobre o espanhol. Conforme descrito na metodologia deste trabalho, nos valeremos dos passos para realizar a análise, preconizados por Sobral (2009): descrição, análise e interpretação, embora não separemos em diferentes partes esses três passos.

Como já escrevi nesse trabalho, acredito que a situação histórica da pandemia e seu consequente isolamento social conjugados com minha experiência com migrantes contemporâneos/de crise/deslocados forçados tenha, aliada à experiência prévia com migrantes e discussão sobre língua e identidade, bem como a necessidade de produzir dados para a tese fez com que o recorte que eu observava não desse conta de um todo maior: a aula e a representação, as ideologias que carregavam essas alunas tinham

relação com suas experiências pregressas também e o fato de estar em isolamento as afetava em muita medida porque também atingia as possibilidades de interação em português.

Além disso, fugia-me o entendimento de que a dimensão social de um enunciado é construída a partir de elementos extra-verbais: o auditório social e o contexto de interação. Isso, segundo Volochinov (2018, p. 180) determina a orientação social da enunciação e, por isso, o próprio tema da conversação. Para o autor, a situação de interação é conformada por três elementos, que são: 1) o horizonte espacial compartilhado pelos interlocutores; 2) o conhecimento comum dos falantes acerca da situação; 3) a valoração compartilhada pelos interlocutores sobre o tema (Volochinov, 2018, p. 78).

A linguística moderna conseguiu alçar à condição de verdade “uma ideia de língua pura, neutra, autônoma, transparente e representacional.” (MOITA LOPES, 2013, p. 105), que é o que aconteceu durante nossas aulas. O que eu almejava era discutir o que são as línguas a partir das interações, não só como um sistema já formado e estável, uma vez que não compartilho dessa visão.

E, para muitas dessas interlocuções, (ainda) é exigida a língua legítima, ou seja, não há muita diferenciação entre o que elas mostraram de ideologias linguísticas, dessas formas de pensar e forjar sujeitos naturalizadas e consideradas “normais”. O que eu intencionava fazer era o que propõe Moita Lopes:

Ao desafiar o ideal de uma língua pura, focalizando o linguajar, essa posição teórica [a de abandono da “linguística do sistema” e a focalização da ‘linguística do contato’] colabora para abrir espaço para problematizar as ‘vozes dos debaixo’, que tradicionalmente foram e são mantidas de forma cristalizada, por tal ideal, em sua inferioridade (mesmo em uma linguística das variedades na qual está implícita a norma/o padrão – ou matriz linguística normalizadora/padronizadora a que estão submetidas todas as variedades. (MOITA LOPES, 2013, p. 119).

Ao pensar na linguística da diversidade, não uma linguística com centro, almejava estabelecer com elas uma relação de construção de língua que implicava querer entender-se e compreender-se nesse novo diferente mundo de língua(gem). Tudo isso se realizando em processos de ensino/aprendizagem em aulas online.

Foi, então, que em bell hooks, a partir de *Ensinando a transgredir* (2017), que fui entendendo a potência da aula e sua potência ainda que naquele contexto (indesejado) por mim. bell hooks, influenciada pela teoria feminista e contribuindo para sua continuidade, preenche sua teoria com a experiência de mulher, de mulher negra, de mulher negra feminista que traz para a sala de aula não só pensamentos e sentimentos como o corpo de mulher negra. E essa consciência e apropriação já causam impacto(s) diverso(s) nas estudantes e nos estudantes que fazem parte de seus cursos. Ela afirma, a partir da reflexão de seus próprios trabalhos de teoria feminista, que o diálogo teórico tem mais significado quando convida as leitoras a se engajar na teoria feminista. Nas palavras de hooks, “Se o testemunho pessoal, a experiência pessoal, é um terreno tão fértil para a produção de uma teoria feminista libertadora, é porque geralmente constitui a base de nossa teorização.” (hooks, 2017, p. 97).

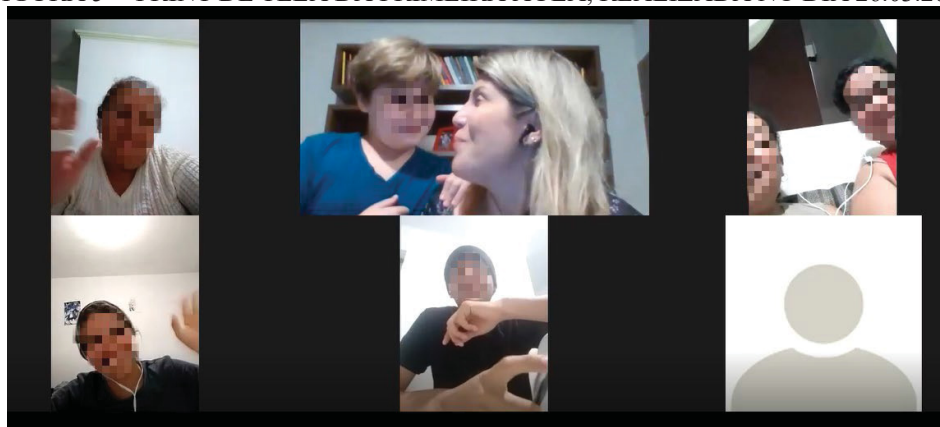
Considero que talvez essas discussões e a abertura do diálogo sejam mais possibilitadas quando já há frestas por onde entrar. Na minha experiência com essas seis mulheres migrantes, os espaços para o diálogo eram interditados por ideologias suas que faziam com que elas acreditassem que a conversa sobre situações vividas não levasse ao aprendizado ou, ainda, não fosse produtivo expor-se. A busca pelo diálogo, pela união mais profunda entre as mulheres não parecia encontrar possibilidades de tocar nelas. Na mesma página que acabo de citar, hooks assevera que se enquanto nós mulheres nos engajamos para ao mesmo tempo resolver as situações cotidianas do dia a dia que nos envolvem e irmos nos engajando em um processo crítico, vai havendo nosso fortalecimento (hooks, p. 97). E a autora cita questões amplas e urgentes que não tocam somente uma de nós, mas todas, como a necessidade de alfabetização - e se nos situamos nessa pesquisa, a necessidade de aprender português (com a polissemia possível do que “aprender português” significa”) -, a saúde da mulher, seus direitos reprodutivos e a liberdade sexual. Esses temas eram impensáveis para a discussão em nossas aulas, o que acabou produzindo a ideia de português visto como um conjunto de elementos discretos, apartado das realidades vividas e distante das pessoas que fazem uso dele.

De modo a organizar os nossos acontecimentos, descrevo e interpreto os trechos cronologicamente, separando-os em dois momentos: acontecimentos do primeiro semestre e do segundo semestre de 2020.

7.1 ACONTECIMENTOS DO PRIMEIRO SEMESTRE DE 2020

Nossas aulas iniciaram em 26/03/2020, após o convite feito e aceito (apresentado na sessão de metodologia). Abaixo, vemos dois prints de tela da primeira aula.

FIGURA 5 – PRINT DE TELA DA PRIMEIRA AULA, REALIZADA NO DIA 26.03.2020



FONTE: A autora (2023).

Em relação à descrição deste primeiro encontro, relato que estavam presentes seis alunos²³, dentre esses cinco mulheres e um homem, todos venezuelanos. Além dos alunos, é possível visualizar que no centro, do enquadramento superior, se encontram eu e meu filho, o qual não participou da totalidade do encontro, mas foi apresentado à turma uma vez que estávamos nos apresentando e falando sobre informações pessoais. As aulas em casa implicavam estarmos em contato não só com parte do espaço físico de todos (pelas telas), mas também com familiares que às vezes apareciam nas aulas (seja para cumprimentar, seja para participar um pouco). Todos, com exceção de mim, assistiram à aula usando seus celulares. Em particular, neste primeiro encontro, uma das

²³ O aluno que se encontra na figura com uma indicação de asterisco fez parte de algumas aulas iniciais, mas não faz parte do grupo de participantes deste estudo.

alunas, a Priscila (a qual assistia às aulas com seu filho), não participou devido a problemas com sua rede de internet.

Nesta primeira aula, optei por levar áudios (com transcrição) de diferentes pessoas apresentando-se pessoalmente²⁴. Essas pessoas contavam informações bem básicas suas - como uma apresentação pessoal em aula – e se configuravam como pequenos depoimentos em áudio (e depois transcritos) sobre si: nome, idade, lugar de origem, atividade/ocupação. Meu intuito era o de ver o que as alunas entenderiam, pensar quem eram essas pessoas do áudio, o que faziam, como pareciam, quem eles gostariam de conhecer e por que, ou seja, ir travando uma conversa sobre identidades e ir trabalhando questões de semelhanças e diferenças.

Quando perguntei a eles o que haviam entendido dos textos e como pensavam que essas pessoas eram, as respostas não eram para as perguntas. Suas preocupações giravam em torno de forma e pronúncia. Como tinha a transcrição para colocar em um segundo momento, me adiantei e projetei-as. Tratando-se especialmente de um primeiro encontro, no qual eu estava muito sensibilizada pela situação (não saber usar as novas tecnologias, a plataforma Zoom, nem saber como seria essa nova modalidade de interação), tentei acolher prontamente sua solicitação, com o objetivo de eles também terem suas dúvidas acolhidas e respondidas. Sua preocupação era com a pronúncia, como fica evidenciado no excerto abaixo:

24 Esses áudios foram produzidos no âmbito do Edital da Coordenadoria de Tecnologia (COTED) da UTFPR.

FIGURA 6 – TELA DA PRIMEIRA AULA, COM A TRANSCRIÇÃO DE UM DOS ÁUDIOS COM O QUAL TRABALHAMOS

Marisa 1 – Apresentação

Bem, meu nome é Marisa, tenho 57 anos, é... Sou natural de Aratiba, Rio Grande do Sul, ah... Sou casada, professora há quase 35 anos. É... Coisa que eu gosto de fazer é trabalhar, passar um pouco do que eu aprendi pros meus alunos. E o que eu não gosto de fazer e não faria, é prejudicar as pessoas, o meio ambiente, os animais e também não gosto de cozinhar.

Sou casada desde 1985

Prejudicar

caSa da

MariSa – caSa – caSaco – piSo –

MariSSa – pessoa – pássaro –

Sapo – sala – sensacional

Sapatos

FONTE: A autora (2023).

Aqui é possível notar uma preocupação com a pronúncia do “s”. É compreensível que eles estivessem preocupados em pronunciar as palavras em português, saber a diferença entre o espanhol, justamente também porque já tinham tido uma aula na universidade²⁵ em que se apresentaram para todos e já tinham se familiarizado um pouco com esse gênero discursivo. Penso também que a situação de interação mediada pela tela não possibilitava o olhar, a conversa paralela, ou seja, o foco realmente estava em mim – professora.

Neste encontro foi possível chamar sua atenção para a diversidade de pronúncia, de sotaques, de tons de voz, depois de eu explicar a pronúncia e dizer-lhes que veríamos o alfabeto, os sons e também pensaríamos na entonação, no ritmo.

É possível entender que migrantes recém-chegadas (e/ou sem nunca terem estudado formalmente português) no Brasil anseiem por aprender a língua, como elas mesmas enunciaram, para trabalhar, estudar, interagir, fazer amigos. Nesta primeira aula também perguntei-lhes qual era ao objetivo mais importante para o aprendizado de português e as respostas foram as seguintes:

²⁵ Para retomar a informação, eles haviam tido uma primeira aula presencial na UTFPR-CT no dia 19/03/2020.

Priscila	Para trabalhar
Silvana	Para conhecer, estudar
Caroline	Para falar
Letícia	Comunicação, para poder falar
Ana	Para trabalhar
Carolínea	Para crescimento

As respostas forma sucintas e por mais que eu tratasse de provocar mais, o que vinha era silêncio. Eles estavam entre receosos e envergonhados, penso que também tateando o ambiente. É possível perceber isso com a fala de uma das participantes na entrevista final que fizemos. A Priscila disse o seguinte:

Fernanda - E assim, agora pensando nas nossas aulas, né? Nesse ano passado, tão diferente, né? Que a gente começou lá na, na UTF...Teve uma aula presencial e já foi pro online. Primeiro, que que cê achou da primeira aula? Que que cê pensou que faria no curso de português e como que foi no online, começar a ter aula online?

Priscila - A primeira aula de português... eu estava (pausa) aterrada.

F - Sério?

P - Sério, tem medo porque havia pessoas que falavam um pouco mais, tenían mais tempo que eu, eu não falava nada, pero, e as pessoas que tem mais tempo que eu estavam falando e escutei as demais, e e eu, Deus, eu falei, eu falei para mim: Deus, eu não falo nada. Rsr rsrs Então, eeee, pero foi boa porque é, é, é, como rompí el, el hielo.

F - Hum, hum. Quebrou o gelo...Hum, hum.

P - E aprendi umas coisas, aí esse primer dia aprendi muitas coisas, foi só um dia presencial. como falar, eu gusto de eso, estou, eu morava, eu não sabia isso, e aí aprendi muitas coisas. Então, depois quando o..., fue por Zoom, (Hum-hum) foi online...

F - E daí?

P - Eu achava que no, isso no va a ficar bem.

F - risos

P - Eu achava isso, porque as clases online, hum, eu sou de la velha escola risos

F - Aham.

P - Eu quero clases presenciais. No, isso não vai a ficar bem, porque, assim, como vou aprender? Eu não vou aprender isso. Eu achava que iba a passar isso, pero não, foi tudo o contrário. Aprendi muito. Aprendi muito. Também foi aunque fue uma situação inesperada para todos, de fazer aulas online, também foi bom porque foi mais, como mais, mais, hubo, é contradictório, porque aunque estamos lejos foi muito, foi um contato muy mais personal também, también fue mais personal porque éramos poucos, todos falávamos, nadie se puede ocultar debajo de a, de a mesa...

Ao analisar o excerto acima disposto, chamo atenção para o que Priscila disse ao enunciar que estava “aterrada” (aterrorizada) na primeira aula presencial. E, por quê? Continua explicando que sentia que os outros falavam mais e ela não falava nada. A comparação com os colegas fez com que ela tivesse receio, como se ela precisasse saber português para estar lá. O medo de ser comparada fica patente aqui e também, ao mesmo tempo, ela diz que a aula foi boa porque ela rompeu o gelo, foi uma aula

dinâmica²⁶. Priscila, então, aceita o convite para a aula online, mas pensa: **“Eu quero clases presenciais. No, isso não vai a ficar bem, porque, assim, como vou aprender? Eu não vou aprender isso.”** O gênero aula, já conhecido e produzido tantas vezes, gera uma espécie de segurança, porque aqui, lançada a outra experiência e também já que ela diz que é “da velha escola” (escola presencial), a representação que tem de uma aula online é que vai ser distante, ou seja, que não vai funcionar. Esse sentimento, expresso por ela, na primeira aula, mostra o porquê do receio e de estar tateando o ambiente.

Acredito que as condições materiais vulneráveis que elas vivenciavam, adicionado à questão migratória e ao isolamento social da pandemia tenham feito com que o curso, no primeiro semestre, se voltasse para o entendimento de LE, no sentido de pensar as vivências a partir de esquetes dos quais me aproprio para usar. Questões educacionais rígidas e o espanhol visto como monolíngue no sistema educacional, com forte ascendência da Academia Real Espanhola, com ausência de discussão de variação linguística no processo de escolarização, acrescido da rigidez escolar, tanto no que diz respeito à relação das estudantes e dos estudantes com professores e professoras, como com o próprio aprendizado, impossibilitou a existência de um diálogo mais plural e aberto ao novo. Acredito que isso possa ter relação com o que preconiza hooks quando afirma que: “Os valores burgueses na sala de aula erguem uma barreira que bloqueia a possibilidade de confrontação e conflito e afasta a dissensão. os alunos são frequentemente silenciados por meio de sua aceitação de valores de classe que ensinam a manter a ordem a todo custo. Quando a obsessão pela preservação da ordem é associada ao medo de ‘passar vergonha’, de não ser bem-visto pelo professor e pelos colegas, é minada toda a possibilidade de diálogo construtivo.” (hooks, 2017 p. 237).

Como fazer com que esse diálogo possa ser construtivo? Penso que é na organização das alunas como um grupo, na construção de proximidade e afeto que poderiam/podem ser discutidas e talvez desestabilizadas certezas tão assentadas.

26 Como expliquei na metodologia, a primeira aula foi presencial e estavam presentes estudantes venezuelanos e um argentino. Havia 17 alunos na sala. A professora fez uma dinâmica de apresentação entre todos; depois de ela perguntar-lhes que informações damos quando nos apresentamos e ir colocando as explicações e perguntas no quadro, ela ia chamando de uma a uma para que se apresentassem ao grupo. O que Priscila enuncia como “aterradora” foi ao mesmo tempo propulsora para quebrar o gelo entre o grupo.

A fala de Priscila ecoa em algo dito por Ana, quando perguntei sobre a primeira aula presencial e a aula online. É importante observar que no excerto da entrevista que segue, Ana se refere à primeira e única aula presencial que o grupo havia tido. Neste encontro, a monitora da turma estava aplicando uma atividade e eu me dirigi ao fundo da sala para realizar a observação da aula e auxiliar, dada a necessidade. Passo a comentar o trecho abaixo:

F - E aí começamos Que que cê achou?

A - A primeira aula e quando nosotros vemos você a passar así para trás pensamos que era una supervisora assim grandona sentada atrás. ²⁷É a supervisora de nós Ai mamá! Fue algo así... Porque (nome da professora da turma da aula presencial) era una moça y era más, assim em cambio você... Conheci a Silvana e Caroline e a (nome de outra aluna do presencial) também... Ahí fomos las cuatro desde un primer día que impactamos em contato...

F - Conversando, em contato... Después dessa mudança as aulas online

A - Sí, claro, começou a aula fue e fue un impacto porque eu nunca había fiz uma aula assim e menos con las pessoas y tantas. (...) Después fuimos adaptando e fuimos agrarrando como que este camino, certo, pero fue un impacto forte, sí, claro, porque nós não sabíamos idioma, assim, certin..., escutávamos e entendíamos mas pa falar no, para falar era mais y después...

Ana fala sobre o que ela mostra como “impacto” de ter aula online, afinal “nunca había fiz uma aula assim”. Ademais, indicia certo receio sobre mim quando diz “A primeira aula e quando nosotros vemos você a passar así para trás pensamos que era una supervisora assim grandona sentada atrás.” Ela relaciona meu tamanho e minha idade a uma supervisora (é importante destacar como minha altura e minha idade, comparada com a professora da turma – jovem adulta e estatura mediana conferiu, naquele momento, autoridade a mim. Isso, de certa maneira as assustou. E, até aquele momento, eu não havia dito nenhuma palavra. Isso mostra como é relevante pensar nas ideologias para além do verbal. O discurso implica o contexto de realização das interações, e não só o contexto mais próximo, mas o contexto mais amplo e as ideologias construídas ao longo da vida. Isso me faz lembrar como a palavra é sempre bivocal e como o enunciado dialoga com outros enunciados anteriores, mesmo que não tenhamos lembrança deles. A figura da supervisora não só é associada a uma pessoa mais velha, como também a uma pessoa em uma posição em que olha os demais, ou seja, avalia, supervisiona, e, podemos até mesmo dizer, critica, em especial, parece ser negativamente, por isso a entoação valorativa destacada. Isso fica mostrado também em “Porque (nome da professora da turma da aula presencial) era una moça y era más,

27 Na primeira aula presencial, quando cheguei, vários alunos já estavam em sala e também a professora da turma. Passei pela frente e sentei-me na parte final da sala antes de me apresentar.

assim em cambio você...” “Em cambio” você era mais velha, maior e gerava mais receio do que uma moça. Isso pode ter também impactado o primeiro dia de aula online, já com essa representação construída sobre mim.

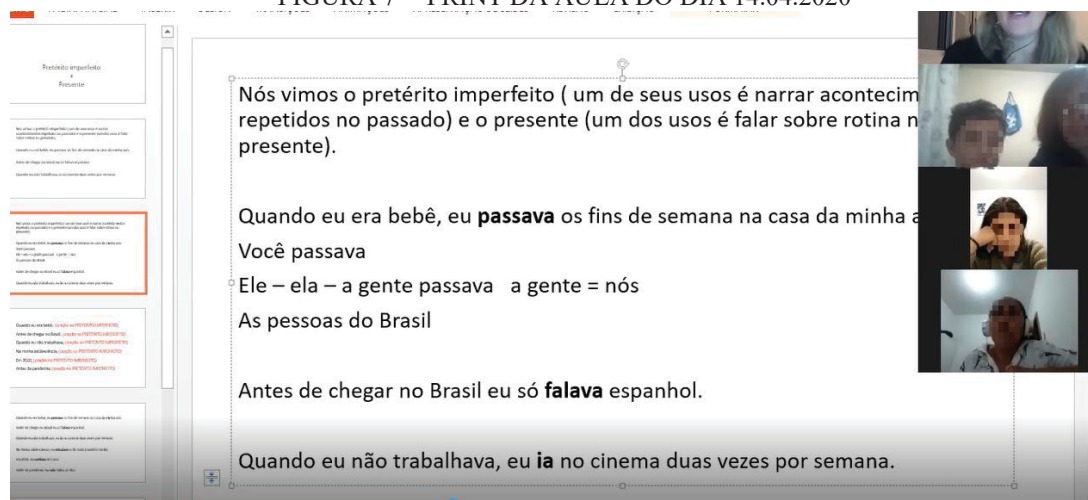
Quando lhes questionei sobre o português, a experiência que haviam tido até aquele momento, de ouvir as pessoas, da chegada ao Brasil, obtive respostas que mostravam que eles acreditavam que o português era mais parecido com o espanhol.²⁸ As respostas eram curtas e as atividades de interação que eu fazia não produziram o efeito que eu esperava, de engajamento das alunas no sentido de se colocarem como coconstrutoras da língua. O que encontrei no começo e ao longo das aulas foram atitudes muito fortes, centralizadoras, de desejo de conhecimento da língua única, a língua nacional, a língua que poderia me fazer mesmo ser confundida com uma brasileira. Esse desejo de passar despercebido evoca a sensação de sentimento de desajuste e também o reforço de uma ideia homogeneizante, que achataria o sujeito e o confundiria com qualquer outro. Se a diversidade tem sido uma premissa nas teorizações na/da Linguística Aplicada, ela não reverbera em muitos públicos, e minha experiência mostrou isso. Moita Lopes (2013) discute a proposição da língua como rizoma, para que se dê conta de um mundo de movimentos e fluxos (e, então, da língua como movimento e fluxo), o que se diferencia de teorizações da língua e sua estrutura como um sistema autônomo, em que pessoas e vidas são apagadas. (MOITA LOPES, 2013, p. 103). Volto-me à Volochinov quando este rechaça a ideia de língua tanto do objetivismo abstrato quanto do subjetivismo individualista. A língua não está pronta, ela não é dada aprioristicamente, ela se configura no movimento das interações. Meu objetivo, assim, em consonância com Moita Lopes (2013) foi o de apartar das interações a ideia de língua como sistema autônomo, sem sujeitos sociais e sem marcas sócio-históricas e ideológicas. No entanto, na tentativa de afastar-me desse ideal, no começo das aulas, tive dificuldade de no confronto das ideologias minhas e delas, de adentrar no mundo ideológico delas, para, então, discutir. Isso significa que eu estava resistente ao movimento de alteridade que deveria fazer, não estava vendo as alunas a partir de um contexto mais amplo. Lembra-me bell hooks quando ela afirma que sua teoria feminista “nasce do concreto, de meus esforços para entender as experiências da vida cotidiana,

28 Elas só explicaram isso muito tempo depois nas aulas: que era possível elas entenderem os brasileiros, mas que os brasileiros não as entendiam. Nas palavras de Priscila, ela não queria que os brasileiros pesassem que não eram capazes de aprender português.

de meus esforços para intervir criticamente na minha vida e na vida de outras pessoas.” (hooks, 2017, p. 97) Penso assim sobre essa experiência que tive com as estudantes: precisei entender as experiências de sua vida cotidiana, ir até elas e voltar a mim, reflexivamente, entendendo de que lugar falavam e qual era a relação primeira que nos ligava (professora e alunas) e qual o contexto de enunciação e o gênero que construíamos (a aula).

Abaixo, vemos três prints da continuação das aulas do primeiro semestre.

FIGURA 7 – PRINT DA AULA DO DIA 14.04.2020



FONTE: A autora (2023).

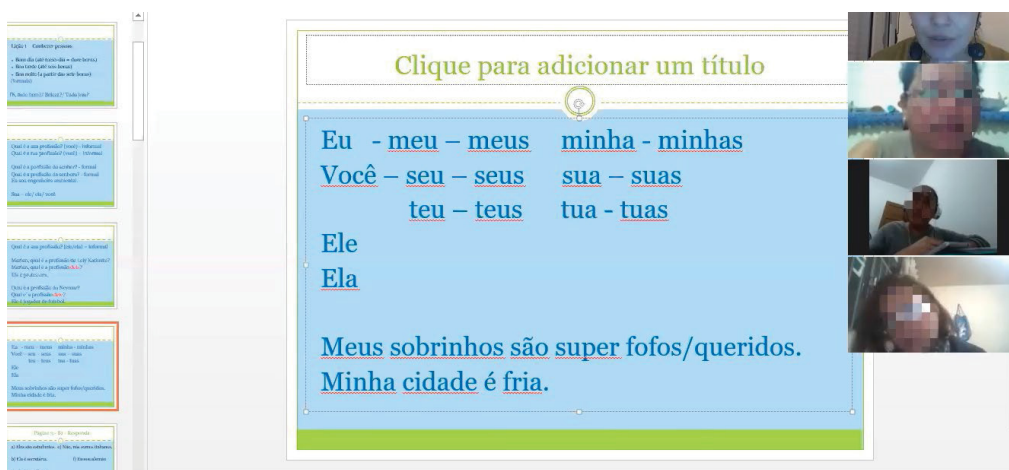
Como as alunas estavam muito centradas nas questões de tempos verbais e de sistematizações gramaticais (gramática escolar), planejava aulas de modo a atender essa demanda delas. Usava o PowerPoint como uma espécie de quadro branco, no qual eu podia ir escrevendo à medida que elas falavam, trazendo assim toda sua contribuição e pensando juntas nas possibilidades de dizer isso em português, nos usos e em possíveis atribuições de sentido. Como expliquei, usei o livro Novo Avenida Brasil 1 como horizonte de temáticas, campo semânticos e tópicos gramaticais, e à medida que as aulas avançavam, eu solicitava tarefas e atividades nas quais elas pudessem se envolver e produzir textos orais e escritos²⁹. O print da tela mostra como eu as vias. Nem todas apareciam na tela. É possível ver à direita fotos das participantes. Nesta aula, especificamente estavam todas elas, mas não são todas as fotos disponibilizadas pelo

29 Embora eu tenha solicitado textos escritos ao longo do ano, poucas vezes eles foram entregues por elas. O foco estava mais na oralidade e mesmo quando elas falavam da necessidade de escrita, quando eu solicitava que escrevessem, dificilmente o faziam.

Zoom. Não é possível saber como cada uma delas via as telas, porque não é a mesma disposição que aparece para todos.

Nessa aula, especificamente, eu pensava em atividades que eles faziam na Venezuela que não estavam fazendo (não tinham o costume de fazer) no Brasil, contrastando pretérito perfeito e presente do Indicativo, seja por causa da mudança de vida, seja por causa da pandemia. Esse grupo especificamente no começo, como já mencionei não falava muito. Resumia suas falas em respostas sucintas para as proposições, talvez em um contínuo do que eles estavam acostumados com aula. A cobrança por acertar também era grande.

FIGURA 8 – PRINT DA AULA DO DIA 16.04.2020

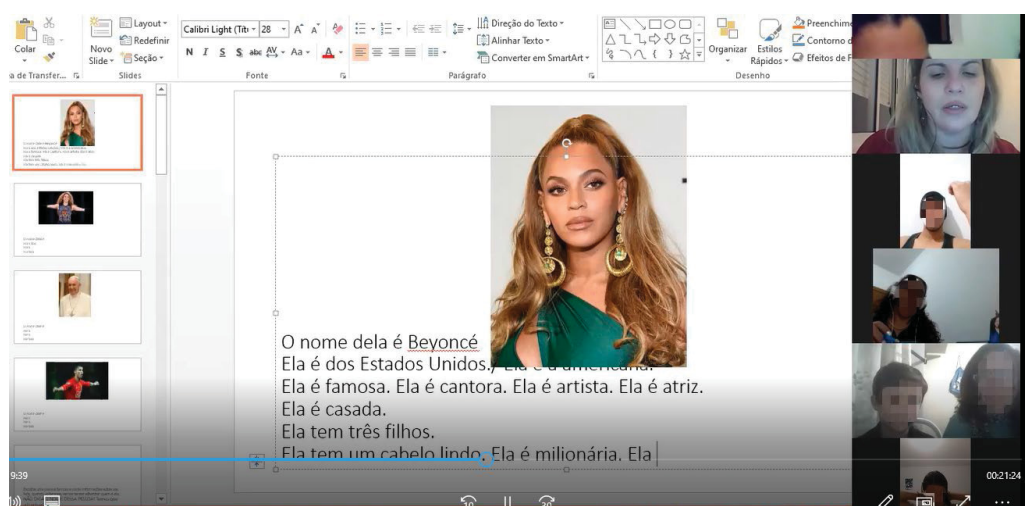


FONTE: A autora (2023).

Na aula do dia 16 de abril, trabalhamos com os pronomes possessivos em português. Eu preparava as aulas, como já enunciei, em Powerpoint e sempre deixava espaço nos slides ou mesmo criava slides durante a aula, de modo que pudesse escrever o que elas estavam dizendo. Mostro essas capturas de telas para que se esclareça como eram realizadas as aulas, que ainda no começo (16 de abril não fazia um mês que estávamos tendo aulas), se mostravam muito centradas em mim – professora – como detentora “do” conhecimento e que deveria “transmiti-lo” às alunas de modo que elas o apreendessem. O exercício de entendimento de várias possibilidades de uso dos possessivos, como por exemplo – **seu** e **teu** para você; **seu** e de **vocês** para vocês causava um estranhamento muito grande. Elas ansiavam por respostas mais diretas e únicas, como se na língua houvesse uma única possibilidade de escolha para determinado dizer. Isso me mostrava que estávamos ancoradas em perspectivas

diferentes e operando com construtos teóricos também distintos. Não é que as palavras e frases não interessem, mas é que elas não bastam. Aprender língua implica pensar em discursos, discursos que dialogam uns com os outros, que refletem e refratam realidades, que mostram diferentes vozes sociais em diálogo, em concordância, em refutação, em aprovação e tantas outras possibilidades. A discussão que mesmo nesses momentos mais gramaticais – centrados na oração – que eu tentava trazer era de pensar qual era o contexto da interação, os sujeitos implicados e a arquitetura. Dizer “Meus sobrinhos são uns fofos.” não conta muita coisa se não sabemos qual é a situação de interlocução, o projeto de dizer e o diálogo que se estabelece aí. Também porque essa oração só se constitui enunciado quando é posta em diálogo e solta assim, para explicitar questões gramaticais, funciona para uma parte do entendimento necessário para o dialogar na vida, mas não é o suficiente.

FIGURA 9 – PRINT DA AULA DO DIA 20.04.2020



FONTE: A autora (2023).

Essa aula resulta de uma atividade simples em que eu mandava a foto de alguém famoso e elas tinham que dizer para os alunos quem era, com o objetivo de os alunos adivinharem. Aqui pôde haver um pouco de discussão e discordância também, quando alguém disse que Byoncé era atriz e outra aluna começou a rir. O riso estava repleto de sentido porque, nesse caso, era um riso irônico. Disso adveio a pergunta: “Que filme ela fez?”, ou seja, para uma das alunas era necessário que o filme feito tivesse tido algum êxito, de crítica ou de público. A fala foi uma forma de reivindicar o estatuto de atriz não só para êxito, mas me parece que também para a adesão à profissão, não uma atuação fortuita. Esse espaço em que discursos se cruzavam não era,

entretanto, continuados. Eles se apresentavam de forma esparsa, os alunos retinham muito a atenção nas formas e na pronúncia das palavras e frases. Essa foi uma atividade que eles tinham que preparar em casa e depois eu ia escrevendo e eles lendo que é clássica no método comunicativo, demarcando a aula no português como língua estrangeira, ainda centrada nesse método. Não digo que essa atividade não possa ser interessante do ponto de vista da forma. Ela é, porém, muito limitante para pensar as relações discursivas na aula. Agora, se penso nas posições ideológicas em diálogo com as deles, no que significa uma aula, encontro posturas divergentes. Somos sujeitos diferentes. Eu estive e estou centrada em aprendizado de língua a partir de discursos materializados em diferentes textos, mas essa turma foi refratária disso. Elas me pediram formas, estruturas, queriam se sentir seguras com o português. Retomo uma metáfora que a Caroline usou quando fiz a entrevista com ela. Ela estava me contando como havia sido difícil entender as pessoas quando ela tinha cruzado a fronteira. Por mais que houvesse pessoas da ONU ajudando vários migrantes e pessoas que falavam espanhol na organização, ela não entendia o policial da fronteira:

Caroline – Nossa, foi difícil, foi bem difícil, porque, sabe, o polícia ainda tentava falar em espanhol, mas só que falar em espanhol não é igual que falar em português, entences, a gente ficava assim de olho, com boca fechada, só fazendo como com senhas da cabeça que sim... Mas ele falava: “Você não está entendendo, certo? “Sim, não estou entendendo o que você está falando...”

Fernanda - E como cê se virou?

C – Nossa, foi bem difícil, foi chato...

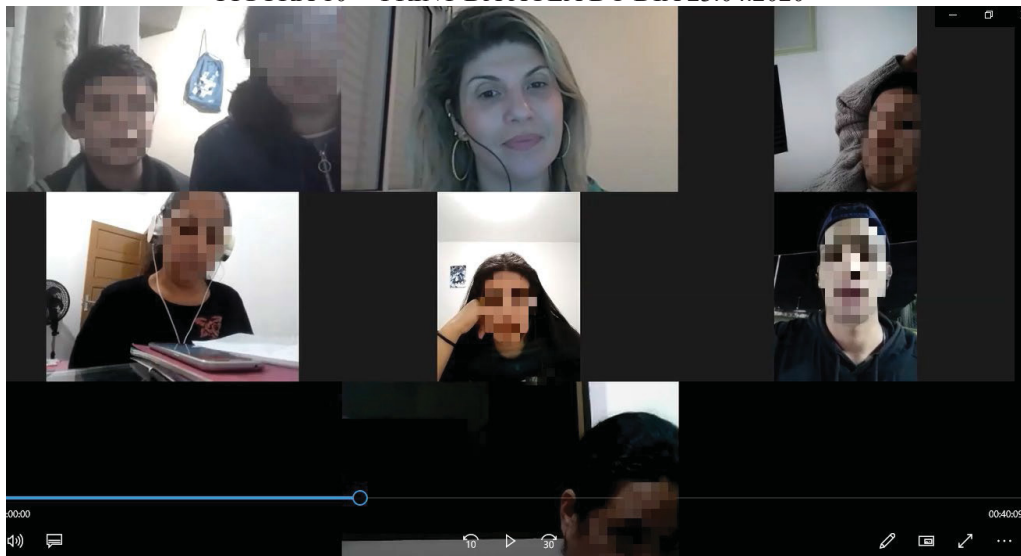
F – Como você se sentiu?

*C - Como percebi? Eu me senti, bem... **me senti como formiguinha dentro de uma floresta, Nossa Senhora!***

Pensando dentro da proposta de análise de Sobral, sentir-se como **“formiguinha dentro de uma floresta”** tem duas dimensões: a de tamanho e, consequentemente, a de importância (o que me faz voltar a pensar no adjetivo que a Ana usou para mim “grandona” e o indexicalizou a uma supervisora). Nesse caso, ela se sentia muito pequena. Uma formiga em uma floresta já é pequeno; o uso do diminutivo torna-a ainda mais insignificante. Não é sem razão que o desejo por entender e produzir português “certo”, legítimo, figura como seu grande objetivo. Eu não posso me colocar no lugar de Caroline, como ela é, reviver a experiência que ela teve, mas posso exercer a alteridade, indo até ela, observando sua experiência e tentando entender como uma jovem adulta de 26 anos vive a experiência de cruzar a fronteira e se deparar com uma realidade outra em que o policial tenta falar em português, mas falar em espanhol não é o

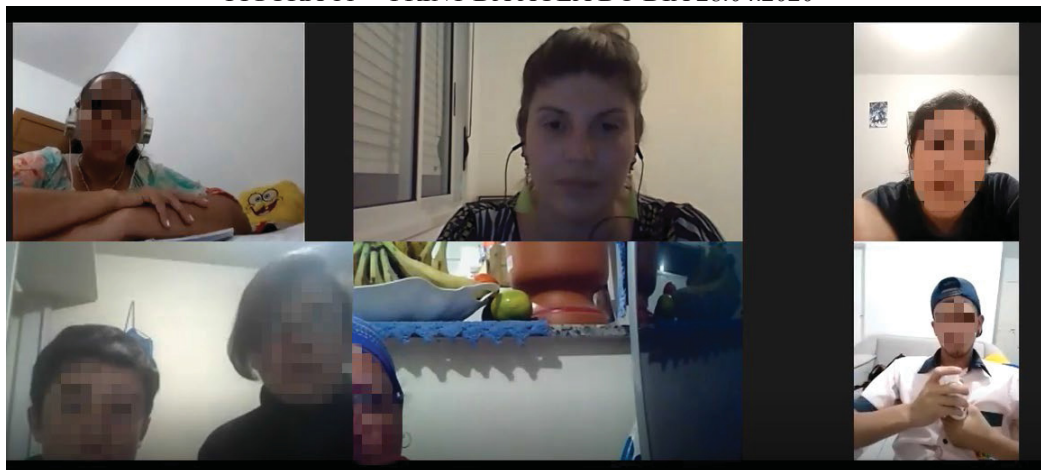
mesmo que falar em português. O sentido, que atribuo ao que ela diz, é que por mais que o policial tratasse de falar em espanhol, não falava **como** alguém nativo, o que pode endossar essa ideologia de que é necessário **falar como um nativo**, que apareceu recorrentemente nas aulas.

FIGURA 10 – PRINT DA AULA DO DIA 23.04.2020



FONTE: A autora (2023).

FIGURA 11 – PRINT DA AULA DO DIA 28.04.2020



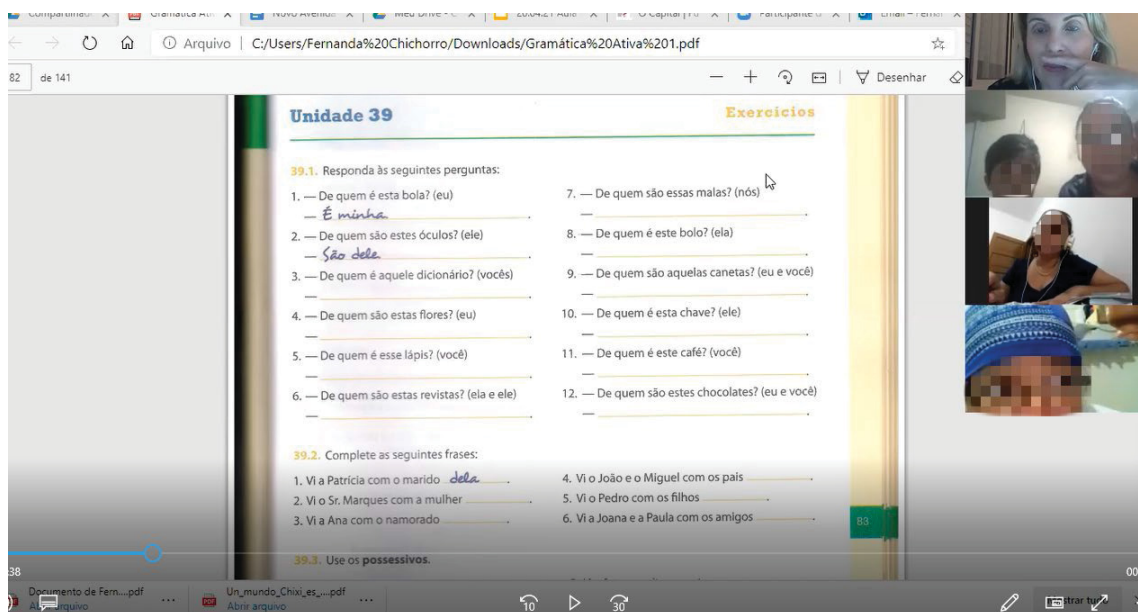
FONTE: A autora (2023).

A partir da figura do print da tela da aula do dia 23 de abril quero mostrar como as pessoas assistiam às aulas. São variadas as possibilidades. Enquanto vemos a aluna sozinha à esquerda sentada com o apoio de uma mesa e cadernos, com fone de ouvido, nenhum dos outros está com fones e assistem às aulas de diferentes espaços e estruturas. A aluna à esquerda está recostada e parece apenas ouvir a aula. O aluno abaixo dela não está em casa. A estudante abaixo está sentada em um sofá. Todas essas

(im)possibilidades de ter um lugar adequado para estudo implica também diferentes maneiras de entender a aula e diversas possibilidades de fazê-la, tanto materiais como emocionais.

A Figura que mostra o print da tela da aula do dia 28 de abril captura mais um exemplo das condições de estudo de cada um. Note-se que na parte de baixo do print temos uma das alunas aparecendo parcialmente (ela assistia às aulas juntamente com outra aluna com que morava).

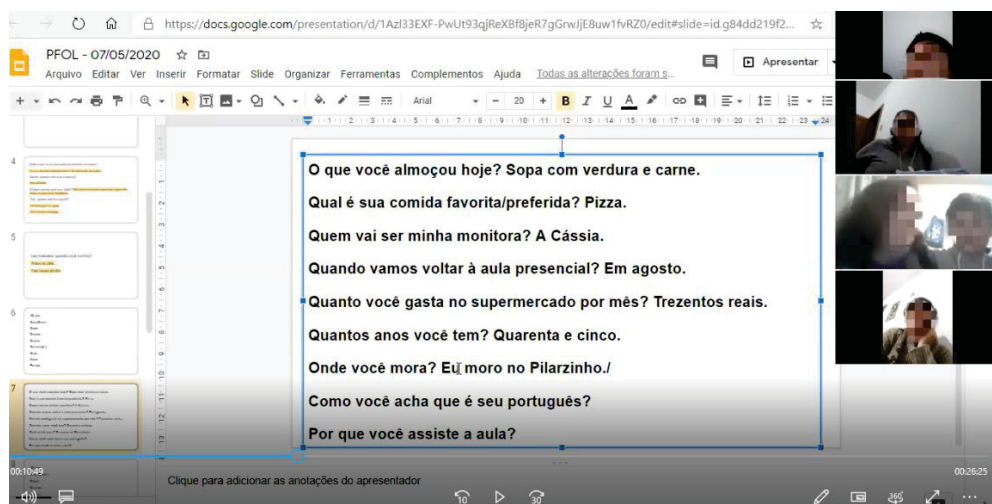
FIGURA 12 – PRINT DA AULA DO DIA 01.05.2020



FONTE: A autora (2023).

Este print representa um dos tipos de exercícios que eles solicitavam (e é do livro Gramática Ativa 1 – versão português brasileiro). A necessidade de internalizar formas e entendê-las na opinião das alunas precedia a compreensão dos discursos. Por isso, o choque entre o que eu tinha em mente discutir em aula era tão grande. Pensando que a aula é de todas e que temos que construir esse espaço de bem-estar, continuei levando atividades que fizessem com que elas percebessem que estavam aprendendo formas. De alguma maneira, resignada com suas necessidades, tentei propor atividades que acolhiam suas demandas – mesmo porque somente uma delas trabalhava fora como babá de uma criança pequena. Durante todo o primeiro semestre, só esta tinha emprego e interação fora de casa que fosse além da aula e da compra de alimentos necessários para a subsistência.

FIGURA 13 – PRINT DA AULA DO DIA 07.05.2020



FONTE: A autora (2023).

No dia 07 de maio, parte da aula esteve centrada em pensar respostas a perguntas. Ainda no quadro teórico de uma língua outra, de uma língua da qual eu preciso me apropriar, mas que deve ser entendida tal qual é, e não como pode vir a ser. A interação aqui ainda é rudimentar, apenas perguntas e respostas. No entanto, essa é uma aula que provocou o aparecimento de representações de várias questões. Segue o excerto da conversa que se estabeleceu logo após a pergunta: “Como você acha que é seu português?”.

Fernanda - Como você acha que é seu português? Essa eu quero saber...
Priscila - Risos.
Caroline - Eu acho que meu português, não sé, é... Não falo português, nada... Zero português.
Fernanda - Ah, não, gente, agora eu vou até parar... Como, zero português? Eu tô aqui trabalhando há várias semanas e você diz que fala zero português, não!
Caroline - Eu sei, mas eu preciso trabalhar mais, estudar mais. Eu fiz tarefa, mas não sei se está bem...
Fernanda - Então, gente, mas assim, uma coisa é a gente querer melhorar, outra coisa é a gente conseguir perceber os avanços com o tempo que tem de trabalho... Eu acho que todas vocês avançaram... faz um mês de trabalho... olha quanta coisa vocês já falam e entendem... a nossa primeira aula foi meio desastrosa, né? Até porque a gente não conseguia conversar direito... a gente não sabia como ia ser a dinâmica... Mas é muito engraçado, agora a gente já... já se conhece um pouco mais mais, então a gente vai se soltando... A Leticia até perdeu o medo cênico...
Leticia - Um pouquinho.
Fernanda - Né?
Ana - A Sra Leticia vai cantar.
Leticia - Noooo! No canto bem.
Caroline - Você tem que cantar “Estou parada no meio da rua...”
Leticia - Essa não, essa no.
Fernanda - Mas de quem é essa música?
Leticia - Eu não sé.
Caroline - Essa música é de aqui, é uma mulher que canta, que tá parada no meio da rua, está em meio de os carros...
Leticia - No, uma pena... Tá louca? Não, não vou não...

Fernanda - Agora já deixei vocês mais calmas, eu quero saber como vocês acham que é o português de vocês?

Caroline - Nossa, eu he melhorado muito.

Fernanda - Você melhorou, cê acha?

Ana - De 1 a 10?

Fernanda - Ninguém quer falar?

[Silêncio]

Fernanda - A última pergunta é “Por que vocês assistem à aula”?

Leticia - Para aprender.

Priscila - Porque preciso falar português mais melhor, mais? Melhor?

Caroline - Porque precisamos falar português.

Leticia - Porque preciso falar.

Fernanda - Para falar melhor e mais. Porque é diferente, eu falo bastante, ou eu falo bem, eu falo melhor...É diferente. Para conseguir falar mais coisas, em diferentes situações, com diferentes pessoas...

Fernanda - Mais alguém? Alguma coisa?

[Silêncio]

Fernanda - Não? Mesmo? Ninguém?

[Silêncio.]

Esse excerto representa que era muito difícil que elas se expusessem, que elas contassem o que achavam. Ele é figurativo de uma resistência grande por se posicionar ou ainda pela incipiência de (auto)reflexividade. A partir da pergunta: “Como você acha que é seu português?” e minha enunciação “Ah, essa eu quero saber”, já se evidencia que estou interessada em entender o que elas pensam do português delas naquele momento. Minha entonação emotivo-volitiva já prenunciava que tinha sentido duplo a minha expectativa: que era tanto o que elas achavam e ao mesmo tempo estava interessada em saber como valoravam meu trabalho, o que aparece explicitado logo em seguida. Mas, antes disso, a Caroline responde: **“Eu acho que meu português, não sé, é...Não falo português, nada... Zero português.”** A Caroline nesse momento do curso é a que falava mais (o que se denomina) português, tanto que toda sua enunciação está em português (podemos dizer somente que há um “sé” para “sei”). Ao invés de eu perguntar a ela por que ela achava isso, minha reação é trazer essa responsabilidade para mim, em tom de brincadeira, mas ela mostra que responsivamente eu estou dizendo a ela que se ela avalia seu português como zero, ela está avaliando meu trabalho como zero. **“Ah, não, gente, agora eu vou até parar...Como, zero português? Eu tô aqui trabalhando há várias semanas e você diz que fala zero português, não!”**. É como se dissesse que ela não pode dizer que não fala português não (só) por ela, mas também por mim. Há uma reivindicação de reconhecimento do meu trabalho, para além da sua autoavaliação do próprio português. Ao fazer isso, meu enunciado está em diálogo com a representação que tenho de mim mesma como professora e, ainda, do que espero que a

aluna, nesse caso a Caroline, tenha em relação a mim. É como se eu enunciasse: “Você não pode falar que seu português é zero! Falar isso é dizer que meu trabalho é zero!” Em seguida, Caroline concorda: **“Eu sei, mas eu preciso trabalhar mais, estudar mais. Eu fiz tarefa, mas não sei se está bem...”**, aqui aparece a concordância comigo, mas ao mesmo tempo a insuficiência do trabalho. Se há uma espécie de reparo à fala anterior, a entonação (o som expressivo – Volochinov, 2013) resvala para um lamento. Eu continuo: **“Então, gente, mas assim, uma coisa é a gente querer melhorar, outra coisa é a gente conseguir perceber os avanços com o tempo que tem de trabalho...Eu acho que todas vocês avançaram...faz um mês de trabalho... olha quanta coisa vocês já falam e entendem...a nossa primeira aula foi meio desastrosa, né? Até porque a gente não conseguia conversar direito...a gente não sabia como ia ser a dinâmica... Mas é muito engraçado, agora a gente já...já se conhece um pouco mais, então a gente vai se soltando... A Letícia até perdeu o medo cênico...”** Aqui me volto a elas, estimulando o reconhecimento da aprendizagem, percebida por mim, pelo tempo que estamos nos encontrando e mostrando a mudança na dinâmica do grupo, comparando a atual com a de um mês atrás. Essa voz professoral tenta acalmar os ânimos e também e trazer à consciência o aprendizado. Quando afirmo que **“a gente vai se soltando”**, quer dizer, as aulas já não são mais tanto só focadas em mim; já há algum espaço para discussão e para que avancemos como grupo. **“A Letícia até perdeu o medo cênico...”** objetiva não deixar o ambiente tão pesado pois parece que estava. Segue-se a essa enunciação uma brincadeira entre elas, de cantar música, uma discordância, (não vou cantar uma música de quem está no meio dos carros, imagina!) e deixo a interação acontecer até o momento em que tento trazê-las de volta ao tema:

Fernanda - Agora já deixei vocês mais calmas, eu quero saber como vocês acham que é o português de vocês?

Caroline - Nossa, eu he melhorado muito.

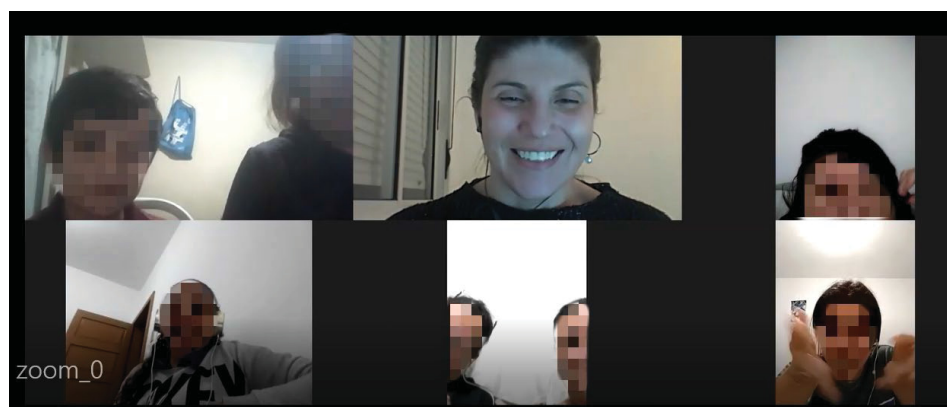
Fernanda – Você melhorou, cê acha?

Quando enuncio **“Agora já deixei vocês mais calmas, eu quero saber como vocês acham que é o português de vocês?”** trago-as de volta ao incômodo. É importante notar que as conversas dispersam, não há continuidade tal qual eu espero, o que pode mostrar que elas não querem falar sobre isso. A mesma aluna, a Caroline, diz: **“Nossa, eu he melhorado muito”**. Há poucos minutos, ela tinha dito que o português dela era zero e agora ela afirma que melhorou muito. A conversa fez com que ela

modificasse seu enunciado; no entanto não há como saber por que ela mudou, uma vez que quando insisto para saber, como “**Melhorou, cê acha?**”, outra aluna, a Ana pergunta: De 0 a 10?, trazendo uma perspectiva quantitativa para uma conversa, dialogando com nota, dialogando provavelmente com sua relação com o aprendizado e com o fato de ser professora. Talvez o costume de atribuir notas a seus alunos tenha feito com que ela quisesse uma resposta numérica. Depois dessa enunciação, ninguém responde. Eu tento insistir, mas vem o silêncio. O silêncio significa. Disso sabemos, mas não é possível aqui identificar as razões pelas quais elas não querem falar. Pode ser que não se sintam seguras; pode ser que não queiram me desagradar falando que falam mal e não acham que tenham melhorado; pode ser que não tenham pensado sobre isso e não saibam o que falar. Tantas coisas, mas o fato de não enunciarem nem mesmo alguma reflexão sobre isso corta a interação e fez com que muitos momentos na aula fossem marcados por esses silêncios.

Embora esses silêncios fossem ensurdecedores para mim, eu via que estava se organizando um pouco mais a relação entre elas. Havia um pouco mais de interação no começo das aulas, um cumprimento, uma brincadeira. Na aula de 19 de maio, como é possível ver no print a seguir, estamos interagindo e rindo.

FIGURA 14 – PRINT DA AULA DO DIA 19.05.2020



FONTE: A autora (2023).

Essa foi uma das aulas mais interessantes do primeiro semestre do ponto de vista de sua participação. Eu mandei como tarefa de casa um endereço do canal de receitas da Bela Gil. A tarefa delas consistia em ver o canal, assistir a algumas receitas, escolher uma, colocar no grupo de WhatsApp o título da receita (para que eventualmente não se repetisse) e elas tinham que contar para o grupo a receita, de

forma organizada, para que fizesse sentido. À medida que o tempo ia passando, eu tentava fazer com que elas produzissem mais e não apenas se ativessem às estruturas gramaticais, ao vocabulário, à pronúncia. Ao ter que ir a um canal de vídeos, ver alguns deles e escolher um e depois contar como era a receita, embora fosse algo simples, que implicava um recontar, colocava-as mais como protagonistas daquele momento, configurando seus dizeres. Esse foi um momento positivo, mas ainda assim, elas não conseguem e/ou querem narrar o que acharam da atividade, além de responder da mesma maneira como perguntei. Carolínea diz “**É bom, outra forma de praticar...**”, mas não se evidencia a percepção de ser uma forma de maior protagonismo e aprendizado. O meu enunciado é compreendido de forma diversa do meu projeto de dizer, e sim, não temos controle da constituição de sentido do/pelo outro. Além disso, novamente há o silêncio.

Fernanda - Nessa aula trabalhamos leitura, a oralização, vocês lendo, ouvindo... Depois vocês falaram bastante, contaram as receitas ...É bom?
Carolínea- É bom, outra forma de praticar...
Ana - É bom.
Fernanda - Que mais?
[Silêncio]

FIGURA 15 – PRINT DA AULA DO DIA 21.05.2020



FONTE: A Autora (2023).

Na aula do dia 21 de maio, a partir do incentivo de que eles falassem mais, que comesçassem a se preparar para contar o que tinham visto, lido, ouvido, aprendido, as aulas começaram a ser mais participativas, o que implicava também mais ruidosas e com um maior potencial para ruídos e mal-entendidos e também proximidades e entendimentos. As alunas também tinham entendimentos diferentes sobre isso fez com

que eu tivesse que parar a aula para explicar as relações de interação, entendimento, jeitos de aprender. Segue o excerto:

Fernanda - Da expressividade da pessoa, da situação, das pessoas que estão na situação de interação. O que acontece com a língua? Até vou parar de compartilhar a tela. Uma coisa são as estruturas. A gente vai ter verbos, pronomes, advérbios, que organizam, que estruturam a frase, que organizam a língua gramaticalmente, só que elas só têm sentidos quando estão em contexto e as pessoas constroem sentido para os discursos, pra o que elas falam, escrevem, mostram... Por exemplo: "Nossa, que calor!" Isso pode significar que o tempo está quente, pode ser irônico porque alguém está com uma roupa leve quando o clima está frio... Isso que eu tô simplificando muito... Tudo bem?

Leticia - Sim.

Fernanda - O que a gente tá fazendo aqui? A gente tá partindo de coisas bem mais simples, mas pode ser um problema? É que vocês estão em imersão, mas apesar de um contato menor [por causa da pandemia], a gente começa a ter um monte de dúvidas e aí a gente vai pegando as nuances da língua. Aqui a gente vai discutindo língua e pensando nos significados dos discursos que ouvimos, lemos, vemos... Para algumas de vocês é mais fácil quando eu faço assim... Tô errada ou tô certa? Dá uma confusão, Carolínea?

Carolínea - Risos.

Fernanda - Caroline?

Caroline - Não, tô aqui, só que agora no tô entendendo a classe. Meu cérebro não quer processar a situação. Estou tratando de lembrar.

Fernanda - O que está acontecendo é assim. Pausa para reflexão. Vocês têm percepções diferentes sobre a língua. Vocês aprendem de maneiras diferentes. Algumas de vocês querem as coisas nas caixas. Isso se usa nessas situações e algumas de vocês me fazem perguntas e eu vou confundir vocês, quem é mais da lógica cartesiana... Acho que a Caroline e a Carolínea pessoas mais lógicas, acho... Talvez algumas de vocês que são professoras, pensaram mais sobre língua, e aí eu já consigo falar de questões menos exatas. Não tem jeito errado, certo, não tem jeito melhor ou pior. São jeitos diferentes, agora o que que acontece? A gente precisa saber lidar com a gente. E a gente tem que lidar com mais uma situação. Nós não estamos no mesmo lugar. Nós não estamos num espaço que é a sala de aula e que lá é o lugar para estudar. Nós tamos todos na nossa casa. A gente tá a distância estabelecer relações mediadas por essa distância pelo computador, então a gente precisa se ajudar a como a gente pode aprender melhor.

Ana - Sim.

Carolínea - É verdade.

Caroline - Sim.

Leticia - Estou escutando, este Caroline e...

Fernanda - Foi um exemplo, não sei se vocês concordam comigo. Caroline, Carolínea?

Carolínea - Sim, claro, somos seis pessoas...

Fernanda - Isso acontece em sala de aula também.

Ana - Cada uno tien un aprendizaje diferente. La mente de cada um es diferente.

Priscila - Professora, eu estava achando que esa situação de las aulas virtuales dá para um estudio antropológico...

Fernanda - Sem dúvida, sem dúvida... Dá para muitos estudos...

Priscila - Linguísticos, antropológicos, sociales... (inaudível) isso que está acontecendo...

Fernanda - Agora a gente tá conversando, mas isso é aula, estamos conversando em português... Eu não sei vocês, mas pra mim é muito diferente eu tô em sala de aula, é meu trabalho, eu peço um exercício, aí eu vou conversar com a Ana. A gente junto eu também não tinha dado aula assim, é também novo pra mim... A gente precisa organizar maneiras de estudar. Até semana passada eu falava muito mais que vocês e a gente podia ter a ideia de "Nossa, como estamos aprendendo!" A partir da semana passada, eu comecei a mandar coisas para vocês fazerem e contarem para as colegas... mas, claro, dá muito mais bagunça e essa bagunça é positiva.

Carolínea - Isso é bom. Você tem muitas diferentes estratégias para nós para facilitar, para mais fácil...

Silvana - Você têm diferentes estratégias de ensino...

Fernanda - E isso é bom?

Silvana - É bom, é bom!

Fernanda – A gente já organizou a turma, vocês já entram, brincam... Agora não, agora tem brincadeira...mas agora também tem mal-entendidos, tem brincadeira, tem ruído... Isso é super positivo, porque vocês estão praticando, estão aprendendo...mas desestabiliza...a aula é mobilizar o que a gente está aprendendo pra construir sentidos pros discursos e produzir outros discursos...

Como já afirmei, o trabalho que eu almejava fazer era um trabalho que mobilizasse os discursos, pensasse nas relações, nos gêneros, por exemplo, discutisse o canal da Bela Gil pensando nos possíveis usuários, em quem comenta, nas receitas que havia ali, para quem eram pensadas, se os ingredientes era caros ou baratos, mas eu ainda não havia conseguido fazê-las participar muito. Por isso, solicitei produções mais simples. Nesta aula, havia muitas perguntas diferentes e que partiam de dúvidas pessoais de construção de sentido para determinados enunciados. Eu aproveitei para explicar, pensando que todas se beneficiariam da explicação. No entanto, não foi isso que aconteceu. Houve mal-entendidos e mal-estar na aula, porque as explicações ficaram confusas. É interessante observar esse grande excerto transcrito porque as minhas falas são enormes, na tentativa de fazer com que elas construam um sentido para meu projeto de dizer, que é explicar a elas que temos diferentes jeitos de aprender e de entender, mas que língua(gem) se faz no aqui e agora, é contingente, tem intenção, é dialógica, é enunciação e responsividade. Digo que estamos discutindo língua e pensando em diferentes discursos que ouvimos, mas que percebo que nem todas acompanham da melhor maneira essas minhas explicações. Quando pergunto para duas delas o que elas acham (que são as que considero que têm mais afinidade com aprendizado a partir das estruturas), uma ri e a outra mostra sua confusão. O riso pode indiciar muitas compreensões aqui, mas depois a mesma aluna – Carolínea – diz que somos diferentes e entende que cada uma aprende de uma maneira. Não fica claro, entretanto, se ela se reconhece como uma pessoa que entende mais as estruturas e confunde-se quando discutimos os discursos. Isso pode ser fruto de ausência ou incipiência de discussão sobre língua(gem) na própria escolarização básica e universitária das alunas. A Caroline mostra desconcerto com essa parte da aula e não me pareceu que era cansaço. Quando ela enuncia “Não, tô aqui, só que agora no tô entendendo a classe. Meu cérebro não quer processar a situação. Estou tratando de lembrar.”, mostra não estar entendendo o rumo que a aula tomou. Essa falta de entendimento é recorrente quando eu tratava de explicar as questões. Também é possível pensar que minhas enunciações são prolixas e que, a distância, a interação pode

ter mais distratores, mas acredito que esse tipo de elucidação, de explicação faz parte de uma aula de língua.

Uma das dificuldades, portanto, da interação na aula, era o fato de as alunas aprenderem de maneiras diferentes e também de termos ideologias e visões de aula diversas. Talvez isso presencialmente poderia ser/ter sido manejado de maneira mais adequada, mas a distância se complexificou.

A única aluna que a partir da enunciação pude perceber que estava dialogando comigo foi a Priscila, que depois da minha explicação sobre nossas diferentes maneiras de aprender e pensar a língua relacionou meu enunciado a possíveis trabalhos. Reproduzo o que ela disse aqui: “Professora, eu estava achando que esa situação de las aulas virtuales dá para um estudio antropológico...”. Com esse enunciado, percebi que uma das alunas estava dialogando comigo e construindo significados que me pareciam análogos ao meu projeto de dizer. Carolínea e Silvana disseram que eu tinha diferentes estratégias para ensinar e que isso era bom, mas não desenvolveram o adjetivo. É relevante notar que os enunciados quando tratam de que elas expressem sua opinião são curtos e sua apreensão difícil.

Ainda que tivéssemos esses momentos mais complexos de interação (e comuns em interações em aula), foi se estabelecendo aos poucos um maior entendimento mútuo. Eu tentava levar atividades, nesse primeiro semestre ainda, que tivessem certa estrutura, mas também que possibilitassem o uso da criatividade individual. Foi assim que solicitei roteiros de viagem de um dia para alguma cidade venezuelana; busca de uma cidade brasileira para onde eles queriam viajar e o que fazer lá; biografia de uma personalidade brasileira; algum tema venezuelano do qual eles quisessem falar, entre outros. Íamos nos ajustando, ora eu atendendo suas demandas, ora levando discursos para os quais tínhamos que estabelecer sentido.

Um dos momentos importantes aconteceu quando pedi que elas fizessem um roteiro de um dia em alguma cidade venezuelana. A partir desse posicionamento como uma pessoa do lugar que indica o que se deve fazer em um dia lá, elas recuperaram lugares e eventos saudosistas, seja de um passado recente ou um mais longínquo. Essa recuperação produziu nelas um efeito de falar sobre si, sobre seus lugares, a partir de

uma visão positiva. Apesar de na aula elas serem reticentes em falarem sobre a Venezuela no começo do curso, fui, então, indicando – como fazemos nas aulas de língua “estrangeira” também – atividades em que elas pudessem falar das comidas preferidas, dos lugares, tratando de pensar em colocar essas tarefas em uma situação de interação. Por mais que com exceção de mim, todas fossem oriundas da Venezuela, elas falaram de lugares diferentes e esse escutar também foi importante para as demais. Havia um sentido em compartilhar seus lugares escolhidos. É importante lembrar que elas escolheram suas cidades de origem e o tom emotivo-volitivo foi o da saudade e ao mesmo tempo da alegria em poder ter durante a aula o gosto da Venezuela delas.

A aula em que eles mais se motivaram a participar, mais riram e se divertiram com a atividade foi uma aula em que eles tinham que elaborar um diálogo para reclamar em um hotel. Seguindo os temas e algumas atividades do Novo Avenida Brasil 1, falamos de viagens no Brasil e um dos lugares que todas queriam conhecer era justamente o do hotel que aparecia na Lição 4 do livro.

FIGURA 16 – PRINT DO LIVRO NOVO AVENIDA BRASIL 1

C1 1. Você está hospedado no melhor hotel da cidade. Seu colega faz muitas perguntas sobre o hotel.



© Foto enviada pelo Hotel Cataratas.

H***
HOTEL DAS CATARATAS**
Rodovia das Cataratas, km 28 - 85890
Foz do Iguaçu - PR - Tels.: (0455) 74-2666 e 72-4479 - Telex. (452) 113
Localização: Parque Nacional Iguaçu
Acomodação: 200 apartamentos.
Serviços no Apartamentos: Telefone, geladeira, TV a cabo, ar condicionado, aquecimento central, música ambiente.
Serviços do Hotel: Restaurante, bar, coffee shop, sala de reuniões (50), internet, estacionamento, piscina aquecida, quadra de vôlei, de futebol, tênis, playground, cofre.
Serviços Especiais: Loja de souvenirs, joalheria, agência de viagens, mirante. Taxa de serviço (10%) incluída na nota. Aceita cartão de crédito.

**TROPICAL
DAS CATARATAS
PARQUE NACIONAL**

a diária o conforto o serviço
os quartos o bar e o restaurante

2. Você está falando com a camareira. Você não está satisfeito com o hotel.

ordem	↔	desordem
limpar	→	banheiro/quarto
faltar	→	toalhas/sabonete/...
não ter	→	água/cerveja/ ... no frigobar
sujo	↔	limpo
arrumar	→	quarto/cama
trocar	→	lençóis/toalhas/ ...
não funcionar	→	televisão/luz/telefone/ ...

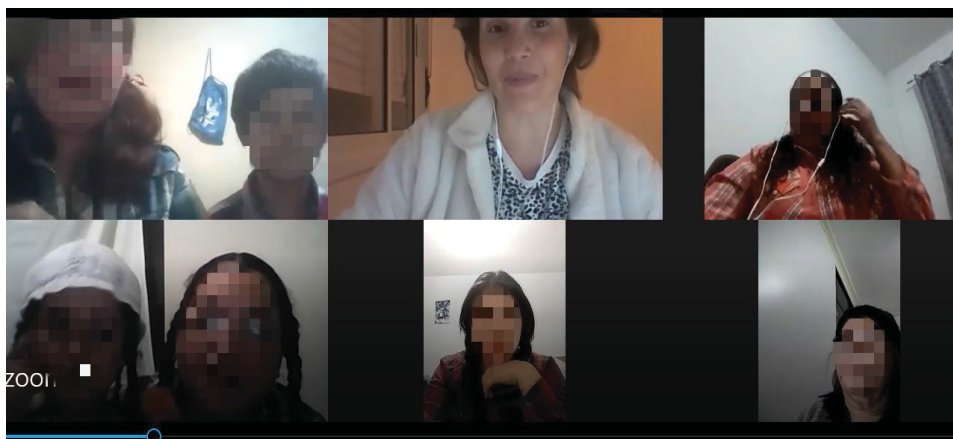


O senhor tem razão.
Vou falar com o gerente.
Mas, está limpo.
Mais alguma coisa?
Vou ver o que posso fazer....
Está tudo bem.
O. k.

FONTE: Livro Novo Avenida Brasil 1

Essa virada afetiva que identifico nas aulas tem relação com a possibilidade de termos formado um grupo que, mesmo a distância, aceitou se conhecer e se aproximar. A aula que identifico como esse ponto de virada (dia 25/06), na qual as alunas estavam vestidas e arrumadas com roupas das festas juninas urbanas: com camisa xadrez, trancinhas, maquiagem, como podemos observar no print abaixo.

FIGURA 17 – PRINT DA AULA DO DIA 25.06.2020



FONTE: A autora (2023).

Logo que entrei no Zoom, na aula virtual, não acreditei quando ia vendo as alunas chegarem à aula. Isso me produziu uma grande alegria, por perceber que estávamos constituindo um espaço de afetividade, mesmo que nossas ideologias de aula e de ensino/aprendizagem se chocassem. Estabelecíamos um movimento de no tensionamento das ideologias, ir produzindo afetividade. A seguir, cito a transcrição de um excerto dessa aula:

Fernanda - Ai que legal! Preciso de uns minutos. Eu não sabia que era pra vir de caipira. Ninguém me avisou.

Ana – risos.

Fernanda – Por que ninguém me avisou?

Ana – Era surpresa!

Fernanda – Ah, que que é isso. Peraí que vou pegar meu telefone pra tirar foto.

(...)

Fernanda – Ah, gente, adorei! Nem vamos fazer aula, quer dizer vamos fazer aula da festa junina!

[Todos gritam quando a Letícia chega Aeeeeee!]

Fernanda – Adorei, gente! Estou sem palavras! Adorei!

Ana – Adorou!

Fernanda – Quem tá no celular? Caroline...

Caroline – Não posso.

Fernanda – Letícia, deixa eu te ver. Ah, gente, vamos pegar uma comida e ouvir música de festa junina. Que massa! Ah, Letícia, eu e você que não estamos de roupa típica.

(...)

Fernanda – Gente, eu adorei. Eu nem vou mais dar a aula que eu preparei porque agora vamos procurar alguma coisa para conversar sobre as festas juninas. Vocês tem festa junina? Eu ameeeeei, não sei nem como continuar...Estou super surpresa. Super legal!

Lely - Que bom!

(...)

Depois de dizer que eu não estava preparada, que ninguém havia me avisado e que eu não tinha preparado uma aula sobre a festa junina³⁰, disse para as alunas que

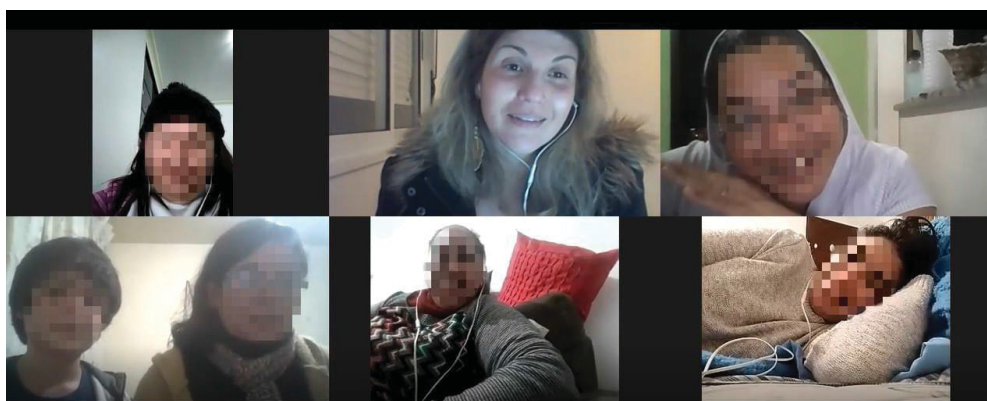
³⁰ E isso é importante porque normalmente eu recupero datas e atividades festivas e culturais, mas queria atender à demanda das alunas; assim, havia me fixado em seguir suas demandas e interesses nas nossas

buscaria em meu arquivo uma atividade de festa junina que poderíamos fazer e mudaria a aula para que pudéssemos discorrer sobre isso. Essas frestas encontradas em nosso movimento de interações possibilitou ver que havia espaço para discutirmos questões para além da língua entendida como código. E era nesse movimento, que eu tratava de mostrar que o aprendizado também se dava nessa interação.

Fui percebendo que a aula para elas, além de espaço de aprendizagem, era momento de interação, de esquecimento do que estávamos vivenciando (a pandemia e tantas outras situações particulares individuais) e também de momento para brincar, rir, extravasar. Foi assim que vi a aula sobre o hotel a que hipoteticamente fomos e foi assim que também entendi os movimentos que elas fizeram de afeto entre todas.

Nossa última aula do primeiro semestre dia 31.07, aula em que combinamos que elas escolheriam cada uma um tema da Venezuela e fariam uma exposição para mim. Nesse dia, a aluna seria oficialmente eu e elas, as professoras. No print temos a última aula em que elas apresentaram para mim parte de sua Venezuela. É importante ressaltar que entre o primeiro e o segundo semestre de aulas tivemos 15 dias de férias.

FIGURA 18 – PRINT DA AULA DO DIA 31.07.2020



FONTE: A autora (2023).

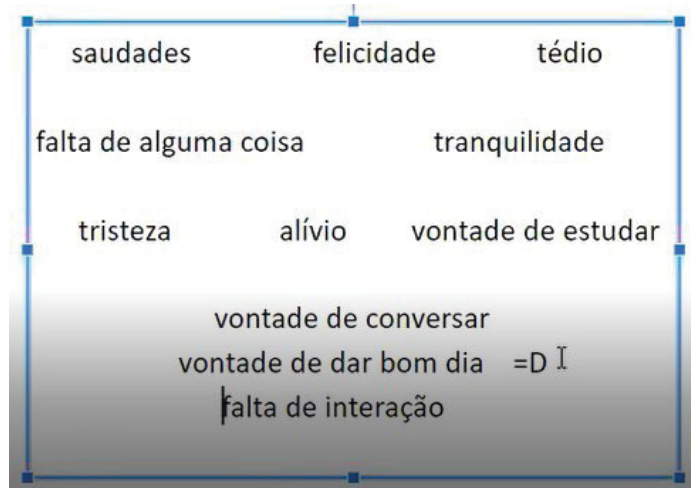
aulas, fazendo atividades que remetiam a gramática e vocabulário como o livro Novo Avenida Brasil apresentava. Não o utilizamos totalmente, mas eu projetava na tela algumas páginas e realizávamos exercícios ou, então, eu transcrevia em uma tela de PowerPoint que usava como quadro e íamos completando as atividades. Tratava de escrever muito do que elas diziam para ir acompanhando pronúncia (sons, entonação, ritmo) e também o gestual.

7.2 ACONTECIMENTOS DO SEGUNDO SEMESTRE DE 2020

Havia programado o primeiro semestre, em diálogo com as alunas, como sendo esse lugar do uso do livro didático como base; desse modo conseguiria fazer com que elas se sentissem mais seguras e poderiam ir se apropriando da língua, desestrangeirizando-a e poderíamos ir caminhando mais para a perspectiva de língua adicional.

No segundo semestre, portanto, faríamos aulas ampliando os temas discutidos e aprofundando-os, analisando as diferentes vozes sociais presentes neles, seu suporte, a esfera de circulação, seu gênero. Pensava que a partir de uma base de língua(gem) e ao se dar conta de que já estavam entendendo e falando em português (usando outros recursos) fossem querer avançar em relação a temas e a estratégias de aprendizado. Não foi isso que aconteceu. Depois de duas semanas de férias – entre os dias 31 de julho e 18 de agosto – voltamos às aulas. No segundo semestre de 2020, elas teriam aulas com a professora Elisa, em outro grupo, e seguiriam comigo em atividades uma vez por semana. Comecei a aula explicando isso e também dizendo que seria um momento em que elas poderiam conhecer outras pessoas, de outros lugares de origem e com culturas diferentes das delas. Elas se mostraram um pouco receosas a princípio, mas as estimulei, dizendo que seria ótimo porque elas poderiam exercitar o que aprendemos e que isso teria efeito também em nossos encontros, não mais duas vezes por semana, mas uma. Combinamos de esperar para ver como seria a turma com a Elisa e disse-lhes também que faríamos algumas atividades diferentes a partir desse momento porque elas já haviam visto bastante vocabulário básico e também estruturas gramaticais solicitadas por elas e agora nós poderíamos trabalhar de outra maneira. Na aula do dia 18 trabalhamos com uma música do Emicida – *Quem tem um amigo tem tudo* – e discutimos a letra da canção, suas metáforas e também relações de amizade. Preparei essa aula de uma forma mais leve porque era a volta das férias, inclusive lhes perguntei o que tinham pensado nessas duas semanas de férias, se tinham sentido falta dos convites do Zoom que eu mandava a elas por WhatsApp, se tinham ficado com saudades dos encontros. Suas respostas foram as seguintes:

FIGURA 19 – PRINT DAS RESPOSTAS FORNECIDAS PELAS ALUNAS SOBRE O TEMA “SAUDADE”



FONTE: A autora (2023).

Entre as respostas, encontramos mais expressões positivas para as aulas, entendidas como espaço de conversa, de interação – visto que vivíamos a pandemia. É importante olhar para as palavras e expressões “saudades”, “falta de alguma coisa”, “vontade de conversar” entre as outras porque foi possível identificar a rede de afeto tendo sido formada. Há três palavras que remetem a questões positivas para as férias, que são “felicidade”, “alívio” e “tranquilidade”, ou seja, não havia atividades para fazer, tarefas, forma momentos de descanso. Essas palavras foram ditas pela Letícia, que entendia a aula mais como espaço de brincadeira, de momentos divertidos, de passar bons momentos do que também espaço de aprendizagem. Tanto que a maior parte das interações que ela tinha e seguiu tendo ao longo do curso eram quase exclusivamente em espanhol. Ela desejava aprender português, mas não parecia haver dedicação suficiente, seja por falta de tempo, seja por outras preocupações ou mesmo pelas aulas online. Já comentei o fato de a maioria delas não ter um espaço adequado para estudo implicou também suas posições físicas e emocionais para o aprendizado. Letícia era uma das alunas que quase sempre assistia às aulas deitada na cama, justificando que sentia muito frio (o inverno de 2020 realmente foi longo e gelado, especialmente para alguém proveniente de uma região quente da Venezuela).

Voltando à questão de como ela encarava as aulas, fica evidenciada que o melhor das aulas para ela foram as brincadeiras, a possibilidade de rir, de aproveitar o tempo para ter momentos agradáveis. Na entrevista com ela, quando perguntei-lhe qual era a avaliação do curso, ela respondeu o seguinte:

L - Ah, tá bien... risos... Lo mais importante fue, bueno, bueno que uno fue aprendiendo, pues, y vamos a ser sinceros, o más importante era la brincadera, risos... la brincadeira que tenían y que eso no dejaba que el salón fuera tan tenso (hum-hum) y a veces uno se pone nervios, nervioso, y a veces uno no sabe hacer las cosas, yo vivía metiendo pata por todo lado porque a mí sale mucho el español...

Essa entrevista foi feita em janeiro de 2021, foram os últimos dados gerados para o trabalho. É notável que ela fala praticamente em espanhol. Ela começa dizendo “Ah, tá bien...”, e parece pelo que vem depois reforçar uma ideia de dúvida – falo ou não falo? – inicia dizendo que foi bom porque eles foram aprendendo (português) e logo depois muda: “Vamos a ser sinceros, o más importante era la brincadeira”. A ideia de vamos ser sinceros funciona como uma espécie de diluição da opinião, quer dizer, essa opinião não é só dela – ela pode ser inclusive da própria professora, ou seja, ela ensaja um diálogo comigo tratando de imaginar que para mim também o mais importante tinha sido a diversão. O motivo que mais a animava a seguir nas aulas parece ter sido o ambiente criado. O que ela buscava nas aulas era esse espaço de interação, de brincadeira, de viver bons momentos longe da realidade que nos circundava – a pandemia – e das questões que ela vivenciava. A brincadeira “no dejaba que el salón fuera tan tenso”. Ela percebe que a brincadeira deixava que a aula (ela acaba usando “salón”, em uma referência à sala de aula, algo comum para ela) mais leve e isso fazia com que ela não ficasse nervosa. Aqui aparece a consciência que ela mesma tem de que ela falava algumas coisas que não tinham muito sentido (“vivía metiendo la pata por todo lado”) porque ela falava muito em espanhol. Também podemos perceber tanto os limites do aprendizado online, aquele em que não é possível estar ao lado da pessoa, como também as impossibilidades de aprendizado mais efetivo em português, seja pelas contingências da vida que ela estava vivendo (falta de trabalho e consequentemente de dinheiro, preocupação com a pandemia, preocupação com a filha...)

Que a aula tenha sido espaço de encontro e de vivências positivas é algo a ser comemorado. Para mim, essa celebração e este reconhecimento não são muito fáceis, porque me frustrava constantemente com a percepção de que elas não estavam aprendendo português como eu pensava que deveriam, que não estavam avançando no conhecimento da língua e usavam a aula muito mais como espaço de encontro do que de aprendizado do português. Minha compreensão também estava baseada em uma perspectiva muito limitada do que é a aula. Se nossos encontros puderam gerar afeto

entre nós – o que geraram – já podem ser considerados exitosos, especialmente se pensarmos em todo o contexto de 2020.

O que eu não via, naquele momento, presa que estava a minha ideia de aula e de professora, era que esse espaço do afeto além de importante também abriu fendas para que pudéssemos discutir outras questões mais importantes – na minha opinião – para a construção de letramentos. Não fosse o ambiente da aula, talvez isso não pudesse ter ocorrido.

Isso é corroborado pela reação dos colegas a uma notícia da Carolínea de que havia conseguido um emprego. Todos vibraram. Pareceu-me que a alegria demonstrada não era só pela colega de sala, mas ensejava a possibilidade de que as outras também pudessem conseguir trabalho, o que ainda não havia acontecido (das seis, apenas duas tinham trabalho e uma – a Caroline era registrada como babá e Carolínea que havia conseguido esse trabalho, cozinhando e cuidando de um pequeno restaurante). Ana – que antes do isolamento, havia recém começado a trabalhar informalmente em uma escola, manteve-se na informalidade, sem recebimento de salário. Em suas palavras, recebia apenas uma “contribuição”. É importante ressaltar que salvo a Ana, que é psicopedagoga e estava atuando em uma escola, as outras duas estavam em trabalhos diferentes daqueles para os quais tinham se especializado. Caroline e Carolínea eram engenheiras. A graduação das duas tinha terminado havia pouco tempo e elas nunca tinham conseguido trabalhar em sua área, embora tenham tido vários trabalhos. Retomo esse aspecto porque as duas são as que não trabalharam em sua área de estudos. As outras, que não haviam conseguido emprego/trabalho tinham uma carreira na Venezuela, todas como professoras, três em escolas e uma em universidade).

Embora quatro das participantes estrangeiras da pesquisa fossem professoras (duas de Educação Infantil, uma de ensino médio e a outra de ensino superior) e três delas trabalhassem diretamente com o espanhol, a ideologia de língua seguia centrada na língua como exterior ao sujeito, em algo que deveria ser apreendido por elas, não construído a partir da relação. Minha insistência em seu envolvimento no planejamento dos conteúdos e da forma das aulas vinha no sentido de envolvê-las mais nas ações fazendo-nos participantes ativas das aulas. Essa minha tentativa parecia estranha a elas, como se a aula coubesse ao professor (no meu caso, professora) preparar e assumir. É

patente também que elas não tinham claro o que precisavam aperfeiçoar, tampouco como fazer isso. Como já mencionei neste trabalho, o fato de elas não terem experiência com línguas estrangeiras ou adicionais tem relação com o desconhecimento sobre as estratégias que poderíamos usar. Elas não enunciavam, mas era como se falassem: “Você é a professora, você deve preparar as aulas.” hooks (2017, p. 124) fala da importância de questionar os alunos sobre o que querem que aconteça em aula, que definam o que esperam conhecer, o que é mais útil e também assevera:

...ciente (por experiência pessoal como aluna em instituições predominantemente brancas) do quanto é fácil um aluno se sentir isolado ou posto pra fora, me esforço particularmente por criar um processo de aprendizado na sala de aula que envolva a todos. (hooks, 2017, p. 117).

Na aula do dia 25 de agosto, após acreditar que elas já estavam mais para ter mais agência na relação de aprendizagem, perguntei o que elas pensavam que precisavam aprender e em que gostariam que nossas aulas se centrassem. O excerto abaixo explica que eu começo retomando o trabalho realizado no primeiro semestre, dizendo que eu havia dotado um livro, tinha organizado uma série de atividades para elas fazerem, que eu tinha me comportado como a figura professoral pela qual elas esperavam, e que agora poderíamos avançar.

Fernanda – Gente, no semestre passado eu tinha formatado, foi o livro, as outras atividades, o plano de estudos, já tava tudo mais ou menos organizado assim, e agora, eu queria saber de vocês...que curso vocês...pensando nos conteúdos... (...) Aí eu fiquei pensando, que que vocês querem fazer nas aulas?

(...)

Silvana – Quero praticar conversa.

Ana - Eu também.

Caroline - Eu preciso escritura. Acho também conversação, mas precisamos mais escritura. Acho que escritura. Como falam eso...esa coisa que você escreve.

Silvana – Celpe-Bras.

Caroline - Não tem a ver com prova.

Fernanda - Mas vocês vão escrever?

Caroline - Gramática.

Fernanda – Gramática? O que vocês pensam quando pensam em gramática?

Carolinea - Eu preciso, professora, foi, fue, faz. Você fez, eu fiz, você faz, uma confusão com esos términos. Por DEUS!!! Uma confusión...

Priscila - A conjugação dos verbos, os tempos, eu senti uma dificuldade algumas vezes quando um fala.

Carolinea - Eu quero discutir com meu chefe...Não POSSO! Não posso porque ahhh

Fernanda – Mas você não pode discutir com ele por quê?

Caroline – Uma vez um cara falou uma coisa que não entendi lo que falou, aí eu tive que chegar a casa para perguntar o que ele falou. Não entendi nada e fiquei calada.

Carolinea – Eu fico muito calada. No meu trabalho eu fico muito calada. Eu fico sí, no, não precisa. Só eso.

(...)

Silvana – Ela em espanhol fala muito, imagina...

Fernanda - Por que você fala pouco no seu trabalho? Você não fala ou fala pouco?

Carolínea – Eu falo pouco.

Silvana - Ela fala pouco porque não tem muito vocabulário e não sabe como falar...

Letícia – Eso, eso.

O que aparece é uma série de questões diferentes, que parecem não ter foco. Talvez eu exigisse delas uma consciência de língua e de aprendizado que elas não poderiam ter, pela incipiência de experiência com a língua estrangeira/adicional e por ter tido um ensino tradicional com base em imposição cultural. Eu imponho a elas perguntas para as quais elas não têm muita resposta. As respostas que elas dão são vagas, como “conversação”, “escritura”, “gramática”. Eu insisto perguntando se elas querem escrever, elas vão escrever? Porque toda a experiência anterior do primeiro semestre, quando eu solicitava textos escritos, eu não recebia os textos. Quando uma pede “gramática”, eu pergunto “Gramática? O que vocês pensam quando pensam em gramática?” e as duas respostas são:

Carolínea - Eu preciso, professora, foi, fue, faz. Você fez, eu fiz, você faz, uma confusão com esos términos. Por DEUS!!! Uma confusión...

Priscila - A conjugação dos verbos, os tempos, eu senti uma dificuldade algumas vezes quando um fala.

Carolínea - Eu quero discutir com meu chefe...Não POSSO! Não posso porque ahhh

Por gramática elas estão entendendo o sistema verbal. Existe uma limitação autoimposta e fruto do sistema cultural, das vozes sociais que nos perpassam, de que é necessário saber as conjugações de maneira correta para que se possa falar, que ao não saber uma palavra se freia a interação, ou, mais, se impossibilita a interação. Quando Carolínea diz: Eu quero discutir com meu chefe, ela não está falando da impossibilidade argumentativa, nem de estratégia, mas de sua impossibilidade “linguística”, isto é, ela não tem as palavras, os verbos, os pronomes para fazê-lo em português, por, conforme sua amiga Silvana, “Ela fala muito em espanhol, imagina”. “Imagina” imprime um tom valorativo e um significado de que é muito difícil para ela não falar. Ela fala muito em espanhol, ela quer falar em português, mas faltam as palavras, as estruturas corretas que a legitimam como falante de português para discutir com seu chefe. Veja-se aqui também que estamos analisando uma relação hierárquica bastante marcada: um chefe e sua funcionária. Por mais que seja boa a relação entre ambos – o que ela falava que era – há claramente uma posição hierárquica que a coloca em desvantagem. Desse modo, ela tem uma dupla desvantagem: a de ser empregada, hierarquicamente inferior no

trabalho e a de ser estrangeira e não saber português, e uma estrangeira que é migrante de crise. Há uma série de categorias culturais que a atravessam e faz com que ela queira o português legítimo e precise dele. O que quero dizer que não é sem razão esse pensamento delas. Eu estou querendo respostas delas, seja de estratégias, seja de temas (como veremos mais adiante) que elas, por toda a estrutura, não pareciam ser capazes naquele momento de (me) dar, porque isso implicaria que elas tivessem tido uma educação formal e vivências em um mundo diferente do que elas tiveram (e mais parecido com as minhas vivências).

Isso me faz pensar que essa atitude não difere muito da de muitos estudantes ingressante de Letras brasileiros, que têm em mente que no Curso de Letras aprenderão o português correto (legítimo) e saberão a gramática. Retomo comentários de estudantes meus de Letras Inglês do primeiro período no segundo semestre de 2022 que consideravam que aprenderiam no primeiro período de Letras a escrita correta, a gramática que não haviam aprendido bem no Ensino Médio. Paira nas mentes de brasileiros a representação de que falam português errado a ponto de dizerem que muitos estrangeiros sabem melhor português que eles, já que sabem as conjugações verbais. Dessa maneira a língua ou a gramática parece ser reduzida ao sistema verbal, ao uso correto dele.

Quando Caroline afirma: “Uma vez um cara falou uma coisa que não entendi lo que falou, aí eu tive que chegar a casa para perguntar o que ele falou. Não entendi nada e fiquei calada”. Fala-se muito em negociação em língua estrangeira, que é necessário negociar significados, que não saberemos tudo, mas que é importante lançar-se e perguntar quando não se entende. Aqui, essa fala representa o contrário. O não entendimento resultou no silêncio e esse silêncio que é incômodo, não é o silêncio de quem não quer entender; é um silêncio de quem se julga incapaz de entender, sem estratégias para negociar, sem nem poder dizer que não entendeu. Muitas vezes as alunas disseram que queria aprender português certo porque não queriam que os brasileiros achassem que elas não poderiam aprender. A condição de aceitação do outro, como se pode ver aqui, passa muito pela representação que o outro faz de nós. Nesse caso elas já são migrantes de crise, existia e existe no Brasil uma ideia forjada na mídia do que é a Venezuela, então também o que é ser venezuelano. Além de tudo isso, o

brasileiro vai pensar que eu não consigo falar português? Fanon (2008) ao discorrer sobre o negro antilhano e sua tentativa de equiparar-se ao branco falando bem em francês não é tão exitoso porque não se considera que o negro tem uma história, diferentemente do branco, mesmo esse branco falando mal francês. Diz o autor:

Encontro um alemão ou um russo falando mal o francês. Tento, através de gestos, dar-lhe as informações que ele pede, mas não esqueço que ele possui uma língua própria, um país, e que talvez seja advogado ou engenheiro na sua cultura. Em todo caso, ele é estranho a meu grupo, e suas normas devem ser diferentes. (FANON, 2008, p. 46).

A maneira como um alemão ou um russo é lido é diferente do modo como o negro (antilhano) o é. Ser migrante de crise, ser migrante de crise venezuelana é diferente de ser um estrangeiro ou uma estrangeira europeia, mesmo aqueles e aquelas que migraram ao Brasil no século XX. Estes são celebrados como tendo europeizado e embranquecido partes do Brasil; são preservadas e evocadas positivamente suas culturas. O venezuelano vem roubar o emprego do brasileiro ou onde é necessário estar atento para o Brasil não virar uma Venezuela.

A partir disso, pode-se entender que a hibridização, o uso dos recursos, o *translanguaging* está muito distante dessa realidade. O monolinguismo se estabeleceu com tal força nas sociedades colonizadas e está enraizado na colonialidade do ser de tal modo que não parece haver escapatória para isso. Ao mesmo tempo, eu não me conformava e me sentia frustrada com a realidade que estava sendo apresentada a mim e naquele momento não conseguia ver que isso é produto de forças centrípetas muito fortes que vêm atuando no ensino formal de modo geral, mas também na família, na mídia, na sociedade como um todo.

Eu atuava e queria seguir agindo como uma força centrífuga, querendo que as alunas aceitassem agir de uma forma diferente daquela há muito arraigada. A impossibilidade da linguagem, a negação do diálogo é das coisas mais cruéis que pode existir.

Nesse segundo semestre, eu ainda insisti para elas me dizerem sobre os temas que queriam discutir. Como havíamos trabalhado com o Novo Avenida Brasil 1, tínhamos passado por questões de se apresentar, apresentar o outro, localizar-se, falar de

cidade, viagens, passeios, moradia, rotinas, imaginei que elas gostariam de aprender sobre outras questões. O que elas me contaram é que queriam falar de turismo, passeios, lazer, comidas, todos os temas com os quais já havíamos trabalhado. Essa circularidade temática também pode significar uma circularidade da vida.

O que eu não tinha era esse horizonte exotópico; eu não as estava olhando como elas eram, com suas experiências, com seus desejos e necessidades. Elas foram me mostrando o que queriam e o que poderiam fazer. O exercício da alteridade, tal qual nos ensina Bakhtin, foi me fazendo ver quem eram elas, não o que eu queria que fossem, talvez por considerar que eu sabia quais temas eram mais relevantes e de que modo elas deveriam aprender. Esse autocentramento foi dando lugar ao reconhecimento do outro, ao mesmo tempo em que fui levando a elas atividades que eu, como professora-pesquisadora – sabia serem importantes para elas, especialmente porque elas não mostravam que tinham tido muito contato com textos, nem mesmo em espanhol.

Acredito que a aula envolve todos os participantes e ela se configura como acontecimento quando podemos agir de modo a criar um espaço no qual o tensionamento de visões possa vir à tona: não é nem uma imposição, não uma aceitação do que se é. É um horizonte que se cria a partir do convívio afetivo que não acontece sem afetos também negativos. Frustração, raiva, vontade de ceder e fazer só aulas tradicionais coexistiam com alegria, divertimento, amor por essas pessoas que vivenciaram comigo dias difíceis e fizeram com que eu aprendesse tanto sobre a docência e sobre o contexto maior que aquele convívio me mostrava.

Não só os temas eram os mesmos, mas a própria maneira de aprender delas estava baseada no professor tradicional que discorre sobre os conteúdos. E eu ia tentando mostrar que aprender implica também envolver-se diretamente no processo esperando que a professora nos auxilie, mas não nos dê nada pronto, porque o pronto não existe; não é possível saber como serão as interações. Não é possível saber o que vai acontecer quando as pessoas se encontram e conversam, quando lemos algo, quando ouvimos. O que precisamos é fazer esse exercício do diálogo com o outro, entendendo que desse diálogo participam outros diálogos e que as vozes sociais têm um grande poder de centralização.

No excerto abaixo é possível verificar minha tentativa de construir com elas os temas do curso do segundo semestre. No entanto, eles giram em torno do mesmo tema e elas passam a entender meu questionamento como uma pergunta aos desejos individuais, não à ideia de que devemos pensar em que temas que, como grupo, desejamos discutir. Cada um diz que gosto tem individualmente, sem pensar no coletivo. Isso pode se dever a uma falta de entendimento do que vem a ser essa negociação dos temas. Pode-se ajustar questões individuais, desejos pessoais, mas nem sempre será possível contemplá-los em aula.

Aula do dia 15/09/2020

Fernanda – A gente tinha combinado de definir os temas, mas acho que vocês não fizeram isso... A gente pode estudar aspectos do Brasil, podemos estudar um pouco...deixa eu pensar...podemos pensar um pouco sobre quais são as mulheres escritoras do Brasil, como foi a formação do povo brasileiro...Vocês querem definir os temas?

Ana - Definir os temas es bom.

Fernanda - Entender como funcionam as questões formais de trabalho no Brasil, que aspectos de arte brasileira, a culinária regional, a pandemia, a volta das aulas presenciais ou não, como a pandemia impacta a nossa vida...Tô dando umas ideias, mas não queria dar ideia nenhuma...vocês que têm que falar.

[silêncio]

Fernanda - Entenderam o que eu falei?

Silvana - Sim.

Ana - Sim.

Fernanda - Então, eu vou ficar bem quietinha. Vocês entenderam minha pergunta?

Carolinea – Sim. [Risos.]

Fernanda - Que coisas interessam para vocês? Atualidades, moda, cuidado com filhos...Eu não sei...

Silvana – Eu gostaria de...nessas aulas que você postou no Classroom...vídeo de Curitiba...eu gostaria de conhecer lugares de Curitiba, parte de gastronomia...

Fernanda - Que mais?

Caroline - Eu gostaria de um dia se você fale de..., se nós queremos viajar, acho que, Foz de Iguaçu, como seria presupuesto, donde podemos ir, donde podemos quedar...como um tour turístico, ruta turística...

Fernanda - Beleza, pode ser. Sabe o que penso? Sabe o que penso de verdade? Eu preciso dar tarefa pra vocês...Então, quando a Caroline fala pra mim: eu queria que você falasse pra gente. O que eu quero é que vocês procurem. Então, que que eu posso fazer/ Não pensei nisso porque você tá falando isso agora. Uma de vocês poderia escrever p uma agencia Quero que você me dê umas opções. E aí a pessoa vai responder...isso pode ser por escrito ou por telefone... O meu trabalho é organizar para vocês trabalharem com a língua. Entenderam?

Vai ser muito mais rico se vocês tiverem que fazer a tarefa e trazer pro grupo...Porque veja, se a gente for escrever o e-mail...(...) Essa atividade é uma que rende muito trabalho.

Carolinea - Eu tenho outro gosto. Atlético paranaense, começou a liga de São Paulo.

Estádios de Curitiba. Acompanhei a Silvana a uma consulta no médico, eu fui um estádio, um campo de futebol. Isso era grande, eu quero pelo menos saber como es.

Leticia – O que eu quero é ir a conciertos y teatros. Me gusta esa modalidad.

Fernanda - Aqui a gente tem que construir as coisas juntas, não eu ficar dizendo o que vamos fazer. Pode ser lazer, mas vamos pensar em outras coisas também...

Ana – A volta das aulas na pandemia.

Fernanda - Isso te interessa, Ana?

Ana - Muito.

Silvana – A mí también.

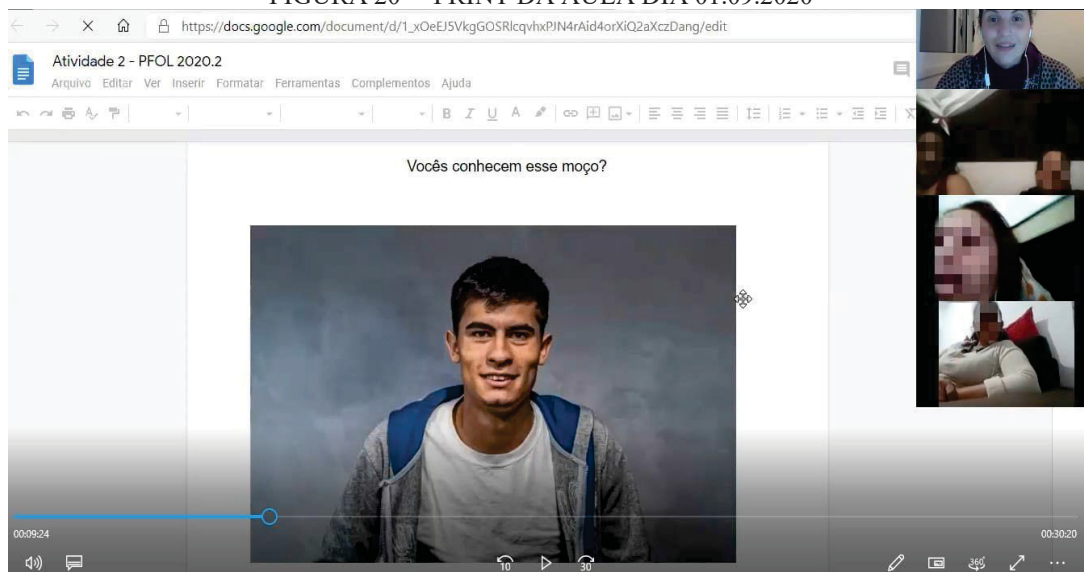
Como mostrei antes do quadro, os desejos são diversos, mas se voltam a questões parecidas (passeios, lazer, viagens), que fazem sentido no contexto de isolamento que estávamos vivendo. Assim, optei por seguir nesse segundo semestre por atender o que elas solicitavam ao mesmo tempo em que disse que levaria algumas questões que me interessavam discutir também, para que elas conhecessem um pouco mais sobre o Brasil, alguns acontecimentos retratados na mídia, algumas questões sensíveis em nossa sociedade, podendo, desse modo, compará-los a questões da sociedade venezuelana e delas, como pessoas, também.

O medo de perder o controle na sala de aula muitas vezes leva os professores a cair num padrão convencional de ensino em que o poder é usado destrutivamente. É esse medo que conduz os professores, coletivamente, a investir no decoro burguês como meio de conservar uma noção fixa de ordem, de garantir que o professor tenha autoridade absoluta. Infelizmente, esse medo de perder o controle molda e informa o processo pedagógico docente na medida em que atua como barreira que impede todo o envolvimento construtivo com as questões de classe social. (hooks, 2017, p. 249).

O trabalho realizado durante o primeiro semestre funcionou para que nos aproximássemos e o grupo estivesse mais unido e isso fizesse com que as aulas fossem do grupo, ou seja, mais dialogadas, deixando de ser, como eu me sentia no início, com várias alunas particulares ao mesmo tempo.

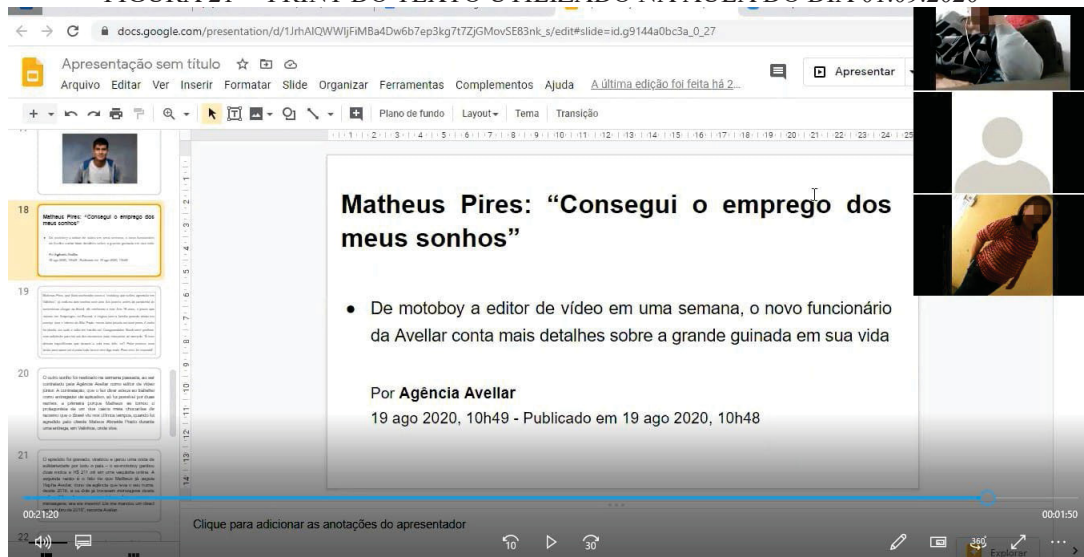
O print abaixo é da aula do dia 1º/09 para a qual elas deveriam ter lido a entrevista cujo título era “Matheus Pires: ‘Consegui o emprego dos meus sonhos’” e se preparado para apresentar partes dele, pensando em que questões discursivas apareciam nele. A ideia também era verificar se elas tinham conhecimento dessa notícia – que havia tomado uma grande proporção à época – e como elas entendiam o episódio. No segundo print é possível ver à esquerda o texto projetado em diferentes telas do PowerPoint. Assim, depois de conversarmos, à medida que íamos avançando no texto, pensaríamos nas questões do contexto em que esse episódio aconteceu.

FIGURA 20 – PRINT DA AULA DIA 01.09.2020



FONTE: A autora (2023).

FIGURA 21 – PRINT DO TEXTO UTILIZADO NA AULA DO DIA 01.09.2020



FONTE: A autora (2023).

- (...)
- Caroline (lendo) - Vocês conhecem esse moço?
- Fernanda - Ele parece um brasileiro? O que é parece um brasileiro? Tem uma cara? O brasileiro tem alguma cara específica?
- Ana - Não...
- Silvana - Acho que muitos loiros, com olhos claros.
- Priscila - Acho que depende de a região, não?
- Fernanda - Aham.
- Priscila - (inaudível) *hay mucha mistura pelos italianos, alemães, japoneses pero em las regiões más de costa...Manaus... Amazônia, no, no hay tanta mistura.*
- Fernanda - Não tem tanta mistura, ou não há tanta mistura...Isso? Mas, como esse moço é? Será que ele é alto? A gente não sabe como ele é...
- Carolinea - Eu o vi.
- Fernanda - Ah, você viu ele? No vídeo?
- Carolinea - Eu vi ele, no televisor, na notícia...

Caroline - No jornal.
Carolínea - Ahn obrigada, isso... No jornal.
Fernanda - Na notícia, no jornal, na notícia também tá certo. Os dois jeitos tão certos.
Carolínea - A notícia fala de discriminação...de racismo... O motoboy. O cliente começou a insultar... a ofender-lhe ...muito ruim...Mas a família do...do senhor falou que ele tem problema de salud mental... Mas eu não olhei que isso fora assim.... Que o tipo... Nossa, parecia la paliza de su vida... Foi muito ruim, foi muito...muito ofensivo com ele...
Ana - Había acontecido outra cosa com outra vecina también.
Fernanda - Que que tinha acontecido, Ana?
Ana - También tuvo umas palavras con la vecina. Ele tiró os vidrios de carro da vecina. Y la vecina mudó de condominio...por miedo...
Fernanda - Como assim?
Ana - Quebró os vidrios. Y a vecina después tuvo miedo e foi a morar a outro condomínio.
Fernanda - Entendi.
Ana - Ya había acontecido outra cosa com esse cara.
Caroline - Então o cara tá doido.
Ana - Sí...
Fernanda - Mas eu fico pensando até que ponto a gente pode falar que a pessoa tá louca...tá doida...Justificamos assim o que a pessoa fizer? Ela pode fazer o que ela quiser.
Silvana - É responsabilidade da família. Se ele tem problema é responsabilidade da família.
Carolínea - Sí.
Fernanda - Que mais? Mais alguém?
Ana - Nació em Arapongas, mas él... nunca había ido à praia.
Fernanda - Eu separei pra vocês, pra cada uma contar uma parte, lembram?

Eu começo perguntando se elas já tinham visto o moço do texto, se sabiam do que se tratava antes de ler, se parece um brasileiro, se brasileiro tem um fenótipo específico. A Priscila diz: “Acho que depende de a región, não?” e eu assinto. Então ela afirma: “hay mucha mistura pelos italianos, alemães, japoneses pero em las regiões más de costa...Manaus... Amazônia, no, no hay tanta mistura.” É a única que coloca a miscigenação em pauta. E a conversa acaba não avançando. Eu tento perguntar: “Isso?” E logo mundo...E esse moço, como ele é? E a Carolínea acaba dizendo que o viu, que já sabia do que tratava a notícia. “A notícia fala de discriminação...de racismo... O motoboy. O cliente começou a insultar... a ofender-lhe ...muito ruim...Mas a família do...do senhor falou que ele tem problema de salud mental... Mas eu não olhei que isso fora assim.... Que o tipo... Nossa, parecia la paliza de su vida... Foi muito ruim, foi muito...muito ofensivo com ele...” Ela relata brevemente a notícia que havia visto. E eu ainda vou perguntando sobre o que mais elas sabem, para, então, discutirmos questões de autoria desse texto, onde está publicado, quem faz a entrevista, o que isso mostra sobre os discursos aí postos.

Este outro excerto da nossa aula, mostra a tentativa de discussão:

Fernanda - Eu acho bem curioso esse texto porque ele é um texto de uma revista de negócios, sabe? Ele é um texto de uma revista chamada Exame, eles estão exaltando o moço...que bom, ele foi pra praia, ele

conseguiu...Mas uma coisa que para mim fica muito marcante e... que me deixa um pouco mal...claro, o cara conseguiu e que bom...mas...precisou acontecer isso...Ele conseguiu esse trabalho. ... Ele conseguiu esse trabalho “graças” a ele ter sofrido esse...

Ana – Lo que aconteciô...Sí...

Leticia – Como motoboy.

Ana - Se hizo viral.

Fernanda - Vejam...Precisa... Preciso acontecer uma coisa terrível pro cara ter tido a oportunidade. E vejam ...Fala, Carolínea.

Carolínea - Não, Desculpe

Fernanda - Não, pode falar.

Carolínea - Na Venezuela falamos “No hay mal que por bien no venga.” Logo vem um mal momento, uma agressão a sua pessoa. chegaram muitas coisas boas pra eles.

Fernanda - Seria bom, ou seria melhor que ele não teria sofrido essa agressão para que tivesse uma oportunidade.

Carolínea - Sim, óbvio... Ele fala também que graças a eso, de alguma maneira, ah, o periodista...o...

Fernanda – O jornalista...

Carolínea - O jornalista faz uma pergunta para ele.....que tem 2000 seguidores no Instagram que se ele ser, quiere ser um...como fala...estos que son...

Leticia - Youtuber.

Carolínea - Influencer... Influencer...Ele fala que não, porque ele não tem experiência de motoboys se encontra com trabalhadores do...de entrega.....e falam para ele que gracias a eso que ele aconteciô, a gente, eee, os motoboys são em..em melhor trato...na rua...

Fernanda – Agora, tão tendo melhor tratamento.

Carolínea – Eso.

Ana - Mas a profê fala que se não acontece eso, no le dá um melhor trabalho para ele. Também. Entonce tem que acontecer algo para o menino crescer.

Carolínea – Algo negativo...Foi algo negativo que aconteceu...

Fernanda - Que bom que ele conseguiu mais oportunidades... mas ao mesmo tempo que ruim que isso precisou acontecer.... Porque eu acho que vocês leram que ele já tinha escrito para o dono da empresa em 2018...

Leticia – Uhum.

Fernanda – E vocês viram isso no texto não aparece em destaque... Demorou dois anos e só porque teve esse episódio chamasse ele pra trabalhar. A gente fala em português que o cara surfou na onda. Sabem o que é surfar na onda?

Priscila – Não.

Silvana – Aproveitar.

Carolínea – Aproveitar a oportunidade. Fazer uma obra de caridade com ele...

Fernanda - Olha como ele é legal...Vejam que ali não aparece muito forte... porque ali.....Olha como o dono da empresa é legal ... Olha que bacana.

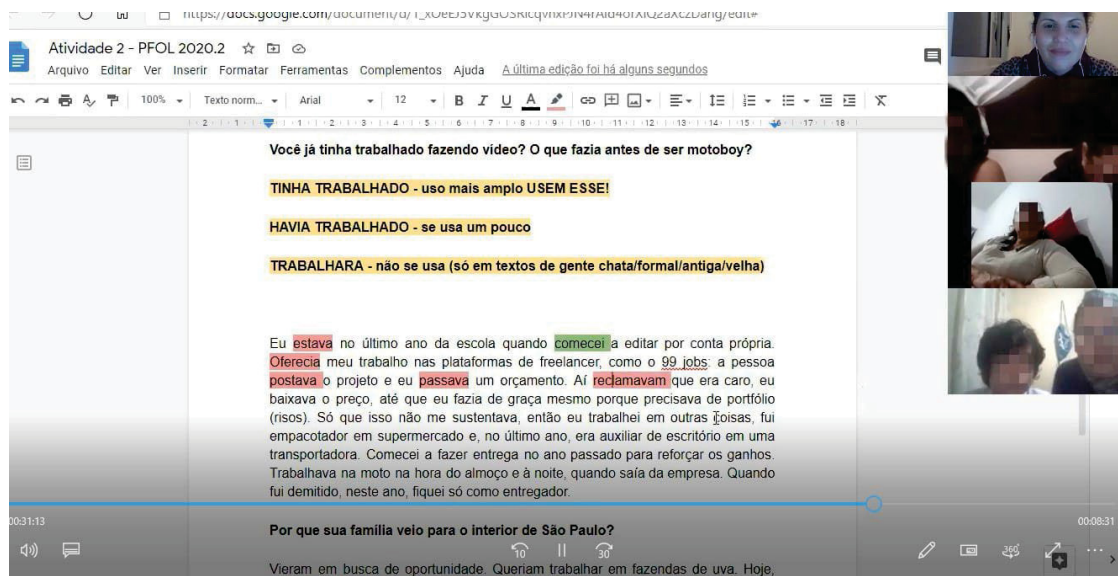
Ana - Hay publicidade para... Hay publicidade para essa empresa, para este chefe...

Fernanda - Eu acho, né? A gente está conversado sobre os discursos... Essa é uma possibilidade de leitura... A gente não deixa de pensar que bom que ele conseguiu...mas a gente não pode deixar de pensar que ele não conseguiu porque o pessoal é bonzinho, né?

Apesar de algumas tentativas que eu faço de discussão sobre os interesses de quem faz a entrevista (que é a própria empresa que contratou o motoboy), essa discussão não parece interessar muito às alunas. Carolínea mais uma vez se posiciona e diz: “Na Venezuela falamos “No hay mal que por bien no venga.” Logo vem um mal momento, uma agressão a sua pessoa...chegaram muitas coisas boas pra eles.” Aqui aparece a representação de que depois de alguma coisa, algo bom acontece, impressa mesmo no ditado popular, ou seja, no diálogo recuperado com o ditado.

O que segue interessando às alunas é o trabalho com gramática e vocabulário, que eu continuava trazendo no sentido de manter o interesse e o aprendizado do que lhes interessa mais, à medida que tentava trabalhar questões de letramento.

FIGURA 22 – PRINT DO TEXTO UTILIZADO NA AULA DO DIA 01.09.2020



FONTE: A autora (2023).

Por mais frustrante que tenha sido essa diferença de ideologias e vontades, posso dizer que a relação estabelecida entre nós tensionava essas posições diferentes e fazia com que nós pudéssemos ir negociando – ainda que não expressamente – diferentes atividades em aulas. A seguir, trago seis excertos das entrevistas que fiz com elas em janeiro de 2021 nos quais elas expressam as mudanças que aconteceram ao longo do ano de trabalho e como isso reverberou para elas.

Fernanda - Hum-hum... Cê falou assim que a gente fez aula, foi mais intensa, foi possível vocês irem até pro outro nível no semestre seguinte... Que que você acha que foi mais importante, significou mais pra você curso?

Leticia - O que a gente fez?

Fernanda - O que a gente estava, o que eu era professora...

Leticia - Ah, tá bien srsrsrsrsr Lo mais importante fue, bueno, bueno que uno fue aprendiendo, pues, y vamos a ser sinceros, o más importante era la brincadera, rrsrsrsrsr, la brincadeira que teníanos y que eso no dejaba que el salón fuera tan tenso (hum-hum) y a veces uno se pone nervios, nervioso, y a veces uno no sabe hacer las cosas, yo vivía metiendo pata por todo lado porque a mí sale mucho el español...

Fernanda - Você observou, assim, diferenças do nosso começo do curso, pra depois, mais pro final do ano... Como que foi a dinâmica, como que foi o contato com as pessoas, o contato com a língua, as atividades?

Priscila - As dinâmica, sí, ficaram muito, mudaram muito porque quando começamos todos estávamos é, é, é, calados... Todos estávamos, é, à expectativa de como iba a fazer... eu estava a

expectativa, então foi mudando à medida que todos fuimos, ééé, aprendiendo mais português. Também, também, também todos fuimos soltando mais, falando mais coisas, não só acadêmicas, não só de a lengua, sino também de nossas, de, de nossas vidas. A gente falou más coisas, éééé, comentava mais cosas, a confiança entre todos fue mais, foi melhor, fazíamos mais brincadeiras, então eu foi mudando e também isso ajudou muito a aprender mais português também, porque não tinha uma coisa de, de, de mui formal, si? Habían cosas formales también, pero también había espacio, momentos para falar algunas outras coisas e eso fazia que faláramos más.

Fernanda - Eu ia perguntar assim vocês não falavam tanto, porque você acha que no começo eu falava mais?

Ana - Sí, era como um respeito, como algo que estaba ahí, podía corregir, algo que, era un impacto... Você não sabia se iba a corregir, si iba a decir coisas errada, uno evitava falar, eu por lo menos, ya después fue outro camino, outra coisa para falar...

Fernanda - Foi

Ana - Pero fue algo muy interesante

Fernanda - Que que cé acha que foi mudando?

Ana - Fue la confianza, fue, este, el quipe, un equipo, eu falo que é um equipo, fue uma ajuda se não entedíamos uma coisa, falávamos para você, para otro, pra Silvana, pra Caroline fue um equipo de distância, mas fue legal porque nós fomos confiando cada uno em uno (hum hum) y lo bom que não fui criticado, no fue, todo que falava respeitava a otro. Eso es bom.

Fernanda - E assim, Caroline, se a gente fosse conversar sobre as nossas aulas, no começo e no final. Você acha que teve mudanças, o que você observou?

Caroline - Na verdade eles tavam só para aprender os significados das palavras, a gente precisava falar, entón, cada aula as pessoas sempre procuravam fazer exercício de português, precisava conversar, a significado e orações, mais que todo aprender vocabulário e gramática para aprender de zero, sabe, como escola. Depois, quando terminamos, foi um avance bastante, já não era tão, sabe? Como posso falar? Robótico, não, robótico, não, regamental, não, estrutural, isso, estrutural. Porque sempre era já era mais assim, já se abriu uma forma mais aberta que as pessoas podiam já falar sem medo e era mais fácil porque você, é a gente, mas por exemplo minha persona aproveitava as classes para falar: olha não entendo, gostaria disso, posso ler? Foi bastante melhor que ao final já, as classes já eram mais que tudo una mistura que todos queriam participar, todos queriam fazer e todos queriam mais tarefa pra casa e ficou bem legal.

Fernanda - Já em março gente iniciou nossas aulas e todo mundo ficava meio quieto. Era essa minha impressão, pelo menos.

Silvana - Tremendo, brinca muito, bochinchero. Hubo mais compenetração, interacción entre a profesora-alunos, entre estudantes, afinidade entre os estudantes. Se creó uma amistad apesar da distância.

Nas partes em negrito percebe-se que apesar de terem exemplos diferentes, todas elas notaram mudança na relação ao longo do ano; isso possibilitou aprendizado, interesse, amizade, interação, afeto, mantido ao longo de um ano em aulas *online* em meio à pandemia. Penso que a manutenção da adesão das estudantes às aulas se deve à necessidade e interesse no aprendizado, mas também na relação construída entre as participantes da pesquisa.

8 CONSIDERAÇÕES

Este trabalho configurou-se como uma narrativa memorialística de um percurso de ensino aprendizagem com migrantes de crise/ deslocadas forçadas venezuelanas durante o ano de 2020 em aulas online durante o isolamento imposto pela pandemia.

A convivência que tivemos nos mostrou muito umas das outras e pude conhecê-las com profundidade ainda que a distância: pude entender os processos de aprendizagem delas, motivadas pela necessidade de refazer suas vidas, bem como pude perceber o papel fundamental do português nesse processo. Todo esse percurso me fez ver como, para elas, aprender uma língua era acessar seu código, sem importar o discurso. Ao longo das aulas, foi possível confrontar nossas posições, mas eu me dediquei a atender suas demandas e desejos, na tentativa de fazer com que elas estivessem mais abertas à aprendizagem.

O caminho que a tese constituiu começa com um horizonte de pesquisa em que eu advogo, juntamente com Geraldí (2015), pela aula como acontecimento, mas entendo que todas as interações de ensino/aprendizagem são acontecimentos na medida em que nos colocamos inteiros nelas, uma vez que, na esteira bakhtiniana, somos responsáveis por todos os nossos atos, já que ninguém pode ocupar o lugar que ocupamos. A visão que temos é única e não se repete e os eventos de que participamos contribuem para nos forjar, constituindo assim nossas identidades, sempre em devir. Nossa vida é um processo de construção e o ser professor também.

Em seguida, apresento as participantes, tentando conferir-lhes um acabamento estético – provisório, certamente – mas com esse acabamento mostrando parte da humanidade que há nelas, que elas deixaram em mim. As aulas não foram (somente) geradoras de dados para a tese. Elas me transformaram profundamente, me fizeram entender mais sobre mim do que eu imaginava que um trabalho acadêmico pudesse fazer. Entendi, profissionalmente, que nunca estamos prontas como professoras. Que o olhar para a aula, o olhar para o grupo e a convicção de que estaremos frente a eventos únicos e irrepetíveis e temos que agir para o outro, considerando-o fortemente na arquitetura é fundamental.

Almejava tratar de questões identitárias da migração de crise e da força que era necessária para esse refazer da vida de uma perspectiva bastante acadêmica. Tendo lido textos sobre a Linguística Aplicada Indisciplinar, queria pensar em resistência com a língua, em necessidade de hibridização linguística, em luta pela defesa de identidades culturais para além da força nacionalista de imposição do português para esses migrantes vulnerabilizados.

O que encontrei foram pessoas muito resistentes a essas discussões, praticamente refratárias tais questionamentos. Em vez disso, com que me deparei foram pessoas que tiveram uma escolarização bastante tradicional, na qual a professora era autoridade e que cabia a ela organizar as aulas e ensinar o que era correto. Se encontrei pessoas cujo nível de letramento me surpreendeu por não aprofundarem a leitura de textos, nem a do mundo, pude vivenciar momentos únicos junto a pessoas extremamente amorosas e afetuosas que querem refazer suas vidas e viver, não só sobreviver, cuja ideia de vida melhor muitas vezes pareceu atrelada à aprendizagem do português, como se isso fosse garantir melhores oportunidades de estudo, de trabalho e de convivência.

Depois da apresentação, mostro a metodologia de trabalho, conferindo a ele o caráter qualitativo e interpretativista, a partir da etnografia da linguagem e também da auto-etnografia. Após isso, trago alguns conceitos de Bakhtin e o Círculo que têm relação com a análise que empreendo na parte final do texto. Antes dela, mobilizo algumas questões migratórias e das siglas do português para estrangeiros e conceitos seus.

Apresentei na metodologia três perguntas sobre as quais me questionava ao longo do trabalho. São elas:

- a) Como essas migrantes se relacionam com o português e com seu processo de aprendizagem? O que as motiva a seguir aprendendo?
- b) Que ideologia(s) se indiciam nas participantes durante as interações, ao longo dos dez meses de atividades?
- c) Que identidades aparecem e vão se produzindo ao longo das atividades (de português)?

O português era visto como necessário e mesmo fundamental para as interações diárias (poucas por causa da pandemia na maior parte dos casos porque somente uma delas trabalhava), para acesso a um trabalho em um primeiro momento e para revalidação de diploma e para trabalhar na profissão para as quais elas haviam estudado. Existia, além disso, um desejo muito forte de confundir-se com brasileiras ou não serem notadas como estrangeiras e, isso seria possível, na medida em que elas soubessem falar português “certo”. A aprendizagem, então, calcava-se em vocabulário e tópicos gramaticais. Quando insisti para que nos apropriássemos de discursos a partir de diferentes textos da mídia, o trabalho acabou ficando na superficialidade, o que me parece ser por causa da dificuldade de acesso a camadas discursivas mais profundas, o que mostra a necessidade de seguir com esse trabalho discursivo.

As ideologias que elas indiciam são a do monolinguismo – no Brasil se fala português, então preciso aprender o que e como os brasileiros falam – assim, o mito do falante nativo ideal seguia vivo nas aulas (como ainda em muitas aulas de português como língua materna) e a da língua legítima, ou seja, aquela preconizada por gramáticas e manuais, que lhe conferia legitimidade, ao invés de ser legítimo o que os usuários da língua fazem.

As identidades que vão aparecendo, além dessas de aprendizes de português desejosas pela língua que as alçará a uma condição melhor, temos ao longo das interações e vivências, outras imagens mostradas: a mãe desejosa de que sua filha tenha um futuro melhor; a amiga com palavras de afeto para o grupo; a irmã da igreja com uma oração para todos; a trabalhadora mesmo deslocada de sua profissão original empenhada em enviar dinheiro para seus familiares na Venezuela; a funcionária questionadora de seus direitos trabalhistas, entre outras. Acredito que eu também, como professora, pude ir mostrando outras identidades minhas, por mais que elas seguissem me tratando como professora. E penso que seguirão sempre, porque nosso convívio continua. Falo sempre com a Ana, que muitas vezes me liga para pegar um doce que fez para mim; recebo mensagens semanais da Caroline, que está na Venezuela e recentemente casou-se (fiquei feliz por ter sido convidada para o casamento); Carolínea sempre com suas mensagens motivacionais pelo WhatsApp; e Silvana, de quem recebo convites para cafés. O vínculo que criamos normalmente com migrantes de crise se

estende para além das aulas. No caso dessa experiência, acredito que muito por causa da pandemia, a relação aproximou-se e formou laços resistentes. De Letícia e Priscila lembro sempre.

Letícia - A alegria em pessoa.

Ana - Poderia ser resumida em uma palavra: afeto.

Carolinea - Fortaleza e fragilidade ao mesmo tempo.

Priscila - Professora. Gosta de literatura. Compartilhamos essas duas identidades.

Silvana - Doçura na voz. Timidez na fala.

Caroline - A mais jovem do grupo. A que fala mais forte. A que tem a ansiedade da juventude da adultez.

Esses foram os começos das apresentações que fiz delas. Como já mencionei nestas considerações, quando as fiz, tratei de apreender definições acabadas delas, mesmo que parciais e provisórias. Estetizei-as a fim de dar uma forma a elas, que tivesse um pouco do que elas são. E foram e são para mim. Entendo, a partir de Bakhtin, que é nossa relação que define o objeto e sua estrutura. Quando Bakhtin afirma que “A luta do artista por uma imagem definida da personagem é, em um grau considerável, uma luta dele consigo mesmo.” (BAKHTIN, 2013, p. 4). Como já narrei, tive muitos embates internos tentando definir minha relação com as outras participantes da pesquisa. Fui de momentos em que o afeto era muito positivo a outros em que os sentimentos foram difíceis. Nem por isso, deixei de tentar ver quem são elas para mim, em uma relação de professora-aluna, mas, muitas vezes, em uma relação que se ampliou. Não éramos só professora e alunas, éramos também pessoas vivendo a pandemia e tratando de aprender português e de identificar como éramos e como passar por aquele terror do isolamento juntas, nos divertindo, rindo, aprendendo. Sim, estávamos em uma situação de aula, o que nos fazia também atuar como estávamos acostumadas em aula. Mas aos poucos fomos podendo nos aproximar na distância e criar um laço forte. Devo dizer que por mais que muitas situações tenham sido doídas, passar a pandemia com esse grupo me ensinou muito sobre mim mesma, me fez perceber que:

- a) Como professoras nunca estamos prontas;
- b) Que seremos surpreendidas pelas relações que estabelecemos na aula (e na vida);

- c) Que a linguagem é a melhor possibilidade de entendermos a nós e às outras;
- d) Que a linguagem nos constitui e que essa constitutividade não termina;
- e) Que pude dar meu melhor nessa relação;
- f) Que sinto saudades;
- g) Que meu lugar é a aula.

bell hooks diz ter encontrado razão na teoria. Ter encontrado seu lugar na teoria, para entender o que ela não entendia quando criança. Eu encontrei meu lugar na aula. É nesse espaço-tempo que me sinto viva e pulsante. Por aulas em que a concepção de linguagem seja a de diálogo, que possamos perceber o que somos e aprender umas com as outras e que dessa aprendizagem tenhamos grandes e vívidas memórias.

Coloco agora a apresentação que as alunas fizeram de mim. Escrevi no começo do texto que voltaria a ela. Retomo que fiz um encontro virtual com elas na metade de 2021 e mostrei-lhes as apresentações que tinha feito para elas. Pedi, então, por sugestão da Clóris, que elas fizessem uma apresentação minha para a tese. Acredito que o que elas entenderam foi de outra ordem. Elas não escreveram uma apresentação para estar na tese; elas escreveram uma defesa da Fernanda-professora. Creio ser importante entender o lugar de onde elas falam e também para quem elas falam. Elas estão dialogando com a banca, com as julgadoras da tese e fazendo o melhor encaminhamento possível para a professora. Isso não defende a tese, mas me parece que ilustra uma boa parte de nossa relação.

Queremos agradecer a Fernanda por ser uma maravilhosa professora o tempo que ela ensino para nós portugueses. A Fernanda é uma pessoa cheia de muito amor, sempre procurando o melhor para todos seus alunos. Ela sempre esteve atenta e ao cuidado dos estudantes, não só pelo rendimento acadêmico do aprendizado do idioma, senão também, na parte pessoal de cada um. Ela é uma pessoa que além de poder ter um dia muito agitado, se alguém precisava de ela estava aí para todos nós.

A maneira em que a professora Fernanda ajudou a nós cada dia, é uma das coisas que nunca vamos esquecer em nossas vidas, porque ela tem uma forma maravilhosa de ensinar e demonstrar diversas maneiras de estudar para garantir de qualquer jeito, nosso aprendizado.

Uma característica da Fernanda, é que ela sempre cheia as aulas com amor e dedicação, pelo qual nossas aulas nunca ficavam com nojo o com preguiça, tudo o contrário, sempre ficávamos esperando esses dias de aula para aprender muito mais.

Finalmente, A Prof. Fernanda pode ser descrita de duas formas:

Como profissional: é muito responsável, comprometida, organizada, didática, inovadora para ensinar e sempre está disposta a fazer o melhor por seus alunos, o que representa um grande valor no staff de professores da Universidade.

Como pessoa: tem um coração nobre, carinhosa, dedicada e preocupada com qualquer situação fora do meio acadêmico que possa afetar seus alunos, sempre disposta para ajudar mesmo no que ela não possa, sempre procura um jeito. Não temos apenas uma professora, mas também uma amiga, e para alguns até uma mãe.

O conjunto acima faz o par perfeito de uma pessoa com uma alta qualidade humana.

Gratidão infinita

Para vocês seis,

É fevereiro de 2023. Estou terminando minha tese. Vocês sempre tão preocupadas em me ajudar. Lembro quando expliquei o que faria e eu disse a vocês que vocês não precisavam participar, que as aulas continuariam independente disso, que não era necessário autorizar o uso das aulas, nem nada disso. A Carolína disse, como “representante” do grupo: “E você acha que alguém vai se recusar a participar?” Não achava, mas queria muito que soubessem que não precisavam participar da pesquisa se não quisessem.

Demorei muito para conseguir escrever sobre nós. Sobre como vivenciamos tudo isso e sobre como vocês puderam me fazer perceber que está tudo bem querer falar de viagens, passeios, festas. Sempre fui muito séria. Vocês me ajudaram a rir em um tempo muito difícil como foi a pandemia. E me auxiliaram a confirmar que a aula é o lugar onde quero estar para sempre. Mas vamos conversar de outros temas também, por favor! (risos)

Existe um autor muito importante para os estudos de linguagem que se chama Mikhail Bakhtin. Ele diz que nós somos feitas a partir do contato com os outros. Eu acredito muito nisso. Sou um pouco de vocês porque vocês se abriram para mim nas aulas, em conversas por WhatsApp, em ajudas por telefone, em desabafos no Meet, quando sempre tentei ouvi-las, e ao escutá-las, também compreendia mais sobre mim; ao tentar ajudá-las, também me fortalecia.

bell hooks, outra autora que estudo, afirma: “Sempre acreditei que os alunos têm que gostar de aprender.” (p. 59). É nisso que acredito. Isso não quer dizer que em

todos os momentos vamos gostar do que dizemos, do que expomos ou mesmo do que a profe (eu) levava para a discussão. Mas o aprender estava sempre nas aulas, não sem certas tensões de silêncios ou risadas nervosas quando eu provocava vocês. Sempre provocações do bem (!). Sempre desejos de a gente pensar junto.

Duas de vocês não estão mais aqui. Foram levadas pela pandemia, pelo descaso, pela falta de consciência de um país que (não) as acolheu. Sinto muito. Foi difícil vê-las nas aulas gravadas, ler o que eu tinha escrito, ver nossos encontros, cantorias no karaokê, discussão de filme, fotos dos encontros presenciais.

Faço coro com um professor chamado João Wanderlei Geraldí quando ele diz que aula é um acontecimento. Defendo a aula como acontecimento, que dialoga com muitas outras vozes que estão em nós, de muitas coisas que vivenciamos e experimentamos ao longo da nossa vida. Que nos mostra do que somos constituídos e o que podemos (vir a) ser. Sei que vocês colocaram em mim a etiqueta do modelo de falante de português e que recorriam a mim como uma espécie de manual do bom português (= gramática “Vamos ver um pouco mais de verbos?!”), mas quero muito dizer a vocês que o bom português é aquele que conversa, que discute, que ri e se diverte, que faz com que nos conectemos e aprendamos umas com as outras. Que faz com que a gente lute por um mundo melhor pra todos. Que nos ajuda a ter consciência de que um mundo bom é aquele em que todos vivem bem. E que viver bem é também ter um lugar para chamar de seu. O Brasil deveria ser de vocês. Ele é.

Para terminar, voltando a bell hooks: “A presença da tensão – e às vezes até de conflito – fez com que frequentemente os alunos não gostassem nem das minhas aulas nem de mim, sua professora, como eu secretamente queria que gostassem”. A gente teve tensão nas aulas, a gente teve desconforto, mas houve muitos momentos de crescimento. Não sei se todas as aulas como foram as nossas são encontros, mas eu busco isso e anseio por isso. Obrigada pelos encontros, obrigada pelos acontecimentos.

Vocês estão em mim.

Sua professora Fernanda

10/02/2023

REFERÊNCIAS

- ADAMS, T. E; ELLIS, C.; JONES, S. H. **Autoethnography**: Understanding Qualitative Research Series. New York, NY: Oxford University Press, 2015.
- AGIER, M. Entre hostilidad y solidaridad, repensar la vida común. **El Tiempo**, Bogotá, dez. 2022. Disponível em: <https://www.eltiempo.com/cultura/musica-y-libros/entre-hostilidad-y-solidaridad-repensar-la-vida-comun-722186>
- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2008.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ANUNCIAÇÃO, R. F. M. **Somos mais que isso**: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento. Dissertação Mestrado. Campinas, SP: 2017.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1959-61]. Tradução: Paulo Bezerra. Coleção Biblioteca Universal. pp. 393-410.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M.; [VOLOSHINOV, V. N.]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. (Revista). Rio de Janeiro: Forense, 2013.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. SP: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. SP: Editora 34, 2017.
- BAKHTIN, M. Teoria do romance I: a estilística. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BRAIT, B. Análise e Teoria do Discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: Outros Conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-31.
- BULLA, G. da S.; KUHN, T. Z. ReVEL na Escola: Português como Língua Adicional no Brasil - perfis e contextos implicados. **ReVEL**, vol. 18, n. 35, 2020.

- CANDELIER, M. 2008. *Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre*. In: **Recherches en didactique des langues et de culture**. Disponível em: *Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre* (openedition.org). Acesso em 15/04/2021.
- CÉSAR, A. L.; CAVALCANTI, M. C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2007.
- COPLAND, F.; CREESE, A. **Linguistic Ethnography: Collecting, Analyzing and Presenting Data**. London: Sage Publications, 2015.
- COSTA, L. R. da. **A questão da ideologia no Círculo de Bakhtin** e os embates no discurso de divulgação científica da revista *Ciência Hoje*. Coita, SP: Ateliê Editorial, 2017.
- CREESE, A.; TAKHI, J; BLACKLEDGE, A. Metacommentary in linguistic ethnography In: SHAW, S.; COPLAND, F.; SNELL, J. **Linguistic Ethnography: Interdisciplinary Explorations**. London: Palgrave Macmillan, 2015.
- DENZIN, N. K. **Investigação Qualitativa Crítica: Sociedade, Contabilidade e Gestão**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, jan/abr, 2018, p. 105-119.
- DERRIDA, J.; DUFOURMANTELLE, A. **Da hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2003.
- ESCUDE, P.; JANIN, P. **Le point sur L'intercompréhension, clé du plurilinguisme**. Paris: Clé International, DLE, 2010.
- EVANS, L. Authenticity Online: using webnography to address phenomenological concerns. In: MOUSOUTZANIS, A.; RIHA, D. (orgs.). **New Media and the Politics of Online Communities**. Oxford: Inter-Disciplinary Press, 2010.
- FALS BORDA, O. **Una sociología sentipensante para América Latina**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores e CLACSO, 2009.
- FALS BORDA, O. **Entrevista**. Documental José Barros, Rey de reyes. Bogotá. 19 oct. 2007. Disponível em: <https://youtu.be/LbJWqetRuMo> Acesso em: 22 abr 2021.
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FARACO, C. A. **Linguagem e Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. Curitiba/PR: Criar Edições, 2009.
- FARACO, C. A. TEZZA, C. **Prática de Texto para estudantes universitários**. São Paulo, Vozes, 2002.

FIGUEREDO, L. O.; ZANELATTO, J. H. Trajetória de migrações no Brasil. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 39, n. 1, p. 77-90, 15 maio 2017

FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; AMARAL, A. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

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

GUERRERO ARIAS, P. Corazonar desde el calor de las sabidurías insurgentes, la frialdad de la teoría y la metodología. **Sophia: Colección de Filosofía de la Educación**, Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, n. 13, p. 199-228, 2012.

GUESPIN, L.; MARCELLESI, J. B. Defesa da Glotopolítica. In: SAAVEDRA, M.; PEREIRA, T.; LAGARES, X.C. (orgs.). **Gltopolítica e práticas de linguagem**. Niterói: Editora da UFF (no prelo).

hooks, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

JORDÃO, C. M. **ILA – ILF – ILE – ILG: quem dá conta?** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.

KILOMBA, G. **Memórias da Plantação**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48. Disponível em: <https://bit.ly/3u4TUIb>. Acesso em: 10 nov. 2021.

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, 2018a.

LOPEZ, A. P. A.; DINIZ, L. R. A. Iniciativas Jurídicas e Acadêmicas Brasileiras Para o Acolhimento de Imigrantes Deslocados Forçados. **Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira - SIPLE**, v. 9, s/p, 2018b. Disponível em: <https://bit.ly/3nRt7W5>. Acesso em: 16 mar. 2020.

MAHER, T. J. M. A Educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística Aplicada: faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

MAKONI, S. & MEINHOF, U. Linguística Aplicada na África: desconstruindo a noção de “língua”. In: MOITA, L.P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola. 2006, p.191-2014.

MARTINS; A.S. PINHO; A.R. SIMÕES (orgs.), **A diversidade linguística nos discursos e nas práticas de educação e formação**. Aveiro, Editora da Universidade de Aveiro.

MEDVIEDEV, P. N. **O método formal nos Estudos Literários**. Introdução crítica a uma poética sociológica. São Paulo: Contexto, 2019.

MELO-PFEIFER, S. SCHMIDT, A. “Desenha-te a falar as línguas que conheces”: imagens de crianças luso(fono)descendentes na Alemanha acerca da sua competência plurilíngue. In: ANDRADE, A. I.; SÁ, M. H. A.; FANECÁ, R.; MARTINS, F.; PINHO A. S.; SIMÕES A. R. (orgs.). **A diversidade linguística nos discursos e nas práticas de educação e formação**. 2014, Editora da Universidade de Aveiro.

MILESI, R.; COURRY, P.; ROVERY, J. Migração Venezuelana ao Brasil: discurso político e xenofobia no contexto atual. **Revista Aedos**, [S. l.], v. 10, n. 22, p. 53–70, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/83376>. Acesso em: 20 jan. 2023.

MOITA LOPES, L. P. (Org). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. (Org). **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2013.

MONTEAGUDO, H. A invenção do monolinguismo e da língua nacional. **Gragoatá**, v. 17, n. 32, 30 jun. 2012.

OLMO, F. C. del. ESCUDÉ, P. **Intercompreensão: a chave para as línguas**. São Paulo. Parábola Editorial, 2019.

PATARRA, N.; FERNANDES, D. Brasil: país de imigração? **Revista Internacional em. Língua Portuguesa**, Lisboa, n. 24, p. 65 -96, 2011.

PENNYCOOK, A. Linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

RIVA, M. C. de la; MUÑOZ, E. E. Migrações e movimentos sociais: transnacionalismo, mobilidades e mobilizações. In M. G. Gohn, & B. M. Bringel (Orgs.), **Movimentos sociais na era global**. Petrópolis, RJ: Vozes

SÁ, S. **O samba em rede** – Comunidades virtuais, dinâmicas identitárias e carnaval carioca. Rio de Janeiro: E-papers, 2005.

SANTOS, S. M. A. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **PLURAL**, Revista de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v,24.1, 2017, p.214-241.

SÃO BERNARDO, M. A. de. **Português como Língua de Acolhimento**: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil. 2016. 206 f. Tese (Doutorado) - Curso de Letras, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: [Português como Língua de Acolhimento : um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil \(ufscar.br\)](http://ufscar.br). Acesso em: 12 mar. 2020.

SASSEN, S. **Sociologia da globalização**. Porto Alegre: Artmedia, 2007.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**. As bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009.

SOUZA, R. E. G. de. **Didática do plurilinguismo**: efeitos da intercompreensão de línguas românicas na compreensão de textos escritos em português. Tese [Doutorado em Linguística Aplicada]- Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

STREET, B. **Letramentos sociais**: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2018.

WOOLARD, K. Introduction: Language ideology as a field of inquiry. Shchieffelin, Bambi et ali. (orgs.) **Language ideologies: practice and theory**. NY: Oxford University Press, 1998. p.3-47.