

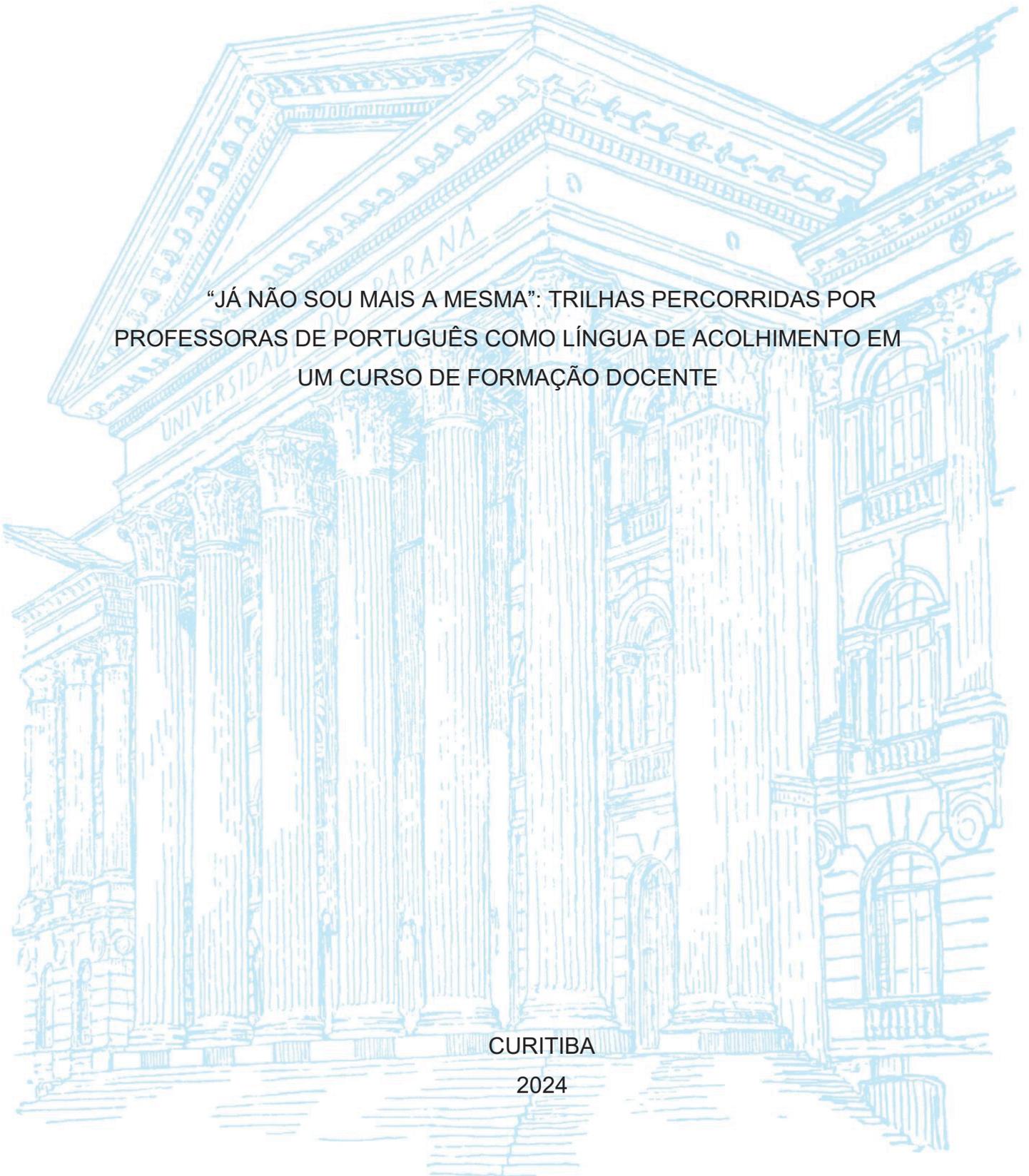
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CARLA ALESSANDRA CURSINO

“JÁ NÃO SOU MAIS A MESMA”: TRILHAS PERCORRIDAS POR
PROFESSORAS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO EM
UM CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

CURITIBA

2024



CARLA ALESSANDRA CURSINO

“JÁ NÃO SOU MAIS A MESMA”: TRILHAS PERCORRIDAS POR
PROFESSORAS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO EM
UM CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, como requisito à obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos, linha de pesquisa Linguagens, Culturas e Identidades: ensino e aprendizagem.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Paula Marques Beato-Canato

CURITIBA

2024

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

Cursino, Carla

“Já não sou mais a mesma “ : trilhas percorridas por professoras de português como língua de acolhimento em curso de formação docente. / Carla Cursino. – Curitiba, 2024.

1 recurso on-line : PDF.

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

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ana Paula Marques Beato-Canato.

1. Língua portuguesa – Falantes estrangeiros. 2. Professores de português – Formação. 3. Migração forçada. I. Beato-Canato, Ana Paula Marques, 1977-. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

Bibliotecária : Fernanda Emanóela Nogueira Dias CRB-9/1607



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

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **CARLA ALESSANDRA CURSINO** intitulada: "**JÁ NÃO SOU MAIS A MESMA**": **TRILHAS PERCORRIDAS POR PROFESSORAS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE**, sob orientação da Profa. Dra. ANA PAULA MARQUES BEATO CANATO, 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, 01 de Fevereiro de 2024.

Assinatura Eletrônica
27/02/2024 14:01:32.0
ANA PAULA MARQUES BEATO CANATO
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
01/02/2024 18:55:52.0
SILVIA MARIA MARTINS MELO PFEIFER
Avaliador Externo (UNIVERSITY OF HAMBURG)

Assinatura Eletrônica
01/02/2024 17:54:40.0
LEANDRO RODRIGUES ALVES DINIZ
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS)

Assinatura Eletrônica
05/02/2024 15:11:26.0
FRANCISCO CARLOS FOGAÇA
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

À minha mãe,
que me acolheu em seu ventre,
que me acolheu em minha chegada ao mundo,
que me acolheu em minhas danças de menina,
que me acolheu em meus passos, por vezes trôpegos, de mulher,
que me acolheu quando filha e depois mãe,
que me acolheu em seu último suspiro,
e que me acolhe agora que é estrela.

AGRADECIMENTOS

Foram muitos passos em um caminho por demais pedregoso para chegar até aqui, até a entrega de um trabalho que representa os esperanças de uma vida. Carrego comigo uma certeza: eu não teria chegado tão longe sozinha.

Agradeço à minha mãe, Iva (*in memoriam*), e a meu pai, Alexandre (*in memoriam*), pela vida, pelo amor, pelos valores, pelos sonhos, pelas lições em vida e pela lição última: a impossibilidade da finitude. Meu eterno obrigada às minhas avós, Tamiko (*in memoriam*) e Dina (*in memoriam*), mulheres migrantes, fortes, que me ensinaram a atravessar fronteiras reais e simbólicas. O fio jamais se rompe e suas luzes chegam a mim todos os dias. Há muito de meus pais e de minhas avós em mim e neste trabalho. Eu continuo aqui e agora suas histórias.

Agradeço a meu filho, Bernardo, “minha explicação, meu verso melhor ou único, meu tudo enchendo meu nada”. À Toquinho, minha companheira canina, minha maquininha de amor, por me fazer companhia em todos os momentos de escrita desta tese. Muito obrigada à minha tia Cris, por permanecer a meu lado, a meu sobrinho, Samuel, e à minha sobrinha, Sarah, luzes em meio à escuridão.

Sou grata à professora Dra. Ana Paula Marques Beato-Canato, que me acolheu no meio do caminho desta tese e que me ofereceu liberdade acadêmica para ser esta versão de mim aqui apresentada. Agradeço, ainda, ao professor Dr. Francisco Calvo del Olmo por ter me guiado tão gentilmente nos primeiros passos deste trabalho.

Gostaria de deixar um enorme agradecimento às membras/aos membros da banca: professor Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, cujas pesquisas em PLAc e cuja gentileza com as palavras me inspiram; professor Dr. Francisco Fogaça, por sua generosidade nos ensinamentos sobre formação docente; professora Dra. Silvia Melo-Pfeifer, que quer esteja em Curitiba, na Alemanha ou na França, sempre me faz desejar ir além do que eu julgo poder ir. Agradeço, ainda, às professoras suplentes da banca: professora Dra. Juliana Martinez, pela leitura de meu trabalho e pela delicadeza em suas mensagens; e professora (e minha querida amiga) Dra. Bruna Pupatto Ruano – muito do que sou, sou com você.

Agradeço às amigas e aos amigos que a vida trouxe até mim: Alessandra de Freitas, Tuanny Eugênio, Rebeca Queluz, Bruna Becegatto, Regiane Soranzo, Mariana Paiva, Denise Somera, Denise Mohr, Bruna Ruano (de novo!),

Cassandra de Oliveira, Alba Meneghetti, Priscila Sikora, Rafael Diogo, Sérgio Lopez, Nicolas Batista. Vocês foram e são minha família. Trouxeram (ou enviaram) alimento, bebida, refresco e calmaria. Em muitos momentos, tomaram conta do Bê e de mim. Amo vocês e juntas/juntos, vamos sempre além.

Também agradeço enormemente a Thais Peterlini, que me ajudou e me ajuda a dizer com palavras o indizível.

Deixo aqui, novamente, um agradecimento muito especial a Alessandra de Freitas e a Regiane Soranzo, e, também, a Mariana Lyra, a Gloire Nkialulendo, ao Russel Cerilia, ao Maiker Gutierrez e ao Jibril Kaddeh, que, comigo, construíram o curso de formação docente a partir do qual este estudo se originou. Que bom que vocês são parte dessa história.

Gostaria, ainda, de agradecer às tradutoras/aos tradutores das versões do resumo de meu trabalho em outras línguas: Azizi Fatehuallah, Carlile Max Dominique Cérilia, Gloire Nkialulendo, Hanady Mitri e Tuanny Eugênio. Também agradeço a meu primo Gilson Saito, que me ajudou a resgatar a chegada de minha avó Tamiko ao Brasil.

Muito obrigada a todas as alunas/todos os alunos, às/aos colegas e às amigas/aos amigos com quem tive a honra de trabalhar no PBMIH – Português Brasileiro para Migração Humanitária e na Cátedra Sérgio Vieira de Mello da UFPR. O resultado deste trabalho é fruto do que vivemos juntas/juntos e do que aprendi com vocês. Deixo um agradecimento especial às professoras/aos professores que estiveram/estão à frente da Cátedra e do PBMIH: Tatyana Friedrich, Elaine Schmitt, José A. Peres Gediel e João Arthur P. Grahl, que nos mostraram e ainda mostram como atravessar as fronteiras da universidade.

Aproveito para agradecer à equipe da Cátedra UNESCO/Memorial da América Latina, que tão generosamente me acolheu em 2020: professora Dra. Luciana Latarini Ginezi, professora Dra. Luciana Carvalho Fonseca e professor Dr. Alexandre Barbosa. A tese que hoje apresento também é fruto de minha passagem como pesquisadora pelo Memorial. Lembro que, no dia em que apresentei o resultado de minha pesquisa, vocês falaram sobre a importância de viver a educação em utopia. Bem, cá estou.

Muito obrigada às/aos docentes, às coordenadoras/aos coordenadores e às secretárias do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná. Agradeço em especial à professora Teresa Cristina

Wachowicz por sempre trazer uma palavra amiga que me faz acreditar em meu texto (desde meus tempos de jornalista) e em minha pesquisa, e à secretária Alessandra da Silva, uma anja em nosso programa – principalmente, no dia da defesa. Agradeço também às membras/aos membros do Grupo de Pesquisa em Educação Linguística (GPELIN) pelas leituras e discussões que muito enriqueceram meu trabalho.

Finalmente, agradeço a todas as professoras/todos os professores do Projeto Refúgio, que me acolheu com a mesma amorosidade com a qual acolhe as comunidades migrantes involuntárias na cidade de São Paulo. Muito obrigada especialmente à Priscila Falçarella por ser a ponte entre nós.

Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra: muito obrigada por compartilharem comigo suas histórias de vida e seus caminhar na docência em PLAc. Tenham certeza de que aprendi muito com cada uma de vocês, certamente, muito mais do que ensinei. No último dia de nossa formação docente, a Nádia disse: “Já não sou mais a mesma”, sem saber, dando título ao nosso caminhar. Bem, nenhuma de nós é a mesma. Juntas, nos transformamos. Vocês me transformaram, me inspiraram e me deram força e coragem para tentar fazer jus à trilha que cada uma de vocês percorreu. Muito obrigada, com todo o meu coração.

Traça

Mudamos de capital,
Como mudamos de vida.
Paris, Londres, Nova York,
Ottawa, Brasília, Pequim...
Em todos os lugares deste planeta
Nós desenterramos nosso rastro indelével.
Nossos saltos atropelam
As ruas de todas as grandes cidades
Do mundo.
À venda,
Como pechinchar liberdade
No vento do silêncio.

Se estivermos em seus países,
É que fomos exilados de nossa casa.
É que fomos arrastados pela costa da Guiné,
Acorrentados como selvagens.
É que conhecemos o fundo dos porões,
A dureza dos campos
Que quase nos dobrou em dois,
folha de cana-de-açúcar
Coçando nossa carne de negra.
É que sobrevivemos,
Através dos séculos,
joelhos arranhados,
Mas cabeça pros quatro ventos.

Hoje,
Aqui estamos!
Aqui estou!

O rosto armado de orgulho,
E com uma liberdade tensa...

Para entrar sem vacilar em um novo relógio da vida.

Poema de Carlile M.D. Cérilia

Immigrant
vous serez toujours
dans le collimateur de la suspicion.
Je ne vous avais pas prévenu, les immigrants arrivent fragiles
comme des nourrissons.

Maran Al'Masri

RESUMO

Essa tese tem como objetivo principal contribuir com a formação docente em Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Mais especificamente, estou interessada em analisar e compreender possíveis transformações vivenciadas por quatro professoras voluntárias de PLAc no que diz respeito às noções de língua e de ensino de línguas adicionais, às visões sobre língua de acolhimento e atitudes docentes neste campo e, ainda, sobre suas identidades docentes a partir de um curso formativo na área. Parto do princípio de que o preparo de professoras/professores de PLAc é um dos maiores desafios enfrentados pelo campo, marcado pela informalidade de suas/seus agentes (LOPEZ, 2020). Volto meu olhar de pesquisadora em Linguística Aplicada para as ações de acolhimento linguístico às populações migrantes ocorridas na sociedade civil. Os cursos de português organizados por essas iniciativas, de modo geral, são conduzidos por professoras voluntárias/professores voluntários, as/os quais não possuem percurso acadêmico em Letras, tampouco em PLAc. Assim, elas/eles se baseiam no fato de serem falantes nativas/nativos de português e em uma gramática normativa, pouco contribuindo para a real agentividade do alunado migrante no novo território (AMADO, 2013). Deste modo, dialogando com a noção de PLAc aventada por autoras brasileiras/autores brasileiros (LOPEZ; DINIZ, 2018; BIZON; CAMARGO, 2018), unida, por sua vez, à ideia de bilinguajamento (MIGNOLO) e de uma pedagogia decolonial (WALSH, 2009), formatei e conduzi um curso de formação docente em PLAc para o Projeto Refúgio – iniciativa vinculada a uma instituição religiosa na cidade de São Paulo que, desde 2018, acolhe comunidades migrantes involuntárias. Neste cenário de pesquisa, acompanhei quatro professoras da entidade – Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra –, reunindo um *corpus* de dados gerados em dois momentos: (i) durante o curso formativo do Projeto Refúgio, por meio da transcrição de nossas interações, e, ainda, de questionários e das produções das professoras em um diário reflexivo, e (ii) após a finalização da formação, por meio de observações de aulas, entrevistas e trocas informais de mensagens. A análise dos dados gerados, sedimentada na Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977; 2011) e nas categorias que emergiram da leitura das fontes de conteúdo, indica que as quatro participantes deste estudo, independentemente de suas trajetórias acadêmicas, passaram a reconhecer o PLAc como um campo do conhecimento, que exige preparo específico tanto quanto o desejo de ajudar indivíduos migrantes. Sinaliza, ainda, que elas, cada uma a seu modo, transformaram suas visões de língua e de língua de acolhimento, assim como suas atitudes didáticas, alcançando posicionamentos mais condizentes com uma educação linguística que pretende auxiliar o alunado migrante na contraposição às reterritorializações precárias (HAESBAERT, 2004; BIZON, 2013) por ele vivenciado.

Palavras-chave: Português como Língua de Acolhimento; formação de professoras/professores de PLAc; atitudes docentes em PLAc; identidades docentes; migração involuntária.

ABSTRACT

The main aim of this thesis is to contribute to teacher education in Portuguese as a Host Language (PLAc). More specifically, I am interested in analyzing and understanding the possible transformations experienced by four volunteer PLAc teachers in terms of their notions of language and of teaching additional languages, their views on the host language and their teaching attitudes in this field, as well as their teaching identities following a training course in this area. I assume that preparing PLAc teachers is one of the biggest challenges facing the field, which is marked by the informality of its agents (LOPEZ, 2020). As a researcher in Applied Linguistics, I turn my attention to the actions taken by civil society to welcome migrant populations. The Portuguese courses organized by these initiatives are generally run by volunteer teachers, who do not have an academic background in Languages, nor in PLAc. Thus, they are based on the notion of native Portuguese speakers and on a normative grammar, making few contributions to the real agentivity of the migrant students in the new territory (AMADO, 2013). In this way, dialoguing with the idea of PLAc put forward by Brazilian authors (LOPEZ; DINIZ, 2018; BIZON; CAMARGO, 2018), together with the idea of bilingualism (MIGNOLO) and a decolonial pedagogy (WALSH, 2009), I trained and conducted a teacher training course in PLAc for Projeto Refúgio - an initiative linked to a religious institution in the city of São Paulo which, since 2018, has welcomed involuntary migrant communities. In this research scenario, I followed four of the organization's teachers - Fabiana, Nádia, Sabrina and Sandra - gathering a *corpus* of data generated at two points in time: (i) during the Projeto Refúgio training course, through the transcription of our interactions, as well as questionnaires and the teachers' productions in a reflective diary, and (ii) after the end of the training, through class observations, interviews and informal message exchanges. The analysis of the data generated, based on Content Analysis (BARDIN, 1977; 2011) and the categories that emerged from reading the content sources, indicates that the four participants in this study, regardless of their academic backgrounds, have come to recognize PLAc as a field of knowledge that requires specific preparation as much as the desire to help migrant individuals. It also indicates that they, each in their own way, have transformed their views of language and PLAc, as well as their teaching attitudes, reaching positions that are more in line with language education that aims to help migrant students to counteract the precarious reterritorializations (HAESBAERT, 2004; BIZON, 2013) that they experience.

Keywords: Portuguese as a Host Language; education of PLAc teachers; teaching attitudes in PLAc; teaching identities; involuntary migration.

ملخص

مُضيفة (لغة) الهدف الرئيسي من هذه الأطروحة هو المساهمة في تدريب معلمي اللغة البرتغالية كلغة استقبال- (ب ل ا) ، وهو فرع من اللغة البرتغالية كلغة إضافية تهدف إلى تدريس اللغة البرتغالية لمجتمعات المهاجرين هجرة غير طوعية. وبشكل أكثر تحديداً ، أنا مُهتمة بتحليل وفهم التحوّلات المُحتملة حول اللغة وتعليم اللغات الإضافية، وحول مفاهيم اللغة المُضيفة و مواقف التدريس في هذا المجال، وأيضاً حول هويّات المُدرسين فيما يخص التجارب التي عاشتها أربع مُعلّّمت لُغة البرتغالية كلُغة استقبال (كلُغة مُضيفة) (ب ل ا)، مُتطوّعات في دورة الاستقبال اللغوي لمشروع اللجوء، وهي مُبادرة مُرتبطة بكيان ديني ومقرّها مدينة ساو باولو. أعتقد أن تدريب مُعلمي ومُعلّّمت اللغة البرتغالية كلُغة مُضيفة، هو أحد أكبر التحدّيات التي يواجهها هذا المجال، والتي تميّز بعدم رسميّة عمل وكلائها (لوبيز- 2022). مُتفّقة مع المؤلّفة، عندما هذه الأخيرة تُذكر أن الاحتياجات المُلحة للمهاجرين لا تسمح فقط للمعلمين الحاصلين على شهادات علميّة في الأدب، بالعمل في الاستقبال اللغوي لهذه الفئة، وأنا أعود بوجهة نظري كباحثة في اللُغة التطبيقية التابعة لمجال اللغات التطبيقية غير المُتخصّصة (موبنا لوبيز-2006)، إلى أن هذا المفهوم الثاني لتعليم اللغة البرتغالية كلُغة مُضيفة (ب ل ا)، لم يُدرّس بطريقة أكاديمية بما فيه الكفاية حتى يومنا هذا، ويتميّز بوجود مُتطوعين ومتطوعات ليس لديهم خلفيّة أكاديمية في الأدب وغير حاصلين على تدريب في تعليم اللغة البرتغالية كلُغة مُضيفة (ب ل ا)، ويعملون في هذا المجال بناءً على حقيقة أنّهم مواطنون أصليون، وبديهيّاً، مُحدّثون باللُغة البرتغالية، لا يساهمون، تقريباً، بأي شيء في الفاعليّة الحقيقية للطلاب المهاجرين إلى المنطقة الجديدة (أمدو- 2013). الحوار مع فكرة تعليم اللغة البرتغالية كلُغة مُضيفة (ب ل ا)، التي اقترحها لوبيز و دينيز 2018، والتي تمّ توسيعها من خلال منظور الاستقبال اللغوي (بيزون، كامارجو- 2018)، و منظور تعدّد اللغات (مينغولو-2020)، وكذلك مع فكرة كورازونار (أرياس- 2012)، و طُرق التدريس من خلال الاستماع (فريري-2021)، والتي تُبلّغ دُرُوتها في طرق تدريس ديكتاتورية (فالش- 2009)، قُمت بتنسيق وإدارة دورة تدريب المُعلّّمين لُغة البرتغالية كلُغة استقبال (مُضيفة) (ب ل ا) لمشروع اللجوء. في هذا السيناريو البحثي، رافقت أربعة مُعلّّمت من المُبادرة، فابيانا وناديا وصابرينا وساندرا، لجمع مجموعة من البيانات التي تمّ انشاؤها خلال لحظتين: الأولى: أثناء الدورة التدريبية لمشروع اللجوء و دمج أفكارنا وجمع استبيانات وإنتاجها في مذكرات تأملية الثانية: بعد الانتهاء من التدريب ومن خلال الملاحظات الصفيّة والمقابلات والتبادل الغير الرسميّ للرّسائل. يُشير تحليل البيانات الناتجة، بناءً على تحليل المُحتوى (باردين- 1977-2011)، وفي الفئات التي ظهرت من قراءة مصادر المُحتوى، إلى أن المشاركات الأربعة في هذه الدراسة، بغضّ النظر عن مساراتهنّ الأكاديمية، بدأن في التّعرف على (ب ل ا) (البرتغالية كلُغة استقبال) كَمجال للمعرفة، الأمر الذي يتطلّب اعداداً مُحدّداً، بالإضافة إلى الرّغبة في مُساعدة الأفراد المهاجرين. ويشير إلى أنّهنّ، كلّ واحدة بطريقته الخاصة، غيرنّ وجهات نظرهنّ حول اللُغة واللُغة المُضيفة، وكذلك مواقفهنّ التعليميّة، ووصلنّ إلى مواقف أكثر اتساقاً مع التعليم اللغوي، الذي يهدف إلى مُساعدة الطلاب المهاجرين في مُعارضة عمليات إعادة التوطين غير المُستقرّة والمحفوفة بالمخاطر (هيسبيرت) 2004، بيزون 2013، الذي هو واحد من ذوي الخبرة في هذا المجال و الذي كان قد جرّب هذا.

الكلمات الأساسية: اللغة البرتغالية كلُغة استقبال (ب ل ا) - تدريب مُعلمي اللغة البرتغالية كلُغة مُضيفة- مواقف تدريس اللغة البرتغالية كلُغة مُضيفة- هويّات التدريس- الهجرة غير الطوعية.

REZIME

Objektif prensipal tèt sa a se kontribye nan edikasyon pwofesè nan Pòtigè kòm yon Lang akèy (PLAc). Plis spesyalman, mwen enterese analize ak konprann transfòmasyon posib kat pwofesè volontè PLAc te fè eksperyans an tèm de nosyon yo nan lang ak ansèyman lòt lang, opinyon yo sou lang akèy la ak atitid ansèyman yo nan domèn sa a, ansanm ak yo. ansèyman idantite apre yon kou fòmasyon nan domèn sa a. Mwen sipoze ke prepare pwofesè PLAc yo se youn nan pi gwo defi yo ap fè fas a, ki se make pa enfòmalite nan ajan li yo (LOPEZ, 2020). Antanke chèchè nan Lengwistik Aplike, mwen vire atansyon mwen sou aksyon sosyete sivil la pran pou akeyi popilasyon migran yo. Kou Pòtigè ki òganize pa inisyativ sa yo se jeneralman dirije pa pwofesè volontè, ki pa gen yon background akademik nan Lang, ni nan PLAc. Kidonk, yo chita sou nosyon moun ki pale natif natal Pòtigè ak yon gramè nòm, ki fè kèk kontribisyon nan ajantivite reyèl etidyan migran yo nan nouvo teritwa a (AMADO, 2013). Nan fason sa a, dyalòg ak lide nan PLAc te pwopoze pa otè brezilyen yo (LOPEZ; DINIZ, 2018; BIZON; CAMARGO, 2018), ansanm ak lide nan bilengwis (MIGNOLO) ak yon pedagoji dekolonyal (WALSH, 2009).), mwen te fòme ak fè yon kou fòmasyon pwofesè nan PLAc pou Projeto Refúgio - yon inisyativ lye ak yon enstitisyon relijye nan vil São Paulo ki, depi 2018, te akeyi kominote migran envolontè. Nan senaryo rechèch sa a, mwen te swiv kat nan pwofesè òganizasyon an - Fabiana, Nádia, Sabrina ak Sandra - rasanble yon corpus de done ki te pwodwi nan de pwen nan tan: (i) pandan kou fòmasyon Projeto Refúgio, atravè transkripsyon nan entèraksyon nou yo, osi byen ke kesyonè ak pwodiksyon pwofesè yo nan yon jounal refleksyon, epi (ii) apre fen fòmasyon an, atravè obsèvasyon klas, entèvyou ak echanj mesaj enfòmèl. Analiz done ki pwodui yo, ki baze sou analiz kontni (BARDIN, 1977; 2011) ak kategori ki soti nan lekti sous kontni yo, endike kat patisipan yo nan etid sa a, kèlkeswa orijin akademik yo, te vin rekonèt PLAc kòm yon domèn konesans ki mande preparasyon espesifik otan ke dezi pou ede moun imigran yo. Li endike tou ke yo chak nan fason pa yo, yo te transfòme pwennvi yo sou lang ak PLAc, ansanm ak atitid ansèyman yo, rive nan pozisyon ki pi ann akò ak edikasyon lang ki vize ede elèv imigran yo kontrekare reteritorializasyon prekari yo. HAESBAERT, 2004 BIZON, 2013) ke yo fè eksperyans.

Mo kle : Pòtigè kòm lang akèy ; fòmasyon pou pwofesè PLAc ; atitid pwofesè PLAc ; idantite yo ; migrasyon envolontè.

RESUMEN

El objetivo principal de esta tesis es contribuir a la formación de profesores de portugués como lengua de acogida (PLAc). Más concretamente, me interesa analizar y comprender las posibles transformaciones experimentadas por cuatro profesores voluntarios de PLAc en relación con sus nociones de la lengua y de la enseñanza de lenguas adicionales, sus puntos de vista sobre la lengua de acogida y las actitudes docentes en este campo, y también sus identidades docentes tras un curso de formación en este ámbito. Parto de la premisa de que la preparación de profesores PLAc es uno de los mayores retos a los que se enfrenta este campo, marcado por la informalidad de sus agentes (LOPEZ, 2020). Como investigadora en Lingüística Aplicada, dirijo mi atención a las acciones organizadas por la sociedad civil para prestar apoyo lingüístico a las poblaciones migrantes. Los cursos de portugués organizados por estas iniciativas son generalmente dirigidos por profesores voluntarios, que no tienen formación académica en Lenguas, ni en PLAc, por lo que se basan en el hecho de ser hablantes nativos de portugués y en una gramática normativa, contribuyendo poco a la agentividad real de los alumnos migrantes en el nuevo territorio (AMADO, 2013). Así, en diálogo con la noción de PLAc planteada por autores brasileños (LOPEZ; DINIZ, 2018; BIZON; CAMARGO, 2018), junto con la idea de bilingüismo (MIGNOLO) y una pedagogía decolonial (WALSH, 2009), desarrollé y orienté un taller de formación docente en PLAc para el Projeto Refúgio - una iniciativa vinculada a una institución religiosa de la ciudad de São Paulo que, desde 2018, acoge a comunidades de migrantes involuntarios. En este escenario de investigación, acompañé a cuatro de las profesoras de la organización - Fabiana, Nádia, Sabrina y Sandra - recopilando un corpus de datos generados en dos momentos: (i) durante el taller de formación de Projeto Refúgio, mediante la transcripción de nuestras interacciones, así como cuestionarios y entradas de diario reflexivo de las profesoras, y (ii) después del final del taller de formación, a través de observaciones de clases, entrevistas e intercambios de mensajes informales. El análisis de los datos generados, basado en el Análisis de Contenido (BARDIN, 1977; 2011) y en las categorías que surgieron de la lectura de las fuentes de contenido, indica que los cuatro participantes en este estudio, independientemente de su formación académica, han llegado a reconocer el PLAc como un campo de conocimiento que requiere una preparación específica tanto como el deseo de ayudar a las personas migrantes. También indica que ellos, cada uno a su manera, han transformado su visión de la lengua y de la lengua de acogida, así como sus actitudes didácticas, alcanzando posiciones más acordes con una enseñanza de lenguas que pretende ayudar a los estudiantes migrantes a contrarrestar las reterritorializaciones precarias (HAESBAERT, 2004; BIZON, 2013) que experimentan.

Palabras clave: portugués como lengua de acogida; formación de profesoras/es de PLAc; actitudes docentes en PLAc; identidades docentes; migración involuntaria.

چکیده

هدف اصلی این پایان نامه کمک به آموزش معلمان به زبان پرتغالی به عنوان زبان پذیرایی (PLAc)، شاخه ای از زبان پرتغالی به عنوان زبان اضافی (PLA) با هدف آموزش زبان پرتغالی به جوامع مهاجر غیر ارادی است. به طور خاص، من علاقه مند به تجزیه و تحلیل و درک تحولات احتمالی در مورد زبان و آموزش زبان های اضافی، در مورد مفاهیم زبان میزبان و نگرش های تدریس در این زمینه و همچنین، در مورد آموزش هویت ها به عنوان تجربیاتی هستم که توسط چهار معلم PLAc، داوطلبان در دوره آموزشی زندگی کرده اند. پذیرش زبانی از Projeto Refúgio، ابتکاری مرتبط با یک نهاد مذهبی، مستقر در شهر سائوپائولو. من فرض می‌کنم که آموزش معلمان PLAc یکی از بزرگترین چالش‌های پیش روی این رشته است که با غیر رسمی بودن عوامل آن مشخص شده است. (LOPEZ-2020).

PLAc، که تا آن زمان کمی مورد مطالعه آکادمیک قرار گرفته بود، و مشخصات آن با حضور داوطلبانی بدون پیشینه تحصیلی در ادبیات و بدون آموزش در PLAc مشخص شده است، که بر اساس این واقعیت که آنها بومی هستند عمل می‌کنند. سخنرانان پرتغالی و به روشی شهودی، تقریباً هیچ کمکی به نمایندگی واقعی دانشجویان مهاجر در قلمرو جدید نمی‌کنند (AMADO، 2013). گفتگو با مفهوم PLAc پیشنهاد شده توسط لویز و دینیز (2018) و گسترش یافته توسط دیدگاه دریافت در زبان ها (BIZON؛ CAMARGO، 2018) و دوزبانگی (MIGNOLO، 2020)، که به یک آموزش استعماری (WALSH، 2009) ختم می‌شود، یک دوره آموزشی معلم در PLAc را برای پروژه Refúgio شکل دادم و رهبری کردم. در این سناریوی تحقیقاتی، من چهار معلم از ابتکار - فابیانا، نادیا، سابرینا و ساندر - را همراهی کردم که مجموعه‌ای از داده‌های تولید شده را در دو لحظه جمع‌آوری کردم: (1) در طول دوره آموزشی Projeto Refúgio، از طریق رونویسی تعاملات ما، و همچنین پرسشنامه‌ها و تولید آنها در یک دفتر خاطرات انعکاسی، و (ب) پس از اتمام آموزش، از طریق مشاهده کلاس، مصاحبه و تبادل غیررسمی پیام. تجزیه و تحلیل داده‌های تولید شده بر اساس تحلیل محتوا (BARDIN، 1977؛ 2011) و در مقوله‌هایی که از خواندن منابع محتوا به دست آمده است، نشان می‌دهد که چهار شرکت کننده در این مطالعه، صرف نظر از مسیر تحصیلی خود، شروع به تشخیص PLAc کردند. به عنوان یک زمینه دانش که مستلزم آمادگی خاص و همچنین تمایل به کمک به افراد مهاجر است. همچنین نشان می‌دهد که آن‌ها، هرکدام به شیوه‌ی خود، دیدگاه‌های خود را در مورد زبان و زبان میزبان، و همچنین نگرش‌های آموزشی خود تغییر دادند و به موقعیت‌هایی دست یافتند که با آموزش زبان‌شناختی سازگارتر باشد که هدف آن کمک به دانش‌آموزان مهاجر در مخالفت با منطقه‌سازی‌های نامطمئن است (HAESBAERT، 2004؛ BIZON، 2013) تجربه شده توسط او.

کلمات کلیدی: پرتغالی به عنوان زبان پذیرایی؛ آموزش معلمان PLAc؛ نگرش تدریس در PLAc؛ هویت آموزشی؛ مهاجرت غیر ارادی.

RÉSUMÉ

L'objectif principal de cette thèse est de contribuer à la formation des enseignants de portugais langue d'accueil (PLAc). Plus précisément, je m'intéresse à l'analyse et à la compréhension des transformations possibles vécues par quatre enseignants volontaires de PLAc en ce qui concerne leurs notions de langue et d'enseignement de langues additionnelles, leurs points de vue sur la langue d'accueil et les attitudes d'enseignement dans ce domaine, ainsi que leurs identités d'enseignement à la suite d'un cours de formation. J'assume que la formation des enseignants de PLAc est l'un des plus grands défis de ce domaine, marqué par l'informalité de ses acteurs (LOPEZ, 2020). En tant que chercheuse en linguistique appliquée, je m'oriente vers les actions organisées par la société civile pour apporter un soutien linguistique aux populations migrantes. Les cours de portugais organisés par ces initiatives sont généralement animés par des enseignants bénévoles, qui n'ont pas de formation académique en langues, ni en PLAc. Ainsi, ils s'appuient sur le fait qu'ils sont des locuteurs natifs de portugais et sur une grammaire normative, contribuant peu à l'agentivité réelle des étudiants migrants dans le nouveau territoire (AMADO, 2013). Ainsi, en dialogue avec la notion de PLAc mise en avant par des auteurs brésiliens (LOPEZ ; DINIZ, 2018 ; BIZON ; CAMARGO, 2018), ainsi qu'avec l'idée de bilinguisme (MIGNOLO) et une pédagogie décoloniale (WALSH, 2009), j'ai planifié et réalisé un cours de formation d'enseignants en PLAc pour le Projeto Refúgio - une initiative liée à une institution religieuse de la ville de São Paulo qui, depuis 2018, accueille des communautés de migrants involontaires. Dans ce scénario de recherche, j'ai accompagné quatre enseignants de l'organisation - Fabiana, Nádia, Sabrina et Sandra - en recueillant un *corpus* de données générées à deux moments : (i) pendant le cours de formation du Projeto Refúgio, en transcrivant nos interactions, ainsi que des questionnaires et des entrées de journal réflexif des enseignants, et (ii) après la fin du cours de formation, par le biais d'observations de leçons, d'entretiens et d'échanges de messages informels. L'analyse des données générées, basée sur l'analyse de contenu (BARDIN, 1977 ; 2011) et les catégories qui ont émergé de la lecture des sources de contenu, indique que les quatre participants à cette étude, indépendamment de leur formation académique, ont fini par reconnaître la PLAc comme un domaine de connaissance qui nécessite une préparation spécifique autant que le désir d'aider les personnes migrantes. Elle indique également qu'elles ont, chacune à leur manière, transformé leur vision de langue et de langue d'accueil, ainsi que leurs attitudes didactiques, atteignant des positions plus conformes à une éducation aux langues qui vise à aider les étudiants migrants à contrecarrer les reterritorisations précaires (HAESBAERT, 2004 ; BIZON, 2013) dont ils font l'expérience.

Mots-clés: Portugais comme Langue d'Accueil; formation d'enseignants de PLAc; attitudes d'enseignement en PLAc; identités d'enseignement; migration involontaire.

NA MOKUSE

Mokano monene ya thèse oyo ezali ya kopesa maboko na mateya ya balakisi Portugais lokola monoko ya boyambi (PLAc). Na bosikisiki, nazali na mposa ya kotala mpe kososola mbongwana oyo ekoki kosalema na balakisi minei ya bolingi ya PLAc na oyo etali makanisi na bango ya monoko mpe ya koteya minoko ya kobakisa, makanisi na bango na monoko ya boyambi mpe bizaleli na bango ya koteya na esika oyo, mpe lisusu na bango koteya ba identités sima ya cours ya formation na domaine oyo. Nakanisi ete kobongisa balakisi ya PLAc ezali moko ya mikakatano minene oyo ezali kokutana na esika yango, oyo ezali na elemba ya informalité ya ba agents na yango (LOPEZ, 2020). Lokola moluki na Linguistique Appliquée, nazali kobalusa makanisi na ngai na misala oyo société civile esali mpo na koyamba ba populations migrants. Ba cours ya Portugais oyo ebongisami na ba initiatives oyo mingi mingi etambwisami na balakisi ya bolingi, oyo bazali na ba connaissances académiques te na Minoko, to na PLAc. Na yango, esalemi na makanisi ya balobi ya Portugal native mpe na grammaire normative, kosala ba contributions moke na agentivité ya solo ya ba élèves migrants na territoire ya sika (AMADO, 2013). Na ndenge wana, kosala dialogue na likanisi ya PLAc oyo bakomi ya Brésil batie liboso (LOPEZ; DINIZ, 2018; BIZON; CAMARGO, 2018), elongo na likanisi ya bilinguisme (MIGNOLO) pe pédagogie décoloniale (WALSH, 2009), Nazwaki formasyo mpe nasalaki cours ya formation ya balakisi na PLAc mpo na Projeto Refúgio - initiative oyo ekangami na institution religieuse na ville ya São Paulo oyo, banda 2018, eyambi ba communautés ya ba migrants involontaires. Na scénario ya recherche oyo, nalandaki minei ya balakisi ya organisation - Fabiana, Nádia, Sabrina na Sandra - kosangisa corpus ya ba données oyo esalemi na ba points mibale ya temps : (i) na tango ya cours ya formation ya Projeto Refúgio, na nzela ya transcription ya ba interactions na biso, lokola pe ba questionnaires pe ba productions ya balakisi na journal réflexif, pe (ii) sima ya suka ya formation, na nzela ya ba observations ya classe, ba interviews pe ba échanges informels ya ba messages. Botalisi ya ba données oyo esalemi, oyo esalemi na nzela ya Analyse ya Contenu (BARDIN, 1977; 2011) pe ba catégories oyo ebimaki na botangi ya ba sources ya contenus, elakisi ete bato minei oyo basanganaki na boyekoli oyo, ata soki bayekoli ndenge nini, bakomi koyeba PLAc lokola esika ya boyebi oyo esengaka bolengeli ya sikisiki lokola mposa ya kosalisa bato oyo bauti na mikili misusu. Ezali mpe kolakisa ete bango, moko na moko na ndenge na ye, babongoli makanisi na bango na ntina ya monoko mpe PLAc, mpe lisusu bizaleli na bango ya koteya, bakomi na bisika oyo ezali na boyokani mingi na mateya ya nkota oyo ezali na mokano ya kosalisa bayekoli oyo bawutaka na mikili misusu mpo na kotelemela ba réterritorisations précaire (HAESBAERT, 2004, BIZON, 2013) oyo bakutanaka na yango.

Maloba ya ntina: Lokótá ya Portugais lokola lokótá ya bapaya; formation ya balakisi ya PLAc; bizaleli ya boteyi na PLAc; Bomoto ya balakisi; kozanga bolingo yako Kokende na mboka mopaya.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – MATERIAL DIDÁTICO DE CURSOS DE PORTUGUÊS PARA MIGRANTES PROMOVIDOS POR ENTIDADES DA SOCIEDADE CIVIL	139
FIGURA 2 – EXCERTO DA COLEÇÃO DIDÁTICA VAMOS JUNT@S, VOLUME 2 – ME VIRANDO NO DIA A DIA	172
FIGURA 3: BIOGRAFIA LINGUÍSTICA – PROFESSORA FABIANA	226
FIGURA 4: BIOGRAFIA LINGUÍSTICA – PROFESSORA SANDRA	312

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – TOTAL DE MIGRANTES ATENDIDOS PELO PROJETO REFÚGIO	54
QUADRO 2 – NACIONALIDADES DO ALUNADO MIGRANTE ATENDIDO PELO PROJETO REFÚGIO	54
QUADRO 3 – PERFIL DAS/DOS DOCENTES DE PLAc E DA COORDENADORA DO PROJETO REFÚGIO (DADOS 2021)	62
QUADRO 4 – GERAÇÃO DE DADOS – ETAPA 1	68
QUADRO 5 – GERAÇÃO DE DADOS – ETAPA 2	69
QUADRO 6 – FONTES DE CONTEÚDO PARA A ANÁLISE DOS DADOS GERADOS	71
QUADRO 7 – COMPONENTES DA FORMAÇÃO DOCENTE EM PLAc	148
QUADRO 8 – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DO CURSO “FORMAÇÃO DOCENTE EM PLAc NUMA PERSPECTIVA PLURILÍNGUE E DECOLONIAL”	203

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

ACNUR	- Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
CELIN	- Centro de Línguas e Interculturalidades
CP	- Comunidade de prática
CSVM	- Cátedra Sérgio Vieira de Mello
IES	- Instituição de Ensino Superior
INCEC.	- Instituto Cristão de Ensino e Cultura
MEI	- Microempreendedor Individual
ONG	- Organização Não Governamental
PBMIH	- Português Brasileiro para Migração Humanitária
PLA	- Português como Língua Adicional
PLAc	- Português como Língua de Acolhimento
PLE	- Português como Língua Estrangeira
PMUB	- Programa Política Migratória e a Universidade Brasileira
SENAI	- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SUS	- Sistema Único de Saúde
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UnB	- Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	26
I. Prelúdio	26
II. Motivações e justificativas do estudo	30
III. Objetivos e perguntas da pesquisa	37
IV. Movimentos da tese	40
1. CAPÍTULO 1: CAMINHOS METODOLÓGICOS OU A HISTÓRIA DE UMA TESE	43
1.1. Os primeiros passos de um longo caminho	44
1.2. Projeto Refúgio: cenário de pesquisa	49
1.2.1. Perfil das alunas/dos alunos do Projeto Refúgio	53
1.2.2. O encontro do Projeto Refúgio com o PLAc	55
1.2.3. Projeto Refúgio, PLAc e formação docente	58
1.2.4. Perfil das professoras/dos professores do Projeto Refúgio	61
1.3. Posicionamento teórico na Linguística Aplicada, geração e análise de dados	64
1.4. Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra: as participantes da pesquisa	72
2. CAPÍTULO 2: APRENDER PORTUGUÊS ENQUANTO MIGRANTE INVOLUNTÁRIA/INVOLUNTÁRIO OU REFLEXÕES SOBRE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO	77
2.1. Definições sobre migração refúgio e migração involuntária	77
2.2. A migração involuntária em números	79
2.3. Brasil: um país de ferida colonial	81
2.4. Português, língua de acolhimento?	84
2.4.1. Português como Língua de Acolhimento em Portugal	86
2.4.2. A chegada do Português como Língua de Acolhimento no Brasil	90
2.5. O PLAc a partir das lentes da modernidade/colonialidade	98
2.5.1. Algumas palavras sobre modernidade/colonialidade	98
2.5.2. Colonialidade linguística e colonialidade da linguagem	102
2.5.3. A noção portuguesa de PLAc desvelada	105
2.6. Outras lentes para o Português como Língua de Acolhimento	110
2.7. Introdução à questão central desta tese: a formação docente em PLAc	114

3.	CAPÍTULO 3: ENSINAR PORTUGUÊS PARA MIGRANTES INVOLUNTÁRIAS/INVOLUNTÁRIOS E FORMAÇÃO DOCENTE EM PLAc	117
3.1.	Considerações iniciais sobre formação docente e ensino de línguas ..	119
3.2.	Panorama da formação docente em PLAc no Brasil	128
3.2.1.	Formação e atuação docente em PLAc no âmbito universitário	129
3.2.2.	Formação e atuação docente em PLAc em projetos desenvolvidos por instituições da sociedade civil	134
3.3.	Um ponto em comum: o olhar sobre as/os aprendentes migrantes	141
3.4.	Formação docente em PLAc: uma proposta baseada em visões de línguas outras, nos afetos e nas atitudes	146
3.4.1.	Componente linguística e formação docente em PLAc: repensando o conceito e o ensino de línguas	148
	3.4.1.1. Bilinguajar em PLAc	153
	3.4.1.2. Ferramentas teórico-metodológicas para o bilinguajamento em aulas de PLAc	159
3.4.2.	Formação docente em PLAc: componente dos afetos e das atitudes ..	174
	3.4.2.1. <i>Corazonar</i> em PLAc	176
	3.4.2.2. Os múltiplos aspectos da interculturalidade	184
	3.4.2.3. Interculturalidade crítica e PLAc : atitudes docentes para uma educação emancipadora.....	190
3.5.	Uma proposta de formação docente para o Projeto Refúgio	199
3.6.	Formação docente em PLAc em uma comunidade de prática	212
3.7.	Últimas palavras: esperança como verbo	215
4.	CAPÍTULO 4: ESCUTAS AFETIVAS OU PENSANDO AS TRAJETÓRIAS DOCENTES	220
4.1.	A trajetória de Fabiana	223
4.1.1.	Um chamado para ajudar o próximo	223
4.1.2.	Fabiana e suas concepções de língua e de ensino de línguas	225
4.1.3.	O PLAc nas palavras de Fabiana	232
4.1.4.	Fabiana e as atitudes docentes	241
4.1.5.	Ver a si própria como professora de PLAc	248
4.2.	As trilhas percorridas por Nádia	252
4.2.1.	De repente, professora de PLAc	252

4.2.2. Nádía e suas visões sobre língua e ensino de línguas	254
4.2.3. O PLAc nas vivências de Nádía	260
4.2.4. As atitudes de Nádía diante do alunado migrante	266
4.2.5. “Já não sou mais a mesma”: Nádía e suas visões enquanto professora de PLAc	270
4.3. Sabrina e seus passos na formação docente em PLAc	275
4.3.1. O começo de tudo	275
4.3.2. Noções de língua e de ensino de língua segundo Sabrina	279
4.3.3. Sabrina e o PLAc	289
4.3.4. Posturas docentes em Sabrina	295
4.3.5. Sabrina, professora de PLAc	301
4.4. O caminhar de Sandra	309
4.4.1. A chegada de Sandra ao Projeto Refúgio	309
4.4.2. Sandra revisita suas noções de língua e de ensino de línguas	311
4.4.3. Visões de PLAc nas palavras de Sandra	317
4.4.4. Sandra e seus posicionamentos docentes	324
4.4.5. Sandra no espelho: visões de si como professora de PLAc	329
4.5. Cruzando caminhos, revisitando a formação docente em PLAc	336
CONSIDERAÇÕES FINAIS	357
I. Das lições aprendidas	361
II. Das lições futuras	373
REFERÊNCIAS	381
APÊNDICE 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	394
ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO INICIAL APLICADO COM AS/OS PARTICIPANTES DO CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM PLAC.....	396
ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO FINAL APLICADO COM AS/OS PARTICIPANTES DO CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM PLAC	398
ANEXO 3 – QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS PROJETOS EM PLAc DESENVOLVIDOS POR INSTITUIÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL EM SÃO PAULO	404

ANEXO 4 – UNIDADE TEMÁTICA DE PLAc PRODUZIDA NA PERSPECTIVA DO ACOLHIMENTO EM LÍNGUAS PARA ATIVIDADE DO CURSO FORMATIVO DO PROJETO REFÚGIO	408
ANEXO 5 – POEMA “LES AFRICAINES: QUI A DIT?”, MONIQUE BESSOMO	413

INTRODUÇÃO

I. Prelúdio

Aprendi, em processo terapêutico e em tantas conversas com amigas e amigos, que não à toa me tornei professora e pesquisadora em contexto migratório. Minha história é marcada pelas migrações – reais e simbólicas. As mulheres da minha vida são mulheres migrantes.

Minha avó paterna, Tamiko, veio do Japão, ainda muito menina, ao Brasil, ao Porto de Santos, no final de janeiro de 1929. Casou-se com meu avô, Alexandre, filho de migrantes italianos, e o casal se estabeleceu em Taubaté, no interior paulista. Aprendeu português, embora seu português fosse uma língua só dela, permeado por influências de sua língua mãe. Adotou um nome brasileiro – Dália –, se tornou católica praticante, sendo conhecida na cidade inteira por sua fé e generosidade. Menina, eu só conseguia rir do sotaque engraçado de minha avó, das palavras que ela não conseguia pronunciar e das que ela inventava (e que hoje fazem parte do meu vocabulário e do vocabulário do meu filho). Minha avó faleceu quando eu tinha 11 anos. Passei a maior parte da minha vida tentando entender os passos dados por ela, fazendo a mim mesma as perguntas que não pude lhe fazer em vida.

Minha avó materna, Dina, nasceu no interior da Bahia. Casou-se muito cedo, aos 14 anos, e com seu marido, migrou para a cidade de São Paulo em algum ano da década de 1950, assim como milhares de nordestinas atraídas/nordestinos atraídos pelas promessas advindas da industrialização no sudeste brasileiro (MEDEIROS DE MELO; FUSCO, 2019). Quando meu avô decidiu voltar para a Bahia, minha avó se viu abandonada, com cinco filhas e um filho crianças. Com pouco estudo, sentiu na pele as angústias de uma mulher de sua época deixada pelo marido. Jamais pereceu. Minha avó se reinventou. Aprendeu de tudo um pouco. Criou a si própria uma profissão. Enviou todas as filhas e o filho à escola – lugar que lhe era sagrado, tanto quanto sua igreja.

Minha mãe, Iva, nasceu em São Paulo. Ao contrário de suas irmãs e de muitas mulheres de sua geração, casou-se mais tarde, com quase 30 anos, porque tinha consigo que antes de se amarrar a alguém (usando uma expressão que ela mesma empregava), era preciso ser independente financeiramente. Foi a primeira mulher de sua casa a completar o Ensino Superior. Em busca de melhores condições profissionais, migrou para Curitiba no final dos anos 1990,

juntamente com minha avó e uma de minhas tias. Eu tinha 11 anos quando chegamos à capital do Paraná. Lembro de familiares nos dizendo que estávamos indo para a Europa brasileira.

Evidentemente, não enfrentamos a barreira da língua, tal qual vi e vejo acontecer com minhas alunas/meus alunos. Nossa migração foi voluntária. Ainda assim, tenho muito vívida em mim a memória da solidão (e do frio) que sentíamos na nova cidade. Minha mãe e minha avó encontraram maneiras de combatê-la na igreja, que as acolheu como família. Eu, que nunca fui muito religiosa, me refiz na escola, no cotidiano da sala de aula, nas atividades extracurriculares e nas amizades que teci naqueles primeiros anos em Curitiba.

No início de minha vida adulta, ingressei na Universidade Federal do Paraná (UFPR), no curso de Comunicação Social – Jornalismo. Formei-me jornalista porque eu desejava contar histórias. Sentia que minha maneira de dialogar com o mundo era por meio das histórias narradas. Me interessava pelas histórias reais, de pessoas como você e eu, e por aquelas inventadas. Talvez por isso, e por minha vontade de aprender novas línguas (para, assim, ler e ouvir histórias de todas as partes), decidi cursar Letras, também na UFPR. Eu não sabia as portas que se abririam para mim quando dei aquele passo, quando atravessei as fronteiras de tantas incertezas profissionais.

Eu sabia, contudo, o que se passava no mundo. Para que a leitora/o leitor se situe no tempo: estávamos no início de 2014. Naquele período, o Brasil se configurava como destino do fluxo migratório haitiano, motivado pelo terremoto que abalou o Haiti em janeiro de 2010, vitimando mais de 300 mil pessoas, e pelos acordos entre ambos os países, que resultaram na concessão de visto humanitário a cidadãs haitianas/cidadãos haitianos, estimulando o deslocamento dessas pessoas para o território brasileiro (DEMÉTRIO; BAENINGER; DOMENICONI, 2023)¹. Boa parte deste contingente chegava a Curitiba. A Prefeitura do município, alegando não ter meios de receber tamanha onda migratória haitiana, procurou o Centro de Línguas e Interculturalidades da UFPR (Celin-UFPR) a fim de que a universidade pudesse acolher as centenas de migrantes do Haiti que chegavam quase diariamente à cidade, aproveitando sua

¹ Abordo com um pouco mais de detalhe a questão da concessão de visto humanitário a cidadãs/cidadãos do Haiti no início do Capítulo 2.

expertise no ensino de português para estrangeiras/estrangeiros para acolher linguisticamente tais indivíduos.

Embasada no pilar ensino, pesquisa e extensão, a UFPR, em especial, seu curso de Letras, sabia que não poderia negar tal chamado (ou intimação, como queiram). Conforme relembram Gediel, Ruano e Grahl (2020), professoras/professores de Letras, bem como dezenas de discentes da graduação e da pós-graduação, além de voluntárias externas/voluntários externos à instituição, se mobilizaram para colocar em prática um curso de português para migrantes involuntárias/involuntários. A iniciativa foi batizada de Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH) e acabou se transformando, com o passar dos anos, em uma referência para outras Instituições de Ensino Superior (IES) que almejavam desenvolver projetos de ensino de português para as comunidades em deslocamentos forçados.

Assim, quando o professor João Arthur Pugsley Grahl e a professora Nathalie Dessartre anunciaram o PBMIH para calouras/calouros da graduação em Letras (eu ali inclusa), chamando novas voluntárias/novos voluntários, decidi me unir a ele. Obviamente, eu nunca tinha pisado em uma sala de aula como educadora e nada conhecia de ensino de línguas. Comecei no projeto observando as aulas de duas professoras que hoje tenho a honra de chamar de amigas: Denise Mohr, que, coincidentemente, tinha sido minha professora de italiano no Celin-UFPR, e Rebeca Queluz, com quem durante nossos anos de PBMIH tive o privilégio de dividir tantas salas de aula. Poucas semanas depois, devido ao aumento de número de aprendentes que chegavam ao projeto (recebíamos centenas de pedidos para novas inscrições semanalmente), precisei passar de observadora à professora. Tornei-me docente de português em contexto migratório – área que, aprendemos, chama-se Português como Língua de Acolhimento (PLAc).

Repetindo aqui as palavras do jornalista José Carlos Fernandes, o PBMIH provocou uma verdadeira revolução nos corredores da Reitoria da UFPR, que passou a ser frequentada por aprendentes haitianas/haitianos, e, no fluxo das migrações forçadas, por sírias/sírios, congolenses/congolezes, nigerianas/nigerianos, venezuelanas/venezuelanos, egípcias/egípcios, dentre

tantas outras pessoas de diversas partes do mundo². A partir das necessidades de todo tipo apresentadas pelas alunas/pelos alunos nas aulas de português, o projeto deu origem a um programa de extensão, o Política Migratória e a Universidade Brasileira (PMUB), que as/os atendia interdisciplinarmente em iniciativas dos cursos de Direito, Psicologia, Ciências da Computação, Ciências Sociais, História, Jornalismo e Medicina. Suas demandas também encorajaram a universidade a criar políticas de inclusão e de permanência orientadas à migrantes involuntárias/involuntários que desejavam retomar ou iniciar um curso de graduação, por meio de um programa denominado Reingresso-UFPR, retratado na tese de Ruano (2019). Na dimensão da Letras, diversas pesquisas em Linguística, em Linguística Aplicada e em Literatura foram desenvolvidas por estudantes da graduação e da pós-graduação, com destaque para o fomento às discussões acerca das especificidades do ensino de PLAc. Em outras palavras, era o cenário (im)perfeito do tripé ensino, pesquisa e extensão.

O PBMIH também revolucionou minha vida. Minha trajetória como professora se confunde com sua história. De repente, eu não mais me definia como jornalista, mas sim, como professora de PLAc, além de professora de Português Língua Adicional (PLA) e de francês. No projeto, encontrei amigas/amigos e amores. Cursei o mestrado em Estudos Linguísticos e cá estou, finalizando minha trilha no doutorado. Principalmente, encontrei histórias de vidas singulares de alunas/alunos e de professoras/professores, cujas lições me ensinaram o que é a migração, fazendo com que eu retornasse às vivências migratórias das mulheres de minha vida.

Partilho aqui um pouco de minha trajetória porque aprendi que ela não difere tanto das histórias de Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra – as quatro professoras de PLAc que acompanhei ao fio de minha pesquisa de doutoramento. São suas histórias na docência em PLAc, ora com passos duvidosos, ora em perfeita coreografia, que conto aqui. Lembre-se: eu gosto de narrar histórias.

² Refiro-me ao texto do jornalista José Carlos Fernandes, publicado em sua coluna no jornal Gazeta do Povo, no qual versa sobre a trajetória de um dos alunos do PBMIH, Amr Houdaifa, e sobre os movimentos culturais da iniciativa. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/colunistas/jose-carlos-fernandes/a-revolucao-cultural-da-siria-aj6mk1y061r50q3vpt1kmlxo0/>. Acesso em: 24 dez. 2023.

II. Motivações e justificativas do estudo

De tudo o que vivenciei no PLAc até agora, a formação de professoras/professores é uma das temáticas que me é mais cara. Isso porque sempre me instigou como me tornei professora, bem como o papel de cursos formativos no meu próprio preparo e no de docentes da área. Este é um dos motivos que me traz até a pesquisa que ora aqui apresento. Assim sendo, o objetivo principal deste trabalho consiste em analisar as trilhas percorridas por quatro professoras de PLAc, voluntárias em um projeto da sociedade civil em São Paulo, a fim de perceber possíveis transformações no que se refere às suas concepções e práticas no ensino de português em contexto migratório a partir da formação docente.

Julgo importante recuperar, em primeiro lugar, como o ensino de língua portuguesa para deslocadas/deslocados forçosamente tem se configurado em solo brasileiro ao longo das últimas décadas. O Brasil se tornou um dos principais destinos dos fluxos migratórios atuais (ainda que, em volume, muito distante de muitas nações europeias), marcados pelas migrações Sul-Sul (BAENINGER, 2018). Vale frisar que o país, enquanto signatário da Convenção das Nações Unidas sobre o Estatuto dos Refugiados, de 1951, “ao receber pessoas em condição de refúgio, faz desses indivíduos sujeitos de direitos na ordem interna” (GONÇALVES, 2018, p.16)³. No entanto, o que se observa é a fraca participação do Estado no recebimento das comunidades migrantes involuntárias. Em outras palavras, embora o Brasil mantenha suas fronteiras abertas, na prática, em geral, tem cabido às IES, enquanto representantes governamentais, e a instituições da sociedade civil, o acolhimento de indivíduos em trânsitos forçados.

Deste modo, o acolhimento linguístico propriamente dito, caracterizado principalmente pela oferta de cursos de português, se encontra a cargo das IES, com destaque para as públicas, por meio de sua via extensionista, bem como de outros órgãos civis, tais como Organizações Não Governamentais (ONGs), instituições religiosas, associações culturais, dentre outras. Em meados da década de 2010, a partir de projetos sediados em algumas universidades e dos primeiros estudos sobre ensino de português para migrantes involuntárias/involuntários (cf. LOPEZ; DINIZ, 2018), adotou-se como

³ E, também, aquelas/aqueles que não obtêm o status de pessoa refugiada. Discuto as nomenclaturas em torno das migrações forçadas no início do Capítulo 2.

perspectiva de trabalho o Português como Língua de Acolhimento. O PLAc, como é designado no Brasil, surge, na realidade, em Portugal, desde o trabalho de teóricas como Ançã (2008), Grosso (2010), Cabete (2011), Oliveira (2011), e parte da premissa de que a aprendizagem do português é condição basilar para a integração social e o sucesso das deslocadas/dos deslocados na sociedade de acolhida.

Esta é a faceta do PLA que desembarca no Brasil. Todavia, pesquisadoras brasileiras/pesquisadores brasileiros passam a olhá-la a partir das particularidades de nosso contexto de atuação. Nesse sentido, é importante destacar o perfil, de modo geral, das/dos aprendentes de PLAc. Trata-se de mulheres e homens, meninas e meninos vindas/vindos de países do Sul global. Isso significa dizer que, sob a ótica da modernidade/colonialidade (QUIJANO, 2007), são pessoas provenientes de nações colonizadas e colonializadas por países hegemônicos, que se deram o direito de inferiorizar e racializar tudo o que tais indivíduos são, tudo o que pensam, tudo o que produzem. No território brasileiro, marcado pelo fato de ser um local de ferida colonial (VON HUNTY, 2022), encontram mais um cenário de subalternizações de seus corpos e de suas identidades.

A violência também se dá na esfera do ensino de língua, quando praticado desde o panorama de PLAc aventado em Portugal. Isso porque, de acordo com Anunciação (2017), tal acepção acarreta práticas assimilacionistas, que provocam a despossessão identitária do alunado migrante involuntário, na medida em que contempla o domínio da língua portuguesa como o fator que garantirá às deslocadas/aos deslocados uma nova vida de sucesso na sociedade de acolhida. Com efeito, pesquisas brasileiras passaram a questionar, sobretudo, a pretensa ideia da aprendizagem do idioma majoritário do país de acolhida como requisito primordial à inserção social das/dos migrantes neste novo panorama de vida (ANUNCIAÇÃO, 2017; 2018; LOPEZ, 2018).

Assim, nascem no Brasil outras noções de PLAc, notadamente com os estudos de Lopez e Diniz (2018) e de Bizon e Camargo (2018). Trata-se de propostas que entendem a aprendizagem do português, enquanto língua majoritária no território brasileiro, como um direito – e não como obrigação – dos sujeitos em deslocamentos forçados. Ademais, a língua de acolhimento serve à facilitação de trânsitos pelas mais diversas dimensões sociais, de modo a se

contrapor ao que Bizon (2013), com base em Haesbaert (2004), denomina de reterritorializações precárias.

Um cenário de ensino de língua adicional tão complexo, que contempla pessoas experienciando em seus corpos e em suas identidades os mais variados tipos de subalternizações, deveria, no mínimo, se preocupar com o preparo de professoras/professores capazes de atuar em prol de uma educação linguística justa, crítica e responsável. Todavia, a formação docente tem sido a pedra no meio do caminho no campo do PLAc. Lopez (2020) afirma que a escassez de cursos e atividades formativas na área aporta como consequência às professoras/aos professores uma atuação que se localiza entre a precariedade e o ativismo. A fragilidade vem do fato de que há no Brasil poucos cursos de Letras que contam com a habilitação em PLA e/ou com formações específicas em PLAc, apesar do número cada vez mais expressivo de aulas de português para as populações migrantes ofertadas no âmbito universitário e de pesquisas acadêmicas realizadas na área. Com pouca ou nenhuma formação, também é representativa a quantidade de docentes de PLAc que não se sentem legitimadas/legitimados a desempenhar suas funções, conforme pontua Lopez (2020). Já o ativismo está relacionado com a perpetuação da ideia de educadoras/educadores de PLAc como uma espécie de missionárias/missionários desta vertente do PLA, trabalhando voluntariamente (isto é, sem remuneração financeira) em prol de uma ajuda humanitária oferecida a indivíduos em vulnerabilidade.

Lopez (2020) volta seu olhar principalmente às professoras/aos professores de PLAc vinculadas/vinculados a cursos de português sediados por universidades brasileiras. Em sua maioria, são docentes com graduação (e, algumas/alguns, com pós-graduação) em Letras. Possuem experiência no ensino de outras línguas adicionais, inclusive no PLA e que, mesmo sem preparo específico em PLAc, assumem o desafio de ensinar português para as comunidades deslocadas forçosamente. No presente trabalho, tento alargar a discussão iniciada por Lopez (2020) e por outras autoras/outros autores, ao me direcionar à formação docente em PLAc em iniciativas organizadas fora do ambiente universitário.

É importante ressaltar que as ações desenvolvidas em ONGs e afins são, muitas vezes, ignoradas pela academia, porém carecem enormemente de

preparo docente por diversos motivos. Tal qual ocorre nas IES brasileiras, os projetos conduzidos por órgãos da sociedade civil também beneficiam grande parte das populações em mobilidades forçadas que adentram as fronteiras brasileiras. Dito de outro modo, sua participação no acolhimento de indivíduos migrantes, diante da omissão do Estado que temos testemunhado, não pode ser ignorada ou condenada pela academia. Soma-se a isso o fato de que, de maneira geral, as voluntárias/os voluntários que se aventuram no ensino de português em contexto migratório não possuem licenciatura em Letras e áreas correlatas, tampouco possuem conhecimentos teórico-metodológicos sobre línguas adicionais ou língua de acolhimento. São pessoas que acreditam na missão e na relevância do voluntariado em nome de uma sociedade mais justa e que estão imbuídas do desejo de ajudar o próximo. Embora essa vontade seja genuína, as voluntárias/os voluntários em PLAc que atuam em tal âmbito correm o risco de levar às alunas/aos alunos práticas didáticas que pouco ou nada contribuem ao acesso de direitos e ao trânsito pelas esferas sociais brasileiras.

Isto posto, acredito que as pesquisas em Linguística Aplicada e, mais especificamente, em PLAc, devem se aproximar das ações praticadas por ONGs, associações, instituições religiosas e outras, bem como de suas/seus agentes, colocando em prática o próprio princípio extensionista da academia: ouvir as demandas da sociedade e, deste modo, desenvolver parcerias e investigações que ofereçam alternativas para responder as questões identificadas no diálogo com os sujeitos. Este é o movimento que tento fazer no presente estudo.

Assim sendo, o trabalho que aqui apresento possui como cenário o Projeto Refúgio, iniciativa do Instituto Cristão de Ensino e Cultura (INCEC), vinculado à Igreja Batista do Povo da Vila Mariana, no município de São Paulo. Desde 2018, o projeto oferta gratuitamente às populações migrantes cursos de português, acolhimento psicológico e jurídico, ensino profissionalizante, em parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), suporte à empregabilidade e educação financeira, atendendo a centenas de deslocadas/deslocados forçosamente por ano, das mais diversas nacionalidades. Os recursos financeiros para a realização de tais atividades vêm de aportes mensais da Igreja Batista do Povo, de doações periódicas de

empresas privadas e da receita gerada por meio de cursos de idiomas e de música voltados à população paulistana em geral.

O encontro do Projeto Refúgio com o PLAc ocorreu mais recentemente, em 2021, após a atual coordenadora da iniciativa ter participado de um minicurso de formação docente ofertado por mim, em parceria com o Memorial da América Latina. No diálogo que iniciamos em janeiro de 2021, partilhamos experiências, que auxiliaram na reconfiguração do Refúgio. Após conhecer a estrutura e as demandas da iniciativa em questão – sendo a principal delas o preparo de voluntárias/voluntários para as aulas de português – organizei o curso “Formação de professores de PLAc numa perspectiva plurilíngue e decolonial”, conduzido por mim, com a participação das professoras e pesquisadoras de PLAc, Ms. Regiane Soranzo, Ms. Alessandra de Freitas e Ms. Mariana Lyra de Albuquerque, além da migrante Gloire Nkialulendo e dos migrantes Russel Cerilia, Maiker Gutierrez e Jibril Kaddeh. As atividades formativas ocorreram em 13 encontros de duas horas cada, entre junho e dezembro de 2021, de modo on-line, em virtude das demandas de isolamento social como prevenção à Covid-19. Todas as reuniões foram gravadas e, posteriormente, postadas no canal do YouTube do Refúgio, de acesso exclusivo das voluntárias/dos voluntários.

A fim de definir o conteúdo programático do curso de formação de professoras/professores do Projeto Refúgio, me coloquei uma questão inicial: qual visão de PLAc eu gostaria de mobilizar junto das/dos participantes? Para responder a essa pergunta, caminhei por duas trilhas diferentes, mas que se entrecruzaram. A primeira delas diz respeito ao respaldo teórico que mobilizo ao longo deste estudo. Entendendo que a acepção portuguesa de PLAc (ANÇÃ, 2008; GROSSO, 2010; CABETE, 2011) está baseada, ainda que veladamente, na colonialidade linguística (GARCÉS, 2007) e na colonialidade da linguagem (VERONELLI, 2015; 2019), parto da proposta de Lopez e Diniz (2018). Para a autora e o autor, o PLAc é uma ramificação do PLA voltada a indivíduos migrantes em vulnerabilidade e cujo objetivo se orienta à produção e circulação de saberes que democratizam o trânsito de sujeitos em deslocamentos pela sociedade de acolhida, auxiliando-os na contraposição às reterritorializações precárias (HAESBAERT, 2004; BIZON, 2013) por eles vivenciadas. Adoto, ainda, a perspectiva do acolhimento em línguas (BIZON; CAMARGO, 2018), na qual o repertório linguístico/cultural do alunado é bem-vindo às práticas em

PLAc, na medida em que possibilitam “verdadeiros encontros interculturais” (BIZON; CAMARGO, 2018, p.718). Esses encontros, a meu ver, ocorrem em relações de bilinguajamento (MIGNOLO, 2020), isto é, no cruzamento entre línguas/culturas que se dá nas interações entre pessoas fronteiriças.

O segundo caminho por mim trilhado na definição do programa do curso de formação docente do Projeto Refúgio se refere a uma pesquisa por mim realizada, apresentada em Cursino (2022). Nela, entrevistei seis migrantes, de diferentes nacionalidades e residentes no Brasil há, no mínimo, três anos, a fim de conhecer suas experiências na aprendizagem do português e de compreender suas expectativas com relação às aulas de PLAc. Pude entender que seus anseios relacionados ao ensino-aprendizagem de português se desdobram em três temáticas: (i) uma abordagem de ensino-aprendizagem da língua portuguesa que não as/os obrigue a apagar seus repertórios linguísticos/culturais; (ii) professoras/professores que se interessem por suas línguas/culturas, saberes e histórias de vida; (iii) salas de aulas onde possam se organizar socialmente, em prol de suas lutas contra as violências impostas a mulheres, homens e crianças em trânsitos forçados.

Assim sendo, da intersecção desses dois caminhos, defini que a formação docente para o grupo de voluntárias/voluntários do Projeto Refúgio mobilizaria duas dimensões. A primeira delas é o que denomino de **componente linguística**. Esta traz ao grupo discussões e reflexões acerca do conceito de língua, a partir de Bakhtin (2015) e de Maturana (2008), de PLAc (LOPEZ; DINIZ, 2018; BIZON; CAMARGO, 2018) e de ferramentas didáticas para a atuação em PLAc em bilinguajamento (MIGNOLO, 2020), notadamente as abordagens plurais (CANDELIER *et al.*, 2012), propostas pelo viés plurilíngue de ensino de línguas. A segunda, por sua vez, é o que chamo de **componente dos afetos e das atitudes**. Nesta, o propósito é apresentar às professoras/aos professores de PLAc o que Fals Borda (2003; 2008) nomeia de educação subversiva, que encoraja o abandono de atitudes de neutralidade face às alunas/aos alunos. Nesse sentido, dentre as temáticas discutidas em tal dimensão, destacam-se a perspectiva do *corazonar* (ARIAS, 2012), em que as/os docentes unem amorosidade ao rigor de suas atividades, e a pedagogia da escuta (FREIRE, 2021), na qual a sala de aula se abre às falas do alunado. Esta componente também tem como finalidade desenvolver atividades didáticas por meio da

pedagogia decolonial (WALSH, 2009), a qual, a partir da interculturalidade crítica (TUBINO, 2005; WALSH, 2009), intenta educadoras/educadores e educandas/educandos que questionem as injustiças do mundo e vislumbrem ações e soluções para combatê-las.

É importante salientar que as atividades formativas não tinham uma característica prescritiva, que dita aos sujeitos em formação a maneira ideal de, neste caso, ser professora/professor de PLAc. Ao contrário, meu objetivo, enquanto professora-formadora, era o de proporcionar uma conjuntura de independência informada, que dispensa a dependência de modelos a serem imitados para passar à uma prática independente e reflexiva (CELANI, 2010).

Participaram da formação docente planejada para o Projeto Refúgio 13 voluntárias/voluntários, além da coordenadora da iniciativa. Do total de participantes, apenas duas professoras são licenciadas em Letras – as/os demais contam com trajetórias acadêmicas e profissionais distintas. Além disso, das/dos 13 participantes, apenas uma possuía formação prévia em PLAc.

Destaco ainda que o curso formativo em PLAc desenvolvido com o Projeto Refúgio se deu em uma comunidade de prática (CP), na medida em que as professoras/os professores do projeto se reuniram com um objetivo em comum, encontrando-se fora da esfera escolar/acadêmica – o que cobre a definição de CP proposta por Wenger (1998). Deste modo, as voluntárias/os voluntários da iniciativa em questão, ao perceberem a necessidade de melhor se prepararem para o ensino de português em contexto de migração involuntária, se engajaram na participação das atividades formativas, estando compromissadas/compromissados com as transformações almejadas em suas práticas. Todavia, o engajamento não implica, necessariamente, uma “homogeneidade, mas a criação de uma relação entre as pessoas” (CALVO, 2017, p.193). Uma vez que os objetivos traçados são alcançados, a comunidade não possui mais um papel central para suas membras/seus membros, porém é lembrada como parte significativa de suas identidades (FOGAÇA; HALU, 2017).

Tendo em vista que o desenvolvimento das membras/dos membros de uma CP não é homogêneo, precisei selecionar, dentre as/os 13 docentes do Projeto Refúgio que estiveram presentes no curso de formação em PLAc, apenas algumas/alguns participantes a fim de cumprir com o objetivo geral de minha pesquisa. Para tanto, estabeleci alguns critérios de seleção, a saber: i)

participação e frequência no curso de formação docente; ii) engajamento (escrita do diário reflexivo, produção das atividades propostas, relações com as/os demais colegas etc.); iii) graduação em Letras *versus* percurso acadêmico em outras áreas.

Assim sendo, quatro professoras do Projeto Refúgio, em suas trilhas formativas, se tornaram o foco desta tese. São elas: **Fabiana**, mestra em Linguística Aplicada e com experiência de mais de 10 anos no PLA, além de vivências no ensino de PLAc; **Nádia**, 51 anos, coordenadora financeira em uma corretora de seguros e professora de PLAc desde 2018, embora sem formações prévias na área de PLAc; **Sabrina**, 35 anos, graduada em Direito e professora de PLAc também desde 2018 e, assim como Nádia, sem preparo específico no campo em questão; e **Sandra**, 65 anos, formada em Letras – Inglês/Alemão/Português; professora de PLA já aposentada e voluntária no Refúgio desde 2020⁴.

III. Objetivos e perguntas da pesquisa

Amado (2013) chama a atenção para o perfil geral das pessoas que se dedicam ao ensino de português para as populações migrantes involuntárias, sobretudo em iniciativas da sociedade civil. Segundo a autora, trata-se de voluntárias/voluntários sem licenciatura em línguas adicionais e sem formação em PLAc. Partem, deste modo, do fato de serem falantes nativas/nativos de português, como se este aspecto as/os autorizasse a ensinar o idioma majoritário do Brasil a pessoas em deslocamentos forçados. Ademais, não possuem, em sua maioria, conhecimentos teóricos sobre língua e ensino de línguas adicionais e, conseqüentemente, atuam de maneira intuitiva, mimetizando, quando muito, as professoras/os professores que tiveram em suas experiências como aprendentes de idiomas. Não raro, praticam em sala de aula um ensino de português focado em metalinguagem gramatical, o que pouco contribui para que as alunas/os alunos possam acessar seus direitos de cidadãos/cidadãos em solo brasileiro, problematizar diversas práticas sociais e se contrapor às violências que lhe são impostas.

⁴ Seus nomes são, com efeito, fictícios, a fim de preservar o anonimato das participantes deste estudo.

Contudo, conforme abordei na seção anterior, dado que os cursos de Letras formam um número relativamente baixo de professoras/professores de PLA e, por conseguinte, de PLAc, me parece equivocado deixar o acolhimento linguístico de um grande contingente de migrantes a cargo de poucas/poucos profissionais – as/ os quais também costumam desempenhar tais funções em regime de voluntariado, como salientam Miranda e Lopez (2019) e Lopez (2020). Os fluxos migratórios, bem como as urgências de toda sorte que deles emergem, conclamam a participação de agentes da sociedade civil no campo do PLAc.

Isso não pode significar que nós, pesquisadoras/pesquisadores da área em questão, devemos nos contentar com esta “força a mais” em nosso contexto de ensino e pesquisa sem nos preocuparmos com noções e práticas movidas nesses locais. Em última instância, permanecer nesta atitude equivale a ser conivente com o acesso a um direito das populações migrantes – o direito à língua majoritária do país de acolhida – que ocorre, em boa parte dos casos, por vias tortas. Equivale, ainda, a ser condescendente com as violências reais e simbólicas colocadas forçosamente às pessoas deslocadas.

Eu, que sempre estive ligada como professora e pesquisadora de PLAc a conjunturas de ensino de português para migrantes involuntárias/involuntários em ações promovidas no âmbito acadêmico, me volto a uma iniciativa da sociedade civil motivada pelo desejo – pessoal e científico – de compreender como deve ser projetada uma formação docente neste espaço. Assim sendo, o planejamento e a execução do curso formativo desenvolvido para o Projeto Refúgio levaram em consideração alguns aspectos importantes, em consonância com Celani (2010). O primeiro deles concerne ao meu papel de professora-formadora, que jamais teve como premissa o “depósito de conhecimento” nas mentes das formandas/dos formandos. Pelo contrário, intentava partilhar do meu “conhecimento acadêmico”, incentivando-as/os a adaptá-lo aos seus saberes locais de maneira independente e reflexiva. Ademais, procurei ouvir as indagações das professoras/dos professores em formação, concebendo-as não como uma crítica às atividades, tampouco como uma resistência a novos conceitos, mas sim como o tempo de amadurecimento de cada participante ou, ainda, como sua agentividade crítica. Tive, nesse sentido, muito cuidado com a forma de apresentar as temáticas do curso, a fim de evitar a impressão de que eu criticava negativamente o que as voluntárias/os

voluntários do Refúgio faziam, podendo, inclusive, lhes causar problemas de autopercepção e de autoestima.

Assim sendo, ao acompanhar as trajetórias das quatro participantes da formação docente em PLAc do Projeto Refúgio – Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra –, me propus a responder à seguinte pergunta central de pesquisa:

Quais trajetórias foram percorridas por quatro professoras de PLAc, voluntárias em um projeto conduzido por uma instituição religiosa na cidade de São Paulo, no que diz respeito às concepções sobre língua e às práticas de ensino de português em contexto migratório a partir da formação docente?

A fim de responder a este objetivo mais geral, procuro também encontrar (pistas de) respostas a quatro perguntas mais específicas:

- (i) As quatro professoras ampliaram seus repertórios iniciais no que diz respeito às suas concepções de língua e de ensino de línguas adicionais? Se sim, em que medida?
- (ii) De igual modo, as participantes do estudo transformaram suas visões acerca da noção e do ensino de PLAc? Se sim, como?
- (iii) As atitudes docentes das participantes face ao alunado migrante involuntário foram modificadas ao longo da formação? Se sim, em que sentido?
- (iv) A formação docente influenciou a maneira que cada uma das participantes se percebe como professora? Se sim, como?

Ressalvo, ainda, que não estou interessada apenas em estabelecer um “antes e depois” da formação docente em PLAc na atuação de Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra no Projeto Refúgio. Meu olhar de pesquisadora está voltado também à análise do processo singular vivenciado por cada uma delas. Acredito que suas experiências podem abrir caminhos para (re)configurações do preparo de professoras/professores de PLAc em geral e, de modo específico, em projetos da sociedade civil, e, em última instância, contribuir para avanços no ensino de PLAc comprometido, de fato, com a luta contra as subalternizações impostas ao alunado migrante.

IV. Movimentos da tese

A presente tese toma corpo a partir de alguns movimentos. O primeiro deles é justamente este capítulo introdutório, no qual contextualizei a conjuntura onde minha pesquisa se localiza, assim como minhas motivações enquanto pesquisadora, que justificam o estudo que aqui apresento. Ademais, expus o objetivo geral desta investigação e suas perguntas específicas, que me auxiliam a responder à minha pergunta central.

No Capítulo 1, por conseguinte, traço os caminhos metodológicos desta pesquisa. Nele, introduzo o Projeto Refúgio, retomando sua história, seu encontro com o ensino de PLAc, o perfil de suas/seus aprendentes e de suas/seus docentes. Narro, ainda, como se deu o curso de formação de professoras/professores de PLAc do Projeto Refúgio, pano de fundo para o desenvolvimento deste estudo. Ainda, explico minha filiação enquanto pesquisadora em Linguística Aplicada e a metodologia de pesquisa e de análise dos dados gerados. Por fim, cedo espaço para que Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra se apresentem.

Por sua vez, dedico o segundo capítulo à discussão sobre a noção e o ensino de PLAc. Retomo seu surgimento em terras portuguesas, sua chegada ao território brasileiro e as problematizações realizadas por teóricas/teóricos do Brasil a esta primeira acepção. Trago, então, conceitos de PLAc mais condizentes com o contexto brasileiro, os quais são adotados na formação docente do Projeto Refúgio e na presente investigação.

Já no Capítulo 3, debruço-me no debate sobre formação docente em PLAc. Inicialmente, trago algumas palavras sobre o preparo de professoras/professores de línguas adicionais em geral. Na sequência, aprofundo-me no cenário do PLAc, traçando o perfil das/dos docentes e sua atuação em projetos desenvolvidos no âmbito acadêmico e em ações coordenadas pela sociedade civil. Proponho, então, um programa de formação docente em PLAc – o mesmo desenhado para o Projeto Refúgio –, tendo como base duas dimensões: a componente linguística e a componente dos afetos e das atitudes.

No Capítulo 4, volto-me à análise dos dados gerados ao longo desta pesquisa de doutoramento. Examinado, assim, individualmente as trilhas percorridas por Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra no que concerne às possíveis

transformações quanto às suas noções sobre língua e ensino de línguas, sobre PLAc e ensino de PLAc, sobre suas atitudes docentes face ao alunado migrante e, por fim, suas visões de si próprias enquanto professoras de português. Em seguida, trato de cruzar suas trajetórias, a fim de perceber o que suas vivências podem indicar à formação docente em português em contexto migratório, sobretudo no âmbito de projetos de acolhimento linguístico de ONGs e afins.

Finalmente, nas Considerações Finais, retomo brevemente os posicionamentos teóricos que embasam esta investigação, bem como as lições que aprendi no papel de formadora de professoras/professores de PLAc a partir das histórias de Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra. Discuto, ainda, as lições futuras que precisam ser vislumbradas pela área do PLAc, sobretudo no que diz respeito à relação entre a profissionalização do PLAc e sua formação docente, sempre assumindo o compromisso das lutas contra as reterritorializações precárias (HAESBAERT, 2004; BIZON, 2013) experienciadas por aquelas/aqueles que atravessam fronteiras forçosamente.

Para encerrar este primeiro movimento, algumas considerações a respeito da escrita deste texto. Como a leitora/o leitor pode notar, procuro escrever todos os nomes e adjetivos que se referem a pessoas no feminino e no masculino. Tenho consciência que, com isso, não estou abarcando textualmente indivíduos não binários, e peço minhas sinceras desculpas. Textos acadêmicos são (ou eram, quiçá) sempre escritos no gênero masculino e, com meu movimento, tento trazer o feminino – a mulher – para o fazer e escrever ciência.

Ademais, contrariando os manuais de escrita acadêmica, apresento as citações de autoras/autores em sua língua original no corpo do texto (exceto quando minha fonte se trata de uma obra acadêmica já traduzida em português) e as traduções, de minha autoria, figuram como notas de rodapé. Trata-se de um gesto consciente, pois meu desejo é que a leitora/o leitor, talvez diante de uma língua que não conheça, sinta, em menor escala, evidentemente, o mesmo sentimento experimentado por migrantes involuntárias/involuntários ao chegar a um novo país e se deparar com uma língua estranha e incompreensível. Aprendi este movimento no projeto Literatura de Refúgio (FREITAS *et al.*, 2020), idealizado, no âmbito do PBMIH-UFPR, pelo professor João Arthur Grahl e por mim. O Literatura de Refúgio nada mais é que um sarau literário, organizado e recitado por migrantes, em que elas/eles recitam em suas línguas de origem e

em português textos literários que versam sobre a temática migratória. Pela experiência estética da literatura, as/os espectadores têm a oportunidade de refletir sobre o atravessar fronteiras, inclusive sobre as barreiras que surgem do estranhamento linguístico inicial. Essa é a experiência que desejo a você, leitora/leitor desta tese.

1. CAPÍTULO 1: CAMINHOS METODOLÓGICOS OU A HISTÓRIA DE UMA TESE

Uma pesquisa jamais é apenas resultado. Toda pesquisa tem memória e com esta não poderia ser diferente. Por isso, dedico este capítulo à história e aos percursos metodológicos desta tese para que a leitora/o leitor possa compreender os caminhos que percorri e conhecer as pessoas que eu conheci e que comigo construíram, direta ou indiretamente, este trabalho. Assim sendo, começo o capítulo narrando como cheguei à formação docente em PLAc enquanto tema de investigação e ao Projeto Refúgio como cenário principal de meu trabalho. Na sequência, apresento o Projeto Refúgio, uma iniciativa vinculada à Igreja Batista do Povo do município de São Paulo, que oferta às comunidades migrantes involuntárias, desde 2018, cursos de língua portuguesa ministrados por professoras voluntárias/professores voluntários. Resgato, assim, a trajetória do Refúgio, o perfil do alunado atendido e, ainda, o perfil das/dos docentes que dele participam. Abordo, ainda, o encontro da iniciativa em questão com o PLAc e a consequente formação docente que desenvolvi, em parceria com colegas acadêmicas e com migrantes, especialmente para suas professoras/seus professores e que se configurou como base de minha pesquisa de doutoramento.

Como conto ao longo deste capítulo, na formação docente desenvolvida para o Projeto Refúgio, conheci Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra – as quatro professoras voluntárias que se tornaram protagonistas deste trabalho. Convivemos juntas de junho de 2021 a setembro de 2023. São suas trajetórias enquanto professoras de PLAc em formação que apresento em minha tese. As docentes se apresentam ao longo deste capítulo.

Além de descrever o cenário de pesquisa, também recupero aqui o aporte teórico em Linguística Aplicada no qual me insiro e que guiou o presente trabalho (bem como tem guiado minha própria prática docente). Explico, por fim, a geração de dados de minha investigação, especificando os instrumentos de pesquisa utilizados e os momentos em que os dados foram gerados. Detalho, por último, como analiso os dados florecidos ao longo deste estudo, esclarecendo minhas preocupações e propósitos de pesquisadora.

1.1. Os primeiros passos de um longo caminho

Cheguei ao doutorado migrante, academicamente falando. Cruzei as fronteiras da Linguística Formal, local em que habitei durante meu processo de mestrado, para adentrar a vasta terra da Linguística Aplicada – território este que sempre visitei em grupos de estudos e em pesquisas de que participei em PLAc por conta de minha atuação docente nesse campo tão instigante e desafiador. Em minha trajetória de doutoramento, conforme já adiantei na Introdução desta tese, tenho como objetivo principal compreender quais trilhas foram percorridas por quatro professoras de PLAc, voluntárias em um curso de português para pessoas em deslocamentos forçados, no que se refere às noções de língua e às práticas didáticas a partir da formação docente.

Como também já mencionei no capítulo de abertura desta investigação, as professoras em questão são Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra, cada qual com sua história de vida e com suas vivências em PLAc no âmbito do Projeto Refúgio. Antes de apresentar o cenário desta investigação e suas participantes principais, gostaria de narrar como cheguei à formação docente em PLAc como tema do presente estudo. Sei que já contei um pouco de minhas próprias trilhas nas páginas que antecedem este capítulo, porém, o aprofundamento desta narrativa permitirá à leitora/ao leitor compreender como cheguei até aqui – até esta tese.

Na verdade, eu compartilho um pouco do percurso de Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra no ensino de PLAc, pois, assim como elas (e como muitas/muitos docentes da área), eu me vi professora de português para migrantes involuntárias/involuntários sem preparo formal algum. Eu tinha pouquíssimas reflexões (para não dizer nenhuma) sobre língua e linguagem, bem como sobre ensino de línguas adicionais. Voluntariei-me para atuar no PBMIH – Português Brasileiro para Migração Humanitária⁵, projeto de extensão do curso de Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR) orientado para o ensino de língua portuguesa a migrantes em vulnerabilidade, tão logo ingressei na licenciatura em Letras-Francês (mais precisamente, no primeiro semestre de 2014). Disseram-me que não era necessário saber dar aulas ou ter experiência docente, bastava comparecer aos encontros, que ocorriam nas tardes de sábado

⁵ Falo mais sobre o PBMIH-UFPR ao longo do Capítulo 2. Para maiores detalhes sobre os primeiros passos do projeto em questão, ver Ruano, Grahl, Peretti (2016) e Cursino *et al.* (2016).

nas salas do nono, do décimo e do décimo-primeiro andares do edifício Dom Pedro I, na Reitoria da UFPR, e que atendiam a centenas de migrantes haitianos/haitianas, em sua maioria. Então, eu comecei a frequentar o curso. Confesso que meu interesse era fazer o bem ao mesmo tempo em que eu praticava francês – idioma que eu tinha escolhido aprimorar na graduação.

Assim, de jornalista – minha profissão original –, eu passei a ser professora de PLAc em questão de semanas. Contudo, logo percebi que saber português não era condição suficiente para que eu estivesse à frente de engenheiros, professores, advogados, médicos, dentistas, contadores, jornalistas etc. que deixaram o Haiti em busca de uma vida melhor, lhes ensinando minha língua materna⁶. Ou seja, eu me dei conta de que eu não tinha o mínimo preparo para o que eu me propusera fazer. Eu não sabia que temas escolher para as aulas, tampouco como abordá-los; não sabia produzir materiais didáticos (uma premissa do PBMIH era a de que confeccionássemos, semanalmente, nossas próprias unidades temáticas); não sabia como abordar a língua portuguesa. Tudo o que eu colocava em prática vinha de minhas experiências enquanto aluna de línguas adicionais e, sobretudo, dos diálogos com minhas colegas professoras. Lembro da angústia de cada reunião de planejamento de aula e das inúmeras vezes em que duvidei de minha capacidade para assumir tamanha responsabilidade.

No entanto, eu estava em um projeto muito preocupado, desde seu início, com a formação docente. Tínhamos, naquela época, grupo de estudos sobre PLAc e reuniões formativas semanais. Ainda assim, eu jamais esqueci o medo de não estar cumprindo com minhas obrigações diante de pessoas que, a meu ver naquele período, dependiam de mim para aprender português e, assim, ter uma vida melhor em Curitiba⁷. Deste modo, a formação docente sempre me foi uma questão fundamental, que caminhou e caminha comigo ao longo de minha trajetória como professora de PLAc. Minha prática, assim como as formações de

⁶ Escrevo todas as profissões apenas no masculino porque, naquela época, todos os meus alunos no PBMIH-UFPR eram do gênero masculino – uma característica marcante da primeira onda migratória da população haitiana rumo ao Brasil.

⁷ A verticalidade na relação entre docente-aprendente é recorrente no campo do PLAc, no sentido de que a professora/o professor se coloca ou se vê colocada/colocado em uma posição de superioridade diante de seu alunado, pois ela/ele é a pessoa que vai ensinar a língua portuguesa a migrantes, salvando-as/os de seus contextos de vulnerabilidade, como bem asseveram Bizon e Camargo (2018). Problematizo esse tipo de relação, que eu mesma já experienciei, ao longo deste trabalho.

que participei e as pesquisas que desenvolvi ao longo de meu andar pela área – sempre partindo do que vivenciávamos, aprendentes e eu, na sala de aula – me ofereceram pistas de respostas. Respostas (e perguntas, sobretudo as perguntas) que são sempre revisitadas e que estão longe de serem verdades únicas e absolutas. São sempre possibilidades.

Como temática principal de pesquisa, o preparo de educadoras/educadores em PLAc entrou em minha vida acadêmica no início do doutorado. No segundo semestre de 2020, em meu primeiro ano como doutoranda, fui selecionada como pesquisadora-bolsista pela Cátedra UNESCO / Memorial da América Latina, sob orientação das professoras Dra. Luciana Latarini Ginezi, Dra. Luciana Carvalho Fonseca e do professor Dr. Alexandre Barbosa. Minha pesquisa junto à instituição objetivava investigar a formação docente voltada ao acolhimento linguístico de estudantes do Ensino Básico, com foco na valorização das identidades linguísticas/culturais e dos saberes do alunado migrante involuntário. Propusemos, então, um minicurso voltado a educadoras/educadores da rede básica de ensino e a demais interessadas/interessados no acolhimento das comunidades em trânsito forçado. A iniciativa aconteceu de modo on-line, pela plataforma Zoom para as pessoas nela inscritas, e com transmissão ao vivo pelo canal do YouTube do Memorial da América Latina⁸. Foram cinco encontros, sempre aos sábados à tarde, entre os meses de novembro e dezembro de 2020. O minicurso contou com 1205 inscritas/inscritos, localizadas/localizados em todas as regiões do Brasil, bem como na Bolívia, no Chile e na França.

A Flávia, coordenadora do Projeto Refúgio⁹, foi uma dessas participantes. Ela tinha acabado de assumir a frente da iniciativa em questão, orientada ao acolhimento das comunidades migrantes na grande São Paulo. Em janeiro de 2021, ela me contactou, por e-mail, com o objetivo de agendar uma reunião para que pudéssemos dialogar sobre as pesquisas e, principalmente, sobre as

⁸ O minicurso em questão está disponível no canal do YouTube do Memorial da América Latina, nos seguintes links:

Encontro 1: https://www.youtube.com/watch?v=xO1oN_vkjfg&t=4620s.

Encontro 2: <https://www.youtube.com/watch?v=lqdovhdaEPw&t=2s>.

Encontro 3: <https://www.youtube.com/watch?v=8DXzQ5kOG4c&t=2474s>

Encontro 4: <https://www.youtube.com/watch?v=eggv0jAHkjc&t=1323s>

Encontro 5: <https://www.youtube.com/watch?v=xMZMPLJPuMw&t=3465s>

Acesso em: 25 Set 2023.

⁹ Seu nome é fictício, com o objetivo de garantir seu anonimato.

práticas em PLAc que pudessem servir de referência para a estruturação do programa que ela tinha passado a coordenar. De fato, nos reunimos alguns dias depois. Na ocasião, ela me apresentou o Refúgio e eu, por conseguinte, falei de novas perspectivas para o ensino de PLAc, bem como sobre minha experiência docente.

Estávamos vivenciando, naquele momento, a época mais dura da pandemia de Covid-19. Diante de um desgoverno federal, que praticava uma política de morte face à pandemia, já era evidente que as escolas públicas, local onde eu pretendia desenvolver minha investigação de doutoramento, não seriam reabertas tão cedo, o que atrasaria a minha pesquisa – para não falar das nefastas consequências sobre as/os estudantes. Assim, propus à Flávia o desenvolvimento de um curso de formação docente para as professoras/os professores do Refúgio. Em contrapartida, gostaria de ali desenvolver minha pesquisa de doutorado, visto que se tratava de uma conjuntura de ensino-aprendizagem de português no âmbito das mobilidades forçadas que também muito me interessava. Aquele foi o início de nossa parceria. Falo mais sobre este primeiro encontro na sequência deste capítulo.

O curso em questão teria início em junho de 2021. Eu teria, portanto, um semestre para concebê-lo. Eu sabia que precisaria definir uma linha-mestra, isto é, um referencial teórico, conforme coloca Celani (2010), que guiaria o tratamento dado ao ensino de PLAc e à formação docente no campo, com foco em um grupo de voluntárias/voluntários sem licenciatura em línguas adicionais ou áreas correlatas, em sua maioria, lhes proporcionando o que a autora chama de independência informada.

Deste modo, a partir da ampliação e do aprofundamento de minha fundamentação teórica, explorada ao longo dos Capítulos 2 e 3, e alinhada à noção de PLAc aventada por Lopez e Diniz (2018), sustentei, no planejamento do curso formativo, que refletiríamos juntas/juntos sobre um ensino de português que se contrapusesse às violências, subalternizações e desumanizações impostas ao corpo migrante involuntário, e, em especial, ao corpo negro que migra forçosamente. Este foi o primeiro movimento que realizei na concepção da formação docente para o Projeto Refúgio.

Contudo, eu ainda não estava satisfeita com este primeiro passo. Julgava e julgo importante que o preparo de educadoras/educadores de PLAc não

somente fale sobre indivíduos em trânsitos forçados. É preciso que essas pessoas falem e tenham suas vozes de fato ouvidas. É preciso *falar com*, e não *falar para* ou *falar sobre*, como advoga Freire (2020). Por isso, o segundo movimento no planejamento do curso formativo do Refúgio se volta às vozes de indivíduos migrantes. A fim de melhor compreender suas visões e expectativas sobre aulas de português em contexto migratório, bem como entender quais violências afligem este público – inclusive em sala de aula –, decidi conversar com seis migrantes. Assim sendo, ao longo de maio de 2021, entrevistei individualmente cada uma dessas pessoas: Jean, do Haiti; Maran, da Síria; Isabelle, da República Democrática do Congo; Will, do Togo; Sara e, por fim, Gustavo, ambos da Venezuela¹⁰. As entrevistas ocorreram de maneira remota, pela plataforma Zoom, em decorrência do isolamento social como medida preventiva à Covid-19¹¹. Todas as entrevistadas/todos os entrevistados, naquela época, moravam no Brasil há pelo menos três anos. Suas experiências na aprendizagem do português ocorreram em diferentes cidades brasileiras – Curitiba, Florianópolis, Manaus e São Paulo.

As falas dessas mulheres e desses homens foram fundamentais para que eu pudesse definir a componente linguística e a componente dos afetos e das atitudes propostas no curso de formação docente para o Projeto Refúgio – e que são detalhadas ao longo do Capítulo 3. Nossos diálogos foram muito potentes: me levaram a revisitar minhas próprias práticas enquanto professora de PLAc e, sobretudo, me ensinaram sobre o atravessar fronteiras forçosamente, assim como sobre a aprendizagem de português nesse contexto, a partir da perspectiva, das vivências e das vozes de migrantes. Por isso, ao longo do Capítulo 2, inauguro algumas seções com exemplos dessas falas no intuito de iniciar discussões e provocações sobre o ensino de língua portuguesa no âmbito da migração involuntária, principalmente no que se refere às violências sofridas simbolicamente por conta da condição de ser migrante, sempre sobreposta a quaisquer outros fatores e subjetividades daquela/daquele que migra. Ressalto, ainda, que a análise completa dessas entrevistas está publicada em um artigo,

¹⁰ Evidentemente, seus nomes são fictícios a fim de manter o anonimato das/dos participantes.

¹¹ Vale ressaltar que as conversas foram todas gravadas, com a autorização das/dos participantes, e transcritas posteriormente. Todas elas/todos eles assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

aqui referenciado como Cursino (2022), conforme também já adiantei na Introdução.

Também me parecia importante trazer as vozes migrantes para o curso formativo em si, novamente em um movimento no qual eu não gostaria tão somente de falar sobre migrantes, mas sim, de falar com migrantes para que juntas/juntos, pudéssemos construir sentidos para o ensino de PLAc. Por este motivo, convidei uma ex-aluna e alguns ex-alunos para ministrarem alguns de nossos encontros. A ex-aluna em questão é a Gloire Nkialulendo, migrante congoleza. Já os ex-alunos são: Russel Cerilia, do Haiti, Maiker Gutierrez, da Venezuela, e Jibril Kaddeh, da Síria. Também participaram como ministrantes do curso algumas professoras e pesquisadoras de PLAc: professora Ms. Regiane Soranzo, professora Ms. Alessandra de Freitas e professora Ms. Mariana Lyra de Albuquerque. Cada uma delas, com base em suas pesquisas acadêmicas e em suas práticas docentes, falou sobre uma das temáticas propostas no curso formativo, tal qual específico no Capítulo 3.

Esses foram os primeiros passos ou o pano de fundo do desenvolvimento da presente pesquisa. Chega o momento, então, de melhor apresentar o cenário deste estudo: o Projeto Refúgio.

1.2. Projeto Refúgio: cenário de pesquisa

O Projeto Refúgio, cenário em que este estudo se desenvolve, é uma das iniciativas do Instituto Cristão de Ensino e Cultura (INCEC), instituição cristã paulistana, sem fins lucrativos, vinculada à Igreja Batista do Povo da Vila Mariana (bairro de classe média localizado na cidade de São Paulo), com polos na Vila Grajaú e na Vila São José – regiões habitadas por indivíduos de classe social mais baixa¹². A entidade se propõe ao acolhimento, em diversas frentes de atuação, de crianças, jovens e adultos em vulnerabilidade econômica, social e/ou emocional residentes na Grande São Paulo por meio da promoção de uma série de projetos socioeducativos. Existente desde 2017, a organização possui uma sede física, localizada no bairro Vila Mariana, em São Paulo.

¹² As informações sobre o Projeto Refúgio e sobre a instituição cristã da qual ele é parte foram coletadas no website da entidade e, também, em uma entrevista realizada com Flávia, coordenadora da iniciativa em questão, em 17 de março de 2022, pela plataforma Zoom. A conversa foi gravada, com autorização da entrevistada, e, posteriormente, transcrita. Já o website está disponível em: <http://incec.org.br>. Acesso em: 15 jul. 2023.

Atualmente, a instituição cristã em questão promove seis projetos socioeducativos ofertados gratuitamente às populações que se encontram em algum tipo de desproteção. O primeiro deles foi desenvolvido em 2009 com o intuito de atender crianças e adolescentes que tiveram seus vínculos protetivos rompidos por situações de violência física ou social, oferecendo-lhes cuidado, escuta e acolhimento emocional por meio de atividades pedagógicas, culturais e esportivas. A segunda iniciativa é direcionada ao acolhimento de gestantes de baixa renda, que são acompanhadas em sua gestação ao longo de 13 encontros. Nestes, discute-se a importância do pré-natal e de uma boa nutrição da mãe, o planejamento familiar, os benefícios do aleitamento materno e, ainda, aspectos psicológicos da gravidez. O programa preocupa-se também com a reintegração das mulheres atendidas no mercado de trabalho, capacitando-as por meio de cursos profissionalizantes.

O terceiro projeto da instituição, por sua vez, oferece apoio psicoterapêutico para crianças, jovens e adultos a fim de diminuir o sofrimento psíquico. Os atendimentos são realizados por psicólogas/psicólogos. Já a quarta iniciativa reúne a comunidade surda para a realização da primeira versão da bíblia na Língua Brasileira de Sinais – Libras. Trata-se de uma versão gratuita do texto sagrado cristão, de direitos autorais livres, fruto de um trabalho de tradução comunitária. O quinto programa orienta-se ao apoio no desenvolvimento escolar por meio de atividades artísticas, esportivas e de reforço dos conteúdos pedagógicos previstos no ensino básico. Por fim, a sexta iniciativa é o Projeto Refúgio, que atua no acolhimento de migrantes em várias frentes de atuação: aulas de português, ensino profissionalizante, apoio à inserção no mercado de trabalho, além de suporte jurídico e psicológico aos indivíduos em deslocamento forçado.

Todas as ações promovidas pelo INCEC são mantidas majoritariamente por aportes mensais concedidos pela Igreja Batista do Povo. Somam-se a eles a captação de doações de pessoas físicas ou jurídicas e, ainda, a renda gerada pela promoção de cursos pagos de música, de dança, de teatro e de línguas ofertados à sociedade em geral, com professoras/professores devidamente contratadas/contratados e remuneradas/remunerados para tais fins. Toda a prestação de contas da instituição está publicada em seu website oficial.

De modo geral, as pessoas contempladas pelas ações do INCEC não são, necessariamente, membras ou frequentadoras da Igreja Batista do Povo. Em se tratando de iniciativas ligadas à igreja, é importante ressaltar que a orientação religiosa jamais é um fator de seleção das pessoas que serão atendidas pelos projetos da instituição. Esta tampouco almeja a conversão das/dos participantes de suas ações à religião cristã protestante. O único critério de seleção é o fator social/financeiro: por meio de uma entrevista de cunho socioeconômico, a equipe da entidade realiza uma triagem para verificar se a pessoa beneficiada, de fato, não possui recursos para custear os atendimentos dos quais necessita.

Os programas socioeducativos da instituição são realizados na lógica do voluntariado, entendendo que a voluntária/o voluntário “é o cidadão que, motivado pelos valores de participação e solidariedade, doa seu tempo, trabalho e talento, de maneira espontânea e não remunerada, para causas de interesse social e comunitário.” (LANDIM; SCALON, 2000, p. 11). Julgo relevante mencionar, contudo, que as voluntárias/os voluntários do INCEC e, mais precisamente, do Projeto Refúgio, não são, necessariamente, membras/membros da Igreja Batista do Povo. Muitas dessas pessoas, inclusive, professam outras religiões.

Concentro-me, agora sim, no Projeto Refúgio. A iniciativa vê seu embrião surgir em meados de 2017, após a chegada de uma família síria, de origem cristã, à Igreja Batista do Povo da Vila Mariana. À época, as/os membros desta família vivenciavam a precariedade do recebimento das comunidades migrantes involuntárias proporcionadas pelo Estado brasileiro – não possuíam moradia ou meios de sustento, tampouco sabiam como acessar direitos básicos de qualquer residente do território nacional. Carregavam consigo apenas alguns pertences que, assim como elas/eles, conseguiram escapar do horror da guerra instalada em sua terra natal. Sensibilizado com a situação dessas pessoas, vindas de um local tão distante, mas que naquele momento lhe eram tão próximas, um grupo de fiéis da Igreja se reuniu com o intuito de encontrar soluções de acolhimento para as novas/os novos integrantes da instituição.

Uma das ações promovidas por este grupo foi a organização de aulas de português para a família síria. Trata-se, no entanto, de um curso improvisado, ministrado por pessoas que nunca tinham atuado como professoras de português e que, certamente, nunca tinham ouvido falar de Português como

Língua de Acolhimento ou qualquer coisa que o valha. Todavia, de algum modo, essa iniciativa pontual de membras/membros da Igreja chegou ao conhecimento de outras/outros migrantes, de outras nacionalidades, que passaram a procurar a entidade em busca de aulas de língua portuguesa.

Diante da alta demanda, o curso de português, inicialmente ofertado a uma única família, ganhou um maior escopo, estruturando-se, em 2018, no Projeto Refúgio, prontamente incorporado aos programas socioeducativos do INCEC. Com sua institucionalização, a iniciativa passou a contar com profissionais voluntários de diversas áreas do conhecimento e estabeleceu diálogos e parcerias com outros agentes mobilizados para o acolhimento das populações em trânsitos forçados, tais como a Cáritas de São Paulo e a Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR).

O Projeto Refúgio fundamentou às suas ações um significado próprio para o termo “acolhimento”, especificado nos objetivos gerais da iniciativa: acolher as comunidades migrantes instaladas na grande São Paulo, independentemente de suas origens e status legal, facilitando seu trânsito e seu processo de adaptação no novo território e contribuindo para que elas tenham acesso a direitos básicos de qualquer indivíduo residente no Brasil. Estruturado sob a perspectiva da interdisciplinaridade – aspecto relevante e necessário quando se pensa as políticas de recebimento das populações em mobilidades forçadas, tal qual apontam Lopez e Diniz (2018) –, o Projeto Refúgio divide-se em diversas frentes de atuação. São elas:

- i) Curso de Português como Língua de Acolhimento
- ii) Suporte jurídico, realizado por uma equipe de advogadas/advogados que se dedicam às questões legais trazidas pelas/pelos migrantes, como regularização de documentos, reunião familiar, revalidação de diploma, processos trabalhistas, dentre outras.
- iii) Suporte psicológico, conduzido por uma equipe de psicólogas/psicólogos, responsáveis pela escuta terapêutica de crianças, jovens e adultos migrantes.
- iv) Ensino profissionalizante, por meio da concessão de bolsas de estudo ofertadas pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).
- v) Suporte à empregabilidade, realizado por uma equipe de psicólogas/psicólogos e professoras/professores de português,

encarregada do preparo de jovens e adultos migrantes para processos seletivos, do acompanhamento das pessoas contratadas em seu novo local de trabalho e do diálogo com as empresas contratantes.

- vi) Orientação financeira, por meio de palestras e minicursos realizados por profissionais da área de administração, a fim de aconselhar jovens e adultos migrantes sobre controle de gastos, abertura de Microempreendedor Individual (MEI), acesso a crédito, dentre outros tópicos.

Em outubro de 2021, o Projeto Refúgio conquistou o Selo Municipal de Direitos Humanos e Diversidade – 4ª Edição, da Prefeitura de São Paulo, na categoria “Trabalho com Pessoas Imigrantes”. O selo surge da constatação de que a inserção no mercado de trabalho é essencial para a promoção da igualdade em direitos, permitindo às pessoas viverem com dignidade e respeito, construindo, assim, sua noção de cidadania. A conquista atesta que a entidade promove ações de empregabilidade, de gestão de pessoas e de investimento social, difundindo boas práticas em Direitos Humanos.

Em minha tese, como se sabe, interesse-me particularmente pelo curso de Português como Língua de Acolhimento ministrado pelo Projeto Refúgio e por suas/seus docentes. Na sequência, detalho a estrutura desta iniciativa, mostrando o perfil das/dos aprendentes de português contempladas/contemplados pelo projeto, bem como a estrutura do curso de PLAc por ele ofertado. Finalmente, apresento o perfil das professoras/dos professores do Refúgio.

1.2.1. Perfil das alunas/dos alunos do Projeto Refúgio

De acordo com levantamento da coordenação do Projeto Refúgio, desde a institucionalização de suas atividades, em 2018, até o fechamento deste estudo (em dezembro de 2023), a iniciativa promoveu cursos de língua portuguesa a centenas de migrantes involuntárias/involuntários instaladas/instalados em São Paulo e região metropolitana. O Quadro 1 detalha o total de pessoas atendidas ano a ano. Vale destacar que, entre 2018 e 2019, as aulas ocorreram presencialmente, na sede do INCEC. Em 2020 e 2021, o curso foi ofertado exclusivamente de modo remoto, pela plataforma Zoom, em

virtude do isolamento social como medida preventiva ao contágio de Covid-19. Nos anos seguintes, com o abrandamento dos casos da doença em questão – em decorrência da vacinação da população –, o projeto voltou a oferecer turmas presenciais, porém, decidiu também continuar com grupos exclusivamente on-line a fim de atender o público que afirmava não possuir condições financeiras e/ou tempo hábil para se locomover até a sede da entidade cristã onde acontecem as aulas presenciais.

QUADRO 1: TOTAL DE MIGRANTES ATENDIDOS PELO PROJETO REFÚGIO

	2018	2019	2020	2021	2022	TOTAL
Total de migrantes	74	116	101	230	362	883

FONTE: Coordenação do Projeto Refúgio (2023)

Os países de origem das pessoas atendidas pelo Projeto Refúgio são variados e refletem, evidentemente, o perfil das migrações involuntárias na cidade de São Paulo e região (BAENINGER *et al.*, 2018). Nos primeiros anos da iniciativa, há um grande fluxo de venezuelanas/venezuelanos que chegavam ao Brasil, o que explica a alta representatividade desta nacionalidade no projeto. O público haitiano, que protagonizou as mobilidades forçadas rumo ao Brasil na primeira metade da década de 2010, continuou, nos anos seguintes, a chegar à capital paulista, todavia, em menor número quando comparado às deslocadas/aos deslocados da Venezuela. Pontua-se, ainda, que em 2021, o governo brasileiro concede visto humanitário para pessoas afetadas pela violação de direitos humanos no Afeganistão. Em São Paulo, o Projeto Refúgio configurou-se como um dos centros de acolhida de afegãs/afegãos.

O Quadro 2 revela a porcentagem de nacionalidades das/dos estudantes de português da iniciativa em questão.

QUADRO 2: NACIONALIDADES DO ALUNADO ATENDIDO PELO PROJETO REFÚGIO

País de origem	Total (%) do público atendido entre 2018 e 2022
Venezuela	37%
Haiti	27%
Afeganistão	16%

Nigéria	5%
Colômbia	3%
Líbano	2%
Marrocos	2%
Paquistão	2%
Egito	1%
República Democrática do Congo	1%
Síria	1%
Ucrânia	1%
Uganda	1%

FONTE: Coordenação do Projeto Refúgio (2023)

De acordo com dados da coordenação do Projeto Refúgio, 44% do público migrante atendido pela iniciativa entre 2018 e 2022 declara-se como pertencente ao gênero masculino e 56% do gênero feminino. Quanto à faixa etária, 5% das/dos migrantes acolhidos pelo projeto de seu início até o ano de 2022 tem entre 0 e 6 anos; 4% entre 7 e 18 anos; 54% tem de 19 a 35 anos; 31% tem entre 36 e 59 anos; e 5% tem acima de 60 anos.

Ainda sobre as características gerais das/dos migrantes contemplados pelas ações do Projeto Refúgio, julgo relevante trazer o perfil religioso das alunas/dos alunos. Segundo os dados organizados pela instituição, a maioria do público (74,2%) se declara cristão, com leve predominância do catolicismo em relação ao protestantismo. O número de muçulmanas/muçulmanos equivale a 5% do total de estudantes. Destaca-se, ainda, que 20,7% do público acolhido pela iniciativa prefere não mencionar suas práticas religiosas – fator sempre respeitado pelo projeto, segundo sua coordenação.

1.2.2. O encontro do Projeto Refúgio com o PLAc

Nos primeiros anos de acolhimento linguístico ofertado às comunidades migrantes instaladas em São Paulo e região, mais precisamente, entre 2018 e 2019, o Projeto Refúgio desconhecia o Português como Língua de Acolhimento enquanto panorama que rege o ensino-aprendizagem de português em contexto de migração involuntária, sobretudo em iniciativas desenvolvidas por projetos de extensão em algumas universidades brasileiras. Como detalho na seção seguinte, quase a totalidade das professoras/dos professores não possuía

formação em Letras ou áreas correlatas, tampouco conhecia o PLAc. Naquele momento, convencionou-se que as/os docentes que assim desejassem adotariam como material didático o livro *Portas Abertas*, idealizado pela Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania da cidade de São Paulo e pelo Centro de Línguas da Universidade de São Paulo (USP)¹³. As professoras/os professores também poderiam, se quisessem, produzir seus próprios materiais didáticos, da maneira que julgassem pertinente, sem necessariamente dialogar com seus pares ou com a coordenação do projeto. Assim, embora o curso estivesse estruturado em turmas – divididas em *Integração* (para alunas recém-chegadas/alunos recém-chegados ao Brasil) e *Básico* (para aprendentes que já viviam algum tempo no país e demonstravam algum nível de língua portuguesa) –, cada grupo funcionava de modo independente dos outros.

O projeto começou a se estruturar de maneira diferente em 2020, quando Flávia assumiu sua coordenação. Graduada em Administração, a profissional logo percebeu que faltava coesão às atividades de acolhimento linguístico, de tal modo que elas pudessem ser mais efetivas ao público atendido pela iniciativa. Assim sendo, na busca por uma maior profissionalização do curso de português do Projeto Refúgio, ela descobriu a área de Português como Língua de Acolhimento. Em entrevista concedida a mim em 17 de março de 2022, Flávia narra seu encontro com o PLAc:

Comecei a me interessar muito pela temática da migração e refúgio, e, assim, passei a procurar **formações on-line na área**, já que estávamos na pandemia. Foi assim que cheguei a alguns cursos de Português como Língua de Acolhimento e, depois, ao seu curso de formação de professores em PLAc, pelo Memorial da América Latina¹⁴. Ali eu entendi que **nosso curso precisava se transformar**, ser mais eficaz. Entendi que **era preciso rever nossas práticas**. Compartilhei seu curso com outras professoras do projeto, que prontamente concordaram que sim, era preciso trazer sua visão de PLAc para o Refúgio. E aí busquei seu contato para **dar robustez ao nosso projeto, um aporte teórico e novas práticas** (Entrevista realizada em 17/03/2022. Grifos meus).

¹³ O material didático *Portas Abertas* (caderno Básico, caderno Intermediário e caderno Avançado) pode ser acessado no site da Prefeitura de São Paulo: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/imigrantes_e_trabalho_de_cente/programas_e_projetos/portas_abertas/index.php?p=259310. Acesso em: 23 set. 2022.

¹⁴ Flávia se refere ao minicurso online “Formação de professores para estudantes em deslocamento forçado”, ofertado por mim, em parceria com o Memorial da América Latina / Cátedra UNESCO, entre novembro e dezembro de 2020. Falo sobre esta iniciativa na seção 1.1 deste capítulo.

Com efeito, tal como narro na seção 1.1 do presente capítulo, Flávia e eu nos encontramos, pela primeira vez, em janeiro de 2021. Nesta primeira conversa, Flávia apresentou o Projeto Refúgio, falou sobre o perfil das/dos aprendentes e das/dos docentes. Dialogamos, ainda, sobre o funcionamento das aulas de português do projeto. Eu, em contrapartida, trouxe um pouco das minhas experiências como docente de PLAc, sobretudo no âmbito do PBMIH-UFPR, e compartilhei algumas ideias sobre a elaboração de um conteúdo programático para um curso de português em contexto de trânsitos forçados.

Como resultado desta primeira conversa, sedimentada em trocas de experiências teóricas e metodológicas, o curso de português desenvolvido pelo Projeto Refúgio adotou, no primeiro semestre de 2021, cinco posicionamentos que, atualmente, o fundamentam. São eles:

- i) A adoção do Português como Língua de Acolhimento, com base em Lopez e Diniz (2018), em Bizon e Camargo (2018) e em Cursino (2020), como perspectiva de suas ações linguísticas/culturais.
- ii) A divisão das/dos aprendentes de PLAc nas seguintes turmas: *Integração* (voltada a estudantes recém-chegadas/recém-chegados ao Brasil, sem base da língua portuguesa); *Básico* (para alunas/alunos com conhecimento básico em português); *Intermediário* (para alunas/alunos com nível intermediário em língua portuguesa); e *Conversação* (para alunas/alunos com nível avançado em português e que desejam praticar a produção oral no idioma). O nível de proficiência das/dos aprendentes é determinado por um teste de nivelamento, no qual, além de conhecimentos em português, se procura conhecer o percurso de vida de cada aluna/aluno.
- iii) A produção de um Conteúdo Programático, com os temas sociais e linguísticos (lexicais, gramaticais e fonético/fonológicos) que cada turma deve trabalhar semanalmente. Vale ressaltar que o Projeto Refúgio não adota um material didático específico, isto é, as professoras/os professores são livres para utilizar os materiais de sua preferência e/ou produzir suas próprias unidades temáticas.
- iv) Reuniões pedagógicas mensais entre docentes e a coordenação do Projeto Refúgio. Nelas, conversa-se sobre o andamento do curso, o

desempenho das/dos aprendentes, eventuais dificuldades de sala de aula etc.

- v) A formação docente em PLAc como premissa para que voluntárias/voluntários possam ministrar aulas no Projeto Refúgio (sobretudo, para novas voluntárias/novos voluntários).

Na seção seguinte, abordo especialmente a formação docente em PLAc do Projeto Refúgio, contexto em que esta pesquisa se desenha.

1.2.3. Projeto Refúgio, PLAc e formação docente

Entre 2018 e 2020, o Projeto Refúgio não ofertava às/aos docentes de língua portuguesa formações, iniciais ou continuadas, voltadas para o ensino-aprendizagem de português em contexto de migração involuntária. Este cenário, como relato na seção anterior, se modifica com a entrada da atual coordenadora do projeto e da tomada do Português como Língua de Acolhimento como guia das ações do Refúgio. Assim, institui-se o curso de formação de professoras/professores de PLAc do Projeto Refúgio, intitulado “Formação de professores de PLAc numa perspectiva plurilíngue e decolonial”, por mim idealizado¹⁵.

No Capítulo 3, apresento a base teórica que orienta o curso de formação docente projetado ao Refúgio. Por ora, adianto que, teoricamente falando, ele comporta o trabalho com duas dimensões: a **componente linguística** e a **componente dos afetos e das atitudes**. A partir dessas duas vertentes, trabalha-se com três grandes eixos temáticos. O primeiro deles diz respeito à noção de PLAc como um direito das comunidades migrantes no Brasil e como uma maneira de se contrapor aos processos de reterritorialização precária (HAESBAERT, 2004; BIZON, 2013) por elas sofridas, como apontam Lopez e Diniz (2018). O segundo, por sua vez, propõe uma base teórico-metodológica para práticas didáticas em PLAc que possibilitem o vozeamento de línguas/culturas e saberes das populações migrantes, em oposição à colonialidade linguística (GARCÉS, 2007) e à colonialidade da linguagem (VERONELLI, 2019) veiculadas pela noção portuguesa de língua de

¹⁵ O conteúdo programático do curso em questão será apresentado no Capítulo 3, após a discussão teórica que embasa sua construção.

acolhimento. Mobiliza-se, assim, a didática plurilíngue (CANDELIER *et al.*, 2012) no campo do PLAc, conforme Cursino (2020; 2021), a fim de se chegar a uma sala de aula fronteiriça, cujo coração está na ideia do bilinguajamento (MIGNOLO, 2020) e das línguas marginais (ANZALDÚA, 1987). Por fim, o terceiro eixo da formação docente desenvolvida no Projeto Refúgio se orienta à adoção de atitudes afetivas na prática docente do PLAc, partindo da noção de *corazonar* (ARIAS, 2012) em uma educação subversiva e, portanto, amorosa (FALS BORDA, 2007), e na qual a pedagogia da escuta (FREIRE, 2021) e a abertura de espaço para a criação de diálogos interculturais entre migrantes, docentes e outros agentes (WALSH, 2009) estejam no centro das aulas de português para pessoas em trânsitos forçados.

Importante ressaltar que, para atuar no Projeto Refúgio, independentemente da frente de atuação, as voluntárias/os voluntários passam por um processo seletivo. Primeiramente, a pessoa interessada em se voluntariar à iniciativa é apresentada às missões e aos objetivos do projeto. Em seguida, ela deve assistir a uma palestra online sobre migração involuntária a fim de compreender o contexto social em que desempenhará suas ações. Na sequência, ela passa por uma entrevista individual com a coordenação do Refúgio, cujo intuito é a identificação do perfil de cada candidata/candidato. Neste momento, ela/ele manifesta seu interesse em relação à frente da iniciativa com a qual deseja contribuir. Caso a pessoa queira se voluntariar como professora/professor de PLAc, a coordenação do projeto procura verificar se ela atende a dois critérios de base: na entrevista, observa-se o perfil da interessada/do interessado para lidar com o público, em especial com o público migrante. Ainda, averigua-se o domínio da norma culta padrão da língua (FARACO, 2008), por meio da análise da produção textual escrita e oral da candidata/do candidato.

Conforme comento na seção posterior, a maioria das voluntárias/dos voluntários que atuavam no ensino-aprendizagem de português do Projeto Refúgio entre 2018 e 2020 não possuía formação em PLAc – algumas professoras já tinham vivenciado outras oportunidades no ensino da língua portuguesa para migrantes, mas sempre sem formação na área. Assim, em 2021, as/os docentes do Refúgio foram convidadas/convidados a seguir o curso “Formação de professores de PLAc numa perspectiva plurilíngue e decolonial”, ministrado por mim, em parceria com outras professoras e com representantes

das comunidades migrantes. Os encontros ocorreram entre os meses de junho e dezembro daquele ano, quinzenalmente, sempre aos sábados pela manhã, com duração de duas horas cada, totalizando 13 reuniões síncronas on-line, devido às medidas sanitárias de isolamento social impostas pela pandemia de Covid-19. Cada uma delas foi gravada e, posteriormente, publicada no canal do Youtube do Projeto Refúgio, de acesso exclusivo às suas membras/aos seus membros.

O curso de formação docente em PLAc em questão foi desenvolvido de tal modo a ofertar às/aos participantes uma base teórico-metodológica e de práticas docentes no ensino-aprendizagem de português em contexto de migração involuntária, conforme anteriormente mencionado. Vale mencionar também que, ao longo da formação, bem como após sua finalização, abri um canal de comunicação para além dos encontros (via conversas por e-mail, por Whatsapp ou em videoconferências), com o objetivo de dialogar com as professoras/os professores participantes no acompanhamento de seus processos de planejamento de aulas, de produção de material didático e de observação de aulas¹⁶.

O registro de todos os encontros do curso “Formação de professores de PLAc numa perspectiva plurilíngue e decolonial” permite que o Projeto Refúgio exija, desde o primeiro semestre de 2022, que as novas voluntárias/os novos voluntários primeiramente assistam às gravações dos 13 encontros formativos. Simultaneamente, devem observar aulas de professoras/professores mais experientes, auxiliando-as/os pontualmente no planejamento de aulas, na confecção de materiais didático e na ajuda a aprendentes no ensino-

¹⁶ Das/dos 13 docentes que seguiram o curso, 6 teceram diálogos comigo em momentos extras às reuniões. São elas: Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra (que se configuraram, após a finalização do curso formativo, nas participantes de meu estudo de doutoramento), além de Silvia e Laura, cujos perfis estão resumidos na seção seguinte. Além de atuar no Refúgio, Silvia é professora da rede municipal de São Paulo e, assim, nossas conversas sempre foram mais focadas em seu trabalho com as crianças migrantes atendidas na escola onde ela leciona. Laura, por sua vez, teve uma participação mais discreta durante a formação, estando ausente em diversos encontros. Contudo, ela afirma ter assistido às gravações das reuniões posteriormente. Nossas conversas aconteceram após a finalização das atividades formativas. Em janeiro de 2022, ela me procurou em busca de indicações de cursos de especialização em PLA / PLAc, pois julgava que a formação lhe mostrou que seria necessário se aprofundar muito mais no universo do ensino de língua adicional/de acolhimento para bem realizar suas atividades no Refúgio. E, desde o primeiro semestre de 2023, ela está cursando licenciatura em Letras em uma faculdade de ensino à distância, conforme ela mesma me contou em setembro deste mesmo ano.

aprendizagem do português. Somente após este processo, as/os docentes ingressantes podem assumir turmas individualmente. Vale ressaltar que eu me coloquei à disposição para dialogar com novas professoras/novos professores do projeto a fim de refletirmos juntas/juntos sobre seus percursos no ensino de PLAc. De fato, até o fechamento deste estudo, algumas voluntárias estabeleceram contato comigo, e trouxeram suas dúvidas, questionamentos e reflexões sobre aspectos teóricos-metodológicos da área. Ademais, as professoras que passaram pelo curso de formação docente em PLAc de 2021 (e que participam deste estudo) tornaram-se, de modo orgânico, formadoras de novas/novos docentes, na medida que elas as/os acolhem em suas salas de aula, compartilhando com elas/eles suas experiências teóricas e práticas.

1.2.4. Perfil das professoras/dos professores do Projeto Refúgio

De acordo com a coordenação do Projeto Refúgio, de 2018 a 2022, 34 voluntárias/voluntários atuaram como docentes de português na iniciativa. Concentro-me, contudo, no perfil das professoras/dos professores que seguiram o curso “Formação de professores de PLAc numa perspectiva plurilíngue e decolonial” entre junho e dezembro de 2021.

Primeiramente, 13 voluntárias/voluntários de PLAc participaram, de forma síncrona, do curso de formação de professoras/professores – o que representa 76% do total de docentes da iniciativa. Do total de participantes síncronos, 11 são do sexo feminino e 2 do sexo masculino. A média de idade das/dos docentes varia entre 21 e 71 anos, com predominância da faixa etária de 40 a 65 anos (7 professoras/professores). Quase todas elas/todos eles moram na cidade de São Paulo, à exceção de dois professores que residem em outras cidades paulistas e de uma professora que habita em Vitória, Espírito Santo. Suas colaborações com o projeto são viabilizadas pelo ensino remoto.

No que diz respeito à formação acadêmica e ocupação profissional, todas as professoras/todos os professores possuem Ensino Superior completo ou em andamento. Vale destacar que a totalidade das/dos docentes de PLAc que seguiram o curso formativo que sedimenta este estudo possuem (ou possuíam, à época da formação) empregos formais e dedicam, em média, 5 horas semanais ao Projeto Refúgio, distribuídas entre planejamento de aulas, confecção de material didático e a aula propriamente dita. Saliento, ainda, que a

coordenadora do Projeto Refúgio também seguiu o curso de formação docente em PLAc no qual desenvolveu esta tese, mesmo sem atuar como professora.

O Quadro 3 traz o perfil individual de cada professora/professor do Projeto Refúgio participante do curso “Formação de professores de PLAc numa perspectiva plurilíngue e decolonial”. Todos os nomes são fictícios a fim de garantir o anonimato das/dos participantes do curso formativo em questão. Também ressalto que todas as/todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando, assim, o uso de seus dados e de sua participação nesta pesquisa.

QUADRO 3: PERFIL DAS/DOS DOCENTES DE PLAc E DA COORDENADORA DO PROJETO REFÚGIO (DADOS DE 2021)

Nome	Idade	Cidade onde mora	Formação acadêmica e ocupação profissional	Tempo de atuação no Proj. Refúgio	Experiência anterior em PLAc?	Formação anterior em PLAc?
Natália	36	Barueri (SP)	Mestra em Direito; Advogada	2 anos	Não	Não
Paula	68	São Paulo (SP)	Licenciatura em Química; Aposentada	3 anos	Não	Não
Marta	71	São Paulo (SP)	Graduada em Ciências Sociais e em Educação; Aposentada	3 anos	Não	Não
Sandra	65	São Paulo (SP)	Licenciada em Letras Anglo-Germânicas; Aposentada	1 ano	Não	Não
Thaís	51	São Paulo (SP)	Graduada em Secretariado Executivo Bilíngue; Professora de inglês	4 anos	Sim	Não
Sabrina	35	São Paulo (SP)	Graduada em Direito; Assistente-jurídico no Tribunal de Justiça de São Paulo	3 anos	Não	Não
Fabiana	43	Vitória (ES)	Licenciada em Letras-Português/Inglês e Mestra em Português Língua de Herança; Professora de português e de inglês	3 meses	Sim	Sim

Nádia	50	São Paulo (SP)	Graduada em Processamento de Dados; Coordenadora financeira de uma empresa do terceiro setor	3 anos	Não	Não
Laura	41	São Paulo (SP)	Bacharela e Licenciada em Geografia; Missionária pela Igreja Batista	2 anos	Sim	Não
Gabriel	21	Praia Grande (SP)	Graduando em Comércio Exterior	3 meses	Não	Não
Silvia	55	São Paulo (SP)	Graduação em Pedagogia; Professora da rede municipal	3 meses	Não	Não
Rodrigo	50	São Paulo (SP)	Bacharel em Administração; Gerente de projetos na área de TI	2 anos	Não	Não
Lúcia	55	São Paulo (SP)	Graduada em Turismo; Agente de viagem	2 anos	Não	Não
Flávia	32	São Paulo (SP)	Graduada em Administração; Tesoureira em uma empresa do terceiro setor	1 ano como coordenadora do Projeto Refúgio	Não se enquadra	Sim

FONTE: A autora (2024)

Do total de participantes do curso formativo – na realidade, da totalidade das/dos docentes do Projeto Refúgio desde sua estruturação, em 2018, até o fechamento deste estudo –, apenas duas voluntárias possuem graduação em Letras. Todas as/todos os demais vêm de outros percursos profissionais. Dentre as duas diplomadas em Letras, uma possui experiência profissional no ensino de Português como Língua Adicional (PLA) em contexto empresarial, ainda que não tenha tido oportunidade de seguir formações na área¹⁷. A outra professora da área de Letras possui formação em PLA, é mestra em Português como Língua de Herança (PLH) e é a única, em toda a história do projeto (ao menos até o encerramento desta investigação), a integrá-lo já com formação prévia em Português como Língua de Acolhimento¹⁸.

¹⁷ Conforme a própria docente afirma em entrevista a mim concedida para esta investigação.

¹⁸ De acordo com a coordenação do Projeto Refúgio, a formação – completa ou em andamento – na área de Letras e/ou formação prévia em PLAc, embora seja um perfil de interesse da

Importante ressaltar que dentre as 13 pessoas participantes do curso formativo em questão, (excluindo a coordenadora do projeto), três delas possuíam experiências anterior na docência de PLAc antes de seu ingresso no Projeto Refúgio. Todas as outras/todos os outros se depararam com a noção de Português como Língua de Acolhimento ao longo do curso de formação por mim conduzido.

Quando questionadas/questionados¹⁹ sobre os motivos pelos quais optaram por dedicar seu tempo ao ensino de português para o público migrante, três respostas se sobressaem. A primeira delas diz respeito ao entendimento do voluntariado como uma alternativa à construção de uma sociedade mais justa e amorosa. Soma-se a isso o fato de as/os docentes entenderem a língua do país de acolhida e, principalmente, o espaço e as ações ofertadas pelo Projeto Refúgio como uma maneira de integrar comunidades migrantes à cidade de São Paulo, auxiliando-as no acesso a seus direitos. As voluntárias/os voluntários também elencam a possibilidade de estar em contato com pessoas de outras línguas/culturas como um atrativo à participação no projeto.

1.3. Posicionamento teórico na Linguística Aplicada, geração e análise de dados

Enquanto pesquisadora, afilio-me à Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), transgressiva (PENNYCOOK, 2006) e crítica (RAJAGOPALAN, 2006), na medida em que, ao invés de me preocupar tão somente com a aplicação de teorias de ensino-aprendizagem de línguas, interesse-me por novos caminhos para a teorização e para a prática em Linguística Aplicada.

iniciativa em questão, não se configura como um critério de seleção para voluntárias/voluntários que desejem atuar como docentes de português. Isso porque há muita dificuldade em encontrar pessoas realmente dispostas a se engajar voluntariamente no projeto como um todo e nas aulas de PLAc de modo particular. A coordenação também ressalta que, frequentemente, o Refúgio é contactado por professoras/professores de PLAc em busca de uma colocação no mercado de trabalho, porém, o projeto alega não ter condições financeiras de contratá-las/los de modo remunerado. Trata-se de um exemplo da precarização do PLAc (LOPEZ, 2020), como discuto no Capítulo 3.

¹⁹ No Questionário Inicial por mim aplicado com as/os participantes no primeiro dia da formação docente do Projeto Refúgio. Explicito os instrumentos desta pesquisa na continuidade do presente capítulo.

De modo mais específico, eu e a presente investigação vamos ao encontro de duas características primordiais da Linguística Aplicada Indisciplinar, aventada por Moita Lopes (2006). A primeira delas é o diálogo da Linguística Aplicada com outros campos do saber – trilha percorrida nesta tese com a reflexão sobre a formação docente em Português como Língua de Acolhimento desde um olhar das ciências sociais, com a noção de *corazonar* (ARIAS, 2012) e de educação subversiva (FALS BORDA, 2003), da educação, a partir da pedagogia da escuta afetiva (FREIRE, 2021) e da interculturalidade crítica (TUBINO, 2005; WALSH, 2009).

A segunda característica da Linguística Aplicada Indisciplinar presente neste trabalho é o destaque para sujeitos geralmente invisibilizados, os quais se tornam o centro da pesquisa embasada em tal perspectiva. Nesse sentido, trago para o coração da minha tese professoras de PLAc atuantes em uma instituição religiosa, contexto e sujeitos pouco estudados academicamente na área de ensino de português para migrantes, embora estejam desempenhando um papel relevante de acolhimento às comunidades deslocadas forçosamente. Ademais, a noção de Português como Língua de Acolhimento em que me baseio para tratar a formação docente neste campo também vem das vozes de migrantes e do que elas/eles entendem por acolhimento, seguindo o que pontuo no Capítulo 3 e, também, em Cursino (2022). Ressalto, ainda, que, face à fraca atuação do Estado brasileiro no que se refere ao desenvolvimento de políticas, inclusive linguísticas, para as populações migrantes involuntárias, é primordial e urgente que as universidades e suas pesquisadoras/seus pesquisadores aproximem-se de outros agentes sociais que atuam em prol de tais indivíduos a fim de, juntas/juntos, cobrarem políticas públicas e desenvolverem ações justas, éticas e responsáveis direcionadas a mulheres, homens e crianças migrantes. Assim, em minha tese, tento dar esses passos, buscando escutar as vozes de professoras de PLAc até então pouco ouvidas pelas pesquisas na área, bem como tento ouvir as vivências e anseios de representantes das comunidades em trânsitos forçados.

Deste modo, este trabalho procura, seguindo a Linguística Aplicada Indisciplinar, o rompimento com processos epistemológicos tradicionais, tornando a Linguística Aplicada politicamente responsável (PENNYCOOK, 2006). Além disso, em consonância com Tílio (2020):

Aderir ao paradigma de uma Linguística Aplicada transgressiva e indisciplinar implica o questionamento constante e incessante de categorias consideradas cotidianas pela Linguística Aplicada – língua(gem), comunicação, diferença, contexto, texto, cultura, significado, letramento etc. – e de categorias da teoria social crítica – ideologia, poder, raça, gênero, sexualidade, classe, conhecimento, política, ética etc. (TÍLIO, 2020, p.30).

Nesse sentido, na perspectiva que aqui assumo, é importante ressaltar que o presente estudo não se propõe a trazer novas verdades – ou a verdade absoluta – em substituição às verdades passadas. Em contrapartida, estou interessada em construir entendimentos (sobre ser migrante e sobre o acolhimento que lhes é oferecido, sobre o próprio conceito de Português como Língua de Acolhimento e sobre o que é ser docente neste campo), sempre passíveis de questionamentos e de reconstruções. Essas novas construções são, em larga escala, sobre problemas sociais envolvendo o uso da linguagem (TÍLIO, 2020) e se dão a partir da escuta de sujeitos inseridos em um tempo e um espaço, imbricados em determinadas ideologias e relações de poder. Conseqüentemente, os significados aqui produzidos são sempre interpretações realizadas em um contexto, isto é, dependentes da localidade (geográfica, temporal, social) de suas envolvidas/seus envolvidos. Trata-se, portanto, de significados momentâneos e pontuais, sujeitos a revisitações. Fabrício (2006) nos convida a olhar para a Linguística Aplicada como a área das não verdades, uma vez que a construção de entendimentos reside “na compreensão de que as verdades são produzidas por agentes sociais e seus posicionamentos no mundo, sempre moventes” (FABRÍCIO, 2006, p.29). Um convite ao qual aceito no papel de pesquisadora.

Assim sendo, comprometo-me nesta tese a apresentar um entendimento possível para as práticas sociais que me interessam a partir da análise dos discursos que as constituem. Deste modo, esta pesquisa se configura como um estudo de cunho qualitativo (MINAYO, 2014) e interpretativista (MOITA LOPES, 1994), pois se preocupa com uma realidade que não pode ser quantificada – trabalhando, assim, com valores, crenças, percepções, desejos e atitudes. Ademais, o trabalho aqui apresentado é baseado na etnografia (MATTOS, 2011), na medida em que os dados que serão trazidos e analisados foram gerados a partir de uma convivência prolongada com a comunidade analisada, na qual os atores sociais possuem uma “participação ativa e dinâmica e

modificadora das estruturas sociais” (MATTOS, 2001, p.49). Há, ainda, a preocupação em desvelar as relações e interações significativas entre as membras/os membros dessa comunidade. Trata-se, mais precisamente, de uma etnografia estabelecida remotamente, posto que a convivência e as interações dos sujeitos deste grupo comigo, enquanto pesquisadora, ocorreu sempre de modo online – sinais dos tempos pandêmicos vividos entre 2021 e 2022 (época em que desenvolvi este estudo).

Importante ressaltar que a escolha dos dados gerados que serão analisados e a própria análise que será apresentada não são neutras, uma vez que a própria ciência não se constitui na neutralidade (GROSGUÉL, 2016). Elas são fruto, na realidade, de meus posicionamentos ideológicos, políticos e teóricos moldados e filtrados pela pessoa (sempre no vir a ser) que aqui pesquisa. Dito de outro modo, a leitora/o leitor deste trabalho não encontrará nele apontamentos objetivos, mas sim interpretações daquilo que observei ao longo da minha prática etnográfica.

Assim sendo, os dados gerados nesta investigação dizem respeito a quatro docentes de PLAc vinculadas ao Projeto Refúgio – Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra (elas se apresentam na seção seguinte) – e ocorreram em duas etapas. A primeira delas, que denomino **Etapa 1**, se deu entre os meses de junho e dezembro de 2021, cobrindo o curso de formação docente em PLAc por mim ministrado e do qual elas participaram. Por sua vez, a segunda, que chamo de **Etapa 2**, ocorreu entre março e novembro de 2022 e corresponde ao período em que acompanhei as quatro professoras em sua prática docente.

Na **Etapa 1**, os dados foram gerados de quatro modos distintos. O primeiro deles diz respeito ao registro dos encontros formativos realizados entre junho e dezembro de 2021, por meio da gravação, em vídeo, de cada reunião, totalizando 29 horas de registro. O segundo, por sua vez, cobre as respostas obtidas por meio de dois questionários, os quais denomino de Questionário Inicial, aplicado no primeiro dia do curso de formação, e de Questionário Final, respondido no penúltimo encontro. O Questionário Inicial (ANEXO 1) tinha como objetivo levantar algumas informações pessoais das professoras/dos professores participantes do curso, bem como suas noções de língua/cultura, língua de acolhimento e sobre o papel da/do docente de PLAc. Já o Questionário Final (ANEXO 2) se propunha a verificar se suas primeiras concepções sofreram

alterações ao longo da formação, uma vez que as voluntárias/os voluntários foram convidadas/convidados a novamente refletir acerca de suas visões sobre língua/cultura, língua de acolhimento e sobre o papel da/do docente de PLAc.

O terceiro meio de geração de dados da Etapa 1 diz respeito ao Diário Reflexivo²⁰ redigido pelas/pelos participantes ao longo do curso formativo, ou seja, entre junho e dezembro de 2021. Nele, elas/eles podiam escrever sobre suas impressões acerca das temáticas discutidas e das atividades realizadas em cada encontro, bem como sobre suas atividades docentes. Por fim, convidei todas as/todos os participantes da formação para a observação de uma aula de PLAc ministrada por mim para um grupo de aprendentes em uma ONG de porte nacional. Apenas quatro participantes aceitaram o convite – justamente Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra, as docentes participantes desta pesquisa. Após a observação desta aula, entrevistei-as, por meio de uma entrevista semiestruturada, a fim de escutar suas percepções sobre o que tinham observado. Esta entrevista, gravada em vídeo, se configura como o quarto meio de geração de dados da Etapa 1 desta investigação.

Resumo, assim, a geração de dados da Etapa 1 no Quadro 4:

QUADRO 4: GERAÇÃO DE DADOS – ETAPA 1

Tipo de registro	Data/período	Tempo de registro
Curso formativo (Gravação em vídeo dos 13 encontros)	Junho / dezembro de 2021	29:24:33
Questionário Inicial	11 de junho de 2021	Não se aplica
Questionário Final	27 de novembro de 2021	Não se aplica
Escrita do Diário reflexivo	Junho / dezembro de 2021	Não se aplica
Entrevista com as quatro professoras após observação de aula	11 de novembro de 2021	57'00''

²⁰ Esclareço aqui que eu produzi um diário de campo ao longo do curso formativo com o objetivo de gerar memória da formação docente em questão. Ao final de cada encontro, eu registrava o que tínhamos feito, bem como minhas impressões sobre nossas interações. O diário, contudo, não é um instrumento de pesquisa por meio do qual dados foram gerados, visto que meu propósito aqui não é olhar para minhas percepções enquanto formadora, mas sim para as das quatro educadoras em PLAc em formação. No Capítulo 2, de todo modo, eu trago um trecho deste diário a fim de ilustrar a relação verticalizada entre professoras/professores e aprendentes de português em contexto de migração involuntária.

TOTAL DE HORAS ACUMULADAS EM VÍDEO: 30:21:33

FONTE: A autora (2024)

Na **Etapa 2** da geração de dados para esta pesquisa, ocorrida entre fevereiro e novembro de 2022, acompanhei exclusivamente as professoras Fabiana, Nádia, Sabrina²¹ e Sandra. Os dados foram assim gerados:

- (i) Entrevista semiestruturada, realizada individualmente com cada docente, a fim de compreender como elas contemplam o ensino de PLAc e o papel docente neste campo.
- (ii) Diário de campo das observações de aulas das professoras Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra.
- (iii) Entrevistas individuais após as observações de aulas.
- (iv) Conversas informais, via Whatsapp ou e-mail, com as professoras.

O Quadro 5 resume a geração de dados da Etapa 2:

QUADRO 5: GERAÇÃO DE DADOS – ETAPA 2

Tipo de registro	Data/período	Tempo de registro
Entrevista com Fabiana	01/04/2022	56'03"
Entrevista com Nádia	22/04/2022	1:06:04
Entrevista com Sabrina	20/05/2022	53'40"
Entrevista com Sandra	13/04/2022	59'58"
Diário de campo: observação de aula das professoras	Junho/agosto de 2022	Não se aplica
Entrevista pós-observação de aula Fabiana	30/08/2022	56'35"
Entrevista pós-observação de aula Nádia	30/06/2022	1:16:08
Entrevista pós-observação de aula Sabrina	15/06/2022	58'23"

²¹ Importante destacar que a professora Sabrina saiu do Projeto Refúgio em agosto de 2022, alegando não ter tempo disponível para se dedicar com perfeição à iniciativa. Em uma conversa informal por Whatsapp, ocorrida em 16 de novembro de 2022, Sabrina afirmou que precisava de tempo para se dedicar aos estudos para um concurso público, mas que pensava em retornar ao projeto em 2024.

Entrevista pós-observação de aula Sandra	16/06/2022	1:12:17
Conversas informais (WhatsApp e e-mail)	Fevereiro/novembro 2022	Não se aplica

FONTE: A autora (2024)

Finalmente, saliento que os dados gerados são revisitados, no Capítulo 4, por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). De acordo com Silva e Fossá (2015, p.2), trata-se de “uma técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador. Na análise do material, busca-se classificá-los em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos”. Opto por tal abordagem por se tratar de um dos caminhos possíveis na perspectiva qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2000), na medida em que seu caráter social está ligado a uma técnica que intenta produzir inferências de um texto para determinado contexto social, sempre a partir da objetividade. Para tal, é fundamental que se elenque temas ou categorias de análise, cujos conteúdos devem ser analisados “entre o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade” (BARDIN, 1977 *apud* SILVA; FOSSÁ, 2015).

Na Análise de Conteúdo, as fontes de conteúdo podem ser as mais diversas, verbais e não-verbais, cuja ação analítica requer da pesquisadora/do pesquisador dedicação, paciência e tempo. Seguindo Bardin (2011), a condução da análise dos dados gerados ao longo da presente pesquisa abrange algumas fases a fim de que se possa conferi-los e interpretá-los com rigor. Sendo assim, a primeira fase, denominada de pré-análise, foi aqui “desenvolvida para sistematizar as ideias iniciais colocadas pelo quadro referencial teórico e estabelecer indicadores para a interpretação das informações coletadas” (SILVA; FOSSÁ, 2015, p.3). Neste primeiro momento, me voltei aos dados gerados com o propósito de organizá-los para, na sequência, entender como deveria tratá-los. Esta fase compreendeu os seguintes passos:

- (i) Leitura flutuante (ou geral) dos textos fontes de conteúdo a serem analisados
- (ii) Escolha dos documentos, ou seja, do *corpus* da análise
- (iii) Formulação da pergunta geral e dos objetivos da pesquisa

(iv) Elaboração de indicadores para a interpretação dos dados gerados

Vale ressaltar que a leitura flutuante dos dados coletados me guiou na elaboração do objetivo geral desta investigação, que se orienta, conforme anteriormente anunciado, para as trajetórias percorridas por professoras de PLAc, a partir da formação docente, no que concerne suas concepções sobre língua, bem como suas práticas de ensino de português no âmbito da migração involuntária. Também foi a partir desta leitura inicial que pude formular minhas perguntas de pesquisa, que, como já apresentado na Introdução, pretendem olhar para as quatro participantes do estudo e compreender suas possíveis transformações, ao fio do processo formativo, no que se refere a concepções sobre língua e ensino de línguas adicionais, sobre PLAc, sobre práticas e atitudes docentes no ensino de PLAc e, por último, sobre suas autoavaliações referentes à identidade de professora de português para migrantes.

Deste modo, os dados selecionados para a análise de minha pesquisa advêm, assim, das seguintes fontes de conteúdo (já descritas anteriormente, quando apresentei como se deu a geração de dados):

QUADRO 6: FONTES DE CONTEÚDO PARA A ANÁLISE DOS DADOS GERADOS

Etapa 1 da Geração de Dados (junho/dezembro de 2021)	Etapa 2 da Geração de Dados (fevereiro/novembro de 2022)
- Interações ocorridas nos encontros do curso de formação docente - Escrita do diário reflexivo - Entrevista semiestruturada pós-observação de aulas da professora formadora	- Entrevistas semiestruturadas - Conversas informais por e-mail ou WhatsApp

FONTE: A autora (2024)

A escolha de tais fontes obedecem aos critérios expostos por Bardin (2011), visto que são pertinentes e representativas no que se refere à correspondência com os objetivos da investigação.

A segunda fase da Análise de Conteúdo realizada nesta tese diz respeito à exploração do material, que consiste na construção das operações de codificação. Bardin (2011) define codificação como a transformação dos textos iniciais, por meio de recortes, em unidades de registros. A partir dessas

unidades, elencam-se categorias temáticas para a interpretação. Assim sendo, para as fontes de conteúdo de cada uma das quatro professoras, realizei o trabalho de codificação textual, identificando palavras-chave, frases ou parágrafos que dialogassem com os propósitos de meu estudo. Cheguei, por conseguinte, às seguintes categorias de análise:

- (i) Transformações sobre língua e ensino de línguas adicionais
- (ii) Ampliação dos entendimentos sobre PLAc e ensino de PLAc
- (iii) Transformações nas atitudes docentes diante das/dos aprendentes
- (v) Concepções de si enquanto professora de PLAc

Finalmente, passei à última fase do processo analítico desta pesquisa: o tratamento, a inferência e a interpretação dos dados gerados. Este momento da pesquisa consiste na captação dos conteúdos manifestados, bem como daqueles latentes, nos materiais analisados, comparando-os por meio da justaposição das categorias elencadas (BARDIN, 2011). No caso desta pesquisa, primeiramente busquei comparar as concepções iniciais (isto é, anteriores ou no início do curso formativo) e possíveis novos entendimentos (após a formação docente) sobre língua e ensino de línguas adicionais, sobre PLAc e sobre práticas didáticas e atitudes docentes que foram emergindo, durante o processo formativo, das falas de Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra. Também contrastei as ideias iniciais e possíveis transformações nas visões de cada participante no que tange suas identidades de professora de português para migrantes. Por último, cruzei as histórias de cada uma delas com o objetivo de enxergar caminhos possíveis, limitações e desafios para a formação docente em PLAc no Brasil, sobretudo, no âmbito de ONGs e afins.

1.4. Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra: as participantes da pesquisa

Conforme relatei na seção anterior, 13 docentes do Projeto Refúgio, além de sua coordenadora, participaram do curso de formação docente em PLAc por mim organizado e ministrado exclusivamente para a iniciativa. Contudo, esta pesquisa é de cunho qualitativo, se interessando, portanto, pela descrição precisa de processos e concepções. Por este motivo, trabalha-se com pequenos números de casos. Assim, tendo em vista que o objetivo desta investigação é a

análise das trilhas percorridas por educadoras/educadores de PLAc no que concerne suas visões sobre língua e ensino de línguas, sobre língua de acolhimento e sobre práticas didáticas na área, a partir da formação docente, narrar o percurso de todas as voluntárias e de todos os voluntários seria um trabalho demasiadamente árduo, que não caberia em uma tese. Era preciso focar em algumas/alguns participantes e, para tal, era preciso estabelecer fatores a fim de escolher as/os docentes em cujas trajetórias eu me concentraria.

Deste modo, tracei os seguintes critérios de seleção de participantes da presente investigação:

- (i) Participação / frequência no curso formativo.
- (ii) Engajamento, a partir da escrita do Diário Reflexivo, da produção das atividades propostas ao longo da formação e da procura da professora-formadora em momentos para além do curso²².
- (iii) Formação em Letras/ Ensino de Línguas Adicionais *versus* formação em outras áreas, a fim de compararmos se o percurso acadêmico e profissional de cada participante influencia na autopercepção de sua (não)legitimidade e/ou preparo como docente de PLAc.

Considerando os critérios, cheguei à seleção de quatro professoras: Fabiana e Sandra, ambas graduadas em Letras, e Nádia e Sabrina, essas com outras trajetórias acadêmicas e profissionais. Convidei-as para escrever um pequeno texto de apresentação, os quais trago a seguir, em ordem alfabética.

Fabiana

Meu nome é Fabiana e sou professora de português língua não materna. Eu ensino português há mais de 10 anos e a minha trajetória com o PLAc começou ainda antes de eu saber que o ensino de português para estrangeiros em situação de refúgio tinha um nome e abordagens específicos. Minhas primeiras alunas foram duas jovens ganenses que estavam se preparando para estudar no Brasil e precisavam fazer o exame Celpe-Bras. Elas tinham o sonho

²² A escrita do Diário Reflexivo e a produção (ou ajuste das produções) das atividades propostas ao longo do curso de formação docente não eram obrigatórias, embora eu, enquanto professora-formadora, tenha sempre enfatizado a importância de sua realização como parte da formação. Assim, enquanto algumas professoras completaram integralmente essas tarefas, como Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra, outras/outros não o fizeram.

de estudar direito e biomedicina e fiquei muito feliz depois em saber que passaram no exame e conseguiram realizar seus sonhos. Gostei muito da experiência e passei a ensinar mais português como língua estrangeira e no formato online. Durante a pandemia passei a ensinar em uma escola de idiomas que oferecia aulas para refugiados e, depois, para um instituto que acolhe pessoas em situação de refúgio, onde ensino atualmente.

Acolher essas pessoas com suas histórias e sonhos através das aulas de português tem sido muito gratificante, porque não apenas ensino a língua e cultura do Brasil, mas porque aprendo muito com cada aluno. O ensino de PLAc traz muitos desafios, precisamos ser sensíveis e abertos para acolher suas vivências e desafios no processo de recomeço em um novo país. O que me motiva é o desejo de contribuir para que cada pessoa em situação de refúgio tenha a oportunidade de desenvolver suas habilidades e de exercer sua cidadania de forma plena, sem terem suas histórias anuladas, de forma que cada cultura que trazem enriqueçam nosso país, tornando-o mais pluricultural, plurilíngue, igualitário e humano.

Nádia

Meu nome é Nádia, tenho 51 anos, sou formada em Processamento de Dados e trabalho como coordenadora financeira em uma corretora de seguros.

Comecei no projeto Refúgio em 2018 com o intuito de colaborar em atividades operacionais pois, como não tenho formação em Letras nem conhecimento em outro idioma, achava que não poderia ajudar como professora de português. Mas, como em todo trabalho voluntário, a escassez de pessoas é enorme e logo encarei a missão de ajudar a turma da Integração, como professora. E assim fui, de turma em turma, fazendo uso do livro "Pode Entrar" como diretriz.

Em 2021, já tínhamos por volta de 100 alunos e a necessidade de aprender como ensinar português era gritante e, assim, começamos o curso com a professora Carla Cursino, que para mim foi um divisor de águas. Pude avaliar o quanto as minhas aulas eram ineficientes e que silenciar a língua materna dos alunos, forçando-os a comunicação em português era um abuso de autoridade e que essa atitude dificultava o aprendizado. Aprendi também que a gramática não é o ponto fundamental da aula e que os letramentos são mais importantes

para alguém que está num país diferente e que precisa saber como se locomover, conhecer os direitos que têm como estrangeiro na educação, na saúde pública. Aprendi, ainda, a ajudá-lo a se enxergar como uma pessoa capaz de refletir como colaborar para diminuir as injustiças e desigualdades encontradas aqui no Brasil.

Enfim, hoje em minhas aulas, o espaço é para essa troca cultural, onde o aluno tem a liberdade de se comunicar como desejar, de falar de suas vivências, de seu país e acima de tudo, de valorizar e se orgulhar de sua origem, de sua cultura e de usar o seu idioma para construir o aprendizado do português.

Sabrina

Eu sou Sabrina, nascida em 16.05.1986, no Guarujá, cidade do litoral do Estado de São Paulo, e residente na Capital desde 2009, onde trabalho no Tribunal de Justiça estadual. Com formação em direito, filha de professora de matemática vocacionada, já dei aulas particulares de matemática num passado longínquo e sempre gostei de ajudar amigos no estudo, no ensino básico e na faculdade.

Sem formação acadêmica na área da educação, me aproximei do Projeto Refúgio em 2018, em meio à constatação de que para mim o trabalho voluntário é a forma mais simples de transformar o Brasil e o mundo em um lugar melhor. Retomando um engajamento da adolescência, em buscas por trabalho voluntário na internet, encontrei a “ABCP - Associação Beneficente & Comunitária do Povo”, outra instituição beneficente ligada à Igreja Batista do Povo, e nela conheci uma grande amiga, a Nádia, que me levou ao Projeto Refúgio, instituição que sempre me acolheu (embora não comungue da mesma religião), assim como acolhe todos os alunos imigrantes que chegam ao projeto, oferecendo amor, respeito e aulas de português. Assim me tornei professora de português para imigrantes.

Sandra

Meu nome é Sandra. Sou professora de Português já aposentada. Trabalhei como professora de Português e Inglês por 6 anos depois de formada. Em 1986, comecei a trabalhar como Assistente Executiva em grandes multinacionais com CEOs, e me aposentei em 2016. Ministrei PLE – Português

como Língua Estrangeira – para vários Executivos Expatriados. Sou voluntária no Ensino de PLAc há 2 anos e meio. A descoberta do PLAc reforçou o meu desejo de ensinar aos migrantes e refugiados, de demonstrar através da nossa língua o acolhimento tão importante para recomeçarem em nosso país uma nova vida.

Ajudá-los a vencer a barreira da língua como facilitadora é muito gratificante, é um ato de amor, que os ajudará a transitar nessa nova realidade, e dar acesso ao indivíduo migrante/refugiado aos direitos básicos na sociedade de acolhida. Sempre procuro ensinar o português como uma língua de acolhimento no verdadeiro sentido da palavra. Poder acompanhar e vivenciar a cada aula o crescimento e a aprendizagem deles é algo difícil de explicar e quantificar. O ensino de PLAc é algo mais além de palavras.

Como se pode conferir no Capítulo 4, as falas de Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra são muito potentes. Elas lançam perguntas, muito mais do que certezas, que devem instigar em nós, pesquisadoras/pesquisadoras em PLAc, o movimento por novas possibilidades de construção da formação docente neste campo, marcado pela precarização da atuação docente, como coloca Lopez (202), e que deve caminhar para práticas de amorosidade e de liberdade, no sentido freiriano.

Nos dois próximos capítulos, apresento a base teórica que guia meu entendimento sobre PLAc, sobre formação docente na área, assim como o trabalho analítico realizado nesta tese.

2. CAPÍTULO 2: APRENDER PORTUGUÊS ENQUANTO MIGRANTE INVOLUNTÁRIA/INVOLUNTÁRIO OU REFLEXÕES SOBRE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

2.1. Definições sobre migração, refúgio e migração involuntária

Antes de iniciar as discussões sobre o ensino de português no âmbito da migração involuntária, é necessário desfazer algumas confusões que possam existir no entendimento da leitora/do leitor desta tese no que se refere ao deslocamento de pessoas de um determinado país para outro local – seja ele dentro do mesmo país ou fora dele.

De acordo com o site do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), o termo migração cobre a situação de toda e qualquer pessoa que se desloca de um território a outro, seja dentro de um mesmo país, seja rumo a outra nação²³. Tal terminologia não marca os motivos pelos quais um indivíduo se desloca de um local a outro. Isto é, a migração pode ser voluntária, como no caso de brasileiras/brasileiros que, nos últimos anos, têm escolhido sair do Brasil para morar em Portugal²⁴, ou involuntária. Neste caso, crises humanitárias, dentre as quais estão guerras e outros conflitos bélicos, perseguições políticas e/ou religiosas, desastres ambientais, condições de extrema pobreza, privam as pessoas do acesso a direitos fundamentais, forçando-as a se deslocarem para outras localidades (outros países ou o mesmo país de origem). Essa é a situação, por exemplo, da maioria de haitianas/haitianos que chegaram às terras brasileiras ao longo dos anos 2010 e no início da década de 2020.

O termo refúgio, por sua vez, diz respeito à condição da pessoa que se encontra fora de seu país de origem por conta de cenários de violência, de perseguições, bem como por outros graves motivos, que perturbam a ordem pública. Deste modo, esse indivíduo, diante de situações intoleráveis em sua terra de origem, decide atravessar as fronteiras nacionais em busca de

²³ O site do ACNUR traz explicações sobre a diferença entre migrante e refugiado neste link: <https://brasil.un.org/pt-br/72927-qual-diferença-entre-refugiados-e-migrantes>. Acesso em 30 set. 2023.

²⁴ A reportagem a seguir, publicada no portal de notícias G1 em junho de 2023, relata que brasileiras/brasileiros compõem 30% do total de estrangeiras/estrangeiros residentes em Portugal. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2023/06/28/brasileiros-ja-sao-mais-de-30percent-da-populacao-de-portugal.ghtml#>. Acesso em 01 out 2023.

segurança, necessitando de proteção internacional. Ao chegar em outro território, a mulher/o homem que se vê neste contexto é reconhecida/reconhecido como refugiada/refugiado e passa a receber auxílio de outros países, do ACNUR e de outras organizações.

O status e os direitos da pessoa refugiada são reconhecidos graças à Convenção de 1951, marco institucional de proteção dos sujeitos em situação de refúgio, conforme pontua Gonçalves (2018). Este documento, bem como seu Protocolo de 1967 e os dispositivos legais regionais, tal qual a Convenção de 1969 da Organização da Unidade Africana (UOA), que rege aspectos específicos do cenário de refúgio na África, estabelecem a definição de refugiado e incorporam os direitos e deveres básicos da pessoa em refúgio, na esfera da vida pública e privada. Lopez e Diniz (2018, s/p) salientam que este é o mais importante instrumento internacional de proteção a indivíduos em situação de refúgio.

O Brasil é um dos diversos países signatários da Convenção de 1951 e, deste modo, “ao receber pessoas em condição de refúgio, faz desses indivíduos sujeitos de direitos na ordem interna” (GONÇALVES, 2018, p.16). Todavia, o país definiu os mecanismos para a implementação da Convenção de 1951 apenas no ano de 1997, com a promulgação da Lei nº 9.474, também conhecida como Estatuto do Refugiado. A normativa em questão aponta as situações em que uma pessoa é reconhecida, no território brasileiro, como refugiada: impossibilidade de se submeter à proteção de seu país de nacionalidade devido a temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas; casos em que o indivíduo sem nacionalidade que não deseja retornar ao país de residência habitual em virtude de perseguições como as anteriormente descritas; e casos em que o indivíduo tenha se visto forçado a deixar seu país de nacionalidade em decorrência de graves violações dos direitos humanos.

Importante ressaltar que o ACNUR prefere adotar o termo refugiada/refugiado ao invés de migrante ou migrante forçada/forçado, visto que tal nomenclatura reforça a responsabilidade dos países a cumprir as determinações da Convenção de 1951, protegendo, assim, os sujeitos em situação de refúgio. Em minha tese, contudo, eu escolho adotar o termo migração involuntária – e seus sinônimos, como deslocamento, mobilidade,

trânsito ou êxodo forçado. Entendo que este seja um vocábulo mais abrangente, que cobre muitas pessoas que escaparam de seus países devido a cenários de guerras, violências, perseguições, desastres ambientais, misérias econômicas e morais, mas que adentraram em solo brasileiro sem o status legal de refúgio. Em outras palavras, toda refugiada/todo refugiado é uma migrante involuntária/um migrante involuntário, mas nem toda migrante involuntária/todo migrante involuntário é uma pessoa refugiada.

2.2. A migração involuntária em números²⁵

A edição mais recente até o fechamento deste estudo do relatório Tendências Globais²⁶, publicado pelo ACNUR em junho de 2023, mostra que, até o final de 2022, o número de pessoas forçosamente deslocadas atingiu o recorde de 108,4 milhões, contabilizando um aumento de 19,1 milhões em relação ao ano anterior. Trata-se do maior crescimento de pessoas em situação de refúgio já registrado na história.

De acordo com o estudo do ACNUR, a guerra da Ucrânia e o conflito armado no Sudão foram os principais desencadeadores de migrações forçadas no mundo. Sobressaem-se, ainda, o trânsito forçado de afegãs/afegãos, sobretudo para o Irã, e o de venezuelanas/venezuelanos para países da América Latina, com destaque para a Colômbia e o Peru. O relatório também indica que são os países de baixa e média renda que mais acolhem as comunidades migrantes involuntárias – os 46 países menos desenvolvidos, responsáveis por 1,3% do produto interno bruto global, recebem 20% do total de migrantes involuntárias/involuntários, caracterizando, assim, uma migração do tipo Sul-Sul (BAENINGER, 2018), em que pessoas saem de países do Sul global rumo a outros também pertencentes ao Sul global. O levantamento do ACNUR indica que Turquia, Irã e Colômbia são os três principais destinos de indivíduos em deslocamentos forçados.

²⁵ Os dados aqui apresentados são levantamentos de órgãos públicos, porém, que não representam, de fato, o total de migrantes presentes no Brasil. Muitas delas/muitos deles entram no país ilegalmente; outras/outros chegam como turista ou estudante e permanecem em solo brasileiro após a validade de seu visto. Em ambos os casos, se tornam invisíveis para a contabilização da presença de deslocadas/deslocados realizada pelo Estado.

²⁶ A edição de 2023 do relatório Tendências Globais, publicada em junho de 2023 pelo ACNUR, está disponível neste link: <https://www.unhcr.org/global-trends-report-2022>. Acesso em: 01 out 2023.

No Brasil, entre 2011 e 2022, 348.067 migrantes involuntárias/involuntários solicitaram refúgio no país, segundo dados do CONARE – Comitê Nacional para Refugiados (JUNGER DA SILVA *et al.*, 2023)²⁷. Somente no ano de 2022, o governo brasileiro recebeu mais de 50 mil solicitações de refúgio de pessoas provenientes de 139 países. A Venezuela está no topo desta lista: 60,7% de solicitantes de refúgio são de indivíduos venezuelanos. Em seguida, aparece Cuba, com 10,9% do total de pedidos de refúgio, e Angola (6,8%). Ainda de acordo com o estudo do CONARE, o estado brasileiro que mais recebeu solicitantes de refúgio em 2022 foi Roraima, que concentra 41,6% do total de pedidos. Na sequência estão o Amazonas (11,3%) e o Acre (3,3%).

Os números apontados pelo CONARE não contabilizam, contudo, as/os migrantes que entraram no Brasil, a partir da década de 2010, portadoras/portadores do visto humanitário²⁸ – um aparato jurídico brasileiro que permite a entrada de haitianas/haitianos em solo brasileiro, ordenando, assim, esse fluxo, como explicam Demétrio, Baeninger e Domeniconi (2023). É preciso considerar, segundo Pachi (2019), que o Brasil, enquanto rota da migração haitiana, não é uma novidade surgida no século XXI. Tal deslocamento data dos primeiros anos do século XX. Fato é, contudo, que a concessão do visto humanitário potencializou o trânsito de migrantes do Haiti para o Brasil. Ainda de acordo com Pachi (2019), estima-se que mais de 93 mil indivíduos da ilha caribenha migraram para o Brasil entre os anos de 2010 e 2017.

O estado de São Paulo, espaço geográfico no qual o presente estudo foi desenvolvido, registrou, no ano de 2019, 8058 solicitações de refúgio, segundo

²⁷ O relatório do CONARE está disponível neste link: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMIGRA_2023/Refúgio_em_Números/Ref_em_números_-_Resumo_Executivo_.pdf. Acesso em: 02 out 2023.

²⁸ A criação e concessão de visto humanitário para migrantes do Haiti está longe de ser um ato de altruísmo por parte do governo brasileiro. Demétrio, Baeninger e Domeniconi (2023) ressaltam que o Brasil foi o país líder da Missão de Paz das Nações Unidas para a Estabilização do Haiti (MINUSTAH), uma espécie de missão instaurada pelo Conselho de Segurança da Organização das Nações Unidas (ONU) em 2004 com o objetivo de restabelecer a ordem no Haiti, que vivia, à época, um período de insurgência. Entre 2004 e 2017, o Brasil esteve economicamente, politicamente e militarmente presente em terras haitianas, tornando o país mais conhecido no Haiti e, consequentemente, incentivando o deslocamento das populações haitianas para o território brasileiro. As autoras também destacam que a atuação do Brasil na MINUSTAH e a consequente migração haitiana para o país tiveram forte apoio do governo dos Estados Unidos, do Canadá e dos de diversas nações europeias, visto que, de tal modo, não seriam elas a receber tal contingente migrante.

Bógus *et al.* (2020). A macrometrópole paulista tem recebido a maior parte desta população: dos 8058 migrantes em condição de refúgio registrados em 2019, 5252 pessoas se encontram na Grande São Paulo (BÓGUS *et al.*, 2020). A maioria delas provém de nações latino-americanas, com destaque para Haiti, Venezuela e Bolívia. Somam-se a tais indivíduos as/os migrantes portadores de visto humanitário, com destaque para haitianas/haitianos, venezuelanas/venezuelanos e, atualmente, de afegãs/afegãos, que têm se deslocado para o Brasil por conta da presença talibã no governo do Afeganistão. Desde 2022 até julho de 2023, o Estado brasileiro concedeu mais de 11 mil vistos humanitários a indivíduos afegãos, sendo que a maioria dessas pessoas chegam ao país pelo Aeroporto de Guarulhos (SP) e encontram abrigo na capital paulista ou região metropolitana, onde tendem a permanecer²⁹.

2.3. Brasil: um país de ferida colonial

Na seção anterior, procurei mostrar os deslocamentos forçados no Brasil e em São Paulo em números. Embora possam dimensionar a presença de comunidades em trânsito no país, dados numéricos como estes me incomodam. Números massificam seres humanos. Números escondem rostos, vozes, corpos e histórias singulares. Números reduzem mulheres e homens, meninas e meninos ao ser migrante.

Por isso, antes de avançar para a discussão de como, no Brasil, o ensino de português em contexto de migração involuntária também restringe aquelas/aqueles que atravessam fronteiras forçosamente à categoria de migrante (ANUNCIAÇÃO, 2017; 2018; LOPEZ, 2018), gostaria de dedicar as próximas linhas desta tese à reflexão sobre como o “acolhimento” oferecido pelo Estado brasileiro depende da origem da/do migrante. Conforme atesta Iotti (2011), conta-nos a história brasileira que, na segunda metade do século XIX e no início do século XX, milhares de italianas/italianos, pertencentes às camadas populares excluídas do processo de unificação e de industrialização da Itália, migraram rumo ao Brasil. A escolha do destino não foi ao acaso. À época, o governo brasileiro colocou em prática uma série de políticas que atraía cidadãs

²⁹ Informações disponíveis em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/08/14/aeroporto-de-sp-volta-a-ter-mais-de-90-afegaos-acampados-a-espera-de-abrigo-sem-a-medida-efetiva-nao-cessara-diz-voluntaria-de-ong.ghtml#>. Acesso em: 03 out 2023.

européias/cidadãos europeus, cedendo-lhes terras e outros benefícios, com o intuito de substituir a mão-de-obra negra escravizada nas lavouras de café e de povoar terras até então improdutivas, sobretudo no sul do país (SANTORO DE CONSTANTINO, 1991 *apud* IOTTI, 2011).

Tampouco a escolha de povos europeus para serem agraciados por tais políticas foi ao acaso. Carneiro (2014) relembra que o governo brasileiro deste período é fortemente influenciado por teorias eugenistas importadas da Europa, as quais tentam estabelecer, por meio do discurso científico, a noção de raças superiores e de raças inferiores (o que culmina, evidentemente, no racismo). Assim sendo, a partir da década de 1920, intensifica-se a classificação de estrangeiras/estrangeiros nas categorias “desejável” ou “indesejável”. Carneiro (2014, s/p) acrescenta que “autoridades do alto escalão do governo argumentavam que, caso o imigrante não fosse selecionado entre os melhores exemplares, poderia ‘desfigurar’ e ‘desnaturalizar’ a população brasileira”. Ainda segundo a autora, na categoria de estrangeiras/estrangeiros indesejáveis figuravam as comunidades judaicas, a japonesa e as ciganas, que, ao invés de ganhar terras, foram marginalizadas no território brasileiro e excluídas de políticas migratórias. Integravam, também, tal classificação as populações negras que, após 1888, ano da assinatura da Lei Áurea, que “libertava as pessoas escravizadas”, jamais foram contempladas por políticas públicas de integração. Cabia-lhes apenas duas soluções: ou voltar aos seus senhores ou ocupar os espaços periféricos das cidades e, em ambos os casos, tentar sobreviver.

No século XXI, a história se repete. Em 2022, o governo do Paraná, no âmbito do programa Paraná Fala Idiomas, lançou o “Programa Paranaense de Acolhida a Cientistas Ucrânicas”³⁰. O objetivo da iniciativa é o acolhimento de pesquisadoras refugiadas da Ucrânia, país que desde fevereiro de 2022 vive um conflito armado contra a Rússia³¹. Dentre as ações deste projeto, está a oferta de aulas de Português como Língua de Acolhimento às suas participantes

³⁰ Informações sobre o programa em questão podem ser acessadas neste link: <https://www.unespar.edu.br/noticias-2022/governo-anuncia-programa-de-acolhida-a-cientistas-ucranianas>. Acesso em 24 set. 2022.

³¹ Mais sobre o início do conflito entre Rússia e Ucrânia pode ser conferido na reportagem disponível neste link: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2022/02/24/putin-autoriza-operacao-especial-no-leste-da-ucrania.ghtml>. Acesso em 21 nov. 2022.

(inclusive, com a contratação de professoras/professores para ministrar aulas de português a este público) e a colocação das refugiadas contempladas pelo programa em universidades do estado paranaense para que elas possam retomar suas carreiras acadêmicas. Trata-se de uma política de extrema importância e seria admirável se fosse voltada a qualquer migrante involuntária/involuntário, independentemente de seu país de origem e de sua raça.

Enquanto refugiadas ucranianas têm a oportunidade, por meio de iniciativas governamentais, de ocupar o espaço universitário e outros ambientes sociais de prestígio, testemunhamos migrantes do Haiti, da Venezuela, da República Democrática do Congo, do Paquistão, da Nigéria, de Cuba, da Bolívia e de tantas outras origens relegadas/relegados a espaços geográficos e sociais marginalizados nas cidades brasileiras. Em um vídeo de seu canal no YouTube³², publicado em 2022, a educadora Rita von Hunty afirma que o Brasil é um país de ferida colonial, frequentemente atualizada e que aparta toda uma gama de indivíduos do alcance de seus direitos mais básicos por conta de sua raça, sem precisar para tal de uma política legal de segregação. Na visão de Almeida (2019), esta lógica hierarquiza o povo brasileiro, posicionando à periferia corpos negros, o que tem sido legitimado por uma série de práticas (conscientes e inconscientes) individuais, institucionais e estruturais que se articulam a fim de normalizar “relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares” (ALMEIDA, 2019, p. 52).

Deste modo, segundo von Hunty (2022), a atualização da ferida colonial explica por que migrantes involuntárias europeias/involuntários europeus são prontamente acolhidas/acolhidos pelo Estado, ao passo que migrantes da África e da América Latina vivem processos de reterritorialização precária (HAESBAERT, 2004; 2007; BIZON, 2013)³³ quando adentram o território brasileiro, ocupando, assim, posições geográficas e sociais periféricas, desprestigiadas, tendo deslegitimada, em última instância, sua própria humanidade. Ademais, von Hunty (2022) reitera que “o Brasil está construído

³² O vídeo “Ferida Colonial”, de Rita von Hunty (2022), está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EErd3sPhzm4/>. Acesso em 24 set. 2022.

³³ Retomo a noção de reterritorialização precária aventada por Haesbaert (2004; 2007) e trazida à Linguística Aplicada por Bizon (2013) na continuidade deste capítulo.

sobre a exploração e o dejetos, sobre usar um corpo até exauri-lo e descartá-lo”.

A educadora complementa tal ideia ao reiterar que

o Brasil opera numa lógica colonial, de periferia do capitalismo e de superexploração da sua força de trabalho. O Brasil não é nem nunca foi um país de democracia racial. O Brasil é um dos países mais violentos, xenofóbicos e com ódio a populações periféricas e empobrecidas do planeta (VON HUNTY, 2022, s/p).

A noção do Brasil como um país de ferida colonial trazida por von Huntly (2022), em que a raça determina os espaços geográficos e sociais ocupados pelos sujeitos, guia as reflexões sobre o ensino de língua portuguesa em contexto de migração involuntária. Estou sempre me questionando – nesta tese, em outros trabalhos e, sobretudo, em minha prática docente e de formadora de professoras/professores de PLAc – por que a língua de acolhimento trata pessoas em deslocamentos forçados a partir de atitudes assimilacionistas e de invisibilização de sujeitos (ANUNCIAÇÃO, 2017). Deste modo, ao longo deste estudo, tento responder a esse questionamento desde o encontro do PLAc com o Brasil de ferida colonial, bem como propor alternativas para que a área possa, partindo da formação docente, se contrapor à desumanização da qual indivíduos migrantes involuntários têm sido vítimas sistemáticas no território brasileiro.

Assim sendo, nas seções seguintes, retomo os conceitos de Português como Língua de Acolhimento, a fim de refletir sobre como a lógica colonial tem sido determinante no acolhimento linguístico de deslocadas/deslocados e, conseqüentemente, à subalternização e desumanização desses indivíduos.

2.4. Português, língua de acolhimento?

A língua portuguesa é muito importante para quem chega porque **a gente pode se colocar num lugar de não querer atrapalhar quem é daqui. Com a língua, a gente aprende nossos direitos** e é muito importante para as pessoas, brasileiras e estrangeiras, saber que **o estrangeiro tem direitos**. As pessoas têm que saber tudo isso. (Isabelle³⁴, em entrevista a mim concedida em 01/05/2021. Grifos meus).

Isabelle é da República Democrática do Congo e chegou ao Brasil, mais especificamente a Curitiba, no estado do Paraná, em 2018, a convite de um amigo congolês, que hoje calha de ser seu esposo. Antes de pisar o solo

³⁴ Nome fictício para preservar o anonimato da entrevistada.

brasileiro, a jovem passou pelo Marrocos, onde se graduou em Direito, pela China e por Cuba. Na capital paranaense, ela cursou o Mestrado em Direito Internacional e, atualmente, dirige um restaurante especializado em gastronomia congoleza. Estabelecida na cidade, não sem enfrentar diariamente inúmeras dificuldades, Isabelle conseguiu trazer para junto de si outros membros de sua família, incluindo sua filha, que havia ficado em seu país de origem após a decisão da migração ao Brasil.

Escolho iniciar esta seção com a fala de Isabelle porque ela me leva a pensar sobre o poder da língua. Ao longo de minha vivência como professora de português em contexto de migração involuntária, cruzei com alunas/alunos de muitas nacionalidades, cada qual com suas histórias de vida singulares. Em comum, praticamente todas/todos possuíam a crença de que precisavam aprender a língua majoritária do Brasil, pois ela lhes abriria as portas do país. Muitas vezes, faltavam-lhe tempo, motivação e, em tantos casos, dinheiro para o deslocamento de casa até o curso de português. Esta convicção, contudo, sempre esteve presente, o que justifica o fato de a procura por aulas de português figurar como uma das primeiras e principais demandas das comunidades em deslocamentos forçados ao chegarem ao Brasil.

De onde vem, portanto, a ideia de que a língua majoritária do país de destino tem o poder de acolher indivíduos migrantes involuntários, integrando-os ao novo território de morada? Por que Isabelle julga que a língua portuguesa tem o poder de colocá-la em uma posição em que ela não incomoda as habitantes nativas/os habitantes nativos? Para tentar responder a tais questões, dedico este capítulo, de agora em diante, a reflexões sobre o Português como Língua de Acolhimento (PLAc), que tem guiado o ensino de português em contexto migratório no Brasil, sobretudo (mas não exclusivamente) em projetos de acolhimento linguístico conduzidos pelas IES. Em um primeiro momento, faço um percurso histórico em terras portuguesas, lembrando o surgimento do conceito de PLAc em Portugal. Em seguida, discuto o desembarque do PLAc em território brasileiro, focando-me nos desdobramentos de sua aplicação nas ações de acolhimento linguístico coordenadas pelas universidades e, também, por órgãos da sociedade civil, tais quais Organizações Não-Governamentais (ONGs), instituições religiosas, associações culturais, dentre outras.

Após a recuperação dos primeiros avanços – e de seus efeitos – na perspectiva brasileira de acolhimento linguístico das comunidades migrantes involuntárias, analiso o conceito original de PLAc desde o panorama da modernidade/colonialidade (QUIJANO, 1991; 2007; MALDONADO-TORRES, 2007; 2018), a fim de desvelar como as práticas embutidas em tal visão de língua mascaram uma série de violências sobre o corpo migrante em nome de uma pretensa integração no local de acolhida por meio da aquisição da dita língua de acolhimento. Argumento, ainda, que tais subalternizações culminam em processos de colonialidade linguística (GARCÉS, 2007) e de colonialidade da linguagem (VERONELLI, 2015; 2019). Finalmente, me debruço sobre os estudos de Anunciação (2017; 2018) e de Lopez (2018), autoras que questionaram inicialmente algumas das violências simbólicas intrínsecas à noção portuguesa de PLAc e encorajaram novos horizontes para o ensino de português em contexto migratório, a partir de noções para o PLAc propostas por Lopez e Diniz (2018), Bizon e Camargo (2018), dentre outras teóricas/outros teóricos.

2.4.1. Português como Língua de Acolhimento em Portugal

O Português como Língua de Acolhimento (PLAc) surge, enquanto conceito de língua, em Portugal, mais precisamente, nas atividades desenvolvidas no “Portugal Acolhe – Português para Todos” – programa do governo português instaurado em 2007 com o objetivo de oferecer às comunidades migrantes no país “o acesso a um conjunto de conhecimentos indispensáveis a uma inserção de pleno direito na sociedade portuguesa, promovendo a capacidade de expressão e compreensão da língua portuguesa e o conhecimento de direitos básicos de cidadania” (CABETE, 2010, p. 56).

Há um quê de romantismo – que se revelará bastante perverso – na noção portuguesa de PLAc aventada por pesquisadoras como Ançã (2008), Grosso (2010), Cabete (2010) e Oliveira (2011). Ançã (2008) define a língua de acolhimento como aquilo que de melhor a sociedade portuguesa pode oferecer às/aos migrantes: acolhida, refúgio em casa, cidade, força. Para Oliveira (2011), o Português como Língua de Acolhimento é o ensino da língua portuguesa a sujeitos oriundos das migrações, no qual as ações de aprendizagem podem ser facilitadas pela imersão linguística e cultural em que se encontram as/os aprendentes. Grosso (2010), por sua vez, entende o PLAc como o ensino da

língua portuguesa em contexto de migração, e compreende o sujeito estrangeiro como aquele que deverá realizar tarefas comunicativas no idioma majoritário local. Deste modo,

[a] língua de acolhimento ultrapassa a noção de língua estrangeira ou de língua segunda. Para o público adulto, recém-imerso numa realidade linguístico-cultural não vivenciada antes, o uso da língua estará ligado a um diversificado saber, saber-fazer, a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas na língua-alvo (GROSSO, 2010, p. 68).

A visão portuguesa de PLAc parte do princípio de que há apenas um único caminho possível para que as/os migrantes se tornem parte efetiva da sociedade local: a aquisição da língua/cultura majoritária local. Nesse sentido, Oliveira (2011) entende as/os migrantes como uma espécie de aprendente ideal da nova língua, uma vez que elas/eles apresentam uma série de condições para rapidamente dela se apropriar. Segundo a autora, um desses fatores seria a constituição plurilíngue das deslocadas/dos deslocados, vindas/vindos de contextos de plurilinguismo e de multiculturalidade, o que as/os tornaria mais sensíveis à aprendizagem de um novo idioma (em relação a uma pessoa de um país monolíngue – se é que isso existe). Oliveira (2011) também menciona a imersão linguística/cultural a que as comunidades migrantes estão expostas, assumindo, evidentemente, que esses indivíduos teriam contato com a língua portuguesa para além da sala de aula. Por fim, a autora cita as pressões econômicas sofridas pelas/pelos migrantes, que as/os fazem se dedicar com mais afinco à aprendizagem do português para se colocar no mercado de trabalho sem delongas e, por conseguinte, gerar renda para si e seus familiares.

Chamo a atenção para o fato de a integração das/dos migrantes ser vista como um dos fatores basilares do PLAc (CABETE, 2010). As autoras que se debruçam sobre esta vertente do Português como Língua Adicional (PLA) entendem que aquelas/aqueles que chegam a Portugal para ali recomeçar a vida estão diante de uma situação de urgência, na qual a aprendizagem do idioma nacional lhes é colocada como requisito fundamental. Por esse motivo, o governo português esforça-se para promover cursos de seu idioma majoritário e, conseqüentemente, a incorporação de pessoas em situação de migração à sociedade portuguesa. Ançã (2008) acrescenta:

O problema da língua de acolhimento coloca-se com toda premência, sendo o domínio da LP uma das vias mais poderosas para a integração

dos estrangeiros, tanto a nível individual (garantia da autonomia) como colectivo (harmonia social) (ANÇÁ, 2008, p. 74).

Uma leitura superficial dos pressupostos teóricos que aqui exponho pode conduzir à percepção do PLAc como uma visão de língua que promove, em termos de acolhimento linguístico, o recebimento e a aceitação de qualquer pessoa, vinda de qualquer lugar, independentemente de seus motivos, na sociedade portuguesa. Nessa perspectiva, o idioma português é um grande porta-voz da frase “Seja bem-vinda/bem-vindo!” e o direito de recomeçar a vida tem início com a aprendizagem da língua local, uma vez que dominá-la é a primeira e mais importante condição para que as/os migrantes se sintam parte efetiva do país de acolhida.

No entanto, ao ouvir o outro lado da história, isto é, as vozes dos indivíduos supostamente acolhidos pela perspectiva do PLAc, percebe-se que a integração das populações deslocadas está longe de ser pacífica e harmoniosa. O poema que trago a seguir foi escrito por Costa Neto, músico, compositor e produtor moçambicano, residente em Portugal. O texto está publicado em *Volta para tua terra: uma antologia antirracista/antifascista de poetas estrangeirxs em Portugal*, publicada no Brasil em 2021 pela editora Urutau. A obra reúne poemas de artistas migrantes em território português. Neles, as escritoras/os escritores versam sobre a condição daquelas/daqueles que migram ao país, sobre como são vistas/vistos pela população local, sobre a inferiorização de suas práticas linguísticas/culturais, comunicativas e sobre a subalternização que seus corpos por lá sofrem. O poema de Costa Neto resume, assim, a conjuntura racial, social e linguística vivenciada pelas comunidades migrantes atuais em Portugal.

Homem de cor

Sou balanta, sou kimbundo
Sou badio, marronga ou angular
Continental ou insular
Há quem me chame homem de cor

Tenho nome e apelido
Sou do norte, sou do sul
E como tu, gerado no centro
Bendito esse teu ventre Mamãe

Sou exótico p’ra folia
Sou selvagem quando incomodo
Sou dos teus quando convém
Sou o tal homem de cor

Dizem que sou do terceiro mundo
E, segundo bocas infames
Neste universo sem primeiro
Nem civilizado sou

Sou maconde, sou forro
Sampadjudo, mandjáku, kinkôngo
Operário e intelecto
Mas só me chamam homem de cor

Sou de lá já sou de cá
Vou, não sei p'ra onde
Com o vento que já sopra
Ora p'ra lá, ora p'ra cá

Sou filho disto
Sou filho daquilo...
Sou filho do vento
Sou filho deste mundo.

O poema de Costa Neto contradiz a imagem de acolhimento e de integração promovida pela noção de PLAc em Portugal. Em seu texto, percebe-se que a identidade moçambicana do sujeito poético é subjugada e ele é reduzido no/pelo país de acolhida ao “homem de cor”. Lá ele é, a rigor, inferiorizado – é o exótico, o selvagem, o não civilizado –, sendo aceito pela sociedade portuguesa apenas quando a ela convém. Em outras palavras, sua identidade, seu corpo e o reconhecimento de sua humanidade são, a todo tempo, (re)configuradas pelas forças operantes neste novo território. Forças europeias, brancas e masculinas – diga-se de passagem.

Assim, ao olhar a acepção portuguesa de PLAc pelas lentes daquelas/daqueles que migram, é possível enxergar que a palavra “acolhimento”, embutida no PLAc, tem velado práticas de subalternização e de desumanização de mulheres, homens e crianças que cruzam fronteiras em busca de um novo recomeço. A meu ver, tais práticas precisam ser desveladas e discutidas em nosso campo de atuação, inclusive para que possamos formar docentes na área que não as veicule. É o que tento propor nesta tese.

O problema, contudo, é que a noção portuguesa de PLAc desembarca no Brasil na primeira metade dos anos 2010, sendo prontamente adotada pelas iniciativas que se debruçavam no ensino do português brasileiro para as comunidades migrantes recém-chegadas ao país. Vejamos como se dá a chegada do PLAc ao território brasileiro.

2.4.2. A chegada do Português como Língua de Acolhimento ao Brasil

Antes do golpe de 2016, que retira do poder a então presidenta Dilma Rousseff e que marca o agravamento da crise política, econômica, social e moral que caracteriza o Estado brasileiro do final da década de 2010 e início da década de 2020, a área de Português como Língua Adicional (PLA) estava em franca expansão no Brasil. O país, bem-quisto por outras nações, atraía diversas empresas estrangeiras e seus profissionais para o território nacional. As universidades, por sua vez, firmavam acordos de intercâmbio estudantil e docente com instituições internacionais, os quais traziam para as IES brasileiras estudantes de graduação e de pós-graduação, além de professoras/professores universitários, de diversos países. Esta conjuntura desencadeou a criação e/ou o fortalecimento de diversos cursos de PLA nas universidades do Brasil, em seus centros de idioma e em cursos de extensão voltados à comunidade acadêmica (AMADO, 2013).

Na mesma época, com o aumento do fluxo de migrantes involuntárias/involuntários rumo ao Brasil e diante da escassez de políticas públicas voltadas a tais indivíduos, muitas IES colocaram em prática, geralmente por sua via extensionista, projetos de ensino de português a este público específico³⁵. Todavia, não demorou muito tempo para que essas iniciativas entendessem que o PLA, enquanto panorama teórico-metodológico, era insuficiente para atender às urgências de aquisição do português brasileiro apresentadas pelas deslocadas/pelos deslocados. Dito de outro modo, o PLA estava muito distante da realidade vivenciada pelas/pelos aprendentes de português em deslocamento forçado.

As/os profissionais à frente de cursos de português para as comunidades em migração passaram, então, a buscar um embasamento teórico que respondesse à complexidade da conjuntura que ali se manifestava, isto é, que considerasse os fatores linguísticos e extralinguísticos das/dos aprendentes, suas urgências sociais e econômicas e, ainda, suas condições psicossociais. Assim, receberam de braços abertos e com um certo sentimento de alívio os estudos e as ações em Português como Língua de Acolhimento realizados em Portugal.

³⁵ Lopez e Diniz (2018) listam os projetos universitários de acolhimento linguístico às populações migrantes de crise mais proeminentes em meados dos anos 2010.

Amado (2013) é uma das primeiras autoras brasileiras a tratar sobre o PLAc e a advogar a favor de sua aplicação nos projetos de ensino de português em contexto de trânsito forçado. A teórica concorda com as pesquisadoras portuguesas ao defender o domínio do idioma majoritário do país de acolhida como um dos mais relevantes fatores de integração social, pois sua aprendizagem confere às/aos migrantes competências necessárias para o estabelecimento de contatos pessoais e sociais, para o desempenho da vida profissional e para a resolução de problemas do cotidiano. Assim, em sua visão, é necessário que se promovam cursos de PLAc para as comunidades migrantes que partam de seus contextos sociais inerentes ao movimento migratório.

A autora em questão coloca em pauta, ainda, dois fatores pouco considerados nos trabalhos portugueses sobre PLAc. O primeiro deles diz respeito às condições psicossociais do êxodo forçado. Para ela, as tensões advindas do movimento migratório, tais quais o processo de fuga do país de origem e o afastamento de laços familiares, assim como as vulnerabilidades econômicas, sociais e emocionais que cada migrante possa estar vivendo no novo local de morada e, ainda, os desejos para o futuro podem ser empecilhos para a aquisição da língua majoritária do país de acolhida e devem, portanto, ser consideradas na prática docente.

O segundo fator que influencia o ensino de PLAc no contexto brasileiro e que foi prontamente abordado por Amado (2013) diz respeito ao racismo e à xenofobia. A autora não ignora, portanto, o fato de o Brasil ser um país de ferida colonial, como discorro na seção 2.3. Dito de outro modo, a teórica enxerga que sujeitos deslocados vindos de África e da América Latina destoam do histórico migratório valorizado no Brasil, isto é, aquele marcado pela vinda de pessoas do Norte global, e, por isso, tendem a ser vítimas de práticas de não reconhecimento de seu pertencimento ao novo território.

Pesquisadoras vinculadas/pesquisadores vinculados a diversas IES brasileiras deram continuidade às reflexões teórico-metodológicas sobre o PLAc, partindo de suas próprias experiências no campo. Destaco, inicialmente, os trabalhos realizados na Universidade Federal do Paraná, no âmbito do projeto de extensão Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH-UFPR)³⁶.

³⁶ Sobre o PBMIH-UFPR, ver Ruano, Grahl e Pereti (2016); Cursino *et al.* (2016).

Cursino *et al.* (2016) relatam que o curso de português ofertado pela iniciativa em questão toma como base o conceito de PLAc promovido por Grosso (2010), entendendo que “a língua é um recurso simbólico que regula relações de poder e de saber entre indivíduos e grupos de indivíduos” (CURSINO *et al.*, 2016, p. 322). Ou seja, a falta de domínio do idioma português era percebida como fator decisivo para a baixa inserção de deslocadas/deslocados no mercado de trabalho (e os postos conquistados estavam sempre aquém de suas formações acadêmicas e profissionais) e para a dificuldade de acesso à recursos simbólicos, tais como a inserção no campo educacional e a criação de relacionamentos e vínculos com pessoas brasileiras. Naquele tempo, as autoras que assinam este trabalho, incluindo eu mesma, consideravam que a produção e o alcance de recursos materiais e simbólicos poderiam ser conquistados principalmente por meio da língua majoritária do Brasil – traço comum às primeiras pesquisas sobre língua de acolhimento realizadas nas universidades brasileiras.

Os trabalhos produzidos no contexto do projeto PBMIH talvez tenham sido os que mais buscaram teorizar uma metodologia de ensino que pudesse ser vinculada ao conceito de língua de acolhimento. Ruano, Grahl e Pereti (2016) trazem ao jogo do PLAc a ideia de ensino em trânsito, que se origina justamente de uma das propriedades mais salientes dos fluxos migratórios atuais: o caráter transitório, não definitivo, dos deslocamentos no cenário das migrações involuntárias Sul-Sul. Na visão da autora e dos autores, se esses indivíduos estão em trânsito, então é preciso que o ensino-aprendizagem de português em contexto migratório também o seja. Assim, a equipe do projeto PBMIH desenvolveu uma metodologia de ensino que se convencionou denominar de “porta-giratória”. Nessa abordagem, entende-se que os cursos de português devem acolher novas alunas/novos alunos a todo momento, e não apenas no início de um novo semestre letivo, uma vez que o fluxo migratório é contínuo e as demandas pelo ensino-aprendizagem do idioma local são urgentes. Além disso, todo encontro deve ter um “começo, meio e fim”, isto é, não pode haver uma relação de continuidade entre o conteúdo de uma aula e o de outra, visto que as/os aprendentes nem sempre podem estar presentes em todas as aulas em decorrência, sobretudo, de dificuldades financeiras para o deslocamento de suas casas até o local do curso.

O grupo do PBMIH-UFPR também se destaca no campo do PLAc por abordar o papel do entorno no acolhimento linguístico às comunidades migrantes, notadamente com o trabalho de Albuquerque, Gabriel e Anunciação (2016). Nele, as autoras partem de Maher (2007) e defendem que o ensino de português em contexto migratório seja socialmente crítico e responsável (FREIRE, 2020). Argumentam, ainda, a favor de aulas de PLAc que ultrapassem os limites físicos da sala de aula, contemplando também, em seu projeto pedagógico, atividades culturais realizadas em locais da cidade (praças, museus, teatros etc.), de modo a levar o alunado a interagir com brasileiras/brasileiros e com os espaços geográficos do município em que habita.

Por sua vez, São Bernardo (2016) teoriza o PLAc desde sua prática docente no projeto ProAcolher – Português para Estrangeiros: língua-cultura e acolhimento em contexto de imigração e refúgio, da Universidade de Brasília (UnB). Em consonância com as autoras portuguesas de língua de acolhimento, São Bernardo (2016) também parte da premissa de que o construto língua-cultura é uma das principais barreiras enfrentadas por indivíduos em deslocamento forçado recém-chegados a um novo país.

Do ponto de vista teórico-metodológico, São Bernardo (2016) sustenta que cursos de PLAc devem oferecer uma capacitação linguístico-comunicativa, fundamental em situações rotineiras no campo profissional e, também, nos afazeres cotidianos. Aliado a este saber, a autora propõe a capacitação intercultural, definida como “a capacidade de avaliar criticamente e com base em critérios explícitos, perspectivas, práticas e produtos no próprio país e cultura e no país e cultura do outro” (BYRAM, 1997, p.53 *apud* SÃO BERNARDO, 2016, p. 64). São Bernardo (2016) denomina a aquisição de ambas as competências como Consciência Cultural Crítica, a qual, aplicada ao PLAc, é capaz de facilitar a integração de sujeitos em situação de migração involuntária à sociedade que os acolhe.

Assim, é notável que para a autora em questão “a apropriação da língua do país de acolhimento não é meramente um fim, mas um meio de integração” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 65). Porém, a pesquisadora considera que o conceito de língua de acolhimento precisa transcender o panorama linguístico-cultural, abarcando também o prisma subjetivo da língua, principalmente no que se refere aos conflitos inerentes ao contato das/dos migrantes com a sociedade

de acolhida, que nem sempre é acolhedora. Nesse sentido, entra em cena o papel das/dos docentes de PLAc, cuja função é tentar suavizar a relação das/dos aprendentes migrantes com o idioma português a fim de que elas/eles possam vê-lo como um instrumento de mediação, de luta e de transgressão necessárias à sua agentividade no novo território. No entanto, São Bernardo (2016) não detalha de que maneira o ensino-aprendizagem de PLAc pode se tornar um lugar de mediação e de lutas dos sujeitos migrantes, tampouco expande sua discussão para a formação de professoras/professores na área.

Sene (2017) também ancora sua pesquisa sobre PLAc no projeto ProAcolher – Português para Estrangeiros: língua-cultura e acolhimento em contexto de imigração e refúgio, da UnB. Contudo, a autora, com base em Barbosa e São Bernardo (2017), contempla o PLAc através de lentes que permitem a visão de uma dicotomia inerente a este conceito de língua. De um lado, coloca-se o que a língua quer em relação à migração involuntária: oferecer às deslocadas/aos deslocados casa, abrigo, refúgio, inserindo-as/inserindo-os à nova sociedade. A autora acrescenta, ainda, que a língua de acolhimento deve se interessar pelas culturas que chegam ao território de acolhida, lhes dando visibilidade. Por outro lado, Sene (2017) sustenta que também é necessário reconhecer os limites da língua de acolhimento, uma vez que ela nem sempre poderá oferecer às/aos migrantes tudo aquilo que deseja. Assim, é preciso focar-se no que o PLAc pode ofertar aos sujeitos em migração:

Acolher e amenizar o conflito e as tensões do processo migratório, propiciar modos de se exprimir; estabelecer ou possibilitar a comunicação com os nativos; auxiliar no transitar entre culturas, e no compreender e interpretar as práticas socioculturais vinculadas à sociedade de acolhida, contribuindo para conceder autonomia aos aprendentes para poderem movimentar e agir socialmente como para se defenderem contra pré-conceitos, racismo e discriminações (SENE, 2017, p. 29).

Todos os estudos brasileiros em PLAc até aqui comentados (há, evidentemente, outros, que não trago aqui pela delimitação do espaço) dialogam diretamente com a noção portuguesa de língua de acolhimento, na medida em que compartilham a ideia de que a aprendizagem do idioma do novo local de morada é condição primordial para a integração de sujeitos migrantes na nova sociedade. Todavia, a importação da teoria portuguesa às terras brasileiras não ocorreu de modo acrítico. As teóricas/os teóricos brasileiros que iniciaram os

debates sobre PLAc no Brasil expandiram tal construto proposto pelas pesquisas de Portugal – o que é um mérito da linha brasileira. Atuando também como professoras/professores de português, as pesquisadoras/os pesquisadores em questão puderam contemplar as características e necessidades das comunidades em deslocamento forçado, entendendo que a heterogeneidade do público vai além de suas nacionalidades, faixa etária, nível de escolarização e repertório linguístico/cultural, tendo a ver, ainda, com o percurso migratório de cada indivíduo (razões e condições de migração, situação socioeconômica e emocional no Brasil, motivações e planos futuros, relação do local com comunidades migrantes).

Ademais, diferentemente dos realizados em Portugal, os primeiros trabalhos brasileiros em PLAc se preocuparam com questões referentes ao local marginal destinado aos corpos migrantes na sociedade brasileira. Por exemplo, a educação do entorno (MAHER, 2007), trazida às aulas de PLAc por Albuquerque, Gabriel e Anunciação (2016), estabelece reflexões sobre o contato entre acolhedores e acolhidos por meio de projetos culturais, em que a cultura migrante e suas visões de mundo ganham espaço no local de acolhida. Já São Bernardo (2016) ressalta que o idioma português pode viabilizar e visibilizar as lutas em prol das causas migrantes.

O problema, todavia, é que essas novas pedagogias são propostas paralelamente ao trabalho com um conceito de língua que impõe o português brasileiro como condição primordial de sucesso aos indivíduos em deslocamento forçado no Brasil, o que, conseqüentemente, subalterniza suas identidades e condiciona seu poder agentivo³⁷ ao idioma e às práticas culturais de prestígio do país. De todo modo, é importante reconhecer que as ações pedagógicas propostas pelas autoras mencionadas nunca são o ponto de partida do PLAc,

³⁷ Em alguns momentos desta tese, falo em agentividade ou poder agentivo. Embora meu objetivo não seja dissertar sobre o conceito em questão, julgo importante informar à leitora/ao leitor como o entendo. Assim, neste estudo, tomo a noção de poder agentivo a partir de Emibayer e Mische (1998) *apud* Hibarino (2018), para quem agentividade significa um processo (jamais uma capacidade inata do ser humano) de engajamento social marcado pela temporalidade. Como processo, é uma prática vivida, construída e reconstruída em um tempo e espaço, marcada por todas as tensões a ele inerente. Ao longo deste estudo, argumento que a condição de migrante involuntária/involuntário subtrai dos sujeitos oportunidades de participação em processos de engajamento social em decorrência da racialização e desumanização por eles sofridas.

mas sim uma maneira de compensar o caráter de dominação sobre os corpos migrantes intrínseco à noção de língua de acolhimento.

Na segunda metade dos anos 2010, contudo, começam a surgir estudos brasileiros sobre o PLAc que problematizam o poder de integração e de reconhecimento do sujeito que migra conferido à língua de acolhimento. Uma das primeiras pesquisadoras que olha para esta questão é Anunciação (2017). Segundo a autora, indivíduos em mobilidade forçada tendem a passar por processos de despossessão identitária, na medida em que são homogeneizados por meio de práticas linguísticas assimilacionistas inerentes ao discurso da integração ao país de acolhida.

Ainda de acordo com Anunciação (2017), a despossessão identitária instaura um cenário de violência simbólica, uma vez que, pela língua/cultura imposta às/aos aprendentes de PLAc, seus corpos e suas identidades são domesticados em troca de um reconhecimento – muitas vezes fragmentado – como pessoas aptas a acessar recursos materiais e simbólicos no país de acolhida. É importante notar, ainda, que se trata de um processo característico de Estados neoliberais, que marginaliza sujeitos em trânsitos forçados (e outros igualmente inferiorizados), apartando-os do acesso a recursos materiais e simbólicos. Anunciação (2017) mobiliza Butler e Athanasiou (2013) para sustentar que a marginalização das/dos migrantes resulta em sua desumanização, posto que tal lógica se apropria violentamente desses corpos, esgotando-os.

Em diálogo com Anunciação (2017), Lopez (2018) é uma das primeiras teóricas a questionar a obrigatoriedade do ensino de PLAc tal qual ele é realizado em sua concepção original. Para a autora, a noção do domínio da língua portuguesa como caráter indispensável às deslocadas/aos deslocados está sedimentada na visão dessas pessoas como alguém essencialmente vulnerável (leia-se “inferior”) e que somente poderão ser salvas desta condição pelo idioma majoritário do país de acolhida e pela adoção de práticas culturais e comunicativas do novo território de morada. Trata-se, na visão da autora, de uma perspectiva implícita no discurso de coordenadoras/coordenadores e de professoras/professores de cursos de PLAc, ainda que involuntariamente³⁸. Em

³⁸ Este é o ponto de partida da formação docente que narro nesta tese. O discurso da obrigatoriedade do português brasileiro para a comunidade migrante, em detrimento de suas

contrapartida, Lopez (2018) advoga pelo PLAc enquanto uma, mas não a única, política linguística em prol das comunidades deslocadas no Brasil, voltada para a “emancipação desse migrante, sendo um lugar de realização de práticas de (re)existência” (LOPEZ, 2018, p. 29), e não de violências simbólicas a tais sujeitos.

Talvez a leitora mais atenta/o leitor mais atento tenha notado que o título da seção 2.4. é, na realidade, um questionamento: *Português, língua de acolhimento?* Mais precisamente, questiono se o ensino de português em contexto de migração involuntária, tal qual apresento nesta seção, de fato, acolhe. Em última instância, pergunto-me o que nós, estudiosas/estudiosos desta vertente do PLA estamos entendendo como *acolhimento*. Concordando com Anunciação (2017; 2018), trata-se de um termo *sloganizado* e bastante violento, na medida em que condiciona o acesso a direitos básicos de cidadãs/cidadãos residentes no Brasil, bem como o reconhecimento de sua agentividade e de sua humanidade ao domínio da língua portuguesa.

No contexto brasileiro, é importante notar que o termo Português como Língua de Acolhimento tem sido empregado para tratar do ensino da língua majoritária do Brasil para determinadas estrangeiras/determinados estrangeiros que aqui chegam – os ditos vulneráveis (economicamente, socialmente, emocionalmente). Para esses sujeitos, o português se torna fator basilar de sucesso no novo país. Contudo, em minha trajetória como docente de PLA, fui professora, por exemplo, de dezenas de japonesas/japoneses, enviadas/enviados por multinacionais do Japão para trabalhar nas filiais instaladas em solo brasileiro. E, embora a aprendizagem do português integrasse seus contratos de trabalho, não havia, na prática, a obrigatoriedade de mobilizar tal idioma. Em suas empresas, essas/esses profissionais podiam se comunicar em japonês ou em inglês. Dito de outro modo, a língua portuguesa não lhes conferia capital material ou simbólico (BOURDIEU, 2004), sendo vista, inclusive na prática docente, como aquela que facilitaria a interação com brasileiras/brasileiros, sobretudo em momentos de lazer.

Como afirmei na introdução deste capítulo, a noção portuguesa de PLAc, bem como os primeiros estudos e ações na área desenvolvidos no Brasil, se

identidades plurais, veiculado por professoras/professores de PLAc, é o que tento desconstruir – ou, ao menos, colocar em questionamento – ao longo da pesquisa aqui realizada.

fundamentam em valores modernos/coloniais de subalternização de sujeitos racializados (aqui entendidos como não europeus), e de suas línguas, de suas práticas, de seus saberes, de seus dizeres. Gostaria, assim, de aprofundar este entendimento na seção seguinte.

2.5. O PLAc a partir das lentes da modernidade/colonialidade

2.5.1. Algumas palavras sobre modernidade/colonialidade

Início esta seção conceitualizando a noção de modernidade/colonialidade³⁹ e seus desdobramentos sobre os indivíduos subalternizados por tal ideologia, estabelecendo um diálogo com autoras/autores como Quijano (1991; 2000; 2007), Mignolo (2020), Maldonado-Torres (2007; 2018), Veronelli (2015; 2019), dentre outros. Primeiro, é necessário pontuar a diferença entre colonização e colonialidade. Processos de colonização, ou colonialismo, podem ser entendidos como a formação histórica do mundo colonial, pautado justamente pelo pensamento moderno de que o homem branco europeu pensa, logo existe, e, portanto, tem o direito de civilizar outros. Assim, a colonização faz referência a uma estrutura de dominação e de exploração em que o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população é detido por outra população, de diferente identidade, e que se encontra em um outro território geográfico (QUIJANO, 1991; 2007). A colonialidade, por sua vez, pode ser vista “como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais” (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 36). Quijano (2007) assim detalha sua visão de colonialidade:

La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social. Se origina y mundializa a partir de América. Con la constitución de América (Latina), en el mismo movimiento histórico, el emergente poder capitalista se hace mundial, sus centros hegemónicos se localizan en las zonas situadas sobre el Atlántico – que Después se identificarán como Europa –, y como ejes centrales de su nuevo patrón de dominación se establecen también la colonialidad y la modernidad. En otras palabras: con América (Latina), el capitalismo se hace mundial, eurocentrado y la colonialidad y la

³⁹Para firmar a importância do pensamento moderno ocidental na ideologia da colonialidade, teóricas/teóricos da área preferem se referir à colonialidade pelo par modernidade/colonialidade – terminologia que também adoto.

modernidade se instalan, hasta hoy, como los ejes constitutivos de este específico patrón de poder (QUIJANO, 2007, p. 93-94)⁴⁰.

Para a discussão que pretendo sobre a modernidade/colonialidade e sua relação com o conceito de PLAc, é necessário compreender como opera tal mecanismo. O pensamento moderno/colonial se impõe pela distinção do quem pode ser considerado ou não como humano. Essa diferenciação, de acordo com Quijano (1991), é colocada pela ideia de raça, cuja origem está justamente no processo de colonização da América, mais precisamente no questionamento sobre a (não) existência de alma em indígenas. O encontro com os povos originários, e posteriormente com os africanos sequestrados de seu continente, impõe como verdade que o homem europeu é naturalmente superior aos demais. Novas identidades – raças – são criadas: europeia, indígena, negra, mestiça, as quais são valoradas de maneira vertical pelo homem europeu.

Dito de outro modo,

se naturalizan ideas y prácticas que son resultado de relaciones de dominación entre colonizadores y colonizados, europeos y no-europeos, blancos y no-blancos. Es decir, los segundos, en cada caso, son inferiores no por una cuestión fáctica e histórica (la conquista) sino por naturaleza (VERONELLI, 2019, p. 149)⁴¹.

Quijano (1991; 2007) salienta que a noção de raça não classifica apenas uma população em virtude de sua origem. Classifica-se também tudo o que ela realiza, tudo o que ela é, tudo o que ela representa. Racializa-se o trabalho, os gêneros, os saberes, as organizações políticas e sociais, as línguas, a linguagem e as formas de comunicação. A esta interrelação entre formas da modernidade/colonialidade de exploração e de dominação dá-se o nome de **colonialidade do poder** (QUIJANO, 1991; 2007).

⁴⁰ Na minha tradução: A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão global do poder capitalista. Ela se fundamenta na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como a pedra angular deste padrão de poder, e opera em todos os níveis, em todas as esferas e dimensões, materiais e subjetivas, da existência cotidiana e em escala social. Ela se origina e se globaliza a partir da América. Com a constituição da América (Latina), no mesmo movimento histórico, o poder capitalista emergente torna-se global, seus centros hegemônicos se localizam nas áreas situadas no Atlântico - que mais tarde serão identificadas como Europa -, e a colonialidade e a modernidade também se estabelecem como os eixos centrais de seu novo padrão de dominação. Em outras palavras: com a América (Latina), o capitalismo torna-se global, eurocentrado, e a colonialidade e modernidade se instalam, até hoje, como os eixos constituintes deste padrão específico de poder.

⁴¹Na minha tradução: Naturalizam-se ideias e práticas que são resultado de relações de dominação entre colonizadores e colonizados, europeus e não europeus, brancos e não brancos. Ou seja, os segundos, em todos os casos, são inferiores não por uma questão fáctica e histórica (a conquista), mas sim por natureza.

Além de agrupar a humanidade entre seres superiores e inferiores, desumanizando, assim, todo indivíduo não europeu, a colonialidade do poder “promueve una actitud fundamentalmente genocida con respecto a sujetos colonizados y racializados” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 136)⁴², vendo-os como seres absolutamente dispensáveis. Neste ponto, entende-se que a matriz moderna/colonial age não apenas sobre terras e povos, mas sobre cada indivíduo subalternizado.

Assim, ao partir de uma norma que privilegia o conhecimento, o pensamento cartesiano, assentado na formulação “penso, logo existo”, prega uma desqualificação epistêmica, que se converte em uma ferramenta para a subalternização do outro, do não europeu, do ser que não pensa, logo, não existe. Este modo de subjugar o outro, traço típico da modernidade/colonialidade, é o que Maldonado-Torres (2007) denomina de **colonialidade do ser**.

Para teorizar a colonialidade do ser, o autor em questão parte de Fanon (1952/2020; 1968) e de sua visão do negro sob o olhar do branco. Nas palavras de Maldonado-Torres (2007, p. 146), “para Fanon, el negro no es un ser, pero tampoco simplemente nada”⁴³. Assim fala Fanon (2020) sobre o ser negro:

Pois o negro já não precisa ser negro, mas precisa sê-lo diante do branco. Alguns teimarão em nos lembrar de que a situação tem duplo sentido. Responderemos que isso é falso. O negro não tem resistência ontológica aos olhos do branco. Os negros, de um dia para o outro, passaram a ter dois sistemas de referência em relação aos quais era preciso se situar. Sua metafísica, ou, menos pretensiosamente, seus costumes e suas instâncias às quais remetem foram abolidos, pois estavam em contraposição com uma civilização que eles desconheciam e que lhes foi imposta (FANON, 2020, p. 125).

A modernidade/colonialidade se desdobra não somente nas relações de dominação e de exploração de territórios e povos e na desumanização de sujeitos, como também na produção, circulação e reconhecimento de saberes. A lógica moderna/colonial consolidou uma soberania nos modos de pensar e de produzir conhecimento, fundada em modelos epistemológicos hegemônicos na ciência moderna. Consequentemente, todas as outras formas de produção de conhecimentos que não são frutos do homem branco europeu são

⁴² Na minha tradução: (...) promove uma atitude fundamentalmente genocida com respeito a sujeitos colonizados e racializados.

⁴³ Na minha tradução: Para Fanon, o negro não é um ser, porém tampouco é simplesmente nada.

subalternizadas. Em outras palavras, a colonialidade é deslocada da esfera do poder e do ser para o âmbito do saber. É o que Quijano (2005) denomina de **colonialidade do saber**, que impõe e mantém o domínio eurocêntrico como perspectiva de produção e de circulação de conhecimento.

É fundamental ter em mente que o pensamento moderno/colonial molda nosso mundo e a cada uma/um de nós. Ele está, portanto, em toda a nossa existência e em todas as nossas ações (enquanto indivíduos e enquanto sociedade). Os valores modernos/coloniais se estendem, evidentemente, aos fluxos migratórios atuais, que são o pano de fundo deste estudo. Assim, quando se começa a pensar o mundo e suas relações humanas pelas lentes da modernidade/colonialidade, é possível entender por que Elza Soares canta que, no Brasil (mas não somente aqui), “a carne mais barata do mercado é a carne negra”, que vai de graça para o presídio, para debaixo do plástico, para o subemprego, para os hospitais psiquiátricos⁴⁴. A ótica moderna/colonial explica, também, por que o jornalista norte-americano Charlie D’Agata, ao cobrir a guerra entre Rússia e Ucrânia, deflagrada em fevereiro de 2022, disse ao canal CBS, dos Estados Unidos, que a capital ucraniana, Kiev, é relativamente civilizada – não é como o Iraque ou o Afeganistão⁴⁵. Ressalto: a lógica da modernidade/colonialidade explica por que o congolês Moïse Kabagambe foi brutalmente assassinado no dia 24 de janeiro de 2022, no Rio de Janeiro, por três brasileiros, ao cobrar parte de seu salário atrasado⁴⁶.

A modernidade/colonialidade também se estende às línguas, valoradas a partir da hierarquização dos sujeitos, e à linguagem, no sentido de que não apenas as línguas, mas também as práticas comunicativas e os dizeres de povos colonizados e de indivíduos racializados são inferiorizados. Gostaria, assim, de me aprofundar em duas noções que ajudarão a desvelar o PLAc a partir das lentes modernas/coloniais: a colonialidade linguística (GARCÉS, 2007) e a colonialidade da linguagem (VERONELLI, 2015; 2019).

⁴⁴ Refiro-me à canção *A Carne*, composta por Seu Jorge, Marcelo Yuka e Ulises Capelleti, e interpretada por Elza Soares no álbum *Do Côccix Até o Pesçoço*, de 2002.

⁴⁵ Notícia disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/blogs/orientalissimo/2022/02/em-canal-americano-reporter-diz-que-a-ucrania-e-civilizada-ao-contrario-do-iraque.shtml>. Acesso em: 08 mar. 2022.

⁴⁶ Notícia disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2022/02/veja-o-que-se-sabe-sobre-a-morte-do-congoles-moise-kabagambe.shtml>. Acesso em 20 jul. 2022.

2.5.2. Colonialidade linguística e colonialidade da linguagem

Conforme pontua Garcés (2007), na esfera linguística, a modernidade/colonialidade opera na medida em que as línguas europeias se tornam as únicas capazes de divulgar o verdadeiro conhecimento, isto é, aquele produzido por homens europeus. O autor sustenta que as línguas e os saberes são concebidos em/por um sistema valorativo, que classifica toda a produção, a distribuição e o consumo de bens. Esta é a base da **colonialidade linguística**, que pode ser compreendida como a ascensão de determinadas línguas à categoria de línguas hegemônicas em detrimento da subalternização de outras. Contudo, não apenas os idiomas são alçados a um status elevado. As nações do Norte onde se falam tais línguas, bem como as pessoas delas nativas e todas suas produções científicas e culturais também se tornam dominantes, sempre a partir da inferiorização de outras línguas, de outros povos, de outros saberes e, finalmente, de outros sujeitos.

A inserção de línguas e saberes na concepção do sistema-mundo capitalista apresenta diversas consequências. Destaco o estabelecimento de uma política das línguas e culturas e de uma política da língua e do conhecimento (MIGNOLO, 2020). A primeira diz respeito à colocação de uma crença em língua nacional. O processo de construção de nações na Europa, com os impérios passando a adotar o caráter de Estados-nação, baseou-se, entre outras noções, no ideal de língua nacional, ligada a uma produção literária nacional, que favorecesse, no domínio linguístico, a promoção de uma cultura nacional. Nesta perspectiva, cada nação passa a utilizar o critério da língua e da cultura para delimitar suas próprias fronteiras geográficas e geopolíticas. Ou seja, “língua e literatura faziam parte de uma ideologia de Estado, apoiada por intelectuais orgânicos” (MIGNOLO, 2020, p. 291).

Todavia, a conformidade ditada pela noção de línguas nacionais, na prática, não existe. Isto é, a concepção de que todas as/todos os habitantes de um determinado país falam um único idioma nacional é falsa, servindo apenas à ideologia moderna/colonial de dominação. Na verdade, as línguas se organizam em um *continuum*, o que significa que “as línguas raramente se encontram isoladas, antes, se integram com outras línguas vizinhas, com outros sistemas mais ou menos próximos, com os quais tecem relações de parentesco ou contatos recíprocos” (ESCODÉ; CALVO DEL OLMO, 2019, p. 12). Deste modo,

a língua nacional é sempre uma criação, uma imposição estatal. Ou seja, as delimitações geográficas não são capazes de impedir a coexistência de idiomas variados em um determinado território, tampouco a chegada de outras variedades linguísticas em decorrência dos fluxos migratórios. E mais: há de se considerar, ainda, as línguas marginais (ANZALDÚA, 1987), que nascem nas/das relações linguísticas fronteiriças.

A política da língua e do conhecimento, por sua vez, está relacionada às hierarquias linguísticas concebidas pelo projeto de supremacia nacional e à veiculação dos saberes acadêmicos. Por conseguinte, as línguas nacionais das nações modernas colonialistas, sobretudo, o inglês, o francês e o alemão, assumem o papel de línguas principais da cultura do saber acadêmico (GROSGOUEL, 2016; MIGNOLO, 2020)⁴⁷.

Deste modo, a política da língua e do conhecimento fixa as três línguas hegemônicas da modernidade/colonialidade (francês, inglês e alemão) como as únicas capazes de veicular o conhecimento institucional, que passa pelo Estado e pelas universidades. As demais variedades linguísticas, subalternizadas, servem, quando muito, para produzir um tipo de cultura e de literatura – sempre menores do que aquelas realizadas nos idiomas soberanos –, mas não são úteis para as ciências (GARCÉS, 2007). Os saberes e as produções culturais que circulam nas línguas subalternizadas pela colonialidade linguística são “algo que se puede estudiar, pero no es un conocimiento válido para incorporar como conocimiento paradigmático del pensar y del vivir” (GARCÉS, 2007, p. 226)⁴⁸.

A defesa de que as línguas nacionais soberanas – inglês, francês e alemão – são as únicas capazes de veicular os saberes científicos, e de que, conseqüentemente, seus falantes nativos são seres naturalmente superiores, implica a afirmação de que as línguas de sujeitos colonizados/colonializados, bem como suas práticas culturais e seus saberes, são inferiores. Como coloca Veronelli (2015), no imaginário moderno/colonial, as línguas desses povos, isto

⁴⁷ Importante ressaltar que, no início da modernidade/colonialidade, havia cinco línguas dominantes: alemão, espanhol, francês, inglês e português. Todavia, o espanhol e o português perdem importância na ótica moderna/colonial à medida que suas colônias se tornam independentes e que, conseqüentemente, Espanha e Portugal deixam de ser nações relevantes para a conjuntura capitalista que se desenhava (e que se solidificou) ao longo do século XIX. Deste modo, o alemão, o francês e o inglês se fortalecem como línguas hegemônicas, assim como Alemanha, França, Inglaterra e Estados Unidos se estabelecem como países dominantes.

⁴⁸ Na minha tradução: (...) algo que se pode estudar, porém não é um conhecimento válido para incorporar como conhecimento paradigmático do pensar e do viver.

é, todas as línguas indígenas, africanas e crioulas, todos os idiomas surgidos e falados no Sul, não são, de fato, línguas como as europeias, uma vez que seus falantes não são propriamente humanos: na ótica da colonialidade do ser, são tidos como “quase humanos” ou “quase bestas”. Logo, indivíduos racializados não possuem uma linguagem humana. Suas formas de comunicação são primitivas, animais, semelhantes às de abelhas e formigas e, deste modo, tais sujeitos possuem apenas uma comunicação simples, sendo incapazes de se comunicar de maneira eficaz, de transmitir conhecimentos. Este é mais um exemplo de como o prisma da modernidade/colonialidade culmina na desumanização de sujeitos colonizados/colonializados – e tal desumanização passa pela língua/linguagem.

Nessa perspectiva, amplia-se o conceito de colonialidade linguística. Veronelli (2015; 2019) propõe o termo **colonialidade da linguagem**, fazendo referência às consequências da relação raça/linguagem:

Dado que la racialización es inseparable de la apropiación y reducción eurocéntricas del universo de las poblaciones colonizadas, la relación raza/lenguaje es practicada dentro de una filosofía, una ideología y política eurocéntricas que incluyen una política lingüística. Desde dentro, el enorme aparato epistémico-ideológico de la modernidad permite a la imaginación colonial presuponer a los colonizados-colonializados como seres menos-que-humanos, expresiva y lingüísticamente (VERONELLI, 2015, p. 47-48)⁴⁹.

O panorama aventado por Veronelli (2015; 2019) revela que a matriz colonial de poder não apenas impõe as línguas coloniais hegemônicas aos povos colonizados/colonializados, como também toma para si o direito de controlar quais e como devem ser as práticas sociais e comunicativas de sujeitos racializados. Em resumo, a colonialidade da linguagem opera pela/para a invisibilização e eliminação das construções de sentido dos mundos de seres colonizados/colonializados (VERONELLI, 2015).

Na seção seguinte, argumento como a noção portuguesa de PLAc, importada e aplicada no Brasil, se constitui com base nos ideais da modernidade/colonialidade, justamente porque parte da premissa de que

⁴⁹ Na minha tradução: Dado que a racialização é inseparável da apropriação e da redução eurocêntricas do universo das populações colonizadas, a relação raça/linguagem é praticada dentro de uma filosofia, de uma ideologia e de uma política eurocêntricas, que incluem uma política linguística. De dentro, o enorme aparato epistémico-ideológico da modernidade permite à imaginação colonial pressupor os colonizados-colonializados como seres menos-que-humanos, expressiva e linguisticamente.

migrantes racializadas/racializados são seres vulneráveis e inferiorizados, praticamente não humanos. A conquista do reconhecimento de sua humanidade depende, nesta perspectiva, da aprendizagem da língua do país de acolhida. Veicula-se, então, processos de colonialidade linguística e de colonialidade da linguagem, silenciando as línguas/culturas e os saberes de povos deslocados forçados e lhes ditando as práticas sociais e comunicativas que devem adotar a fim de ser reconhecidos em sua humanidade neste novo local. Procuo, na sequência, detalhar o *modus operandi* desta ideia de PLAc.

2.5.3. A noção portuguesa de PLAc desvelada

Eu acho que a professora também falava espanhol porque ela sempre me corrigia. Ela pedia “abre mais a boca” para corrigir a pronúncia. Ela sempre dizia: “Isso é espanhol, **não pode, aqui é aula de português** e no Brasil se diz assim”. Às vezes a gente misturava tudo e aí ela intervinha: “**Não, não pode falar assim, ninguém vai te entender. Tem que perder esse sotaque**” [...]. Nas aulas tanto na [menciona o nome de uma universidade] quanto na [menciona o nome de outra universidade], tinha **foco no Brasil**. Vimos as regiões, os estados, como fazer entrevista de emprego, redigir um e-mail formal. (Sara⁵⁰, em entrevista realizada em 27/04/2021. Grifos meus)

Sara é da Venezuela. Chegou ao Brasil sozinha em meados de 2018 com um sonho na bagagem: retomar seus estudos universitários, abandonados em seu país de origem devido à crise lá instalada. A jovem escolheu a cidade de Curitiba por ter um primo que nela morava e, atualmente, vê nas amizades tecidas com venezuelanas/venezuelanos, também residentes na capital paranaense, verdadeiros laços familiares.

Para conquistar seu sonho, Sara sabia que precisava aprender a língua portuguesa. Por isso, tão logo instalada no Brasil, procurou o auxílio da Pastoral do Migrante, onde, por um curto período, recebeu aulas particulares do idioma majoritário do Brasil. Posteriormente, matriculou-se em um curso de PLAc em uma universidade. Meses depois, ao se mudar de residência, passou a ter aulas de português em outra universidade, mais próxima de sua nova casa. Na declaração acima e na entrevista a mim concedida, ela fala dessas duas experiências de aquisição de português.

⁵⁰ Nome fictício a fim de guardar o anonimato da participante do estudo.

Seu discurso revela muito sobre uma concepção frequente nos cursos de português para migrantes forçadas/forçados e na postura de professoras/professores de PLAc. O foco das aulas narradas pela jovem venezuelana estava no Brasil enquanto território (com aulas sobre as regiões e os estados brasileiros) e nas práticas culturais e comunicativas brasileiras (com a abordagem de temas tais quais entrevista de emprego e redação de um e-mail formal). Em outras palavras, é como se a vida de Sara e a de suas/seus colegas de classe tivesse começado no momento exato em que pisaram o solo brasileiro. Segundo a jovem, suas vivências na Venezuela quase nunca ganhavam espaço na sala de aula de PLAc. Tampouco, suas construções de sentido sobre o Brasil eram chamadas ao diálogo. Ou seja, o ensino de PLAc narrado pela jovem opera por meio do apagamento da identidade anterior à migração e pela obrigatoriedade de um modo único de falar e agir na sociedade de acolhida, traços que se materializam na tentativa de colocar o português brasileiro como única língua capaz de estabelecer a comunicação de sujeitos migrantes com os locais. Assim, quando a docente diz “Ninguém vai te entender, tem que perder esse sotaque”, empregando uma expressão de exigência (tem que), ela afirma, na verdade, que Sara deve abandonar um traço de sua identidade para ser reconhecida no Brasil.

A experiência partilhada por Sara é comum a outras/outros aprendentes migrantes e levanta questões extremamente relevantes à discussão sobre PLAc e formação docente sedimentadas em visões modernas/coloniais – por este motivo, trouxe-a para o início desta seção.

Primeiramente, é importante que se analise o conceito de língua que embasa o construto do PLAc nascido em Portugal e importado pelo Brasil. Entendo que sua premissa teórica parta da ideia de língua enquanto identidade nacional, como um "patrimônio compartilhado, institucionalizado, con determinadas propiedades, con una gramática y un léxico, y un territorio particular de pertenencia" (VERONELLI, 2019, p. 152)⁵¹. Trata-se, portanto, de uma política de língua nacional (MIGNOLO, 2020). Visto por este ângulo, o país de acolhida pode se abrir a indivíduos provenientes de outras terras, donos de outras vivências linguísticas e culturais, porém, não admite que essas outras/esses

⁵¹ Na minha tradução: (...) patrimônio compartilhado, institucionalizado, com determinadas propriedades, com uma gramática e um léxico, e um território particular de pertencimento.

outros existam em um idioma senão naquele que constitui a nação, pois isso seria desconfigurá-la.

Ademais, esta primeira noção de PLAc também se guia pelo conceito de língua como um conjunto de códigos linguísticos e culturais que devem ser dominados pela/pelo migrante que deseja se integrar à comunidade de acolhida. Ou seja, o idioma português é visto como uma ferramenta: saber usá-lo é o único meio de acesso aos direitos, aos fazeres e às relações no novo território. Espera-se, ainda, que exista uma única maneira de manuseá-lo – a do povo nativo de prestígio –, ainda que a origem e as condições de vida de suas manuseadoras/seus manuseadores de outros lugares sejam variadas, tal qual são distintos os manuseios deste “instrumento” por suas falantes nativas/seus falantes nativos.

O trabalho de Grosso (2010), por exemplo, é permeado pela ideia de que, para se integrar à sociedade de acolhida, as/os migrantes precisam desenvolver, individualmente, uma série de competências na língua local. A autora associa o ensino de PLAc majoritariamente a duas situações de comunicação em que as estrangeiras/os estrangeiros precisarão mobilizar o português enquanto competência. A primeira delas é a profissional, uma vez que suas “necessidades comunicativas estão ligadas a tarefas que divergem da cultura de origem, sendo desconhecidas quando correspondem a um novo tipo de trabalho ou a uma nova maneira de o realizar” (GROSSO, 2010, p. 69). A segunda é a área jurídica, na medida em que o desenvolvimento de competências no jargão jurídico em português possibilitará o acesso e o uso dos direitos locais (GROSSO, 2010).

Além de operar desde uma visão de língua nacional e de língua enquanto instrumento de comunicação, o conceito de PLAc aventado em Portugal e aplicado no Brasil age normalizando as pressões sofridas pelas comunidades migrantes na sociedade de acolhida, convencendo-as de que ali terão sucesso tão somente se passarem a agir e a ser na língua portuguesa. Ou seja, as línguas e as práticas culturais de quem vem de fora são domadas e esses sujeitos são, por fim, domesticados. Em outras palavras, indivíduos em deslocamentos forçados são colonializados pelo ensino de PLAc.

Nesse sentido, é essencial observar que o construto português de PLAc dissimula um discurso de aceitação e de integração, mas, na realidade, esconde práticas assimilacionistas e de violência simbólica (ANUNCIACÃO, 2017). Para

ilustrá-las, volto a Ançã (2008) e à afirmação de que o ensino de português serve à integração das/dos estrangeiros a nível individual, assegurando-lhes autonomia, e a nível coletivo, a harmonia social. Esta asserção revela que, em Portugal, o interesse da promoção do PLAc está voltado à manutenção do controle das regras sociais, no sentido de que a chegada de outros povos não pode desarranjar organizações e práticas ali já instaladas e estabelecidas – até porque se parte do princípio de que esses outros povos em nada poderiam enaltecer a nação acolhedora. A autora se apoia em Candide (2005) para defender que as/os migrantes só existem no novo local de acolhida quando mergulham no idioma e nas práticas do país que as/os recebe, pois “il n’y a pas de citoyenneté sans la langue” (CANDIDE, 2005, p. 45 *apud* ANÇÃ, 2008, p. 74)⁵².

Grosso (2010), por sua vez, alega que somente pela língua de acolhimento as estrangeiras/os estrangeiros provenientes das migrações forçadas serão capazes de exercer uma cidadania plena e consciente. Sua não dominação pode provocar “julgamentos errôneos de comportamentos [que] podem impedir o desenvolvimento de uma relação entre pessoas de culturas diferentes” (GROSSO, 2010, p. 71). Ou seja, a balança é sempre favorável para quem a domina. Subentende-se que o mau comportamento é o das/dos migrantes.

A aprendizagem da língua de acolhimento é, portanto, a condição de humanização, em parte, das pessoas em deslocamentos forçados. A não aquisição do idioma português não apenas marginaliza as/os migrantes, no sentido de que elas/eles estarão cada vez mais distantes do acesso a direitos básicos e do convívio social, como também reforça seu caráter não humano. Em outras palavras, o ensino de PLAc na perspectiva portuguesa veicula processos de colonialidade linguística (GARCÉS, 2007) e de colonialidade da linguagem (VERONELLI, 2015; 2019), forçando indivíduos deslocados a existir a partir de uma língua/cultura e de uma prática comunicativa, em troca do reconhecimento de sua humanidade.

A perversidade do PLAc sustentado pelas teóricas portuguesas anteriormente mencionadas e colocado em prática no Brasil vai, assim, se

⁵² Na minha tradução: (...) não há cidadania sem a língua.

desvelando. O perverso dessa visão de língua de acolhimento recai, com enorme peso, sobre a identidade das/dos migrantes, isto é, sobre aquilo que lhes será permitido ser e fazer na nova sociedade. Há, deste modo, uma condição de violência, nem sempre física, que se reflete na regulação dos corpos e nas performances identitárias das deslocadas/dos deslocados forçosamente.

Retomo, assim, a noção de despossessão identitária aventada por Anunciação (2017) como consequência do assimilacionismo imbricado à noção original de PLAc. Na visão de Butler e Athanasiou (2013 *apud* ANUNCIAÇÃO, 2017), ser despossuído significa ser privado de recursos materiais e simbólicos, que serão “ofertados”, neste caso aos sujeitos migrantes, por meio de aparatos de regulamentação social, em nome da manutenção da harmonia da sociedade de acolhida. Ou seja, o silêncio imposto a esses indivíduos os coloca à mercê da vontade de terceiros.

Em outras palavras, a despossessão identitária esvazia os corpos e as subjetividades dos sujeitos migrantes involuntários, subjugados por esta perspectiva. Nesse sentido, abre-se o terreno para que a colonialidade linguística e a colonialidade da linguagem operem com força total, pois é somente por meio da língua majoritária do país de acolhimento, e das práticas comunicativas deste lugar, que pessoas em deslocamentos forçados recuperam sua agentividade e podem existir. E sobreviver. Uma única língua/cultura – isto é, uma única maneira de contemplar e explicar o mundo e a si próprio, uma única maneira de existir – é alçada, então, à condição de integração e de pertencimento de indivíduos deslocados a um novo lugar.

Conforme comentei anteriormente, os primeiros trabalhos sobre ensino de PLAc desenvolvidos no Brasil se baseiam na noção portuguesa de língua de acolhimento. Consequentemente, também veiculam processos de colonialidade linguística e de colonialidade da linguagem, uma vez que concordam com a elevação da língua portuguesa como condição fundamental para a integração e o sucesso das deslocadas/dos deslocados forçosamente no país. Trata-se, no entanto, de uma colonialidade às avessas, pois o português brasileiro e as práticas comunicativas comuns ao território nacional, subjugados na lógica da modernidade/colonialidade, são promovidos a uma categoria superior de idioma e de linguagem, face às variedades linguísticas dos sujeitos migrantes involuntários que se instalam no Brasil.

Na primeira parte deste capítulo, procurei relembrar a trajetória do Português como Língua de Acolhimento desde seu surgimento em Portugal até sua chegada ao Brasil. Busquei problematizar este conceito de língua por meio das lentes propostas pelos estudos sobre modernidade/colonialidade, de modo a analisar as ideologias que legitimam uma visão teórico-linguística a propagar práticas de inferiorização e de desumanização de sujeitos migrantes involuntários, bem como seus efeitos nefastos aos corpos e às identidades daquelas/daqueles que se veem obrigadas/obrigados a cruzar fronteiras para ter a chance de uma (sobre)vida.

Enquanto professora e pesquisadora, estou comprometida com uma educação linguística amorosa, crítica e responsável e que, no campo do Português como Língua de Acolhimento, se volte ao diálogo com as comunidades migrantes, assim como às lutas desses indivíduos, em sua busca pelo direito de recomeçar, dignamente, suas vidas num novo território. Assim sendo, na continuidade deste estudo, apresento novas propostas para a área, que surgem notadamente a partir do trabalho de Lopez e Diniz (2018), buscando meios de fazer oposição a uma perspectiva monolíngue/monocultural e às violências implícitas no ensino de PLAc.

2.6. Outras lentes para o Português como Língua de Acolhimento

Alinhada/Alinhado às indagações acerca do ensino de português em contexto de migração involuntária aventadas por Anunciação (2017; 2018), Lopez (2018), dentre outras autoras/outros autores, Lopez e Diniz (2018) propõem um outro entendimento ao Português como Língua de Acolhimento:

Entendemos o PLAc como uma subárea do 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) (LOPEZ; DINIZ, 2018, s/p).

A proposta de Lopez e Diniz (2018) para o PLAc parte da premissa de que as deslocadas/os deslocados que ora residem em cidades brasileiras se encontram em uma condição de reterritorialização precária. Este termo é

emprestado do trabalho de Bizon (2013), que, por sua vez, dialoga principalmente com Haesbaert (2004) a fim de pensar as (re)territorializações vivenciadas por migrantes. Para compreender o que a autora denomina como reterritorialização precária, é necessário, inicialmente, assimilar o conceito de território. Bizon (2013) busca tal definição em Deleuze e Guattari (2007), para os quais essa noção ultrapassa os usos etológicos, etnológicos e geográficos, podendo ser também psicológico e sociológico, abarcando, portanto, tanto um espaço vivido quanto um sistema no qual os sujeitos se sentem em casa. Conseqüentemente, território é sempre sinônimo de apropriação e de subjetivação. Por este motivo, a ideia de território envolve relações de poder, trazendo operações de controle de uma área *versus* agência e luta contra dominações.

Quando trazemos as reflexões levantadas por Bizon (2013), com base em Deleuze e Guattari (2007), à conjuntura das migrações involuntárias, é possível perceber que, ao relegar às/aos migrantes posições sociais marginalizadas e subalternizadas e ao obrigá-las/los a adotar o português brasileiro e as práticas comunicativas do Brasil, estamos impondo um território a essas pessoas. Não há, portanto, uma (re)territorialização, um vir a ser no local de acolhida, pois

ser “territorializado” sem opção ou sem grandes interferências ou agências significa desterritorializar-se. Nessa visão, **para reterritorializar, é preciso haver um movimento de resistência ao que é determinado pelo outro**, pois quando não exercemos efetivo domínio e apropriação sobre o território, mesmo quando ocupamos um espaço físico aparentemente bem definido, continuamos desterritorializados (BIZON, 2013, p. 123, grifos da autora).

A partir do entendimento de Bizon (2013) para territorialização/desterritorialização/reterritorialização, é possível encontrar uma significação para o termo “reterritorialização precária” empregado no entendimento de Lopez e Diniz (2018) para Português como Língua de Acolhimento. Ora, quando o Estado brasileiro abre suas fronteiras às comunidades em trânsitos forçados, transmite-se a imagem de que os indivíduos terão a possibilidade de viver um completo desenvolvimento de reterritorialização, geograficamente e subjetivamente. No entanto, conforme anteriormente discutido, a escassez de políticas públicas voltadas ao recebimento das populações migrantes, bem como todas as forças que subalternizam os sujeitos a elas pertencentes, precarizam a reterritorialização. A

acepção original de PLAc também se orienta para processos de reterritorialização precária, na medida em que a imperatividade do domínio da língua portuguesa e das práticas comunicativas locais como única moeda de troca para o reconhecimento desses sujeitos e para sua integração social se opõe ao movimento livre e individual do reterritorializar-se.

Assim, entendo que a proposta de Lopez e Diniz (2018) para o PLAc se baseia no desejo, que também é o meu, de uma sociedade onde os processos de (re)territorialização sejam democráticos, igualitários e respeitadores das diferenças humanas, pois “o mundo não foi feito apenas para uma meia dúzia de privilegiados que podem efetivamente escolher em que território(s) prefere(m) a cada dia viver” (HAESBAERT, 2004, p. 371 *apud* BIZON, 2013, p.126). Consequentemente, ao invés de enxergar o ensino de português como o primeiro e mais importante passo para a inserção dos sujeitos deslocados à sociedade de acolhida, a autora/o autor em questão o defendem como um direito de quem migra, o qual, por meio da produção e circulação de saberes linguísticos e discursivos, auxiliará tais sujeitos a transitar pelo novo local e a nele acessar direitos, fazendo face ao que lhes é negado, bem como às forças que os inferiorizam.

A acepção de PLAc aventada por Lopez e Diniz (2018) também combate discursos essencialistas e totalizadores, que aportam o imaginário das deslocadas/dos deslocados como pessoas a quem tudo falta, dignas de pena. Bizon e Camargo (2018) acrescentam que esta visão sobre indivíduos em trânsitos forçados tolhe suas sabedorias, vivências e agentividade, uma vez que a situação vulnerável na qual se encontram tudo lhes subtrai.

Para se contrapor a esta relação hierárquica que pode ser criada no ensino de português em contexto migratório, professoras/professores e pesquisadoras/pesquisadores de português em contexto de migrações involuntárias devem lançar ao ensino da língua portuguesa em tal âmbito um olhar sempre problematizador, que questione sempre as certezas disponíveis acerca dos sujeitos migrantes, assim como as práticas didáticas. Ou seja, é necessário que docentes e acadêmicas/acadêmicos da área “se interroguem sobre as práticas identitárias desses sujeitos migrantes, as relações que estabelecem com os diferentes territórios e línguas que (os) constituem e os

modos como se pode dar o ensino de português para esse público” (LOPEZ; DINIZ, 2018, s/p).

Por último, a autora/o autor em questão chamam a atenção para o fato de o PLAc possuir um caráter transdisciplinar, que exige uma relação constante com diferentes campos dos saberes, tais quais o Direito, a Antropologia, a Psicologia, a Geografia, a História, dentre outros. Além disso, ambos defendem a necessidade de estreitamento de laços entre o PLAc e diversas entidades da sociedade civil, visto que elas têm se configurado como responsáveis “pela acolhida desses imigrantes e pelo seu contato inicial com a aprendizagem da língua majoritária do Brasil” (LOPEZ; DINIZ, 2018, s/p).

Na esteira da proposta de Lopez e Diniz (2018), outros trabalhos têm surgido com o intuito de ressignificar o ensino de Português como Língua de Acolhimento. Bizon e Camargo (2018) propõem o acolhimento em línguas, uma visão que se contrapõe à obrigatoriedade e ao monolingüismo do português, portanto, abrindo o ensino de PLAc ao repertório linguístico/cultural do alunado migrante. Em Cursino (2020), procuro avançar nas práticas de ensino de PLAc desde a perspectiva do acolhimento em línguas, propondo a didática plurilíngue (CANDELIER *et al.*, 2012) como um caminho teórico-metodológico para o ensino de português em contexto de migração involuntária⁵³. Já em Cursino (2022), trago as vozes de migrantes a fim de escutar seus entendimentos e seus desejos quanto às aulas de PLAc⁵⁴. Suas falas me permitiram aventar que as comunidades migrantes almejam que o ensino de português se dê mediante três fatores principais: a possibilidade de mobilizar, em sala de aula, suas línguas de origem; o interesse por suas práticas culturais; a abertura das aulas para as causas e lutas de pessoas deslocadas forçosamente. Como já adiantei no capítulo anterior, suas vozes, percepções e desejos quanto à aprendizagem de português me guiaram na concepção da formação docente aqui apresentada.

Zambrano (2021), por sua vez, acrescenta à discussão a ideia de um PLAc transgressivo, em que a aquisição do português ocorra sem a proibição da mobilização de suas línguas de origens, mas sim por meio de ações de translíngua (CANAGARAJAH, 2013), e que contribua para práticas de

⁵³ Retomo o diálogo entre a didática plurilíngue e o ensino de PLAc no Capítulo 3.

⁵⁴ Retomo este estudo com mais detalhes no Capítulo 3, justamente porque ele foi fundamental para que eu definisse a formação docente em PLAc proposta nesta tese.

liberdade (hooks, 2017), ao permitir à/ao docente “participar do crescimento intelectual e espiritual dos alunos, seja em sua língua materna, seja no idioma oficial do país de acolhimento” (ZAMBRANO, 2021, p. 31). Silva (2022) também salienta a importância de uma perspectiva translíngua no ensino de português para as comunidades migrantes involuntárias, propondo que o PLAc adote o panorama do “acolher entre línguas”, respeitando, assim, o espaço (geográfico e, também, simbólico) fronteiriço ocupado por indivíduos deslocados forçosamente.

Sem dúvidas, o entendimento das autoras supracitadas/dos autores supracitados para o ensino de PLAc está baseado na importância de se caminhar no sentido oposto ao da lógica moderna/colonial, que também é monolíngua/monocultural, e que condiciona a agentividade das deslocadas/dos deslocados, apagando traços linguísticos/culturais e epistêmicos já provenientes de práticas de inferiorização. No entanto, julgo ser necessário dar alguns passos ainda mais além. Em outras palavras, compreendo que é preciso avançar no sentido de aventar conceitos de língua outros, que se contraponham, em alguma medida, às violências impostas pela colonialidade linguística e da linguagem intrínsecas ao ensino de PLAc nascido em Portugal e amplamente difundido no Brasil. Por este motivo, tentando empregar uma atitude decolonial (DUBOC, 2020), parto da premissa de que esta não é uma construção que deva ser obra apenas de teóricas/teóricos da Linguística Aplicada. Ela deve envolver as comunidades migrantes, professoras/professores de PLAc e outras/outros agentes envolvidas/ envolvidos no recebimento das populações em trânsitos forçados. Assim, no capítulo seguinte, desenvolvo um entendimento de PLAc que nasce dessas relações dialógicas que procurei tecer ao longo desta investigação e que encontra respaldo teórico nas palavras de Mignolo (2020) e, sobretudo, nas vivências de Anzaldúa (1987). Como veremos adiante, tal visão sobre PLAc guiará a proposta de formação docente que aqui apresento e desenvolvo.

2.7. Introdução à questão central desta tese: a formação docente em PLAc

Ao longo deste capítulo, discuti o conceito e as práticas em Português como Língua de Acolhimento. Em um primeiro momento, tracei o histórico de

seu surgimento, em Portugal, desde os trabalhos de Ançã (2008), Grosso (2010), Cabete (2010) e Oliveira (2011), e a partir de sua chegada às iniciativas de acolhimento linguístico das populações migrantes no Brasil. O foco desta discussão esteve no desvendamento das bases ideológicas da noção primeira de PLAc, fortemente sedimentadas no pensamento da modernidade/colonialidade. Argumentei que a ideia inicial de PLAc se ancora na colonialidade linguística (GARCÉS, 2007), visto que silencia as línguas/culturas das comunidades migrantes, privilegiando a do país acolhedor, historicamente construídas como superiores, bem como na colonialidade da linguagem (VERONELLI, 2015; 2019), na medida em que interdita as práticas sociais e comunicativas dos grupos colonizados/colonializados, cujos sujeitos são vistos como quase humanos – ou quase bestas –, e dita aquelas que sujeitos em migração forçada devem incorporar a fim de ser reconhecidos no novo local de morada. Ambas são práticas que subalternizam mulheres, homens, meninas e meninos em deslocamentos forçados, invisibilizando suas línguas/culturas, práticas e saberes, desumanizando-as/os.

Dando continuidade ao capítulo, dialoguei com autoras/autores que primeiramente problematizaram a noção portuguesa de PLAc, como Anunciação (2017; 2018) e Lopez (2018), evidenciando, notadamente, as violências simbólicas impostas às deslocadas/aos deslocados pelo alçamento do português como condição primordial ao seu sucesso no país de acolhida. Posteriormente, trouxe novos entendimentos para o construto de PLAc a partir do trabalho de Lopez e Diniz (2018), Bizon e Camargo (2018), Cursino (2020; 2022), Zambrano (2021) e Silva (2022). São propostas que, ainda que não se assumam como decoloniais, intentam se afastar de valores modernos/coloniais uma vez que pensam o ensino-aprendizagem de português não mais como obrigatório à integração das/dos migrantes, mas sim como um direito que lhes é inerente, cujo embasamento teórico e cujas práticas se oponham ao cenário de subalternização que lhes é colocado.

Por fim, embora os entendimentos brasileiros sobre ensino de português em contexto migratório tenham avançado consideravelmente nos últimos anos, entendo que ainda é possível – e necessário – ir além, mobilizando conceitos de língua e do próprio termo “acolhimento” que não estejam vinculados ao ideal

moderno/colonial. Este é o PLAc com o qual ousou sonhar e do qual, enquanto mulher, mãe, professora, pesquisadora e cidadã do mundo, desejo fazer parte.

Acredito, ainda, que a mudança de perspectiva do PLAc não pode limitar-se à teoria; é preciso que ela chegue, de fato, à prática, sendo concretizada nas atitudes das professoras/dos professores que atuam neste contexto. Para isso, as pessoas que estão à frente do ensino de português voltado a migrantes involuntárias/involuntários precisam de formação. Precisam refletir não apenas sobre os princípios teóricos da área, mas, sobretudo, sobre suas práticas e, ainda, sobre como elas reverberam em suas/seus aprendentes. O preparo docente tem sido, todavia, uma pedra no meio do caminho do Português como Língua de Acolhimento em terras brasileiras. O campo do PLAc, por inúmeras razões dentre as quais destaco a falta de políticas públicas e de políticas linguísticas direcionadas à conjuntura da migração involuntária no Brasil, tem sido marcado pela precarização e pela falta de profissionalização de suas/seus docentes (LOPEZ, 2020).

No capítulo seguinte, avanço nesta discussão. Apresentarei, ainda, uma proposta de formação docente em PLAc baseado, conforme anteriormente anunciado, no entendimento sobre PLAc que busquei construir ao longo desta tese – e que será explicitado na sequência.

3. CAPÍTULO 3: ENSINAR PORTUGUÊS PARA MIGRANTES INVOLUNTÁRIAS/INVOLUNTÁRIOS E FORMAÇÃO DOCENTE EM PLAC

Dedico o capítulo que ora se abre às reflexões sobre a formação de professoras/professores de PLAc, tema central de meu estudo. Primeiramente, discuto brevemente o preparo de educadoras/educadores de línguas adicionais no Brasil, com atenção especial à conjuntura de globalização potencializada nas últimas décadas e que exige uma educação de docentes pautada na responsabilidade ética e social e em posicionamentos críticos para com o alunado (MENEZES DE SOUZA; MONTE-MÓR, 2019). Ademais, mobilizo Celani (2010) para lançar a ideia de uma formação docente, aqui voltada, evidentemente, para o ensino de português em contexto de migração involuntária, baseada no que a autora denomina de independência informada. Nessa perspectiva, a formadora/o formador toma determinado posicionamento teórico, todavia, consciente de que, a partir das reflexões realizadas, as formandas/os formandos podem – e devem – construir saberes locais, fundamentados em suas práticas.

Na sequência, introduzo a formação docente em PLAc propriamente dita. Inicialmente, traço um perfil do preparo e da atuação de professoras/professores de PLAc em dois contextos: cursos de português desenvolvidos nas universidades brasileiras, com destaque para as públicas, geralmente pela via extensionista universitária, e em iniciativas coordenadas por instituições da sociedade civil, tais quais ONGs, órgãos religiosos, associações culturais, coletivos, dentre outras. Além disso, parto da constatação de que a atuação professoral em PLAc vive entre a precarização e o ativismo (LOPEZ, 2020) para buscar ampliar tal visão, problematizando atitudes de docentes da área face ao alunado migrante profundamente arraigadas em ideologias modernas/coloniais.

Em um terceiro momento deste capítulo, proponho um caminho de formação docente em PLAc. Tal trilha formativa é sedimentada, como adiantei no Capítulo 1, na revisão teórica realizada em meu processo de doutoramento aliada às vozes das comunidades migrantes trazidas neste estudo e em Cursino (2022). Essa união me inspirou a propor uma formação de professoras/professores em PLAc em duas dimensões: a componente linguística e a componente dos afetos e das atitudes, ambas concebidas com a intenção de

realizar movimentos de contraposição à colonialidade linguística (GARCÉS, 2007) e à colonialidade da linguagem (VERONELLI, 2015; 2019) verificadas no ensino de português para migrantes involuntárias/involuntários, conforme abordei no capítulo anterior. Assim, a primeira componente se opõe à ideologia monolíngue, que obriga o português como condição primordial do sucesso e da felicidade da pessoa deslocada forçosamente no Brasil. Ela sugere, em contrapartida, uma visão de língua orientada às ações da vida cotidiana (MATURANA, 2008) e ao ensino de PLAc desde o bilinguajamento (MIGNOLO, 2020), que nada mais é do que o cruzamento de línguas nos espaços fronteiriços da existência humana e que faz florescerem as línguas marginais (ANZALDÚA, 1987), o verdadeiro estilo de vida das fronteiras.

Por sua vez, a componente dos afetos e das atitudes se volta às posturas das educadoras/dos educadores diante das/dos aprendentes. Apresento, assim, a noção de *corazonar* (ARIAS, 2012) em PLAc, no sentido de docentes da área construírem vínculos com suas alunas/seus alunos a partir da escuta orientada ao *fazercom*, e não ao *fazerpara* (FREIRE, 2020). O *corazonar* em PLAc se dá em contextos de educação sentipensante (FALS BORDA, 2003), nos quais as/os docentes abandonam pretensas neutralidades, assumindo, assim, o desejo de se insurgirem contra sistemas de opressão e de inferiorização. Por fim, tal dimensão propõe a interculturalidade crítica (TUBINO, 2005; WALSH, 2009) como base das atitudes em aulas de português no âmbito dos trânsitos forçados, a fim de que os encontros de PLAc sejam também territórios em que alunas/alunos e professoras/professores questionem as subalternizações impostas aos corpos migrantes e vislumbrem caminhos de transformações sociais.

Finalmente, tendo como base a linha teórica exposta, apresento e descrevo o curso de formação docente planejado para o Projeto Refúgio, conforme introduzido no Capítulo 1. Trata-se, efetivamente, de um exemplo de trilha a ser percorrida no preparo de professoras/professores de PLAc e não possui, portanto, a pretensão de ditar regras ou impor verdades sobre a temática – o único intuito aqui é o de abrir portas e indicar possibilidades, sempre passíveis aos questionamentos e às transformações.

Um último esclarecimento: assim como no Capítulo 2, em que eu abro algumas seções com falas de migrantes por mim entrevistadas/entrevistadas, no

presente capítulo, trago as vozes das professoras de PLAc participantes desta pesquisa – Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra – abrindo algumas seções a fim de ilustrar as temáticas que ali serão abordadas. Suas falas advêm das fontes de conteúdo mencionadas no primeiro capítulo e que são analisadas no posterior.

3.1. Considerações iniciais sobre formação docente e ensino de línguas

(...). Para dar aulas, eu me baseava neles, nessas experiências. E, até onde estou lembrada, era muito foco em gramática (**Sabrina**, em entrevista realizada em 20/05/2022).

Sabrina iniciou a docência em PLAc sem experiência de sala de aula. Graduada em Direito, não lhe restava outro recurso a não ser tentar imitar, em suas aulas de português para migrantes, as educadoras/os educadores em línguas com os quais ela teve contato ao longo de sua vida estudantil, seja no Ensino Básico, seja em “cursinho de inglês”. Segundo a docente, os cursos de inglês dos quais ela participou eram muito focados em gramática. Em nossas conversas, é perceptível que, ao falar sobre “foco em gramática”, ela deseja fazer referência a um ensino de línguas adicionais descontextualizado da materialidade da língua na vida cotidiana das/dos falantes.

A fala de Sabrina, cuja temática será mais bem explorada no Capítulo 4, salienta como convém iniciar este capítulo discutindo a formação de professoras/professores de línguas de modo mais amplo. Como se sabe, a formação inicial de docentes de línguas cabe aos cursos universitários de licenciatura em Letras, os quais devem ofertar às graduandas/aos graduandos conteúdo teórico e prático – este, por meio das práticas de ensino e de estágios obrigatórios. Todavia, conforme observa Celani (2010), os resultados da formação inicial têm sido decepcionantes por diversos motivos, dentre os quais se destaca a falta de exposição a reflexões sobre ensinar uma língua adicional, inclusive em condições adversas. Deste quadro geral surge a necessidade de uma educação continuada como parte das obrigações docentes, o que, como também se sabe, não ocorre em muitos contextos.

Na visão de Leffa (2008, p. 11), a constante atualização do mundo exige que professoras/professores de línguas estejam em contínuo processo

formativo, independentemente de suas trajetórias acadêmicas iniciais, pois se trata de um profissional que “precisa estar sempre se atualizando, não só para acompanhar um mundo em constante mudança, mas também para ser capaz de provocar mudanças”. Contudo, o que se tem notado é uma formação docente guiada por uma ideia prescritiva de “como ensinar” (MONTE MÓR, 2013), o que toma a educação linguística como uma espécie de receita gastronômica a ser preparada, seguindo uma lista de ingredientes e de instruções, por qualquer indivíduo, em qualquer localidade. Nesta perspectiva, quem degusta da iguaria realizada, bem em que momento da vida dela se prova, são fatores irrelevantes.

Tal visão, conforme pontuam Menezes de Souza e Monte Mór (2019), está sedimentada no silenciamento do sujeito e de sua subjetividade e na noção de subjetificação, a qual, segundo Biesta (2009 *apud* MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2019), se origina da objetividade científica aplicada à construção de conhecimento e a processos de aprendizagem, culminando em sujeitos objetificados. É para docentes e discentes objetificadas/objetificados que programas de preparo docente que priorizam currículos “à prova de professor” (LUKE; WOODS; WEIR, 2013 *apud* MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2019) são criados, colocando em circulação materiais e modos de ensinar que podem ser praticados por qualquer professora/professor, independentemente de seu nível de preparação.

Há, evidentemente, razões que explicam o referido posicionamento em formação docente:

Buscavam garantias de resultados via materiais, condições técnicas padronizadas e uma abordagem instrucional visando ao controle de qualidade e à facilidade ou possibilidade de avaliação. Aliás, esse se revelou ser o projeto modernista-iluminista de educação, um **plano que valorizava/valoriza a expertise na reprodução do ensino** (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2019, p. 11, grifos meus).

O entendimento de educação pautada pela reprodução do ensino está intimamente ligado à concepção bancária da educação, como há décadas nos alerta Freire (2020). Nela, “o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração” (FREIRE, 2020, p. 78). Neste panorama, a/o docente é formatada/formatado para tão simplesmente fazer comunicados às/aos estudantes (ao invés de se comunicar com elas/eles), depositando no

corpo discente meras informações que são – quando são – recebidas, memorizadas, repetidas. Conseqüentemente, a professora/o professor que se forma e que atua a partir dessa conjuntura ocupará sempre o mesmo território: o daquele que tudo sabe, enquanto suas alunas/seus alunos estarão sempre à margem do conhecimento, sendo continuamente aquelas/aqueles que nada sabem. De tal modo,

educador e educando se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (FREIRE, 2020, p. 81).

Embora ainda existente e muito praticada, a formação de professoras/professores de línguas com base no silenciamento e na objetificação dos sujeitos em prol de uma educação bancária tem sido alvo, nas últimas décadas, de questionamentos por parte de teóricas/teóricos da Linguística Aplicada do Brasil (LEFFA, 2008; MONTE MÓR, 2013; JORDÃO, 2013; MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2019 – apenas para citar alguns trabalhos). Essas pesquisas ensejam uma formação docente mais condizente com aspectos da sociedade atual, marcada pelo neoliberalismo e pela globalização, e que desenvolva na/no e com a/o docente posicionamentos mais críticos, dentro e fora de seu contexto de atuação, bem como indagações sobre as posições fixas dos sujeitos. Leffa (2008) acrescenta que se espera de professoras/professores de línguas atitudes voltadas à emancipação dos sujeitos, bem como ações baseadas no diálogo, no domínio afetivo, na ruptura com o tradicional. Ouso acrescentar ao que trazem as autoras supracitadas/os autores supracitados que a formação docente em línguas pode apresentar às formandas/aos formandos caminhos possíveis para uma educação linguística crítica e socialmente responsável sem adotar um caráter prescritivo, na medida em que o preparo parta sempre do princípio de que professoras/professores possuem a possibilidade de, a partir da formação, construir novos sentidos localmente, em sua realidade de docência.

Para tanto, é necessária uma mudança de paradigmas – algo que ultrapassa meras reformas curriculares que frequentemente ocorrem nas licenciaturas em Letras, como salientam Walesko e Hibarino (2021). Para as autoras, com as quais concordo, é preciso que formadoras/formadores revisitem

constantemente suas práticas, levando em consideração as necessidades locais.

Nessa mudança de perspectiva, é preciso considerar, primeiramente, que a professora/o professor é, acima de tudo, uma pessoa e parte significativa de sua pessoa é ser professora/professor (NÓVOA, 1992). Daí a incongruência de conceber o fazer docente apenas como transmissão ou depósito de conhecimento, inclusive no que se refere à própria formação de educadoras/educadores. Deve-se, assim, permitir às/aos docentes apropriar-se de seus processos formativos, dando-lhes sentido em sua vida no sentido mais amplo (e não apenas na via profissional). Nesse prisma, dá-se importância ao sujeito docente e às suas experiências, pois

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos, de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante **investir a pessoa** e dar um estatuto ao **saber da experiência** (NÓVOA, 1992, s/p. Grifos do autor).

Nesse sentido, Nóvoa (1992) mobiliza Dominicé (1990) e Goodson (1991) para argumentar que, ainda que a teoria forneça importantes caminhos para a formação e reflexão docente, o sujeito tende a reter como saber de referência aquilo que estiver relacionado às suas vivências e à sua identidade. Trata-se, portanto, de partir da premissa de que professoras/professores em processo formativo também não se contentam (ou não deveriam se contentar) com uma “formação bancária”, em que a formadora/o formador lhes apresenta uma série de segredos formais ou de conteúdos meramente acadêmicos. A mobilização da experiência daquelas/daqueles em formação serve à produção de saberes, na medida em que se consolida “espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1992, s/p.).

A proposta de formação docente de Nóvoa (1992), baseada no compartilhamento de experiências dos sujeitos participantes da formação (incluindo aquela/aquela responsável pelas atividades formativas), encontra respaldo nas narrativas reflexivas (JOHNSON; GOLOMBEK, 2016), pressuposto teórico sedimentado na teoria sociocultural de base vygotskiana, em que os

seres humanos se constituem em suas relações sociais e, ao mesmo tempo em que as transformam, são por elas transformados.

No campo da formação de professoras/professores, as narrativas ganham destaque, pois são o meio pelo qual ideias e vivências são externalizadas (logo, socializadas), possibilitando a mediação. Esta, conforme salienta Rosa (2021), pode ser interna, isto é, uma automeiação, na qual a/o docente se conscientiza sobre seus pontos de vista, crenças, práticas, dúvidas e ambiguidades, buscando sua ressignificação, ou externa, ou seja, uma mediação do outro. Neste caso, “ao identificar pontos que devem ser explorados e (re)trabalhados com os professores a partir de mediação dialógica, o professor formador, por exemplo, pode ser mais responsivo” (ROSA, 2021, p. 259).

Deste modo, Johnson e Golombek (2016) ressaltam que o envolvimento na atividade narrativa no cenário de formação docente de línguas proporciona um canal para a introspecção da professora/do professor, bem como para a criação de sentido, na medida em que elas/eles elaboram, com suas próprias palavras, “how, when, and why new understandings emerge, understandings that can lead to transformed conceptualizations of oneself as a teacher and transformed modes of engagement in the activities of teaching” (JOHNSON; GOLOMBEK, 2016, p. 117)⁵⁵.

Evidencia-se, assim, que a formação docente em que a professora/o professor narra suas experiências, propiciando dialogicamente a produção de saberes, como aventa Nóvoa (1992), ocorre no plano da identidade pessoal, posto que a narrativa reflexiva de suas vivências ou daquelas de outras/outros reverbera individualmente e de maneiras distintas em cada sujeito formando-formador. Contudo, a produção de saberes também se dá coletivamente, uma vez que contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na construção de seus saberes e de seus valores (NÓVOA, 1992).

Além de partir da reflexividade crítica sobre as práticas e da (re)construção permanente da identidade pessoal da professora/do professor, a formação docente mais coerente com nossos tempos requer o desenvolvimento

⁵⁵ Na minha tradução: como, quando e por que surgem novos entendimentos, entendimentos que podem levar a conceptualizações transformadas de si mesmo como professor e modos transformados de envolvimento nas atividades de ensino.

da subjetividade e da agência de docentes e discentes como uma maneira de se combater a educação bancária diagnosticada por Freire (2020). Com efeito, pode-se alcançar a educação problematizadora ou libertadora, na qual se supera a dicotomia educador-educando, de tal modo que “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2020, p. 95-96). Assumindo esse novo local, docentes e discentes se comprometem com o desvelamento da realidade – caráter básico da educação libertadora –, buscando a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade.

No campo de ensino de línguas, Menezes de Souza e Monte Mór (2019) defendem um preparo docente que colabore com a compreensão do aprendizado de línguas como um caminho para a abertura a novas visões que diversificam possibilidades de pensar e de se comunicar em ações linguísticas. Nesse sentido, a autora e o autor atentam para a importância de se desenvolver com professoras/professores de línguas a reflexão e o debate acerca das normas e ideologias que permeiam as instituições de ensino, seus currículos e suas pedagogias. São propostas educacionais que legitimam uma homogeneidade linguística/cultural e, por conseguinte, apagam as diversidades linguísticas/culturais e epistêmicas do meio e do indivíduo (MONTE MÓR, 2017 *apud* MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2019)⁵⁶ e que, por isso, devem estar no cerne das discussões entre agentes educacionais em prol de novas políticas linguísticas.

Ademais, na visão de Celani (2009), formações de professoras/professores de línguas que se queiram mais comprometidos com as exigências do mundo globalizado devem fugir da noção de alta proficiência linguística atrelada à competência docente. Para a autora, falhas no domínio do conhecimento linguístico são vistas como problemas no preparo à docência. Nessa perspectiva, conhecer uma língua equivale a saber usá-la e, principalmente, a estar apto a ensiná-la. Walesko e Hibarino (2021, p. 4)

⁵⁶ Em consonância com Walsh (2009), entendo que é preciso atravessar a fronteira do mero reconhecimento das diversidades e da luta por sua permanência. É preciso questionar quem determina aquela/aquele que ocupa o espaço deste Outro, que é diverso do padrão, e por que assim o faz. Avanço nesta discussão ao longo deste capítulo.

ressaltam que tal crença desconsidera que a competência docente também envolve outros aspectos, tais quais o didático-metodológico, currículos adotados e o engajamento da professora/do professor em sua formação e em sua prática.

É preciso considerar, ainda, que a ideia de domínio linguístico está igualmente ligada à noção do “falante nativo” como modelo a ser alcançado ao longo do preparo docente. O mito do falante nativo como docente de línguas ideal tem sido bastante problematizado nas últimas décadas por estudiosas/estudiosos da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006; RAJAGOPALAN, 2005; CELANI, 2009; WALESKO, 2019, apenas citando alguns estudos). No entanto, no Brasil (e em outros países), centros de ensino de línguas adicionais continuam empregando pessoas tão somente porque estas/estes são falantes nativos de determinado idioma, condicionando o ensino de línguas adicionais a uma imagem de língua enquanto constituinte de um estado-nação. Por conseguinte, sob tal ótica, quem nasceu em uma determinada localidade conhece sua língua, sua literatura, sua cultura, estando mais apto a ensiná-las em comparação a docentes não nativos. Trata-se, portanto, de mais um reflexo da ideologia moderna/colonial presente no campo de ensino de línguas, conforme discuti no capítulo anterior. Discorrendo sobre o ensino de inglês no Brasil, Walesko (2019) ressalta que:

as práticas de contratação de professores são discriminatórias em relação a professores não nativos e a nativos não brancos, revelando a preferência de instituições educacionais (no Brasil e em vários outros países) por professores nativos brancos, de países do “centro” ou que tenham tido a experiência de viajar ou viver em alguns desses países (WALESKO, 2019, p. 107).

Ademais, as/os aprendentes também tendem a enxergar o falante nativo como o topo de sua proficiência linguística e o “não alcance desse objetivo é visto como interlíngua, utilizada por falantes que desconhecem normas (lexicais, gramaticais, discursivas) nativas” (WALESKO, 2019, p. 102). Acrescenta-se a essa discussão o fato de haver uma clara distinção entre falantes nativos de línguas hegemônicas nascidas/nascidos em países ocidentais e aquelas/aqueles cujas origens estão em outras localidades. Conforme destaca Holliday (2006 *apud* WALESKO, 2019), somente aquelas/aqueles que falam a língua correta (isto é, aquela falada em países hegemônicos) e que possuem um

bom nível de escolaridade e um bom status socioeconômico poderiam ser representá-las, ou seja, ensiná-las a outras pessoas.

Em suma, prova de que o mito do falante nativo é (ainda) presente no preparo e na atuação docente é o fato de que se encontram facilmente professoras não nativas/professores não nativos que se interrogam sobre sua legitimidade no ensino de línguas adicionais, acreditando que “their highest goal should be to be so proficient in the language as to be welcomed into the community of native speakers as 'regular' members” (RAJAGOPALAN, 2005, p. 295)⁵⁷. Na área do PLAc, em particular, muitas voluntárias/muitos voluntários que assumem o desafio de ensinar português para migrantes involuntários enxergam o fato de serem falantes nativos de português como aquilo que as/os autoriza a lecionar neste campo. Dentre essas/esses docentes, encontram-se diversas/diversos que não possuem formação em Letras, tampouco em PLAc. Retomo esta questão ainda neste capítulo.

Nesta seção, mobilizei diversas teóricas/diversos teóricos a fim de apresentar as principais discussões acerca da formação de professoras/professores de línguas. De modo geral, os estudos aqui resgatados advogam a favor de um preparo à docência que se pautem pela agentividade e pela subjetividade das/dos docentes em formação, no sentido de que suas experiências integrem seu processo formativo para que, assim, se tornem educadoras/educadores que também considerem as vivências de seus aprendentes, em um eterno movimento de ensinar-aprender com (e não para) o alunado. A pergunta, agora, é como

passar da dependência sem reflexão, da busca pura e simples de modelos a serem imitados, para uma independência informada, uma independência que, a partir da análise de contextos específicos, permite tomada de decisões que podem até contrariar os ensinamentos do formador, mas que resultam de reflexões fundamentadas (CELANI, 2010, p. 63).

Conforme coloca Celani (2010), é necessário que a formadora/o formador escolha um arcabouço teórico no qual deve situar o processo de formação. Todavia, ela/ele precisa ter ciência – e sensibilidade – para entender que tal referencial não deve ser interpretado pelas professoras/pelos professores em

⁵⁷ Na tradução: (...) que seu maior objetivo deveria ser o de ser tão proficiente na língua para ser aceito na comunidade de falantes nativos como um membro “regular”.

formação como um modelo inquestionável a ser seguido. Em outras palavras, é desejável que a professora formadora/o professor formador tenha em mente que dúvidas e questionamentos acerca de (novas) perspectivas discutidas nem sempre representam intolerância ou resistência. Indagações são parte da agentividade de cada docente em formação e, em muitos casos, revelam a necessidade de amadurecimento em relação ao que está sendo discutido. Em outros, pontuam sua criticidade para com o tema em pauta.

A autora em questão também chama a atenção para a relevância de uma formação de docentes de línguas que permita, de fato, a construção de saberes locais a partir das práticas. Nesse sentido, a teórica pontua que é papel da formadora/do formador ouvir as pessoas em processo formativo, e não apenas “depositar” conteúdos acadêmicos nesses sujeitos. A escuta, por parte da formadora/do formador, se torna, então, tão importante quanto a fala, sobretudo quando se trata de contextos em que há educadoras/educadores com experiências na docência, visto que suas vivências podem servir de base para a produção de saberes locais. Estes passam a ser “desenvolvidos com independência, mas também informados pelo conhecimento ‘acadêmico’ que o programa de educação continuada tem obrigação de lhes proporcionar” (CELANI, 2010, p. 65-66).

Por fim, Celani (2010) também nos convida a refletir sobre questões de identidade e de afetividade envolvidas em formações docentes, principalmente nos casos que apresentam propostas de renovação teórico-metodológica. Para a autora, quando uma mudança (de teoria, de metodologia, de atitudes docentes) é recomendada ou solicitada, existe uma espécie de crítica velada ao *status quo*. Conseqüentemente, a imagem que a professora/o professor tem de si pode ser afetada de tal modo que ela/ele chegue a interpretar aquilo que está sendo discutido como uma crítica negativa ao seu agir professoral. Trata-se de um aspecto bastante delicado na formação docente, sobretudo na continuada, em que as formandas/os formandos já contam com tempo de vivência de sala de aula. Além disso, tais propostas de transformações envolvem questões de autopercepção e de autoestima, que devem ser tratadas com muita sensibilidade pela formadora/pelo formador.

As questões levantadas por Celani (2010) são muito caras a esta pesquisa, sendo a base da formação docente projetada para o Projeto Refúgio,

a qual será exposta na continuidade deste capítulo. Antes, no entanto, julgo necessário apresentar um panorama geral sobre o status da formação docente em PLAc no Brasil, bem como algumas considerações sobre o perfil e a atuação de professoras/professores desta faceta do PLA.

3.2. Panorama da formação docente em PLAc no Brasil

Na minha visão, qualquer pessoa tem que buscar se aprimorar naquilo que se propõe a fazer. Então, **se uma pessoa voluntária quer buscar formação, ela pode ser uma excelente professora de PLAc**. Por outro lado, se profissionalizar, se ficar só com quem é de Letras, pode ser que terá pessoas que só querem bater cartão, ganhar dinheiro, pessoas com essas motivações virão no bolo. **O que é cultural é pensarem que, como é voluntariado, eu faço mais ou menos. E eu não faço assim (Fabiana, em entrevista realizada em 01/04/2022. Grifos meus).**

Abro essa discussão com a fala da professora Fabiana. Ela é graduada em Letras, mestra em Português como Língua de Herança (PLH). É a única voluntária do Projeto Refúgio a ter tido contato com formação docente em PLAc antes do curso formativo por mim ofertado à iniciativa. Sua fala traz alguns elementos que são abordados nesta seção. De um lado, há a atuação em PLAc relegada ao voluntariado, geralmente exercido por pessoas com pouca ou nenhuma reflexão sobre ensino de línguas adicionais e/ou de português em contexto migratório. Do outro, há o debate acerca da profissionalização da área, que, nas palavras de Lopez (2020), vive na informalidade.

Assim sendo, relembro, primeiramente, que o acolhimento linguístico das comunidades migrantes involuntárias tem ficado sob responsabilidade de dois grupos. O primeiro deles compreende os cursos de português organizados pelas IES, com amplo destaque para as públicas, usualmente pela via extensionista. O segundo, por sua vez, diz respeito às iniciativas promovidas por órgãos da sociedade civil, como ONGs, instituições religiosas, associações culturais e afins. Há, de modo geral, uma notável diferença no perfil das professoras/dos professores que atuam em um ou em outro grupo, o que, evidentemente, gera consequências aos próprios cursos colocados em práticas e à educação linguística proporcionada ao alunado.

Além disso, Lopez (2020) pontua que a escassa formação docente no campo do PLAc, independentemente do contexto em que se dá sua prática, bem como o regime de voluntariado ao qual professoras/professores da área se

submetem, posicionam tal vertente do PLA entre o ativismo e a precarização. O ativismo se dá na medida em que as pessoas que assumem a árdua tarefa de ensinar português a deslocadas/deslocados forçosamente contemplam suas atividades com um caráter quase “missionário”, sendo sua missão munir tais indivíduos de informações em prol do acesso de seus direitos básicos no Brasil. A precarização, por outro lado, emerge das condições de prática do PLAc: além de formação específica, faltam infraestrutura para desenvolvimento dos cursos, remuneração financeira e, em última instância, a própria profissionalização do PLAc.

Gostaria de aprofundar a discussão iniciada por Lopez (2020). Para tanto, entendo que seja relevante apresentar o perfil do professorado de PLAc do âmbito universitário e o de ações de voluntariado em entidades da sociedade civil, assim como discutir como tem ocorrido a formação e a atuação docente em cada um desses contextos.

3.2.1. Formação e atuação docente em PLAc no âmbito universitário

Como sintetizo em Cursino (2023), as/os docentes de PLAc que atuam em projetos de extensão universitários são, geralmente, estudantes de graduação em Letras, mas não necessariamente das licenciaturas em PLA, visto que elas ainda existem em pequeno número no Brasil. A maioria delas/deles cursa licenciatura simples em Português Língua Materna ou em outras línguas adicionais (espanhol, francês, italiano, alemão, dentre outras) ou, ainda, licenciatura dupla em Português/outra língua adicional. Também não é incomum encontrar neste grupo alunas/alunos do bacharelado em linguística, literatura ou tradução que decidem embarcar na docência de PLAc. Juntam-se a elas/eles pós-graduandas/pós-graduandos em Letras, principalmente (mas não exclusivamente) da área de Linguística Aplicada. Por fim, também há docentes do curso de Letras que ministram aulas nos projetos de extensão, juntamente com suas orientandas/seus orientandos.

É importante ressaltar que essas professoras/esses professores de português em contexto de migração forçada, independentemente de seu nível de formação acadêmica, têm sido responsáveis por levar o PLAc à academia. Em outras palavras, elas/eles não são apenas docentes desta vertente do PLA; tornam-se, também, pesquisadoras/pesquisadores neste campo. Para se ter

uma ideia: Lopez (2022) lista 86 produções acadêmicas, dentre artigos em periódicos, capítulos de livros, anais de eventos e verbetes, publicadas no Brasil por estudiosas brasileiras/estudiosos brasileiros da área entre os anos de 2013 e 2021.

Isto posto, verifica-se que, de modo geral, as professoras/os professores de PLAc no âmbito universitário possuem formação e experiência na docência em línguas adicionais, porém, não necessariamente em PLA, e poucas/poucos têm familiaridade com a noção de PLAc. Na verdade, conforme salientam Miranda e Lopez (2019), em muitas das iniciativas desenvolvidas nas IES, diversas/diversos docentes iniciam sua trajetória no PLAc sem formações prévias.

Em um estudo conduzido por Lopez (2020) com 20 professoras/professores de PLAc com graduação e/ou pós-graduação em Letras, a autora mostra que as/os docentes são levadas/levados ao ensino de português em contexto de trânsito forçado pelo caráter ativista do campo, na medida em que ela/ele “colabora para a emancipação do migrante, seu aluno de português” (LOPEZ, 2020, p.176). Na visão das/dos participantes, tal libertação é conjunta a um importante aspecto da prática do PLAc: as/os docentes não apenas apresentam situações pontuais de comunicação e de funcionamento da língua/cultura majoritária do Brasil (como parece ser o caso do panorama aventado pela linha portuguesa de PLAc, conforme discutido no Capítulo 2). Cabe à educadora/ao educador levar à sala de aula uma visão crítica, questionando diversos aspectos relacionados à sociedade brasileira e suas complexas relações.

Lopez (2020) também ressalta que as/os participantes de sua pesquisa estão mais alinhadas/alinhados com noções mais recentes de PLAc, como a proposta de Lopez e Diniz (2018). De acordo com a autora, as/os docentes contemplam o ensino de português ao público migrante involuntário como um ato político e transdisciplinar e, ainda, entendem a importância de questionar a todo momento o que significa o termo “acolhimento”. Não é difícil concluir que “isso se deve, provavelmente, pela alta formação acadêmica em Letras dos profissionais participantes desta pesquisa – em sua maioria mestres e doutores –, mas também pela presença, cada vez maior, da pesquisa em PLAc na academia” (LOPEZ, 2020, p. 178).

Embora apresentem, ao menos na teoria, grande consciência sobre o PLAc e o papel professoral em tal conjuntura de ensino, a formação docente emerge como o grande desafio da área. O mesmo estudo de Lopez (2020) aponta que, dentre as/os 20 participantes, apenas quatro tiveram a oportunidade de seguir preparo específico em PLAc. Na pesquisa desenvolvida por Miranda e Lopez (2019), a qual também pensa a formação docente em PLAc, das oito pessoas entrevistadas, duas afirmam não possuir formação neste campo. As demais, por sua vez, dizem ter tido contatos com o ensino e/ou com a pesquisa em PLAc na graduação e, principalmente, na pós-graduação em Letras. Ou seja, a formação docente, neste caso, parece vir da prática e do que mostram as pesquisas desenvolvidas no cenário brasileiro.

Retomando Nóvoa (1992), a vivência de sala de aula é, e sempre será, um terreno fértil para a formação docente em línguas, inclusive a de acolhimento, bem como para um constante (re)pensar sobre nossas abordagens e práticas de sala de aula. Porém, como adverte Celani (2010), é preciso que a prática seja informada (e não apenas intuitiva, como parece ser o caso de tantas iniciativas em PLAc).

Assim, no âmbito acadêmico, é preciso considerar o fato de a formação docente em PLAc, bem como a própria área do PLA/PLAc, não ser realmente institucionalizada no Brasil. Isso implica que cada instituição conduz o preparo de educadoras/educadores do modo como lhe é possível. Há projetos, como o PBMIH-UFPR (já apresentado no Capítulo 2), que propõem um “percurso formativo bastante complexo que envolve estudo, planejamento, prática docente, reflexão sobre a própria prática, numa espiral que faz recomeçar sempre, mas nunca do mesmo ponto” (GABRIEL *et al.*, 2020, p. 104). No momento de fechamento deste estudo, isto é, no segundo semestre de 2023, o preparo de professoras/professores de PLAc se encontra institucionalizado por meio da oferta de uma disciplina optativa às/aos estudantes de Letras que são voluntárias/voluntários na iniciativa, com carga semestral de 60 horas. Intitulado “Acolhimento e decolonialidade no ensino de PLA”, o curso explora textos teóricos sobre o ensino de PLAc e acompanha a confecção de unidades temáticas e a prática de sala de aula das professoras/dos professores em formação. Além disso, o projeto também oferece às alunas/aos alunos de Letras atuantes no PBMIH o curso de extensão “Perspectivas de educação linguística

na formação de professores de Português como Língua de Acolhimento”, cujo objetivo, atendendo à demanda das graduandas/dos graduandos, é o de aprofundar as atividades formativas em PLAc. Tal curso de extensão conta com 40 horas de carga horária semestral, divididas em cinco encontros presenciais, mais atividades assíncronas via plataforma virtual da UFPR⁵⁸.

Outro exemplo de uma formação mais robusta é o do projeto Nossa Casa, desenvolvido no âmbito do Grupo de Estudos em Direitos Humanos e Relações Internacionais (GDHRI) da Universidade Federal do ABC (UFABC), vinculado à Cátedra Sérgio Vieira de Mello. Conforme relata Almeida (no prelo), nessa iniciativa, as professoras/os professores de PLAc são estudantes de diversos cursos de graduação e de pós-graduação da UFABC, as/os quais devem seguir uma formação inicial de 12 horas em que se familiarizam com o conceito de PLAc, com as realidades do deslocamento forçado e suas consequências sobre o indivíduo que se desloca, bem como com o material didático adotado pelo curso – produzido pela coordenação da própria iniciativa. Posteriormente, as/os docentes são acompanhadas/acompanhados pela coordenação do projeto em suas práticas de sala de aula.

No entanto, também há iniciativas que ofertam “formações de três dias”, como revela uma participante da pesquisa de Lopez (2020, p. 183), as quais, evidentemente, são insuficientes para preparar as/os docentes para as especificidades e demandas do trabalho com o alunado em mobilidade forçada. Há, por fim, aquelas que não ofertam preparo algum.

É notável, portanto, que a formação (e a própria atuação) em PLAc está longe de ser padronizada no âmbito dos projetos desenvolvidos no seio das IES brasileiras. Ao falar em padronização, me refiro, primeiramente, à importante institucionalização das ações de acolhimento (em todas as disciplinas e frentes de atuação) voltadas às comunidades migrantes em PLAc no contexto da universidade, a fim de que elas ganhem, cada vez mais, um caráter de compromisso político e humanitário do Estado brasileiro para com as populações deslocadas – deixando, assim, de ser iniciativas pontuais, muitas vezes

⁵⁸ As informações sobre a atual formação docente na conjuntura do PBMIH-UFPR foram apresentadas pela Prof. Dra. Pollianna Milan, atual coordenadora da iniciativa e responsável pelas ações formativas mencionadas. Agradeço à professora pela gentileza de conversar comigo em uma tarde de outubro de 2023 e pelas atualizações das atividades realizadas pelo PBMIH-UFPR.

descontinuadas por falta de respaldo institucional. No que tange o acolhimento linguístico, a institucionalização das atividades em PLAc começa no entendimento do ensino de português como um direito de indivíduos migrantes involuntários (LOPEZ; DINIZ, 2018) que lhes deve chegar de maneira plena, digna e respeitosa. Para tal, dentre as inúmeras políticas que devem ser colocadas em prática pela academia está o entendimento do PLA e do PLAc como áreas que devem integrar os cursos de Letras, e não como assuntos resolvidos por improvisações. Em outras palavras, é urgente a contratação de docentes especialistas neste campo, que possam, assim, contribuir para a formação do alunado em Letras por meio da oferta de disciplinas e/ou de cursos de extensão na área⁵⁹.

Até que isso ocorra, a não padronização da formação docente em PLAc gera consequências às/aos docentes. O trabalho de Lopez (2020, p. 181) revela que as professoras/os professores julgam que, sem um preparo específico para o ensino de português para migrantes, precisam “reaprender a própria língua” na prática e, muitas vezes, de maneira solitária, o que, na visão da autora, denota o grande deslocamento que vivenciam para assumir o posto de docente de PLAc. Por sua vez, Miranda e Lopez (2019) chamam a atenção para o fato de muitas professoras/muitos professores da área não se sentirem legitimadas/legitimados a ocupar tal posto, no sentido de que apenas uma licenciatura em língua (materna ou adicional) somada ao fato de serem falantes nativas/nativos de português não as/os autoriza ao ensino de português para deslocadas/deslocados.

Nos cursos de português levados a cabo pelas universidades, também pesa para as professoras/os professores de PLAc o fato de elas/eles trabalharem, quase exclusivamente, em regime voluntário, ou seja, sem serem financeiramente remuneradas/remunerados por suas atividades. Lopez (2020) acrescenta que estamos falando, em muitos casos, de pessoas que possuem outras ocupações profissionais e que dedicam ao PLAc apenas algumas horas

⁵⁹ Um movimento importante que deve ocorrer da formação docente em PLAc no âmbito acadêmico é a aproximação dos projetos desenvolvidos nas IES e das iniciativas da sociedade civil, com o intuito de ampliar o preparo docente a tais esferas e, conseqüentemente, o ativismo – no sentido freiriano – que deve estar presente no ensino de português para as comunidades migrantes involuntárias. Argumento sobre esta aproximação na continuidade deste trabalho, em especial no capítulo seguinte.

por semana – aquele “tempinho que sobra” em nosso cotidiano. Deste modo, quando as obrigações da vida acadêmica, profissional e/ou pessoal são demasiadas, as/os docentes se veem obrigadas/obrigados a se afastarem das atividades com o público migrante. Conseqüentemente, a rotatividade de professoras/professores de PLAc se torna comum nessas iniciativas.

Com efeito, a formação docente deficitária em PLAc e a não profissionalização da área colocam a esta vertente do PLA um cenário de precarização, transparecido pela

falta de reconhecimento da área de atuação profissional como uma área que exige *expertise* e estabilidade, já que, por mais que os profissionais que atuem nesse contexto sejam bons profissionais, ainda que não sejam formados em Letras ou na educação, trabalhar na dimensão do voluntariado proporciona uma atmosfera de informalidade (LOPEZ, 2020, p. 180).

O trabalho de Lopez (2020) também mostra que as professoras/os professores de PLAc no âmbito de projetos universitários estão conscientes da precarização em que atuam. Ademais, elas/eles acreditam que deveria haver alguma espécie de pré-requisito para a atuação na área como uma forma de combater tal debilidade – disciplinas acadêmicas voltadas ao PLAc, atuação exclusiva para indivíduos formados em Letras ou em Pedagogia, dentre outras. Por outro lado, elas/eles também reconhecem que o caráter emergencial imposto pelo trânsito forçado, aliado à fraca atuação governamental, impossibilita a restrição do ensino de PLAc apenas às universidades e às/aos docentes que possuem possibilidade, tempo e vontade de obter formação na área. Uma realidade dessas reduziria ainda mais o já escasso acesso das/dos migrantes à língua portuguesa.

Nesta subseção, expus como tem se dado a formação docente em PLAc no contexto de projetos extensionistas nas IES brasileiras e seus conseqüentes desdobramentos para o ensino de português às/aos aprendentes migrantes. Na seqüência, apresento o outro contexto de atuação do PLAc: cursos desenvolvidos por ONGs, instituições religiosas e afins.

3.2.2. Formação e atuação docente em PLAc em projetos desenvolvidos por instituições da sociedade civil

Lá no começo eu não sabia nada, nunca nem tinha ouvido falar de PLAc. A gente fazia o que achava que era pra fazer, nossa intuição

mesmo. Hoje vejo como a formação foi importante, né? E ainda tenho muito a melhorar, a crescer. (**Nádia**, em entrevista realizada em 22/04/2022).

Abro esta seção com a fala de Nádia, uma das professoras participantes do presente estudo. Até sua entrada no Projeto Refúgio, em 2018, Nádia nunca havia dado aulas. Mesmo sem formação específica para o ensino de línguas adicionais, tampouco em PLAc, decidiu encarar o desafio dar aulas voluntariamente para migrantes motivada pelo desejo de fazer o bem a pessoas que tentavam recomeçar suas vidas no Brasil.

Assim como ela, diversas pessoas se voluntariam para dar aulas de português para as populações migrantes involuntárias em projetos abrigados em entidades da sociedade civil – ONGs, instituições religiosas, associações e coletivos culturais, dentre outras – as quais, assim como as universidades brasileiras, também têm se mobilizado em prol do acolhimento, inclusive linguístico, de deslocadas/deslocados. Todavia, a organização de cursos de português nesses espaços, bem como o perfil das professoras/dos professores à frente desses projetos, guardam diferenças com relação ao que se observa nas iniciativas sediadas nas IES.

Para que tenhamos uma ideia da abrangência das iniciativas deste segundo grupo, trago como exemplo o caso da cidade de São Paulo, localidade geográfica desta pesquisa de doutoramento. De acordo com o relatório “Mapeamento de Cursos de Português para Imigrantes”, publicado em 2021 pela Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania de São Paulo (SMDHC, 2021)⁶⁰, a capital paulista conta com 12 cursos de português para aprendentes em deslocamentos forçados desenvolvidos por ONGs e afins. Este número, na realidade, tende a ser muito maior, visto que muitas dessas ações ocorrem de maneira pontual, com pouco ou nenhum diálogo com agentes do poder público.

A fim de obter maiores informações sobre tais iniciativas, em especial, sobre o perfil e o preparo das/dos docentes, eu entrei em contato com as 12 instituições citadas no relatório da SMDHC de São Paulo, em março de 2023. Mais precisamente, enviei por e-mail um questionário, via Google Forms, para

⁶⁰ O relatório em questão está disponível neste link: [https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos_humanos/3%20Educao%20Mapeamento%20de%20Cursos%20de%20Portugues%20para%20Imigrantes_compressed%20\(3\).pdf](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos_humanos/3%20Educao%20Mapeamento%20de%20Cursos%20de%20Portugues%20para%20Imigrantes_compressed%20(3).pdf). Acesso em: 23 fev.2023.

todas essas entidades (ver ANEXO 3). Das 12 entidades, sete responderam o formulário.

Do total de respostas obtidas, seis afirmam seguir a noção de PLAc para o curso de português ofertado, embora sem explicitarem qual conceito de língua de acolhimento é adotado. Uma única instituição argumenta que não vê necessidade de aderir a tal nomenclatura em seu projeto, uma vez que considera que o PLA (e todo ensino de língua adicional) já tem uma perspectiva acolhedora para com o alunado.

No que diz respeito ao perfil das professoras/dos professores, quatro dos sete projetos que responderam ao questionário afirmam possuir em seu quadro docentes formadas/formados em Letras ou cursando graduação nesta área, juntamente com voluntárias/voluntários de outras áreas. É notável, portanto, que essas iniciativas são mais abertas a educadoras/educadores com outros percursos acadêmicos e profissionais. Corrobora com esta visão o fato de todas as entidades terem declarado que a única exigência na seleção de novas/novos docentes é a disponibilidade de tempo para participar das atividades do projeto. Dito de outro modo, a trajetória acadêmica em Letras e campos correlatos e conhecimentos prévios em PLAc não são pré-requisitos para a atuação nos cursos em questão.

No que se refere à formação docente, dois projetos afirmam que ofertam preparo em PLAc, o qual é voltado principalmente às novas voluntárias/aos novos voluntários, sendo conduzido por professoras/professores mais experientes. Ambas as entidades possuem traços comuns em sua formação proposta: planejamento de aulas, discussão acerca de materiais didáticos adotados e/ou produzidos, reflexões sobre as necessidades e sobre o perfil cultural do alunado. Outras quatro iniciativas alegam que não promovem cursos ou encontros formativos, mas que suas coordenações estão à disposição das/dos docentes em caso de dúvidas. Ademais, seis dos sete projetos respondentes declaram que suas professoras/seus professores já participaram de cursos e palestras sobre PLAc ministrados por outras instituições – o que denota a vontade e/ou a necessidade de buscar aprimoração no ensino de português em contexto de migração involuntária.

Assim como ocorre no âmbito acadêmico, a formação docente também se configura como um dos grandes obstáculos para o ensino de português em

ONGs e afins, com o agravante de que, nesses locais, os cursos são ministrados por diversas pessoas sem conhecimento e reflexões sobre didática de línguas. Amado (2013) já alertava, no momento da chegada dos primeiros estudos sobre língua de acolhimento ao Brasil, que a docência na área estava a cargo, em sua maioria, de pessoas que se valem do mito do falante nativo para ocuparem tal posto – ou seja, elas acreditam que tão somente o fato de possuírem o português como língua materna já as autoriza, em algum grau, a ensinar a língua portuguesa ao alunado migrante. Por conseguinte, essas/esses docentes levam para a sala de aula suas crenças e experiências sobre língua/cultura adquiridas enquanto alunas/alunos do ensino regular e/ou de escola de idiomas. Ainda na visão da de Amado (2013), as aulas ministradas nessa conjuntura nem sempre vão ao encontro das demandas e das especificidades das/dos aprendentes de PLAc.

Além disso, mesmo quando têm à sua disposição materiais didáticos em PLA ou em PLAc, essas professoras/esses professores tendem a formatar suas aulas a partir de acepções de língua que privilegiam conteúdos intralinguísticos (morfologia, sintaxe, léxico e pronúncia) de variantes de prestígio do português brasileiro, e veiculam noções de “certo” ou “errado” na língua. Consequentemente, qualquer influência do repertório linguístico da aluna/do aluno migrante sobre o português tende a ser repreendida. Assim, ela/ele, a fim de não cometer erros, silencia-se e o silêncio, neste caso, é deveras violento.

Como esta investigação se concentra em docentes de PLAc que atuam em cursos sem vínculos com as IES, julgo importante aprofundar a visão que tais indivíduos possuem sobre língua e sobre PLAc. No estudo que desenvolvi em Cursino (2023), analiso o caso do grupo de professoras/professores do Projeto Refúgio, cenário desta pesquisa. O grupo em questão participou de um curso de formação docente em PLAc, entre junho e dezembro de 2021 – que se configura no embrião da presente investigação e que é detalhado ao final deste capítulo⁶¹.

Inicialmente, pude verificar que, das 13 pessoas participantes do estudo, duas possuem licenciatura em línguas adicionais; as demais atuam em outros

⁶¹ Vale ressaltar que o Projeto Refúgio não figura na lista de cursos de português divulgada pela SMDHC (2021).

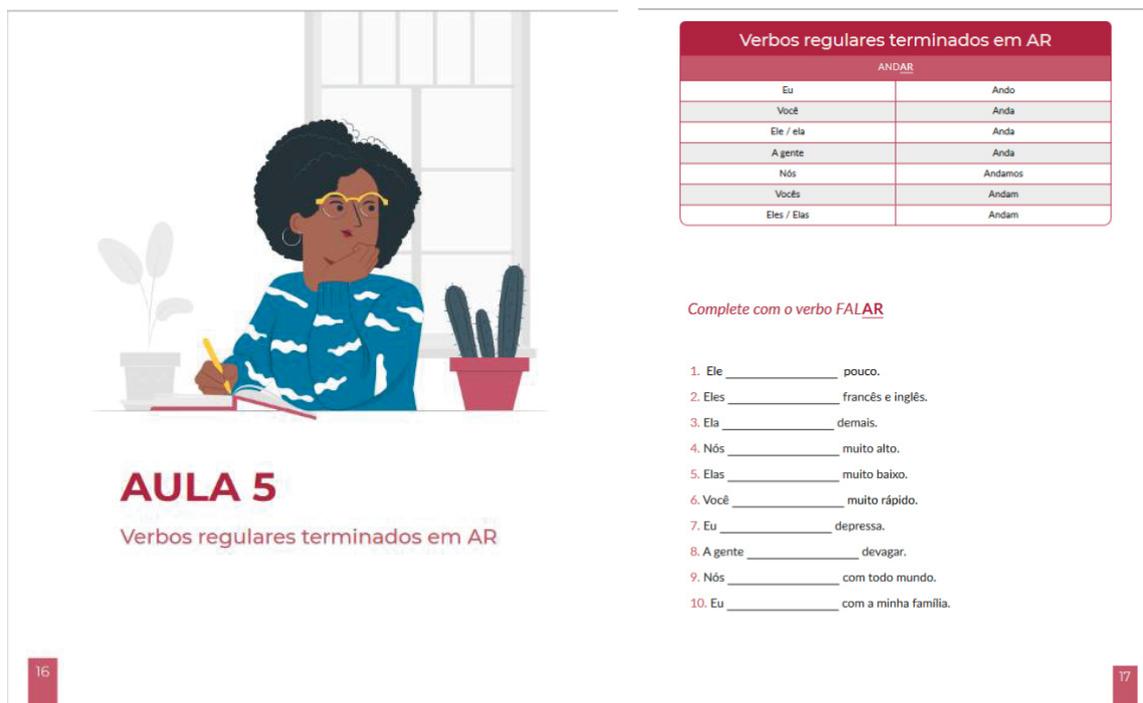
contextos profissionais. Além disso, dentre as/os 13 docentes participantes, 12 ministravam aulas sem nunca ter tido contatos prévios com a formação em língua de acolhimento. A maioria alegava que se sentia à vontade para ensinar português ao público migrante, visto que se trata de sua língua nativa. Elas/eles também afirmavam, naquela época, que eram motivadas/motivados pelo coração, pelo verdadeiro desejo de ajudar o outro.

O estudo que apresento em Cursino (2023) também aponta que as voluntárias/os voluntários que nunca tinham sido convidadas/convidados a refletir sobre língua/cultura, no início das atividades formativas entendiam língua como um código de conteúdos linguísticos que caracterizam a identidade de um país, assim como um instrumento que permite a comunicação entre indivíduos. Trata-se de uma visão próxima da ideologia linguística da modernidade/colonialidade, como discuto no Capítulo 2, portanto, distante da ideia de língua como prática social aventada por Bakhtin (2016)⁶², em que ela constitui o sujeito ao mesmo tempo em que é por ele constituída. Em outras palavras, estamos falando de uma concepção típica do lugar-comum visitado por pessoas leigas em Linguística Aplicada.

Tal imaginário sobre língua não é, obviamente, uma exclusividade das voluntárias/dos voluntários que participaram do estudo exposto em Cursino (2023). A imagem 1, que figura na sequência deste parágrafo, é um excerto de um material didático de um curso de português ofertado por uma instituição de São Paulo para migrantes involuntárias/involuntários com nível iniciante de língua portuguesa. Nessa apostila disponibilizada à aluna/ao aluno, verifica-se que as unidades didáticas se resumem à apresentação de conteúdos intralinguísticos (verbos ser/estar, verbos regulares terminados em -AR etc.). Dito de outro modo, as aulas praticadas a partir deste material trazem tão somente uma visão formal da língua, que quase em nada favorece o indivíduo em trânsitos forçados no acesso a seus direitos básicos no território brasileiro.

⁶² Aprofundo a reflexão sobre língua/cultura ainda neste capítulo, quando discuto o referencial teórico de língua/cultura que deve embasar o ensino de PLAc.

FIGURA 1: MATERIAL DIDÁTICO DE CURSOS DE PORTUGUÊS PARA MIGRANTES PROMOVIDOS POR ENTIDADES DA SOCIEDADE CIVIL



AULA 5
Verbos regulares terminados em AR

Verbos regulares terminados em AR	
ANDAR	
Eu	Ando
Você	Anda
Ele / ela	Anda
A gente	Anda
Nós	Andamos
Vocês	Andam
Eles / Elas	Andam

Complete com o verbo **FALAR**

1. Ele _____ pouco.
2. Eles _____ francês e inglês.
3. Ela _____ demais.
4. Nós _____ muito alto.
5. Elas _____ muito baixo.
6. Você _____ muito rápido.
7. Eu _____ depressa.
8. A gente _____ devagar.
9. Nós _____ com todo mundo.
10. Eu _____ com a minha família.

FONTE: Apostila Básico 1. Curso de Português promovido por uma ONG de São Paulo

Não é estranho que as/os docentes de cursos realizados por entidades da sociedade civil transfiram para seus entendimentos sobre PLAc suas próprias acepções de língua/cultura. Assim sendo, conforme relato em Cursino (2023), as/os participantes do estudo, antes de passarem pela formação docente na área, contemplavam o PLAc como o instrumento capaz de abrir todas as portas do Brasil ao indivíduo em mobilidade forçada, uma vez que falar o português significa a conquista de uma boa colocação profissional e a facilitação de sua inserção social. É interessante notar como o entendimento de língua de acolhimento das/dos participantes da pesquisa em questão se assemelha, ao menos em alguns aspectos, da noção portuguesa de PLAc.

Assim como as teóricas portuguesas, as voluntárias/os voluntários participantes da pesquisa que trago em Cursino (2023) não problematizavam o fato de tal perspectiva de PLAc trabalhar para a manutenção da fraca participação do Estado brasileiro no desenvolvimento de políticas direcionadas às comunidades migrantes, “posto que, se a língua de acolhimento é a principal responsável pela integração do indivíduo em trânsito forçado, então os governos

federal, estaduais e municipais nada precisam realizar para que a/o migrante acesse direitos básicos de qualquer cidadã/cidadão residente no Brasil: trabalho, moradia, educação, saúde, lazer, etc.” (CURSINO, 2023, p. 79). Soma-se a isso o fato de que tal aceção de PLAc, como argumentei no capítulo anterior, sobrecarrega a sociedade civil, que se vê obrigada a atuar onde o poder público é omissivo, bem como as/os migrantes, já que seu êxito na sociedade de acolhida, nas mais diferentes esferas da vida pública e privada, é condicionado ao seu próprio mérito na aprendizagem do português.

Outro ponto que chama a atenção no trabalho promovido por ONGs e afins diz respeito ao fato de ele, de maneira geral, não estar limitado às aulas de português. É relativamente comum que a equipe docente, assim como voluntárias/voluntários de outras áreas, se envolva com as/os migrantes para além da sala de aula. Um dos braços do Projeto Refúgio, por exemplo, é voltado à inserção da pessoa em mobilidade forçada no mercado de trabalho. De acordo com a coordenação do Refúgio⁶³, além de facilitar o diálogo entre empresas e a comunidade migrante, a iniciativa acompanha a pessoa empregada por meio deste atendimento, disponibilizando uma professora/um professor que possa ajudá-la com aulas de português sob demanda, orientadas para o desempenho de suas funções profissionais. Já as voluntárias/os voluntários do Instituto Adus de São Paulo⁶⁴, além das aulas de português, também ofertam cursos de capacitação e de geração de renda. A instituição também se preocupa com a inserção das deslocadas/dos deslocados no mercado de trabalho e chegou a criar uma escola de idiomas (com cursos pagos, voltados à comunidade em geral) cujos docentes são migrantes.

Uma análise mais fria ou superficial pode transmitir a ideia de que professoras/professores de PLAc agem a favor da informalidade e da precarização do PLAc, na medida em que praticam noções de língua/cultura e de língua de acolhimento problemáticas⁶⁵ e em que parecem estar mais

⁶³ Em entrevista a mim concedida em 17 de março de 2022. Mais informações sobre a atuação do Projeto Refúgio estão descritas no Capítulo 1.

⁶⁴ Informações obtidas no website do Instituto Adus de São Paulo. Disponível em: <https://adus.org.br/>. Acesso em: 01 mar. 2023.

⁶⁵ Neste ponto, também vale o questionamento: será que todas as docentes licenciadas/todos os docentes licenciados em línguas adicionais levam à sua prática a visão de língua que se estuda e debate na academia? Será que, para além do PLAc, também não há professoras/professores com noções problemáticas sobre língua, cultura, linguagem ou, ainda, que se veem forçadas/forçados a adotar outras perspectivas que não aquelas em que acreditam?

comprometidas/comprometidos com um amparo geral ao sujeito migrante do que com uma educação linguística que se contraponha aos processos de reterritorialização precária, como defendem Lopez e Diniz (2018). Todavia, em consonância com Lopez (2020), acredito que não podemos nos dar ao luxo de restringir o ensino de PLAc a profissionais das Letras em uma conjuntura em que a oferta de cursos de português desenvolvidos pelas IES brasileiras não supre a demanda das populações deslocadas e na qual o número de docentes de fato formadas/formados em PLA / PLAc é limitado, inclusive no âmbito universitário. Os dados que apresento em Cursino (2023) e que aqui retomo salientam, na verdade, a urgência da formação docente em cursos de PLAc organizados por ONGs e afins, posto que é direito da/do migrante o acesso a um curso de português de qualidade, que, de fato, contribua para a democratização de sua mobilidade no território brasileiro. A hipótese com a qual trabalho nesta tese – e sobre a qual me debruço no Capítulo 4 – é a de que é possível que professoras/professores de PLAc deste contexto específico, uma vez que tenham acesso a uma formação na área que alinhe conhecimento acadêmico à prática na direção de uma independência informada (CELANI, 2010), repensem suas visões sobre língua/cultura, sobre o próprio PLAc, sobre o alunado migrante e sobre suas atitudes docentes em sala de aula.

3.3. Um ponto em comum: o olhar sobre as/os aprendentes migrantes

Como expus nas duas subseções anteriores, há diferenças no perfil e na atuação de docentes de PLAc em cursos promovidos pelas universidades brasileiras e naqueles organizados pela sociedade civil. No entanto, há um ponto em comum que perpassa professoras/professores de PLAc de ambos os contextos: o olhar sobre as/os aprendentes migrantes e os efeitos dele sobre o corpo daquelas/daqueles que migram.

Celani (2010) já apontava para o fato de existir uma grande diferença entre o que as/os estudantes das licenciaturas em Letras veem na teoria e aquilo que levam à sala de aula quando chegam aos estágios e à vida profissional. Ora, se o ensino de línguas praticado por profissionais formadas/formados em Letras também encontra suas falhas, não se pode condenar, de imediato, o ensino de PLAc ofertado por voluntárias/voluntários em ONGs e afins – até porque, como aqui discutido, a formação na área na própria academia é bastante delicada.

A fim de ilustrar este ponto, trago uma passagem do meu diário reflexivo produzido ao longo da geração de dados para este estudo⁶⁶. No segundo semestre de 2021, além de gerar dados no curso de formação docente em PLAc por mim organizado e conduzido para o Projeto Refúgio, eu também atuava como professora de PLAc em uma ONG de porte nacional. Era impossível para mim não estabelecer pontes reflexivas entre minha vivência nesta iniciativa enquanto professora e minha experiência como formadora no Projeto Refúgio. Assim sendo, após o término do encontro formativo do dia 21 de outubro de 2021 com as professoras do Refúgio, parti para a escrita do meu diário, que, nesta data, inicia assim:

Começo o diário de hoje com algumas indagações que tenho feito a mim mesma nos últimos dias por conta de minha participação no *[menciono o nome da ONG]*. Não estou muito ativa por lá, mas consegui participar da última reunião de professores. Fiquei muito chocada ao ver a reação de uma professora, a Cecília⁶⁷ (jornalista, sem formação em Letras e sem familiaridade com o PLAc) diante do convite que deveria ser estendido aos estudantes para a participação de uma atividade extra – uma oficina de poesia.

Ela disse que não convidaria suas alunas e que caberia a ela, e somente a ela, essa decisão, pois ela conhece melhor o que as alunas precisam. Segundo a professora em questão, suas alunas precisam de ações mais prementes, não de poesia, e elas se sentiriam perdidas, pois não têm nível de língua para participar de algo tão complexo. Outra professora, a Úrsula⁶⁸, concordou com a Cecília e, depois, chamou seus alunos de coitados: “Meus coitados hoje chegaram...”. A coordenadora tentou argumentar, falando que caberia às alunas decidir se participariam ou não. A Cecília pareceu levar esta fala da coordenadora para o lado pessoal e disse que não falaria mais nada. Então, se calou no grupo.

Fiquei muito triste e decepcionada ao ver este posicionamento vertical da professora. De mesmo modo, me entristece a outra professora chamando seus alunos de coitados. Essas situações me fazem pensar muito no texto da Bizon e Camargo (2018) e na visão dos migrantes como alguém necessariamente vulnerável e do professor como seus salvadores, como aqueles que sabem do que este outro necessita.

⁶⁶ Conforme detalho no Capítulo 1, essa pesquisa foi realizada em duas etapas. Na primeira, os dados foram gerados ao longo do curso de formação aplicado com as/os docentes do Projeto Refúgio, entre junho e dezembro de 2021. Na segunda, por sua vez, eles foram concebidos a partir de entrevistas e de conversas informais com as quatro professoras selecionadas como protagonistas deste estudo: Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra. Durante a primeira fase, escrevi um diário reflexivo. O objetivo desta escrita era o de guardar uma memória das interações surgidas entre as professoras/os professores participantes do curso de formação docente em PLAc (e, evidentemente, as interações entre elas/eles e mim). Com a ajuda deste instrumento de pesquisa, pude realizar a transcrição de cada encontro de maneira mais focada, na medida em que a memória ali registrada já me proporcionava indícios dos dados que seriam úteis às respostas de minhas perguntas investigativas. Saliento, contudo, que à exceção do excerto trazido nesta página, minhas anotações deste diário não são tomadas como dados de pesquisa, uma vez que o foco aqui não está no meu olhar de professora-formadora em PLAc para o curso formativo em questão, mas sim, nas trajetórias percorridas por Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra.

⁶⁷ Nome fictício.

⁶⁸ Nome fictício.

Contei para o Fê⁶⁹ o que eu tinha presenciado e ele disse uma coisa que me fez pensar ainda mais: “Quantos professores formados na nossa área carregam a mesma visão do que essa professora voluntária?”. Ele tem razão. Quantas vezes presenciei colegas (muitos até com mais formação em PLAc do que eu) determinando do que os alunos precisam, pré-estabelecendo o que eles são capazes de fazer? Quantas falas que subjugam estudantes migrantes já escutei de meus colegas? E quantas eu mesma já proferi? Me lembro de uma ocasião em que uma colega professora, com formação em Letras e muita experiência em PLA, se referia a seus alunos migrantes como “meus bichinhos”. Falaríamos assim de um estudante europeu? De um aluno japonês? Duvido muito, cada vez mais.

Esses acontecimentos e essa indagação do Fê estiveram comigo essa semana e guiaram o encontro de hoje, no qual eu queria discutir com as participantes a importância de uma escuta atenta e afetiva, de transformar a sala de aula em um segundo espaço, em um espaço de transformações sociais. (*Meu diário reflexivo, 21 de outubro de 2021*).

No texto de Bizon e Camargo (2018) que cito no excerto do meu diário reflexivo, as autoras atentam para uma armadilha escondida no ensino (e, em minha visão, no próprio conceito) de PLAc: a prática professoral tão somente pela ótica do voluntariado. Para as teóricas, existe um risco premente da redução do ensino de português em contexto de migração involuntária a uma mera ação de caridade, de assistencialismo social. Neste panorama, não se enxerga as forças verticais (políticas oficiais/institucionalizadas pelo poder público e pelas empresas) e horizontais (representadas pelas pessoas em suas agências) que recaem sobre o sujeito migrante. Este indivíduo tão simplesmente é concebido como alguém essencialmente vulnerável, isto é, como aquele que não tem, alguém “a quem tudo falta – o que pode reduzir o acolhimento à benevolência e ao amparo circunstancial. Nesse senso comum, portanto, acolher é dar ao Outro o que ele supostamente necessita, sendo essa necessidade sempre definida a partir do agente ‘acolhedor’” (BIZON; CAMARGO, 2018, p. 715).

Diniz e Neves (2018, p. 100-101) também salientam as visões sobre aquelas/aqueles que migram forçosamente que podem estar veladas na noção e nas práticas de PLAc. Na visão do autor e da autora em questão, indivíduos migrantes são marcados pelo discurso da falta, essencialista e totalizador, “que os significa por aquilo que supostamente ‘não são’, ‘não fazem’, ‘não sabem’, ‘não conhecem’, apagando suas vivências, suas agências, seus saberes e seus conhecimentos”.

⁶⁹ Meu então esposo, Felipe, também graduado em Letras e professor de PLA, com quem dialoguei durante boa parte da produção desta tese.

Tal visão sobre o alunado em trânsito forçado autoriza as professoras/os professores de PLAc a ditar as demandas e as pautas de suas/seus aprendentes, estabelecendo com elas/eles relações de dependência, impedindo-as/os de se tornarem verdadeiros agentes em seu processo de reterritorialização. Ademais, como pontuam Bizon e Camargo (2018), aloca-se a/o migrante numa posição de inferioridade, diminuindo ou impossibilitando diálogos interculturais e mais igualitários.

Gostaria de alargar a problematização levantada por Bizon e Camargo (2018) e por Diniz e Neves (2018), propondo que o campo da didática em PLAc reflita sobre o que legitima essa postura de docentes de PLAc (em graus distintos, evidentemente) para com suas alunas/seus alunos. Concordo, sem dúvida, com Bizon e Camargo (2018) quando elas apontam o despreparo da sociedade brasileira – nas esferas pública e privada – face à realidade e às urgências impostas pelos deslocamentos forçados. Diante desse desarranjo, o acolhimento a essas comunidades, incluindo o linguístico, ocorre por um suposto olhar de fraternidade, em que acolher significa simplesmente abrir as portas ao outro, visto como alguém em crise, em necessidade. Com base em Maldonado-Torres (2007) e em Veronelli (2015, 2019), somo a este aspecto o fato de as/os migrantes oriundas/ oriundos do Sul global serem concebidas/concebidos a partir de sua subalternização. Sua humanidade, assim como suas línguas, seus saberes, seus modos de comunicação, possuem pouco ou nenhum valor.

Deste modo, ao chegar à sociedade de acolhida – e à sala de aula de português –, professoras/professores sentem o ímpeto de ajudar sujeitos tão vulneráveis, dando-lhes a língua portuguesa, este bem tão precioso, e mostrando-lhes as maneiras corretas de agir nessa nova língua e nesse novo local que os acolhe. Somente deste modo, mulheres e homens, meninas e meninos deslocadas/deslocados serão “menos coitados” ou “menos bichinhos”, para usar os termos empregados por docentes de PLAc, conforme relato em meu diário reflexivo. Ou seja, nessa perspectiva, é por meio da colonialidade da linguagem (VERONELLI, 2015; 2019), a qual ocorre em processos de inferiorização da/do migrante, que aquela/aquele que migra terá sua humanidade reconhecida.

Vale ressaltar que a concepção de migrantes como alguém fundamentalmente vulnerável e, conseqüentemente, da professora/do professor

de PLAc como aquela/aquele capaz de salvá-las/los de suas mazelas (ou, ao menos, apaziguá-las) nada tem a ver com a formação acadêmica ou com o contexto de atuação da/do docente. Como narrei no excerto do diário reflexivo no início desta subseção, testemunhei professoras com e sem licenciatura em Letras, com e sem familiarização em PLAc se referirem às suas/aos seus aprendentes com termos muito semelhantes, que as/os subalternizam. Em ambas as conjunturas, encontram-se docentes que pressupõem aquilo de que as alunas/os alunos precisam e o que elas/eles são capazes de fazer de aceitável em língua portuguesa. Essa postura está relacionada com a modernidade/colonialidade que nos constitui, conforme discuti no Capítulo 2, e da qual não podemos nos desviar totalmente.

Ainda que não seja possível escapar da ideologia moderna/colonial que nos molda, encontro esperança nas palavras de Walsh (2009) e em sua proposta de decolonialidade, em oposição à modernidade/colonialidade, no campo da educação. Na perspectiva da decolonialidade, argumenta-se

não pela simples relação **entre** grupos, práticas ou pensamentos culturais, pela incorporação dos tradicionalmente excluídos dentro das estruturas (educativas, disciplinares ou de pensamento) existentes ou somente pela criação de programas “especiais” que permitem que a educação “normal” e “universal” siga perpetuando práticas e pensamentos racializados e excludentes. É assinalar a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que diferencialmente posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo e ainda, é racial, moderno-ocidental e colonial. Uma ordem em que todos fomos, de uma maneira ou de outra, participantes. Assumir esta tarefa implica em um trabalho de orientação decolonial, dirigido a romper as correntes que ainda estão nas mentes (...). Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos (WALSH, 2009, p. 24. Grifo da autora).

No campo do PLAc, entendo que o trabalho de “romper as correntes que estão nas mentes” possa ser iniciado com uma formação de professoras/professores que as/os encoraje a refletir sobre que noções de língua e de PLAc estão sendo mobilizadas em suas aulas, bem como acerca de suas atitudes professorais, sobretudo, no que diz respeito a como elas recaem sobre os corpos e as identidades daquelas/daqueles que migram.

Neste primeiro momento do Capítulo 3, dediquei-me a apresentar o panorama do preparo e da atuação docente em PLAc no âmbito de projetos

desenvolvidos pelas IES brasileiras e no de iniciativas organizadas por ONGs, instituições religiosas, associações culturais, coletivos e outros. Em ambos os contextos, é notável que a formação, quando existente, é insuficiente para preparar professoras/professores que possam estar, de fato, comprometidos com uma educação linguística crítica, socialmente responsável e que contribua, de fato, para atitudes de oposição diante da reterritorialização precária (HAESBAERT, 2004; BIZON, 2013) vivenciada por sujeitos migrantes involuntários.

Assim sendo, na continuação desta tese, proponho uma formação docente em PLAc voltada ao âmbito de cursos de português organizados por ONGs e afins (mas não necessariamente exclusivo a este contexto). Seu arcabouço teórico, que sedimenta as práticas e atitudes da/do docente da área, será apresentado na sequência deste capítulo.

3.4. Formação docente em PLAc: uma proposta baseada em visões de língua outras, nos afetos e nas atitudes

A discussão realizada ao longo das seções 3.2 e 3.3 denota a importância de pensar uma formação docente em PLAc que esteja, de fato, comprometida com a/o docente e com a/o aprendente. O compromisso com a educadora/o educador se dá na medida em que a formação contribua para que ela/ele passe da dependência sem reflexão (isto é, de modelos de “como dar aula” a serem tão simplesmente copiados e reproduzidos) para uma independência informada, em que a prática docente seja adaptada ao contexto de ensino a partir de reflexões fundamentadas (CELANI, 2010). Por sua vez, no que diz respeito ao alunado de PLAc, a formação docente deve fomentar a atuação da professora/do professor voltada à democratização das mobilidades da/do migrante e a processos de reterritorialização mais justos, seguindo, assim, a acepção de PLAc aventada por Lopez e Diniz (2018).

Celani (2010) afirma que cabe à formadora/ao formador estabelecer o referencial teórico no qual situará a formação. Deste modo, conforme descrevi no Capítulo 1, realizei dois movimentos a fim de estabelecer os valores teóricos que serão base da formação docente em PLAc aqui proposta. Retomando-os resumidamente: o primeiro deles diz respeito à revisão teórica sobre ensino de português em contexto de migração involuntária e sobre o preparo de

educadoras/educadores da área, discutida no Capítulo 2 e na primeira parte do presente capítulo. O segundo, por sua vez, se volta às vozes de migrantes involuntárias/involuntários. Nós, pesquisadoras/pesquisadores de PLAc, muitas vezes teorizamos sobre conjunturas envolvendo indivíduos em deslocamentos forçados sem, de fato, escutá-los, isto é, sem trazê-los à (re)construção de conhecimento. Isso tem me incomodado. Se estou, ao longo deste trabalho, apontando as mazelas da modernidade/colonialidade, então também é justo que se ressalte que a academia e o fazer acadêmico ocidentais são aparatos que exalam e exaltam a ideologia moderna/colonial. Não quero simplesmente aceitar que o fato de eu ocupar alguma posição neste território chamado universidade me autorize a falar sobre o outro, ditando o que é melhor para seus corpos e suas existências.

Por isso, como eu já narrei no Capítulo 1, conversei com seis migrantes involuntárias/involuntários a fim de que elas/eles me ajudassem na construção de um curso de formação de professoras/professores de PLAc. Estava interessada em compreender como foram suas experiências enquanto aprendentes de língua portuguesa e como elas/eles imaginavam um curso de português voltado para pessoas em mobilidades forçadas. Novamente ressalto que a análise completa desses diálogos se encontra publicada em um artigo, aqui referenciado como Cursino (2022).

Três fatores se sobressaíram na análise dos dados gerados no que se refere às experiências e às expectativas das/dos migrantes com quem dialoguei em relação às aulas de PLAc. O primeiro deles diz respeito à (i) **abertura da sala de aula para as línguas/culturas e saberes do alunado**, em oposição às aulas permeadas apenas pela língua portuguesa e por elementos culturais do Brasil. Além disso, as/os participantes foram unânimes ao salientar a importância do que eu passei a denominar de (ii) **atitudes de afeto** da professora/do professor, que se interessam pela história de vida de suas alunas/seus alunos e por suas línguas/culturas e saberes e que ouvem suas demandas. Por fim, elas/eles também expressaram o desejo de (iii) **uma sala de aula de PLAc como um espaço em que o diálogo sobre as pautas migrantes esteja presente** e no qual a aula em si seja orientada às lutas das comunidades em deslocamentos forçados no Brasil. Essas três saliências foram, portanto,

fundamentais para que eu pudesse organizar uma proposta de formação docente.

Assim sendo, na presente tese, organizo os fatores (i), (ii) e (iii) em duas componentes: componente linguística e componente dos afetos e das atitudes. Explico-as no Quadro 7 a seguir.

QUADRO 7: COMPONENTES DA FORMAÇÃO DOCENTE EM PLAc

Componente linguística	Componente dos afetos e das atitudes
Língua enquanto prática social (BAKHTIN, 2015; 2016) Língua enquanto ação: linguajar (MATURANA, 2008).	<i>Corazonar</i> (ARIAS, 2012) em PLAc, em uma educação subversiva <i>sentipensante</i> (FALS BORDA, 2003) e pedagogia da escuta (FREIRE, 2021)
Ensino de PLAc a partir da noção de bilinguajamento (MIGNOLO, 2020) e das línguas marginais (ANZALDÚA, 1987)	Pedagogia decolonial (WALSH, 2009) a partir da interculturalidade crítica (TUBINO, 2005; WALSH, 2009) como maneira de se interessar pela língua/cultura das/dos migrantes pela via do questionamento das subalternizações.
Didática plurilíngue (CANDELIER <i>et al.</i> , 2012) como ferramenta teórico-metodológica para o bilinguajamento em PLAc.	

FONTE: A autora (2024).

Inauguro, assim, minha proposta de formação docente em PLAc apresentando a componente linguística.

3.4.1. Componente linguística e formação docente em PLAc: repensando o conceito e o ensino de língua

No capítulo 2, discuto que o construto original de Português como Língua de Acolhimento, aquele aventado em Portugal, traz a noção de língua nacional de modo bastante potente, tratando-a a partir de uma perspectiva monolíngue (esta, por ser vez, colocada pela ideologia moderna/colonial). Sob esse prisma, uma nação possui um idioma oficial e um sentimento partilhado entre suas cidadãs e seus cidadãos de língua nacional, que lhes dá a sensação de pertencimento àquela localidade (VERONELLI, 2019). Assim sendo, aquelas/aqueles “de fora” que desejam habitar seu território devem existir nesta

língua nacional. Ademais, essa acepção de PLAc veicula a ideia de língua enquanto competência comunicativa, visto que o ensino de português deve munir as/os aprendentes de fórmulas que lhes permitam entender e/ou ser entendidas/entendidos dentro das práticas sociais da sociedade de acolhida, sem estimulá-las/los à reflexão e problematização de tais práticas. Ambos os valores de língua contidos na primeira linha de PLAc servem a fins de acultramento, de controle social, no sentido de que a chegada de migrantes involuntárias/involuntários – *a priori* vistos como sujeitos inferiorizados, que nada têm a acrescentar ao novo grupo social – não pode subverter a harmonia já estabelecida no local de acolhida, conforme defende Ançã (2008).

Em contrapartida, a formação docente em PLAc que aqui proponho parte inicialmente da perspectiva bakhtiniana, na qual a língua é concebida não como código ou sistema fechado, tampouco como competência comunicativa, mas como atividade constitutiva do sujeito, realizada nas interações verbais. Sob essa ótica, cada indivíduo é formado na/pela linguagem, por meio dos discursos produzidos ao interagir com o outro, o que implica que não há um sujeito acabado, mas sim pessoas que, independentemente de suas idades e contextos sociais, estão permanentemente em construção a partir de suas produções discursivas e dos discursos do outro.

O pensamento bakhtiniano postula algumas ideias que direcionam a noção de língua desta corrente. Primeiramente, Bakhtin (2016) argumenta que a língua é produzida nas relações dialógicas, sendo materializada no enunciado (oral ou escrito) de cada participante deste processo. Esses enunciados “refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional” (BAKHTIN, 2016, p. 11-12). Isso equivale a dizer que o ato de enunciar jamais é neutro. Conforme coloca Pacheco Rios (2005):

Levando em conta a natureza dialógica da palavra, é possível dizer que, do ponto de vista bakhtiniano, palavra é indissociável do discurso. Mas palavra é também histórica, é ideologia, é luta social, já que ela é a síntese das práticas discursivas historicamente construídas, passando a ser encarada como um elemento concreto da ideologia. A palavra é produto ideológico vivo, funcionando em qualquer situação social, tornando-se signo ideológico porque acumula as entoações do

Dito de outro modo, cada sujeito possui sua própria língua e ela é sempre axiologicamente saturada, posto que cada enunciado proferido estabelece, a rigor, uma posição avaliativa em relação à produção discursiva. Essa posição depende do contexto histórico-social em que se encontra o sujeito, pois cada época e cada campo possuem sua própria ideologia, ou seja, suas próprias atribuições valorativas.

Embora a língua seja propriedade dos sujeitos, para Bakhtin (2016), o outro – aquele com quem se dialoga – possui grande participação na constituição dessa língua, na medida em que cada enunciado é construído e proferido à espera de uma atitude responsiva desse outro. Assim, as respostas para um determinado enunciado operam sobre discursos futuros do sujeito, de tal modo que “todos são, portanto, atravessados pelo discurso do outro” (PACHECO RIOS, 2005, p. 210). É justamente por conta desse atravessamento que Bakhtin (2015) afirma que as línguas são, em sua essência, heterogêneas, pois incorporam em seus discursos muitas vozes – as vozes do outro e a própria voz do sujeito, modificada pelo já dito pelo outro em momentos anteriores. Em resumo, cada língua é inteiramente heterodiscursiva, coexistindo umas com as outras em relações socioideológicas do presente e do passado.

Deste modo, pelas lentes bakhtinianas, é possível questionar o construto de língua nacional em uma perspectiva monolíngue e, ainda, a ideia de língua como mero instrumento comunicacional neutro. Primeiramente, se língua, no panorama bakhtiniano, é uma atividade da mente, logo ela pertence ao sujeito que fala, e não exatamente a uma nação específica. Por conseguinte, cada sujeito possui sua própria língua, saturada por suas próprias vivências e valores experimentados ao longo da vida. Além disso, se a língua se dá nas interações, isto é, se ela é viva, então, uma língua nacional necessariamente carrega consigo as línguas de cada sujeito, apresentando “uma pluralidade de universos concretos, de horizontes verboideológicos” (BAKHTIN, 2015, p. 63). A ideia de língua viva e plural dentro de uma mesma língua nacional é a que interessa à visão de PLAc e à formação docente na área que proponho nesta tese.

Se na perspectiva bakhtiniana, a língua é viva e é o que constitui os sujeitos, sendo ela também constituída com os sujeitos nas interações, então faz

sentido entendê-la como ação, como propõe Maturana (2008). Assim sendo, o autor em questão propõe o termo linguajar a fim de reconceitualizar a noção de língua, enfatizando seu entendimento de tal termo orientado para a ação e para o comportamento, e não como uma simples habilidade característica da espécie humana. Ou seja, o linguajar abandona o entendimento de linguagem enquanto substantivo para abrir-se à ideia de linguagem enquanto verbo, como atividade contínua e inacabada (VERONELLI, 2019). Conseqüentemente, o linguajar afasta-se da visão de língua como um sistema fechado de códigos e símbolos e de linguagem como competência comunicativa, bem como da lógica dos idiomas nacionais, fixados a partir de um determinado quadro lexical e gramatical.

O linguajar alude ao sujeito da ação, como destaca Veronelli (2019, p. 152): “Además, como acción, el lenguajear es siempre practicada por alguien, en un tiempo y espacio, y está siempre atada a la materialidad de la vida cotidiana”⁷⁰. Assim, se o linguajar é próprio da natureza humana, então é natural que ele seja movido pela característica mais marcante da humanidade: as emoções ou, na denominação de Maturana (2008; 2009), o emocionar. “Falando num sentido biológico estrito, o que conotamos ao falar de emoções são distintas disposições corporais dinâmicas que especificam, a cada instante, que espécie de ação é um determinado movimento ou determinada conduta” (MATURANA, 2009, p. 8).

Ainda na visão deste autor, é no emocionar das interações que cada ser humano se realiza, e é esta mesma noção que guia as ações de um indivíduo. Deste modo, o linguajar ocorre quando essas ações são incorporadas ao modo de viver dos sujeitos. Como ação, as interações entre eles acarretam o encontro estrutural com o outro, que implica, por sua vez, em mudanças estruturais entre os participantes deste encontro. Ou seja, os seres humanos estão em contínuo processo de mudança estrutural espontânea e reativa, que ocorre ao fio das interações e que é absorvido ao modo de viver dos sujeitos, resultando no linguajar que lhes é característico. Conseqüentemente, o linguajar “transforma nossa corporalidade, que segue um curso ou outro dependendo do nosso modo de viver” (MATURANA, 2008, p. 60), isto é, desde a história das interações entre os indivíduos.

⁷⁰ Na minha tradução: Ademais, como ação, o linguajar é sempre praticado por alguém, em um tempo e espaço, e está sempre atado à materialidade da vida cotidiana.

Assim, o construto de língua aventado pela linha bakhtiniana e, principalmente, a noção de linguajar proposta por Maturana (2008; 2009) são elementos essenciais na luta, que deve ser constante, contra a colonialidade linguística (GARCÉS, 2007) e contra a colonialidade da linguagem (VERONELLI, 2015; 2019) embutidas no ensino de PLAc. A acepção original de PLAc, aplicada tanto nos projetos de acolhimento em Portugal quanto no Brasil, possui como mecanismo a imposição das línguas e linguagens que a/o migrante deve escolher para ter sua humanidade reconhecida no novo território. Ou seja, o PLAc orienta-se pela tentativa de manipular as relações dialógicas entre aquela/aquele que migra e quem a/o acolhe, bem como o linguajar deste encontro, dominando um fenômeno natural e constitutivo dos sujeitos. Esta ideia de acolhimento, na verdade, decide quais línguas estarão nos corpos de mulheres, homens e crianças deslocadas/deslocados, bem como elas/eles irão performá-las, em um panorama de controle social que parte da lógica de subalternização de sujeitos racializados.

Ainda, é importante enfatizar que, ao silenciar as línguas, culturas e saberes das deslocadas/dos deslocados, a acepção original de PLAc se esforça para controlar suas réplicas face aos discursos com os quais se deparam e que devem assimilar. Ora, para Bakhtin (2015, p. 68), “não se pode retirar a réplica desse contexto mesclado de palavras minhas e do outro sem perder o seu sentido e o seu tom. Ela é parte orgânica do todo heterodiscursivo”. Por isso, qualquer empreendimento que vise reger as relações dialógicas entre sujeitos é violento e abusivo, visto que é dar-se o poder de antepor quando e como o outro deve se constituir.

Por isso, ao invés de partir de uma noção de língua regida pela modernidade/colonialidade, proponho que a formação docente em PLAc adote um construto de língua que se oponha a tal ideologia. Em outras palavras, o ensino de PLAc deve conceber a língua para além do português como idioma nacional do Brasil, com um sistema de códigos linguísticos único e fechado, e da instrumentalização de migrantes às práticas linguísticas e sociais bem quistas no local de acolhida. Deve, na realidade, orientar-se ao linguajar, à língua enquanto ação que ocorre na materialidade da vida, assumindo que as relações das deslocadas/dos deslocados com membros da sociedade de acolhida, bem como com outras/outros migrantes, transformarão a si própria/a si próprio e a

este outro e que, deste modo, cada qual viverá seu próprio processo de reconfiguração linguística/cultural e identitária.

O reconhecimento de que o local de acolhida e as pessoas dessa localidade são modificadas pela língua, pela presença, pelo linguajar do sujeito migrante equivale a lutar contra a subalternização de mulheres racializadas/homens racializados, pois o que nasce dessa postura é poderoso – está relacionado com o se abrir à verdadeira identidade linguística e, sobretudo, ao real estilo de vida daquelas/daqueles que se deslocam forçosamente. Tal postura deve estar no coração do conceito e das ações em PLAc. Na seção seguinte, detalho os efeitos desta tomada de atitude no ensino de português em contexto de migrações forçadas.

3.4.1.1. Bilinguajar em PLAc

Eu sempre incentivei que os alunos trouxessem pra aula suas línguas e culturas. **Nunca impedi eles de falarem também em suas línguas.** Esse pecado eu nunca cometi. Porque é isso, **o importante é falar nas aulas.** (Sandra, em entrevista realizada em 13/04/2022. Grifos meus).

A professora Sandra é licenciada em Letras e, ao longo de sua carreira, trabalhou por muitos anos como professora de PLA em contexto empresarial. O Projeto Refúgio é sua primeira experiência com o público migrante involuntário e com o ensino de PLAc. Sua fala, com a qual inauguro essa seção, traz à tona como ela diz gerenciar a presença dos repertórios linguísticos/culturais das/dos aprendentes, enfatizando que, para ela, o importante não é apenas que elas/eles falem em português. O importante é falar – se expressar, ter sua agentividade reconhecida pelo poder da palavra.

A leitora/o leitor talvez se recorde de que, no capítulo anterior, mencionei alguns trabalhos (ANUNCIAÇÃO, 2017; 2018; LOPEZ, 2018) que indagam, de maneira inédita, a obrigatoriedade da aquisição da língua portuguesa por parte da comunidade migrante involuntária. Esses estudos representam uma virada de posicionamento no campo brasileiro da didática do PLAc, uma vez que, com eles, a academia passa a considerar, ao menos em alguma medida, as violências sofridas pelo alunado migrante devido ao silenciamento de suas vozes imposto pelo construto original de língua de acolhimento.

Novamente, saliento aqui que as autoras supracitadas (bem como outras teóricas/outros teóricos, dentre as/os quais me incluo) não são contrárias ao ensino de português para as populações migrantes. Na realidade, entende-se o ensino do idioma majoritário do Brasil como um de seus direitos básicos. Por outro lado, questiona-se o ensino de português como única política linguística (bastante deficitária) disponível a tais indivíduos. Questiona-se, também, a imposição da língua portuguesa e das práticas sociais aceitas no território brasileiro, o que acaba por apagar o repertório linguístico/cultural das comunidades migrantes. Concordando com Oliveira e Silva (2017),

O problema não está em querer que os imigrantes aprendam a língua oficial, pois, repetimos, essa é uma política indispensável e também um direito deles, mas em ver tal aprendizagem como a única política linguística possível. Esse tipo de raciocínio, segundo o qual aprender a língua do país acolhedor é não só a única, como a melhor opção para que os imigrantes possam estar integrados à sociedade “nacional”, está ancorado em uma visão de sociedade linguisticamente homogênea e tem raízes históricas (OLIVEIRA; SILVA, 2017, p. 148).

Em consonância com os trabalhos supracitados, Bizon e Camargo (2018) trazem ao ensino de português para migrantes em mobilidades forçadas a ideia de acolhimento em línguas, sobre a qual também trato no Capítulo 2. Embasadas em uma perspectiva transcultural (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007) e translíngua (CANAGARAJAH, 2013), as teóricas defendem que o acolhimento linguístico à/ao migrante não pode estar restrito a uma única língua. Ou seja, o acolhimento – e a própria vivência das deslocadas/dos deslocados – pode mobilizar diferentes línguas e linguagens em espaços e tempos distintos.

Ancorada na ideia de que acolhimento “é uma perspectiva, uma atitude que se constrói no diálogo possível entre os agenciamentos verticais e horizontais – sem, no entanto, apagar as tensões e relações de poder inerentes a qualquer diálogo” (BIZON; CAMARGO, 2018, p. 716), gostaria de estender a perspectiva de acolhimento em línguas, propondo-a ao caráter teórico-metodológico da formação docente em PLAc. Faço-o sempre em contraposição aos valores modernos/coloniais presentes na acepção original de PLAc.

Em consonância com Maturana (2008), Mignolo (2020) sustenta que a língua não é um objeto possuído por seres humanos localizados em um determinado tempo-espaço, mas sim um processo contínuo que só existe no que ele denomina de linguajamento, que situa as relações interacionais entre os

seres humanos e, igualmente, se situa como circunstância da possibilidade de língua. O autor em questão também se contrapõe ao conceito de língua enquanto códigos escritos no papel, interessando-se pela língua, signos e memórias que marcam o corpo. Seu posicionamento, portanto, indaga o falar, escrever e pensar dentro de uma única língua regida por uma gramática e, por conseguinte, abre-se ao linguajamento na língua, que “nos permite descrever-nos interagindo, tanto quanto descrever as descrições de nossas interações” (MIGNOLO, 2020, p. 336).

Ademais, ao trazer a ideia de linguajamento, Mignolo (2020) se contrapõe à ideologia das línguas nacionais, fortalecidas na modernidade/colonialidade, delimitadas por fronteiras geográficas e geopolíticas também fixadas na mesma lógica, e difundidas, no sistema do mundo moderno, como um símbolo do estado-nação. O teórico tenta, ainda, lançar oposição à geopolítica das línguas, traduzida em projetos globais que traçam mapas linguísticos, cartografias literárias e epistemológicas, os quais, por conseguinte, resultam na presença das línguas, culturas e epistemologias de países do Norte global, em detrimento daquelas de países do Sul.

A fim de explicar como ocorre o linguajamento, bem como seus reflexos, Mignolo (2020) recorre às vivências de Anzaldúa (1987), intelectual de origem mexicana e estabelecida nos Estados Unidos, mais precisamente no estado do Texas. Segundo ele, nas regiões fronteiriças entre México e Estados Unidos, a autora, que se considera uma mulher das fronteiras, viveu não em línguas-objetos controladas e contidas por uma gramática, mas em linguajamento (ou bilinguajamento) integrado a seu corpo. Assim narra a autora em seu clássico livro *Borderlands/La frontera: The New Mestiza*:

The switching of "codes" in this book from English to Castillian Spanish to the North Mexican dialect to Tex-Mex to a sprinkling of Nahuatl to a mixture of all of these, reflects my language, a new language – the language of the Borderlands. There, at the juncture of cultures, languages cross-pollinate and are revitalized; they die and are born. Presently this infant language, this bastard language, Chicano Spanish, is not approved by any society. But we Chicanos no longer feel that we need to beg entrance, that we need always to make the first overture – to translate to Anglos, Mexicans and Latinos, apology blurting out of our mouths with every step. Today we ask to be met halfway (ANZALDÚA, 1987, prefácio)⁷¹.

⁷¹ Na minha tradução: A troca de “códigos” neste livro, do inglês ao castelhano, deste ao dialeto do norte do México e ao Tex-Mex, com toques de nahuatl, até a mistura de todos eles, refletem a minha língua, uma nova língua – a língua das Fronteiras. Nelas, na junção de culturas, as

Anzaldúa (1987) convida a todas/todos a trocar as lentes com as quais experienciamos o mundo, retirando-se da perspectiva moderna/colonial das línguas nacionais para caminhar na direção do (bi)linguajamento das fronteiras, que dá vida às línguas marginais ou línguas liminares. Para explicitar o que seriam as ditas línguas marginais, invoco como exemplo, tal qual Mignolo (2020), o espanhol chicano de Anzaldúa (1987):

*“Pocho, cultural traitor, you're speaking the oppressor's language by speaking English, you're ruining the Spanish language”, I have been accused by various Latinos and Latinas. Chicano Spanish is considered by the purist and by most Latinos deficient, a mutilation of Spanish. But Chicano Spanish is a border tongue which developed naturally. Change, *evolución, enriquecimiento de palabras nuevas por invención o adopción* have created variants of Chicano Spanish, *un nuevo lenguaje. Un lenguaje que corresponde a un modo de vivir*. Chicano Spanish is not incorrect, it is a living language (ANZALDÚA, 1987, p. 55)⁷².*

O espanhol chicano é, então, a língua marginal de Anzaldúa (1987), surgida no bilinguajamento, isto é, nos processos de interação entre indivíduos localizados nas fronteiras por meio de diferentes variantes linguísticas. Como coloca a autora, não se trata de uma língua menor ou errada, como pensam as/os puristas, moldadas/moldados na ideologia moderna/colonial, mas sim de uma língua viva e, sobretudo, de um modo de viver.

As línguas marginais dialogam com o construto de língua na perspectiva bakhtiniana, na medida em que se voltam à constituição dos sujeitos nas relações dialógicas, sendo por eles também constituídas. Além disso, pensar nessas e a partir dessas línguas liminares significa assumir que elas brotam das fronteiras, no sentido de que, ainda que sejam filhas das tensões entre idiomas

línguas são mutuamente polinizadas e revitalizadas; elas morrem e nascem. Atualmente, esta língua infante, esta língua bastarda, o espanhol chicano, não é aprovada por sociedade alguma. Mas nós, chicanos, não mais sentimos que precisamos implorar para entrar, que precisamos sempre dar o primeiro passo – traduzir para anglo-americanos, mexicanos e latinos, com desculpas saindo de nossas bocas a cada passo. Hoje pedimos que nos encontrem no meio do caminho.

⁷² Na minha tradução: “*Pocho, traidora cultural, você está falando a língua do opressor ao falar inglês, você está arruinando o idioma espanhol*”, assim tenho sido acusada por diversos latinos e latinas. O espanhol chicano é considerado pelos puristas e pela maioria dos latinos como deficiente, uma mutilação do espanhol.

Porém, o espanhol chicano é uma língua da fronteira que se desenvolveu naturalmente. Mudança, *evolución, enriquecimiento de palabras nuevas por invención o adopción* vêm criando variantes espanhol chicano, *un nuevo lenguaje. Un lenguaje que corresponde a un modo de vivir*. O espanhol chicano não é incorreto, é uma língua viva.

nacionais e outros subalternizados, portam em suas bandeiras posições contra hegemônicas. Em outras palavras, elas estão opostas à colonialidade linguística (GARCÉS, 2007) implícita no ensino-aprendizagem de PLAc.

Ademais, o posicionamento contra hegemônico é parte constitutiva dos falantes dessas línguas, integrando sua identidade, afinal, como provoca Anzaldúa (1987), que alternativas existem para aquelas/aqueles que ocupam os espaços fronteiriços senão expandir-se à criação de sua própria língua, que reflita, de fato, seu modo de viver? Isto posto, viver nas línguas marginais, nascidas no cruzamento de línguas/culturas e epistemologias das fronteiras, significa também fazer face à colonialidade da linguagem (VERONELLI, 2015; 2019), intrínseca ao ensino de português em contexto de migração involuntária, tal qual anteriormente discutido, uma vez que este bilinguajamento se constitui nas práticas sociais dos sujeitos que falam essas línguas à margem, sendo elas também constituintes dessas pessoas.

É importante que se compreenda o que Anzaldúa (1987) denomina de fronteira. Conforme afirma Mignolo (2020), a autora não se refere às linhas fronteiriças inventadas pelos movimentos de invasões territoriais. Ela ultrapassa, ainda, a ideia de muros cujo objetivo é proteger aquelas/aqueles por eles cercadas/cercados dos perigos do exterior, do estrangeiro. Pelo contrário, a teórica considera a fronteira como o local onde as diferenças entre o interior e o estrangeiro desaparecem, possibilitando, então, reflexões sobre como os sujeitos se formam neste espaço e, conseqüentemente, o despertar para uma consciência das fronteiras. Anzaldúa (1987) resume, em verso, o que é o viver neste lugar:

Because I, a *mestiza*,
continually walk out of one culture
and into another,
because I am in all cultures at the same time,
alma entre dos mundos, tres, cuatro,
me zumba la cabeza con lo contradictorio.
Estoy norteada por todas las voces que me hablan
simultaneamente. (ANZALDÚA, 1987, p. 77)⁷³.

⁷³ Na minha tradução: Porque eu, uma *mestiza* / saio continuamente de uma cultura / e entro em outra / pois estou em todas as culturas ao mesmo tempo / *alma entre dos mundos, tres, cuatro* / *me zumba la cabeza con lo contradictorio*. / *Estoy norteada por todas las voces que me hablan* / *simultaneamente*.

Gostaria, ainda, de ressaltar que existe uma diferença entre bilinguajamento e bilinguismo. Na visão de Mignolo (2020), o bi/plurilinguismo está relacionado com a habilidade de mobilizar duas ou mais línguas em situações comunicacionais, no sentido de que seu resultado se limita a um exercício estético bi/plurilíngue. Já o bilinguajamento é um estilo de vida, um viver-entre-línguas “possível nas fraturas de uma língua hegemônica (nacional ou imperial), supera o medo e a vergonha daqueles que não dominam a língua principal” (MIGNOLO, 2020, p. 350). Trata-se, por fim, de um processo dialógico, ético, estético e, sobretudo, político, voltado à transformação social.

Isto posto, a formação docente em PLAc que aqui apresento sugere que professoras/professores partam da premissa da sala de aula como um espaço de fronteira, no sentido indicado por Anzaldúa (1987), que não mais força o alunado migrante à aprendizagem do português e das práticas sociais comuns no Brasil como requisito primordial à integração social e, em última instância, ao reconhecimento de sua humanidade. Nessa perspectiva, as/os docentes de PLAc compreendem que suas alunas/seus alunos estão em um viver-entre-línguas, de tal modo que o portunhol, à margem tal qual o espanhol chicano, não mais seja visto por docentes e aprendentes de português como uma língua errada ou menor. Igualmente, suas aulas podem fazer florescer um modo de viver em português-crioulo haitiano, em português-árabe, em português-lingala, entre outras línguas liminares. Este é, a meu ver, o verdadeiro espírito do acolhimento em línguas.

Importante salientar que esta maneira de viver-entre-línguas atravessa a mera incorporação do repertório linguístico do alunado migrante na sala de aula de PLAc (embora este seja um passo inicial para um novo olhar sobre o ensino de português no âmbito dos deslocamentos forçados, como apresento na seção posterior, em oposição à crença do português como único idioma desejável neste espaço). O bilinguajamento também leva a este espaço fronteiriço as maneiras de viver, pensar e conceber o mundo de indivíduos migrantes.

Estar em bilinguajamento é, em última instância, um ato de amor. E talvez aqui resida o real sentido da palavra “acolhimento” do PLAc. Neste panorama, acolher nada tem a ver com tomar as deslocadas/os deslocados forçosamente como pessoas vulneráveis, que necessitam de amparos circunstanciais, tampouco está relacionado a práticas didáticas que corroboram com o

silenciamento de suas filiações linguísticas/culturais e epistêmicas em nome de uma inserção social travestida de boas intenções, mas calcada em atitudes de violências simbólicas contra acolhidas/acolhidos. Na perspectiva do bilinguajamento, acolhimento significa estar com o outro, ser parte do viver-entre-línguas, desse estilo de vida das fronteiras. É um *fazercom* orientado às lutas contra as subalternizações e desumanizações. Emprestando as palavras de Freire (2020, p. 102), que sempre me comovem: “É futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa”.

Nessas duas últimas seções, procurei especificar que noção de língua deve ser trabalhada com as professoras/os professores de PLAc a fim de que sua sala de aula seja um território fronteiriço, no sentido de Anzaldúa (1987), no qual a construção e circulação de saberes voltados à democratização da mobilidade da/do migrante no Brasil ocorra a partir de suas línguas marginais. Essas florescem do encontro responsivo com o outro – isto é, com brasileiras/brasileiros e com outras/outros migrantes. Acredito, todavia, que a formação docente em PLAc, sobretudo no âmbito de ONGs e afins (por conta da realidade deste contexto), também deve se preocupar com a união entre a teoria e a prática. Nesse sentido, a pergunta que se coloca neste momento é a seguinte: como trabalhar com a perspectiva do bilinguajamento e das línguas marginais nas aulas de PLAc? Em outras palavras, como transformar a sala de aula de PLAc, marcada pela ideia monolíngue do português como única língua ali desejável, em um espaço de bilinguajamento? Na seção seguinte, exponho algumas ferramentas teórico-metodológicas que podem auxiliar na resposta à tal questão.

3.4.1.2. Ferramentas teórico-metodológicas para o bilinguajamento em aulas de PLAc

Toda vez que pergunto pros alunos o que eles querem aprender na aula, eles dizem: “Quero melhorar minha pronúncia!”, “Quero aprender a conjugar bem todos os verbos em português”. E aí, eu não sei como colocar outras perspectivas. (**Nádia**, em entrevista realizada em 22/04/2022).

Como professora de PLAc, eu também já vivenciei a mesma situação relatada pela professora Nádia. Muitas vezes, ao perguntar para as alunas/os alunos que temas gostariam de estudar nas aulas, ouvi como resposta:

gramática, pronúncia. Em alguns casos, também ouvi: “Quero falar como um nativo e quero que os brasileiros me entendam”.

Essas falas mostram que não apenas as/os docentes de português, de maneira geral, possuem noções equivocadas sobre língua e sobre língua de acolhimento. As/os aprendentes, muitas vezes, também adentram a sala de aula possuindo tais construtos. Além disso, ao afirmar que almejam falar como uma pessoa nativa do Brasil, considero que elas/eles estão expressando, na realidade, o desejo de ser reconhecidas/reconhecidos nesse novo local de morada. Estão revelando, ainda, que compreenderam que o reconhecimento de sua presença nesse novo grupo social e, ainda, o de sua humanidade, ocorre tão somente em língua portuguesa.

Por este motivo, cabe à educadora/ao educador inverter tal lógica, que vela, conforme venho discutindo, uma série de violências sobre o corpo migrante, ainda que esta/este não se dê conta da desumanização da qual sofre continuamente. Daí a importância de as aulas de PLAc proporcionarem outras compreensões sobre língua e sobre o viver-entre-línguas comuns aos indivíduos da fronteira. Nesse sentido, proponho uma formação docente em PLAc que tenha a didática plurilíngue como gatilho possível para o trabalho a partir da noção de bilinguajamento e de línguas marginais. Em linhas gerais, este panorama de ensino de línguas se opõe ao monolinguismo comum ao ensino de línguas adicionais, possibilitando que a aquisição de uma nova língua se dê a partir de outras presentes no repertório linguístico/cultural do alunado, o qual, por sua vez, passa a estar presente nas interações da sala de aula. (CANDELIER *et al.*, 2012).

Antes de avançar nesta temática, é necessário fazer aqui uma importante ressalva. Concordo com Mignolo (2020) quando ele afirma que o bilinguismo (e, conseqüentemente, o plurilinguismo) se restringe à mobilização de duas ou de mais línguas em situações comunicacionais, sem considerar o que pode nascer nas/das interações. É preciso ponderar, ainda, que a didática plurilíngue, tal como é concebida por teóricas/teóricos europeus (MOORE, 2007; COSTE; MOORE; ZARATE, 2009; CANDELIER *et al.*, 2012; entre outras/outros), está fortemente ligada ao discurso da diversidade, no sentido de que o outro, isto é, estrangeiras/estrangeiros, e suas línguas, são “os diferentes” do padrão dos

idiomas de prestígio, e ao da tolerância à diversidade, sem questionar a ótica cêntrica da cultura dominante, que mascara desigualdades (WALSH, 2002).

Assim sendo, em minha proposta para a formação docente em PLAc, não estou tomando a didática plurilíngue como um posicionamento teórico-metodológico que tão simplesmente prega a igualdade e a tolerância entre línguas, posto que, conforme discutido no Capítulo 2, ambas não existem. Concebo-a, todavia, como um convite à presença do repertório linguístico/cultural e dos saberes do alunado migrante na sala de aula, fazendo face ao português como única língua possível nesse local. Entendo-a, ainda, como uma semente do florescer das línguas marginais e de um estilo de vida das fronteiras, no sentido aventado por Anzaldúa (1987). Em última instância, ainda que o plurilinguismo esteja limitado ao exercício comunicativo entre duas ou mais línguas, é preciso considerar que, na conjuntura do PLAc, as línguas do alunado que entram em cena não são exatamente as línguas nacionais hegemônicas (como o inglês, o francês e o espanhol), mas sim línguas inferiorizadas (espanhol venezuelano, crioulo e francês haitiano, inglês nigeriano, para citar apenas alguns exemplos), adquiridas em territórios colonizados e por sujeitos colonializados, vistos como inferiores pela ótica moderna/colonial. Trata-se, portanto, de um passo (talvez demais humilde) em direção ao questionamento das subalternizações linguísticas e da linguagem impostas aos indivíduos colonializados e racializados pela modernidade/colonialidade.

Também entendo que a noção de língua presente no construto de linguajar (MATURANA, 2008; 2009) e de bilinguajamento (MIGNOLO, 2020) é distinta daquele que embasa a didática plurilíngue. Entretanto, é preciso que se contemple criticamente os estudos decoloniais. A meu ver, por um lado, no campo da Linguística Aplicada, as pesquisas sobre decolonialidade permitem o desvelamento de uma série de violências físicas e simbólicas que recaem, sistematicamente e historicamente, sobre os corpos e as existências de mulheres, homens e crianças desumanizadas por uma lógica que visa a manutenção de privilégios para um seleto grupo de pessoas. Ademais, elas nos trazem um esperançar de uma educação linguística e um mundo mais justos. Elas podem, em um primeiro momento, parecer utópicas, porém acredito – como pesquisadora e educadora – que a utopia move o mundo.

Por outro, também vejo que os estudos decoloniais têm falhado no que concerne à conexão entre teoria e prática. As principais teóricas/os principais teóricos da área, a bem da verdade, escrevem desde a academia – um dos locais que mais representam os valores modernos/coloniais –, e me pergunto quantas/quantos, de fato, ouvem os sujeitos sobre os quais teorizam. Além disso, quando trazemos autoras/autores da decolonialidade para a Linguística Aplicada, é necessário ponderar que a maioria escreve desde outros campos do saber e não vivenciam, portanto, o cotidiano de uma sala de aula, bem como as tensões, os conflitos e as urgências que dela emergem. Também é fato que, no campo brasileiro da Linguística Aplicada, muitos trabalhos recebem o termo decolonial como qualificação, contudo, me questiono quantas dessas investigações e quantas pesquisadoras/quantos pesquisadores conseguem, na prática, escapar das amarras da modernidade/colonialidade ou, ao menos, ter atitudes decoloniais (DUBOC, 2020).

No que diz respeito à formação docente em PLAc, as tensões, os conflitos e as urgências se originam na própria escassez do preparo de educadoras/educadores e abarcam diversas temáticas aqui já discutidas: o olhar redutor lançado ao alunado migrante, noções de língua e de ensino de língua voltadas para fins de assimilação e de aculturação da/do aprendente, ensino de PLAc a partir de uma perspectiva monolíngue e da visão do português como única via de integração e de êxito na sociedade de acolhida. O que eu gostaria de ressaltar é que os estudos fundamentados na decolonialidade afirmam que é necessário inverter a lógica imposta pelo sistema moderno/colonial, mas não dizem como realizar tal inversão.

Quando se trata de formação (inicial ou continuada) de professoras/professores, “como” é uma pergunta deveras importante, uma vez que ela conduz o olhar da formadora/do formador e das formandas/dos formandos para as realidades da prática docente. Respondê-la não significa ditar um único caminho possível, sobretudo quando o preparo de educadoras/educadores possui como princípio a independência informada e a transformação de saberes gerais em locais, tal qual ressalta Celani (2010). Assim, mostrar como sair da discussão teórica para chegar à prática equivale a indicar caminhos possíveis, que se dão sempre na pluralidade dos contextos de atuação docente. Por isso, diante de muitos silêncios das pesquisas baseadas

na decolonialidade para o como fazer, convoco outras fontes teóricas ao diálogo da formação de professoras/professores de PLAc – sempre com um olhar crítico no que se refere às suas vantagens e, também, às suas ambições e limitações.

Feito tal esclarecimento, vejamos como o plurilinguismo, enquanto ferramenta teórico-metodológica, pode ser aplicado às aulas de português em contexto de migração involuntária. Primeiramente, a didática plurilíngue parte da premissa de que somos todas/todos sujeitos plurilíngues. Isso nada tem a ver com ser poliglota, como asseveram Perea e Piccardi (2009), pois a competência plurilíngue não está associada à noção de proficiência em diversas línguas. No entendimento das teóricas/dos teóricos deste campo, ser plurilíngue significa reconhecer a capacidade de cada sujeito de utilizar mais de uma língua em situações de interação social, independentemente do nível do conhecimento dos idiomas que integram o repertório da/do falante (BEACCO; BYRAM, 2007).

No entanto, professoras/professores de línguas, atuantes nos mais variados contextos, são formadas/formados a partir de um *habitus* monolíngue (MELO-PFEIFER; SCHMIDT, 2014). Ou seja, as/os profissionais da área se focam na língua-alvo, fechando a sala de aula para a presença e mobilização do repertório linguístico/cultural de cada aprendente. De acordo com Bermúdez (2016), a existência de outras línguas ou o apoio nelas para que se chegue à aquisição daquela que é alvo são elementos vistos como erro na condução da aula ou fracasso no ensino de um idioma.

Por este motivo, em se tratando de uma formação docente baseada na didática plurilíngue, o primeiro passo do processo formativo se configura com o despertar da competência plurilíngue de cada docente. Isso não significa exigir que ela/ele aprenda o maior número de idiomas possível para bem se comunicar com o alunado migrante. Este despertar, salientam Matthey e Simon (2009, p. 6), relaciona-se com o *savoir-être* da educadora/do educador, o qual apresenta “des incidences importants au niveau social, et qui conditionnent le vivre ensemble en société”⁷⁴.

Nesse sentido, é importante que a/o docente de PLAc perceba que não apenas suas alunas/seus alunos possuem um repertório linguístico plural como uma das principais características daquela/daquele que migra. Todas/todos nós,

⁷⁴ Na minha tradução: (...) incidências socialmente importantes, que condicionam o viver em sociedade.

mesmo quem nunca deixou seu país ou quem nunca frequentou cursos de idiomas, vivemos entre línguas: conversamos, em casa, em português; assistimos a um seriado em coreano; ouvimos música em inglês, etc. O reconhecimento desta realidade (isto é, de que vivemos todas/todos em uma sociedade multilíngue, em que as fronteiras geográficas estabelecidas pela modernidade/colonialidade não são capazes de frear a interação, em diversas línguas, entre os sujeitos) representa o início da mobilização da competência plurilíngue em sala de aula.

Na formação de professoras/professores de PLAc, o despertar para a competência plurilíngue do quadro docente pode ser estimulado por meio de diversas ações. É possível, por exemplo, solicitar às/aos profissionais que recuperem sua biografia linguística (MELO-PFEIFER; SCHMIDT, 2014), isto é, as línguas que fazem parte de suas vidas, independentemente das práticas sociais nas quais elas estão presentes ou do nível de proficiência em cada uma delas. Segundo Melo-Pfeifer e Schmidt (2014), mais importante do que listar os idiomas que se conhece, em maior ou menor grau, é a percepção de que os sujeitos interagem com o mundo e com o outro em línguas, bem como o entendimento das relações que os indivíduos estabelecem em línguas e os sentimentos que elas causam. Existem inúmeras formas de trabalho para a identificação da biografia linguística. Kajala e Melo-Pfeifer (2019) propõem os métodos visuais, nos quais a linguagem artística e o lúdico contribuem para reflexões críticas sobre as relações e os sentimentos que cada pessoa possui sobre seu repertório linguístico/cultural. Um exemplo desta prática consiste em solicitar que as/os docentes em formação desenhem as línguas que fazem parte de sua vida. As imagens produzidas representam as crenças e as relações que estabelecem com seu repertório linguístico/cultural.

O trabalho de percepção das paisagens linguísticas (SHOHAMY; WAKSMAN, 2012), isto é, das línguas que são visivelmente presentes em espaços públicos (em placas, menus de restaurante, fachadas de estabelecimentos comerciais etc.), bem como no mundo virtual, em várias formas de linguagem – verbal, visual, semiótica – ilustra outra maneira de incentivar o despertar da competência plurilíngue inerente aos sujeitos. Isso porque a observação das paisagens linguísticas incentiva sujeitos a compreender o caráter societal multilíngue. Todavia, as ações para o despertar

da competência plurilíngue a partir das paisagens linguísticas não se limita à visualização das várias línguas presentes em um determinado espaço real ou virtual, uma vez que a principal premissa é de que as paisagens linguísticas jamais são aleatórias, mas sistematicamente intencionais (SHOHAMY; WAKSMAN, 2012). Dito de outro modo, levar tal temática à formação de professoras/professores de línguas adicionais, sobretudo de PLAc, pode auxiliar as formandas/os formandos a compreender suas relações com sua bagagem linguística/cultural, assim como a enxergar valorizações de uma língua (e, conseqüentemente, de suas/seus falantes) em detrimento de outras.

Perea e Piccardi (2009) defendem que existe uma espécie de efeito cascata quando se prepara docentes sob a ótica do plurilinguismo. Inicialmente, a professora/o professor desperta para sua própria competência plurilíngue, vivenciando, cada qual à sua maneira, processos de revisão e de adequação de conceitos e de práticas didáticas. Tais transformações, segundo as autoras, ultrapassam o plano profissional, atingindo também o plano pessoal de cada docente. Na seqüência, consciente de que sua sala de aula deve ser um local de encontros de línguas/culturas e saberes distintos, a professora/o professor passa a encorajar suas/seus aprendentes para o despertar de sua competência plurilíngue. Ou seja, por meio de atividades pedagógicas, espera-se que as alunas/os alunos percebam que a aquisição deste novo idioma pode ocorrer sem o silenciamento de sua própria identidade linguística/cultural. Por fim, a/o docente transforma-se em uma/um agente que acompanha a reconstrução identitária de cada estudante.

Uma vez que a professora/o professor já não mais possui latente sua competência plurilíngue, ela/ele pode favorecer ações de acolhimento em línguas em sua sala de aula de PLAc. A didática plurilíngue trabalha com uma série de ferramentas didático-metodológicas chamadas de abordagens plurais, nas quais a/o docente também deve receber formação. As abordagens plurais marcam uma contraposição ao monolinguismo, sendo definidas como mecanismos didáticos que “mettent en œuvre des activités d’enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois **plusieurs** (= plus d’une) variétés linguistiques et culturelles” (CANDELIER *et al.*, 2012, p. 6, grifo dos autores)⁷⁵.

⁷⁵ Na minha tradução: (...) colocam em prática atividades de ensino-aprendizagem que implicam **diversas** (= a mais de uma) variedades linguísticas e culturais.

Dito de outro modo, as abordagens plurais, enquanto metodologia para o ensino de línguas adicionais e de língua de acolhimento, se opõem àquelas ditas “singulares”, que encaram o ensino-aprendizagem de uma língua adicional com foco único no idioma visado, isolando-o de outras realidades linguísticas e culturais. Na visão de Melo-Pfeifer (2018), elas aceitam que as interações no espaço educativo ocorram em diversas línguas, abandonando o imaginário da sala de aula de línguas como um local obrigatoriamente monolíngue em prol da aquisição eficaz da língua alvo.

Existem quatro abordagens plurais que surgiram nas últimas décadas no campo da didática de línguas e que podem ser adaptadas ao PLAc. A primeira delas é o *éveil aux langues* (CUMMINS, 2012) ou, em tradução livre, o despertar para línguas, cujo objetivo não reside, exatamente, no ensino de uma língua estrangeira em um cenário multilíngue. Na verdade, esta ferramenta se volta ao acolhimento e à sensibilização de alunas/alunos à pluralidade linguístico/cultural que constitui cada sujeito. Para tal, trabalha-se com atividades didáticas de percepção do multilinguismo societal e do plurilinguismo individual. Assim, por meio de ações lúdicas, almeja-se que as/os aprendentes despertem para a constituição múltipla da bagagem linguística/cultural e dos saberes seus e do outro, assumindo-a, talvez primeiramente, na sala de aula. Por sua vez, este espaço, antes forçadamente monolíngue, passa a ser povoado por uma multiplicidade de línguas.

Vale ressaltar que o *éveil aux langues* tem sido trabalhado, em solo europeu, com o público infantil, em escolas de educação primária e secundária que acolhem estudantes migrantes. Todavia, esta abordagem não é restrita às ações com crianças. No campo do PLAc, a adoção dessa ferramenta pode viabilizar espaços para que línguas/culturas e saberes subalternizados pela lógica moderna/colonial passem a ser ouvidas e reconhecidas em sala de aula pela professora/pelo professor e pelo alunado, não sem as tensões que são inerentes a este encontro responsivo.

Francisco (2022) mostra a utilização do *éveil aux langues* no livro didático *Passarela – Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos* (RUANO; CURSINO, 2020), voltado para aprendentes migrantes adultas/adultos, inseridas/inseridos no ensino superior. Em uma das unidades temáticas do material em questão, as/os estudantes são convidadas/convidados

a assistir a uma série de vídeos, em que pessoas de diferentes nacionalidades se apresentam e falam sobre seus sonhos, em diversos idiomas. Nesse momento, segundo a autora, as alunas/os alunos são levadas/levados a refletir que cada história de vida se dá em uma localidade, um tempo e uma língua distinta. Na sequência, a autora destaca que o livro convida a/o aprendiz a pensar em sua própria biografia. Primeiramente, solicita-se que cada estudante represente, visualmente, as línguas que fazem parte de sua história. Francisco (2022) pontua que este é um exemplo de atividade baseada no *éveil aux langues*. Como resultado, a autora destaca que as/os aprendentes se reconhecem como um sujeito plurilíngue que está aprendendo português. Ao mesmo tempo, elas/eles passam a construir uma autoimagem de maior afeto no que diz respeito ao seu próprio repertório linguístico e de sua presença na sala de aula.

As duas próximas abordagens plurais que se seguem são mais focadas no ensino de línguas propriamente dito. A primeira delas é a intercompreensão entre línguas de uma mesma família (BLANCHE-BENVENISTE *et al.*, 1997; ESCUDÉ; CALVO DEL OLMO, 2019). Em linhas gerais, esta ferramenta pode ser compreendida como práticas metodológicas que estimulam o uso das línguas de um mesmo *continuum* a fim de negociar e construir sentido em outros idiomas, incluindo a língua-alvo.

Mais precisamente, a intercompreensão pode ser colocada em prática em momentos de compreensão e produção escrita ou oral, por meio de atividades e/ou oportunidades de comparação de elementos intralinguísticos entre duas ou mais línguas. Assim, cada aprendiz, ao ler ou ao escutar um texto em português, pode buscar as semelhanças lexicais, fonéticas e fonológicas, sintáticas e morfossintáticas. De igual modo, as/os estudantes, ao falar ou escrever em português, podem mobilizar outros idiomas de seu repertório, estimulando que sua interlocutora/seu interlocutor também se apoie nas semelhanças intralinguísticas para construir sentido ao enunciado. Conforme ressaltam Escudé e Calvo del Olmo (2019), as atividades comparativas devem estar embasadas em algumas premissas: atenção ao contexto da prática social da qual o texto escrito ou oral utilizado para fins didáticos faz parte; transferência (processos cognitivos através dos quais a realização de atividades será possibilitada pelo domínio de atividades similares já conhecidas); a aproximação,

isto é, a aplicação de regras gerais para inferir conteúdo e forma e, então, atribuir sentido ao texto.

Importante ressaltar que o trabalho com a intercompreensão ultrapassa os limites de aspectos metalinguísticos. Segundo Andrade e Martins (2015), tal abordagem leva à sala de aula uma série de conhecimentos que julgo relevantes ao ensino de PLAc: conhecimento geral sobre o mundo, conhecimento de que sujeitos diferentes possuem línguas/culturas, saberes e vivências também diferentes, conhecimentos discursivos e pragmáticos dos indivíduos. Além disso, conforme narro em Cursino (2020), a intercompreensão como ferramenta didática tende a aumentar nas/nos aprendentes sentimentos de autoestima e autoconfiança, na medida em que são encorajadas/encorajados a trazer à cena suas línguas/ culturas e saberes (excluídos em outras esferas sociais) com a finalidade de construir sua própria língua portuguesa.

No Brasil, algumas ações em PLAc já mobilizam a intercompreensão como abordagem teórico-metodológica. Em sua dissertação de mestrado, Soranzo (2021) narra a produção e a aplicação de materiais didáticos de PLAc voltados exclusivamente ao alunado haitiano, nos quais o trabalho com a intercompreensão traz ao espaço da sala de aula, além do português, o crioulo haitiano, o francês e o espanhol. Vailatti e Calvo del Olmo (2018), por sua vez, propõem a ressignificação do conceito de PLAc com base na didática plurilíngue, a partir de suas ações pedagógicas em intercompreensão. Em todos esses trabalhos, salienta-se que tal abordagem valoriza a experiência de discurso escrito e oral das/dos aprendentes, além de estabelecer o ambiente de aula como um espaço de encontro de línguas/culturas e saberes plurais.

Semelhante, em alguma medida, à intercompreensão, a terceira abordagem plural denomina-se didática integrada entre línguas. Este recurso visa ajudar a/o aprendente a estabelecer relações entre línguas que ela/ele conhece, independentemente do nível de proficiência em cada uma delas, e uma nova língua em processo de aquisição (CANDELIER *et al.*, 2012). Ou seja, um indivíduo pode se apoiar em sua primeira língua para construir uma segunda língua e nessas duas para incorporar a seu repertório um terceiro idioma, e assim sucessivamente. De acordo com Wokusch (2008), esta ferramenta deve partir de contextos de ensino-aprendizagem de língua significativos, que dialoguem com as realidades da/do estudante nas mais diversas esferas sociais em que

cada uma/um interaja. Pensando no ensino-aprendizagem de PLAc sob este viés, as relações dialógicas estabelecidas na/pela aula são uma oportunidade para que a professora/o professor incentive suas/seus aprendentes a refletir sobre o funcionamento de um determinado aspecto linguístico formal ou de uma determinada prática social nas línguas/culturas que conhecem, bem como sobre ocorrem na conjuntura brasileira, isto é, no local de acolhida.

Por fim, a abordagem intercultural (BYRAM, 1997) objetiva levar para os espaços educativos e seu entorno as dimensões culturais, interculturais e transculturais do alunado. Nessa perspectiva, cabe à professora/ao professor favorecer encontros interculturais, nos quais as/os aprendentes podem apresentar ao grupo aspectos de suas línguas/culturas e saberes, mobilizando a(s) língua(s) que desejarem. Consequentemente, elas/eles atuam como mediadoras/mediadores culturais, no sentido de que lhes compete falar sobre seus saberes – o que desloca, evidentemente, a posição da/do docente como única figura detentora do conhecimento.

Na visão de Byram (1997), a abordagem intercultural coloca a alteridade no foco do ensino de línguas, uma vez que incentiva discentes e docentes a compreender o outro, bem como a si mesma/mesmo, a partir das vozes e experiências do outro. Na formação docente em PLAc aqui proposta, a abordagem intercultural é particularmente interessante, pois traz à sala de aula práticas culturais e comunicativas subalternizadas pela hegemonia moderna/colonial, ao invés de silenciá-las.

Deste modo, na prática didática, a professora/o professor de PLAc pode encorajar suas/seus estudantes a apresentar ao grupo diversos aspectos sobre seu país de origem, bem como sobre aspectos da migração forçada desde sua visão e experiência, além de práticas sociais, histórias, manifestações artísticas, dentre outros pontos, que eram e/ou são comuns à suas vivências anteriores ou posteriores ao deslocamento. É necessário, contudo, ter atenção para que não se caia em abordagens que explorem tais elementos a partir de um olhar exótico e/ou estereotipado da cultura do outro. Pelo contrário: deve-se incentivar olhares reflexivos e questionadores para a constituição sobre quem somos, sobre os lugares onde já habitamos e sobre aqueles nos quais habitamos agora. Assim, de acordo com Byram (1997), o trabalho com a abordagem intercultural pretende ir além da mera valorização do outro. Almeja-se que todas/todos possam

conhecer uns aos outros a partir das pessoas, de suas singularidades e de suas próprias falas.

A exemplo de outras ferramentas da didática plurilíngue, a abordagem intercultural também já tem sido aplicada no campo do PLAc. Um exemplo de ação didática está no projeto Literatura de Refúgio, desenvolvido no âmbito do Programa Política Migratória e a Universidade Brasileira (PMUB), da UFPR (GRAHL *et al.*, 2018; FREITAS *et al.*, 2020;). Neste projeto, alunas/alunos de PLAc, juntamente de suas professoras/seus professores, organizam saraus literários, abertos ao público em geral, com o objetivo de propor reflexões e debates sobre a migração de crise. Cada aluna/aluno seleciona poemas (ou outros gêneros) de escritoras/escritores de seu país de origem ou, então, escrevem seus próprios textos poéticos. Em ambos os casos, trabalha-se com temáticas relacionadas à migração involuntária e às subjetividades causadas no corpo de quem migra. Na sala de aula, aprendentes e docentes trabalham a tradução dos poemas, além de conversarem sobre as questões que deles nascem. Na ocasião do sarau, as alunas/os alunos realizam a leitura, em língua original, do texto selecionado. Posteriormente, as/os aprendentes, ou sua professora/seu professor, leem a versão traduzida para o português. Ao final, o público participa do debate acerca das questões levantadas pelos textos declamados ao longo do sarau.

A abordagem intercultural entra em cena no Literatura de Refúgio na medida em que as/os estudantes de PLAc se encarregam da curadoria do sarau, escolhendo, dentro de sua subjetividade, autoras/autores e textos com os quais identificam seu próprio processo migratório. Nesse sentido, as/os aprendentes migrantes atuam como mediadoras/mediadores culturais, na acepção de Byram (2005), não somente porque têm o poder de formatar o sarau, mas, principalmente, porque apresentam suas próprias visões sobre o deslocamento forçado – o que vai na contramão da homogeneização das migrações e dos sujeitos que migram.

Vale ressaltar que o projeto Literatura de Refúgio, trazido para exemplificar a abordagem intercultural, ultrapassa os muros dos espaços formais de ensino de língua, dialogando com a sociedade, em um exercício, sempre importante, de educação do entorno (MAHER, 2007). Todavia, a ferramenta didática em questão pode ser mobilizada no decorrer das aulas de português,

quando se convida as/os aprendentes a contar algum aspecto das práticas sociais de seu país de origem, de sua trajetória migratória ou de suas experiências no Brasil, sempre a partir de sua vivência e de uma perspectiva crítico-reflexiva.

A coleção didática *Vamos Junt@s*⁷⁶, coordenada pelo professor Leandro Rodriguez Alves Diniz e pela professora Ana Cecilia Cossi Bizon, ilustra o trabalho a partir desta perspectiva. No excerto abaixo, retirado da primeira unidade temática do volume “Me virando no dia a dia”, as alunas/os alunos são convidadas/convidados a compartilhar com o grupo como se locomovem pela cidade onde ora residem, quais meios de transporte utilizavam em seu país de origem (ou em outro no qual, eventualmente, já tenham morado), bem como sua opinião sobre a importância do acesso ao transporte público. Nota-se que a discussão pode ser realizada em português ou na língua que as/os aprendentes desejarem (as próprias perguntas figuram em diversos idiomas). Observando a unidade temática do material em questão, percebe-se que a discussão pretende fomentar a reflexão sobre as condições de locomoção na vida atual da/do migrante, bem como sua visão/relação sobre este tema em sua vida prévia. Esse diálogo não almeja, contudo, apenas a comparação entre as diferentes realidades concernentes às formas de transporte, mas sim que os indivíduos do grupo conheçam a si próprios a partir da fala do outro e reflitam, juntas/juntos, sobre o tema ali apresentado.

⁷⁶ O volume *Vamos Junt@s – Trabalhando e Estudando* (BIZON; DINIZ; CAMARGO, 2020) pode ser acessado neste link: <https://www.nepo.unicamp.br/publicacao/vamos-juntos-curso-de-portugues-como-lingua-de-acolhimento-livro-do-a-alunoa/>. Acesso em: 01 ago. 2023. Já o volume *Vamos Junt@s – Me virando no dia a dia* (DINIZ; BIZON; RUANO, 2021) está disponível neste link: <https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/colecao-vamos-juntas-me-virando-no-dia-a-dia/>. Acesso em: 01 ago.2023.

FIGURA 2: EXCERTO DA COLEÇÃO DIDÁTICA VAMOS JUNT@S – VOLUME 2 – ME VIRANDO NO DIA A DIA

VAMOS JUNT@S! Curso de Português como Língua de Acolhimento

2 Agora que você conheceu ou revisou os meios de transporte mais comuns no Brasil, converse com seus(as) colegas em português ou em outra(s) língua(s) sobre as questões a seguir.

كيف تتجول في المدينة؟ إلى أين تذهب؟
Kijan w fè pou ou deplase nan vil la?
¿Cómo te trasladas en/por la ciudad?
Comment vous déplacez-vous dans la ville ?
How do you get around the city?
Ndenge nini osalaka pona ko tombola na engumba?
Jel Unazungukaje jiji?
Como você se locomove pela cidade?

ما هي وسائل النقل التي استخدمتها في بلدك؟ في أي مناسبات؟
Ki mwayen transpò ou itilize nan peyi w?
¿Qué medios de transporte usabas en tu país?
Quel moyen de transport avez-vous utilisé dans votre pays ?
What means of transport did you use in your country?
Lolenge nini osala pona ko tambola na mbóka na yo?
Jel Ulitumia njia gani ya usafiri katika nchi yako?
Que meios de transporte você usava em seu país?

ما هي أهمية ضمان حق كل فرد في النقل العام؟
Ki anpòtans ki gen pou garanti dwa a transpò piblik pou tout moun?
¿Cuál es la importancia de garantizar a todos(as) el derecho al transporte público?
Quelle est l'importance de garantir à tous(à toutes) le droit aux transports publics ?
What is the importance of guaranteeing everyone the right to public transport?
Motuya nini oyo ekoki ko ndimisa bato nioso pona mambi ma mibekó ya bisí?
Kuna umuhimu gani wa kumhakikishia kila mtu haki ya usafiri wa umma?
Qual a importância de se garantir a todos(as) o direito ao transporte público?

54

FONTE: Cursino; Silva; Tápías (2022)

Recorro às palavras de hooks (2017) para encerrar a discussão sobre bilinguajamento em PLAc a partir da didática plurilíngue e seus efeitos sobre aquela/aquele que migra. A autora conta como ela abre o espaço de sua sala de aula de seu curso sobre Escritoras Negras para as línguas de suas alunas/seus alunos que não trazem o inglês padrão como primeiro idioma:

Na sala de aula, encorajo os alunos a usar sua primeira língua e depois traduzi-la, para não sentirem que a educação superior vai necessariamente afastá-los da língua e da cultura que conhecem mais de perto. Não surpreende que, quando os alunos do meu curso de Escritoras Negras começam a usar uma língua e uma fala diferentes, os alunos brancos frequentemente reclamam. Isso ocorre particularmente quando se usa o vernáculo negro. Ele perturba os alunos brancos porque estes podem ouvir as palavras, mas não compreendem seu significado. Pedagogicamente, estimulo-os a conceber como um espaço para aprender o momento em que não compreendem o que alguém diz. Esse espaço proporciona não somente a oportunidade de ouvir sem “dominar”, sem ter a propriedade da fala nem tomar posse dela pela interpretação, mas também a experiência de ouvir palavras não inglesas. Essas lições parecem particularmente cruciais numa sociedade multicultural onde ainda

vigora a supremacia branca, que usa o inglês padrão como arma para silenciar e censurar (hooks, 2017, p. 229-230).

O exemplo narrado por hooks (2017) me faz considerar que a atuação didática em PLAc desde a perspectiva plurilíngue não se limita à justaposição ou a comparações entre variedades linguísticas/culturais. Há muitos elementos em jogo quando o ensino de PLAc deixa de impor o português como único idioma desejável na boca da/do migrante para aceitar suas línguas/culturas e saberes – daí a importância da formação docente sob tal prisma. Primeiramente, adota-se uma postura calcada na vontade de mostrar ao alunado em deslocamento forçado que, ao menos naquela sala de aula, ninguém irá calá-lo. Ademais, a presença das línguas das/dos aprendentes migrantes também tende a tocar a professora/o professor de PLAc, que tem a oportunidade de “ouvir sem dominar”. Em outras palavras, trata-se de uma maneira de fazer face à colonialidade linguística (GARCÉS, 2007) e à colonialidade da linguagem (VERONELLI, 2015; 2019) embutidas na acepção original de PLAc, que obriga aquisição do português como ponte para o sucesso e o reconhecimento da/do migrante. Por fim, conforme venho argumentando neste capítulo, a prática didática embasada na ideia da sala de aula como um espaço fronteiriço valoriza – ao invés de silenciar – as línguas da bagagem da/do aprendente, podendo fazer nascer as línguas marginais (ANZALDÚA, 1987). Assim, a/o migrante não mais terá medo ou vergonha de existir, de buscar seus direitos e de transitar pela sociedade de acolhida a partir desta língua florescida, que representa seu verdadeiro estilo de vida.

Até este momento da seção 3.4, no qual apresento minha proposta de formação docente em PLAc no âmbito de projetos desenvolvidos pela sociedade civil, discuti a **componente linguística** do preparo professoral. Dito de outro modo, mobilizei Bakhtin (2015; 2016), Maturana (2008), Mignolo (2020) e Anzaldúa (1987) para repensar o conceito de língua, abandonando um panorama moderno/colonial de línguas nacionais, de colonialidade linguística (GARCÉS, 2007) e de colonialidade da linguagem (VERONELLI, 2015; 2019), a fim de alcançar à ideia de bilinguajamento (MIGNOLO, 2020) e de línguas marginais (ANZALDÚA, 1987), que são aquelas que nascem nos territórios fronteiriços. Conforme venho argumentando, essas línguas liminares representam a concretização da aquisição do português brasileiro como um

direito, não como uma obrigação (OLIVEIRA; SILVA, 2017), das comunidades migrantes involuntárias e a possibilidade do verdadeiro estilo de vida daquela/daquele que se desloca forçosamente.

Em seguida, propus a didática plurilíngue (CANDELIER *et al.*, 2012) como uma alternativa de materializar o bilinguajamento em aulas de PLAc. Mais precisamente, tratei das abordagens plurais enquanto ferramentas teórico-metodológicas voltadas às aulas de português em contexto migratório, ilustrando-as com alguns casos em que elas já estão sendo aplicadas em cursos de PLAc e em materiais didáticos do referido campo.

Nas seções seguintes, me concentro na **componente dos afetos e das atitudes** da formação de professoras/professores de PLAc.

3.4.2. Formação docente em PLAc: componente dos afetos e das atitudes

O aluno de PLAc está vivendo uma vulnerabilidade, sempre. Veja, eu tenho uma aluna afegã que lá no país dela, ela estava no quinto ano de Medicina. Ela tem 24 anos e estava no quinto ano de Medicina. E aqui, ela está recebendo ajuda. Ela sempre diz: “Allah está nos testando a paciência, Allah está nos testando”. Ela sempre fala que coisas que eles faziam para os outros, agora estão recebendo. Antes eles davam roupa, agora eles recebem. Agora eles recebem cesta básica do Refúgio. E ela fala: “It’s not pride. It’s just that I’m not used to”. Não é orgulho. É só que não estou acostumada”. São muitas vulnerabilidades que chegam pra gente, na sala de aula. (**Sandra**, em entrevista concedida em 13/04/2022).

Inauguro esta seção com uma fala da professora Sandra. Ela comenta sobre suas percepções da sala de aula de PLAc como um espaço de muitas vulnerabilidades econômicas e emocionais do alunado migrante. De fato, é relativamente fácil perceber as vulnerabilidades causadas pelos deslocamentos vivenciados pelas alunas/pelos alunos de PLAc, posto que se trata de um trânsito indesejado, forçado, em que muito ficou para trás. Contudo, relembro que na seção 3.2.3, discuti um ponto comum entre docentes de PLAc no âmbito de projetos universitários e de ações desenvolvidas por instituições da sociedade civil: o olhar que inferioriza a/o migrante, tomando-a/o a partir do discurso da falta (DINIZ; NEVES, 2018). Nessa perspectiva, a pessoa em deslocamento forçado é vista tão somente a partir de uma postura de negação – ela nada é, ela nada tem, ela nada pode. Este nada não se refere apenas às eventuais vulnerabilidades financeiras sentidas pelos sujeitos migrantes. Ele também diz

respeito às suas culturas e aos seus saberes, os quais até podem ser interessantes no nível da curiosidade, porém para nada servem para a sobrevivência no novo território. Deste modo, quando a falta de tudo chega à sala de aula de português, cabe à professora/ao professor suprimir tamanha ausência.

Em consonância com Diniz e Neves (2018) e com Bizon e Camargo (2018), argumentei na referida seção que o discurso da falta embutido na prática do PLAc reserva armadilhas à educadora/ao educador da área. Primeiramente, esse panorama pode restringir as aulas de PLAc a simples ações de caridade, de assistencialismo social (BIZON; CAMARGO, 2018), pouco contribuindo para a democratização das mobilidades entre os indivíduos migrantes. Ademais, o olhar redutor sobre o sujeito que migra tende a pretensamente dotar a/o docente de português de “superpoderes”, afinal, ela/ele, ao ensinar a língua de acolhimento, contribuirá para a supressão daquilo que falta à deslocada/ao deslocado. Investida/investido de tamanho poder, a professora/o professor também pode se sentir impelida/impelido a ditar as pautas migrantes, isto é, a dizer aquilo de que as comunidades precisam (muitas vezes, sem ouvi-las).

Assim como o monolinguismo obrigatório embutido no conceito original de PLAc, o discurso da falta também violenta o sujeito migrante, uma vez que, novamente, sua voz é silenciada e suas vivências e saberes, apagados, o que impossibilita verdadeiras trocas interculturais (BIZON; CAMARGO, 2018).

Talvez seja por conta deste cenário, que culmina em práticas e posturas docentes violentas, que as/os migrantes manifestem o desejo de aulas de PLAc que abram espaços para suas culturas, seus saberes e suas histórias de vida, bem como para as situações vivenciadas no local de acolhida que são, de fato, importantes de serem discutidas, como aponto em Cursino (2022). Em outras palavras, entendo que elas/eles almejam aulas de português em que sejam verdadeiramente ouvidas/ouvidos, participando ativamente da construção de cada encontro e da produção de sentidos e saberes ao longo do curso.

Nesse sentido, a **componente dos afetos e das atitudes** da formação docente em PLAc visa refletir e discutir sobre caminhos possíveis a fim de que o ensino de PLAc seja feito com, ao invés de para, o alunado migrante, a partir do reconhecimento não apenas de suas línguas, mas também de suas vivências, de seus saberes, de sua agência – em suma, desde o reconhecimento de sua

humanidade, em um local de luta contra a subalternização desses sujeitos. Assim sendo, tal componente do preparo de professoras/professores de PLAc aqui proposto mobilizará algumas noções que trilham a mesma direção de tais objetivos. Em um primeiro momento, abordarei a ideia de *corazonar* (ARIAS, 2012) e de educação subversiva (FALS BORDA, 2003) como afetos e atitudes necessários à mudança de postura da/do docente de PLAc: do assistencialismo que mascara uma série de violências à escuta atenta e afetuosa do alunado migrante, buscando reconhecer a humanidade de cada sujeito. Na sequência, trarei a esta proposta de formação docente a noção de interculturalidade crítica (TUBINO, 2005; WALSH, 2009) como uma atitude da educadora/do educador de PLAc, a fim de que ela/ele interrompa o imaginário da exaltação da diversidade cultural trazida pelas comunidades migrantes justamente para, em conjunto com o alunado, questionar as desigualdades ali veladas, e buscar continuamente as transformações sociais.

3.4.2.1. *Corazonar em PLAc*

O que me fez ser professora de PLAc? **O coração voluntário** mesmo, né? O chamado de **ajudar o outro** (Fabiana, em entrevista realizada em 01/04/2022. Grifos meus).

Ao longo do presente estudo, perguntei às professoras Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra (de maneira individual) o que as motivou a atuar como docentes de PLAc. Todas responderam mais ou menos o mesmo: o desejo de ajudar outras pessoas. Fabiana, em especial, menciona a palavra “coração”, deixando transparecer o ensino de PLAc como um local de sentimentos, de afetos materializados no compromisso com o alunado. Curiosamente, fiz a mesma pergunta às/aos demais participantes do curso formativo do Projeto Refúgio, como exponho em Cursino (2023), e o termo “coração” aparece nas respostas de outras voluntárias/outros voluntários.

Freire (2021) nos ensina que a prática docente exige, de fato, o coração, na medida em que não se deve separar a seriedade docente do sentimento de afetividade. No entanto, o afeto do qual fala o autor nada tem a ver com o bem-querer a uma aluna/a um aluno em detrimento de outra/outro. Na visão freiriana, a afetividade ocorre a partir da própria prática educativa, compromissada com uma educação emancipadora, em que educadoras/educadores e

educandas/educandos ensinam e aprendem juntas/juntos. No campo do PLAc, em que o olhar para a/o migrante ocorre, muitas vezes, a partir do discurso da falta (DINIZ; NEVES, 2018), é necessário que a formação docente na área problematize a noção de “coração” ou de “ajuda ao próximo” tão fortemente associada ao ensino da língua de acolhimento.

Conforme anteriormente discutido, no discurso da falta apontado por Diniz e Neves (2018), a deslocada/o deslocado forçosamente é concebida/concebido como alguém que não é, que não tem, a quem tudo falta. Tal visão sobre o sujeito migrante se aproxima muito de Fanon (2020, p. 22), quando este afirma que “o negro não é um homem”, pois tudo o que o homem negro (e, obviamente, a mulher negra) conhece é a falta. Em última instância, falta-lhe a humanidade. Por isso, tem cabido ao branco “libertar o homem de cor de si mesmo” (FANON, 2020, p. 22) e ao negro, desejar branquear sua raça. Por sua vez, no ensino de PLAc, o termo acolhimento embutido na nomenclatura desta vertente do PLA é muitas vezes atribuído ao desejo de ajudar a aluna/o aluno migrante, essencialmente vulnerável. Porém, quando o amparo se dá a partir do olhar redutor que recai sobre o alunado, este ato do coração esconde ações de violência. Nessa conjuntura, o acolhimento linguístico tem como premissa a inferiorização e a desumanização de indivíduos racializados pela modernidade/colonialidade, cabendo à educadora/ao educador salvá-los de sua condição permanente de falta por meio do ensino da língua e das práticas sociais do local de acolhida.

O que gostaria de ressaltar aqui é que, na escala da colonialidade do poder, do ser e do saber, professoras/professores de PLAc se encontram na posição de colonializar a/o aprendente migrante, mesmo quando almejam genuinamente ajudá-la/lo, pois, como coloca Arias (2012, p. 99), a modernidade/colonialidade “nos secuestraram el corazón y los afectos”⁷⁷. Contudo, volto-me a Freire (2021) para defender que a educação, inclusive a linguística, requer afeto, amorosidade. Conseqüentemente, a pergunta que o preparo docente em PLAc deve lançar e relançar constantemente se relaciona com os caminhos possíveis de afetividade que se distanciem das garras modernas/coloniais.

⁷⁷ Na minha tradução: (...) nos sequestraram o coração e os afetos.

Nesse sentido, na formação docente em PLAc que aqui apresento, proponho a adoção da ideia de *corazonar* (ARIAS, 2012). Essa noção surge no campo das Ciências Sociais, mais precisamente na Antropologia, com o objetivo de retirar da razão (valor moderno/colonial) o poder exclusivo da construção científica da área. Por conseguinte, *corazonar* trata de

recuperar la sensibilidad, de abrir espacios para la insurgencia de la ternura, que permita poner como principio de lo humano el corazón, sin que eso implique tener que renunciar a la razón, pues de lo que se trata es de dar afectividad a la inteligencia, de empezar a sentipensar la vida. Corazonar busca desplazar el centro hegemónico de la razón para poner primero el afecto, pero no por ello negar la razón, sino romper su hegemonia (ARIAS, 2012, p. 99)⁷⁸.

Assim sendo, a noção de *corazonar* recusa posturas de subalternização de sujeitos racializados pela ótica moderna/colonial. Em contrapartida, *corazonar* tem a ver com a abertura de caminhos comprometidos com a vida, na medida em que emerge de

nuestros propios territorios del vivir y del luchar, y se alimenta de los procesos de insurgencia material y simbólica de actores históricamente silenciados y subalternizados, que han hecho de la cultura la fuerza vital de sus luchas por la existencia y que hoy muestran la vitalidad de su agencia histórica y política, y cuyas luchas interpelan al conjunto de la sociedad y de la ciencia y, por tanto, de la antropología, a fin de decolonizarla, para que éstas respondan a las demandas de la propia vida (ARIAS, 2012, p. 100)⁷⁹.

Assim sendo, no campo do PLAc, a afetividade proposta por Arias (2012) não pode se limitar a medidas de amparos circunstanciais ao alunado migrante. Em minha experiência, já testemunhei inúmeros casos de docentes que organizam uma série de campanhas em prol das comunidades deslocadas (tais como ações de doação de alimentos, roupas e calçados), mas que continuam concentrando suas aulas em noções de língua de acolhimento distantes da democratização do trânsito desses sujeitos pelo local de acolhida, o que pouco

⁷⁸ Na minha tradução: (...) recuperar a sensibilidade de abrir espaços para a insurgência da ternura, que permite colocar como princípio humano o coração, sem que isso implique na renúncia à razão, uma vez que a questão de que se trata é a de dar afetividade à inteligência, de começar a sentipensar a vida. Corazonar busca deslocar o centro hegemônico da razão para posicionar primeiramente o afeto, porém não por este negar a razão, mas sim por romper sua hegemonia.

⁷⁹ Na minha tradução: (...) nossos próprios territórios do viver e do lutar, e se alimenta dos processos de insurgência material e simbólica de atores historicamente silenciados e subalternizados, que têm feito da cultura a força vital de suas lutas pela existência e que hoje mostram a vitalidade de sua agência histórica e política, e cujas lutas interpelam um conjunto da sociedade e da ciência e, assim, da antropologia, a fim de decolonializá-la, para que estas respondem pelas demandas da própria vida.

colabora para que eles sejam agentes em seus processos de reterritorialização. Em outras palavras, as ações de caridade promovidas por professoras/professores e cursos de PLAc, quando isoladas, em nada contribuem para que as aulas de português sejam uma alternativa de contraposição às reterritorializações precárias (HASBAERT, 2004; BIZON, 2013) vivenciadas por migrantes, visto que elas perpetuam a ideia de que aquela/aquele que migra é vulnerável e precisa de ajuda, o que a/o mantém à margem da sociedade

Ademais, a afetividade nas ações de PLAc tampouco pode estar relacionada à figura da/do docente que deseja ensinar a língua para salvar a/o aprendente de sua condição de falta. Isso porque, como discuto no capítulo anterior, a aquisição da língua do país de acolhida, por si só, não garante o sucesso da/do migrante em solo brasileiro – embora seja um importante instrumento de empoderamento, como discute hooks (2017). É preciso que professoras/professores da área se lembrem constantemente de que suas alunas/seus alunos são inferiorizadas/inferiorizados pela matriz moderna/colonial – o que se materializa em uma série de forças que operam sobre as/os migrantes, tais quais a escassez de políticas públicas voltadas à integração das populações migrantes involuntárias, o racismo e a xenofobia, dentre outras, reservando-lhes sempre os locais (geográficos e simbólicos) mais à periferia da sociedade. Conforme já argumentado, o ensino de PLAc que desconsidera o sujeito e sua conjuntura também pouco contribui para o combate às reterritorializações precárias (HASBAERT, 2004; BIZON, 2013) destinadas às deslocadas/aos deslocados forçosamente.

Por isso, na perspectiva do *corazonar*, é importante que o papel da educadora/do educador de PLAc seja o da busca pelo reconhecimento da humanidade de suas alunas/seus alunos e de sua agência histórica e política, em uma sociedade que as/os desumaniza sistematicamente. Nesse sentido, a sala de aula não pode, então, ser um retrato da sociedade moderna/colonial. Assim, a transformação da sala de aula em um espaço que não mais inferioriza o alunado, mas que se interessa por suas histórias, por suas línguas/culturas, por seus saberes, por suas realidades (anteriores e atuais), por suas lutas e por sua agentividade é papel ético e político da professora/do professor de PLAc.

Importante ressaltar que *corazonar* também implica uma mudança nas relações entre docente e aprendente de PLAc. Como salientam Bizon e Camargo (2018), quando a educadora/o educador contempla suas/seus estudantes pela ótica da falta (e as alunas/os alunos se veem, também na sala de aula, como seres inferiorizadas/inferiorizados), estabelecem-se relações hierárquicas. Nestas, a/o docente ocupa sempre o posto mais alto, uma vez que ele/ela investe-se de poder, ditando as pautas do alunado migrante. Em contrapartida, o *corazonar* traz posturas mais igualitárias às relações, no sentido de que a professora/o professor se desloca do lugar mais ao alto para deixar insurgir a ternura com a qual escutará suas/seus aprendentes, abrindo-se para suas histórias, suas lutas.

O ensino de PLAc que pretende *corazonar* necessita de uma visão de educação outra, que repense a postura docente, subvertendo a lógica da imposição linguística/cultural que subalterniza o alunado oriundo da migração involuntária. O verbo “subverter” não foi escolhido ao acaso. Empréstimo de Fals Borda (2003; 2007), teórico que ressignifica tal termo, comumente associado à ideia de desordem, de caos. Para o autor, o real sentido de subversão nasce da insatisfação com relação a uma ordem social determinada e é este sentimento que mobiliza indivíduos, grupos e classes a lutar por transformações sociais.

No campo educacional – e aqui incluo o ensino de línguas, particularmente o ensino de PLAc – uma educação subversiva é aquela que não se limita à mera transmissão de conhecimentos, mas que elege como principal objetivo a transformação da realidade social. Ademais, como salienta Mota Neto (2016), a educação deve evidenciar e valorizar as diversidades culturais, étnicas e de gênero, sempre combatendo as visões e imposições da cultura hegemônica. Nesse sentido, Fals Borda (2007) complementa:

La nueva educación humanista sería subversiva y amorosa al mismo tiempo, lo primero – la subversión – por cuanto desarraiga por las bases aquello que es congruente con las utopias; y lo segundo – el amor – porque no puede hacerlo con simple afán destructivo o egoísta (FALS BORDA, 2007, p.93 *apud* MOTA NETO, 2016, p. 302)⁸⁰.

⁸⁰ Na minha tradução: A nova educação humanista seria subversiva e amorosa ao mesmo tempo, a primeira – a subversão – porque desenraiza da base o que é congruente com as utopias; e o segundo – o amor – porque não se pode fazê-lo com simples ânsia destrutiva ou egoísta.

O teórico aborda um elemento fundamental à educação subversiva: o amor como alternativa ao egoísmo e aos moldes modernos/coloniais que nos constituem e que constituem, forçosamente, nossa prática docente. Conforme venho discutindo, é relativamente fácil para a/o docente de PLAc cair na armadilha do ensino de português que tenta salvar a/o aprendiz das mazelas de sua condição de vulnerabilidade, mas que acaba colonializando-a/o por meio de práticas pedagógicas e de posturas inferiorizadoras e desumanizadoras. No panorama do *corazonar*, o amor é, então, alcançado não pelo simples desejo de ajudar o próximo, mas pela adoção de uma postura *sentipensante*. Fals Borda (2003, p. 3) define como *sentipensante* “aquella persona que trata de combinar la mente con el corazón, para guiar la vida por el buen sendero y aguantar sus muchos tropiezos”⁸¹.

Assim sendo, Mota Neto (2016) advoga que a educadora/o educador *sentipensante* não pode se guiar apenas pela razão instrumental, ignorando a realidade de sujeitos oprimidos. Pelo contrário, ela/ele deve se orientar pela somatória da razão crítica e rigorosa com um vínculo orgânico, participativo e afetivo para com as educandas/os educandos. Deste modo, sem ignorar suas emoções e indignação com o cenário de opressão, deverá recorrer a planos, a métodos e a estratégias em busca da ética do cuidado e de uma racionalidade emancipatória. “Trata-se, assim, de uma aposta na possibilidade de um outro perfil de educador, de investigador, de militante e de intelectual, em franca oposição à atitude fria e supostamente neutra do cientista positivista, tradicional e eurocêntrico” (MOTA NETO, 2016, p. 234-235).

Na prática didática do PLAc, a atitude *sentipensante* se relaciona, novamente, com o reconhecimento da conjuntura opressiva da qual a comunidade em deslocamento forçado está inserida pelos aspectos anteriormente discutidos. O *sentipensar* é também colocado em prática quando a professora/o professor compreende a sala de aula como um território de diálogos, no qual lhe cabe realizar a escuta de suas/seus aprendentes. Campano (2007) aventa a transformação da sala de aula como um segundo espaço, no qual as/os estudantes migrantes têm a liberdade de trazer suas histórias, suas bagagens linguísticas/culturais, suas questões, suas demandas. Suas falas se

⁸¹ Na minha tradução: aquela pessoa que trata de combinar a mente com o coração, para guiar a vida pelo bom caminho e aguentar seus muitos tropeços.

originam organicamente “by following the students’ leads, interests, desires, forms of cultural expression, and especially stories” (CAMPANO, 2007, p. 40)⁸². Segundo o autor, por meio do ato de narrar a si própria/próprio, as/os aprendentes, além de agirem contra o apagamento de suas línguas/culturas, saberes e histórias, também podem elaborar traumas e/ou vivências anteriormente não completamente processadas, o que contribui para a reconstrução do sujeito.

A prática *sentipensante* de escuta das falas das/dos aprendentes migrantes requer da/do docente atitudes que se distanciem da neutralidade ou da indiferença. Campano (2007) ressalta que a professora/o professor pode aproveitar as falas e as temáticas colocadas pelas/pelos estudantes para desenvolver com elas/eles novos letramentos que serão úteis em sua realidade. Ruano e Cursino (2019) exemplificam tal prática: neste trabalho, contamos o caso de um grupo de estudantes migrantes inseridas/inseridos em cursos de graduação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), as/os quais frequentemente traziam para a sala de aula de português situações de racismo e xenofobia vivenciadas em seu cotidiano acadêmico. Diante de tal exposição, as/os docentes do grupo propuseram a organização de um evento cultural, realizado por essas alunas/esses alunos, no qual elas/eles puderam levar à comunidade acadêmica reflexões sobre a migração involuntária e seus desafios às/aos migrantes da UFPR.

Importante pontuar que a escuta afetuosa realizada nas práticas de PLAc deve interromper as relações hierárquicas entre docente e aprendente, nas quais este coloca uma demanda e a educadora/o educador busca maneiras de atendê-la. Entendo que a educação subversiva proposta por Fals Borda (2003; 2007) está muito próxima da noção de educação emancipadora de Freire (2020), na qual as ações e as relações de sala de aula são orientadas ao *fazercom* o alunado, ao invés de fazer para. Tal atitude nasce justamente da escuta atenta e afetiva das falas das/dos estudantes. Assim destaca o autor:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com*

⁸² Na minha tradução: seguindo as deixas, os interesses, desejos, formas de expressão cultural das/dos estudantes e, especialmente, suas histórias.

e/e, mesmo que, em certas condições, precise falar a *e/e* (FREIRE, 2021, p. 111. Grifos do autor).

Evidentemente, tal atitude exige da professora/do professor o deslocamento da posição tradicionalmente acordada à figura “responsável” pelo ato de educar, algo que deve ser refletido e discutido na formação docente em PLAc. Deste modo, no preparo docente aqui proposto, a educadora/o educador não mais se configura como aquela/aquele que, sendo brasileira/brasileiro, detém o conhecimento do que é importante, em termos linguísticos/culturais, para a adaptação da/do estudante migrante involuntária/involuntário no Brasil. Tampouco, pode se portar como a salvadora/o salvador de suas alunas/de seus alunos. A/o docente de PLAc *sentipensante* reconhece o valor do seu silêncio como uma característica que lembra ao alunado que, naquela sala de aula, ele é visto como sujeito, como humano.

Em resumo, o ensino de PLAc que pretende *corazonar* precisa investir em uma formação docente que desenvolva com as professoras/os professores dois elementos que estão interligados: a) a educação subversiva, que demove a educadora/o educador da neutralidade, levando-a/o a práticas *sentipensantes*; b) a transformação da sala de aula como um espaço de escuta do alunado em suas subjetividades, o que pode se desdobrar no desenvolvimento de letramentos úteis à realidade do alunado, na medida em que podem viabilizar alternativas de contraposição às reterritorializações precárias.

Com efeito, quando a/o docente se propõe a verdadeiramente escutar suas alunas/seus alunos, suas culturas, seus saberes, suas histórias de vida, seus problemas, suas dúvidas e seus desejos tendem a emergir na sala de aula, ocupando uma parte importante do ensino de português. Por este motivo, é necessário que ela/ele saiba como gerenciar tais questões. Deste modo, propomos à componente dos afetos e das atitudes da formação docente em PLAc o trabalho pedagógico a partir da interculturalidade crítica (TUBINO, 2005; WALSH, 2009), que culmina em uma pedagogia decolonial (WALSH, 2009), temática sobre a qual me debruço na próxima sessão. Antes, contudo, julgo interessante realizar uma breve discussão sobre o termo interculturalidade e suas várias acepções.

3.4.2.2. Os múltiplos aspectos da interculturalidade

Ao longo desta tese, tenho defendido a transformação da sala de aula como um local fronteiriço, no sentido aventado por Anzaldúa (1987), marcada pelos afetos do *corazonar* (ARIAS, 2012) e de uma educação *sentipensante* (FALS BORDA, 2003; 2007). Isso significa dizer que a sala de aula de PLAc passa a ser habitada pela identidade das/dos aprendentes de maneira mais livre. Suas línguas/culturas e saberes coexistem, então, com o português, enquanto idioma majoritário do Brasil, e com práticas sociais brasileiras. Trata-se, portanto, de um espaço que se abre à interculturalidade. Todavia, o encontro intercultural no campo do ensino de línguas muitas vezes se restringe à aceitação da cultura do outro, que conduz as/os aprendentes, quando muito, a refletir sobre a existência de outras práticas culturais além daquelas de seu entorno. Esta é uma visão que precisa ser problematizada, sobretudo no ensino de PLAc, em que estão em cena mulheres e homens, meninas e meninos cujas práticas linguísticas/culturais são subjugadas na/pela matriz moderna/colonial. Conforme defende Walsh (2009), há inúmeros questionamentos que devem surgir a partir dos diálogos interculturais, o que exige da educadora/do educador posturas outras, distantes do mero reconhecimento e valorização do outro e de suas práticas. Daí a importância de tal temática estar na agenda da formação docente em PLAc.

Desde os anos 1990, muito tem se falado sobre interculturalidade e ensino de línguas. Como retoma Janowska (2020), a abordagem intercultural se fortalece justamente naquela época, na esteira das contraposições à abordagem comunicativa. Segundo a autora, a perspectiva intercultural entende que há a cultura nativa e a cultura alvo e que ambas devem dialogar a fim de promover nas alunas/nos alunos atitudes reflexivas sobre sua própria cultura e sobre a do outro. Assim sendo, a autora define interculturalidade como um “processo dinâmico de troca entre culturas diferentes” (JANOWSKA 2020, p. 46), que parte, então, da premissa de que há diferenças culturais e que objetiva construir pontes entre culturas distintas.

Candau (2016) indaga tal panorama, bastante amplo, entendendo que há uma polissemia do termo interculturalidade, que recai em como ocorrem as chamadas trocas interculturais. Assim sendo, a autora divide as posições interculturais em três abordagens: o multiculturalismo assimilacionista, o

multiculturalismo diferencialista e o multiculturalismo interativo – também chamado de interculturalidade.

O multiculturalismo assimilacionista reconhece a pluralidade como característica fundamental das sociedades, o que acarreta afirmar que os atores sociais também são plurais, principalmente do ponto de vista sociocultural. Nesta perspectiva, fatalmente existe uma cultura hegemônica, que atua sedimentada em políticas prescritivas, as quais estimulam a integração de membras/membros de culturas não hegemônicas à ótica dominante. No campo educacional,

promove-se uma política de universalização da escolarização e de igualdade de oportunidades. Todos e todas são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural e homogeneizador presente na cultura escolar, tanto no que se refere aos currículos estabelecidos, quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados (CANDAU, 2016, p. 19).

Entendo que muito da interculturalidade nas práticas em PLAc, sobretudo aquelas baseadas na acepção portuguesa, se enquadra no que Candau (2016) denomina de multiculturalismo assimilacionista. Como argumentei anteriormente, a sala de aula de PLAc que se guia por tal posicionamento se abre para as alunas/os alunos migrantes, “acolhendo-as/os” com base no discurso da diversidade cultural. No entanto, o ensino de português se fundamenta em princípios monoculturais e homogeneizadores, como também ressalta Anunciação (2017; 2018), uma vez que se toma como verdadeira e inquestionável a ideia de que o domínio da língua majoritária do Brasil e de suas práticas culturais renderá às/aos aprendentes uma plena e feliz integração na sociedade brasileira. Além disso, conforme também já discutido, mesmo quando o ensino de PLAc reconhece o lugar periférico ocupado por corpos migrantes, as práticas didáticas levadas à sala de aula o mascaram, e, ao invés de também questionar os motivos pelos quais migrantes involuntárias/involuntários se deparam no território brasileiro com cenários de desumanização, novamente se atribui à assimilação do português – isto é, ao falar, escrever, agir e pensar como uma brasileira/um brasileiro – o poder único de enfrentar e solucionar tais tensões e injustiças sociais.

O segundo tipo de interculturalidade é o que Candau (2016) denomina de multiculturalismo diferencialista. De acordo com a teórica, essa linha nasce em oposição ao multiculturalismo assimilacionista, defendendo que, quando existem

atitudes de assimilação cultural, apagam-se as diversidades. Deste modo, o multiculturalismo diferencialista enfatiza justamente o reconhecimento das diferenças, a fim de promover a “expressão de diversas identidades culturais presentes em um determinado contexto” (CANDAU, 2016, p. 19). Contudo, a autora reitera que tal prisma acaba assumindo uma visão essencialista da formação das identidades culturais – em nosso caso, seria como afirmar, ainda que nas entrelinhas, que todo grupo migrante é igual, possuindo as mesmas características e demandas no Brasil, o que não se configura na realidade⁸³. Com efeito, trata-se de um posicionamento a ser combatido no ensino de PLAc, no sentido de fazer frente à professora/ao professor que julga conhecer, de antemão, as práticas culturais, as necessidades e as exigências de seu alunado, colocando-se em uma posição vertical em relação às/aos aprendentes. Por isso, minha insistência na relevância em escutá-las/los, criando diálogos interculturais sempre únicos, na medida em que cada aluna/aluno também o é.

A terceira perspectiva abordada por Candau (2016) é o que a teórica em questão classifica como multiculturalismo aberto e interativo, o qual acentua a interculturalidade no que se refere “à construção de sociedades democráticas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAU, 2016, p. 20). Esta é a noção de interculturalidade sustentada pela autora, que também é a que adoto nesta tese. Neste prisma, os encontros interculturais, no campo da educação, possuem como propósito a promoção de relações entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais. Intenta-se, ainda, o rompimento de uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais, pois se entende que elas estão em processo contínuo de construção, desestabilização e reconstrução. Isso porque

Nas sociedades em que vivemos, os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas. Tem presente os mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, assumindo que estas não são relações idílicas, estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por conflitos de poder e marcadas por preconceitos e discriminações de determinados grupos socioculturais (CANDAU, 2016, p. 20).

⁸³ Daí o fato de eu marcar, ao longo de minha tese, “comunidades migrantes” ou “populações migrantes” sempre no plural, justamente para enfatizar que pessoas e grupos que migram não podem ser reduzidas ou equiparadas a uma única “categoria”.

O olhar de Candau (2016) para a interculturalidade é fortemente influenciado pelos estudos decoloniais direcionados à educação, em especial pelos trabalhos de Tubino (2005) e de Walsh (2009) – o referido autor e a referida autora baseiam, assim, a relação entre PLAc e interculturalidade crítica proposta na formação docente aqui apresentada. Tubino (2005) é um dos primeiros estudiosos a refletir sobre questões interculturais e educacionais desde a decolonialidade. Nesse sentido, o teórico destaca um ponto fundamental: o conceito de interculturalidade – este que prevê relações entre sujeitos e grupos sociais plurais – também foi cooptado pelo poder moderno/colonial.

Tubino (2005) argumenta que o diálogo intercultural passou a integrar os discursos oficiais dos estados e instituições internacionais, sem questionamentos sobre o modelo sociopolítico vigente em grande parte da América Latina, caracterizado pela lógica neoliberal, isto é, pela subalternização de determinados indivíduos em detrimento da riqueza (financeira e social) de outros. Nesse contexto, a interculturalidade se torna mais um ingrediente a favor da coesão social, minimizando conflitos ao aceitar grupos subalternizados na cultura hegemônica. Trata-se de “promover o diálogo e a tolerância sem afetar as causas da assimetria social e cultural atualmente vigentes” (TUBINO, 2005, p. 5 *apud* CANDAU, 2016, p. 21). Para Walsh (2009), este é o modo de esconder processos de exclusão, subordinação, negação e controle do mundo capitalista. Este tipo de interculturalidade, que não questiona o lugar marginal sempre reservado a mulheres, homens e crianças racializadas/racializados pela matriz da modernidade/colonialidade, servindo, portanto, à manutenção do mecanismo moderno/colonial, é denominado por Tubino (2005) de interculturalidade funcional.

É possível encontrar diversos exemplos de ações baseadas na interculturalidade funcional no ensino de línguas adicionais. A fim de ilustrá-la, tomo a noção de francofonia. Segundo Cardozo e Azevedo (2021, p. 33), o termo designa tanto falantes da língua francesa no mundo quanto uma “organização geopolítica e institucional, bem como uma concepção ideológica do que representa ‘ser francófono’ e tem como premissa a união de diferentes indivíduos e grupos culturais a partir do idioma francês. A francofonia começa a ser difundida nos anos 1960, na mesma época em que os países africanos colonizados pela França iniciavam seus processos de descolonização. Assim,

conforme ressaltam as autoras, a acepção de francofonia era útil – e ainda é – para reforçar a imagem da França enquanto centro e referência para as ex-colônias, na medida em que a metrópole continua a impor aos territórios africanos recém-libertos sua língua e seus valores. Vale ressaltar que a francofonia é fortemente apoiada pelo governo francês na atualidade, o qual promove uma série de políticas linguísticas em prol da valorização da língua e da cultura francesa, assim como diversos acordos de cooperação que visam o contato da cultura francesa com culturas nativas de outros povos. Seus tentáculos alcançam não apenas as nações colonizadas pela França, como também diversos outros países colonializados, os quais, na escala moderna/colonial, veem na sociedade francesa um padrão civilizatório a ser seguido.

No campo de PLAc propriamente dito, a interculturalidade funcional pode ser observada em políticas, em discursos de docentes e mesmo em materiais didáticos que visam tão simplesmente a inclusão social das/dos migrantes, sem a promoção de currículos, de formações, de alternativas metodológicas, de condições de acesso e permanência pensadas com as comunidades migrantes involuntárias, o que “se coloca como uma promessa vazia que responsabiliza os sujeitos pelo seu próprio sucesso ou fracasso”(MIRANDA; FERNANDES, 2022, p. 235). Nesse sentido, é possível questionar, por exemplo, a abertura de processos seletivos especiais para indivíduos deslocados forçosamente como uma política migratória que tenta ir na contramão do baixo acesso deste público ao ensino superior no Brasil⁸⁴. De fato, tais iniciativas ajudam a elevar a presença de estudantes migrantes nas universidades brasileiras. Contudo, Ruano (2019) é categórica ao afirmar que políticas de inclusão não são suficientes quando a comunidade acadêmica não está preparada para o recebimento de tais alunas/alunos. Para a autora, é preciso que sejam sempre instauradas políticas de permanência⁸⁵ a fim de que tais sujeitos possam trilhar seus caminhos

⁸⁴ De acordo com o relatório anual da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVm), divulgado no XIII Seminário Nacional das Cátedras Sérgio Vieira de Mello em setembro de 2022, 496 estudantes migrantes estavam matriculadas/matriculados em cursos de graduação ou de pós-graduação em uma das 35 instituições vinculadas à CSVm. O documento está disponível neste link: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2022/09/V9-Relatório-Anual-CSVm-2022.pdf>. Acesso em: 01 set 2023.

⁸⁵ Ruano e Cursino (2022) relatam as políticas de inclusão e as de permanência de estudantes migrantes na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Uma das políticas de permanência diz

acadêmicos, enfrentando todos os obstáculos impostos por sua condição migratória. Este conjunto de iniciativas, em meu entendimento, deve incentivar não apenas a tolerância de estudantes migrantes no contexto universitário brasileiro, mas principalmente a transformação de estrutura da própria academia, profundamente arraigada no sistema moderno/colonial, em um movimento constante, sempre a ser alcançado. É importante, ainda, que este movimento não seja realizado verticalmente, isto é, na imposição de ações afirmativas para as comunidades migrantes, as quais, em tese, delas se beneficiariam. É necessário que tais políticas sejam construídas com as/os estudantes migrantes para que elas/eles sejam, de fato, agentes e protagonistas de suas próprias conquistas.

Nas práticas didáticas em PLAc, a interculturalidade funcional aventada por Tubino (2005) pode estar nas atitudes da professora/do professor, quando ela/ele perpetua a ideia, aqui muitas vezes já contestada, da inclusão de seu alunado na sociedade receptora por meio da língua portuguesa. Igualmente, também pode estar na crença (materializada em discursos de sala de aula, em materiais didáticos adotados e/ou produzidos, em eventos culturais organizados) de que o acolhimento do outro significa aceitar as/os aprendentes em sua diversidade, sem perceber e/ou questionar que a diferença de suas alunas/seus alunos é instituída pela ótica hegemônica, portanto este outro, com suas línguas práticas culturais, será sempre inferiorizado.

Até aqui, discuti diferentes acepções para interculturalidade – termo atualmente quase banalizado no ensino de línguas adicionais. O ensino de PLAc e a formação docente aqui propostos possuem o compromisso com a contraposição as reterritorializações precárias (HAESBAERT, 2004; BIZON, 2013) vivenciadas por sujeitos migrantes. Por isso, na sequência, apresento a noção de interculturalidade crítica, em oposição à interculturalidade funcional, e seu encontro possível com o PLAc.

respeito ao curso de Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos (PLAc-FA), explorado em Ruano (2019).

3.4.2.3. Interculturalidade crítica e PLAc: atitudes docentes para uma educação emancipadora

Como trouxe na seção anterior, a interculturalidade funcional assume a diversidade cultural como base central de suas ações, apostando na inclusão das/dos até então excluídas/excluídos sem considerar os padrões de poder responsáveis pela manutenção das desigualdades. Tubino (2005) aponta um caminho oposto a este princípio: a interculturalidade crítica. Esta se volta justamente para a questão do poder moderno/colonial, que racializa sujeitos, instaurando a diferença colonial.

Outro rompimento realizado pela abordagem intercultural aventada por Tubino (2005) está no fato de que, enquanto a interculturalidade funcional responde aos interesses de Estados neoliberais, a interculturalidade crítica é uma construção “de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão” (WALSH, 2009, p. 22). Ou seja, tal panorama é constituído “desde baixo”, distante do Estado e da academia, e, por sua vez, enraizado nos movimentos sociais que ousam sonhar com uma sociedade outra, em que sujeitos possuem uma agência outra, o que ressalta seu caráter contra hegemônico e, sobretudo, sua inclinação à transformação social.

De modo mais prático, Walsh (2009) defende a interculturalidade crítica como uma ferramenta pedagógica centrada nos questionamentos contínuos – da racialização, da subalternização, da inferiorização e dos padrões de poder estabelecidos pela matriz moderna/colonial. Ademais,

visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e a criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras (WALSH, 2009, p. 25).

Não é difícil de antever que a interculturalidade crítica anda de mãos dadas com a decolonialidade, posto que ambas possuem, na teoria, perspectivas éticas que ensejam a transformação e a reconstrução da sociedade, de suas instituições e das relações entre sujeitos. Quando discuti anteriormente neste capítulo o bilinguajamento em PLAc a partir de Mignolo (2020), ressaltéi uma das limitações dos estudos decoloniais: eles estão, majoritariamente, no campo da teoria, ainda cercados pelos muros da academia,

portanto, distantes dos locais e das práticas em que são necessários. Volto, agora, à mesma situação: como levar às práticas didáticas em PLAc atitudes centradas na interculturalidade crítica?

Na visão de Walsh (2009), para que a interculturalidade crítica se configure, de fato, como uma ferramenta pedagógica, é necessário reconfigurar a própria noção de pedagogia, entendendo-a além do sistema de educação, ensino e transmissão de conhecimento. A teórica argumenta a favor de pedagogias decoloniais, operacionalizadas a partir de processos e práticas sociopolíticos produtivos e transformadores, sedimentados nas realidades, nas histórias, nas lutas e nas subjetividades das pessoas subjugadas pela estrutura colonial. Trata-se, assim, de abrir caminhos, invertendo conceitos e práticas herdadas de outros panoramas já institucionalizados no campo educacional e, no caso deste estudo, no campo de ensino de línguas adicionais / de acolhimento.

Com efeito, a pedagogia decolonial aventada por Walsh (2009) resulta de ecos da obra de Paulo Freire. A própria autora aponta limitações na pedagogia freiriana, ao afirmar que “Paulo ya no era suficiente” (WALSH, 2014, p. 18)⁸⁶, em uma crítica ao fato de o teórico, em seus estudos, ter se concentrado apenas na categoria de classe social, e não na de raça, para denunciar as realidades vivenciadas por sujeitos oprimidos. No entanto, Walsh (2009, p. 27) salienta a relevância de conectar os projetos de interculturalidade crítica e da pedagogia decolonial às propostas educacionais freirianas na medida em que elas “dialogam com os antecedentes crítico-políticos, ao mesmo tempo em que partem das lutas e práxis de orientação de-colonial”.

Nesse sentido, é importante ressaltar que Freire (2020) assumiu, desde o início de seu projeto educacional, o compromisso com uma educação libertadora ou emancipadora. Nesta, a educadora/o educador se opõe veementemente à noção de educação como depósito de conhecimento nas educandas/nos educandos, uma vez que entende que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2020, p. 96). Na comunhão, a professora/o

⁸⁶ Na minha tradução: Paulo já não era suficiente.

professor enfatiza o poder criador de seu alunado, de caráter reflexivo e problematizador, em um movimento de desvelamento da realidade.

Assim sendo, no ensino de PLAc, a primeira atitude para uma prática didática sedimentada na interculturalidade crítica diz respeito ao empenho da/do docente para com uma educação libertadora, que intenta desvelar as múltiplas camadas da realidade na qual suas/seus aprendentes possam estar inseridas/inseridos. Isso significa que a sala de aula se transforma em um território de recusa da simples inclusão das populações migrantes, atendendo aos propósitos da manutenção da lógica hegemônica. Ao contrário, este espaço se configura em um local pautado sempre pela problematização reflexiva sobre os motivos pelos quais a diferença colonial é instaurada e que fazem a corda arrebentar sempre do lado das pessoas racializadas e desumanizadas pela matriz da modernidade/colonialidade.

Exponho aqui um exemplo de como professoras/professores de PLAc poderiam preparar sua aula tendo como base o compromisso com a interculturalidade crítica. Em um encontro cujo objetivo seja discutir a educação superior brasileira, é necessário ir além da simples apresentação do sistema educativo da universidade brasileira – um direito ainda muito distante da maioria das/dos migrantes involuntárias/involuntários. É igualmente preciso superar o discurso de políticas inclusivas aliadas à língua portuguesa adequada ao ambiente acadêmico como condições suficientes ao acesso ao ensino superior no Brasil por parte das comunidades deslocadas forçosamente. Neste exemplo, discentes e docentes devem, além de conhecer a universidade e seu funcionamento, problematizá-la, questionando quais corpos a habitam e quais práticas culturais são ali bem quistas. E mais: devem vislumbrar uma academia outra, que viabiliza outros modos de ser, dizer, existir, saber e compartilhar conhecimento, nos quais as diferenças coexistam com legitimidade e dignidade, como ressalta Walsh (2009). A sala de aula se mostra, assim, aberta a questões e indagações que surgem não com a intenção de ensinar como a/o migrante pode passar a fazer parte da lógica dominante, sendo por ela assimilada/assimilado, mas sim como pode transformá-la a partir do desvelamento da realidade.

Freire (2020) reforça a relevância de uma educação problematizadora com o intuito de emancipar educandas/educandos das opressões às quais são submetidas/submetidos:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada (FREIRE, 2020, p. 98).

Em outros momentos desta tese, mobilizei Bizon e Camargo (2018) a fim de chamar a atenção para a relação entre docente e discente de PLAc, a qual é, em muitas ocasiões, verticalizada, isto é, a educadora/o educador é aquela/aquele que detém todos os conhecimentos. Sabe, inclusive, quais são as urgências do alunado em mobilidade forçada, bem como o que cada ser deve fazer para responder a elas. Como argumentam as autoras em questão, trata-se de uma postura que, em última instância, ergue muros contra verdadeiros diálogos interculturais que poderiam ocorrer na sala de aula. Esta é uma armadilha da qual professoras/professores de PLAc baseadas/baseados na interculturalidade crítica devem escapar. O caminho está no diálogo com as educandas/os educandos.

Freire (2020, p. 109) define diálogo como o “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo”, problematizando-o no intuito de transformá-lo pela palavra, no trabalho e na ação-reflexão. Assim sendo, para que a relação dialógica possa ocorrer, é necessário, primeiramente, que “os que assim se encontram no direito primordial de dizer a palavra reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue” (FREIRE, 2020, p. 109). Dito de outro modo, professoras/professores de PLAc devem estar abertas/abertos às línguas, linguagens e formas de comunicação de seu alunado, fomentando, assim, o encontro dialógico e intercultural e, sobretudo, contrapondo-se à desumanização determinada pela colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2007) e da linguagem (VERONELLI, 2015; 2019). Importante ressaltar, ainda, que na perspectiva freiriana o diálogo jamais tem como objetivo a conquista do outro, mas sim a do mundo pelos sujeitos

dialógicos, alimentada pelo amor ao mundo, recriando-o para a libertação de homens e mulheres, meninas e meninos.

A formação docente em PLAc sedimentada na interculturalidade crítica como componente dos afetos e das atitudes precisa salientar junto às formandas/aos formandos modos de abertura ao encontro dialógico com as/os aprendentes migrantes ao longo das aulas de português. Na visão de Freire (2020), o diálogo não inicia quando a educadora/o educador encontra suas educandas/seus educandos, mas antes, quando ela/ele se pergunta sobre quais assuntos se deve dialogar – ou seja, na definição do conteúdo programático do curso. No contexto educacional, inclusive no ensino de PLAc, a construção de currículos pedagógicos raramente é realizada a partir da escuta da comunidade discente, sendo-lhe, mesmo quando é feita seriamente e com a melhor das intenções, uma espécie de imposição. Freire (2020), no entanto, defende fortemente que se tome o caminho contrário, de tal modo que o conteúdo programático não seja um instrumento de verdades colocadas às alunas/aos alunos por sua professora/seu professor, mas “a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada” (FREIRE, 2020, p. 115).

Considerando que na interculturalidade crítica o diálogo pedagógico acontece desde baixo, tendo como foco e agentes indivíduos subalternizados pelo mecanismo da modernidade/colonialidade (WALSH, 2009), entendo que seja primordial que o diálogo para a definição do conteúdo programático de um curso de PLAc parta da realidade da/do migrante. Ou seja, a perspectiva das ações pedagógicas não deve se concentrar em (apenas) quem a/o migrante deve ser no território que ora ocupa, mas sobretudo, em quem ela/ele, de fato, é – e sempre foi, na medida em que sua condição de desumanização é uma constante que resulta das forças modernas/coloniais. Neste diálogo inicial, anterior à aula de PLAc em si, docentes e discentes passam a refletir sobre as realidades pela migração e pela própria condição de ser racializado. Consequentemente, cabe à professora/ao professor

propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação.

Nunca apenas dissertar sobre ela e jamais doar-lhe conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com seus anseios, com suas dúvidas,

com suas esperanças, com seus temores. Conteúdos que, às vezes, aumentam esses temores. Temores de consciência oprimida (FREIRE, 2020, p. 120).

Neste momento, de acordo com Freire (2020), a professora/o professor deve realizar a investigação do que o autor denomina de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores. Tal investigação requer uma metodologia própria, que não contradiga a dialogicidade da educação libertadora, sendo, portanto, igualmente dialógica, proporcionando a apreensão dos temas geradores ao mesmo tempo em que encoraja da tomada de consciência dos indivíduos sobre suas realidades.

A fim de que se possa compreender o significado de temas geradores, Freire (2020, p. 125) assevera que, inicialmente, se deve lembrar que indivíduos em opressão vivem no que ele denomina de situações-limite, as quais são os obstáculos ou freios que impedem sua libertação. As situações-limite, por sua vez, são dadas por dimensões concretas e históricas de uma determinada realidade. Embora muito anterior aos estudos decoloniais (sempre bom ressaltar que “Pedagogia do Oprimido”, obra freiriana aqui citada, data dos anos 1960), é possível traçar um paralelo entre as situações limites e a colonialidade do poder (QUIJANO, 2000; 2007) e do ser (MALDONADO-TORRES, 2007), visto que estamos diante de posicionamentos teóricos que enxergam que determinados seres humanos são historicamente subjugados em detrimento de outros, legitimados por uma lógica de poder que também se instaura historicamente.

Assim sendo, o planejamento do conteúdo programático das aulas de PLAc fundamentadas na interculturalidade crítica aventada por Tubino (2005) e Walsh (2009) deve partir das situações-limite vivenciadas pelas populações migrantes involuntárias. A investigação e a identificação das situações-limite, segundo Freire (2020), começam na relação entre os sujeitos, ou seja, no diálogo entre aprendentes e docentes (no âmbito da sala de aula) e entre aprendentes, docentes e a comunidade de modo geral, em uma esfera social mais ampla, bem como entre os sujeitos e o mundo. Pela dialogicidade, mulheres e homens em trânsito forçado passam a refletir – e a intentar agir – sobre as situações-limites, uma vez que quando “a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem sobre a realidade concreta em que se dão as ‘situações-limite’”

(FREIRE, 2020, p. 126). Dito de outro modo, para o teórico brasileiro, a criticidade face às situações-limite, fazendo o sujeito oprimido ansiar por mudanças ao invés de se conformar com sua condição de inferioridade, lhe devolve a humanidade, subtraída pela/na racialização de mulheres colonializadas/homens colonializados, como reiteram Maldonado-Torres (2007) e Veronelli (2015; 2019).

Freire (2020) também destaca que a/o docente não pode ser ingênua/ingênuo, tampouco generacionista, em seu levantamento de temas geradores, pois um mesmo fato pode provocar um conjunto de temas geradores com um grupo e, com outro, temáticas bastante distintas. No panorama do PLAc aqui assumido, trata-se de um ponto fundamental, posto que tento colocar na formação docente a noção de que as comunidades migrantes não podem ser homogeneizadas em seu reconhecimento, nem a partir das práticas sociais a elas apresentadas ao longo das aulas de português.

Tenho tentado enfatizar nesta seção que a perspectiva freiriana é bastante contundente no que se refere à importância do diálogo para que a educação libertadora possa se concretizar. Contudo, Tubino (2005) alerta para o fato de que, na interculturalidade crítica, o diálogo deve se iniciar, na verdade, pelas condições em que ele se dá. Nesse sentido, o autor salienta que

é necessário exigir que o diálogo entre as culturas seja em primeiro lugar um diálogo sobre os fatores econômicos, políticos, militares, etc., que condicionam atualmente o intercâmbio franco entre as culturas da humanidade. Essa exigência é hoje imprescindível para não se cair na ideologia de um diálogo descontextualizado, que se limitaria a favorecer os interesses criados da civilização dominante, não levando em consideração a assimetria de poder que reina hoje no mundo. Para que o diálogo seja real, é necessário começar por visibilizar as causas do não diálogo, o que passa necessariamente por um discurso de crítica social (TUBINO, 2005, p. 5).

Na esteira de Tubino (2005) e em consonância com Freire (2020), Walsh (2009) pontua que os encontros dialógicos entre os sujeitos da interculturalidade crítica devem ser permeados pelos questionamentos das subalternizações por eles sofridas por conta de sua racialização histórica – ou, na perspectiva freiriana, pelos questionamentos das situações-limite. A partir das indagações, busca-se incessantemente as transformações sociais, as quais não desejam levemente colocar diferentes grupos sociais e culturais em diálogo, mas sim “visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que

diferencialmente posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo e ainda, é racial, moderno-ocidental e colonial” (WALSH, 2009, p. 24).

Deste modo, na visão freiriana, ao perceber as situações-limites experienciadas pelo alunado, a educadora/o educador desvela, juntamente com educandas/educandos, os temas geradores que irão compor o conteúdo programático do curso em questão. Ademais, importante ressaltar que o despertar para as situações-limite está sempre voltado à ação e à transformação social. Por conseguinte, além de apontar os temas geradores, a descoberta das situações-limite também indica os atos-limite, isto é, as tarefas ou ações de combate à coisificação de indivíduos oprimidos, de tal modo a superá-la e a conquistar, de fato, sua humanidade. Na junção da revelação da situação-limite com a ação transformadora, as educandas/os educandos passam a perseguir o inédito-viável (FREIRE, 2020), um estado de vir a ser, uma nova ordem social, de maior respeito face às diferenças.

Nas aulas de PLAc sedimentadas na interculturalidade crítica, cabe à professora/ao professor investigar e identificar as situações-limites que integram a realidade de seu alunado, em um movimento de *fazercom* as pessoas subalternizadas, como aventa Walsh (2009). Na sequência, a/o docente elenca para e com aquele grupo específico os temas geradores, os quais, de acordo com Freire (2020), podem englobar temas de interesse universal, bem como assuntos que dizem respeito às/aos aprendentes em questão. Como anteriormente mencionado, os temas geradores devem incitar a reflexão crítica, de modo que o alunado desperte para a situação-limite que vivencia e que o desumaniza. Por fim, a reflexão se direciona para a ação, contrapondo-se, assim, às reterritorializações precárias (HAESBAERT, 2004; BIZON, 2013). Nesse sentido, é importante que a professora/o professor incentive atividades nas quais as/os aprendentes possam discutir maneiras de transformar suas realidades, ousando imaginar uma existência mais justa para seus seres e seus corpos. É igualmente relevante que a/o docente proponha tarefas em que a/o estudante migrante possa, de fato, agir no mundo, se relacionando com ele e buscando sua transformação.

Assim sendo, a sala de aula de PLAc baseada na interculturalidade crítica se configura como um território em que as vozes e as visões de mundo das

populações migrantes involuntárias não entram em cena tão somente para serem comparadas às brasileiras, mas sim como “descortinação de diferentes formas de saber, pensar e fazer” (MIRANDA; FERNANDES, 2022, p. 238). Ademais, ao abrir espaço para que as alunas/os alunos desvelem suas mazelas e aventem ações que transformam o mundo, a professora/o professor deixa de pregar, muitas vezes de modo impositivo, sua palavra, suas crenças e seus valores a fim de dizer a palavra do outro, como salientam Miranda e Fernandes (2022) a partir de Freire (2020). Em consonância com as autoras em questão, na perspectiva da interculturalidade crítica, o acesso à língua portuguesa serve à/ao migrante como abertura de caminhos para o conhecimento de seus direitos, à participação política e ao diálogo que precisa ser estabelecido com diversas esferas sociais.

Gostaria de ressaltar, finalmente, que a interculturalidade crítica aventada por Tubino (2005) e Walsh (2009) e por mim proposta como componente da formação docente em PLAc não enseja que professoras/professores da área sejam convertidas/convertidos em promotoras/promotores de justiça social. Primeiramente, tal posicionamento colocaria sobre os ombros de docentes uma responsabilidade que não é apenas sua e que deveria ser assumida, em um mundo talvez utópico, pelo Estado. Na verdade, diante de um Estado cooptado pelo neoliberalismo e pelas forças modernas/coloniais anteriormente discutidas, a interculturalidade crítica é um chamado para que educadoras/educadores percebam o funcionamento das estruturas sociais que racializam e inferiorizam as comunidades migrantes involuntárias, perpetuando a matriz moderna/colonial. Percebendo-o, a/o docente de PLAc deve se comprometer a levar às alunas/aos alunos aulas de português sedimentadas nos questionamentos das situações-limite vivenciadas por elas/eles e nas transformações sociais, comprometendo-se, assim, com o caráter político da educação, pois, na perspectiva freiriana, educar é um ato político por definição.

Nesse sentido, a professora/o professor de PLAc abandona o caráter missionário do campo, como coloca Lopez (2020), pois entende que sua tarefa diante de suas/seus aprendentes não diz respeito a salvá-las/los de suas vulnerabilidades. Sua missão é muito mais nobre, na medida em que sua prática didática é orientada para o desvelamento reflexivo do mundo. Não se trata, contudo, da adoção de uma postura romântica e idealizada da professora/do

professor de PLAc. Entendo que a interculturalidade crítica, em última instância, exige da/do docente de português uma atitude ativista, porém, no sentido freiriano, posto que para Freire (2020), a educadora/o educador é a figura que acredita na educação como via de emancipação e de humanização dos sujeitos.

Em outras palavras, as aulas de PLAc, enquanto educação linguística, se tornam um caminho possível de rompimento com a mera inclusão de migrantes involuntárias/involuntários em práticas culturais que reproduzem sistematicamente violências sobre seus corpos para lhes devolver aquilo que lhes foi subtraído – suas vozes, suas práticas e sua humanidade –, de tal modo que mulheres e homens, meninas e meninos em mobilidades forçadas sejam, sobretudo, capazes de apontar as feridas causadas pela hegemonia moderna/colonial e de aventar novas existências. Além da noção do português como um direito das populações migrantes, a compreensão do PLAc como política linguística de emancipação de tais indivíduos deve estar na trilha a ser percorrida ao longo das aulas de língua portuguesa. Uma trilha que deve ser desbravada por alunas/alunos, juntamente de suas professoras/seus professores, em um contínuo *fazercom*.

3.5. Uma proposta de formação docente para o Projeto Refúgio

As reflexões teóricas apresentadas e discutidas ao longo da seção 3.4 me acompanharam antes e ao longo de meu processo de doutoramento. Ao unir este panorama teórico com as vozes de migrantes no que concerne às suas experiências e expectativas sobre o ensino de português em contexto de migração involuntária, conforme narro no Capítulo 1 e, também, em Cursino (2022), cheguei a uma proposta de formação de professoras/professores de PLAc sedimentada em duas dimensões: a componente linguística e a componente dos afetos e das atitudes. Tal concepção, por sua vez, me conduziu na formatação do curso formativo em PLAc para o grupo de docentes do Projeto Refúgio.

Como já descrito no Capítulo 1, o curso de formação de professoras/professores de PLAc para o Refúgio foi desenvolvido entre junho e dezembro de 2021. Tivemos ao total 13 encontros, os quais ocorreram quinzenalmente, sempre aos sábados pela manhã, com 2 horas cada (é verdade que muitas vezes ultrapassávamos nosso horário limite), totalizando pouco mais

de 29 horas de carga horária. As reuniões eram sempre online e síncronas, em virtude do isolamento social como medida de prevenção à Covid-19. Todas elas foram gravadas pela coordenação do Projeto Refúgio e disponibilizadas no canal do Youtube da instituição, de acesso exclusivo às voluntárias/aos voluntários das aulas de português promovidas pela iniciativa.

Relembro, ainda, que o curso em questão reuniu 13 voluntárias/voluntários do ensino de PLAc do Refúgio, além da coordenadora do projeto. Do total de docentes, apenas duas são licenciadas em Letras – justamente Fabiana e Sandra, duas das selecionadas como participantes de minha pesquisa de doutorado. Ademais, somente Fabiana já tinha tido a oportunidade de seguir atividades formativas em PLAc – as/os demais desconheciam formalmente tal linha de ensino de língua portuguesa. Descrevo o perfil do grupo de docentes que participou do curso formativo em questão no Capítulo 1.

O curso ganhou o nome de “Formação de professores numa perspectiva plurilíngue e decolonial”. Na época de planejamento das atividades, eu gostaria de marcar, já em seu título, a componente linguística e a dos afetos e das atitudes que as embasam. Meu intuito, talvez, tenha sido o de salientar para as/os participantes do preparo docente que o ensino de PLAc precisa estar fundamentado em um panorama teórico, elemento que, em meu julgamento prévio, lhes faltava. Hoje, nos momentos derradeiros de finalização do presente estudo, eu teria escolhido outro título, algo menos acadêmico, mais simpático e que transmitisse os valores que devem embasar os discursos e as atitudes didáticas de professoras/professores de PLAc.

De todo modo, era meu desejo que a formação docente desenvolvida para o Projeto Refúgio tivesse uma construção horizontalizada, isto é, com a participação das voluntárias/dos voluntários da entidade. Eu também ansiava por atividades que pudessem contar com a contribuição de representantes das comunidades migrantes e com a de outras professoras e pesquisadoras de PLAc. Por isso, embora eu já tivesse em mente temas que gostaria de inserir no curso formativo (vindos justamente de minha revisão teórica, bem como de meus diálogos com as comunidades migrantes, como descrevo no Capítulo 1), também julguei importante escutar as professoras/os professores do Refúgio acerca de suas demandas e expectativas com relação aos nossos encontros.

Assim, no primeiro dia de formação, 12 de junho de 2021, dediquei a última parte da reunião para aplicar um questionário – o Questionário Inicial (ANEXO 1), conforme mencionado no primeiro capítulo desta tese – para as/os presentes. O objetivo deste instrumento era levantar o perfil de cada voluntária/voluntário, compreender suas noções e experiências prévias na área de PLAc e suas expectativas com relação ao curso. Dentre muitas questões realizadas, perguntei, abertamente, sobre os assuntos que elas/eles gostariam que fossem trabalhados durante os encontros.

Dentre os temas levantados pelas/pelos participantes do curso, os que mais apareceram se voltam à produção e/ou ao uso de material didático de PLAc e ao planejamento de aula, sendo ambos mencionados por 9 professoras/professores. Outra demanda ressaltada por 8 voluntárias/pelos voluntários diz respeito a como lidar com as diferenças culturais (inclusive, no que se refere à escolaridade) das/dos aprendentes. Dentre as outras temáticas apontadas, figuram em menor escala a avaliação em PLAc, a relação do alunado migrante com tarefas de casa e o uso de jogos e outras atividades lúdicas.

Assim sendo, após essa primeira escuta dos anseios das professoras/dos professores do Refúgio, planejei o conteúdo programático do curso ofertado, acrescentando a meu plano inicial as demandas mais prementes da equipe docente do projeto. O planejamento e a realização da formação em PLAc contaram com a participação de: Russel Cerilia, migrante haitiano, Maiker Gutierrez, migrante venezuelano, Gloire Nkialulendo, migrante congolosa, e Jibril Kaddeh, migrante sírio. Juntaram-se a nós três professoras de PLA / PLAc: Ms. Regiane Soranzo, teórica da área de intercompreensão e PLAc⁸⁷, Ms. Alessandra de Freitas, também pesquisadora em PLAc⁸⁸, e Ms. Mariana Lyra de Albuquerque, que em sua dissertação (ALBUQUERQUE, 2021) se dedicou a pensar o PLAc sob o viés da decolonialidade a fim de refletir sobre o papel do professor colaborador nas aulas de português para deslocadas/deslocados forçosamente.

⁸⁷ Em sua dissertação de mestrado, Soranzo (2021) dedica-se à reflexão do ensino-aprendizagem de PLAc para migrantes haitianos por meio da intercompreensão (BLANCHE-BENEVISTE, 1997; ESCUDÉ; CALVO DEL OLMO, 2019) e propõe, ainda, um guia de intercompreensão entre português brasileiro e crioulo haitiano que pode servir para o preparo de materiais didáticos em PLAc.

⁸⁸ Para conhecer o trabalho da pesquisadora em questão, ver Freitas *et al.* (2020).

Durante o planejamento do preparo docente em PLAc, levei em consideração uma questão importante – a (não) assiduidade das/dos participantes. É preciso ter em mente, conforme discutido anteriormente neste capítulo, que as educadoras/os educadores da área atuam em caráter voluntário, dedicando algumas horas de sua semana para sua atuação diante do alunado em deslocamentos forçados. Lopez (2020) destaca que a alta rotatividade de docentes nos cursos de português para migrantes é comum, visto que, face às demandas da vida profissional e pessoal, a voluntária/o voluntário se vê obrigada/obrigado a abandonar, ainda que momentaneamente, o voluntariado. Por este motivo, ao formatar o curso para o Refúgio, eu temia que as/os participantes não estivessem presentes em todas as reuniões, até porque elas/eles deveriam participar dos encontros e, após uma breve pausa para o almoço, ministrar suas aulas (sempre aos sábados à tarde). Deste modo, emprestei do ensino de PLAc a metodologia da porta-giratória (RUANO; GRAHL, PERETTI, 2016), que prevê que as aulas são independentes entre si, na medida em que cada uma tem um começo, meio e fim, sem, portanto, ter continuidade na aula seguinte.

No curso de formação docente em PLAc aqui apresentado, a metodologia da porta-giratória tem como objetivo proporcionar que, a cada encontro formativo, as formandas/os formandos possam acrescentar à sua bagagem professoral elementos teóricos e práticos que lhes serão importantes e úteis em seu cotidiano de sala de aula. Com efeito, aquelas/aqueles que estão presentes em (quase) todos os encontros, terminam as atividades formativas, em tese, com um preparo mais completo e coeso, visto que o conteúdo programático do curso possui um fio condutor voltado a um preparo mais abrangente, como se pode ver no Quadro 8. Todavia, quem participa esporadicamente da formação também pode enriquecer seu repertório, uma vez que cada encontro discute um tema específico, que pode ser levado à prática de cada uma/um.

O Quadro 8 resume, assim, os encontros do curso de formação docente em PLAc desenvolvido para o Projeto Refúgio, especificando os conteúdos trabalhados e as atividades desenvolvidas em cada um deles.

QUADRO 8: CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DO CURSO “FORMAÇÃO DOCENTE EM PLAc NUMA PERSPECTIVA PLURILÍNGUE E DECOLONIAL”

Data	Título do Encontro	Ministrante(s)	Conteúdos abordados	Tempo do encontro
12/06/2021	Encontro 1: Biografia linguística e definições de PLAc	Prof. Carla Cursino	Biografia linguística; Conceitos de língua. Língua como prática social; Conceitos de PLAc.	2:01:43
26/06/2021	Encontro 2: Planejando aulas de PLAc	Prof. Carla Cursino	PLAc e a metodologia da porta-giratória; Etapas de uma aula de PLAc; Análise de materiais didático de PLAc.	2:06:09
10/07/2021	Encontro 3: Produção de materiais didáticos de PLAc	Prof. Carla Cursino	Lista de materiais didáticos de PLAc disponíveis gratuitamente; Apresentação das etapas de produção de uma unidade temática; Produção de uma unidade temática de PLAc.	2:14:18
24/07/2021	Encontro 4: Introdução às abordagens plurais	Prof. Carla Cursino	Problematização do conceito português de PLAc; Retomada dos conceitos mais recentes sobre PLAc (LOPEZ; DINIZ, 2018); Rumo ao acolhimento em línguas. Apresentação das abordagens plurais como alternativa ao silenciamento das línguas/culturas e saberes de migrantes de crise; PLAc e bilinguajamento; Análise de materiais didáticos de PLAc que	2:14:09

			trazem a didática plurilíngue.	
14/08/2021	Encontro 5: Oficina de Intercompreensão voltada ao PLAc	Prof. Regiane Soranzo; Russel Cerilia e Maiker Gutierrez.	Aprofundamento das noções sobre Intercompreensão; Oficina de crioulo haitiano e oficina de espanhol.	2:25:23
28/08/2021	Encontro 6: Criando materiais didáticos com base nas abordagens plurais	Prof. Carla Cursino	Retomada sobre intercompreensão, didática integrada entre línguas e <i>éveil aux langues</i> ; Reflexão sobre momentos da aula de PLAc adequados para tais metodologias; Atividade de reformulação de unidades temáticas de PLAc a partir da intercompreensão e do <i>éveil aux langues</i> .	2:33:30
11/09/2021	Encontro 7: Decolonialidade, Abordagem intercultural e o Literatura de Refúgio	Prof. Alessandra de Freitas e Gloire Nkialulendo	Apresentação dos conceitos de modernidade/colonialidade e de decolonialidade; Aprofundamento da noção da abordagem plural denominada de abordagem intercultural; Diálogos entre a abordagem intercultural e a interculturalidade crítica; Apresentação do projeto Literatura de Refúgio como um exemplo de PLAc e interculturalidade crítica.	2:07:21
25/09/2021	Encontro 8: Oficina Aulas de PLAc com base na interculturalidade crítica	Prof. Carla Cursino	Retomada do conceito de interculturalidade crítica; Produção de material didático com base na interculturalidade crítica.	2:04:20

09/10/2021	Encontro 9: Letramentos e ensino-aprendizagem de PLAc	Prof. Carla Cursino	Apresentação da noção de letramento social (STREET, 2014); Relação entre letramentos e ensino-aprendizagem de PLAc; Análise de materiais didáticos de PLAc a partir da perspectiva dos letramentos.	2:11:04
23/10/2021	Encontro 10: Pedagogia da escuta e o PLAc	Prof. Carla Cursino	Reflexões sobre as relações e as possibilidades entre a pedagogia da escuta e a pedagogia decolonial (baseada na ideia de corazonar e da professora/do professor sentipensante) e o ensino-aprendizagem de PLAc; A transformação da sala de aula como um segundo espaço, aberta às narrativas das/dos aprendentes migrantes.	2:09:51
06/11/2021	Encontro 11: A presença do professor colaborador na sala de aula de PLAc	Prof. Mariana Lyra de Albuquerque e Prof. Jibril Kaddeh	Reflexões sobre o ensino-aprendizagem de PLAc e o pensamento abissal; Relato da experiência de aulas de PLAc para falantes de árabe com a colaboração de um professor de PLAc arabófono.	2:13:22
20/11/2021	Encontro 12: Diálogos sobre práticas docentes e PLAc	Prof. Carla Cursino	Reflexões sobre mudanças e desafios nas práticas docentes em PLAc a partir da retomada dos principais temas trabalhados na formação.	2:28:26

11/12/2021	Encontro 13: Apresentações finais	Prof. Carla Cursino	Neste encontro, cada participante preparou uma pequena apresentação sobre sua (re)construção como docente de PLAc, abordando reflexões realizadas ao longo da formação, mudanças didáticas adotadas, dentre outros tópicos.	2:34:57
------------	---	------------------------	---	---------

FONTE: A autora (2024)

Como se pode notar no Quadro 8, o curso formativo em questão pode ser dividido em dois momentos principais. Na primeira parte, busquei trabalhar a componente linguística, no intuito de desconstruir visões monolíngues de ensino de português em contexto de migração involuntária para encontrar caminhos mais democráticos, alinhados com a perspectiva do acolhimento em línguas (BIZON; CAMARGO, 2018), do bilinguajamento (MIGNOLO, 2020) e do florescer das línguas marginais (ANZALDÚA, 1987) nas aulas de PLAc. Assim, no primeiro encontro, inicialmente, realizei um trabalho de sensibilização das/dos docentes para o caráter multilíngue das sociedades e plurilíngue dos indivíduos a partir do resgate da biografia linguística (MELO-PFEIFER; SCHMITT, 2014) de cada uma/um. Partindo do despertar para o multilinguismo societal e para a competência plurilíngue dos sujeitos, o grupo e eu, enquanto professora formadora, discutimos noções sobre língua e sobre língua de acolhimento. Chegou-se, por fim, à proposta de Lopez e Diniz (2018) e ao compromisso do ensino de português capaz de munir as comunidades migrantes de artifícios de diversas naturezas, que as ajudem na contraposição às reterritorializações precárias (HAESBAERT, 2004; BIZON, 2013).

Os dois encontros seguintes, ambos conduzidos por mim, tiveram como objetivo o debate sobre planejamento de aulas e materiais didáticos em PLAc. Discutimos, inicialmente, o caráter de ensino em trânsito que emerge do acolhimento linguístico voltado às populações migrantes involuntárias, como postulam Ruano, Grahl e Peretti (2016), e a metodologia da porta-giratória enquanto alternativa para o trabalho com o alunado em questão. As/os

participantes apontaram os desafios de tal abordagem metodológica, tais quais a dificuldade de acompanhar e averiguar a aprendizagem das/dos aprendentes, posto que, neste contexto específico, a progressão linguística nem sempre estará em condições de ocorrer. Analisamos, ainda, as etapas de concepção de uma unidade temática na perspectiva do ensino por tarefas (ELIS, 2003), sempre em diálogo com o mundo real das/dos estudantes. Exploramos como produzir e trabalhar atividades de aquecimento, de recepção (compreensão escrita e oral), de sistematização linguística e de produção oral e escrita.

Também apresentei ao grupo materiais didáticos voltados ao ensino de PLAc disponíveis gratuitamente para *download* e, conseqüentemente, para uso nas aulas do Projeto Refúgio. Além de oferecer à equipe da instituição recursos que pudessem ser úteis às suas atividades, eu desejava também aproximar uma iniciativa em PLAc desenvolvida pela sociedade civil, distante da academia, de materiais didáticos como instrumentos de políticas linguísticas (DINIZ, 2021), concebidos de tal modo a contribuir com a democratização de trânsitos, por parte de indivíduos migrantes, em espaços nos quais eles já circulam e podem vir a circular. Dentre os livros expostos, estão a coleção “Vamos Junt@s” (DINIZ; BIZON, 2020; 2021), “Entre Nós” (ARANTES, 2018); “Ressonâncias” (GABRIEL *et al.*, 2020); “Passarela” (RUANO; CURSINO, 2020). De fato, a maioria das professoras/dos professores desconhecia os materiais apresentados e ter acesso a eles lhes pareceu um alívio, no sentido de que passaram a disponibilizar de ferramentas nas quais basear suas aulas ou a partir das quais planejar e ministrar suas aulas⁸⁹. Por fim, também dedicamos o terceiro encontro ao planejamento, em pequenos grupos, de uma unidade temática.

No quarto encontro, por sua vez, busquei aprofundar as reflexões e discussões acerca da componente linguística da formação. Resgatei a ideia de acolhimento em línguas (BIZON; CAMARGO, 2018) e apresentei a noção de bilinguajamento (MIGNOLO) e de línguas marginais (ANZALDÚA, 1987) como o verdadeiro estilo de vida das pessoas que vivem entre fronteiras. Pensando na prática didática, introduzi o plurilinguismo e as abordagens plurais (CANDELIER *et al.*, 2012) como um caminho possível de nascimento das línguas marginais

⁸⁹ O papel da produção e circulação de materiais didáticos nas ações em PLAc desenvolvidas no âmbito da sociedade civil é perceptível, em especial, na trajetória de Sabrina, conforme disorro no capítulo seguinte.

em sala de aula, sempre de modo a se contrapor à obrigatoriedade da aquisição do português como condição de integração e sucesso de deslocadas/deslocados forçosamente no território brasileiro. Em outras palavras, o trabalho didático desde as abordagens plurais pode ser uma via, ainda que singela e limitada, de combate à colonialidade linguística (GARCÉS, 2007) e à colonialidade da linguagem (VERONELLI, 2015; 2019) que afligem indivíduos migrantes.

O Encontro 5, por sua vez, foi planejado e conduzido pela professora e pesquisadora Regiane Soranzo e pelos migrantes Russel Cerilia e Maiker Gutierrez. A professora aprofundou uma das abordagens plurais – a intercompreensão (BLANCHE-BENEVISTE, 1997; ESCUDÉ; CALVO DEL OLMO, 2019), focando nas ações didáticas com o alunado migrante. Russel Cerilia e Maiker Gutierrez, por conseguinte, ministraram, respectivamente, oficinas de crioulo haitiano e de espanhol, no sentido de ofertar às professoras/aos professores alguns subsídios linguísticos para que elas/eles pudessem se sentir mais à vontade e confiantes com o trabalho a partir da noção do acolhimento em línguas (BIZON; CAMARGO, 2018). No sexto encontro, ministrado por mim, retomamos a didática plurilíngue. Ademais, como atividade prática, as/os docentes adaptaram unidades temáticas de minha autoria (concebidas para a atividade em questão) para a perspectiva do acolhimento em línguas (ANEXO 4).

Em um segundo momento, o curso passou a explorar a componente dos afetos e das atitudes. Assim sendo, o sétimo encontro, foi planejado e conduzido pela professora e pesquisadora Alessandra de Freitas e pela migrante congoleza Gloire Nkialulendo. Ambas falaram sobre a diferença entre colonização e colonialização, tendo como base Maldonado-Torres (2018). Gloire Nkialulendo, em especial, relatou uma série de violências por ela sofrida por conta de sua condição de mulher negra e migrante em uma metrópole brasileira, em uma verdadeira prática de mediação cultural (BYRAM, 2005), em que as/os docentes puderam refletir sobre o que significa ser migrante no Brasil por meio das palavras e experiências de quem vive tal realidade. Na sequência, as ministrantes apresentaram a decolonialidade e a interculturalidade crítica (TUBINO, 2005; WALSH, 2009) como possibilidades de acolhimento linguístico voltado às comunidades em mobilidades forçadas contraposto às injustiças e desumanizações as quais elas são submetidas. No encontro seguinte, retomei

as noções apresentadas na reunião anterior. As professoras/os professores planejaram unidades temáticas com base na interculturalidade crítica e na pedagogia decolonial (WALSH, 2009), com o objetivo de questionar, em suas aulas, situações de subalternização de indivíduos migrantes – racismo e xenofobia, dificuldade de acesso a direitos básicos, dentre outras – e de incentivar, junto ao alunado, maneiras de agir socialmente em busca de transformações sociais.

No Encontro 9, busquei trabalhar a perspectiva dos letramentos, tendo como base Masny (2007), para quem letramento diz respeito ao modo como um indivíduo lê e se lê no mundo, e Street (2014), que entende letramento como práticas sociais, permeadas por relações de poder. Meu intuito, ao incluir tal temática no conteúdo programático da formação docente para o Projeto Refúgio, era abordar um assunto apontado como demanda pelo grupo – as diferenças culturais inseridas pelas alunas/pelos alunos em sala de aula – por meio da noção de letramentos. Explorei, ainda, o desenvolvimento de novos letramentos para com as/os aprendentes que pode emergir das práticas de salas de aula baseadas na interculturalidade crítica, auxiliando-as/os a se posicionarem no mundo, em busca de transformações sociais, desde letramentos que, até então, não integravam seus repertórios.

A reunião seguinte foi dedicada à importância da abertura da sala de aula de PLAc às falas, demandas e lutas das comunidades migrantes. Nesse sentido, abordei a pedagogia da escuta (FREIRE, 2021) a fim de propor reflexões sobre a construção coletiva de saberes nos espaços de ensino, em um movimento de *falarcom* e de *fazercom*. Também explorei as noções de *corazonar* (ARIAS, 2012) e da educação *sentipensante* (FALS BORDA, 2003) enquanto atitudes que devem ser incorporadas no *ethos* das professoras/dos professores de PLAc que desejam, de fato, assumir o compromisso com uma educação emancipadora, no sentido freiriano, que se contraponha aos processos de desumanização vivenciados pelo alunado migrante. Ressaltei, ainda, a relevância da agentividade das/dos aprendentes como premissa das aulas de PLAc, sem tomá-las/los pelo discurso da falta (DINIZ; NEVES, 2018) ou pelo estabelecimento de diálogos verticalizados.

O Encontro 11, por sua vez, foi planejado e conduzido pela professora e pesquisadora Mariana Lyra de Albuquerque e pelo professor Jibril Kaddeh,

migrante sírio. Em um primeiro momento, eles falaram sobre a invisibilização de indivíduos em trânsitos forçados provocada pelas forças modernas/coloniais que separam, de um lado do mundo, aquelas/aqueles e aquilo que têm voz e que, portanto, dita o que é adequado ao padrão civilizatório e, do outro lado, aquelas/aqueles e aquilo que não possuem valor, que não são dignas/dignos de ser vistas/vistos. Na sequência, a professora e o professor falaram da experiência de ambos em uma turma de PLAc voltada a falantes de árabe, na qual Jibril – até então sem experiência docente – atuou como professor colaborador. O principal objetivo da fala de ambos consistia na sensibilização das/dos participantes para possibilidades outras de aulas de português em que as/os migrantes saiam da condição de pessoas silenciadas para participarem ativamente da construção dos saberes de tal espaço de ensino (assumindo, evidentemente, todas as tensões que surgem com esse movimento).

Os dois últimos encontros foram voltados à retomada dos principais temas discutidos ao longo do curso de formação docente. No Encontro 12, realizamos uma espécie de roda de conversa a fim de refletirmos sobre os deslocamentos necessários no agir docente em PLAc a partir das duas dimensões que guiaram as atividades formativas: a componente linguística e a componente dos afetos e das atitudes. Interessante ressaltar que um dos aspectos mais comentados pelas/pelos participantes neste dia foi a necessidade de um preparo formal direcionado à atuação no ensino de PLAc, algo que, anteriormente, a maioria não sabia ser preciso. Dito de outro modo, antes do curso, muitas/muitos julgavam que sua condição de falante nativa/nativo, aliada com o desejo verdadeiro de fazer o bem ao próximo – marca do voluntariado –, já as/os autorizava ao posto de professora/professor de português. Este é um ponto que discuto, com maior profundidade, em Cursino (2023) e, ainda, na análise dos dados gerados para esta tese, a partir das falas das professoras Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra, participantes da presente investigação.

Finalmente, no último encontro, as professoras/os professores apresentaram, cada uma/um, seus processos de (re)construção como educadoras/educadores de português em contexto de migração involuntária. Muitas delas/muitos deles se concentraram em explicar suas noções de ensino de PLAc antes do curso formativo, bem como as transformações de seus entendimentos sobre a sala de aula de português para migrantes advindas das

reflexões realizadas durante a formação. Outras voluntárias, por sua vez, exemplificaram suas (re)construções com amostras de aulas e materiais didáticos produzidos antes da formação docente, adaptados a partir dos debates ocorridos durante o processo formativo e já levados, com sucesso (e com desafios) à prática didática.

Importante mencionar que solicitei às/aos participantes do curso duas atividades não obrigatórias, mas complementares à formação docente. A primeira delas foi a escrita de um Diário Reflexivo, no qual cada uma/um pudesse escrever suas impressões sobre o curso e sobre os temas debatidos, bem como sobre suas práticas de sala de aula, suas dúvidas, seus anseios etc. Do total de 13 professoras/professores participantes, 7 formandas produziram o Diário Reflexivo, porém, cada qual escreveu quando desejou (ou seja, não houve uma entrada por encontro). A segunda atividade foi um convite para que as voluntárias/os voluntários do Projeto Refúgio observassem uma aula de PLAc por mim ministrada, virtualmente, para um pequeno grupo de alunas/alunos. Apenas 4 participantes aceitaram o convite, justamente Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra. Fabiana e Sandra observaram a aula no dia 23 de outubro, um sábado à tarde, das 14h00 às 15h40. Nádia e Sabrina realizaram a observação no dia 30 de outubro, também um sábado, no mesmo horário. Conversamos sobre as impressões delas acerca da aula observada no dia 11 de novembro. Ademais, durante o período do curso formativo, incentivei que as formandas/os formandos compartilhassem comigo, em momentos para além de nossos encontros, seus planejamentos de aula e materiais didáticos produzidos. Novamente, Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra foram as participantes que mais vieram até mim com tal intuito⁹⁰.

Gostaria de destacar que cada um dos encontros por mim planejados e ministrados possuíam, de modo geral, a mesma dinâmica. Primeiramente, eu apresentava – sempre com apoio em apresentações de Power Point – o tema a ser discutido e as teóricas/os teóricos que embasavam a discussão que eu

⁹⁰ Conforme explico no Capítulo 1, o engajamento de Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra foi fundamental para que elas fossem selecionadas como participantes deste estudo, uma vez que, por conta deles, nos tornamos mais próximas e, assim, pude acompanhar melhor suas trajetórias no nível discursivo e em suas práticas docentes. Parece-me fundamental, diante dos objetivos de minha investigação, olhar não apenas para o que as/os participantes dizem e/ou passaram a dizer sobre o ensino de PLAc, mas também como elas/eles o vivenciam.

pretendia ali realizar. Esta foi uma maneira que encontrei, à época, de mostrar às formandas/aos formandos que o PLAc é uma área de pesquisa e de atuação docente sedimentada teoricamente e, por isso, exige de suas/seus docentes formação e reflexões constantes. Contudo, nesses momentos sempre houve abertura ao diálogo e às interações entre mim, no papel de formadora, e as/os participantes, na medida em que eu sempre propunha que elas/eles pensassem em suas práticas docentes e as relatassem ao grupo, e que trouxessem suas dúvidas, anseios, inquietações e considerações acerca das temáticas abordadas. O segundo momento de cada reunião era dedicado à construção conjunta (em pequenos grupos ou todas/todos em um único grupo) de planejamento de aulas, de avaliação ou de produção de materiais didáticos. Tentamos, assim, chegar a um cenário de independência informada, tal qual propõe Celani (2010), no qual tínhamos como intuito construir e negociar sentidos para o ensino de PLAc condizentes com as realidades e necessidades locais, isto é, aquelas do grupo de docentes e de discentes do Projeto Refúgio.

3.6. Formação docente em PLAc em uma comunidade de prática

Destaco ainda que o curso formativo em PLAc desenvolvido com o Projeto Refúgio se deu em uma comunidade de prática (CP), visto que as professoras/os professores do projeto se reuniram com um objetivo em comum e que se encontram fora da esfera escolar/acadêmica – o que cobre a definição de CP proposta por Wenger (1998). Deste modo, as voluntárias/os voluntários da iniciativa em questão, ao perceberem a necessidade de melhor se prepararem para o ensino de português em contexto de migração involuntária, se engajaram na participação das atividades formativas, estando compromissadas/compromissados com as transformações almejadas em suas práticas. Todavia, o engajamento não implica, necessariamente, uma “homogeneidade, mas a criação de uma relação entre as pessoas” (CALVO, 2017, p. 193). Uma vez que os objetivos traçados são alcançados, a comunidade não possui mais um papel central para suas membras/seus membros, porém é lembrada como parte significativa de suas identidades (FOGAÇA; HALU, 2017).

Evidentemente, cada voluntária/voluntário trilhou seu próprio caminho durante o curso de formação docente. Todavia, ao olhar para o grupo como um todo, posso afirmar que ele se manteve unido e engajado no compromisso

comum a todas/todos: aprimorar as noções de PLAc, as práticas de sala de aula e as atitudes diante do alunado. Este interesse geral, nas palavras de Fogaça e Halu (2017), é um dos elementos que mantém viva uma CP.

Como todas as relações humanas, uma CP não está livre de tensões e conflitos. Esses podem advir das diferenças de posições ideológicas de suas membras/de seus membros, de posições ocupadas dentro dela (marginais ou centrais) e das posições ocupadas por outras comunidades. “Ou seja, a sobrevivência de uma comunidade vai depender da forma como seus participantes lidarão com essa tensão entre o desejo pelo consenso e o interesse pela diversidade” (FOGAÇA; HALU, 2017, p. 434).

Wenger (1998) explica que cada membra/membro da CP a imagina, bem como se imagina nela, de maneira única. Pondera-se, também, que essas imagens são fundamentais para a construção identitária dentro de uma CP e para o sentimento de a ela pertencer. Nesse sentido, Wenger (1998) elenca três elementos que integram o processo de pertencimento de uma/um participante em uma CP. São eles: a imaginação, isto é, as imagens do mundo e suas conexões no tempo e no espaço, a fim de que se chegue a novas imagens do mundo e de si própria/próprio; o engajamento, entendido como o envolvimento das pessoas na negociação e construção de significados; e o alinhamento, visto como a articulação do tempo e do espaço em ordem de alargar os empreendimentos de uma CP.

De acordo com Fogaça e Halu (2017), a imaginação é uma noção importante a uma CP, pois ela permite suas membras/seus membros a vislumbrar o que Norton (2013) denomina de comunidades imaginárias. Estas, por sua vez, são os desdobramentos de tudo aquilo que pode decorrer das ações realizadas em uma CP. Em outras palavras, uma comunidade imaginária tem a ver com possibilidades futuras para a CP ou para uma de suas membras/um de seus membros.

Fogaça e Halu (2017) reforçam, ainda, a relevância de distinguir a noção de motivação da de investimento, em se tratando de análises de formações docentes situadas em comunidades de prática. Enquanto a primeira é um construto psicológico, situado na individualidade do ser, a segunda é um construto sociológico, pois considera que cada indivíduo seja um sujeito social de identidade complexa, que se adequa ao tempo e ao espaço e que se reproduz

nas interações sociais. Conforme o autor e a autora explicam, a acepção de investimento foi aventada por Norton (2013), que, por sua vez, se baseia em Bourdieu (1991) e em suas ideias sobre capital e poder social. Assim, para a autora, quando uma pessoa decide investir em um aprendizado, ela assume que ganhará, em alguma medida, capital econômico (isto é, remunerações ou recompensas da ordem do financeiro), capital simbólico (como honra e prestígio, por exemplo) e/ou capital cultural (ampliação de seus conhecimentos, qualificação técnica etc.).

É admirável o comprometimento e o investimento das professoras/dos professores na formação docente do Projeto Refúgio. O curso obteve uma média de 9 participantes por encontro, sendo que, cada uma/um dentro de seu perfil, contribuía nos momentos de debates e interações e de atividades mais práticas. Com efeito, há de se considerar que as atividades formativas ocorreram durante o período de isolamento social como prevenção à Covid-19. Se, por um lado, a pandemia conduziu todas/todos nós a uma vida online⁹¹, por outro, havia um cansaço emocional generalizado que minava nossas energias – afinal, estávamos no segundo ano de reclusão e tínhamos acabado de vivenciar a pior onda de mortes por conta da doença em questão, com milhares de vítimas diariamente. Ainda assim, continuamos comprometidas/comprometidos com nossos propósitos. Embora nunca tenhamos falado sobre isso, eu realmente acredito que motivamos umas às outras/aos outros.

Após a finalização do curso, mantivemos vivo o espírito da CP. Durante os anos seguintes (2022 e 2023), estive sempre em contato com a Flávia, coordenadora do Projeto Refúgio e, a partir de seus relatos e demandas, organizei novas palestras e oficinas para a equipe da instituição (a última delas, até o fechamento desta pesquisa, em setembro de 2023), as quais contaram com a participação de docentes que frequentaram a formação aqui proposta e detalhada, bem como a de novas voluntárias/novos voluntários. Ressalto que essas ações não integram o escopo deste estudo.

Como se sabe, não é meu objetivo aqui analisar os efeitos da formação docente de modo geral. Estou interessada em olhar para os caminhos

⁹¹ Falo, evidentemente, daquelas/daqueles que tinham o privilégio de acessar uma vida online. Não se pode esquecer jamais da disparidade digital salientada à época do isolamento social durante a pandemia de Covid-19.

individuais e, para tanto, selecionei quatro professoras – Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra – conforme os critérios apresentados no primeiro capítulo deste trabalho. Entretanto, vale ressaltar que, depois do término das atividades formativas, as voluntárias/os voluntários passaram a entender que ser falante nativa/nativo de português e ter vontade de ajudar o próximo não são fatores que, por si só, as/os autoriza ao ensino de PLAc. Tais elementos tão somente perpetuam a informalidade da área, como assevera Lopez (2020), e dificultam o acesso das comunidades migrantes a aulas que, de fato, contribuam para a democratização de trânsito na sociedade de acolhida. Dito de outro modo, as/os participantes do curso compreenderam a importância de poder contar com um preparo, ainda que mínimo, na área. A disponibilidade do grupo e seu comprometimento com a formação a ele ofertada mostram que, quando nós, pesquisadoras/pesquisadores de PLAc, nos aproximamos de iniciativas desenvolvidas pela sociedade civil, traçamos possibilidades de construções conjuntas de novos saberes e de novas ações orientadas ao ensino de português no âmbito da migração involuntária.

Para encerrar esta seção, faço uma última ressalva. Evidentemente, a proposta de formação docente em PLAc aqui exposta é apenas um caminho na árdua tarefa de formar professoras/professores neste campo, muitas vezes condicionado à informalidade e a improvisações de toda sorte, como já discutido. Não tenho aqui a mínima pretensão de ditar às iniciativas de PLAc pelo Brasil verdades absolutas ou maneiras únicas de como se conduzir o preparo de educadoras/educadores na área. Trata-se, assim, de um caminho sempre aberto a revisões, sugestões, adaptações, e que foi trilhado em cima de minhas inquietações enquanto professora e pesquisadora de português no contexto dos deslocamentos forçados, de muitas dúvidas (resgatadas e, em alguma medida, respondidas no Capítulo 4) e, principalmente, em meu desejo genuíno de multiplicar ações que se contraponham as desumanizações vivenciadas por mulheres, homens e crianças migrantes.

3.7. Últimas palavras: esperança como verbo

Eu achei sensacional o encontro de hoje. É revolucionário... a importância de questionar com os alunos os racismos, as violências. Mas fico me perguntando como fazer isso, como mudar a roda (**Sabrina**, Encontro 7, 11/09/2021).

Este comentário de Sabrina foi realizado no final do Encontro 7 da formação docente do Projeto Refúgio, o qual abordou a pedagogia decolonial e a interculturalidade crítica como atitudes fundamentais ao ensino de PLAc que pretende se colocar efetivamente contra as desumanizações que as populações em deslocamentos forçados vivenciam no Brasil. A angústia da docente é muito válida e deveria também ser a de todas/todos nós que atuamos nesta frente. Como “mudar a roda”? Como inverter a lógica vigente quando se vive em um país em que se assassina sistematicamente pessoas periféricas, principalmente corpos pretos periféricos, o que abarca, como se sabe, grande parte das populações migrantes involuntárias?

Finalizo este capítulo afirmando que é preciso ter esperança em um ensino de PLAc orientado às contraposições face às reterritorializações precárias (HAESBAERT, 2004; BIZON, 2013) experienciadas pelos corpos migrantes involuntários, causadas e mantidas pelo poder moderno/colonial. Falo, todavia, de uma esperança outra. Em sua obra “Pedagogia da Esperança”, livro escrito 24 anos após “Pedagogia do Oprimido”, Freire (1992) ensina a esperança como verbo.

É preciso ter esperança, mas esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo. (FREIRE, 1992, p. 110-111).

Tenho plena consciência, por um lado, de que somos todas/todos parte de um mundo moderno/colonial, que vem historicamente racializando e inferiorizando determinados povos para fazer valer a hegemonia de outros. A mudança deste mundo é uma eterna busca, um eterno vir a ser. Por outro lado, como mulher, mãe, professora e pesquisadora, eu me recuso a assistir passivamente a história que se repete. A proposta de formação docente aqui exposta e toda essa tese nascem do/no esperançar ou, como esperança Walsh (2017), no agir das fendas da colonialidade. Assim diz a autora:

Las grietas entonces son lugar del hacer práctico-teórico y, sin duda, político-pedagógico, de las esperanzas –de esperanzares pequeñas. Son parte del cómo de las rupturas, transgresiones y desplazamientos de la razón y lógica occidental y monocultural, de la desobediencia a esta razón y lógica como únicas y, a la vez, la desobediencia al orden moderno/colonial. Ahí en las grietas es donde empieza a entretejerse

y sembrarse, sin duda, procesos, prácticas y posibilidades de lo intercultural y decolonial, no como sustantivos fijos sino como 'verbalidades' (para usar la expresión de Vázquez) que suscitan su hacer activo, su acción. (WALSH, 2017, p. 44)⁹².

Assumo que ocupo um local de privilégio, afinal, sou uma mulher branca, cisgênero, de classe média, e falo desde a academia, espaço este totalmente moldado historicamente pela modernidade/colonialidade, como bem salienta Grosfoguel (2016). No entanto, em um movimento muito humilde, busco uma fenda nesses muros que me cercam e, assim, proponho uma formação docente em PLAc que tenta se configurar como ação em nome da luta contra as subalternizações sofridas por mulheres e homens, meninas e meninos em trânsitos forçados.

Tentei argumentar em prol de um ensino de português que seja um território em que migrantes vejam florescer o verdadeiro estilo de vida das fronteiras, no sentido aventado por Anzaldúa (1987), e onde questionem suas situações limite e ousem a sonhar com um mundo de justiça social, de respeito e de dignidade. Em outras palavras, o combate contra as colonializações das línguas, das linguagens e do ser migrante não pode ser relegado às/aos migrantes, enquanto seres cujos corpos estão sendo colonializados. No que se refere ao ensino de português, é necessário que professoras/professores e pesquisadoras/pesquisadoras da área também assumam o compromisso contra as colonializações sistematicamente impostas às pessoas que chegam ao Brasil como migrantes involuntárias/involuntários. Este compromisso, é bom salientar, não pode estar limitado aos nossos discursos, que, recentemente, aderiram o termo "decolonial" como adjetivo, o qual, muitas vezes, é vazio de sentido. É preciso que nossos discursos sejam verbo; é preciso que eles sejam ação.

Assim sendo, no fluxo do esperar, este capítulo partiu da noção de PLAc enquanto produção e circulação de saberes que democratizem trânsitos

⁹² Na minha tradução: As fendas são, então, o lugar da ação prático-teórica e, sem dúvida, político-pedagógica, das esperanças - das pequenas esperanças. Elas fazem parte do como das rupturas, transgressões e deslocamentos da razão e da lógica ocidental e monocultural, da desobediência a essa razão e lógica como única e, por sua vez, da desobediência à ordem moderna/colonial. É aí, nas fendas, que os processos, as práticas e as possibilidades do intercultural e do decolonial começam a tecer-se e a semear-se, sem dúvida, não como substantivos fixos, mas como "verbalidades" (para usar a expressão de Vázquez) que provocam o seu fazer ativo, a sua ação.

de indivíduos deslocados forçosamente (LOPEZ; DINIZ, 2018), contrapondo-se às reterritorializações precárias (HAESBAERT, 2004; BIZON, 2013), bem como do ensino de PLAc como acolhimento em línguas (BIZON; CAMARGO, 2018) para propor uma formação docente na área, aplicada com o grupo de voluntários do Projeto Refúgio. O preparo docente em questão foi fundamentado em Celani (2010), para quem formações de professoras/professores de línguas, iniciais ou continuadas, devem ter como premissa a independência informada, no sentido de que os conhecimentos adquiridos e as reflexões realizadas sejam reconfigurados de acordo com as realidades locais de cada educadora/educador.

A união das considerações sobre ensino de português em contexto migratório realizadas por Lopez e Diniz (2018), por Bizon e Camargo (2018) e por outras autoras/autores com as vivências, expectativas e desejos das comunidades migrantes acerca de cursos de língua portuguesa, conforme narro em Cursino (2022), me fizeram pensar em uma formação de professoras/professores de PLAc que mobiliza duas dimensões: a componente linguística, voltada à ideia de língua enquanto atividade constituinte dos sujeitos e por eles constituída (BAKHTIN, 2015) e enquanto ação (MATURANA, 2008; 2009), que culmina no ensino de português baseado em relações de bilinguajamento, seguindo o pensamento de Mignolo (2020), fazendo nascer as línguas marginais, que representam as identidades fronteiriças, como ressalta Anzaldúa (1987). Por sua vez, a componente dos afetos e das atitudes trouxe a pedagogia da escuta (FREIRE, 2021), realizada a partir do *corazonar* (ARIAS, 2012) e de uma educação *sentipensante* (FALS BORDA, 2003) em PLAc, em que professoras/professores abandonam posições de neutralidade para assumir, assim, o compromisso com as pautas das populações migrantes, em um movimento de *fazercom*, no sentido freiriano. Em sala de aula, a componente dos afetos e das atitudes sugere que as lutas contra processos de subalternizações sejam viabilizadas por meio de ações baseadas na interculturalidade crítica (TUBINO, 2005; WALSH, 2009), buscando constantemente maneiras outras de existir e agir no mundo.

Na sequência deste capítulo, apresentei o conteúdo programático do curso de formação docente desenhado para o Projeto Refúgio. Trago-o como uma sugestão a outras iniciativas em PLAc que desejem fomentar a formação

de suas professoras/seus professores. Relembro que se trata tão somente de uma possibilidade, de um caminho possível, sempre aberto a questionamentos e reformulações.

No próximo capítulo, finalmente, as professoras Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra entram definitivamente em cena. Ao olhar, com lentes de pesquisadora, para a vivência de cada uma delas na formação docente realizada no Refúgio, analiso suas (possíveis) reconfigurações e transformações no que concerne suas noções sobre língua e sobre ensino de línguas adicionais/língua de acolhimento e no que diz respeito às atitudes diante do alunado migrante, bem como à visão de si próprias como professoras de PLAc. Quando iniciei minha pesquisa de doutoramento, eu não sabia quais os resultados que dela brotariam. Esperançando, eu rompi com os muros da academia para pensar a formação de professoras/professores de PLAc que estão longe de saberes que, na maioria das vezes, circulam apenas no local de privilégio que é a universidade ocidentalizada. Este movimento foi, penso eu, um pequeno agir nas fendas da colonialidade. Ainda esperançando, tentei propor às voluntárias/aos voluntários do Projeto Refúgio um preparo à docência em PLAc que, em última instância, também as/os guia para o agir nas fendas, juntamente de suas/seus aprendentes. As professoras Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra, cada qual a seu modo, me ajudam, então, a vislumbrar o que pode nascer das ações nas fendas.

4. CAPÍTULO 4: ESCUTAS AFETIVAS OU PENSANDO AS TRAJETÓRIAS DOCENTES

Decidi nomear este capítulo de “Escutas afetivas” porque criei laços com diversas pessoas que pude conhecer, com quem pude conviver e com quem, certamente, pude aprender durante a longa e, por muitas vezes, difícil, jornada de doutoramento. Criei vínculos de afeto especialmente com as quatro professoras participantes deste estudo: Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra. Foram meses de convivência, nos quais partilhamos dúvidas, anseios, expectativas, temores, alegrias e experiências que nascem da/na sala de aula de PLAc.

Convivemos mais intensamente no segundo semestre de 2021, época em que se deu o curso de formação docente em PLAc para o Projeto Refúgio, e durante o ano de 2022, quando eu as acompanhei em suas práticas didáticas. Em 2021, além de participarem ativamente do curso de formação, estando presentes em quase todos os encontros e contribuindo com discussões e reflexões, Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra me buscavam em outros momentos – por e-mail, em conversas de Whatsapp, em mensagens deixadas no Diário Reflexivo. No ano seguinte, procurei acompanhá-las em suas práticas docentes por meio de observação de aulas, de entrevistas sobre as atividades em PLAc por elas realizadas e de conversas informais por e-mail e por Whatsapp. Já em 2023, nossa convivência diminuiu, porém estivemos juntas em algumas palestras e oficinas promovidas junto ao Refúgio. Os detalhes metodológicos de nossas vivências estão, como se sabe, no Capítulo 1.

Neste capítulo, olho para as trajetórias de Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra ao longo do processo de formação de professoras/professores de português em contexto de migração involuntária por elas traçado. Olho para seus caminhos e escuto suas vozes com o afeto característico de quem anda pelo mundo de mãos dadas. Contudo, meu olhar não perde o rigor científico esperado de mim, enquanto pesquisadora em Linguística Aplicada. Eis, assim, o primeiro resultado desta pesquisa: é possível fazer ciência sem perder de vista a amorosidade.

Digo tudo isso neste início de capítulo porque não estou aqui para me colocar na posição de juíza das experiências vividas pelas professoras

participantes deste estudo, acusando seus erros, valorizando seus acertos. Não há aqui verdades absolutas, certo e errado, nem qualquer outro tipo de dualidade barata. Meu intuito é olhar para os passos dados por cada uma delas a fim de compreender se a formação docente em PLAc, sobretudo quando realizada em cursos de português desenvolvidos pela sociedade civil em geral, pode gerar transformações nas concepções sobre ensino de Português como Língua de Acolhimento e nas práticas das voluntárias/dos voluntários. Sempre defendi a extensão, isto é, o pilar universitário que se volta às demandas da sociedade, como uma das principais missões da academia e, em minha tese de doutoramento, realizo o movimento de sair do PLAc ensinado no contexto acadêmico, me direcionando, assim, para as ações desenvolvidas pela sociedade e para suas demandas no que concerne o preparo de professoras/professores de português para migrantes involuntárias/involuntários. Desejo tão simplesmente ver o que pode nascer deste movimento.

Assim sendo, retomo aqui o objetivo geral de minha pesquisa:

Quais trajetórias foram percorridas por quatro professoras de PLAc, voluntárias em um projeto conduzido por uma instituição religiosa na cidade de São Paulo, no que diz respeito às concepções sobre língua e às práticas de ensino de português em contexto migratório a partir da formação docente?

Para responder a este objetivo mais abrangente, estabeleço quatro perguntas de pesquisa mais específicas:

- (i) As quatro professoras ampliaram seus repertórios iniciais no que diz respeito às suas concepções de língua e de ensino de línguas adicionais? Se sim, em que medida?
- (ii) De igual modo, as participantes do estudo transformaram suas visões acerca da noção e do ensino de PLAc? Se sim, como?
- (iii) As atitudes docentes das participantes face ao alunado migrante involuntário foram modificadas ao longo da formação? Se sim, em que sentido?
- (iv) A formação docente influenciou como cada uma das participantes se percebe como professora? Se sim, de que maneira?

Conforme já apresentado no Capítulo 1, meu olhar para as vivências de Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra está baseado na Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977; 2011), na medida em que busco analisar o que foi dito pelas participantes ao longo do curso formativo de professoras/professores de PLAc, bem como em nossas entrevistas e conversas informais. Nesta metodologia, elenca-se categorias de análise a fim de compreender os discursos, segundo Silva e Fossá (2015). Deste modo, seguindo o passo a passo já exposto no primeiro capítulo e levando sempre em consideração minhas perguntas de pesquisa, cheguei às seguintes categorias de análise:

- (i) Transformações sobre língua e ensino de línguas adicionais
- (ii) Ampliação dos entendimentos sobre PLAc e ensino de PLAc
- (iii) Transformações nas atitudes docentes diante das/dos aprendentes
- (vi) Concepções de si enquanto professora de PLAc

Vale ressaltar que estou interessada em analisar o processo vivenciado por Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra no que concerne às temáticas das categorias de análise de conteúdo. Não se trata, portanto, de um simples “antes e depois” da formação docente, ainda que eu perceba que algumas das professoras assim se vejam. Deste modo, a fim de investigar os caminhos percorridos por cada participante, tentei selecionar nos dados gerados excertos que representem a história trilhada por cada uma delas ao fio de nossa convivência.

Por fim, uma última observação. Apresento as trajetórias de Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra individualmente, uma vez que entendo que cada uma delas viveu um processo único e que suas histórias merecem e precisam ser contadas com toda a singularidade que lhes é digna. A apresentação da trajetória de cada uma obedece ao simples critério de ordem alfabética. Posteriormente, realizo o movimento de cruzamento de suas histórias a fim de compreender as pistas que a formação de professoras/professores de PLAc pode oferecer à construção de novos sentidos para o ensino de português para as comunidades migrantes involuntárias.

4.1. A trajetória de Fabiana

4.1.1. Um chamado para ajudar o próximo

Na época do curso formativo, Fabiana tinha 43 anos. Ela é graduada em Letras – Português/Inglês e é mestra em Português como Língua Não Materna, com pesquisa voltada ao ensino de Português como Língua de Herança (PLH). Sua entrada no ensino de línguas adicionais foi motivada por outra experiência profissional. Fabiana atuou como missionária cristã nos Estados Unidos e na Turquia, onde viveu por 9 anos. O contato com outras línguas/culturas, bem como a contemplação de seu idioma materno como língua de herança conduziram-na, já de volta ao Brasil, à busca por formação no ensino de inglês e de português.

Fabiana iniciou, assim, sua carreira profissional como docente de língua inglesa no Ensino Básico brasileiro e, também, em centros de idiomas. Seu primeiro trabalho como professora de PLA ocorreu em 2015, na cidade de Salvador, quando uma amiga a convidou para dar aulas de reforço de português para duas jovens ganenses que precisavam obter a certificação de proficiência em língua portuguesa, por meio do exame Celpe-Bras, para cursarem a graduação na Universidade Federal da Bahia (UFBA), segundo as premissas estabelecidas pelo convênio PEC-G. A experiência com essas duas alunas a motivou a cursar o mestrado na área de Português como Língua Não Materna. No momento de fechamento desta pesquisa, Fabiana afirma atuar profissionalmente como professora de PLA, em ambiente remoto, em uma escola de línguas localizada na cidade de Florianópolis, Santa Catarina, e em outra situada em Dublin, na Irlanda, além de ministrar aulas para diversas/diversos estudantes particulares.

Seu primeiro contato com o PLAc foi em 2020. A docente aproveitou o período de isolamento social provocado pela pandemia de Covid-19 para procurar oportunidades em que pudesse ajudar as populações migrantes involuntárias e, deste modo, ela foi chamada como voluntária para dar aulas de português em uma escola de idiomas em Brasília. Na entrevista realizada em abril de 2022, Fabiana contou que decidiu dar aulas de PLAc devido a seu desejo de ajudar outras pessoas com as quais, em alguma medida, ela se identifica, como se pode conferir no Excerto 1:

Excerto 1 – Fabiana:

O que me fez ser professora de PLAc? O **coração voluntário** mesmo, né? O chamado de **ajudar o outro** em uma área não só da língua, mas de entender o que é estar em um outro país, **o que é ser estrangeiro, ser migrante**. Eu tive a experiência de estar 10 anos fora do Brasil, em dois países, então você compreende um pouco, né? Claro que as culturas são diferentes, mas **você tem aquilo de “eu entendo, eu sei como é, eu imagino os desafios que você possa estar enfrentando”**. Essa parte está sempre no meu coração de voluntário mesmo (Entrevista realizada em 01/04/2022. Grifos meus).

Interessante observar como Fabiana associa a atuação em PLAc com a ideia de ajuda que pode ser oferecida a outras pessoas. Este auxílio vai além da apresentação do português enquanto língua majoritária do Brasil. Ele está relacionado à compreensão da própria condição de ser migrante involuntária/involuntário no território brasileiro. É igualmente interessante reparar como a professora contempla sua experiência como migrante em outros países – embora sua migração seja voluntária – como um fator de empatia para com a conjuntura dos deslocamentos forçados. Primeiramente, ela emprega verbos mais assertivos para falar sobre as vivências de indivíduos deslocados forçosamente (“eu entendo” e “eu sei”) para, depois, modular seu discurso com as construções “eu imagino” e “os desafios que você possa estar enfrentando”.

O que emerge desta fala de Fabiana é o fato de ela acreditar que a migrante involuntária/o migrante involuntário necessita de ajuda. Em outras palavras, as vulnerabilidades associadas às comunidades em trânsitos forçados estão implícitas na declaração da professora, o que não acontece por acaso. Por um lado, há a fraca participação do Estado brasileiro no que concerne o desenvolvimento de políticas migratórias e de ações de acolhimento daquelas/daqueles que migram rumo às terras brasileiras. Por outro, há a ideia, impregnada nas mentes de todas/todos nós, das forças que subalternizam historicamente e sistematicamente mulheres, homens e crianças provenientes do Sul global e que colocam tais corpos nas periferias geográficas e simbólicas do Brasil, tal qual destaca von Hunty (2022). Assim sendo, na visão de Fabiana, cabe ao voluntariado – um espaço de coração, de afeto – abraçar tais indivíduos, acolhendo-os em suas necessidades.

Na mesma conversa ocorrida em abril de 2022, Fabiana também ressalta que, tão logo começou a atuar no PLAc, percebeu que o contexto migratório exigia uma formação específica para o campo em questão, além do

conhecimento e da experiência em PLA que ela já possuía. Deste modo, ao longo de 2020, ela participou de formações de professoras/professores de PLAc ofertadas de modo online, as quais duraram algumas semanas. Após sua primeira experiência no ensino de PLAc, Fabiana chegou ao Projeto Refúgio no início de 2021, onde ela contribui como professora até o fechamento desta tese. Vale ressaltar que ela é uma das poucas docentes do projeto que não habita na grande São Paulo e, assim, sua participação na iniciativa é viabilizada pelo ensino remoto. Na sequência, trago como Fabiana trilhou seu caminho ao longo do processo formativo docente vivenciado no Refúgio.

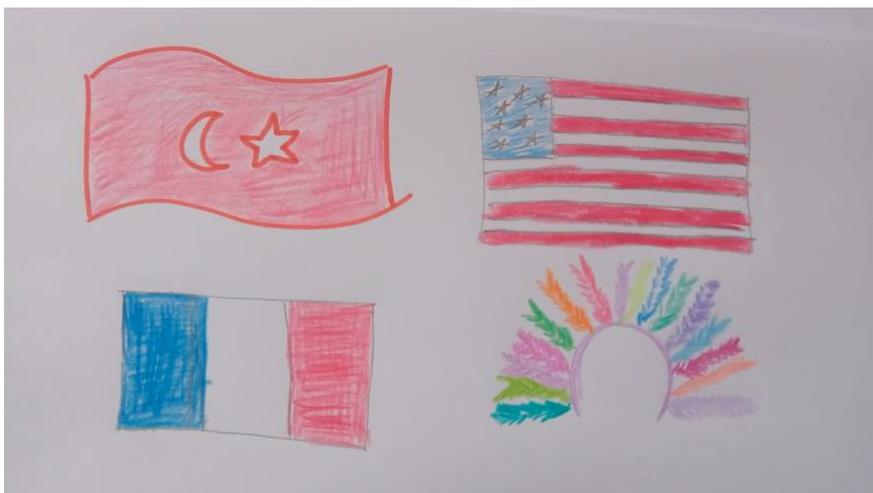
4.1.2. Fabiana e suas concepções de língua e de ensino de línguas

Como relato no Capítulo 3, no primeiro encontro do curso de formação de professoras/professores de PLAc realizado no Projeto Refúgio solicitei que as/os participantes desenhassem as línguas que fazem parte de sua vida, no intuito de que elas/eles contemplassem suas biografias linguísticas (MELO-PFEIFER; SCHMITT, 2014). É possível observar na Figura 3 a seguir que Fabiana representa as línguas que afirma que fazem parte de seu repertório com o uso de bandeiras. Com efeito, considero que tal representação de línguas por meio talvez seja a opção mais fácil ou a mais prática, principalmente levando em consideração que o grupo de participantes contou com aproximadamente 15 minutos para realizar o exercício por mim solicitado. No entanto, também levo em conta que tal escolha pode denotar uma visão inicial de língua enquanto identidade nacional – uma construção da modernidade/colonialidade, segundo Mignolo (2020). Também é interessante notar que a docente em questão associa as duas línguas de prestígio na ótica moderna/colonial, o inglês e o francês, às bandeiras de Estados Unidos e França, duas nações hegemônicas no sistema moderno/colonial.

Isso reforça que na colonialidade linguística apontada por Garcés (2007), não apenas as línguas são alçadas a uma categoria superior, em detrimento de outras, mas também as nações do Norte global onde elas são faladas, assim como suas falantes nativas/seus falantes nativos e tudo o que elas/eles produzem. A julgar pela representação linguística realizada por Fabiana, essa é uma das noções sobre língua que ela carregava consigo ao início da formação docente. Isso não significa, entretanto, que a professora concorde com as

políticas de línguas (MIGNOLO, 2020) aventadas pelo padrão moderno/colonial, mas sim que as colonializações passam despercebidas pelos sujeitos colonizados quando não se fala sobre elas, na medida em que as mentes também são dominadas por tais padrões de pensamento, conforme argumenta Maldonado-Torres (2018).

FIGURA 3: BIOGRAFIA LINGUÍSTICA – PROFESSORA FABIANA



FONTE: Acervo Projeto Refúgio (2021)

Há outros pontos relevantes para a compreensão da representação da biografia linguística de Fabiana. O primeiro deles é a ordem em que ela faz referência aos idiomas estrangeiros que conhece – o turco, o inglês e o francês. Segundo a professora, o turco aparece antes do inglês, ainda que ela tenha aprendido primeiramente a língua inglesa, por conta dos vínculos familiares que ela possui com a Turquia. Sua relação com o inglês, por conseguinte, está ligada às amizades tecidas durante o período em que morou nos Estados Unidos. Já a língua francesa é mencionada quase despretensiosamente, uma vez que ela demonstra ter menos laços afetivos com o idioma em questão.

Excerto 2 – Fabiana:

Essa língua aqui é a língua da Turquia, que é uma língua que eu **gastei bastante tempo estudando e usando porque eu morei lá por nove anos**. Então assim, **nosso segundo filho nasceu lá, nossos filhos estudaram nesse país, nessa língua**. Antes de ir pra lá, eu aprendi o inglês nos Estados Unidos, mas essa bandeira, apesar de ser dos Estados Unidos, representa muitas outras culturas. Eu tive amigos australianos, ingleses, alemães que falam ingleses também. E eu tive um pequeno contato com o francês em um curso, mas por outro objetivo, por estudos (Encontro 1, 12/06/2021. Grifos meus).

Chama também a atenção a ausência da menção do português como língua pertencente à biografia de Fabiana por meio da bandeira do Brasil. Vale ressaltar que, em momento algum daquele encontro, a professora relatou suas relações com o idioma em questão. Contudo, ela o traz ao inserir o cocar em seu desenho, com o objetivo de associar o português do Brasil às línguas indígenas. Sobre tal artefato, assim se posiciona a docente:

Excerto 3 – Fabiana:

Eu lembrei **da língua indígena**, com o cocar. Isso é um cocar, tá, gente? *[risos]*. Por causa da influência... mas não lembrei **da língua africana**... pensando aqui na influência que **a gente tem**, que é bastante, da língua indígena, que tem uma influência aí no **nosso português** (Encontro 1, 12/06/2021. Grifos meus).

Parece-me, assim, que Fabiana compreendia, naquele momento inicial da formação docente, que as línguas pertencentes a seu repertório linguístico são aquelas que ela desejou e/ou precisou aprender ao longo da vida – no caso dela, já na vida adulta. Não há, ao menos não declaradamente, uma noção de língua enquanto atividade constituinte dos sujeitos, conforme postula Bakhtin (2015). Contudo, parece-me que ela pensa nas línguas a partir de suas necessidades de ação em contextos distintos.

Ainda que a professora não insira em sua biografia linguística a bandeira brasileira, ela reconhece o português como uma língua de sua bagagem, posto que ela emprega alguns termos que veiculam a ideia de posse, na qual ela se inclui como possuidora, tal qual se nota no excerto 3 (“a gente tem” e “nosso português”). Nessa mesma passagem, destaco ainda como Fabiana singulariza as expressões “língua indígena” e “língua africana”, como se os indivíduos indígenas e os originários de África falassem todos, respectivamente, um único idioma. Trata-se de um efeito da colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2007) e da colonialidade da linguagem (VERONELLI, 2015; 2019). Interessante reparar que, ao mesmo tempo que a docente reconhece a existência de muitas culturas expressas a partir do inglês (excerto 2), ela aventa existir uma única língua/cultura para os povos originários, bem como para as pessoas de África (excerto 3). Com efeito, Fabiana não declara, de maneira explícita, que “a língua indígena”, que influencia enormemente o português do Brasil, é uma (ou são várias) língua menor, falada por seres também menores. No entanto, a singularização de “língua indígena” e de “língua africana” parece funcionar quase

como um diminutivo. Retomo aqui Veronelli (2015; 2019), para quem não apenas as línguas são inferiorizadas, como também suas/seus falantes, suas produções, comunicações e saberes o são.

Indago-me se, ao apontar a presença das línguas indígenas no português, Fabiana não desejava, em alguma medida, fazer referência à ideia de línguas marginais, conforme propõe Anzaldúa (1987). A escolha do vocábulo “influência”, todavia, me leva a descartar tal interpretação. De acordo com Anzaldúa (1987), línguas marginais são aquelas que nascem nas fronteiras, dos cruzamentos entre línguas/culturas ali existentes. Fabiana, naquele momento, não fala em nascimento, mas em influência, que, como se sabe, pode ser positiva ou negativa. Talvez seja por este fator que o turco, o inglês e o francês tenham sido representados por bandeiras, como idiomas nacionais e puros, ao passo que o português figura com o cocar, justamente para denotar a miscigenação do idioma majoritário do Brasil.

No que concerne às maneiras de ensinar línguas adicionais (e o PLAc, em especial), no início da formação docente Fabiana demonstrava compreender que a professora/o professor não deve possuir como objetivo principal de suas aulas temas metalinguísticos, como conjugações verbais, uso de preposições, dentre tantos outros. Na visão da participante, a educadora/o educador precisa olhar para o manual didático utilizado ou, ainda, produzir seu próprio material, partindo da premissa da língua em uso, isto é, dos objetivos socioculturais a ser alcançados. Em outras palavras, a voluntária em questão reconhecia a importância de sistematizar a língua, trabalhando com as/os aprendentes conteúdos lexicais e gramaticais, sem esquecer, contudo, que este trabalho não deve ser o ponto de partida e o foco da professora/do professor. Ela também sustentava, naquele momento inicial, que não cabe à/ao docente apresentar ou transmitir o conhecimento às/aos estudantes, mas sim estimulá-las/los a construir seus próprios saberes, inclusive os linguísticos – uma postura, a meu ver, bastante freiriana.

O posicionamento de Fabiana quanto aos modos de ensino de línguas adicionais fica evidente no excerto 4 a seguir. No Encontro 3 da formação de professoras/professores de PLAc do Projeto Refúgio, nós discutimos, enquanto grupo, a produção de materiais didáticos em PLAc. Analisamos conjuntamente uma unidade temática publicada em uma revista da área e cuja temática principal

era o dia a dia da/do migrante no Brasil. Em um dado momento da discussão, a professora Sabrina descreveu suas inquietações sobre a configuração do dito material, particularmente no que se refere ao ensino de gramática (o que era seu foco, conforme ela mesma relata)⁹³. Mais precisamente, Sabrina tinha dúvidas sobre como as alunas/os alunos seriam capazes de inferir dos textos de recepção o funcionamento da língua sem que a professora/o professor lhes transmitisse tal conhecimento, ou seja, lhes explicasse a gramática. Após sua fala, tentei argumentar que dentre as muitas funções da leitura de um texto escrito, oral ou visual, uma delas é a percepção de como a língua é empregada pelos indivíduos, inclusive em termos metalinguísticos, e que elas devem ou podem culminar na produção textual das/dos aprendentes, isto é, em novos enunciados com os quais elas/eles se posicionem, em seu contexto social, na língua que está sendo adicionada a seus repertórios. Fabiana, por sua vez, pediu a palavra e acrescentou à discussão:

Excerto 4 – Fabiana:

É isso mesmo que eu ia dizer. Tudo chega nessa produção final. E se a gente volta lá no texto inicial do material, poderia já ter “a minha mãe acorda...”, tipo, “eu acordo às 8, mas a minha mãe acorda às 7... os meus pais acordam...”. O texto não precisa nem ser grande, né? Porque daí no texto já teria todas as formas, eu, ele, ela... e o aluno tira dali a tabela dos verbos... não sei se responde um pouco, Sabrina, sua dúvida. E aí **ele escreve sobre ele**: eu acordo, eu faço, eu tomo... e aí depois ele troca o bilhete com o colega e vai praticar o ele ou ela... **Fala dele mesmo e fala do colega também**. Pronto, essa era a sugestão (Encontro 3, 10/07/2021. Grifos meus.).

Destaco o último trecho da fala de Fabiana exposta no excerto 4. Já nos primeiros encontros formativos, a professora aparentava trazer consigo uma concepção de ensino de línguas adicionais, incluindo o PLAc, voltada às produções de saberes das/dos aprendentes, as quais, por sua vez, são úteis e importantes ao momento vivenciado pela/pelo estudante. Naquela ocasião em particular, ao analisar a unidade temática supracitada, discutíamos o quanto as pessoas desejam e/ou necessitam falar sobre si, contar sobre seu dia – e não há razões pelas quais acreditar que com o alunado migrante involuntário seria diferente. Assim sendo, quando pontua que a aluna/o aluno “escreve o bilhete”,

⁹³ A temática de Sabrina e suas inquietações sobre o ensino de gramática na conjuntura do PLAc é retomada posteriormente neste capítulo, na seção 4.3.

“fala dele mesmo e fala do colega também”, Fabiana valoriza a produção do aluno, sua agentividade no espaço e no momento da sala de aula.

Entendo que a percepção da voluntária sobre os propósitos do ensino de línguas adicionais e de PLAc esteja relacionada à sua formação na área de Letras e em PLAc e às experiências docentes por ela acumuladas. Lopez e Miranda (2019) observam que a licenciatura em Letras ou cursos afins não garante, por si só, que a/o docente tenha preparo ou condições para ministrar aulas de PLAc. No entanto, Fabiana ilustra como a professora graduada/o professor graduado em línguas adicionais pode chegar à sala de aula de português em contexto migratório com visões mais condizentes com as defendidas pela Linguística Aplicada (LEFFA, 2008; MONTE MÓR, 2013) e pela área de PLAc (LOPEZ; DINIZ, 2018).

Ao longo do curso de formação de professoras/professores de PLAc ministrado no Projeto Refúgio, Fabiana ampliou o modo como ela enxergava o construto de língua. Os encontros que abordaram a didática plurilíngue (CANDELIER *et al.*, 2012) e o acolhimento em línguas (BIZON; CAMARGO, 2018) contribuíram para que a voluntária em questão inserisse em seu repertório novas visões sobre língua. Se no início do período formativo, Fabiana trazia consigo a ideia de língua enquanto patrimônio nacional, no Encontro 6, no qual debatemos práticas didáticas na perspectiva do acolhimento em línguas, ela já demonstrava uma abertura, talvez inicial, à noção de língua como atividade constituinte do sujeito e por ele constituída, seguindo, assim, o panorama bakhtiniano.

Excerto 5 – Fabiana:

A gente também pergunta pra eles, né, como funciona isso na língua deles, e a gente vê que eles fazem essas comparações entre línguas, né? Eles aprendem e a gente também, né? Seria ótimo se a gente falasse o idioma deles, mas é possível a gente fazer alguma coisa com o próprio aluno porque **mesmo você sabendo a língua, tem, assim, a língua de cada um**. Tem vários espanhol, né? Você vê que **o que eles vivem, as diferentes culturas... tem muitos espanhol** aí, por exemplo (Encontro 6, 28/08/2021. Grifos meus).

Por um lado, parece-me notório que, ao falar “tem muitos espanhol aí”, Fabiana ainda está pensando em língua enquanto identidade nacional, posto que o próprio plurilinguismo também contempla tal construto nesses moldes, conforme discuto no Capítulo 3. Neste momento da formação, a professora não estava preocupada, ainda, com o componente ideológico da língua, que insiste

em sua não neutralidade – algo fundamental na perspectiva bakhtiniana. Entretanto, o trabalho com a perspectiva do acolhimento em línguas (BIZON; CAMARGO, 2018) e da didática plurilíngue (CANDELIER *et al.*, 2012), a partir da qual o ensino de PLAc não mais tenha como premissa a ideologia monolíngue do português como condição fundamental ao pleno sucesso da pessoa migrante na sociedade de acolhida, tende a despertar em Fabiana a consciência de que cada sujeito constrói sua própria língua. Daí, talvez, venha sua percepção de que existem “vários espanhol” saindo dos lábios de suas/seus aprendentes.

Interessante observar que, no excerto 2, ao mencionar que a bandeira do Estados Unidos representa várias culturas, Fabiana indica fazer referência a outros países que tenham como idioma nacional e/ou oficial o inglês e, ainda, aos indivíduos que adquirem tal língua em seus repertórios (vide o trecho "Eu tive amigos australianos, ingleses, alemães que falam inglês também"). Porém, quando a professora fala que o que as/os migrantes hispanofalantes vivem e as diferentes culturas que cruzam as fronteiras de sua existência implicam a presença de vários espanhóis (excerto 5), ela aparenta compreender que língua não é algo determinado pelo local de nascimento de um indivíduo, mas sim construído a partir de suas vivências, das interações com o outro e das ações responsivas do não eu. Há, ainda, uma aproximação da noção de línguas marginais aventada por Anzaldúa (1987), na medida em que os muitos espanhóis mencionados pela docente podem estar relacionados às línguas de cada mulher, homem e criança migrante que nascem das relações fronteiriças, línguas que representam seus verdadeiros estilos de vida, seus bilinguajamentos (MIGNOLO, 2020).

Ao final do curso formativo, a noção de língua apresentada por Fabiana parece estar mais próxima do panorama bakhtiniano, como se pode notar no excerto 6. No Encontro 12, solicitei que todas as/todos os participantes do curso respondessem a um questionário (o Questionário Final, conforme detalho no Capítulo 1), no qual deveriam versar sobre seus entendimentos atuais sobre língua, língua de acolhimento e ensino de português no âmbito dos deslocamentos forçados. A docente propôs a seguinte definição para língua:

Excerto 6 – Fabiana:

A língua é um dos meios pelos quais **nós compreendemos o mundo e nos expressamos nele**. Também é parte de quem somos, da nossa história, constituindo assim, **nossa identidade como pessoa** e na

comunidade com a qual nos relacionamos e construímos nossa cultura (Questionário Final, 27/11/2021. Grifos meus).

Quando Fabiana declara que língua é parte “da nossa história” e constitui “nossa identidade como pessoa”, ela se distancia da compreensão de língua enquanto patrimônio nacional, visto que no excerto 6, não há qualquer menção a países ou povos pertencentes a uma determinada nação. Pelo contrário: a professora contempla o sujeito e suas interações com o mundo. Em diálogo com o viés bakhtiniano, ela demonstra compreender que a língua é o que constitui o indivíduo ao mesmo tempo em que é por ele constituída por meio das relações com o outro. Essas relações, por sua vez, são sempre marcadas pelo tempo e pelo espaço, construindo, assim, culturas com eles condizentes, conforme observa Pacheco Rios (2005). Não posso afirmar, com efeito, que Fabiana tenha abandonado definitivamente a ideia de idiomas nacionais, porém, o excerto 6 me leva a considerar que, ao menos, a professora adicionou a seu repertório de visões sobre língua o construto bakhtiniano. Arrisco, ainda, a aventar a possibilidade de que tal ampliação seja decorrente de um movimento muito significativo por ela realizado no que diz respeito às atitudes docentes: ela deixou de pensar sobre o que se ensina para considerar prioritariamente para quem se ensina. Este ponto é mais bem explorado na seção 4.1.3.

4.1.3. O PLAc nas palavras de Fabiana

Quando conheci o grupo de professoras/professores do Projeto Refúgio, Fabiana parecia ter uma vantagem em relação às suas/seus colegas: enquanto muitas delas/muitos deles nunca tinham sequer ouvido falar em Português como Língua de Acolhimento antes da formação docente proposta para a iniciativa em questão, Fabiana já tinha participado de alguns cursos na área. No entanto, ao ter contato com as visões iniciais da docente sobre PLAc, passei a ponderar que ela, ao contrário do que eu esperava (ou desejava), trazia consigo ideias sobre língua de acolhimento bem próximas às aventadas pela vertente portuguesa (ANÇÃ, 2008; GROSSO, 2010; CABETE, 2010). Isso porque, no início das atividades formativas, Fabiana contemplava a aprendizagem de português enquanto condição primordial à inserção das comunidades migrantes involuntárias na sociedade de acolhida, tal qual asseveram Grosso (2010) e Cabete (2010). É o que mostra o excerto 7, retirado do Questionário Inicial,

aplicado no primeiro encontro formativo com o intuito de investigar, dentre outros elementos, o que as/os participantes entendiam por PLAc.

Excerto 7 – Fabiana:

É a língua que envolve **não apenas a comunicação para o trabalho ou passeio**, mas **uma língua que participa do recomeço das pessoas no país que fala essa língua**, um processo que envolve novas formas de pensar, de ser no mundo. A língua que recebe, orienta, ajuda e mostra caminhos e oportunidades novas. **Ela [a pessoa migrante] precisa da língua** não apenas para se comunicar, mas **se inserir na sociedade e exercer sua cidadania e se desenvolver como pessoa**, profissional ou estudante no novo país (Questionário Inicial, 12/06/2021. Grifos meus).

Em primeiro lugar, é interessante reparar que Fabiana aparentava compreender que existe uma diferença entre a noção de PLAc e a de língua adicional de modo mais amplo. Enquanto esta se volta para a comunicação em contextos profissionais e/ou pessoais, aquela dá um passo adiante, pois também participa “do recomeço das pessoas” em um novo território. De todo modo, a professora já parecia considerar algumas das especificidades do PLAc, que, conforme argumentado no Capítulo 2, não pode ter seu ensino equiparado a outros contextos de línguas adicionais em geral.

Todavia, ao olhar para as particularidades do PLAc, a voluntária ainda estava mais em diálogo com a concepção portuguesa de língua de acolhimento do que com a noção proposta por estudiosas/estudiosos do Brasil, tais quais Lopez e Diniz (2018), Bizon e Camargo (2018). Evidentemente, o português pode, e deve, fazer parte do “recomeço da vida” de mulheres, homens e crianças migrantes, no sentido de que, por meio da língua, essas pessoas transitarão melhor pela sociedade de acolhida, podendo, assim, clamar por seus direitos de cidadãs/cidadãos. Contudo, ao afirmar que o PLAc é a “língua que recebe, orienta, ajuda e mostra caminhos e oportunidades novas” e que as/os migrantes precisam “da língua não apenas para se comunicar, mas se inserir na sociedade e exercer sua cidadania e se desenvolver como pessoa” (excerto 7), Fabiana demonstrava aventar que é pela língua que elas/eles conseguirão se integrar na sociedade, ideia muito próxima daquelas dos estudos portugueses da área. Em outras palavras, a professora parecia, naquele momento, considerar o PLAc como única política linguística possível ou existente para que deslocadas/deslocados forçosamente possam exercer sua cidadania no território brasileiro.

Igualmente, no excerto 7, não é possível encontrar indícios de que Fabiana vislumbrava o PLAc como aquele voltado à produção e circulação de saberes que se contraponham às reterritorializações precárias (HAESBAERT, 2004; BIZON, 2013). Parece-me que a docente não portava, naquele momento, reflexões sobre uma educação linguística que assuma como compromisso o questionamento das subalternizações impostas a mulheres, homens e crianças em mobilidades forçadas. A julgar pelo excerto 7, considero que a professora relacionava a aprendizagem do português ao poder de exercício de cidadania, ignorando, portanto, todas as forças que colonializam indivíduos que não se enquadram no padrão hegemônico instaurado pela modernidade/colonialidade (QUIJANO, 2007), retirando-lhes a cidadania e, em última instância, a humanidade.

Ao fio dos encontros seguintes, as discussões acerca do acolhimento em línguas (BIZON; CAMARGO, 2018), do bilinguajamento (MIGNOLO, 2020) e da didática plurilíngue em aulas de PLAc (CURSINO, 2020) trouxeram novos elementos ao entendimento de Fabiana sobre PLAc. No excerto 8 subsequente, vindo do diário reflexivo da voluntária, é possível notar como ela acrescentou à sua visão de língua de acolhimento algumas das temáticas até aquele momento debatidas.

Excerto 8 – Fabiana:

Neste encontro aprendemos sobre a importância da sala de aula ser um espaço não apenas de aprendizado da língua, mas um espaço social seguro onde os alunos podem se expressar nas suas línguas e falar sobre elas. **Algo novo para mim.** (...). Devemos planejar as aulas e desenvolver materiais de PLAc que propiciem esse espaço seguro de **troca de saberes**, onde os migrantes possam trazer **suas línguas comparando-as com o português** e onde possam ser **agentes no processo de inserção deles e de outros migrantes** na sociedade brasileira. (Diário Reflexivo, 24/07/2021. Grifos meus).

Se, inicialmente, Fabiana estava mais em consonância com a acepção portuguesa de PLAc, moldada pela ideologia monolíngue e pela colonialidade linguística (GARCÉS, 2007), então é possível considerar que suas abordagens no ensino de português também eram monolíngues - valor que silencia as/os aprendentes na sala de aula, sobretudo as recém-chegadas/os recém-chegados no Brasil. Tal ponto é reforçado no excerto 8, quando a docente afirma que a perspectiva plurilíngue lhe foi algo novo, um novo aprendizado daquele encontro formativo. Na mesma passagem, por sua vez, ela reconhece que o acolhimento

linguístico às populações deslocadas forçosamente pode acontecer desde o encontro do português, enquanto língua majoritária do Brasil, com as migratórias. Assim, naquele momento, a professora indicava ter contemplado que o repertório linguístico das/dos aprendentes serve ao apoio na aquisição do novo idioma, bem como à troca de saberes, isto é, ao encontro intercultural (BYRAM, 2005) - ideias que estão de acordo com a didática plurilíngue, segundo Candelier *et al.* (2012).

Naquela ocasião, ainda não me era possível reparar se Fabiana estava aproximando suas noções de PLAc da ideia de bilinguajamento (MIGNOLO, 2020). Desconfio, na verdade, de que a professora pensava mais na didática plurilíngue como uma ferramenta pedagógica, até porque foi assim que a abordagem em questão foi apresentada ao grupo na formação docente. Tal interpretação advém do trecho em que a docente afirma enxergar as aulas e os materiais de PLAc como oportunidades nas quais “os migrantes possam trazer suas línguas comparando-as com o português”. Nele, o emprego do verbo “comparar”, voltado à comparação linguística entre o português e as línguas da bagagem linguística do alunado, remete a duas abordagens plurais: a intercompreensão (BLANCHE-BENVENISTE, 1997; ESCUDÉ; CALVO DEL OLMO, 2019) e a didática integrada entre línguas (WOKUSCH, 2008). Apesar de Fabiana ainda guardar distância do bilinguajamento, o qual culmina no florescer das línguas marginais (ANZALDÚA, 1987), o movimento então realizado por ela traz dois pontos interessantes e mais condizentes com o ensino de português em contexto migratório proposto pelos trabalhos realizados no Brasil mais recentemente (LOPEZ; DINIZ, 2018; BIZON; CAMARGO, 2018; CURSINO, 2020). O primeiro deles diz respeito à transformação da sala de aula em um espaço multilíngue, respeitando, assim, o caráter plurilíngue dos sujeitos. O segundo está relacionado às línguas que passam a estar presentes nos espaços educacionais, na medida em que o ensino de português traz à sala de aula línguas/culturas subjugadas na ótica da colonialidade linguística, conforme postula Garcés (2007).

Ademais, Fabiana começava a vislumbrar a inserção social das pessoas migrantes involuntárias não apenas a partir da aprendizagem do português, mas sim do que elas podem realizar com o acesso à língua portuguesa. Nesse sentido, chamo a atenção para o vocábulo “agentes” utilizado no trecho “ser

agentes no processo de inserção deles e de outros migrantes” (excerto 8). Tal escolha lexical me leva a considerar que a educadora deixa, talvez parcialmente, de avistar o PLAc a partir do que a língua de acolhimento pode fazer pelas/pelos aprendentes em deslocamentos forçados, vendo-o, então, a partir do que elas/eles podem realizar a si próprias/próprios, bem como por sua comunidade. Parece-me, assim, haver um certo distanciamento da noção de PLAc como a língua que tem o poder, por si só, de integrar as populações migrantes ao novo território, e, conseqüentemente, alguma aproximação do PLAc enquanto um direito de tais indivíduos que irá ajudá-las/los em seus trânsitos pela nova sociedade.

No entanto, não posso afirmar se, quando trouxe tal olhar para o PLAc (no final de julho de 2021, isto é, após o Encontro 4 do curso formativo), Fabiana considerava os jogos sociais que limitam o poder agentivo das/dos migrantes, inclusive daquelas/daqueles que já percorreram as trilhas da aprendizagem do português. Conforme argumento no Capítulo 2, as pessoas deslocadas forçosamente são, de maneira geral, marginalizadas sob a ótica da modernidade/colonialidade também em solo brasileiro, o que mina o estereótipo do Brasil como um país de hospitalidade e o coloca como um país de ferida colonial, como assevera von Huntz (2022). Assim, corpos periféricos, migrantes ou não, podem – quando podem – realizar sempre menos.

Nesse sentido, julgo que os encontros seguintes do curso de formação docente realizado no Projeto Refúgio foram essenciais para que Fabiana estendesse ainda mais suas visões sobre PLAc. As discussões realizadas acerca das violências (reais e simbólicas) experienciadas por corpos migrantes incentivaram a professora a compreender a língua de acolhimento desde a complexa conjuntura vivenciada por sujeitos em trânsitos involuntários. Como se pode observar no excerto 9, ela passou a conceber o PLAc como um direito das comunidades migrantes, que deve ser posto em prática sem silenciá-las.

Excerto 9 – Fabiana:

Aprender este idioma é um direito e **pode facilitar o trânsito** desse indivíduo na sociedade de acolhida (...). Mas essa língua para ser de acolhimento de fato **deve dar oportunidade** para que o migrante ou refugiado tenha acesso pleno ao exercício dos seus direitos e deveres no novo país. O ensino dessa língua precisa ser relevante para a sua prática social **e não um meio de apagamento da sua identidade** (Questionário Final, 27/11/2021. Grifos meus).

Destaco, primeiramente, que Fabiana aparenta ter refinado sua concepção de PLAc como um direito das comunidades migrantes. Se no excerto 12, ela estabelece uma relação direta entre o ensino de português ao poder agentivo das deslocadas/dos deslocados, no excerto 13, o emprego do modalizador “pode” e do verbo “facilitar” denota que, para a docente, ainda que as deslocadas/os deslocados tenham acesso à língua, existem barreiras que dificultam sua mobilidade nas mais diversas esferas sociais. Contudo, Fabiana enfatiza que o ensino de português em contexto de migração involuntária possui um papel fundamental nas contraposições a tais dificuldades (e, conseqüentemente, no acolhimento de sujeitos deslocados): “dar oportunidade” para que as populações migrantes façam valer seus direitos e deveres no Brasil.

A escolha lexical “dar oportunidade” realizada por Fabiana pode remeter sua visão de PLAc à acepção portuguesa (ANÇÃ, 2008; GROSSO, 2010). Entretanto, acredito que a professora almejava expressar que, em sua opinião, o PLAc deve ter como premissa o compromisso com as lutas contra as precariedades impostas a indivíduos deslocados, que os impedem de alcançar, de fato, seus direitos e deveres. A docente também enfatiza que a língua de acolhimento deve ser relevante às práticas sociais do alunado. Ou seja, precisa ser orientada às suas demandas e vivências, sem o “apagamento de sua identidade”, escapando, portanto, das práticas assimilacionistas veiculadas, ainda que veladamente, pelo conceito português de PLAc e que, nesse sentido, encontram base na colonialidade da linguagem aventada por Veronelli (2016; 2019).

No que concerne ao PLAc desde o panorama do bilinguajamento (MIGNOLO, 2020), pude notar que Fabiana, ao longo de nossa convivência, foi se abrindo, em alguma medida, a tal perspectiva por meio das abordagens plurais (CANDELIER *et al.*, 2012) como ferramentas didáticas. Tal qual se observa no excerto 10, retirado do Questionário Final, aplicado no Encontro 12, a professora demonstrou compreender que a metodologia em questão não serve apenas para que as/os aprendentes olhem para suas bagagens linguísticas e para o português tão somente em termos metalinguísticos. Na visão da docente em questão, a mobilização de diversas línguas no espaço fronteiro da sala de aula ultrapassa o exercício estético do bilinguismo, retomando Mignolo (2020), pois possibilita que as/os migrantes as acionem para expressarem o que

desejam, como desejarem. Na visão de Mignolo (2020), trata-se de um posicionamento político, que se contrapõe a ideologias monolíngues (inclusive no ensino de línguas) e às violências da colonialidade linguística. Ademais, Fabiana valorizou em sua resposta a compreensão de outros mundos, de outras verdades.

Excerto 10 – Fabiana:

O plurilinguismo nas aulas de PLAc é fundamental para que o aluno tenha **espaço para se expressar na aula**, para que ele se sinta valorizado e a sua cultura também. Ele se sente mais confortável e isso facilita a aprendizagem da língua. O plurilinguismo ajuda a compreender outras culturas, **outras formas de pensar e se expressar no mundo**, promovendo a compreensão e o respeito mútuo (Questionário Final, 27/11/2021. Grifos meus).

Também relembro que, durante o último encontro formativo, em que as professoras/os professores deveriam apresentar suas reflexões e/ou transformações vivenciadas ao longo da formação ou, ainda, expor planejamentos de aula ou unidades temáticas baseados nas discussões ali realizadas, Fabiana apresentou uma aula preparada por ela para um grupo de alunos afegãos. O tema era “culinária” e, segundo a docente, seu material foi baseado em um outro, de minha autoria, analisado em uma das reuniões de nossa formação. O excerto 11, assim, exemplifica como ela passou a mobilizar o repertório linguístico de suas alunas/seus alunos em suas práticas didáticas.

Excerto 11 – Fabiana:

Inspirada naquela aula da professora Carla, que era sobre as arepas, eu preparei esse material sobre o arroz kabuli, muito típico na cultura afegã. Eu fiz isso porque apliquei o material da professora com um grupo e deu muito certo. Eu nunca tinha pensado em colocar a língua, a cultura do aluno, não tinha espaço pra fazer (...). O material tem que ser completado por quem fala o idioma do Afeganistão. O aluno vai escrevendo... Aí eu vou colocando as imagens dos ingredientes e eles vão colocando na língua deles e em português, os que sabem. Aí a ideia é que **eles participem mais, até corrijam a receita** porque cada um faz de um jeito, né? Eu queria compartilhar que **o curso me inspirou a ir colocando a língua deles na aula sem saber nada da língua deles. E isso abre bastante portas, né?** (Encontro 13, 11/12/2021. Grifos meus).

Vale aqui um questionamento: para Fabiana, uma dessas portas abertas é a das línguas marginais (ANZALDÚA, 1987)? Ao longo de 2022, conforme descrevo no Capítulo 1, eu a acompanhei em suas práticas. Um desses acompanhamentos se deu pelo envio, por e-mail, de unidades temáticas de PLAc por ela produzidas. A ideia desta troca era que eu pudesse opinar sobre

suas propostas didáticas. Posteriormente, ela aplicava os materiais com o grupo de alunas/alunos e, então, me enviava um retorno, também por e-mail, de como tinha sido aquela aula em questão.

Pude observar que as unidades temáticas concebidas por Fabiana traziam momentos em que as/os estudantes eram convidadas/convidados a mobilizar suas línguas/culturas não apenas para a realização de comparações lexicais, como também para se expressarem sobre as temáticas que ali figuravam. Ao mesmo tempo, percebi que os materiais da professora sempre reservavam oportunidades de sistematização do português, visando a produção de saberes que atendiam aos objetivos da aula. Por exemplo, uma dessas unidades temáticas trazia como assunto principal a memória sobre a infância, com o intuito de que as alunas/aos alunos falassem sobre suas lembranças da época de criança e as comparassem com a da atualidade. No que diz respeito à estruturação linguística, a docente focou na diferença aspectual nos tempos de passado do português (pretérito perfeito e imperfeito) a fim de que o grupo soubesse narrar eventos do passado, diferenciando acontecimentos pontuais daqueles habituais. Contudo, o material tem início com as lembranças de infância relatadas, em português, francês e lingala, por uma migrante da República Democrática do Congo. No excerto 12, Fabiana destaca como o relato em questão – um verdadeiro exercício de bilinguajar por parte da migrante congoleza que ilustra o material didático – encorajou as/os aprendentes a também colocar no coração da sala de aula suas línguas/culturas, de tal modo que elas/eles se expressaram ora em português, ora em seus idiomas maternos, ora em uma mistura entre eles.

Excerto 12 – Fabiana:

Uma aluna venezuelana cantou na aula, em espanhol, e foi muito bonito de ver. Conversamos **livremente** sobre a música, sobre o que dizia e em quais momentos a mãe costumava cantar.

Um momento emocionante foi quando toquei a música da *[menciona o nome da migrante congoleza]* cantando em francês. Um dos alunos deu um salto e reconheceu a música, ele associou de alguma forma à sua infância, ao seu país! **Ele ficou muito emocionado na hora**, como se não soubesse o que dizer. Ele certamente não esperava algo assim na aula. (Conversa por e-mail em 01/08/2022. Grifos meus).

No entanto, Fabiana chama a atenção para um fator interessante: em sua opinião, as relações de bilinguajamento não acontecem de maneira natural e automática. Segundo a docente, as/os aprendentes adentram o território da sala de aula de PLAc com o imaginário já constituído de que o único idioma

possível e desejável ali é o português. Talvez por este motivo, seu aluno tenha demonstrado espanto ao ouvir, em uma aula de português, uma migrante cantando em uma de suas línguas maternas (excerto 12). No excerto 13 a seguir, Fabiana salienta que, em sua visão, é necessário dar licença às/aos estudantes para que possam trazer à aula seus repertórios linguísticos.

Excerto 13 – Fabiana:

Tem que ser verbalizado: “Olha, você pode falar na sua língua”. Porque eles também vêm um pouco com essa concepção de que ali é só português, né? A menos que eles tenham um grupo, né? Ai eles vão naturalmente falar entre si. Mas na aula, tem que ser verbalizado. **Mistura, sei lá, não tem problema** (Entrevista realizada em 01/04/2022. Grifos meus).

A observação de Fabiana ilustra, por um lado, sua percepção da mente do alunado migrante, também colonializada, posto que ele não considera que sua bagagem linguística/cultural tenha valor na sala de aula de PLAc, seja para a aquisição do idioma português, seja para expressar suas leituras de mundo. Por outro, quando a docente afirma que não há problemas na mistura entre línguas, ela aparenta defender que o ensino de português na perspectiva do bilinguajamento, proposta no Capítulo 3, abrange tudo o que pode florescer do cruzamento do português com as línguas da bagagem de cada aprendente. Um passo rumo ao andar de mãos dadas com Anzaldúa (1987).

Por fim, ressalto que as transformações na concepção de PLAc vivenciadas por Fabiana advêm, evidentemente, das discussões realizadas ao fio do curso formativo, sobretudo as que abordaram o acolhimento em línguas (BIZON; CAMARGO, 2018) e o bilinguajamento (MIGNOLO, 2020), colocados em prática por meio da didática plurilíngue (CANDELIER *et al.*, 2012), e a pedagogia decolonial, a partir de Walsh (2009). Todavia, também percebo que ela, em sua trilha formativa, voltou seu olhar às/aos aprendentes, que passaram, assim, a estar no foco, no coração do PLAc. Assim sendo, no excerto 14 a seguir, ao se perguntar se ela está sendo decolonial em suas aulas e na confecção de seus materiais didáticos, entendo que a docente está sendo motivada por uma ideia de PLAc que tenha, então, o compromisso com o trânsito das/dos migrantes pela sociedade de acolhida, o respeito à sua bagagem linguística/cultural e o engajamento com as demandas das comunidades migrantes e com suas lutas contra as subalternizações praticadas contra esses indivíduos.

Excerto 14 – Fabiana:

Para mim, o que ficou do curso foi isso do plurilinguismo e do decolonial. O plurilinguismo era algo que já estava intrínseco ali, que eu já fazia... inconscientemente, a gente nem pensa! Mas isso do decolonial foi uma novidade pra mim. E muito importante porque **o aluno vai no foco**, né? E eu me confronto com a perspectiva decolonial. **Na hora de montar o material, a gente pensa: e aí? Será que estou sendo decolonial?** (Entrevista realizada em 01/04/2022. Grifos meus).

4.1.4. Fabiana e as atitudes docentes

Desde o início da formação docente em PLAc para o Projeto Refúgio, Fabiana demonstrou carregar consigo a ideia da sala de aula aberta ao diálogo. O que me chama atenção, contudo, são as maneiras em que as relações dialógicas acontecem – ou devem acontecer – na visão da professora. Primeiramente, o discurso da educadora aponta indícios de que as alunas/os alunos migrantes são convocadas/convocados a se expressarem sobre um fator principal: curiosidades sobre os aspectos culturais relativos ao país de origem de cada aprendente.

Deste modo, pude sentir que, desde os primeiros encontros formativos, Fabiana fazia questão de salientar nas interações com as/os demais participantes, bem como em seu diário reflexivo, que suas aulas não eram limitadas à apresentação do Brasil e de suas práticas culturais, na medida em que ela convidava constantemente suas alunas/seus alunos a falar de si e de seus países. O excerto 15, extraído de seu diário reflexivo, ilustra tal atitude da voluntária.

Excerto 15 – Fabiana:

Eu **sempre dou espaço para eles falarem da cultura e história deles**. Geralmente eu trago para a aula muitas perguntas sobre como são as coisas, lugares e formas de ser e fazer no país deles, geralmente relacionados ao tema das aulas (Diário reflexivo, 24/07/2021. Grifos meus).

A conduta de Fabiana ilustrada no excerto 15 encontra respaldo na abordagem intercultural. De acordo com Byram (1997), em salas de aulas cujo perfil do alunado apresenta heterogeneidade no que se refere às origens de cada uma/um, é importante que a professora/o professor tenha em mente que as/os aprendentes devem agir como mediadoras/mediadores culturais, no sentido de que cabe a elas/eles falarem sobre suas culturas e, numa perspectiva mais individual, sobre suas histórias de vida. A postura da docente em questão

também dialoga, em alguma instância, com a ideia de *second space* proposta por Campano (2007) e trazida ao campo do PLAc por Ruano e Cursino (2019). Para o autor e para as autoras, é essencial que a sala de aula se converta em um espaço em que as/os estudantes narrem, de maneira orgânica, suas experiências de vida, sejam aquelas vivenciadas no país de origem, sejam aquelas vividas no território de acolhida. No entanto, o teórico e as teóricas ressaltam que cabe às professoras/aos professores aproveitarem as narrativas do alunado para desenvolver com o grupo novos letramentos, os quais devem fomentar que as/os aprendentes se posicionem no mundo, de maneira ativa, crítica e responsável, sobre as vivências compartilhadas na aula. Não pude perceber nas atitudes docentes de Fabiana expressas no início da formação este desdobramento da abertura de sua sala de aula à escuta de suas/seus aprendentes. Parece-me que as práticas culturais de determinada/determinado estudante eram vistas pela professora e pelas/pelos demais colegas como meras curiosidades e não como saberes outros. Este comportamento é explicado pela colonialidade linguística (GARCÉS, 2007), em que o panorama moderno/ colonial colonializa as línguas não hegemônicas e, também, todos seus produtos artísticos e científicos, e pela colonialidade da linguagem (VERONELLI, 2015; 2019), que subalterniza seres racializados e inferiorizados, assim como tudo o que eles comunicam.

Também julgo importante problematizar o emprego da expressão “dar espaço”, acrescida do advérbio “sempre” no excerto 15. Se Fabiana “dá espaço” para que o alunado fale sobre seus países e suas histórias de vida, então é possível deduzir que as/os aprendentes não o possuem *a priori*. Ou seja, para que elas/eles possam se expressar, é preciso que a docente lhes ceda oportunidades de fala. Até os temas das conversas são gerenciados pela professora, uma vez que ela afirma que traz para a aula “muitas perguntas sobre como são as coisas, lugares e formas de ser e fazer no país deles” (excerto 15). Essa postura de Fabiana, comum na docência em PLAc, conforme discuto no Capítulo 3, revela uma relação verticalizada entre docentes e discentes, tolhendo diálogos interculturais que poderiam fluir dessas interações, como bem destacam Bizon e Camargo (2018).

No início da formação docente, também pude identificar que Fabiana contemplava as/os estudantes a partir as vulnerabilidades que elas/eles

poderiam estar vivenciando em decorrência da condição de migrantes involuntárias/involuntários. O excerto 16, também retirado do diário reflexivo da voluntária, exemplifica as lentes com as quais Fabiana olhava, naquele momento, para suas/seus aprendentes.

Excerto 16 – Fabiana:

Como professores, precisamos ser sensíveis aos **seus dramas e sofrimentos** de modo a não forçarmos que eles compartilhem quando não estão prontos para tal (Diário reflexivo, 25/06/2021. Grifos meus).

O uso dos vocábulo “dramas” e “sofrimentos” remete à fala de Fabiana, em alguma medida, o discurso da falta, conforme salientam Diniz e Neves (2018). Evidentemente, por uma questão de limitação de espaço, trago aqui apenas um trecho da entrada do dia 25 de junho de 2021 do diário da professora. Não se discute aqui que a migração forçada impõe aos corpos daquelas/daqueles que migram adversidades de todo o tipo. Todavia, posso dizer que o texto desta data, em sua totalidade, indica que a docente em questão concebia o alunado migrante tão somente desde a ótica das vulnerabilidades. É um posicionamento um tanto quanto complicado, pois poderia colocá-la na posição desejar salvar as/os aprendentes das mazelas provocadas pelos deslocamentos forçados, o que verticaliza, novamente, as relações na sala de aula de PLAc, tal qual asseveram Bizon e Camargo (2018).

Conforme relatei no capítulo anterior, a partir do sétimo encontro, o curso de formação de professoras/professores de PLAc passou a abordar a componente dos afetos e das atitudes, mobilizando a noção de *corazonar* (ARIAS, 2012) e a educação subversiva (FALS BORDA, 2003; 2007) como base dos afetos e das atitudes no ensino de PLAc e a interculturalidade crítica (TUBINO, 2005; WALSH, 2009), a qual dialoga fortemente com a pedagogia freiriana, como fundamento orientador das práticas docentes. No Encontro 8, solicitei às/aos participantes que planejassem, em pequenas equipes, uma aula sedimentada na interculturalidade crítica, tema que tinha sido discutido naquela reunião e na anterior. Fabiana assim apresentou o planejamento de seu grupo:

Excerto 17 – Fabiana:

A gente pensou em uma atividade para o nível intermediário ou avançado. A gente pensou em partir do poema do encontro passado, lido pela Gloire. Aí, se tiver um aluno que fale francês, ele pode ler a versão original do poema, em francês, e depois o grupo leria a tradução. Depois a gente pensou em **abrir espaço para a discussão, né? Como ele se sentiu com o poema, que sentimentos causou nele.** Depois, trabalhar aspectos do vocabulário, né? A gente também

estava vendo qual tópico gramatical podia trabalhar a partir do poema. E faltou a atividade prática... Não tivemos uma ideia pra atividade prática (Encontro 8, 25/09/2021. Grifos meus).

O poema ao qual Fabiana se refere é “Les Africaines: qui a dit”, da poeta camaronesa Monique Bessomo (ANEXO 5). Nele, a poeta ressalta que, embora as mulheres africanas sejam obrigadas a estudar e a se instruírem, continuam servindo “que pour faire le ménage”⁹⁴ e que seu valor continua sendo mensurado por aquilo que está “entre les fesses”⁹⁵. Assim, o objetivo de Fabiana e sua equipe era a promoção da reflexão acerca das subalternizações impostas às mulheres negras. Entendo que a atitude da professora em questão está sedimentada, em alguma medida, na noção de *corazonar* aventada por Arias (2012) e da educação subversiva proposta por Fals Borda (2003; 2007). A escolha da temática que emerge do poema de Bessomo – as violências sofridas pelos corpos femininos negros – já sinaliza que Fabiana e suas colegas não agem em uma suposta neutralidade docente, mas sim, a partir das emoções, de suas indignações.

No entanto, gostaria de destacar o modo como Fabiana e sua equipe planejaram a aula, tendo em vista que a proposta estava fundamentada na interculturalidade crítica. A voluntária relata que, após a leitura do poema, pensa em abrir “espaço para a discussão”, no qual as/os aprendentes possam dizer os sentimentos evocados pelo texto poético. A abertura de momentos em que as alunas/os alunos possam se expressar e falar sobre como se sentem vai ao encontro da interculturalidade crítica, posto que são nessas ocasiões, segundo Walsh (2009), em que elas/eles podem questionar as desumanizações que experienciam em uma sociedade regida pelos valores modernos/coloniais.

É importante lembrar que, para Walsh (2009, p.25), os questionamentos constantes sobre a racialização e a inferiorização de mulheres, homens e crianças que não se enquadram na ótica hegemônica da modernidade/colonialidade são o primeiro passo para que a viabilização de “maneiras diferentes de ser, viver e saber”. Na visão de Freire (2020), por sua vez, são eles que permitem a problematização das opressões sofridas. No entanto, a proposta de Fabiana e sua equipe não contempla a viabilização de

⁹⁴ Na tradução de Glaucia Abreu dos Santos: apenas para fazer a limpeza

⁹⁵ Na tradução de Glaucia Abreu dos Santos: entre as pernas.

novas maneiras de ser, viver e saber em uma sociedade extremamente marcada pela violência sobre corpos negros, sobretudo sobre corpos de mulheres negras, como salienta o poema de Bessomo. A professora e sua equipe se preocuparam em desenvolver com as/os aprendentes, após os questionamentos suscitados pelo texto literário, conteúdos metalinguísticos (vocabulário, tópicos gramaticais). Tal preocupação é justificável, afinal, trata-se de uma aula de português e entendo que a produção e circulação de saberes que democratizem a mobilidade das/dos migrantes pela nova sociedade (LOPEZ; DINIZ, 2018), também abrange o desenvolvimento de conteúdos metalinguísticos. Todavia, elas não chegaram a pensar em uma “atividade prática” (excerto 17). Imaginando que teria faltado tempo para que o grupo a planejasse, perguntei como poderíamos encerrar aquela aula. Então Fabiana assim se expressou:

Excerto 18 – Fabiana:

Uma ideia seria pedir para eles **escreverem um texto, uma produção escrita, em que contassem uma vez, as ocasiões quando foram racistas em seus países**. Porque existem vários tipos de racismo, né? E aqui eles percebem o racismo e percebem que lá no país deles também pode ser que já tenham sido racistas (Encontro 8, 25/09/2021. Grifos meus).

Há muito a ser analisado na fala de Fabiana trazida no excerto 18. Primeiramente, destaco o formato da proposta de atividade: a produção de um relato escrito, sem diálogo com o mundo, uma vez que o objetivo parece ser que as/os aprendentes conversem consigo próprias/próprios, e não com aquelas/aqueles que lhes violentam sistematicamente. Somo a isso o tema da produção escrita: o relato de ocasiões em que elas/eles foram racistas em seus países de origem. De violentadas/violentados, as alunas/os alunos passaram a ser as agressoras/os agressores. Assim sendo, as atitudes da docente em questão se contradizem com a interculturalidade crítica. Se no excerto 17, Fabiana se aproximou da ferramenta pedagógica aventada por Walsh (2009) ao oportunizar às/aos estudantes de PLAc o desvelamento das subalternizações que lhes são impostas historicamente e sistematicamente, no excerto 18 é possível notar que a professora toma outro caminho. Não se observa em sua fala o desejo das transformações sociais, visto que ela não convida as alunas/os alunos ao protagonismo da luta contra a racialização e o racismo denunciados no poema de Bessomo e previamente problematizados pelo alunado. Não há, assim, o compromisso completo com uma educação emancipadora, nos termos

de Freire (2020), pois o questionamento reflexivo do mundo não se converteu em prática emancipatória. Em outras palavras, não houve um *fazercom*, no qual alunas/alunos e a professora em questão negociassem sentidos e maneiras pelas quais as comunidades migrantes pudessem fazer face às desumanizações fixadas pela ótica moderna/colonial aos seus corpos.

Deste modo, a postura de Fabiana revela que, em seu caso, a interculturalidade crítica enquanto ferramenta pedagógica no ensino de PLAc permanece restrita à abertura de possibilidades para que as alunas/os alunos tenham momentos de reflexividade e, talvez, de criticidade. É interessante reparar, ainda, como a docente se retira, naquele momento, das ações de prática. Parece-me que Fabiana ainda estava amadurecendo o estar com o alunado e o *fazercom* atitudes ou papéis da professora/do professor de PLAc. De fato, uma postura que carece de tempo para amadurecer.

Essa minha suspeita foi reforçada pela fala da professora trazida no excerto 19 a seguir. No Encontro 10, no qual discutimos a pedagogia da escuta (FREIRE, 2021) e o diálogo entre docentes e aprendentes de PLAc como uma alternativa que pode motivar as transformações sociais sobre as quais fala Walsh (2009), Fabiana me questionou sobre a atitude que a/o docente deve adotar diante da aluna/do aluno que exigir em sala de aula uma solução mais imediata para determinado problema.

Excerto 19 – Fabiana:

Eu queria colocar uma pergunta... pensando nesse conflito, né, que pode surgir na sala de aula. Eu já tenho visto, pode acontecer, não só na sala de aula, mas no âmbito de acolhimento, que **algumas expectativas são um pouco irreais do migrante**. Não sei se é porque ele vê que na Europa se faz de determinada forma e aí chega aqui e **faz exigências, ele demanda**. E outro ponto que eu queria acrescentar, que está relacionado, é que eu vivi um pouquinho na cultura de lá, né, mais oriental, que às vezes, **no país deles, as coisas funcionam na briga**. Se eu não brigar, eu não sou ouvida, não sou respeitada. O que eu tenho ouvido é que **já tem acontecido esse embate** (Encontro 10, 23/10/2021. Grifos meus).

A julgar pelo que expressa no excerto 19, me parece que Fabiana admitia, naquele ponto de sua trajetória, a abertura da sala de aula às falas de suas/seus estudantes tão somente quando estas/estes estavam dispostas/dispostos a aceitar a ajuda que lhes é oferecida na aula – recursos linguísticos, informações sobre importantes práticas sociais do território de acolhida, dentre outras. Tal auxílio é sempre verticalizado, pois parte da premissa de que a/o docente

conhece de antemão as necessidades das comunidades migrantes. Entretanto, se as/os aprendentes trazem suas verdadeiras demandas, elas são interpretadas como “um pouco irreais”, “exigências”, “embates”, isto é, a partir de vocábulos que desvalorizam as visões do alunado sobre as precariedades que recaem sobre seus corpos na sociedade de acolhida. Em outras palavras, considero que a professora tinha algum receio das tensões (vide o termo “embates” por ela empregado) que podem surgir da abertura da sala de aula de PLAc à plena escuta do grupo de aprendentes.

Entendo que o posicionamento de Fabiana é povoado pelas vozes da modernidade/colonialidade, no sentido de que ela se autoriza a determinar quais necessidades das populações deslocadas forçosamente são válidas e quais são “um pouco irreais”. É importante ressaltar, contudo, que essa postura não é exclusiva da professora em questão. Ela está em todas/todos nós, na medida em que somos todas filhas/todos filhos da perspectiva moderna/colonial. A mente de Fabiana – e a nossa também – foi sistematicamente colonializada para que ela possa temer ou não aceitar a validade das reivindicações de seu alunado.

Ademais, relembro que, de acordo com Walsh (2009), no panorama da interculturalidade crítica e da pedagogia decolonial, as relações dialógicas entre indivíduos que desejam lutar contra as injustiças sociais de toda a sorte são permeadas por tensões e conflitos, os quais devem ser assumidos, e não evitados. Eles fazem parte, deste modo, das negociações e construções de sentido que vislumbrem novos modos de re-existir no mundo. Este é o verdadeiro diálogo intercultural que deveria estar nas atitudes de docentes de PLAc, conforme sustento no capítulo anterior.

Fabiana, porém, demonstrava permanecer limitada a uma noção de acolhimento e de diálogo intercultural vinculada ao multiculturalismo assimilacionista (CANDAUI, 2016), na medida em que ela permitia que suas/seus aprendentes falem sobre aspectos culturais de seus países de origem, sobre suas histórias de vida e até mesmo sobre seus sentimentos enquanto migrantes no Brasil. Contudo, as atitudes da professora face ao alunado de PLAc permaneciam sedimentadas na apreensão das práticas culturais do local de acolhida. Nos encontros finais do curso formativo, assim como nas aulas observadas e no acompanhamento realizado ao longo do ano seguinte à

formação, pude observar que as tarefas inseridas nas aulas de Fabiana eram direcionadas a dois tipos de propostas: ou as/os estudantes deveriam narrar aspectos de sua vida em seu país de origem ou deveriam realizar uma tarefa comunicativa relacionada ao seu cotidiano no Brasil – esta última, muito próxima do conceito de língua de acolhimento de Grosso (2010).

No final de 2022, Fabiana e eu conversamos por mensagens de Whatsapp sobre como ela avaliava suas atividades naquele ano. Somente nesta ocasião notei que a professora avistava positivamente a produção e circulação de saberes de suas alunas/seus alunos em diálogo com a sociedade.

Excerto 20 – Fabiana:

Eu me senti mais segura para não usar apenas os materiais prontos, mas para elaborar novos materiais pensando na identificação do aluno com o conteúdo e na relevância desse material para a sua realidade (...). Uma coisa que comecei a fazer foi encorajá-los a **fazer atividades relevantes não apenas para eles, mas para a comunidade ao seu redor, de imigrantes ou não**. Ou seja, um exercício não era apenas para 'fazer a tarefa' mas para **comunicar com a comunidade externa à sala de aula** (Mensagem de Whatsapp, 27/12/2022. Grifos meus).

Ressalto aqui a importância da circulação materiais didáticos de PLAc, enquanto políticas linguísticas (DINIZ, 2021), pois me parece que o contato com tais cartilhas provoca em Fabiana uma maior segurança na elaboração de suas próprias unidades temáticas. Além disso, os livros didáticos se revelam como guias que despertam a consciência nas professoras/nos professores no que se refere ao ensino de português orientado às contraposições contra as subalternizações impostas aos indivíduos migrantes involuntários. Com efeito, não posso afirmar que Fabiana passou a abrir sua sala de aula para propostas de atividades que sonhem com as transformações sociais, tal qual aventa Walsh (2009) ou, ainda, como um espaço em que as comunidades migrantes possam se organizar como movimento social e aventar movimentos de luta contra as reterritorializações precárias (HAESBAERT, 2004; BIZON, 2013) por eles vivenciadas. Vejo que a docente enseja que suas alunas/seus alunos façam uso das aulas de PLAc para se comunicarem com a comunidade, e isso é um avanço, mesmo que tímido, rumo a uma educação linguística emancipatória.

4.1.5. Ver a si própria como professora de PLAc

Conforme anteriormente narrado, Fabiana entrou no mundo da docência de línguas durante o período em que viveu na Turquia. Lá, ela se viu professora

de Português como Língua de Herança (PLH) para crianças brasileiras ou filhas de casais brasileiros, mesmo sem formação alguma na área – mais um exemplo da problemática atuação profissional em PLA *versus* o escasso preparo docente no campo. De todo modo, essa vivência incentivou Fabiana a buscar, já em sua volta ao Brasil, uma formação em Letras para que ela pudesse continuar atuando no ensino de línguas adicionais.

Assim, Fabiana é uma das duas voluntárias do Projeto Refúgio licenciadas em Letras. Ademais, como também já mencionado, Fabiana é a única docente a participar da iniciativa já com formação prévia em PLAc. Mesmo com toda sua bagagem, a professora sempre demonstrou muito interesse na formação ofertada ao Refúgio. Presente em quase todos os encontros, ela se mostrava sempre aberta às discussões realizadas ao longo das reuniões, participando delas ativamente, seja acrescentando comentários acerca das reflexões suscitadas, seja colocando ao grupo suas dúvidas ou anseios com relação ao ensino de PLAc. Em seu diário reflexivo, a professora costumava relatar o que estava aprendendo ao longo do curso, conforme se observa no excerto 21:

Excerto 21– Fabiana:

Também **aprendi muito** ao conhecer o passo a passo na elaboração do material didático e os fatores que se deve levar em conta: a metodologia da ‘porta giratória’; o objetivo sociocomunicativo do material e as etapas que devem ser seguidas (aquecimento, descoberta, análise e aplicação). **Com essas orientações e seguindo o conteúdo programático sugerido pelo projeto**, podemos usar e elaborar materiais **apropriados e relevantes para os alunos** (Diário reflexivo, 10/07/2021. Grifos meus).

Ao afirmar que “aprendeu muito” com o conteúdo discutido e com as reflexões realizadas em grupo, bem como ao reconhecer que as orientações passadas podem auxiliar na confecção de materiais didáticos “apropriados e relevantes para os alunos”, Fabiana aponta que estava comprometida com seu desenvolvimento enquanto professora de PLAc, valorizando a oportunidade de participar de mais uma formação e, sobretudo, o investimento que ela fazia para integrar a comunidade de prática (WENGER, 1998) ali formada. Devo dizer que, de todas as/todos os participantes da formação docente, Fabiana foi a que talvez mais tenha me procurado para além dos encontros formativos. Em seu diário, ela sempre deixava perguntas acerca de que caminhos metodológicos adotar em suas aulas. Além disso, ela costumava compartilhar comigo as unidades

temáticas que produzia, sempre em busca de uma avaliação. São indícios dos sentidos e dos valores que a professora atribuía à aprendizagem situada no curso de formação docente.

O excerto 21 me faz considerar que o investimento de Fabiana está relacionado, em grande medida, à aquisição de capital cultural (NORTON, 2013), isto é, de ganho de conhecimento e qualificação, posto que ele exemplifica que a professora estava sempre a valorizar os conteúdos do programa formativo por ela aprendidos ao longo do curso. Ademais, ao contrário do que se pode observar (em diferentes graus) nas outras professoras participantes desta investigação, Fabiana jamais demonstrou incertezas quanto à sua legitimidade para atuar como professora de PLAc – embora seu investimento na formação docente indique que ela reconhece a importância de alastrar seus conhecimentos na área. Tanto no Questionário Inicial, aplicado no início do curso formativo, como no Questionário Final, aplicado no término da formação, ela se declara “professora de PLAc”, afirmando, ainda, se sentir autorizada a desempenhar para tal função. Além disso, a voluntária também afirma não acreditar ser necessária uma graduação em Letras para que se possa atuar no ensino de português em contexto migratório, como ilustra o excerto 22:

Excerto 22 – Fabiana:

A pessoa pode ter formação em Letras, cinco pós-graduação, mas **sem formação em PLAc, dificilmente dará conta...** enquanto uma pessoa voluntária, mesmo sem formação em Letras, pode vir a se tornar excelente no que faz. O outro lado também tem que ser considerado. **Pode ser que com a profissionalização, você vai se deparar com pessoas sem vocação. Pode ser que venham pessoas aí no bolo que só queiram bater cartão, ganhar seu dinheiro** (Entrevista realizada em 01/04/2022. Grifos meus).

Na verdade, Fabiana parece acreditar que o que a autoriza a ministrar aulas de PLAc são suas formações no campo aliadas, sobretudo, à ideia humanitária do voluntariado, algo que, para ela, em muitos casos está fora do escopo dos projetos desenvolvidos no âmbito acadêmico. No excerto 23, também advindo da nossa entrevista realizada em abril de 2022, a professora salienta a importância da formação docente nos projetos coordenados por entidades da sociedade civil.

Excerto 23 – Fabiana:

No voluntariado, é importante ter essa oportunidade, como o PLAc tem oferecido, de uma formação possível, acessível. Então, eu sou voluntário, mas eu não sei que existe PLAc, eu não sei quais são suas especificações. Então, se ele tem acesso a isso, se a

iniciativa tem alguma **política de língua** nesse sentido, deve começar por aí: essa acessibilidade. **Porque a gente tem essa rede de voluntários, que mal ou bem faz bem porque a acolhida abrange não só a língua, né?** Você viu o grupo do projeto, como era: "Uau! Eu acertei nisso, eu errei naquilo, mas tudo bem, tô tendo a oportunidade de conhecer essa realidade". A pessoa que está **no voluntariado por vocação** vai gostar de ter acesso a isso. Nas universidades, do que eu tenho ouvido e até do que já experimentei, você vê que está muito longe disso, né? Até o PLE está...Eu acho que **o PLAc confronta com interesses**. No voluntariado, a gente está mais ligado ao humanitário, e nas universidades, parece mais ligado à promoção do nome, a estar representado (Entrevista realizada em 01/04/2022. Grifos meus).

Gostaria de destacar um primeiro fator relevante que emerge dos excertos 22 e 23. No primeiro, Fabiana atenta para o risco de uma eventual profissionalização do PLAc trazer à área “pessoas sem vocação”. Já no segundo, ela ressalta que voluntárias/voluntários “por vocação” gostariam de ter acesso a formações docentes em PLAc. Busco compreender o que ela denomina como “vocação” e creio, analisando sua trajetória, que pouco tem a ver com metodologias e ferramentas didáticas – algo que se aprende, mas sim com o desejo natural e espontâneo de, voluntariamente, ajudar outras pessoas. Retomando Lopez (2020), há nesta visão de Fabiana sobre a docência em PLAc um quê de romantização da área, no sentido de que a professora/o professor é um ser missionário cuja missão, para qual ela/ele possui um talento nato – uma vocação ou um chamado –, é o ensino de português para migrantes involuntárias/involuntários. No entanto, a fala de Fabiana parece apontar, ainda, para a necessidade de se contemplar a atuação em PLAc também a partir da afetividade. O que a professora talvez tente expressar é que apenas o afeto, ou o que ela chama de “vocação”, não seja suficiente. É preciso que ele seja informado, isto é, que haja formação docente em PLAc também no âmbito de projetos desenvolvidos pela sociedade civil.

Saliento, ainda, a crítica que Fabiana tece aos cursos de PLAc (e mesmo às ações em PLA) realizados na instância universitária, os quais, em sua visão, estão muitas vezes mais ligados a interesses pessoais do que ao desejo de praticar uma ajuda humanitária - característica principal do voluntariado. Ao ressaltar que nas iniciativas desenvolvidas por ONGs e afins as pessoas estão mais voltadas às questões humanitárias (excerto 23), tenho a impressão de que a professora queria, de algum modo, apontar uma vantagem de seu contexto de

atuação docente com o universitário. Entendo que, nos projetos realizados por instituições civis, o acolhimento e o auxílio ao próximo são as atitudes mais importantes, mas também seria ingênuo acreditar que neste cenário não haja tensões e conflitos, naturais das relações humanas, que possam ter reflexos nas aulas que chegam às comunidades migrantes.

Também é interessante notar que, no excerto 23, Fabiana equipara a formação docente em PLAc, sobretudo a orientada a iniciativas da sociedade civil, a uma “política de língua” que deve ser acessível às voluntárias/aos voluntários no ensino de português para as comunidades migrantes, visto que ela oportuniza que elas/eles conheçam sobre as especificidades da área e reflitam sobre suas práticas docentes. Assim, o que a professora parece defender é a necessidade de não restringir a atuação em PLAc aos muros da universidade, uma vez que “a rede de voluntários, mal ou bem, faz bem”, ou seja, é atuante onde o Estado, em muitos casos, tem falhado. A docente indica acreditar, ainda, que limitar as ações em PLAc às licenciadas/aos licenciadas em Letras poderia circunscrever o ensino de PLAc apenas às questões técnicas ou, ainda, envolvê-lo em confrontos relacionados às disputas e tensões comuns às IES, distanciando-o, assim, do valor humanitário necessário a tal vertente do PLA.

Em suma, os excertos que aqui exponho, bem como toda a trajetória de Fabiana ao fio de nossa história juntas, me levam a compreender que ela sempre se concebeu como uma professora de PLAc, pois trazia e traz consigo a vocação e o humanitarismo do voluntariado – valores, em sua visão, essenciais à atuação docente na área – além de outras formações no campo. Deste modo, o curso formativo desenvolvido no Projeto Refúgio lhe serviu como uma nova porta que, uma vez atravessada, lhe trouxe novos conhecimentos, novos capitais culturais (NORTON, 2013), que ampliaram seus repertórios, tanto no que diz respeito aos linguísticos, como o que se referem à docência de português em contexto migratório.

4.2. As trilhas percorridas por Nádia

4.2.1. De repente, voluntária em PLAc

Na época do curso de formação docente em PLAc para o Projeto Refúgio, Nádia tinha 50 anos. Ela era – e, até o momento de encerramento desta

investigação, ainda é – uma das voluntárias mais ativas da iniciativa. Formada em Processamento de Dados e funcionária no departamento financeiro de uma corretora sediada na cidade de São Paulo, sua atuação profissional jamais esteve relacionada à área da educação. O ensino entrou na vida de Nádia pelas veredas da religião. Evangélica, ela sempre esteve envolvida com o ensino religioso para crianças e adolescentes na chamada Escola Dominical. Contudo, segundo suas próprias palavras, ela sempre atuou neste cenário na informalidade e no voluntariado, sem qualquer formação que a preparasse para o acolhimento religioso das crianças e jovens que atendia.

Nádia também conta que, em 2018, ela integrava uma ONG que acolhia pessoas em situação de rua. Lá, ela conheceu uma voluntária do Projeto Refúgio, que sempre a convidava para ministrar aulas de português para um pequeno grupo de migrantes que estava frequentando a Igreja Batista. Embora tentada pelo insistente convite da colega, Nádia se convenciu de que não tinha a mínima condição de ensinar português para estrangeiras/estrangeiros, visto que ela não fala outros idiomas. A tentação, todavia, falou mais alto e Nádia finalmente caminhou rumo ao Projeto Refúgio. Ela relembra seu início na docência no PLAc no excerto 1 a seguir:

Excerto 1 – Nádia:

Mas um dia eu topei porque a pessoa falou que tinha outras coisas que eu podia fazer pra ajudar, enfim... Realmente, eu cheguei lá e comecei a assessorar em outras situações, seja ajudando as crianças, seja servindo lanche, várias atividades. E é aquilo, né, Carla? As pessoas não aceitam... **elas ficam intimidadas com a coisa do ensinar português...** aí você acaba encarando a função. **E aí eu entrei, né, meio que no susto, porque não tinha pessoas.** Foram chegando mais e mais alunos... porque era um grupinho restrito, mas a coisa foi se ampliando, deu um boom. **E aí você vai com a cara e a coragem.** Você só vai (Entrevista realizada em 22/04/2022. Grifos meus).

Os motivos que conduziram Nádia ao ensino de PLAc não divergem muito daqueles de outras pessoas que se descobriram, “no susto” ou por acaso, professoras/professores de português em contexto de deslocamentos forçados, independentemente do contexto de atuação. No caso de Nádia, o que a motivou a persistir no desafio do ensino da língua portuguesa para as populações migrantes involuntárias foi sua afinidade com a ação social, somada ao desejo de atender às necessidades de outras pessoas, que é, segundo ela, maior do que a insegurança de assumir uma função para a qual ela sabia não ter preparo.

Excerto 2 – Nádia:

Eu sou apaixonada pela ação social como um todo. **Eu falo que todo mundo tem um chamado** e a minha sempre ardeu na ação social. Tanto que, no passado, eu queria ter feito Serviço Social porque eu sempre tive isso muito forte, muito aflorado em mim. Aí eu entrei pra aula de português. Eu fui lá com o objetivo de ajudar... não achava que eu fosse dar aula de português. **Devido à necessidade, eu fui dar aula porque não tinha professores. E claro, é como eu disse, foi no susto**, eu fui com medo mesmo porque era uma responsabilidade. Os alunos precisavam do português. **Era uma responsabilidade e eu entendia isso e sabia que eu não tinha como, eu era incapaz.** Mas aí, **com o tempo, você vê também que o português vira só um detalhe.** Você vai se envolvendo com o cuidado, com a demanda das famílias, das pessoas. E você não sai. Não sai (Entrevista realizada em 22/04/2022. Grifos meus).

Assim, atendendo a um chamado, sempre no misto da insegurança *versus* a necessidade de atendê-lo, nossos caminhos se cruzam no Projeto Refúgio. Nádia esteve presente em 11 dos 13 encontros formativos, sempre muito atenta e reflexiva. Durante a formação e no ano subsequente, trocamos inúmeras mensagens de Whatsapp nas quais ela trazia suas dúvidas, suas inseguranças, suas inquietações sobre as aulas preparadas, mas também seus sucessos conquistados semana a semana. Juntas, construíamos pontes que nos levavam por alguns caminhos, ainda que em passos por ora tortos, por ora titubeantes.

No último encontro formativo, em dezembro de 2021, Nádia disse uma frase que me marcou muito: “Já não sou mais a mesma”. Eu me lembro bem desse momento em que disfarcei as lágrimas que queriam cair de meus olhos. Foi naquele instante tão singular que percebi que ninguém ali era a mesma pessoa, que entendi que esta tese deveria falar de nossas transformações sempre em curso, no fluxo na vida. A própria área do PLAc transparece esse não ser mais o mesmo do qual falou Nádia: do susto se transformou em área pesquisada, em objeto de luta por políticas linguísticas – inclusive pela formação docente como uma dessas políticas – e em contraposições contra as subalternizações vivenciadas pelas comunidades migrantes involuntárias. Essa tese, também pelas vivências de Nádia, atravessa todas essas transformações, todos esses caminhos.

4.2.2. Nádia e suas visões sobre língua e ensino de línguas

No primeiro encontro formativo, quando pedi que as/os participantes desenhassem as línguas que fazem parte de suas vidas, representando, assim,

suas biografias linguísticas (MELO-PFEIFER; SCHMITT, 2014), Nádia estava com alguns problemas de conexão à internet e não conseguiu compreender muito bem as instruções da atividade. Por isso, ela desenhou as línguas presentes no Projeto Refúgio (desenhou enquanto tentava se conectar). De todo modo, a professora desenhou as bandeiras da Síria e da Venezuela, fazendo menção às nacionalidades presentes no projeto. O público haitiano, por sua vez, foi representado por um prato típico do país. Segundo a voluntária, sua escolha foi motivada por conta de um evento que tinha ocorrido no Refúgio antes da pandemia de Covid-19, no qual as alunas/os alunos do Haiti prepararam tal iguaria.

Quando Nádia finalmente entendeu o propósito da atividade, a partir da apresentação das/dos colegas, ela assim expressou sua biografia linguística:

Excerto 3 – Nádia:

Ai, Carla! Eu tinha entendido errado a atividade... não estava conseguindo me conectar e fui fazendo o que achei que era pra fazer, desculpe! Mas se for pra desenhar as línguas da minha vida, né, eu iria, claro, pra **bandeira do Brasil**. Porque **é o português, a língua do Brasil. É a língua que eu falo, né? Eu não falo outras línguas, é só o português mesmo**. Então iria pro básico mesmo, pra bandeira do Brasil (Encontro 1, 12/06/2021. Grifos meus).

Assim como pude notar em Fabiana, Nádia também carregava consigo, no início da formação docente, uma noção de língua como identidade nacional, no sentido aventado por Mignolo (2020). Ao representar o árabe com a bandeira síria, o espanhol com a venezuelana e, depois, ao associar o português com a bandeira brasileira, Nádia parecia associar, primeiramente, língua como a identidade a uma nação e, conseqüentemente, a um povo – um pensamento que nasce e se fortalece na modernidade/colonialidade, na visão de Mignolo (2020). Talvez, a voluntária tivesse consigo outras ideias para representar sua bagagem linguística, mas a noção de língua como identidade nacional foi a que se sobressaiu.

Também é importante reparar que Nádia possuía, naquela ocasião, uma visão monolíngue acerca do conceito de língua. Quando declara “português, a língua do Brasil” (excerto 3), associando-o à bandeira brasileira, a docente parece desconsiderar o caráter multilíngue das sociedades, inclusive da brasileira. É interessante observar que, quando entendeu o objetivo da atividade proposta ao grupo, a docente descartou as línguas presentes no projeto para

ressaltar que, no seu caso, representaria apenas o idioma português, que é a sua língua, a única que ela fala. Assim sendo, o excerto 3 também denota como Nádia apresentava uma noção monolíngue de si própria. Ou seja, naquele momento, mesmo vivendo no ambiente multilíngue do Projeto Refúgio, a professora não tinha desperta em si uma competência plurilíngue (PEREA; PICCARDI, 2009), isto é, a competência de mobilizar diferentes línguas em situações de interação social, independentemente do nível de conhecimento de cada um desses idiomas.

Também no início na formação docente, pude verificar que Nádia trazia consigo, até então, uma visão estruturalista de língua e de ensino de línguas adicionais. Eu me lembro de sua surpresa ao ouvir que o ensino de PLAc está relacionado com a produção e circulação de saberes que ajudem as populações migrantes a transitarem pela sociedade de acolhida, conforme apontam Lopez e Diniz (2018) e, assim como todo ensino de línguas adicionais, precisa estar contextualizado, partindo de uma prática social, não de um tópico metalinguístico.

Excerto 4 – Nádia:

Meu Deus, Carla! **Eu fazia mesmo tudo errado.** Tinha essa preocupação com montar a aula, mas **era só a língua, a gramática. Era tudo gramática** (Encontro 2, 26/06/2021. Grifos meus).

Interessante reparar que, julgando pelo excerto 4, Nádia passou a ter um olhar binário (certo x errado) e até mesmo punitivo de suas concepções de língua ao tomar conhecimento de outras visões. Reforço que minha intenção não era trabalhar nessa espécie de binarismo, até porque o trabalho metalinguístico não deve ser ignorado nas aulas de línguas adicionais, inclusive no PLAc⁹⁶. De todo modo, no excerto 5, originado de nossa conversa realizada em abril de 2022, a professora em questão relembra como suas aulas, antes das atividades formativas do Refúgio, eram essencialmente voltadas para o ensino de gramática.

Excerto 5 – Nádia:

Era aquilo... caía na gramática. **Era gramática, gramática, gramática.** Porque também acho que é o que eles esperam. E era daquela forma muito errada, que é silenciar a voz materna deles. **Era mesmo só exercício de gramática, sem contexto.** Eu tentava assim fazer uma

⁹⁶ Este é um ponto que discuto na seção dedicada à professora Sabrina, uma vez que foi bastante saliente em sua trajetória.

imersão no português (Entrevista realizada em 22/04/2022. Grifos meus).

Os excertos 4 e 5 sustentam a visão de Amado (2013) sobre o ensino de PLAc praticado no âmbito de organizações da sociedade civil, de modo geral, por pessoas sem licenciatura em Letras ou áreas correlatas, tampouco sem conhecimento sobre as especificidades da língua de acolhimento – como é o caso de Nádia. Partindo da visão da autora, é possível conjecturar que a voluntária em questão estava se baseando em suas próprias experiências de aprendente de idiomas, bem como em suas crenças sobre línguas e ensino de línguas. Deste modo, a docente empregava em suas práticas didáticas noções de língua fundamentadas em seus componentes intralinguísticos, bem como em entendimentos de ensino de línguas distanciados das práticas sociais relevantes ao alunado. Consequentemente, suas aulas eram “gramática, gramática, gramática” e eram validadas por uma espécie de aceite das alunas/dos alunos, visto que elas pareciam ser o que as/os aprendentes esperavam, segundo a fala de Nádia no excerto 5.

Julgo relevante ressaltar que, embora trouxesse consigo visões estruturalistas de língua e de ensino de línguas, Nádia sempre demonstrou muita abertura às noções que lhe eram apresentadas no curso formativo e às discussões que ali surgiam. A professora sempre se colocava, assim, em uma posição de quem estava aprendendo, admitindo que, antes da formação docente, “fazia mesmo tudo errado” (excerto 4), mas que o que lhe interessava, a partir daquele momento, era olhar para o futuro, se responsabilizando, assim, por seu próprio percurso formativo. Com esta postura como uma espécie de premissa ou mantra, Nádia ampliou suas concepções sobre língua e ensino de línguas. Um exemplo de sua abertura está no excerto 6.

Excerto 6 – Nádia:

Vejo que no PLAc, mais do que gramática, **o ensinamento das práticas sociais é mais relevante ou de igual importância.** Relembro de situações relatadas pelos alunos que ao chegar em São Paulo, sentiram-se perdidos por não saber como voltar para o endereço (Diário reflexivo, 09/10/2021. Grifos meus).

No trecho de seu diário reflexivo trazido no excerto 6, Nádia reconheceu a importância do ensino de PLAc orientado às práticas sociais, associando-o, inclusive, com situações experienciadas por suas/seus estudantes. De fato,

observando suas aulas no ano seguinte ao da formação, pude notar que as unidades temáticas produzidas pela voluntária não tinham mais como foco ou ponto de partida o trabalho com um ponto gramatical, mas sim alguma prática social relevante às/aos aprendentes: como ir ao supermercado, como buscar emprego, como se comunicar no ambiente de trabalho com as/os colegas e com as/os chefes etc. No entanto, também vale ressaltar o quanto, na ocasião em que escreveu o texto do excerto 6, assim como em toda sua trajetória, a professora ainda indicava enfatizar, em alguma medida, o ensino de gramática, posto que ela afirma que “o ensinamento das práticas sociais é mais relevante ou de igual importância” do que a sistematização metalinguística. Talvez o que Nádia quisesse apontar é o fato de ela sentir que o momento de estruturação linguística é aquele no qual as/os aprendentes parecem mais se apropriar de sua aprendizagem.

O posicionamento de Nádia de concentrar suas aulas não mais em estruturas linguísticas, mas em práticas sociais relevantes ao alunado migrante involuntário aponta que ela modificou sua visão inicial de língua. Em outras palavras, ela parece ter compreendido que o conceito de língua que embasa o curso formativo está relacionado com os enunciados produzidos pelos sujeitos nas interações sociais, aproximando-se, assim, da perspectiva bakhtiniana. Também é interessante salientar que, ao longo da formação docente, a professora vivenciou momentos de despertar para sua competência plurilíngue. Nos primeiros encontros, ela sempre fazia questão de ressaltar que não falava outros idiomas que não o português. Contudo, ao fio das atividades, ela assumiu o desafio de trazer o repertório linguístico de suas alunas/de seus alunos para seus materiais produzidos e suas aulas. Após o Encontro 5, sobre intercompreensão (BLANCHE-BENEVISTE, 1997; ESCUDÉ; CALVO DEL OLMO, 2019), ministrado pela professora Regiane Soranzo, Nádia narra em seu diário reflexivo que tentou empregar a abordagem na unidade temática que preparou na sequência da reunião formativa, mesmo sem conhecer formalmente as línguas das/dos estudantes.

Excerto 7 – Nádia:

Gostei muito do modelo de leitura baseado em intercompreensão que a professora Regiane mostrou. Como vou substituir as professoras do Básico nesse sábado, **vou usar o mesmo modelo para trabalhar outro tema: como buscar trabalho**. Como a turma é predominantemente de haitianos e de venezuelanos e como eu não sei

essas línguas, **fiz uma tradução na internet de um texto que eu já tinha para o crioulo haitiano e para o espanhol** para ver as semelhanças (Diário reflexivo, 07/08/2021. Grifos meus).

Primeiramente, o excerto 7 aponta como o trabalho com as abordagens plurais (CANDELIER *et al.*, 2012), mais precisamente com a intercompreensão, enquanto ferramenta didática para o bilinguajar em PLAc, conforme proponho no Capítulo 3, não demove Nádia do objetivo inicial de sua aula: como buscar emprego na cidade de São Paulo. O modelo de leitura mencionado por Nádia e explicitado por Soranzo (2021) visa auxiliar as/os aprendentes de PLAc a ler um texto, inclusive criticamente, no sentido aventado por Menezes de Souza (2011), sem o temor da língua estrangeira, visto que esta guarda semelhanças com as de sua bagagem linguística. É desta maneira que a professora desejava fazer uso da intercompreensão em seu material.

Ademais, mesmo sem saber as línguas das/dos aprendentes, Nádia não se intimida e faz uso de recursos, tais quais sites e aplicativos de tradução, em busca de compreender como ela poderia mobilizá-las na aula. Esta atitude representa o despertar de sua competência plurilíngue (PEREA; PICCARDI, 2009). No excerto 8 a seguir, a docente destaca que se descobriu plurilíngue na formação docente em PLAc:

Excerto 8 – Nádia

Antes do curso, não me sentia plurilíngue. Eu pensava que eu mal falo o português. **Só fui entender a competência plurilíngue e que eu sou plurilíngue com as nossas aulas. E hoje a sala de aula tem espaço o tempo todo para as línguas deles [dos alunos].** E é aquilo, né? **Língua é o que a gente expressa**, então tem que deixar, tem que deixar (Entrevista realizada em 22/04/2022. Grifos meus).

O despertar para a competência plurilíngue do qual Nádia fala no excerto 8 a incentivou a abrir sua sala de aula para as línguas de suas/seus aprendentes. Em diversos momentos, a professora relatou ter abandonado a postura de obrigá-las/los a mobilizar somente o português, encorajando-as/os a trazer para o ambiente de ensino de PLAc suas línguas, culturas e saberes, as quais podem ser acionadas a qualquer momento da aula. Parece o cenário perfeito de bilinguajamento em PLAc, o qual, como argumento no capítulo anterior, pode fazer florescer as línguas marginais (ANZALDÚA, 1987). No entanto, o cruzamento entre línguas aparentemente incomoda Nádia, que tem a impressão de que suas alunas/seus alunos não aprendem português. É o que compreendo

em sua fala exposta no excerto 9, retirado de uma troca de mensagens pelo Whatsapp, ocorrida em novembro de 2022, na qual ela aborda o desenvolvimento de suas alunas/seus alunos de nível iniciante.

Excerto 9 – Nádia:

Como **ponto negativo** do meu desempenho no semestre, **o fato deles não estarem mais avançados no idioma português**. Como eles têm total liberdade de se expressarem no idioma deles, acabam não praticando o português nem na fala e nem na escrita, e na escrita eles têm mais dificuldade ainda. **É só aquela mistura, muito portunhol**, por exemplo (Mensagem de WhatsApp, 23/11/2022. Grifos meus).

Por um lado, julgo relevante reconhecer que Nádia afastou-se de uma visão monolíngue de ensino de PLAc, trazendo em suas aulas o repertório linguístico das/dos aprendentes, em um movimento maior do que sua insegurança por não falar, segundo ela, os idiomas das/dos estudantes. Trata-se de uma postura de acolhimento em línguas (BIZON; CAMARGO, 2018), que, em última instância, abre espaço na sala de aula anteriormente monolíngue para línguas subalternizadas pelo sistema moderno/colonial. Por outro, também é fundamental se voltar ao fato de a professora supostamente não ter incorporado a ideia de línguas marginais. Talvez "a mistura" de línguas a incomode porque ela sabe que a sociedade em geral, bem como as próprias alunas/os próprios alunos, exige de certos indivíduos migrantes que se fale, escreva, aja, pense e exista no português, reproduzindo, assim, a colonialidade linguística (GARCÉS, 2007) e da linguagem (VERONELLI, 2015; 2019). Afinal, Anzaldúa (1987) é certa ao ressaltar que as pessoas, em geral, possuem visões puristas de língua, rechaçando, assim, as marginais e suas/seus falantes. Assim sendo, o enunciado de Nádia parece apontar, no excerto 9, que as línguas marginais, verdadeiro estilo de vida das fronteiras, são um sonho que nós, professoras/professores de PLAc precisamos aprender a sonhar para, então, ensinar outras/outros o mesmo sonho.

4.2.3. O PLAc nas vivências de Nádia

No início da formação de professoras/professores desenvolvido para o Projeto Refúgio, Nádia pouco tinha ouvido falar sobre PLAc. Conforme ela me relatou em conversas informais que tivemos ao longo do curso, ela sabia tão somente que se tratava do ensino de português para migrantes. Assim sendo, no primeiro encontro formativo, quando eu solicitei, no Questionário Inicial, que

as/os participantes definissem PLAc a partir de suas próprias palavras, conhecimentos e impressões, Nádia escreveu:

Excerto 10 – Nádia:

[O PLAc é um] facilitador para que o estrangeiro consiga comunicar, locomover, trabalhar, **para que seja minimizado o sentimento de peixe fora d'água** ou algo semelhante. É importante que ele fale português, levando em consideração que no Brasil mais da metade da população não fala nem entende outro idioma. **Se o migrante não aprender o português, enfrentará ainda mais os problemas para emprego, moradia, locomoção** etc. (Questionário Inicial, 12/06/2021. Grifos meus).

Ainda no Questionário Inicial, no espaço para que as/os participantes acrescentassem o que julgavam pertinente, a docente em questão complementou sua visão sobre PLAc como se pode observar no excerto 11 a seguir.

Excerto 11 – Nádia:

São tantas as dificuldades que os alunos enfrentam e entrar numa sala de aula para talvez ouvir o que não faz sentido me traz o questionamento sobre **como aproveitar o tempo para trabalhar o que vai ser importante, vai ajudar esse aluno migrante** (Questionário Inicial, 12/06/2021. Grifos meus).

Primeiramente, saliento o emprego do vocábulo "facilitador" na definição de PLAc oferecida por Nádia no excerto 10. Seu uso parece indicar que a professora contemplava, já no início de sua trilha formativa, que a aquisição do português se configura como um dos fatores – e não como aquele basilar, como coloca Cabete (2010) – que auxilia as/os migrantes em sua agentividade na sociedade de acolhida, se comunicando, se locomovendo, trabalhando. Ademais, quando demonstra reconhecer "as dificuldades que os alunos enfrentam" (excerto 11) e que, por isso, se preocupa sobre como "trabalhar o que vai ser importante, vai ajudar esse aluno migrante", vejo que a voluntária em questão está, em alguma medida, orientada a uma noção de PLAc que parte da produção e da circulação de saberes relevantes aos indivíduos deslocados forçosamente, tal qual aventam Lopez e Diniz (2018).

Chamo também a atenção para o uso da frase condicional "Se o migrante não aprender o português, enfrentará ainda mais os problemas para emprego, moradia, locomoção" (excerto 10). Não posso afirmar que, no princípio da formação docente, Nádia considerava as opressões de toda sorte que

posicionam corpos migrantes nas posições sociais periféricas, de tal modo que nem mesmo a aprendizagem do português, em muitos casos, lhes impediam de ter alguma mobilidade social. De todo modo, tenho a impressão de que ela via na língua de acolhimento um primeiro passo para que migrantes involuntárias/involuntários alcancem seus direitos básicos. O que vale aqui problematizar é que este primeiro passo não pode ficar sob responsabilidade tão somente do ensino do PLAc e, conseqüentemente, das professoras/dos professores e das/dos aprendentes. É preciso que existam outras políticas, inclusive linguística, para uma migração, de fato, mais democrática, em consonância com Oliveira e Silva (2017).

Destaco, ainda, o fato de Nádia afirmar que o ensino/aprendizagem de PLAc é importante para que as pessoas em situação de migração forçada não se sintam como “um peixe fora d’água” (excerto 10). Novamente, a voluntária demonstrava contemplar a língua de acolhimento como a maneira de, por um lado, conceder autonomia às/aos migrantes (afinal, elas/eles poderão trabalhar, se locomover etc.), mas, por outro, de manter a harmonia social do local de acolhida (ANÇÃ, 2008), visto que cabe tão somente a ela/a ele se adaptar à nova sociedade. Tal qual abordado no Capítulo 2, este é um pensamento que parece inocente, mas que vela a colonialidade da linguagem (VERONELLI, 2015; 2019), pois, ao se adequarem ao português e às práticas sociais de centros urbanos brasileiros a fim de não se sentirem “peixes fora d’água”, sujeitos em trânsitos forçados, racializados, abandonam suas bagagens linguísticas/culturais e seus saberes para adotarem aqueles valorizados na sociedade de acolhimento e, então, recuperar – sempre parcialmente – sua humanidade.

Ao longo da formação de professoras/professores do Projeto Refúgio, pude notar que Nádia foi ampliando suas concepções sobre PLAc. Em nossos encontros formativos, a professora sempre enfatizava que, antes do curso, “fazia tudo errado” (conforme excerto 12 a seguir), mas que nossas reflexões a auxiliavam a repensar as aulas de português. Em outubro de 2021, Nádia foi uma das professoras que aceitou observar uma aula de PLAc ministrada por mim a um grupo de aprendentes de nível iniciante, matriculados em um curso de

português ofertado por uma ONG de São Paulo⁹⁷. No início de novembro, nós conversamos a fim de que ela – e as demais voluntárias que também observaram minhas aulas – pudesse trazer suas impressões. Nádia assim resumiu o que sentiu naquela ocasião.

Excerto 12 – Nádia:

Que oportunidade, Carla, de assistir sua aula. O que mais me chamou a atenção foi como você foi conduzindo o tema da aula, mostrando o passo a passo de acessar o SUS. Tinha gramática, mas estava lá no final, quase um detalhe da aula. **Eu fazia tudo errado mesmo porque, né, minhas aulas eram só gramática, gramática...** Gramática o tempo inteiro. Mas é isso, né, Carla? **Eu tô aprendendo que PLAc é indicar caminhos, mostrar como as coisas funcionam no país** (Entrevista realizada em 13/11/2021. Grifos meus).

No excerto 12, é possível reparar como Nádia assumiu para si que as aulas de PLAc não poderiam ser resumidas à mera apresentação da gramática da língua portuguesa (uma gramática prescritiva, diga-se de passagem), completamente descontextualizada da realidade e das necessidades de suas/seus aprendentes. Assim, quando declara que está aprendendo que “PLAc é indicar caminhos, mostrar como as coisas funcionam no país”, a docente aparenta se aproximar da noção de PLAc aventada por Lopez e Diniz (2018), no sentido de que o ensino de português no âmbito da migração involuntária tem como propósito democratizar a mobilidade de indivíduos migrantes na nova sociedade. Considero que a oportunidade de observar uma aula de português ministrada por outra professora – no caso, eu mesma – foi essencial na trilha formativa percorrida por Nádia, pois, como ela mesma me confidenciou posteriormente, aquele foi o momento em que ela conseguiu ver na prática as reflexões teóricas que vínhamos tecendo ao fio dos encontros formativos.

Com efeito, no Encontro 13, no qual as/os participantes deveriam apresentar suas reflexões acerca do ensino de PLAc a partir da formação docente, Nádia escolheu falar sobre seu “antes e depois” do curso, mostrando como entendia o PLAc anteriormente e como tinha passado a concebê-lo em suas aulas.

Excerto 13 – Nádia:

Antes, **a aula era só gramática, né?** Eram só conceitos gramaticais, conceitos, conceitos... vejam só, **coitado dos meninos!** Mas era assim que eu entendia. Era aquela coisa assim: olha, isso aqui é aula de

⁹⁷ As aulas observadas pelas voluntárias do Refúgio também ocorreram de maneira on-line, em decorrência das medidas de proteção contra a Covid-19. Vale ressaltar que as alunas/os alunos do grupo consentiram a presença das professoras observadoras.

português, vocês têm que falar em português! Imagina! Isso pra quem tinha acabado de chegar no Brasil. E a gente silenciava a língua materna, que pecado! Mas que bom que eu mudei, né? Estamos aqui pra isso. **Hoje, minhas aulas são no acolhimento em línguas.** O que isso significa? **Incentivo os alunos a trazerem suas línguas, suas culturas, eles podem se comunicar na língua que quiserem. E aprendi que a língua deles pode ajudar a aprender o português.** Procuo valorizar a cultura do aluno, isso é importante (Encontro 13, 11/12/2021. Grifos meus).

Ao se condenar pelo modo como conduzia suas aulas (“coitado dos meninos!”, “que pecado!”), Nádia demonstra ter compreendido que o ensino de PLAc é praticamente inútil quando baseado tão somente em uma gramática normativa, reconhecendo que tal abordagem, conforme discutido nos capítulos teóricos desta tese, além de não auxiliar o alunado migrante a não mais se sentir “um peixe fora d’água” (excerto 10), reproduz uma série de violências, silenciando suas línguas e, em última instância, sua identidade. Por conseguinte, a professora em questão afirma que suas aulas passaram a se basear no acolhimento em línguas (BIZON; CAMARGO, 2018), posto que sua sala de aula, antes monolíngue (“vocês têm que falar em português!”), se transformou em um espaço multilíngue, onde a bagagem linguística/cultural das alunas/dos alunos é ouvida.

A fala de Nádia também me faz refletir sobre em que medida a didática plurilíngue (CANDELIER *et al.*, 2012) contribuiu para que a voluntária contemplasse o PLAc a partir da perspectiva do acolhimento em línguas proposta por Bizon e Camargo (2018). Analisando sua fala e sua trajetória de modo mais geral, percebo que as abordagens plurais sugeridas por Candelier *et al.* (2012), enquanto ferramentas didáticas no ensino de línguas adicionais, estimularam, em alguma medida, à abertura de suas aulas à filiação linguística/cultural e aos saberes de suas/seus aprendentes, pois há nesta receptividade um propósito – afinal, a professora em questão reconhece que “a língua deles pode ajudar a aprender o português” (excerto 13). Tal movimento é um avanço à área de PLAc quando se pensa na ideologia monolíngue que molda a aceção portuguesa de língua de acolhimento. Todavia, para Nádia, a adoção do acolhimento em línguas não parece culminar no bilinguajamento (MIGNOLO, 2020) e no nascimento das línguas marginais (ANZALDÚA, 1987). Na realidade, as alunas/os alunos se encontram no bilinguajar, visto que, conforme salienta Mignolo (2020), elas/eles são indivíduos da fronteira e é neste/deste espaço

fronteiriço que nascem as línguas marginais, tal qual o portunhol, citado por Nádía no excerto 9. A docente, porém, não o aceita totalmente, na medida em que o considera como uma não progressão na aprendizagem do português, como se observa no mesmo excerto 9.

De todo modo, no Encontro 13, Nádía apresentou uma aula que tinha ministrado algumas semanas antes. Seu intuito era o de compartilhar com o grupo como ela tinha abandonado uma postura essencialmente estruturalista para pensar no ensino de PLAc que dialogue, de fato, as realidades de suas/seus aprendentes. Assim, a professora contou que aproveitou o Dia da Consciência Negra (20 de novembro) para tratar com sua turma a temática do racismo, pois ela sabia que muitas/muitos de suas/seus estudantes eram vítimas de ataques racistas na cidade de São Paulo. Assim Nádía narrou sua aula:

Excerto 14 – Nádía:

Na aula do dia 20, eu aproveitei a data e abordei com eles o tema do racismo porque eu sabia que isso é uma coisa que acontece com eles aqui, né? Então, eu trouxe um texto... um depoimento de uma mãe e uma filha, negras, e elas contavam o racismo que a menina sofria na escola... contavam tudo. E aí elas falavam o que faziam pra combater aquilo, sabe? Pra superar. **Eu também convidei uma outra aluna, que foi minha aluna no outro semestre, pra também falar sobre racismo. Ela contou o que já tinha passado aqui, os preconceitos, né? E aí os alunos também falaram o que sentiam aqui por serem negros.** E teve outro aluno, o [menciona o nome do aluno] que falou que muitas vezes é chamado na rua de homem-bomba. **E aí eles mesmos foram falando o que dá pra fazer pra superar tudo isso.** Porque existe racismo e existe em todo lugar, mas dá pra tentar superar, né? Aí eu também trouxe uma música pra eles completarem com as palavras e tal... Música no tema, né? **E só lá no final é que tinha a gramática. Pra eles tem que ter, é importante, senão eles sentem que não teve aula** (Encontro 13, 11/12/2021. Grifos meus).

O excerto 14 revela como Nádía construiu sua nova visão de PLAc também desde a interculturalidade crítica (TUBINO, 2005; WALSH, 2009). Em outras palavras, em um fluxo de *corazonar* (ARIAS, 2012), a professora saiu de uma aparente neutralidade do ensino de português para abordar um tema relacionado às subalternizações vivenciadas por seu alunado migrante. É notável em sua fala como a docente em questão planejou sua aula tendo como base as duas posturas da pedagogia decolonial aventada por Walsh (2009): os questionamentos das violências causadas pelo sistema moderno/colonial e a constante busca por transformações desse cenário. A temática escolhida para a aula, bem como o texto escolhido para compor o material e o relato da ex-aluna servem para que o grupo possa indagar sobre o racismo estrutural persistente

no Brasil. É igualmente perceptível que Nádia tenta estimular suas/seus aprendentes a encontrar maneiras de “superá-lo”.

Segundo o relato de Nádia no Encontro 13, o trabalho com recursos linguísticos se deu a partir da escuta de uma canção que também aborda a temática do racismo. De acordo com a docente, as/os alunos trabalharam o léxico da letra da música em questão e, a partir dela, a professora trabalhou a formação de plural no português. É interessante observar, ainda, que embora o conteúdo linguístico pareça ser a parte mais importante ao alunado, Nádia passou a vislumbrar o PLAc a partir das atitudes que ela, como professora, deveria adotar: do monolinguismo ao acolhimento em línguas (BIZON; CAMARGO, 2019); da neutralidade de sua didática a uma pedagogia decolonial, fundamentada na interculturalidade crítica (WALSH, 2009). Aprofundo a análise sobre as atitudes de Nádia face às/aos aprendentes em deslocamento forçado na próxima seção.

4.2.4. As atitudes de Nádia diante do alunado migrante

Ao longo da formação de professoras/professores de PLAc do Projeto Refúgio, Nádia sempre ressaltou que suas aulas anteriores ao curso formativo eram baseadas no ensino de uma gramática normativa do português (excertos 4, 5, 12 e 13). Ademais, elas eram meramente expositivas, isto é, com pouca ou nenhuma participação das/dos aprendentes. A professora em questão estava inserida em um contexto de colonialidade linguística (GARCÉS, 2007) e de colonialidade da linguagem (VERONELLI, 2015; 2019), visto que sua sala de aula era um espaço de imposição da língua portuguesa e, conseqüentemente, de silenciamento do repertório linguístico/cultural do alunado migrante. Seu espaço de ensino-aprendizagem também era marcado por práticas assimilacionistas, na medida em que a aprendizagem do português e das práticas sociais e comunicativas de um grande centro urbano como São Paulo equivalia a não mais se sentir “um peixe fora d’água” (excerto 10). No excerto 13, por exemplo, ela reconhece que sua postura docente silenciava suas alunas/seus alunos. Dito de outro modo, ela passou a compreender que seu anseio de as/os ajudar a falar português – e somente português, afinal esta é a língua (majoritária) do Brasil – velava violências simbólicas sobre corpos constantemente violentados pelo sistema moderno/colonial.

A questão das atitudes docentes frente ao alunado migrante parece ter sido um dos pontos que chamou a atenção de Nádia desde o princípio do curso formativo. No Encontro 4, em que discutimos justamente o acolhimento em línguas a partir de Bizon e Camargo (2018) e da didática plurilíngue voltada ao PLAc (CANDELIER *et al.*, 2012; CURSINO, 2020), a voluntária admitiu que sua postura enquanto professora de PLAc estava centrada na não escuta das/dos aprendentes. Além disso, o fato de afirmar que suas atitudes passadas trazem “um peso” indica que ela assume as subalternizações decorridas da colonialidade linguística e da linguagem que conduzia suas práticas docentes. É o que se pode observar no excerto 15, em que Nádia e Flávia, coordenadora do Refúgio, falam sobre os posicionamentos que guiavam o projeto antes da formação docente.

Excerto 15 – Nádia:

Nádia: Olha, Carla, cheguei a essa conclusão que a gente fala mesmo muito pouco do outro. **Damos pouco, quase nenhum espaço pro outro falar dele mesmo, de sua cultura.** Sei lá, se a gente for mensurar de um a dez, sei lá, eu dei uns 2% de tempo pra eles falarem, pra eles trazerem aquilo que é deles.

Flávia: Mas acho que isso vinha **da cultura que a gente tinha no projeto mesmo, né? De enfiar o português goela abaixo, na melhor das intenções**, mas era isso que a gente fazia. Agora a gente tá num momento de virada de chave, de uma outra abordagem.

Nádia: Sim, Flá, mas **isso me traz um peso**, sabe? Fico aqui: Ai, nossa! **Eu podia ter deixado eles falarem deles mesmos**, de suas histórias, de seus países... mas era só português, português, Brasil, Brasil... Mas enfim... agora é outro momento, é virada de chave mesmo. É daqui pra frente (Encontro 4, 24/07/2021. Grifos meus).

A abordagem da pedagogia decolonial (WALSH, 2009), fundamentada na interculturalidade crítica tal qual proposta por Tubino (2005) e Walsh (2009), transformou não somente a visão de PLAc, conforme apresento na seção anterior, mas também as posturas docentes de Nádia. No Encontro 7, as ministrantes Alessandra de Freitas e Gloire Nkialulendo, migrante congoleza, falaram sobre o ensino de PLAc desde a perspectiva da interculturalidade crítica. A temática do racismo sofrido por mulheres, homens e crianças racializadas/racializados pela lógica moderna/colonial foi o pano de fundo da discussão da reunião em questão – conforme já relatado na seção sobre o percurso formativo de Fabiana. Assim, a relação entre o racismo estrutural que atinge os corpos migrantes, a colonialidade/modernidade e as práticas assimilacionistas presentes na acepção original de PLAc (ANÇÃ, 2008;

GROSSO, 2010; CABETE, 2010), bem como um outro caminho possível para o ensino de português em contexto migratório, sedimentado numa pedagogia outra, de escuta do alunado e de busca por transformações das injustiças sociais, são fatores que parecem ter despertado em Nádia a necessidade e o desejo de levar às suas práticas docentes outras posturas. No excerto 16, retirado de seu diário reflexivo, a professora conta como o encontro a impactou.

Excerto 16 – Nádia:

Fiquei impactada com a participação da Gloire, com o poema que retrata a vida dela e de muitas outras. Sei que o racismo existe, mas quando deparo com quem sofre na pele situações como ela relatou, fico chocada. Infelizmente parece que nos acomodamos em saber que tais práticas existem e ficamos meio que acostumados, entorpecidos. **Foi muito bom trazer essa realidade à tona, a fim de que de alguma forma eu leve uma abordagem crítica para os alunos, para que não se acostumem com a expressão é assim mesmo, mas também se levantem e se imponham como pessoas que são, nem mais nem menos, mas o que verdadeiramente são.** Também fiquei chocada em ter um melhor entendimento sobre a colonialidade, **acho que nunca parei para refletir os reflexos que vivemos oriundos da colonização e a aceitação sem questionamentos, como natural, quando não deveria ser.** Como foi muita informação, quero ouvir de novo e de novo tudo o que foi dito para refletir e ressignificar várias coisas. Mas é um começo. Gosto de ser desafiada a mudar (Diário reflexivo, 11/09/2021. Grifos meus).

É possível notar na fala de Nádia exposta no excerto 16 um sentimento de indignação ao ouvir dos lábios de uma mulher negra, migrante, os inúmeros episódios racistas por ela vivenciados. Tal aversão está relacionada, em alguma medida, à noção de *corazonar* em PLAc, conforme discuto no Capítulo 3 ao mobilizar Arias (2012). Seguindo tal panorama, a voluntária aponta compreender que a sala de aula de PLAc não é um local de neutralidade diante das falas das/dos aprendentes, mas sim um espaço para afetos. Como também abordo no capítulo anterior, a afetividade em PLAc não pode ser traduzida pelo olhar que reduz indivíduos migrantes involuntários como seres essencialmente vulneráveis, a quem tudo falta, retomando Diniz e Neves (2018). Para Nádia, o afeto está colocado no choque e na não aceitação de posicionamentos “acostumados, entorpecidos” face ao racismo e a todos os demais tipos de subalternização infligidos aos corpos migrantes.

Também julgo interessante reparar que Nádia não se limitava à indignação face ao racismo. A professora desejava partir para a ação – anseio evidente quando ela declara que “foi muito bom trazer essa realidade à tona, a fim de que de alguma forma eu leve uma abordagem crítica para os alunos”

(excerto 16). Todavia, é possível observar em sua fala que ela não espera, sozinha, resolver a questão, tampouco ditar às/aos migrantes de sua sala de aula o que deve ser feito para combater o racismo, mas sim propor o debate às alunas/aos alunos para que elas/eles “se levantem e se imponham como as pessoas que são” (excerto 16). Dito de outro modo, a professora indica que gostaria de se comprometer com práticas didáticas voltadas ao reconhecimento da humanidade e da agentividade de suas/seus aprendentes migrantes e às transformações sociais necessárias à luta contra as violências contra corpos e existências racializados. São essas as bases de uma educação subversiva (FALS BORDA, 2003), e da pedagogia decolonial (WALSH, 2009), guiadas pelo *corazonar* e pelo desejo de conceber as realidades desde lentes que permitam a visão de um mundo mais justo.

Com efeito, ao desejar a transformação de sua sala de aula em um espaço outro, no qual as alunas/os alunos de PLAc têm oportunidades para que “se levantem e se imponham como as pessoas que são”, Nádia também parecia vislumbrar que é necessário se implicar no movimento de busca constante de novas configurações de ser e existir, reconhecendo que cabe a ela, enquanto professora, a promoção de um segundo espaço (CAMPANO, 2007) para que as/os aprendentes falem naturalmente de suas experiências e histórias de vida, tocando em temas e eventuais traumas e contemplando maneiras de se opor às violências que lhes afligem. Trata-se, assim, de uma postura de *fazercom* o alunado migrante, conforme ressalta Freire (2020), em que a/o docente também se coloca na posição de procurar despertar as/os estudantes às opressões e, de igual modo, se contrapõe a elas juntamente das educandas/dos educandos. É válido notar que a voluntária também passou a entender que a adoção de tais novas posturas não é algo que ocorra instantaneamente, afinal, ela mesma pontua no excerto 16 que será necessário uma série de reflexões e de ressignificações de muitos elementos. Contudo, ela também compreendeu que estava, naquele momento de sua formação docente, vivenciando um novo começo no Projeto Refúgio e em suas próprias práticas didáticas. De igual modo, ela parecia não se sentir intimidada por tantas reconstruções, visto que ela gosta “de desafios”.

De fato, ao acompanhar Nádia em sua trilha formativa, pude observar que ela encarou o desafio de adotar posturas mais *sentipensantes* (FALS BORDA,

2003), sedimentadas na interculturalidade crítica (TUBINO, 2005; WALSH, 2009). No último encontro da formação docente, a professora relatou como ela tinha trabalhado com seu grupo justamente a temática do racismo (excerto 14). Neste exemplo, vale destacar como ela não se restringiu à constatação da existência sistemática de ataques racistas no Brasil. A professora concentrou sua aula sobretudo no levantamento de possíveis alternativas para superá-los. No excerto 17 a seguir, extraído de uma conversa informal com Nádia em novembro de 2022, via WhatsApp, a professora demonstra ter permanecido com as mesmas atitudes docentes. Assim sendo, ela relata que em suas últimas aulas, cujo tema foi como arrumar emprego no Brasil, o ensino de PLAc teve como objetivos a produção e circulação de saberes para que o trânsito de migrantes seja mais democrático, como propõem Lopez e Diniz (2018) e, também, a promoção de discussões sobre o que as alunas/os alunos poderiam fazer diante dos percalços vivenciados por uma pessoa deslocada forçosamente que necessita se inserir no mercado de trabalho. Em última instância, o relato de Nádia aponta sua preocupação com uma educação libertadora, nos moldes de Freire (2020), em que o alunado também é sujeito protagonista de sua própria história nas lutas contra as opressões.

Excerto 17 – Nádia:

Outro aspecto que procuro trazer nas aulas é **a reflexão sobre a responsabilidade que esse aluno tem para contribuir na mudança ou melhora do quadro atual**. Por exemplo: nas últimas 3 ou 4 aulas, abordei o tema: trabalho no Brasil. E dentro dessa temática, tentei de uma forma ou outra **fazer esse aluno refletir o que ele pode (ou deve) fazer para alcançar a melhoria de vida aqui no Brasil** (Conversa por WhatsApp, 23/11/2022. Grifos meus).

4.2.5. “Já não sou mais a mesma”: Nádia e suas visões enquanto professora de PLAc

Na entrevista que realizei com Nádia em abril de 2022, um ponto do qual eu desconfiava ficou bastante nítido para mim: ela não se sentia, de fato, professora de PLAc nem antes nem depois da formação docente do Projeto Refúgio (embora assim ela fosse chamada por suas alunas/seus alunos). Em nossa conversa, em diversos momentos, Nádia enfatizou que começou a dar aulas repentinamente, em decorrência da falta de pessoas na iniciativa que se engajassem no ensino de português para as comunidades migrantes ali atendidas. O excerto 18 ilustra como ela se entende como docente de PLAc.

Excerto 18 – Nádia:

Eu falo do susto por quê? Porque **você se sente incapaz**. Você vê o ensinar como uma responsabilidade e muitas vezes você não se sente preparada. Mas eu falo que **essa insegurança é desde o começo até agora**... ainda mais depois de aprender. Eu falo: caramba, meu! Mas é aquilo: vamos lá, **vamos buscar informação, vamos buscar conhecimento e vamos ensinar porque você entende a necessidade, a importância, né?** Porque ajudar com outras coisas... cestas, informações, documentação... pra isso tem outras pessoas. **Mas estar ali continuamente pra ensinar? As pessoas sentem medo de encarar!** E é aquilo... hoje eu faço com paixão, com amor. O pouco que eu sei vamos compartilhar (Entrevista realizada em 22/04/2022. Grifos meus).

O excerto 18 revela o sentimento de insegurança que reside na identidade docente de Nádia desde quando ela iniciou suas atividades no Refúgio até o momento em que travamos essa conversa, na medida em que ela associa frases ou adjetivos de conotação negativa às suas práticas: “você se sente incapaz”; “você não se sente preparada”; “essa insegurança é desde o começo até agora”. Nesse quesito, a voluntária se aproxima, em alguma medida, do cenário descrito por Miranda e Lopez (2019), no qual professoras/professores de PLAc não se sentem legitimadas/legitimados a desempenhar tal posto, visto que possuem pouca ou nenhuma formação na área. Deste modo, é interessante salientar que Nádia difere do perfil de docentes de PLAc comumente encontrado em cursos organizados pela sociedade civil descrito por Amado (2013). Ou seja, ela sinaliza não se sentir autorizada a ocupar tal posto tão somente por ser falante nativa de português, apresentando uma visão mais crítica de si mesma como professora no âmbito da migração involuntária.

Talvez seja o sentimento de incapacidade e de insegurança que tenha estimulado Nádia a se engajar na comunidade de prática (WENGER, 1998) constituída no decorrer da formação de professoras/professores de PLAc do Refúgio. Assim sendo, quando ela fala para si própria sobre a necessidade de buscar informação e conhecimento (excerto 18), ela assinala que, diante de suas incertezas, era necessário partir à procura do ganho de capital cultural, no sentido proposto por Norton (2013). Em outras palavras, era como se, para Nádia, o curso formativo lhe proporcionasse alguma qualificação e, conseqüentemente, alguma autenticidade para ensinar português às populações migrantes involuntárias.

Contudo, apesar de ter sido uma das participantes mais engajadas ao longo da formação docente do Refúgio, Nádia a finalizou demonstrando estar em

dúvida sobre sua legitimidade como professora de PLAc. No Questionário Final, aplicado ao grupo no Encontro 12 e no qual eu pretendia compreender suas possíveis transformações sobre noções de PLAc e sobre suas práticas docentes, Nádia respondeu que não sabia se sentia legitimada a dar aulas de português. Segundo suas respostas, um dos motivos pelos quais ela não se sentia totalmente autorizada a ocupar o posto de professora de PLAc é o fato de não possuir formação em Letras ou área correlata. Ela complementou sua resposta da maneira que se segue no excerto 19.

Excerto 19 – Nádia:

Acredito que **ter formação em letras é uma vantagem** porque não importa o que está ensinando, ter a formação em letras é o começo e depois vem o aperfeiçoamento do que se pretende. **Mas acredito que só a formação, sem o conhecimento específico também é precário**, pois a tendência é ensinar português, desprezando todo o conhecimento do aluno (Questionário Final, 27/11/2021. Grifos meus).

O enunciado de Nádia no excerto 19 indica que ela compreende que, ainda que o percurso acadêmico em Letras seja importante, apenas ele não lhe parece suficiente para dar conta da atuação no ensino de PLAc. A não formação específica é o que, para ela, precariza a área, na medida em que professoras licenciadas/professores licenciados no ensino de línguas adicionais tendem, por exemplo, a desprezar "todo o conhecimento do aluno", postura que está em discordância com as visões de PLAc discutidas ao fio da formação docente do Refúgio.

Já no Encontro 13, Nádia fez questão de iniciar sua apresentação acerca das reflexões sobre ensino de PLAc e suas práticas docentes suscitadas durante o curso realçando quem ela é, como ela se sente e que papel lhe cabe no Projeto Refúgio.

Excerto 20 – Nádia:

Bom, eu sou formada em Processamento de Dados. Por que eu coloquei isso? Porque **eu não tenho nada a ver com o mundo da educação, com o mundo das Letras. Caí no projeto, né?** Primeiro fui lá conhecer e depois comecei a ajudar no lanche, depois dentro da sala, ajudando as professoras... e como sempre, né, **sempre falta quem realmente vá...**E aí eu fui... fui dar aula na turma de integração, depois fui pro básico, pro intermediário... "Aaai, vamos ter um módulo de empreendedorismo. Nádia, você vende, vai lá ensinar a vender". Enfim, **eu passei por todas as turmas, mesmo sem saber nada...** porque hoje eu sei que eu não sabia nada (...). **Mas eu fiz tudo por amor e com amor. E eu sou uma voluntária. É isso que eu sou** (Encontro 13, 11/12/2021. Grifos meus).

Os excertos 19 e 20 me fazem pensar em como Nádia avalia o campo do PLAc de maneira geral, bem como a função da/do docente que nele atua e sua própria atuação como professora. É evidente que ela se sente em desvantagem enquanto docente de português em contexto de migração involuntária em relação àquelas/aqueles que possuem graduação em Letras, pois tal percurso acadêmico “é o começo de tudo” (excerto 19). Este começo – ou essa base em sua formação e atuação – era o que lhe faltava e ainda lhe falta, daí suas inseguranças sobre a função que ocupa, tal qual ela relata no excerto 18. Todavia, a docente em questão também pondera que somente a licenciatura em Letras não se configura como preparo suficiente para o ensino de PLAc, posto que a área possui uma série de especificidades, abordadas nos Capítulos 2 e 3, as quais exigem formação específica da professora/do professor – ponto também salientado por Miranda e Lopez (2019) e Lopez (2020). Na visão de Nádia, o despreparo no que concerne as particularidades do PLAc conduz a práticas didáticas e a atitudes de silenciamento das alunas/dos alunos. Essa era a visão que Nádia possuía de si própria (como se pode notar nos excertos 13 e 15).

Com efeito, toda a área da educação, inclusive a linguística, requer que educadoras/educadores olhem para suas educandas/seus educandos desde seus conhecimentos e suas subjetividades, sem silenciar suas vozes e seus saberes. Ou seja, não desprezar “todo o conhecimento do aluno”, conforme Nádia pontua no excerto 19, não é uma exclusividade do PLAc. Trata-se de um ponto sublinhado por Freire (2020; 2021) desde os anos 1960, e, mais recentemente, também enfatizado pelos estudos decoloniais, com destaque para Walsh (2009), e pela Linguística Aplicada de modo geral. No PLAc, no entanto, é um fator fundamental, conforme trago nos Capítulos 2 e 3, visto que o campo abrange aprendentes que conhecem apenas a subalternização de seus corpos e de sua existência, sua desumanização, como bem ressalta Veronelli (2019). O ponto aqui é o fato de Nádia ter chegado a tal consideração a partir do curso formativo do qual participou. Dito de outro modo, ela indica acolher para si que o papel da professora/do professor de PLAc – e seu também, já que ela ora ocupa tal posto – é o de trazer à sala de aula a identidade linguística, cultural e epistêmica das/dos aprendentes ao invés de lhes impor a língua portuguesa e as práticas sociais de prestígio do Brasil. Assim sendo, o curso de formação

contribuiu, em alguma medida, para que a voluntária contemplasse as complexidades e as responsabilidades docentes deste campo ainda com mais amplitude, fazendo com que ela expusesse neste processo suas inseguranças e se engajasse nas atividades formativas a fim de superá-las.

Ao olhar para sua própria trajetória, Nádía também contempla as atitudes docentes no ensino de PLAc em ONGs e em outras instituições da sociedade civil. Trata-se de um contexto, conforme anteriormente discutido, em que as pessoas simplesmente “caem”, isto é, começam a dar aulas de português imprevistamente e “sem saber nada” (excerto 20), isto é, sem formação. Nesse sentido, me parece que a professora tenta preencher a lacuna deixada vazia pela falta de preparo docente em sua própria trilha, no Refúgio e, em última instância, no âmbito de ONGs e afins com sua amorosidade – marca do voluntariado –, afinal, ela declara no excerto 20 que fez e faz “tudo por amor e com amor”.

Deste modo, Nádía aponta contemplar positivamente o voluntariado em PLAc. Vale reparar que ela não se define como professora, conforme destaquei anteriormente, mas sim como voluntária (excerto 20). É nesse local em que ela se sente legitimada para o ensino de português a migrantes, na medida em que ela sabe que sempre compensou sua falta de formação e de experiência, bem como suas inseguranças, com sua amorosidade. Ouso afirmar, todavia, que tal termo não é romantizado pela professora em questão (embora mereça sempre ser problematizado a fim de que ele não implique um olhar de pena sobre o alunado migrante, que requer tão somente ações de caridade). No excerto 18, por exemplo, é possível associar a amorosidade de Nádía ao compromisso com as alunas/os alunos em deslocamentos forçados, que necessitam do acesso à língua portuguesa para transitarem mais democraticamente pela sociedade de acolhida, mas que não encontram facilmente professoras/professores, visto que “as pessoas sentem medo de encarar tamanho desafio” (excerto 18). Ainda, a docente demonstra vincular a amorosidade à sua responsabilidade enquanto voluntária, que, se percebendo “incapaz” de cumprir sua função e descobrindo que ela exige, de fato, formação específica, se engaja na oportunidade que lhe surge de melhor se preparar para ajudar o próximo.

Mesmo em dúvidas quanto sua identidade de professora de PLAc, Nádía reconhece que a formação docente da qual participou a transformou, assim como transformou suas noções sobre ensino de PLAc e suas atitudes diante

das/dos aprendentes. No entanto, sua transformação ainda não é completa, visto que ela compreende que ainda há muito o que aprender. É o que se pode notar no excerto 21 a seguir, também extraído da apresentação da professora sobre suas reflexões a partir do curso formativo.

Excerto 21 – Nádia:

Eu falo: **Já não sou mais a mesma!** Eu vejo muito claro que **há um antes e um depois da formação**. Eu ainda tenho muito o que aprender, tenho sempre muitas dúvidas, mas sinto que **agora eu tô no caminho** (Encontro 13, 11/12/2021. Grifos meus).

Empresto as palavras de Anzaldúa (1987), quando a autora define as línguas marginais como o “meio do caminho” entre o que é considerado língua para as/os puristas e as línguas que representam o estilo de vida das pessoas da fronteira. Nádia, a meu ver, se encontra nesse meio do caminho da atuação em PLAc. Ela não se vislumbra, de fato, como professora, mas tampouco se entende como uma mera voluntária que nada sabe sobre seu papel docente. Nádia está nesse local fronteiro, pensando o que significa ser professora de PLAc e me (nos) fazendo pensar sobre a docência em PLAc através de sua trilha formativa.

4.3. Sabrina e seus passos na formação docente em PLAc

4.3.1. O começo de tudo

Das professoras desta investigação, Sabrina é a mais jovem. Na época da formação docente, em 2021, ela tinha 35 anos. Tem formação em Direito e trabalha como assistente jurídica no Tribunal de Justiça de São Paulo. Embora seu percurso acadêmico não se relacione com a docência, Sabrina sempre esteve muito próxima da área educacional, pois sua mãe é professora de matemática e seu pai, professor de física, ambos no Ensino Básico. Em entrevista, ela contou que seus pais sempre levaram “a escola para casa”, o que a estimulou a tomar gosto, ainda na infância, pela educação. No entanto, quando chegou o momento de prestar vestibular, Sabrina optou pela carreira jurídica, motivada por uma garantia financeira.

Excerto 1 – Sabrina:

Quando a gente foi fazer vestibular, as três meninas – eu e minhas irmãs – **escolheram o Direito**. Foi difícil porque o ambiente escolar era muito familiar pra gente. A gente brinca que minha mãe levava a sala de aula pra casa, fazia o gabarito das provas e botava a gente pra corrigir. Mas aí, **pensamos no financeiro**. E **vimos também que a profissão [de professora] não é valorizada**. Minha mãe vai se

aposentar com 35 anos de carreira, ganhando a mesma coisa que eu ganho hoje, com 10 anos no serviço público (Entrevista realizada em 20/05/2022. Grifos meus).

A fala de Sabrina revela a visão que ela carrega, não sem razão, da vida de professora/professor: uma profissão pouco valorizada e mal remunerada. No entanto, ajudar outras pessoas a aprender sempre lhe fez sentido, estimulando-a a auxiliar seus amigos e familiares na aprendizagem dos conteúdos escolares, como ela comentou na mesma entrevista. Convém aqui retomar Nóvoa (1992), quando este afirma que ser professora/professor é parte significativa do sujeito que atua neste campo. Assim, nota-se que Sabrina, por um lado, sempre esteve ligada à educação, mas, por outro, não desejava vincular uma parcela considerável de sua identidade a uma profissão tratada tão negativamente no Brasil. Deste modo, ela buscou no voluntariado uma maneira de se conectar com a docência. Assim, no início de 2018, Sabrina começou a pesquisar na Internet projetos voluntários na região em que ela mora, no qual ela pudesse dar aulas (não necessariamente em contexto de migração involuntária). Ela contou que teve dificuldade em encontrar uma ação que a aceitasse como voluntária, como se pode observar no Excerto 2.

Excerto 2 - Sabrina:

O que aconteceu foi que as instituições se profissionalizaram. Eles aceitam doações em dinheiro e, com isso, **contratam um professor direitinho pra dar aulas. Pensando bem, eu não acho isso ruim porque, né, acho que, no fim das contas, é o melhor pro aluno.** Mas eu não queria doar dinheiro. **Eu queria estar lá com as pessoas.** (Entrevista realizada em 20/05/2022. Grifos meus).

Dessa maneira, Sabrina começou a trabalhar como voluntária em uma ONG que se dedica a pessoas em situação de rua, porém, não era o que ela almejava, uma vez que nessa entidade, ela não tinha oportunidade de ministrar aulas. Todavia, foi lá onde conheceu a Nádia, que, no início de 2018, a convidou para dar aulas no Projeto Refúgio, o qual estava começando a se estruturar para atender a comunidade migrante. Sabrina não tinha experiência alguma no ensino de português para migrantes, todavia o desafio não a assustou, como o Excerto 3 nos revela.

Excerto 3 - Sabrina:

Eu gostei desde o primeiro dia. Tinha muito carinho, muita gratidão dos alunos. Aquecia o coração. **E aí juntou com a coisa de dar aula, que era uma coisa que não me dava medo. Mesmo não sabendo nada, não era uma coisa que me dava medo.** Tem gente que tem medo,

né, e diz: ai, como eu vou dar aula? Mas eu não tinha. **E aí a gente começou o projeto, como se estivesse dando aula pros nossos filhinhos** (Entrevista realizada em 20/05/2022. Grifos meus).

Sabrina também relembra que, no início do Refúgio, suas companheiras e ela jamais tinham ouvido falar do termo “língua de acolhimento”. Na realidade, as professoras voluntárias que começaram a atuar no projeto no início de sua ampliação (conforme descrito no Capítulo 1) não tinham condições de pensar nas especificidades exigidas pelo ensino de português para o público migrante, uma vez que não existiam na equipe membras familiarizadas/membros familiarizados com o PLAc. Deste modo, no excerto 4, Sabrina conta que adotou como estratégia imitar as/os docentes que teve em sua vida escolar.

Excerto 4 - Sabrina:

A gente não tinha ideia de como dar aula. Então, como a gente não sabia nada, **eu queria parecer os professores que eu tive na escola, em cursinho de inglês**. A gente nem tinha como pensar que temos que ser professores para imigrantes (Entrevista realizada em 20/05/2022. Grifos meus).

Deste modo, Sabrina representa o perfil de professoras/professores de PLAc frequentemente encontrado em projetos conduzidos por ONGs e afins. Conforme destaca Amado (2013), trata-se de pessoas que, mesmo “não sabendo nada” sobre ensino de português como língua adicional/de acolhimento, tomam para si tal função, sedimentadas no fato de serem falantes nativas – o que as autoriza a ensinar sua língua a outros sujeitos– e nas próprias experiências enquanto aprendentes de línguas. Com efeito, é uma conjuntura problemática, posto que ela coloca na sala de aula visões de língua e de PLAc, bem como atitudes e práticas docentes, que pouco ou nada contribuem para que a aquisição do português seja uma maneira de se contrapor às reterritorializações precárias, no sentido aventado por Haesbaert (2004) e por Bizon (2013), vivenciadas pelo alunado em deslocamentos forçados. Também não é necessariamente verdade que pessoas licenciadas em Letras, mas sem formação específica em PLAc, tenham condições de levar às/aos aprendentes migrantes aulas que as/os auxiliem na luta contra as subalternizações que lhes são colocadas, até porque, como afirma Celani (2010), o histórico dos cursos de Letras é sedimentado em visões elitistas de mundo, bastante distante de diversas realidades, inclusive daquelas do público migrante.

Ao longo de sua história no Projeto Refúgio, Sabrina acompanhou o mesmo grupo de alunas/alunos (o qual, evidentemente, perdeu e ganhou membras/membros) durante três anos. Quando nos conhecemos, em junho de 2021, ela era responsável por uma turma que se preparava para o Celpe-Bras⁹⁸. Era perceptível que a professora estava muito frustrada. No início do curso de formação proposto ao Refúgio, em diversos momentos, ela demonstrou tal sentimento ao relatar que suas alunas/seus alunos pareciam não se interessar pelas aulas e não conseguiam escrever de acordo com as tarefas exigidas pelo exame de proficiência em questão – nem em sala de aula, tampouco como tarefa de casa.

Nós chegamos a trocar mensagens de e-mails sobre suas angústias com relação à turma do preparatório para o Celpe-Bras. Nessas conversas, tornou-se ainda mais visível que o incômodo de Sabrina advinha de duas origens. A primeira delas era o fato de que ela precisou estudar uma prova complexa, sobre a qual ela nada conhecia anteriormente, para preparar um grupo de estudantes que desejava – mas não necessitava, de modo obrigatório – a certificação em língua portuguesa. O segundo, por sua vez, estava relacionado à falta de motivação das/dos aprendentes, as/os quais, na visão de Sabrina, não se engajavam na aula, que, supostamente, lhes era de suma importância.

⁹⁸ Cabe aqui explicar que muitos projetos voltados ao ensino de português para migrantes involuntárias/involuntários ofertam cursos preparatórios para Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), uma vez que o mecanismo, desde 2018, é exigido – inicialmente como única modalidade de comprovação de proficiência em língua portuguesa – para fins de naturalização, conforme pontuam Scaramucci e Diniz (2022). Segundo a autora e o autor, houve um aumento expressivo das solicitações de naturalização deferidas em solo brasileiro: de 1290 em 2014 para 2198 no ano de 2021, sendo que o ápice foi atingido em 2019, com 7627 pedidos deferidos. A teórica e o teórico também destacam as razões pelas quais indivíduos migrantes desejam obter a cidadania brasileira: a possibilidade de voto, bem como a de eleição a cargos políticos; a oportunidade de participação em concursos para cargos públicos; a expectativa de obtenção do passaporte brasileiro; e o desejo de possuir o documento de identidade brasileira. Vale ainda ressaltar que muitas pesquisadoras/muitos pesquisadores da área de Linguística Aplicada têm criticado a aplicação do Celpe-Bras para fins de naturalização de migrantes em deslocamentos forçados. Isso porque, na visão de Scaramucci e Diniz (2022), embora tal certificado tenha sido implementado, neste contexto específico, com o objetivo de padronizar a comprovação de competência no idioma majoritário do Brasil e tenha menos chances de ser rejeitado pela Polícia Federal, fato é que o Celpe-Bras responde, em sua essência, ao perfil de estudantes estrangeiras/estrangeiros de graduação e de pós-graduação e não se adapta, portanto, às características do público migrante involuntário. A autora e o autor em questão ressaltam que é possível observar uma tendência de alta reprovação do público de deslocadas/deslocados forçosamente, o que revela que tal medida se configura, na verdade, como um dispositivo de exclusão à nacionalidade brasileira.

No primeiro semestre de 2022, a turma de preparatório para o Celpe-Bras foi descontinuada pelo Projeto Refúgio. Nesse período, Sabrina passou a dar aulas particulares a um jovem haitiano aos sábados à noite, de modo remoto, e, eventualmente, aos domingos de manhã, de maneira presencial. A professora se ausentou do Refúgio em agosto de 2022, alegando falta de tempo para se dedicar de modo eficaz à iniciativa, uma vez que empregava seu tempo livre ao preparo para um concurso público e, ainda, para outros projetos pessoais. Todavia, Sabrina continuou seguindo as eventuais formações docentes propostas pelo projeto ao longo de 2022 e de 2023.

Sabrina talvez tenha sido a professora desse estudo que mais transformou suas ideias iniciais sobre língua, PLAc e posturas docentes, sempre demonstrando atitudes reflexivas com relação às temáticas abordadas, ora em um espírito crítico, ora transmitindo a ideia de que necessitava de mais tempo para amadurecer as ideias colocadas ao fio da formação de professoras/professores de PLAc. Nas seções seguintes, analiso como tais mudanças foram ocorrendo e, também, como ela passou a compreender sua própria imagem como professora de português no âmbito das migrações forçadas.

4.3.2. Noções de língua e de ensino de línguas segundo Sabrina

No segundo e no terceiro encontros formativos do Projeto Refúgio, propus discussões acerca do conceito de PLAc. De modo mais específico, o enfoque dessa primeira parte do curso esteve na importância de se proporcionar aulas de português voltadas à produção e à circulação de saberes que, em tese, democratizam trânsitos de indivíduos migrantes, como propõem Lopez e Diniz (2018). Era nítido que tal acepção gerou um certo desconforto inicial em Sabrina. No Encontro 2, a professora não contribuiu ativamente com conversa sobre a noção de PLAc que estava sendo apresentada, mantendo uma postura distanciada, porém atenta. Por sua vez, em seu diário reflexivo, na entrada referente ao Encontro 2, ela relata que suas aulas em nada se assemelhavam à proposta abordada no curso, como se pode notar no excerto 5.

Excerto 5 – Sabrina:

Percebi na aula de hoje que **eu pequei muitas vezes ao não focar nas necessidades reais dos alunos**. Ao tentar ajudá-los no conteúdo que julgava ser necessário, dei muitas aulas **com grande enfoque na gramática**, apresentando exemplos de frases, tempos verbais,

adjetivos e advérbios **pouco usados até mesmo por brasileiros** (Diário reflexivo, 26/06/2021. Grifos meus).

No terceiro encontro, minha proposta era a de retomar a noção de PLAc de Lopez e Diniz (2018) e, a partir dela, discutir a produção de materiais didáticos, bem como apresentar ao grupo livros didáticos da área já existentes e disponíveis para uso. A fim de expor o passo a passo da concepção de uma unidade temática – aquecimento ou introdução ao tema sociocultural, descoberta ou trabalho de recepção textual, análise ou estruturação linguística e aplicação ou produção textual, com base em Santos (2014) –, utilizei como exemplo o material “Que correria!”, de autoria da professora Mariana Lyra de Albuquerque, disponível na revista didática Ressonâncias (GABRIEL *et al.*, 2020)⁹⁹. Ao final dessa exposição, perguntei às professoras se elas achavam difícil a produção de um material didático. Sabrina foi a primeira a se manifestar, como trago no excerto 6.

Excerto 6 - Sabrina:

Carla: Pra vocês, então, que produzem material didático, é difícil produzir um material didático?

Sabrina: Vou falar. Então, **eu acho difícil...** Quando eu olho as aulas pra trás, que eu já montei, primeiro, eu não vejo um padrão muito certo, eu vejo que tinham aulas com muita gramática. **No começo, geralmente eu dava muita gramática. A aula era basicamente gramática. Então, a gente colocava figuras pra ajudar na comunicação e na compreensão, mas a aula se resumia a isso. Se resumia à gramática e era isso.** E é igual você falou: por pedido deles, nós entramos, por exemplo, nos pronomes oblíquos... Eles não entendiam direito porque é “encontrar-nos” e tal, e, assim... é um tema difícil de ser abordado. Mas, ao contrário do que a Marta comentou, eles adoram. E aí tinha poucas aulas que tinha essa coisa, lembrando nossa aula passada, essa coisa que tinha uma proposta pra eles fazerem algo. E aí surge a dificuldade de você trabalhar a gramática com o estrangeiro. Tanto é que num dos movimentos que teve no projeto, as aulas foram revisadas por uma professora de fora e a professora destacou justamente isso. Ela falou assim: “Olha, não parece que esse material foi feito pra estrangeiros. Eu diria que esse material é pra aulas de português para brasileiros”. Então, existe essa dificuldade de como eu vou abordar gramática para um estrangeiro, né? Porque, assim, **nas apostilas que eu tive contato, eu não vi muito isso. Eu vi que tinha essa abordagem da questão de ser estrangeiro, que estava ligada ao vocabulário, tipo, como eu vou no mercado...** Agora, já considerando o que eu aprendi no encontro passado, eu acho que **o próximo passo seria esse, como trabalhar a gramática**, porque às vezes é necessário, às vezes não, é necessário mesmo, para estrangeiro, né? (Encontro 3, 10/07/2021. Grifos meus).

⁹⁹ A revista Ressonâncias pode ser consultada neste link: https://issuu.com/ressonancias/docs/primeira_edicao. Acesso em: 10 jul.2023.

Mais tarde, ainda no Encontro 3, quando estávamos discutindo que as aulas de PLAc precisam ter como objetivo auxiliar a aluna/o aluno a circular pelo local de acolhida de maneira mais ativa para que ela/ele acesse com menos dificuldades seus direitos de cidadã/cidadão, Sabrina pediu a palavra, novamente trazendo à conversa o ensino de gramática.

Excerto 7 – Sabrina:

Então, professora... a dúvida, a questão é essa. **Como um aluno vai saber a conjugação de “trabalhar”, na primeira pessoa, ainda que eu diga que a terceira pessoa do singular é “trabalha”? Ele vai olhar uma tabela!** Ele vai olhar na internet! Não tem como ele aprender isso... esse que é o ponto que eu, assim, eu acho difícil (Encontro 3, 10/07/2021. Grifos meus).

Os excertos 5, 6 e 7 salientam que Sabrina iniciou as atividades formativas propostas pelo Refúgio carregando uma visão estruturalista de língua e essa era a noção que ela colocava em prática em suas aulas. Em outras palavras, para a voluntária, ensinar uma língua equivalia a apresentar à classe as estruturas gramaticais dessa língua – tempos verbais, adjetivos, advérbios inseridos em frases soltas e descontextualizadas de práticas linguísticas reais. Assim, os primeiros encontros causaram uma espécie de conflito na docente, no sentido de que ela começou a perceber que sua abordagem no ensino de português divergia do conteúdo trabalhado na formação. No excerto 5, por exemplo, a escolha do verbo “pecar”, quando ela escreve que pecou ao desconsiderar as reais necessidades das/dos estudantes, ministrando aulas com grande foco em gramática, revela que a professora entendeu que ela, no papel de docente, e eu, enquanto formadora, partíamos de princípios distintos no que se refere à noção de língua e de ensino de língua adicional / de acolhimento.

Todavia, nesses primeiros encontros formativos, Sabrina demonstrava dificuldade em se desvincular da imagem de língua como um conjunto de códigos estruturais e do ensino de línguas a partir de um panorama prescritivo e normativo. No excerto 6, ao narrar a avaliação da professora convidada pelo Refúgio para analisar as aulas produzidas pelo corpo docente do projeto, Sabrina inquietou-se com o fato de suas aulas parecerem voltadas ao público falante de português como língua materna, porém, ela não conseguia ter a percepção de que a falha estava em sua aceção de língua e de ensino de línguas. No mesmo excerto, é possível inferir que, na visão da voluntária em questão, se seus

materiais parecem ter sido preparados para o público brasileiro, então sua dificuldade, na verdade, é a abordagem da “gramática para um estrangeiro”.

Isto posto, é interessante notar como, no início da formação, Sabrina não conseguia se aproximar de uma noção de língua como atividade constitutiva dos sujeitos a partir das interações dialógicas, de acordo com a perspectiva bakhtiniana, tampouco parecia aceitar que as línguas são propriedade do sujeito, e não de uma nação, como aventa Bakhtin (2015). Tal característica da professora é evidente no excerto 7, quando ela expressa que, em seu entendimento, as/os aprendentes precisam de uma tabela de conjugação verbal – e não de relações com outros sujeitos – para construir sua língua portuguesa. A docente estava, ainda, muito distante da ideia de linguajar (VERONELLI, 2019), na medida em que não ela não considerava que a língua é sempre aquilo que se dá em um tempo e em um espaço preciso, sempre na materialidade da vida cotidiana. No excerto 6, por exemplo, quando conta o que já tinha visto em materiais didáticos de PLAc, Sabrina aparenta menosprezar a importância de ensinar ao alunado migrante como ir ao supermercado e outros fatos do dia a dia de uma cidadã/um cidadão residente no Brasil – sempre ancorada, portanto, em sua convicção de que aula de língua é aula de gramática.

Com efeito, o ensino de línguas adicionais não deve ser guiado por acepções estruturalistas de língua, tampouco por noções que a contemplem como um mero instrumento de comunicação, conforme discuti ao longo dos Capítulos 2 e 3. Contudo, Sabrina me convida – e estendo este convite à leitora/ao leitor – a refletir sobre como materializar a língua no ensino de línguas adicionais, incluindo o PLAc. Dito de outro modo, parece-me que a Linguística Aplicada em geral tem se preocupado com uma educação linguística que, de fato, eduque pessoas para uma cidadania crítica e responsável (MENEZES DE SOUZA, 2011), se esquecendo, por vezes, de olhar para o ensino da língua, em termos metalinguísticos. Assim sendo, Sabrina me incentiva a pensar, com suas vozes não apenas de voluntária no ensino de PLAc, mas também com as suas vozes de aprendente de línguas e, ainda, com as de suas alunas/seus alunos, que uma educação linguística crítica e responsável não precisa excluir o trabalho metalinguístico, e vice-versa.

Vale observar que, ainda que inconscientemente, Sabrina também internalizava uma visão colonialista de língua (GARCÉS, 2007) e da linguagem

(VERONELLI, 2015; 2019). Este fator se sobressai no excerto 5, quando a docente relata em seu diário reflexivo que suas aulas traziam estruturas linguísticas pouco utilizadas “até mesmo por brasileiros”. Esta é uma postura que sempre me leva a um estágio de indagação. Questiono-me por que Sabrina (e professoras/professores de PLAc no geral) exigia tal rigor linguístico de seu alunado. Entendo que ela, assim como eu e, muito provavelmente, a leitora/o leitor desta tese, tenha passado por experiências em que a aprendizagem de uma língua adicional tenha se dado por meio de uma visão estruturalista de língua. Talvez, Sabrina estivesse, assim, reproduzindo as suas próprias vivências enquanto aprendente.

Consequentemente, a visão estruturalista e normativista de língua que Sabrina conhecia naquele momento a encorajava a levar para a sala de aula o português da norma culta, típica de situações de escrita e de fala mais monitoradas, e o da norma curta, isto é, aquela baseada no purismo linguístico exacerbado (FARACO, 2008). Contudo, também é possível considerar que o olhar da/do docente sobre as/os aprendentes migrantes, viciado pela colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2007), também pesa nesta tomada de abordagem linguística. Conforme ressalta Veronelli (2019), sujeitos subalternizados são comumente lidos como desprovidos de linguagem e de formas de comunicação. São, assim, quase não humanos. Por este motivo, nas lentes da colonialidade da linguagem, tais indivíduos necessitam aprender, mais e melhor do que brasileiras/brasileiros, a língua e as práticas culturais do local de acolhida, o que, em última instância, lhes confere humanidade.

É importante ressaltar que, mesmo diante de uma espécie de choque no que diz respeito a um conceito de língua que até então desconhecia, Sabrina sempre esteve aberta à reflexão acerca das ideias que lhe eram apresentadas ao longo da formação docente, como é possível observar no excerto 8 a seguir, retirado de seu diário reflexivo, na entrada referente ao Encontro 3. Talvez seja essa postura, típica de uma membra de uma comunidade de prática que se mantém comprometida com seu próprio desenvolvimento (neste caso, enquanto docente de PLAc em formação), a responsável pela transformação de sua acepção de língua.

Excerto 8 - Sabrina:

Gostei muito da aula de hoje, da abordagem de fazer com que o aluno infira a regra linguística. Na verdade, **isso é uma verdadeira**

desconstrução, pois eu não aprendi línguas dessa forma (Diário reflexivo, 10/07/2021. Grifos meus).

Deste modo, pude observar ao longo das atividades formativas que Sabrina pouco a pouco transformou sua visão de língua e, principalmente, de ensino de língua. Como parte da formação docente, em outubro de 2021, Sabrina e Nádia assistiram juntas a uma aula de PLAc por mim ministrada, conforme mencionei ao longo da trajetória de Nádia. Após a observação desta aula, Sabrina relatou em seu diário reflexivo que o foco não deve estar na gramática e na preocupação excessiva com o “erro linguístico” do alunado migrante, mas sim em suas produções, as quais se relacionam com a vida prática no local de acolhida.

Excerto 9 - Sabrina:

Notei a correção sutil e construtiva da professora, sem focar tanto no que antes eu achava erro do aluno. Também notei o quanto costumava ser indiscreta com meus alunos. **Eu focava muito no erro linguístico do aluno**, apontava isso para ele, mas a professora valorizou a resposta de todos, valorizou o que eles queriam expressar. **Também vi que o mais importante ali era que eles produzissem, que eles se expressassem quanto aos temas discutidos.** Assim, a professora também adota uma postura de estímulo quando os alunos apresentam o resultado da tarefa deles, sempre parabenizando-os.

Também não existe lugar para preciosismo ou fórmulas rígidas. Teve gramática, mas foi deixada para o final, com muita esperteza, pois **os alunos já tinham sentido que mesmo sem ter aquela “aula de gramática”, já tinham aprendido muitos tópicos** (Diário reflexivo, 23/10/2021. Grifos meus).

A observação de aula parece ter funcionado como um divisor de águas para Sabrina, em muitos aspectos. No que diz respeito ao linguístico, a voluntária demonstrou compreender que o ensino de língua não requer o que ela chama de preciosismo ou de fórmulas rígidas – ou seja, uma concentração exagerada nas estruturas metalinguísticas. Ao observar a dinâmica da aula em questão, a professora indicou querer se aproximar da ideia de que língua que é construída nas relações entre os sujeitos, tal qual postula Bakhtin (2015) e que também é ação, acontecendo na materialidade da vida cotidiana, como relembra Veronelli (2019) a partir de Maturana (2008). Em outras palavras, ela aparenta perceber a língua em uso, nas atividades que constituem aqueles indivíduos em sua nova rotina no Brasil.

O processo transformativo de Sabrina foi reforçado na entrevista realizada com as quatro docentes participantes deste estudo, em novembro de 2021. Na

ocasião, nos reunimos todas para conversarmos sobre as impressões da aula que elas tinham observado. No excerto 10, trago um pequeno diálogo entre mim e Sabrina.

Excerto 10 - Sabrina:

Carla: Teve algo, assim, na aula que mais chamou a atenção de vocês?

Sabrina: Pra mim, foi essa coisa do trabalho com a língua. Porque antes, eu achava que a língua era isso, era apresentar a gramática, ensinar a gramática pra ele usar na vida. **E na aula, parece que a gente apresenta a vida, depois a gramática.** E, tipo, ele já entende, né, uns com os outros, na conversa. Um vai falando com o outro, traduzindo com o outro, e dá certo. (Entrevista realizada em 11/11/2021. Grifos meus).

Por um lado, é saliente que Sabrina ainda concede demasiada importância ao “momento gramática”, afinal, no excerto 10, ela não abandona a ideia da necessidade de apresentação de tópicos gramaticais ou metalinguísticos ao afirmar que “na aula, parece que a gente apresenta a vida, depois a gramática”. Julgo importante buscar explicações para tal entendimento de Sabrina. A primeira talvez esteja no fato de que a docente tenha como primeiro modelo de docência suas próprias vivências como aprendente de línguas, o qual foi marcado por visões de língua extremamente estruturalistas e prescritivas. Trata-se, como exponho no Capítulo 3, com base em Amado (2013), de um movimento comum na área do PLAc. A segunda explicação, por sua vez, talvez seja a própria abordagem teórica do curso de formação docente desenhado para o Projeto Refúgio. Proponho um ensino de PLAc sedimentado na noção de bilinguajamento (MIGNOLO, 2020), a fim de fazer da sala de aula um espaço para as línguas marginais, seguindo o pensamento de Anzaldúa (1987). No entanto, ao oferecer as abordagens plurais (CANDELIER *et al.*, 2012) como uma alternativa metodológica ao florescimento das línguas marginais, tenho ciência de que inevitavelmente se percorrem caminhos didáticos que olham para a língua também (mas não exclusivamente) desde um ponto de vista mais estruturalista, sobretudo no caso da intercompreensão (BLANCHE-BENVENISTE, 1997). E talvez este caminho tenha contribuído para que as docentes em formação mantivessem suas acepções de língua e de ensino de língua fundamentadas na ideia de códigos linguísticos. Novamente, não vejo como um problema o fato de Sabrina – e as/os demais docentes de PLAc – focar a sua atenção a um ensino mais estruturalista de língua, desde que esta não

seja a única noção de língua a sedimentar as práticas didáticas. Mais uma vez, Sabrina me provoca – e, mais uma vez, amplio a provocação à leitora/ao leitor – a refletir sobre como apresentar “a vida, depois a gramática” ou, ainda, como apresentar a vida e a gramática, visto que ambas não se separam.

Parto desta fala de Sabrina, no excerto 10, para trazer à discussão sua virada de posicionamento no que se refere à língua e ao ensino de língua. O contato com outras noções de língua, de PLAc e de ensino de português para o público migrante involuntário, associado à escuta atenta e engajada da professora, a fizeram compreender que, nas aulas inicialmente se “apresenta a vida, depois a gramática”. Evidentemente, neste momento de seu percurso formativo, Sabrina ainda realizava a separação entre vida e língua. Dito de outro modo, é como se, para ela, o português fosse um instrumento a ser utilizado na configuração social em que as/os aprendentes vivenciam em seu dia a dia. Obviamente, se deve problematizar a noção de língua enquanto instrumento comunicativo, inclusive no ensino de PLAc, como discuto no Capítulo 2. Todavia, vejo avanços na postura de Sabrina. Primeiramente, ela passou a entender, neste ponto de sua trajetória, que o ensino de línguas não se restringe às explicações metalinguísticas, priorizando, deste modo, o que ela denomina de apresentação da vida. De certa maneira, a professora começou a pensar na língua em uso, voltada à expressão (e, em alguma medida, à construção) dos sujeitos. Nota-se tal fato também no excerto 9, quando ela relata que, ao observar a aula por mim conduzida, viu que o mais importante era que as alunas/os alunos se manifestassem acerca dos temas discutidos.

Ademais, analisando o excerto 10, quando Sabrina destaca que as/os aprendentes se entendem no diálogo que estabelecem entre elas/eles, percebo que, de algum modo, ela passou a sentir que a língua se constitui nas interações entre os indivíduos, e não por meio da transmissão de alguém que a conhece para outras pessoas que ainda a desconhecem. Assim, ao perceber a interação que ocorreu entre as alunas/os alunos na aula observada (algo que, segundo ela mesma, não acontecia em suas aulas anteriores à formação, visto que os encontros se resumiam à exposição da gramática do português), Sabrina verificou que as/os estudantes são capazes de construir sua língua portuguesa nas relações dialógicas de sala de aula, uns com os outros, não precisando, necessariamente, de uma tabela de regras gramaticais.

Conforme relatei na seção anterior, no segundo semestre de 2021, a turma para a qual Sabrina ministrava aulas (um grupo que se preparava para o exame Celpe-Bras) foi descontinuada pelo Projeto Refúgio. A docente passou, assim, a dar aulas de PLAc para um único aluno, um jovem haitiano, remotamente aos sábados à noite e, eventualmente, aos domingos pela manhã, de maneira presencial. Tão logo tomou conhecimento dos materiais didáticos de PLAc disponíveis, Sabrina escolheu o Vamos Junt@s – Volume 4 – Trabalhando e Estudando, organizado por Bizon, Diniz e Camargo (2020), para guiar sua prática didática. Observei uma de suas aulas para este aluno em particular, como parte da formação docente da professora em questão. O encontro aconteceu no dia 11 de junho de 2022, um sábado, à noite.

Ao longo das duas horas de aula, Sabrina ancorou-se no material didático em questão, seguindo as atividades propostas pelo manual e incentivando que o aluno expressasse seus pontos de vista sobre a temática abordada. A professora se destacou ao manter diante de seu aluno uma postura muito mais horizontalizada do que afirmava ter antes da formação – e esse é um ponto que retomarei na seção 4.3.4. Era nítido que ela não estava preocupada com a importância de transmitir seu conhecimento (linguístico e/ou de mundo) para o estudante. A todo momento, a voluntária participou das discussões propostas pelo suporte didático, compartilhando suas vivências e opiniões, ao invés de apenas escutar o aluno. Importante ressaltar, ainda, que não houve momento algum em que a professora tenha interrompido o fluxo do livro didático para “apresentar a língua”, como ela anteriormente procedia. As explicações de ordem metalinguística, reduzidas, naquele encontro, a eventuais correções de pronúncia, ocorreram ao longo da aula, por pedido do aprendente.

Com efeito, chamou-me muito a atenção o fato de Sabrina não ter separado um momento de sua aula para fazer explicações de estruturas linguísticas e exercícios que as reforcem. Ela poderia, por exemplo, ter se concentrado na seção “Vai uma ajudinha” do Vamos Junt@s, que geralmente recupera para a aluna/o aluno algum recurso linguístico útil aos objetivos da unidade temática trabalhada. A professora poderia, ainda, ter ignorado algumas atividades de recepção textual e de discussão acerca das temáticas trazidas pelos textos do material a fim de chegar à sistematização linguística. No entanto, ela optou por seguir a unidade temática à risca.

Finalizei a observação daquela aula questionando-me se Sabrina tinha, de alguma maneira, incorporado à sua prática didática uma visão de língua orientada à construção dos sujeitos, os quais, simultaneamente, também a constroem (BAKHTIN, 2015) e ao bilinguajamento (MIGNOLO, 2020), semeando, assim, o florescer das línguas marginais (ANZALDÚA, 1987). No dia 15 de junho de 2022, Sabrina e eu nos encontramos virtualmente para conversarmos sobre a aula que eu tinha observado dias antes. Ela iniciou a conversa expondo como se sentia segura tendo um bom manual didático como suporte. Respondi ao comentário dizendo que, de fato, para mim era muito perceptível o quanto ela estava à vontade com o material em questão. A docente, então, declarou:

Excerto 11 - Sabrina:

Ter o livro para mim é a salvação da lavoura porque, assim, eu não teria tempo e, principalmente, capacidade de produzir um material tão bom. **Eu tô muito confortável com a apostila porque eu sei o que eu tenho que seguir.** (Entrevista realizada em 15/06/2022. Grifos meus).

Na sequência de nossa entrevista, apontei o fato de não ter havido naquela aula o “momento gramática”, conforme trago no excerto 12 a seguir.

Excerto 12 - Sabrina:

Carla: Sabrina, antes eu via que você tinha muita preocupação com a gramática, com passar a gramática do português pro aluno e nessa aula que observei, isso não apareceu...

Sabrina: Então... Eu e a Nádia, a gente dava aula juntas. E, assim, **a gente não é da área, né?** E a gente achava que era isso, que **dar aula de português era dar aula de gramática.** Mas não. Agora eu confio muito no material. É diferente: ele traz uma figura, pede pro aluno refletir, traz várias línguas pro aluno se expressar nelas, o que é muito legal... Eu sei que tem o momento que vai aparecer a gramática pro aluno, mas que não é só isso a aula. **E eu tô muito segura que o material vai trazer pro aluno tudo o que ele precisa.** Porque assim: antes de eu seguir o material, eu preparava daquele jeito. E o aluno agradecia e tal. Mas a partir do momento que começamos a seguir o material, ele começou a dizer: eu gostei muito da aula de hoje. E não era algo que ele falava antes. Então, ele também sentiu a diferença do material porque a aula ficou muito mais dinâmica. **Então eu não me preocupo mais com a gramática porque eu sei que, mesmo que o que a gente fez na aula de duas horas não tenha tido o momento gramática, tem língua ali no que fizemos juntos,** ele tá usando a língua e aprendendo (Entrevista realizada em 15/06/2022. Grifos meus).

A observação da vivência de Sabrina no PLAc, enquanto docente, traz à tona dois pontos importantes. Primeiramente, é visível que a voluntária passou a entender, a partir das discussões e reflexões que emergiram do curso de formação docente, o conceito de língua desde outra perspectiva que não a

estruturalista. Deste modo, no excerto 12, ao salientar que, mesmo sem o “momento gramática”, a língua está presente na aula, ela se volta a um entendimento de língua mais análogo ao panorama bakhtiniano. A escolha do verbo “saber” na declaração “eu sei que, mesmo que o que a gente fez na aula de duas horas não tenha tido o momento gramática, tem língua ali no que fizemos juntos” (excerto 12) ilustra a segurança com a qual ela realiza tal afirmação. Ou seja, Sabrina parece, enfim, ter reconhecido que a língua se dá nas relações dialógicas entre indivíduos (neste caso, entre ela e seu aluno, bem como entre ela/ele e as múltiplas vozes que a/o habitam). Como se pode notar no mesmo excerto, ela também assente que a sistematização linguística é apenas uma etapa de uma aula de língua adicional, que pode auxiliar as/os aprendentes em seu processo de internalização do idioma alvo a seu repertório.

Todavia, vale ressaltar que Sabrina incorporou uma nova visão de língua somente quando se familiarizou com o manual *Vamos Junt@s*, passando a utilizá-lo em sua prática didática. De fato, o percurso da professora neste quesito exemplifica a relevância das pesquisas e das ações em PLAc realizadas no Brasil ao longo da década de 2010 e no início dos anos 2020, as quais alcançam espaços para além dos muros da academia, como ONGs, coletivos, instituições religiosas, escolas, dentre outras localidades – é o caso do Projeto Refúgio. O livro *Vamos Junt@s*, conforme relata Diniz (2021), é fruto desses estudos, contribuindo não apenas para que migrantes involuntárias/involuntários tenham oportunidades de escapar das margens da sociedade brasileira, mas também para que voluntárias/voluntários no ensino de PLAc, principalmente em contextos de pouca ou nenhuma formação docente, possam ter contato com uma visão de língua, de língua de acolhimento e de ensino de língua mais eficientes às reais demandas do público atendido.

4.3.3. Sabrina e o PLAc

Tal qual ainda ocorre frequentemente em cursos de português voltados ao público migrante desenvolvidos voluntariamente por instituições da sociedade civil, Sabrina começou a dar aulas no Projeto Refúgio sem jamais ter ouvido falar em língua de acolhimento. Ela tomou conhecimento sobre a existência do PLAc durante sua atuação na iniciativa, porém, sem acesso a formações na área, nunca teve oportunidades de refletir sobre o tema até o curso formativo por mim

desenhado para o Refúgio. Assim sendo, no primeiro encontro formativo, a professora em questão definiu PLAc como se pode observar no excerto 13 a seguir, retirado do Questionário Inicial.

Excerto 13 – Sabrina:

É o ensino de português com foco no acolhimento e na valorização do estrangeiro. **É importante para poder viver e evoluir** (Questionário Inicial, 12/06/2021. Grifos meus).

Na entrevista que realizamos em maio de 2022, quase um ano depois do início do curso formativo, a voluntária revisitou sua concepção inicial de PLAc, ampliando, assim, a definição apresentada no Questionário Inicial.

Excerto 14 – Sabrina:

Antes o conceito era eles têm que falar bem o português. **O sucesso da vinda deles pro Brasil depende diretamente do domínio da língua.** Eles não vieram numa posição de "olha, estou trabalhando numa multinacional, mas sou do meu país". Na minha cabeça, eles precisavam do português pra se sustentar e pra viver. Eu focava muito em mim essa questão econômica. **Quanto melhor eles falarem o português e escrever, melhor será o emprego deles aqui, melhor será a vida deles aqui** (Entrevista realizada em 20/05/2022. Grifos meus).

Ainda que jamais tenha tido contato com leituras e reflexões sobre PLAc previamente, é evidente que Sabrina iniciou o curso de formação de professoras/professores do Projeto Refúgio com uma noção de PLAc muito semelhante à aceção portuguesa (ANÇÃ, 2008; GROSSO, 2010; CABETE, 2010). Igualmente à visão de PLAc nascida em Portugal, para a voluntária em questão o êxito de mulheres e homens em mobilidades forçadas “depende diretamente do domínio da língua” (excerto 14). Assim como sua colega Nádia, bem como tantas outras/tantos outros docentes de português no âmbito das migrações involuntárias, Sabrina desconsiderava que a prosperidade das deslocadas/dos deslocados – não apenas financeira, mas em todas as esferas da vida – abrange o desenvolvimento e a implantação de uma série de políticas migratórias, não podendo o PLAc ser a única política possível, conforme advogam Oliveira e Silva (2017) e Lopez (2018).

Também é possível inferir que Sabrina carregava, ainda que não intencionalmente, uma visão colonializadora em suas ideias iniciais sobre PLAc. Nesse sentido, é interessante reparar como ela associa o ensino de PLAc não apenas à sobrevivência das pessoas em situação de deslocamento forçado, mas à sua evolução (excerto 13). A docente também as separa das estrangeiras/dos

estrangeiros que chegam ao Brasil como profissionais de empresas multinacionais, as/os quais têm liberdade para serem de seus países de origem e não necessitam do português para se sustentar e para viver em solo brasileiro (excerto 14).

Não se pode negar que Sabrina parecia no princípio de sua trilha formativa, por um lado, enxergar que o alunado migrante involuntário está em posição de ser historicamente e sistematicamente subalternizado pelo sistema moderno/colonial ao entender que o fato de não ocupar postos em multinacionais coloca mulheres deslocadas/homens deslocados forçosamente em muitos níveis de desvantagem na sociedade brasileira. Por outro lado, a voluntária também indicava possuir um olhar redutor sobre indivíduos migrantes, na medida em que a língua de acolhimento é importante para que possam “evoluir”, tal qual se nota no excerto 13. Destaco justamente a escolha deste verbo, muito empregado no campo biológico quando se fala, por exemplo, na evolução das espécies até o surgimento de suas formas atuais, mais evoluídas. Sabrina, então, compreendia que era por meio da aprendizagem da língua de acolhimento, isto é, dos modos de falar, escrever, ser, pensar e realizar nos grandes centros urbanos brasileiros, que indivíduos migrantes chegariam à melhor versão de si. Em outras palavras, há na visão inicial da professora sobre PLAc aspectos da colonialidade da linguagem (VERONELLI, 2015; 2019).

Conforme discuto na seção anterior, Sabrina levou algum tempo para se abrir a novas concepções sobre língua. O mesmo ocorreu no que concerne à abertura para outras noções de PLAc. Isso porque, parece-me que a professora estava pensando no ensino de PLAc tão somente desde termos metalinguísticos, na medida em que ela afirma, no excerto 12, que no começo de sua atuação docente, ela acreditava que “dar aula de português era dar aula de gramática”. No Encontro 7, ocasião em que foram abordadas a pedagogia decolonial e a perspectiva da interculturalidade crítica (WALSH, 2009) no ensino de português para as comunidades migrantes involuntárias, ela demonstrou uma maior receptividade a uma abordagem que não se preocupa apenas com a gramática de um idioma, mas, sobretudo, com questões que importam para o trânsito mais democrático das alunas/dos alunos pela sociedade de acolhida e que buscam a transformação social diante das violências que constantemente

lhes afligem. Ao final da reunião, ela pediu a palavra e opinou sobre as reflexões ali tecidas.

Excerto 15 – Sabrina:

Achei a aula de hoje muito **revolucionária** porque faz a gente **pensar o PLAc muito mais do que o ensino da língua em si**. A gente deve pensar nas nossas visões de mundo, como a gente enxerga o mundo. O que fica pra mim é a questão de ouvir mais meu aluno e de **propor a reflexão, a construção conjunta, a transformação que vocês estão falando**. Porque, assim, eu acho que as coisas não são unânimes, nem todo mundo tá de acordo com tudo, com todos esses processos. Então é importante propor a reflexão pro aluno e o que ele pensa a respeito disso, né, do tema discutido (Encontro 7, 11/09/2021. Grifos meus).

Interessante reparar que, quando Sabrina afirma que as discussões suscitadas ao longo do Encontro 7 a despertaram para a importância de uma reflexão acerca das questões que concernem a mobilidade das/dos aprendentes pelo novo território, assim como a construção conjunta de ações que se oponham às reterritorializações precárias (HAESBAERT, 2004; BIZON, 2013), ela se volta, em alguma medida, a uma noção de PLAc ancorada na interculturalidade crítica aventada por Walsh (2009). Vale destacar que a professora em questão sempre indicou ter consciência de que as contraposições às subalternizações vivenciadas pelas/pelos aprendentes não estão ao alcance somente das/dos docentes, cabendo muito mais às próprias/aos próprios migrantes (algo que não aconteceu sem algum tipo de sofrimento, como abordo na continuidade da análise da formação docente de Sabrina). Ela assume, inclusive, que as negociações para a elaboração de caminhos possíveis contra as injustiças sofridas pelas populações e indivíduos migrantes, advindas da lógica moderna/colonial, não ocorrem sem conflitos e tensões, como também enfatiza Walsh (2009), posto que as pessoas não possuem ideias unânimes (excerto 15).

No Encontro 13, Sabrina, assim como suas colegas, apresentou suas reflexões e transformações nascidas a partir da formação de professoras/professores do Projeto Refúgio. Em sua fala, ela fez questão de salientar que uma de suas maiores mudanças de perspectiva no que se refere ao ensino de PLAc é o fato de ter passado a contemplar a importância de as aulas terem sentido para as alunas/os alunos, bem como o fato de não ser apenas uma imposição das práticas sociais brasileiras.

Excerto 16 – Sabrina:

Eu entendo agora que é importante apresentar a cultura do Brasil, **no sentido de que eles entendam como as coisas funcionam**, por exemplo, transporte. **Mas também é importante**, deveria ser igualmente importante, **eu também me abrir para a cultura deles**, ter realmente essa troca. É importante que eu me interesse por ele, e eu me interessando por ele, eu me interesse pela história dele, pela língua dele. **Aí o ensino deixa de ser meio que impositivo**, pois ele começa a associar as coisas: "Lá é assim, e aqui é assim, então agora, nesse contexto, vou fazer assim". Então, é diferente (Encontro 13, 11/12/2021. Grifos meus).

O excerto 16 revela que Sabrina aparenta ter se aproximado, ao final da formação docente, de uma acepção de PLAc mais condizente com a proposta de Lopez e Diniz (2018), na medida em que ela afirma que passou a entender que a aula de português no contexto das migrações forçadas tem como propósito principal mostrar "como as coisas funcionam". Ou seja, ela parece ter compreendido que o ensino da língua intenta a produção de uma série de saberes relevantes a este público, uma vez que o ajudará, ao menos em tese, a transitar pelas mais diversas dimensões da sociedade brasileira de maneira mais democrática. É importante ressaltar que a proposta de Lopez e Diniz (2018) para PLAc não se restringe, evidentemente, a um ensino de língua que apenas mostre como a sociedade brasileira, sobretudo em seus grandes centros urbanos, funciona, estando igualmente preocupada com a construção de sentidos sobre as conjunturas sociais com as quais indivíduos migrantes se deparam, bem como com sua problematização.

Ademais, a julgar pelo excerto 16, a professora passou a criticar um ensino de PLAc que se concentra apenas na cultura brasileira, veiculando, assim, práticas assimilacionistas, que homogeneízam os sujeitos, conforme pontua Anunciação (2017; 2018). Na visão da docente, quando as/os aprendentes possuem espaço para falar de si, de seus países de origem, de suas culturas e de suas histórias de vida, em uma sala de aula configurada como um segundo espaço, no sentido proposto por Campano (2007) e Ruano e Cursino (2019), elas/eles têm condições de vislumbrar diferentes realidades, sabendo, assim, constituir sua identidade e sua agentividade nas mais diversas situações da vida cotidiana no novo território.

No mesmo Encontro 13, Sabrina também ressaltou como ela encontrou dificuldades em colocar em prática a didática plurilíngue – o que, segundo a

voluntária, decorre do fato de ela considerar que não fala muito bem outros idiomas além do português.

Excerto 17 – Sabrina:

Eu também **me descobri plurilíngue**, que foi algo que a gente falou muito no curso, né? Mas, assim, **eu tive dificuldade**. Eu tô com um aluno só, o [*menciona o nome do aluno*], ele é haitiano e é professor de inglês. E eu sempre **fiquei com medo de falar em inglês com ele...** porque eu falo só português e estudo inglês. Mas aí, um dia, eu decidi falar em inglês e aquilo mudou a aula, sabe, porque **eu me coloquei numa posição vulnerável**, a de alguém que tem que falar uma língua que não sabe e que ele sabe, **que é a posição do aluno também**. Aí ele parece que se sentiu à vontade pra falar mais... pra trazer mais, sabe? Realmente mudou a aula e agora é assim, **a gente fala na língua que der** e, se a gente não se entende, tem os tradutores (Encontro 13, 11/12/2021. Grifos meus).

Embora reitere que se descobriu plurilíngue, Sabrina aponta que vivencia um certo conflito com tal conjuntura, pois supõe que fala apenas a língua portuguesa, sendo aprendente (e não falante) de inglês. Isto é, tal consideração da docente salienta o fato de a constituição plurilíngue dos sujeitos não livra, necessariamente, indivíduos de se sentirem inseguros quando precisam mobilizar um determinado idioma no qual acreditam ter pouca proficiência – característica pouco explorada pelos estudos dedicados ao plurilinguismo e às abordagens plurais. Apesar disso, Sabrina acaba se ancorando em uma postura plurilíngue ao adotar o livro didático *Vamos Junt@s*, volume 4 (BIZON; DINIZ; CAMARGO, 2021) em suas aulas, uma vez que o manual também se fundamenta em um princípio plurilíngue. De fato, quando observei uma aula de Sabrina, em junho de 2022, ela, seguindo a proposta do *Vamos Junt@s*, encorajou seu aluno a ler um texto sobre direitos trabalhistas, traduzido do português para diversos idiomas, na língua em que desejasse – e ele o leu em crioulo haitiano. Posteriormente à leitura, ambos discutiram o artigo que tinham acabado de ler. Mais uma vez, por meio da trajetória de Sabrina, é possível compreender a importância da produção e da circulação de materiais didáticos de PLAc como importantes políticas linguísticas (DINIZ, 2021).

Assim, Sabrina adotou, ainda que com certa dificuldade, uma visão de PLAc e de ensino de PLAc voltada ao acolhimento em línguas (BIZON; CAMARGO, 2018). Porém, entendo que, naquele momento, a professora não a aproximava da noção de línguas marginais, no sentido enunciado por Anzaldúa (1987). Isso porque a autora considera que as línguas que florescem nas

fronteiras não são problemáticas, nem menores. Na realidade, elas representam o estilo de vida das pessoas fronteiriças, que vivem este ser e estar em diferentes línguas e culturas que se cruzam constantemente. É verdade que, ao trazer para sua visão de PLAc a ideia de que é preciso acolher em línguas, Sabrina planta uma semente para que a noção de bilinguajar em PLAc e de línguas liminares (MIGNOLO, 2020) possa render frutos. No entanto, a voluntária parecia conceber, naquele momento, como vulnerável não apenas o fato de precisar falar em uma língua em que não se é altamente proficiente, mas também a mistura que pode nascer do cruzamento entre diversos idiomas do repertório de cada indivíduo, bem como do repertório do outro. Deste modo, as percepções de Sabrina me levam a ponderar que a didática plurilíngue nem sempre auxiliará as/os docentes de PLAc (bem como as/os aprendentes) a se abrirem ao nascimento das línguas marginais, afinal, somos todas moldadas/todos moldados pela lógica moderna/colonial. Sua desconstrução – porque as línguas marginais carregam consigo a desconstrução do conceito de língua instaurado com a colonialidade/modernidade – é revolucionária e, como toda e qualquer revolução, requer tempo e muitas doses de utopia.

4.3.4. Posturas docentes em Sabrina

Ao fio da formação de professoras/professores de PLAc do Projeto Refúgio, ao trabalhar a componente dos afetos e das atitudes, abordei a importância de as/os docentes da área adotarem em suas práticas didáticas e em suas atitudes a perspectiva do *corazonar*, conforme enfatiza Arias (2012). Esta é possível tão somente quando se atua de modo fundamentado em uma educação subversiva, tal qual propõe Fals Borda (2003; 2007). Na visão deste autor, a educação é subversiva porque é amorosa, na medida em que educadoras/educadores abandonam posturas de neutralidade diante de suas/seus estudantes, passando a ouvir também as subalternizações que lhes afligem e se unindo a elas/eles em suas lutas.

Entendo que para Sabrina foi uma surpresa escutar que a professora/o professor de PLAc precisa *corazonar* e que tal atitude docente, conforme discorro no Capítulo 3, nada tem a ver com a promoção de campanhas solidárias ou de qualquer outra ação de caridade – tão típicas do voluntariado realizado em ONGs, em instituições religiosas, em coletivos e em associações culturais. Para

a professora, sua postura diante do alunado (do migrante ou em qualquer outro contexto de atuação) deveria ser a da manutenção de um certo distanciamento entre docente e discente. No Encontro 13, ao rememorar suas atitudes face às alunas/aos alunos antes do curso formativo, Sabrina destacou que suas aulas eram meramente expositivas, não existindo muitos espaços para interações entre professora e grupo, e que, no momento de finalização da formação docente, havia o “momento de escuta”.

Excerto 18 – Sabrina:

Eu pensando aqui, vejo que antes **minhas aulas eram muito expositivas** e era aquilo que a gente já falou, era só gramática, mas o que a gente viu no curso e essa experiência com o [*menciona o nome do aluno*], que agora tem essa abertura pra ele falar em inglês... e aí ele se soltou. Antes ficava só no hum... hum... e **agora ele fala, fala, fala. E eu escuto, tento entender, o que não entendo, eu pergunto. Agora eu entendo que tem que ter esse espaço, esse momento de escuta, depois trabalho o conteúdo da aula** (Encontro 13, 11/12/2021. Grifos meus).

Com efeito, a constância de aulas quase que exclusivamente expositivas, em que apenas a professora/o professor fala, além de ser contraproducente no ensino de línguas, perpetua uma relação vertical entre docentes e aprendentes, na qual aquelas/aqueles ocupam sempre o posto hierárquico mais alto. Vale ressaltar que tal comportamento, como se sabe, ainda muito comum no campo educacional em geral, encontra ecos na educação bancária sobre a qual disserta Freire (2020). Nesta, convém lembrar, é papel de educadoras/educadores depositar conhecimento na mente de suas alunas/seus alunos, as/os quais são vistas/vistos como receptáculos vazios prontos para serem preenchidos. Analisando a fala de Sabrina no excerto 18, assim como em tantas outras ocasiões em nossa convivência, era dessa maneira que a professora em questão manejava suas atitudes enquanto educadora em PLAc.

Deste modo, vejo como positivo o fato de Sabrina ter estabelecido um diálogo com seu aluno, conforme ela relata no excerto 18. De fato, a voluntária aponta ter entendido que as aulas de PLAc não podem ser colonializadoras a partir da imposição da língua portuguesa e das práticas sociais valorizadas nos grandes centros urbanos brasileiros (excerto 16). Igualmente, ela indica ter passado a vislumbrar a sala de aula de PLAc como um território onde as/os aprendentes podem refletir sobre as violências que sofrem historicamente e sistematicamente (excerto 15). No entanto, a postura de escuta aparentemente

lhe parece descolada do planejamento da aula, afinal, ela afirma, no excerto 18, que primeiramente há "esse momento de escuta, depois o conteúdo da aula". Ademais, tal atitude talvez gere incômodos na professora, como se pode observar no excerto 19, retirado de nossa entrevista realizada em maio de 2022. Na ocasião, Sabrina relatou como para ela é difícil gerenciar os momentos em que seu aluno traz para a aula suas questões pessoais e as dificuldades de toda sorte que ele enfrenta enquanto migrante haitiano em São Paulo.

Excerto 19 – Sabrina:

A gente fica muito tempo na questão emocional. Ele precisa falar com alguém, ele precisa dividir. Então ele fala dos problemas dele, das questões dele, que ele não tá feliz no trabalho, não tá bom... ele não tem bons relacionamentos no Brasil, já viu de ir pra Argentina... então, assim, é... **isso demanda um tempo da aula, né, que acaba não sendo secundário.** Então, a gente planeja a aula, as atividades, mas, assim, foi a primeira parte da aula de conversa com o aluno. **Não deu pra fazer nenhuma atividade.** A gente gasta essa parte introdutória com isso... ouvindo como ele está, tentando dar umas palavras de incentivo quando, na verdade, eles têm mais a me ensinar nisso de incentivo porque, né, meu Deus, deixaram o país deles e estão aqui, começando do nada. Essa é a realidade, né? **Isso afasta do ideal, mas é disso que eles precisam também** (Entrevista realizada em 20/05/2022. Grifos meus).

A julgar pelo excerto 19 e por nossa conversa nessa entrevista, tenho a impressão de que para Sabrina, a aula "ideal" seria aquela em que ela pudesse seguir o livro didático conforme planejara, ao invés de gastar um tempo, "que não é secundário", na escuta do desabafo de seu aluno. Vale ressaltar que o curso de formação docente não tratou a pedagogia da escuta (FREIRE, 2021) como um momento da aula em que as educandas/os educandos têm autorização para falarem de suas dores, ainda que no campo do PLAc essas ocasiões sejam relativamente frequentes. Tal atitude pedagógica tem a ver com a abertura de espaços em que as/os estudantes possam falar de si a partir dos conteúdos temáticos das aulas, elencados também por elas/eles. De todo modo, na sequência dessa mesma entrevista, eu perguntei para Sabrina como ela se sentia na posição de escuta das amarguras de seu aluno. Ela respondeu conforme se segue no excerto 20.

Excerto 20 – Sabrina:

Olha, tem vezes em que **eu me sinto um pouco inquieta**, sabe... tipo assim, tem que começar a aula. Tem outras que **eu sinto que eu não tenho bagagem**, algo de bom pra ele, sabe? Eu sinto que eu só posso escutar, que eu não tenho a menor ideia do que ele tá falando, do drama que ele tá vivendo. **Isso também me coloca numa situação desconfortável porque não é que eu vá ter sempre uma frase edificante pra falar pra ele.** Às vezes eu não tenho o que falar pra ele.

Depois eu processo e digo: ok, ele precisava falar, eu também não tenho a resposta pra tudo, né? **Estou aprendendo a lidar com isso**, sabe? (Entrevista realizada em 20/05/2022. Grifos meus).

No excerto 19, é perceptível que a atitude de escuta do alunado migrante, isto é, a transformação da sala de aula em um segundo espaço (CAMPANO, 2007), coloca Sabrina em um estado de inquietação, visto que a necessidade de fala de seu aluno demanda uma parcela considerável do tempo da aula – que, aparentemente, é por ela apreendida como tão somente como o trabalho com o conteúdo planejado. É importante destacar, por um lado, que a docente demonstra compreender que o alunado migrante necessita deste espaço de fala, onde pode trazer organicamente suas histórias de vida e suas vivências, sendo a fala, inclusive, uma via de elaboração de eventuais traumas decorridos da migração involuntária e de suas consequências, tal qual ressalta Campano (2007). Por outro, questiono-me o que a professora em questão consegue fazer diante daquilo que escuta, já que ela afirma, no excerto 20, que não tem bagagem e que nem sempre possui “uma frase edificante” para acolher seu aluno. Assim sendo, parece que a inquietação de Sabrina advém da dificuldade que ela aponta ter para encontrar o equilíbrio entre a abertura de sua sala de aula às escutas de seu aluno e o alcance dos objetivos da aula em si.

Conforme discuto no Capítulo 3, mobilizando Bizon e Camargo (2018), é relativamente frequente que docentes de PLAc se promovam à posição de solucionadoras/solucionadores de todos os problemas de suas/seus aprendentes. Tal comportamento revela as relações assimétricas entre docentes e discentes, que impedem o poder agentivo das deslocadas/dos deslocados forçosamente, além de minar quaisquer possibilidades de diálogos verdadeiramente interculturais.

Na contramão deste tipo de atitude docente apontada por Bizon e Camargo (2018), Campano (2007) sugere que as educadoras/os educadores desenvolvam com o alunado em mobilidade forçada letramentos que possam ser úteis ao enfrentamento dos problemas que surgem como efeito das reterritorializações precárias que tal público experiencia em solo brasileiro. Por sua vez, a pedagogia decolonial de Walsh (2009), baseada na interculturalidade crítica (TUBINO, 2005; WALSH, 2009), vai além ao insistir que é papel de professoras/professores não apenas de ouvir as realidades e demandas de suas

educandas/seus educandos, mas juntar-se a elas/eles no vislumbamento e nas negociações de eventuais caminhos a seguir na luta contra as violências e desumanizações que as/os afligem. Já Freire (2020) salienta que as/os docentes devem se colocar na posição de *fazercom*. Este é o real sentido ativista de professoras/professores de PLAc, que parece ter assustado Sabrina em suas atitudes docentes. E, de fato, trata-se de um posicionamento assustador, posto que é demais exigente e escapa, na maioria dos casos, de nossas próprias experiências como professoras/professores e como estudantes. Daí a importância de o PLAc ser contemplado desde a interdisciplinaridade, de acordo com Lopez e Diniz (2018), na medida em que a professora/o professor de português frequentemente se vê compelida/compelido a buscar diálogo e auxílio com profissionais de outras áreas do conhecimento.

As falas de Sabrina trazidas nos excertos 19 e 20 me fazem refletir sobre a relevância de uma formação docente que realmente busque preparar as formandas/os formandos para situações com as quais elas/eles se deparam na sala de aula – racismo, machismo, homofobia, transfobia, gordofobia, questões de ordem social, econômica ou emocional que possam afligir alunas/alunos, dentre tantas outras. No curso formativo do Projeto Refúgio, preoquei-me com o desenvolvimento de um programa que acolhesse as/os aprendentes migrantes face às subalternizações e desumanizações que sofrem constantemente no mundo moderno/colonial. No entanto, falhei ao não prever na formação um momento em que as/os participantes tivessem a possibilidade de narrar e elaborar seus conflitos diante de sentimentos como o desconforto de Sabrina ao perceber que nem sempre conseguia dizer algo de edificante, que realmente pudesse ajudar ou acalentar o coração de seu aluno. Ainda que esses espaços tenham sido criados organicamente pelas próprias/pelos próprios participantes, entendo que eles devam integrar o conteúdo programático de formação de professoras/professores de qualquer contexto, inclusive na área do PLAc.

Sabrina indicava viver em conflito com relação à sua própria postura de professora diante das/dos aprendentes. Em outras palavras, ela tinha entendido que não poderia mais adotar uma atitude docente em que só ela fala, em que só ela é detentora do conhecimento. Era necessário, assim, abrir-se às falas e aos saberes de quem estava ali diante dela. Contudo, como denotam os excertos 19 e 20, a postura de escuta lhe gerava angústias e inquietações, na medida em

que ela aparenta se sentir deslocada de sua posição de professora por nem sempre saber o que dizer a seu aluno, isto é, por nem sempre saber o que deve lhe ensinar. Parecia-me, assim, que a voluntária estava em seu local seguro quando conseguia manter um certo distanciamento do aprendente em questão, talvez a fim de evitar o surgimento de vulnerabilidades suas e dele. Foi, então, com surpresa que testemunhei, na aula em que observei de Sabrina em junho de 2022, uma relação de maior proximidade dela com o aluno. Na ocasião, ele não tinha entendido algum aspecto sobre a existência de trabalho infantil no Brasil e a professora, para explicar do que se trata essa realidade, contou uma história pessoal (que não reproduzo aqui a fim preservar a intimidade da docente). Questionei-a sobre esse episódio e Sabrina assim me respondeu:

Excerto 21 – Sabrina:

Você sabe que **isso foi uma coisa que eu trouxe depois do curso...** porque assim, eu não gostava de falar sobre mim nem sobre minha vida, sabe? **Eu gostava de me manter distante.** Só que com o curso, assim, era uma coisa meio que de uma via só... ele saía, ele trazia muita coisa pessoal da vida dele, sabe? Eles falam muita coisa pessoal, eles se abrem! E eu ficava: “ah, tipo, eu tô aqui com você hoje, mas não falo nada da minha vida”. Então, assim, é claro que tem que ter um equilíbrio, é claro que eu não vou ficar falando tudo, mas, por exemplo, aquela experiência que eu trouxe é uma coisa que antes eu não falaria, jamais. É uma coisa que eu considero muito pessoal, que não colocaria ali. Mas eu acho que com o curso, me abriu um pouco isso de ver esse lado deles também. **Eles se doam muito, eles se apresentam muito**, principalmente esse aluno que você observou. **E aí acho que cabe dar um pouquinho, falar: “olha, não é só você que tá se expondo, eu também tô aqui trazendo coisas pra você da minha vida”.** E essa era uma visão que antes eu não tinha (Entrevista realizada em 15/06/2022. Grifos meus).

No excerto 21, é possível notar que o comportamento de seu aluno, que “se doa, se apresenta muito” durante as aulas, trazendo muito de si e de sua vida pessoal, move Sabrina a fazer o mesmo. Dito de outro modo, ela demonstra, com tal atitude, buscar uma relação mais simétrica e horizontal com o aprendente em questão, em que ela também ousa sair de sua zona de conforto, expondo também alguma vulnerabilidade. Evidentemente, tal atitude da professora ainda está longe de um posicionamento ativista em PLAc, embasado na educação subversiva de Fals Borda (2003; 2008), na pedagogia decolonial de Walsh (2009) e na ideia de *fazercom* de Freire (2020). No entanto, talvez a dificuldade da professora em adotar tal postura possa ser compensada com a utilização do material didático escolhido por ela – no caso, o livro *Vamos Junt@s*, volume 4 (BIZON; DINIZ; CAMARGO, 2020), o qual se volta à produção e

circulação de saberes que combatam as reterritorializações precárias (HAESBAERT, 2004; BIZON, 2013). Afinal, a escolha do material em questão e a insistência em seu uso não são atitudes neutras: indicam, em alguma medida, o desejo de Sabrina de apresentar práticas didáticas realmente relevantes às/aos aprendentes. Mais uma vez, salienta-se aqui a importância da produção e circulação de livros didáticos de PLAc como política linguística da área, tal qual enfatiza Diniz (2021).

4.3.5. Sabrina, professora de PLAc

Gostaria de iniciar a discussão sobre Sabrina e suas visões de si própria no papel de professora de PLAc resgatando o excerto 3, apresentado na seção 4.3.1. Nele, a docente declara que gostou de dar aulas de português para migrantes desde o início de sua trajetória no Projeto Refúgio, pois a ação unia o carinho e a gratidão das alunas/dos alunos ao fato de ela poder desempenhar uma função que não lhe causava medo. Assim, mesmo sem ter formação na área de Letras ou áreas correlatas, tampouco em PLAc, ela se lançou no mundo da docência como se estivesse ministrando aulas para seus “filhinhos” (excerto 3).

Essa fala de Sabrina me leva a refletir sobre algumas noções que a voluntária possuía sobre o papel docente em PLAc e, conseqüentemente, sobre si mesma nesta função. A primeira delas diz respeito ao voluntariado na área. No excerto 3, ela declara que dar aulas de português para migrantes, ainda que causasse temor em outras companheiras, não a assustava. Por um lado, entendo que a própria história de vida de Sabrina – sempre muito ligada à área da educação por conta de seus pais – lhe dava uma certa afinidade com o que ela julgava ser o ensino de modo geral e, particularmente, o ensino de português para pessoas em trânsitos forçados. Entretanto, retomo a pesquisa de Miranda e Lopez (2019), na qual docentes de PLAc, licenciadas/licenciados em Letras e que, em teoria, escolheram o ensino de línguas como profissão, questionam sua legitimidade na docência na área, posto que elas/eles afirmam não ter formação suficiente para o acolhimento linguístico voltado às populações migrantes involuntárias. Assim sendo, se professoras/professores de PLAc com formação acadêmica em Letras e afins duvidam de sua autoridade para atuar no campo

do PLAc, quais fatores, para além de seu gosto pela educação, faziam Sabrina não temer a sala de aula de português em contexto migratório?

Uma das respostas possíveis a essa indagação talvez resida na combinação entre a afinidade que Sabrina afirmava ter para ensinar o que sabe ao próximo com a crença de que ser falante nativa de português a autorizaria a ensinar sua língua a aprendentes migrantes. Importante ressaltar que a atitude da professora em questão está longe de se configurar como uma espécie de arrogância. É provável que tal entendimento venha, evidentemente, das concepções de língua e de ensino-aprendizagem de línguas que ela carregava consigo, mas também de sua própria vivência enquanto aprendente de idiomas. Conforme ressalta Walesko (2019), quando se olha para o ensino de inglês no Brasil, por exemplo, percebe-se que escolas de línguas empregam falantes nativos – em geral, pessoas brancas, vindas do Norte global – como um modelo ideal de professora/professor, ainda que essas pessoas não tenham formação acadêmica em didática de línguas ou curso que o valha. Além disso, ainda de acordo com a autora, as alunas brasileiras/os alunos brasileiros tendem a olhar a/o docente falante nativa/nativo como o indivíduo mais apto a lhes ensinar sua língua e sua cultura. Walesko (2019) analisa o ensino do inglês em solo brasileiro, porém é possível partir de sua leitura para pensar o PLAc. As/os aprendentes migrantes, afoitas/afoitos por aprender o português, entendem que as voluntárias/os voluntários são capazes de lhes ensinar sua língua materna tão somente porque são falantes nativas/nativos. Consequentemente, não questionam a (não) legitimidade das professoras/dos professores, tanto é que demonstram estar sempre agradecidas/agradecidos pelas aulas, como relata Sabrina (excerto 3). Tal demonstração da parte das/dos estudantes talvez apazigue sentimentos de medo e insegurança que muitas/muitos docentes voluntárias/voluntários possam ter diante da tarefa de ensinar a língua portuguesa para as comunidades migrantes.

Soma-se à questão da/do falante nativa/nativo o fato de Sabrina ter em mente que sua participação no Projeto Refúgio se restringia a uma ação de voluntariado, ou seja, não era uma ocupação que exigia profissionalização. Como se observa no excerto 22 a seguir, para ela, o voluntariado é uma maneira de transformar o mundo, agindo em outros locais e para além de nossas funções profissionais.

Excerto 22 - Sabrina:

Eu acredito que se a gente se limitar a fazer nosso trabalho bem-feito, as coisas vão continuar do jeito que estão. **Se a gente quer mudar o mundo, a gente tem que fazer algo a mais.** Se cada um fizer só sua função, é difícil você provocar uma mudança, e a gente vê que precisa de uma mudança na sociedade (Entrevista realizada em 20/05/2022. Grifos meus).

Nessa perspectiva, o que parece estar em jogo para Sabrina não é o preparo formal ou a aptidão que uma pessoa apresenta (ou não) para trabalhar voluntariamente, mas sim seu desejo e sua disponibilidade para “fazer algo a mais” para provocar mudanças na sociedade. Reforça essa ideia o fato de a grande maioria das iniciativas de apoio linguístico às comunidades migrantes não exigir formação e/ou experiência prévia em PLAc, mas sim, disponibilidade de tempo e vontade de ajudar o próximo¹⁰⁰. Ademais, no voluntariado, não se é remunerado com dinheiro, mas sim, com carinho e gratidão – como pontua Sabrina (excerto 3). São visões que, quando carregadas para o ensino de PLAc, reforçam a não profissionalização da área, concedendo a esta vertente do PLA um caráter missionário (LOPEZ, 2020), o que romantiza, assim, um contexto de ensino de português que precisa de debate público e acadêmico para que se encontrem alternativas e políticas voltadas às suas especificidades. Em última instância, trata-se de uma postura problemática, uma vez que ela pode afastar voluntárias/voluntários da formação docente em PLAc, sempre necessária (e, ao mesmo tempo, tão precária), independentemente do âmbito em que se dão os cursos de português.

Há, ainda, um terceiro fator que pode responder por que Sabrina não temia atuar como professora de português no Refúgio: o público-alvo. No excerto 3, a professora se refere às alunas/aos alunos migrantes como “nossos filhinhos” ao rememorar que no início do Refúgio, mesmo sem saber como ministrar aulas de português para aqueles sujeitos, as voluntárias iniciaram o projeto. A escolha do vocábulo “filhinhos” pode fazer referência a um certo carinho pelas/pelos aprendentes. Contudo, também denota a infantilização do alunado, impondo uma hierarquia no relacionamento entre professoras/professores e alunas/alunos. Em outras palavras, cria-se uma relação vertical, em que as/os

¹⁰⁰ O Projeto Refúgio, assim como as iniciativas de acolhimento linguístico de São Paulo que entrevistei para esta tese, conforme menciono no Capítulo 1, são exemplos de como cursos de PLAc, em geral, não possuem como pré-requisito formação e/ou experiência prévia no ensino de português em contexto de migração involuntária.

migrantes ocupam a posição mais inferior – a da criança que pouco ou nada sabe e que, portanto, precisa ser ensinada. As/os docentes, por sua vez, estão na posição mais superior, como aquelas/aqueles que, uma vez que não fazem parte do mundo infantil da/do migrante, podem ensiná-las/los sua língua.

Assim sendo, novamente Sabrina indica que, no começo de sua história no Refúgio, ela estava apoiada na noção de educação bancária descrita por Freire (2020), na qual o papel da educadora/do educador é o de depositar conhecimentos em suas/seus estudantes, assumidas/assumidos como pessoas que nada sabem. Importante ressaltar que esta função da/do docente povoa o imaginário coletivo de maneira geral (sobretudo, nos momentos sombrios da história brasileira nos quais esta tese foi desenvolvida). Ademais, no contexto do PLAc, a hierarquização entre professoras/professores e alunas/alunos, possível de ser observada na visão que Sabrina tinha de seu próprio papel docente a partir do excerto 3, bem como na discussão realizada na seção 4.3.4, também se dá pelo olhar lançado ao alunado em mobilidades forçadas. As lentes com as quais enxergamos as pessoas deslocadas forçosamente são moldadas desde a ótica da modernidade/colonialidade, que inferioriza e desumaniza indivíduos racializados – como as/os aprendentes migrantes, tal qual salienta Veronelli (2015; 2019). Consequentemente, toma-se esses sujeitos a partir de suas vulnerabilidades, enunciadas pelo discurso da falta (DINIZ; NEVES, 2018). Assim sendo, talvez Sabrina não temesse ser professora de português para o público em mobilidade forçada porque, para quem nada tem, o que ela poderia oferecer talvez já lhes fosse muito.

Entretanto, Sabrina logo percebeu que o desejo de ajudar o próximo não era suficiente para cumprir a missão a qual se propusera. No excerto 4, a professora conta que, assim como suas colegas, ela não sabia como dar aulas de português. Sem orientações ou acesso a formações, sua estratégia foi recorrer à sua própria história de estudante de línguas para, assim, imitar suas professoras/seus professores. A alternativa encontrada por Sabrina é muito comum no ensino de português em contexto de migração, principalmente nas ações desenvolvidas por ONGs e outras entidades. Contudo, como discorro no Capítulo 3, a solução aventada pela docente em questão pode levar à sala de aula abordagens e assuntos que nem sempre vão ao encontro das necessidades do alunado migrante. Além disso, ao tomarem como modelo suas vivências no

ensino regular e/ou em escolas de idiomas, as voluntárias/os voluntários tendem a adotar as mesmas posturas normativas e autoritárias com relação ao ensino de língua que, porventura, tiveram suas professoras/seus professores. Não é difícil imaginar tal cenário, uma vez que, como ressalta Celani (2010), as licenciaturas em Letras têm falhado na formação docente, sobretudo no abismo entre teoria e prática didática.

O Encontro 3 talvez tenha sido a primeira ocasião em que Sabrina apontou compreender que, para ser professora de PLAc, é necessário mais do que boa vontade e a capacidade de reproduzir as táticas de ensino que ela testemunhou como aprendente de línguas. Naquele dia, no qual discutimos o planejamento de aulas e materiais didáticos em PLAc, a docente pediu a palavra ao final da reunião e avaliou as reflexões ali realizadas da maneira como se segue no excerto 23.

Excerto 23 – Sabrina:

Quero muito agradecer... gostei muito da reunião hoje. Muito, muito interessante! E duas reflexões ficaram. Acho que assim, o tempo de preparo da aula se expandiu, então, é uma coisa que se antes eu achava que, poxa, leva tempo, eu vejo que vai levar mais, na verdade, né? **Vejo que a preparação da aula leva mais tempo do que a própria aula, né, considerando aí nossa aula de três horas. É um desafio pra nós, voluntários, eu acho.** Bom, falo isso por mim... E eu acho também que ficou a questão de abordar bem menos porque como tudo é mais explorado, é mais trabalhado e até é ótimo, porque faz com que eles fixem melhor, mas eu vejo que às **vezes eu vinha com muita coisa. Então, você vê que tem que reduzir muito, muito, muito pra ficar bem trabalhado, né?** (Encontro 3, 10/07/2021. Grifos meus).

Destaco, em primeiro lugar, que, apesar de seus estranhamentos iniciais no que se refere a conceitos de língua e de PLAc que até então desconhecia, Sabrina sempre esteve disposta a ouvir e a tentar incorporar a seus repertórios o que discutíamos no curso, o que é corroborado por seu agradecimento expresso no excerto 23. Importante também destacar que, ao pontuar a questão do planejamento da aula, um desafio para as voluntárias/os voluntários, Sabrina indicava compreender que a sua atuação em PLAc requer não apenas um preparo, mas também um investimento de tempo e, ainda, em formação docente, no sentido aventado por Norton (2013), uma vez que as ações que devem ser desenvolvidas pelas voluntárias/voluntários lhe parecem mais complexas do que as existentes em outros contextos de voluntariado. O emprego do vocábulo “desafio” demonstra como ela contemplava tal descoberta com certa dificuldade

ou temor. De todo modo, também é importante salientar a maneira como a professora adotou um posicionamento reflexivo sobre suas práticas didáticas, repensando, assim, como melhor trabalhá-las em benefício das/dos aprendentes.

No decorrer do curso formativo do Projeto Refúgio, Sabrina demonstrou uma espécie de conflito quanto à visão de si própria enquanto professora de PLAc. Ao mesmo tempo em que ela apontava uma abertura aos conteúdos trabalhados na formação, como no excerto 15, em que ela avalia o encontro sobre interculturalidade crítica como “revolucionário”, eu percebia uma certa inquietação de sua parte no que concerne à sua própria capacidade de atuação a partir das perspectivas apresentadas às/aos participantes. Em seu diário reflexivo, depois de observar uma aula de PLAc ministrada por mim, Sabrina assim escreveu sobre minhas abordagens e minhas relações com o grupo de alunas/alunos.

Excerto 24 – Sabrina:

Além da questão propriamente linguística, **outra sensação interessante que tive é de que o vínculo estabelecido entre professora/alunos é tão genuíno** que mesmo quando eu não entendia uma única palavra que o aluno acabava de dizer, a professora vinha e traduzia. Parece aquela fase da criança que está aprendendo a falar e **apenas a mãe compreende o que está sendo dito**. (Diário reflexivo, 23/10/2021. Grifos meus).

A fala de Sabrina no excerto 24 revela que a docente parece ter compreendido a sala de aula de PLAc como um local de afetos – algo que lhe era estranho, que não fazia parte de seu papel docente, uma vez que, em sua visão, era necessário manter um distanciamento em relação às/aos aprendentes, como ela narra no excerto 21. Assim, ao destacar o vínculo entre professora e aprendentes e, principalmente, ao me comparar com uma “mãe” que é a única a compreender o que dizem suas filhas/seus filhos, Sabrina aponta atribuições da docência em PLAc conflituosas com aquelas que ela imaginava ser a sua função enquanto voluntária no ensino de português para as comunidades deslocadas forçosamente: a apresentação da língua portuguesa, cujas abordagens metodológicas foram por ela moldadas a partir do curso formativo, e a escuta das histórias de vida das/dos aprendentes, que, conforme discutido na seção anterior, era uma atribuição que lhe causava algum incômodo, justamente porque ela não concebia a relação de proximidade com

as/os aprendentes como uma das ações esperadas de uma professora de PLAc. Ou seja, ela desconsiderava a importância do *fazercom*, no sentido freiriano.

Na entrevista realizada em maio de 2022, eu perguntei para Sabrina se ela se via como uma professora de PLAc, mesmo sem ser licenciada em Letras. A voluntária, após um breve momento de hesitação, assim respondeu à minha indagação.

Excerto 25 – Sabrina:

Se sou professora de PLAc? Hum... *[com entonação de dúvida]*. Nossa, **eu vejo que aprendi muito porque antes, eu errava muito**, né? Uma coisa que eu vi era que eu corrigia tudo, tudo, tudo. Assim, uma vírgula eu corrigia. E agora não, não fico interrompendo, corrigindo. A mensagem foi transmitida? Ótimo, então vamos continuar estudando e aprendendo. **Se sou professora? É... sou, sou** *[novamente com entonação de dúvida]*. **Mas tenho que melhorar mais**. Em termos concretos, preparar um material é um desafio. Eu tiro o chapéu pras meninas que fazem isso. Demanda tempo e criatividade. Eu não tô tendo tempo pra isso e **aí me valho de profissionais maravilhosos que prepararam um material super bem-feito, com a vantagem de ser algo atual. Tá super fresquinho o livro, então dá pra atuar tranquilamente... fico muito à vontade, muito tranquila**. E assim, **pra continuar e pra ser uma professora melhor, é... continuar com essa capacitação** e eu sinto dentro de mim essa vontade de estudar línguas. Acho que isso me ajuda tanto pra ajudar a me comunicar com eles como pra me ver no lugar deles (Entrevista realizada em 20/05/2022. Grifos meus).

Entendo, primeiramente, que Sabrina ainda parece estar em dúvida quanto à sua identidade docente, na medida em que titubeia ao responder minha indagação. Assim, quando afirma que sim, ela se considera uma professora de PLAc, a voluntária aparenta vincular tal imagem de si própria aos conteúdos vistos na formação docente incorporados por ela em suas práticas. No entanto, ela indica valorizar tópicos relacionados à transmissão de conhecimentos às/aos aprendentes, o que, supostamente em sua visão, é o que proporciona, de fato, a aprendizagem do português. Este é um ponto que pude testemunhar em Sabrina durante nossa convivência e que se torna mais saliente quando ela vincula sua própria transformação como docente ao fato de, após o curso, corrigir menos o erro de seu aluno com o qual ela vinha trabalhando naquele momento, preocupando-se com a “transmissão da mensagem” (excerto 25).

Outro aspecto que reforça tal visão diz respeito ao modo como a docente enxerga o material didático por ela adotado. Diante do fato de se sentir incapaz de preparar suas próprias unidades temáticas, pois lhe falta tempo, a voluntária se ancora no livro didático em questão. Como já apontei em outros momentos

da análise da trilha percorrida por Sabrina, é nítido que a produção e circulação de materiais didáticos em PLAc fundamentados nas pesquisas acadêmicas realizadas na área é de suma importância enquanto política linguística (DINIZ, 2021), principalmente quando chega às mãos de pessoas que atuam no ensino de português para as comunidades migrantes involuntárias sem o mínimo de preparo para tal – o que é muito comum no âmbito de cursos ofertados por instituições da sociedade civil. Todavia, questiono-me sobre a possibilidade de Sabrina se ancorar no manual didático de tal modo a se tornar uma espécie de aplicadora de conteúdos, sem refletir sobre as temáticas ali abordadas, as quais são, certamente, muito relevantes ao combate contra as desumanizações experienciadas constantemente pelo alunado migrante. E, se ela, com efeito, tão somente aplica o conteúdo do livro, também me indago sobre as possibilidades de seu aluno no que concerne sua mobilidade pela sociedade de acolhida e o acesso a direitos nesse novo território, bem como as lutas face às subalternizações provocadas pela reterritorialização precária (HAESBAERT, 2004; BIZON, 2013).

Embora tenha se engajado muito na formação docente do Projeto Refúgio, tornando-se uma membra bastante ativa na comunidade de prática (WENGER, 1998) ali formada, é evidente que, para Sabrina, ser professora de PLAc ocupava um posto secundário em sua vida, ao contrário do que pude perceber em Fabiana, em Nádia e, também, em Sandra, como se pode observar na seção seguinte. Em outras palavras, Sabrina sempre associou sua atuação docente ao voluntariado, tal qual se nota no excerto 26.

Excerto 26 – Sabrina:

A relação com as colegas do curso é boa, mas eu confesso que estive ausente em todas as reuniões. Eu tô me preparando para concurso público e é uma prova que exige muito, muito de mim. **Então, assim, se eu tiver que cortar alguma coisa, vai ser o voluntariado, sabe?** (Entrevista realizada em 20/05/2022. Grifos meus).

De fato, Sabrina se ausentou do Projeto Refúgio em agosto de 2022, por motivos profissionais e pessoais. A visão de Sabrina sobre a atuação no ensino de PLAc associada ao voluntariado, contudo, está longe de ser uma exclusividade sua. Lopez (2020) ressalta que, assim como Sabrina, muitas pessoas se tornam professoras/professores de português para migrantes em busca da atuação em um projeto de voluntariado, doando parte de seu tempo

livre e de seus conhecimentos ao alunado. Quando precisam de maior dedicação a outras atividades profissionais e/ou acadêmicas ou pessoais, a ação voluntária será a primeira a ser cortada. Trata-se de um retrato da precarização da área, que requer formação e profissionalização, como bem pontua Lopez (2020). É verdade que os cursos de português para as comunidades deslocadas forçosamente, seja dentro das IES brasileiras, seja em entidades da sociedade civil, estão repletos de pessoas que, como Sabrina, desejam se aprimorar para melhor acolher as/os aprendentes. Entretanto, nós, pesquisadoras/pesquisadores da área, precisamos nos perguntar por que o PLAc parece sedimentado na precarização.

Um adendo para finalizar a trilha percorrida por Sabrina: ainda que tenha se afastado da docência em PLAc, ela continuou participando do Projeto Refúgio com um apoio financeiro, conforme ela me confidenciou em dezembro de 2023, última vez em que nos falamos antes do fechamento desta tese. Ademais, mesmo afastada da sala de aula, ela esteve presente nas duas oficinas que ministrei para as professoras/os professores da iniciativa em 2023, sendo a primeira sobre bilinguajamento em PLAc e a segunda sobre produção de materiais didáticos.

4.4. O caminhar de Sandra

4.4.1. A chegada de Sandra ao Projeto Refúgio

De todas as participantes desta investigação, Sandra é a que possui maior vivência na docência em línguas. Na época do curso de formação de professoras/professores de PLAc, ela tinha 65 anos. Ainda muito jovem, se formou em Letras Anglo-Germânicas: Português/Inglês/Alemão e é especializada em didática da língua inglesa. Além de atuar como professora de inglês e de alemão, Sandra conta com 16 anos de experiência como professora de PLA no contexto empresarial. Por quase duas décadas, ela ensinou português para diretores de multinacionais vindos de outros países. No entanto, sua atuação profissional no PLA sempre ocorreu sem formação específica na área. Segundo seus relatos, ela era chamada para ministrar tais aulas por ser diplomada em Letras e por falar outros idiomas.

O vínculo de Sandra com o Projeto Refúgio se deu por conta de sua religião. Ela passou a frequentar a Igreja Batista do Povo, responsável pela

organização do Refúgio. Em 2019, durante um culto para mulheres, uma membra da congregação anunciou que a igreja estava em busca de voluntárias/voluntários que se dispusessem a dar aula de português para migrantes. Já aposentada, Sandra se interessou pela ação voluntária, que representava uma maneira de retornar à docência. Assim sendo, ela procurou a então coordenadora da iniciativa, conforme ela me relatou em entrevista realizada em abril de 2022.

Excerto 1 – Sandra:

Falei que sou professora de português e **ela adorou porque o projeto tava precisando de uma pessoa formada**. Aí eu comecei em 2019, em dezembro. A turma eu comecei em 2020, já no online, não no presencial, porque já era a pandemia (Entrevista realizada em 13/04/2022. Grifos meus).

Sandra me contou, nessa mesma conversa, que o início de suas atividades no PLAc foi bastante desafiador em decorrência do ensino remoto imposto pela pandemia de Covid-19. Tratava-se de uma modalidade de trabalho que era nova para ela e, também, para as/os aprendentes. Sua primeira turma no Projeto Refúgio foi um grupo de conversação, que, na teoria, já apresentava um bom nível de proficiência em língua portuguesa. Contudo, de acordo com a professora, a interação com e entre o grupo era bastante complicada, visto que as alunas/os alunos tinham dificuldades técnicas (principalmente, de conexão à internet), bem como não sabiam como participar de uma aula online (não ativavam a câmera ou o microfone, não estavam presentes e atentos em todos os momentos do encontro etc.). Assim sendo, a atuação no projeto lhe impôs uma primeira mudança no que ela até então conhecia sobre docência, tendo ela que se moldar ao ensino remoto. Sandra continuou com as turmas de conversação durante os anos de 2020 e 2021. No primeiro semestre de 2022, quando o Refúgio retomou parte de suas atividades na modalidade presencial, a professora assumiu uma turma de alunas/alunos iniciantes em aulas presenciais, além de continuar com um grupo online de conversação.

A princípio, o fato de nunca ter ouvido falar em língua de acolhimento não provocou em Sandra temores quanto a este novo contexto de atuação docente. Segundo a docente, em entrevista realizada em abril de 2022, ela julgava que, estudando um pouco o conceito de PLAc, de maneira independente, seria capaz de ministrar suas aulas no Projeto Refúgio. Sua crença inicial vinha,

evidentemente, de sua formação acadêmica unida à bagagem profissional na área do PLA. Talvez também estivesse relacionada com o fato de Sandra estar em busca de novos desafios em sua trajetória docente. Ainda é possível conjecturar que seu julgamento inicial possa estar ligado ao olhar lançado ao alunado migrante, marcado pela ideia de que se trata de um público que necessita da ajuda voluntária das pessoas. Nesse sentido, para a professora em questão, bastaria um pouco de tempo, e não uma formação específica, para que ela pudesse se adaptar aquele contexto (o excerto 15, que trago na seção 4.4.5 e no qual ela afirma que uma semana lhe seria suficiente para ela olhar alguns materiais e entender o PLAc, corrobora com tal interpretação).

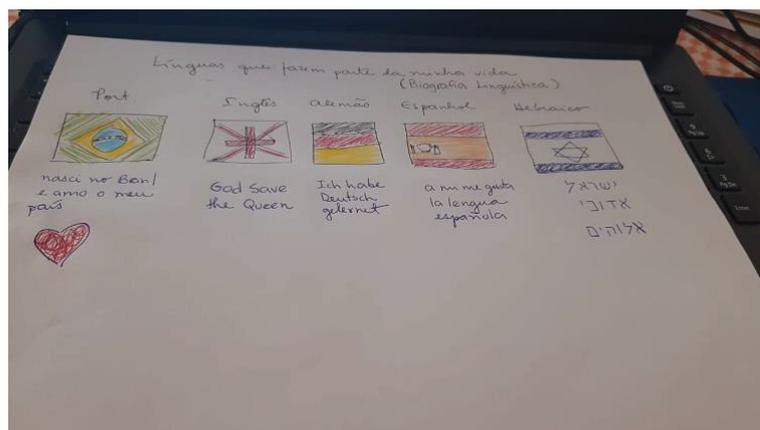
Sandra, porém, logo percebeu que a compreensão do ensino de PLAc e de todas as suas peculiaridades não era tão simples quanto lhe parecia no começo de suas atividades no Refúgio, lhe exigindo uma grande mudança em suas práticas didáticas e, sobretudo, no olhar que ela voltava ao alunado migrante. Talvez este tenha sido um dos motivos pelos quais Sandra se engajou fortemente no curso de formação de professoras/professores do Projeto Refúgio, sendo a única participante presente, de fato, em todos os encontros formativos. Seu comprometimento com o curso e com as atividades do Refúgio, aliado à sua vasta experiência docente, a levaram a assumir, no primeiro semestre de 2022, a coordenação pedagógica da iniciativa, juntamente de sua colega Marta¹⁰¹. Na sequência, analiso como Sandra ampliou seu repertório docente na área do PLAc a partir do curso de formação de professoras/professores desenvolvido para o Refúgio.

4.4.2. Sandra revisita suas noções de língua e de ensino de línguas

Conforme mencionado nas seções anteriores, o desenho da biografia linguística (MELO-PFEIFER; SCHMIDT, 2014) foi a primeira atividade que solicitei às/aos participantes do curso de formação de professoras/professores de PLAc do Projeto Refúgio. Sandra, assim, como diversas/diversos colegas, optou por representá-la por meio de bandeiras de determinados países, como mostra a Figura 4.

¹⁰¹ Marta é professora do Projeto Refúgio desde o início da iniciativa. Também foi uma das participantes do curso de formação docente por mim proposto ao corpo docente da entidade.

FIGURA 4: BIOGRAFIA LINGUÍSTICA – PROFESSORA SANDRA



FONTE: Projeto Refúgio (2024)

Sandra explica a representação das línguas que fazem parte de sua vida da maneira que se segue no excerto 2:

Excerto 2 – Sandra:

Acho que teve um encontro de ideias porque meu desenho foi esse aqui. **São as bandeiras das línguas que eu falo.** Primeiro, começando com o Brasil, e eu escrevi “Eu amo o país onde eu nasci” e eu coloquei **o meu coração brasileiro** aqui. Aqui é outra língua que eu aprendi, que é o **inglês**, e é o que a gente sempre falava na faculdade: **“God save the queen”**. Depois aqui é o **alemão** e eu escrevi **“Ich habe Deutsch gelernt”**, que é “Eu aprendi alemão em alemão”. E aqui é o **espanhol**, que foi a terceira língua que eu aprendi, e tá escrito **“A mi me gusta da lengua española”**. E ultimamente é o **hebraico** e aqui tá escrito “Israel”, em hebraico, depois **“Adonai”** e, depois, **“Elohim”**, que são as três palavras que a gente sempre fala muito, né? **Essa aqui é minha trajetória linguística.** Então, quando eu falo de língua, e o que... o que formou a minha vida, **primeiro eu nasci, então, minha língua materna.** Depois, **espanhol, alemão e inglês, minhas línguas de trabalho.** Eu trabalhei muitos anos só falando inglês e alemão, depois veio o espanhol. E por último, **o hebraico, que é uma língua do meu coração** (Encontro 1, 11/06/2021. Grifos meus).

Assim como Fabiana, é verdade que Sandra talvez pudesse ter escolhido representar sua bagagem linguística por meio de outros elementos, tendo escolhido as bandeiras de determinados países pela praticidade. De todo modo, ao escolhê-las a professora indica associar o conceito de língua à ideia de identidade nacional. Reforço que se trata de um construto surgido com a modernidade/colonialidade, nas palavras de Mignolo (2020), que povoa as mentes desde o século XV até os dias atuais. Vale ressaltar que essa é uma visão monolíngue, na medida em que parte do princípio de que as pessoas nascidas em uma determinada nação falam somente um único idioma nacional. Também é interessante reparar que, tal qual Fabiana, como se pode observar

na seção 4.1.1, Sandra relacionou as línguas que integram sua “trajetória linguística” às bandeiras de países do Norte global: Inglaterra, Alemanha e Espanha. Esta é mais uma pista de que a política de línguas imposta pelos Estados-nação europeus, nascida com a modernidade/colonialidade, apresenta como consequência a formação e o fortalecimento da imagem desses países em detrimento do enfraquecimento de outros países e, por conseguinte, de seus povos.

Destaco, ainda, que Sandra parecia, naquele momento, pensar no conceito de língua a partir da função que cada uma exerce em sua vida. Assim, para ela, o português é a língua de nascimento, do dia a dia; o inglês, o alemão e o espanhol são os idiomas de seu contexto profissional; e, por fim, o hebraico, é uma língua de afetos e afinidades. Apesar de a educadora olhar para tais línguas desde o lugar que elas ocupam em sua vida, não vejo que ela entendia, naquele momento, o conceito de língua como linguajar (MATURANA, 2008; VERONELLI, 2019), justamente pelo fato de ela possuir um olhar sobre sua constituição linguística viciado pela modernidade/colonialidade.

Também é interessante reparar que Sandra adiciona à sua biografia linguística, além do português, apenas os idiomas que ela aprendeu formalmente, o que se percebe pelo uso do verbo “aprender” quando ela menciona, por exemplo, o inglês e o alemão. Não há lembrança de outras línguas que estejam, porventura, presentes em seu cotidiano, como as que integram o repertório linguístico de suas alunas/seus alunos (crioulo haitiano, árabe, farsi, francês, lingala, dentre outras). Assim sendo, compreendo que, no início do curso formativo, Sandra se considerava mais poliglota do que detentora de uma competência plurilíngue, pois ela apresenta sua bagagem linguística baseada em uma noção de proficiência em línguas, e não na capacidade de cada indivíduo de mobilizar idiomas nas interações sociais, independentemente do nível de conhecimento de cada um deles, tal qual salientam Beacco e Byram (2007).

Sandra também demonstrava no início da formação docente em PLAc que não carregava consigo uma visão estruturalista de língua. Tal fato se torna aparente quando, no Encontro 3, a professora em questão reagiu a uma dúvida levantada por Sabrina, relacionada ao ensino da gramática do português para as/os aprendentes.

Excerto 3 – Sandra:

Vejo que a tendência é usar na sala aquele jargão do português... por exemplo, pronome do caso reto. Nossa! Eles morrem na sala! Nem brasileiro sabe, né? Nem brasileiro sabe! Então **eu procuro falar no momento de análise por que a gente tá usando isso**. Que tempo que tá a frase? É no presente? Por que tá no presente? Não vou falar que vou ensinar verbos da primeira, segunda ou terceira conjugação. Caramba! Como é que o aluno vai saber disso? Verbos regulares e irregulares, modo subjuntivo? Não! A gente tem que ter isso na cabeça na hora de produzir o material. E **a melhor maneira de você perceber se tá fazendo um material adequado e propício é o olhar do aluno, a participação deles**. Eles são sempre o meu parâmetro. E eu procuro não falar “gramática”. Eu procuro ver assim: “Então? Como que a gente usa isso aqui? Fala aí a tua frase! Como que você responde isso?”. Pra eles não sentirem que é um material copy and paste do doutor Google, né? E é importante isso pra eles veem... Eles já viram: **“Professora, nós estamos construindo a nossa aula!”**. E eu falei: **“Ótimo!”**. **Porque isso que eu queria que você falasse** (Encontro 3, 10/07/2021. Grifos meus).

Além de mostrar como Sandra não trazia consigo uma visão de língua enquanto códigos fechados, regidos por uma gramática prescritiva, uma vez que ela rejeita o uso de “jargões” metalinguísticos em suas aulas, o excerto 3 indica que ela já apresentava no começo do curso formativo uma noção de ensino de línguas adicionais voltada às práticas discursivas. É possível observar tal característica quando a professora ressalta que sua preocupação não é com a apresentação normativa da língua, mas sim, com a percepção das/dos aprendentes para os usos do português. Não entendo, contudo, que Sandra estivesse ali ancorada na abordagem comunicativa (CANALE; SWAN, 1980), pois ela destaca que lhe interessava a construção conjunta da aula e, em última instância, da própria língua portuguesa de cada aluna/aluno. Deste modo, ao enfatizar a aprendizagem do PLAc como construção – ao invés de uma mera exposição do idioma majoritário do Brasil –, Sandra aponta se aproximar do construto de língua desde o panorama bakhtiniano, no qual as línguas são atividades constitutivas dos sujeitos, que também as constituem nas relações dialógicas. No entanto, a perspectiva bakhtiniana não se volta à ideia de idiomas nacionais, visto que, para Bakhtin (2015), as línguas são constituídas pelos sujeitos, que também são constituídos por elas, nas relações sociais, materializadas nos enunciados de cada indivíduo. É, portanto, contraditório que uma pessoa (neste caso Sandra, mas isso acontece com todas/todos nós) possa considerar que a língua é constituída por cada falante, mas que ela pertence, no

fim das contas, a um determinado país. Mais um indício de como o sistema moderno/colonial está impregnado em nossas mentes.

Para mim, enquanto formadora docente, foi muito interessante acompanhar como Sandra incorporou diversos temas trabalhados ao fio do curso formativo em suas práticas de sala de aula. Uma dessas temáticas diz respeito justamente à noção de língua, mais especificamente, ao bilinguajamento em PLAc e à ideia de línguas marginais, tal qual discuto no Capítulo 2 a partir de Mignolo (2020) e Anzaldúa (1987). A professora em questão demonstra ter enxergado na didática plurilíngue (CANDELIER *et al.*, 2012) um caminho para que suas alunas/seus alunos aprendam o português de maneira mais justa, mais democrática e mais amorosa, na medida em que podem partir de seu próprio repertório linguístico para a ele acrescentar a língua portuguesa. Para a professora, a aprendizagem ocorre não mais em um ambiente monolíngue, mas sim em um espaço habitado por muitos idiomas. No Encontro 13, ao apresentar suas reflexões sobre seus movimentos transformativos na formação docente do Projeto Refúgio, Sandra assim falou sobre a didática plurilíngue:

Excerto 4 – Sandra:

De tudo o que vimos, acho que **a didática do plurilinguismo foi uma das coisas que mais me marcou mesmo**. Isso porque ela traz pro aluno que **ele pode partir da sua língua materna, do que ele já conhece, e não de algo muito novo, totalmente novo**. E isso ajuda na aprendizagem do português, que nunca deve ser imposta, nem supervalorizada, mas uma língua de acolhimento, no sentido mais amplo dessa palavra. Assim, a língua de acolhimento fornece ao aprendiz um ambiente tranquilo e pacífico, **sem a relação de dominador-dominado, sem aquela pressão de que “eu tenho que aprender, eu tenho que falar corretamente pras pessoas me entenderem”**. **O aluno vai adquirir a língua progressivamente, em etapas, do seu jeito**, em um momento em que ele está vulnerável, aparentemente vulnerável em sua vida (Encontro 13, 11/12/2021. Grifos meus).

É importante levar em consideração, primeiramente, que a didática do plurilinguismo prega a diversidade linguística tomando como princípio o fato de que as línguas diversas são aquelas diferentes das línguas hegemônicas (inglês, francês, alemão). Ou seja, tal qual problematizo no Capítulo 3, trata-se de uma abordagem também calcada nos valores modernos/coloniais, uma vez que o diferente é estabelecido sob sua ótica, como bem salienta Walsh (2002). Assim, quando Sandra vislumbra um ambiente de ensino de línguas, particularmente de

PLAc, em que não haja a “relação de dominador-dominado” e onde as/os aprendentes possam adquirir o português “do seu jeito”, ela parece, na verdade, se aproximar da ideia de bilinguajamento, nos moldes de Mignolo (2020), do qual florescem as línguas marginais (ANZALDÚA, 1987).

Todavia, se deve destacar que, embora o nascimento das línguas marginais pareça superar uma “relação de dominador-dominado”, sempre há tensões no cruzamento entre línguas, conforme já pontuava Bakhtin (2015). Basta lembrar que Anzaldúa (1987) narra que tanto falantes nativas/nativos de inglês quanto falantes nativas/nativos de espanhol condenavam seu espanhol chicano. De igual modo, basta refletir sobre o status desprestigiado do portunhol na sociedade brasileira. Assim sendo, parece-me que ao falar de “um ambiente tranquilo e pacífico, sem a relação de dominador-dominado” (excerto 4), Sandra almeja uma sala de aula fronteiriça, na qual as/os aprendentes possam fazer florescer suas línguas marginais, livrando-se da pressão de falar “corretamente” o português para que as pessoas as/os entendam. Esta língua correta, em muitos casos, nem representa o verdadeiro estilo de vida de indivíduos da fronteira. Entendo, portanto, que Sandra deseja chegar a este conceito de língua.

Vale destacar que, a julgar pela nossa convivência ao longo de 2022, ano subsequente do curso de formação docente, Sandra continuou se apoiando na didática plurilíngue a fim de possibilitar um espaço de aprendizagem no qual cada aprendente possa construir a sua língua. Em uma conversa que tivemos em novembro daquele ano, por Whatsapp, a voluntária me contou que estava responsável por duas turmas de alunas/alunos iniciantes, a maioria vinda do Afeganistão. Ela relatou o fato de se apoiar no plurilinguismo para ministrar suas aulas e como tal abordagem as/os auxilia a aprender sua língua (cada um a sua), como se pode observar no excerto 5. Deste modo, Sandra aponta ter continuado aberta a uma visão de línguas a partir da ideia de bilinguajamento e de línguas marginais, na medida em que, em sua sala de aula, cada aprendente tem a liberdade de “aprender sua língua, que parece uma mistura de tudo”, como a professora enuncia no excerto 5. Essa “mistura” traduz, nas palavras de Anzaldúa (1987) o real estilo de existência das pessoas que se veem nas fronteiras da vida.

Excerto 5 – Sandra:

Nessas turmas, **usamos o inglês para explicar o português e sempre tem alguém que explica em farsi para os colegas que não**

entendem bem o inglês. E eles estudam muito em casa também e vêm pra aula com perguntas de vocabulário, e incorporam essas palavras, e sobre tudo o que viram sobre o Brasil durante a semana. **E assim vão aprendendo sua língua, que parece uma mistura de tudo, mas é a língua deles.** Como professora de PLAc, **estou muito motivada de trabalhar nessa perspectiva** (Conversa por Whatsapp, 16/11/2022. Grifos meus).

4.4.3. Visões de PLAc nas palavras de Sandra

Sandra deu seus primeiros passos na docência em PLAc sem conhecimento algum da área, como muitas professoras/professores que embarcam no ensino de português para as comunidades migrantes involuntárias. Todavia, já nas primeiras aulas ministradas no Projeto Refúgio, em 2020, ela percebeu que se tratava de um campo cheio de particularidades. Por isso, buscou estudá-lo, por conta própria, a fim de entendê-lo e melhor desempenhar sua função docente. Segundo a voluntária, sua fonte de estudo foi, sobretudo, os materiais didáticos disponíveis até então. No primeiro encontro do curso de formação docente em PLAc do Refúgio, ao responder o Questionário Inicial aplicado às/aos participantes a fim de conhecer seus perfis e suas ideias iniciais sobre o ensino de português para as populações deslocadas forçosamente, Sandra definiu PLAc da maneira como se segue no excerto 6.

Excerto 6 – Sandra:

Para mim o termo PLAc indica **uma ajuda humanitária aos refugiados** em seus momentos de vulnerabilidade, que se veem obrigados a imigrar para outro país e **devem aprender uma outra língua. É imprescindível que se aprenda a língua para o país de imigração, para iniciar uma nova vida profissional e pessoal.** Com a aprendizagem haverá **interação com os falantes nativos** e melhores **oportunidades de aprender essa nova língua** (Questionário Inicial, 12/06/2021. Grifos meus).

Nesta fala de Sandra, destaco, inicialmente, como ela relaciona o conceito de PLAc a “uma ajuda humanitária”. É verdade que a noção de língua de acolhimento surja, de fato, a partir da presença de migrantes involuntárias/involuntários em um novo território, cuja língua e práticas sociais elas/eles desconhecem. No entanto, pensar o PLAc enquanto ajuda humanitária equivale a contemplá-lo a partir do ensino de português como uma ação pontual ofertada às populações deslocadas forçosamente “em seus momentos de vulnerabilidade”, tal qual auxílios para moradia ou alimentação, por exemplo. Consequentemente, se desconsidera que se trata de um campo repleto de especificidades, que, na última década, tem sido objeto de pesquisas

acadêmicas que almejam aprimorá-lo, e que necessita de agentes qualificados, não de um voluntariado momentâneo. Com efeito, Sandra não é a única a conceber o PLAc desde a perspectiva que ela trouxe em seu enunciado do excerto 6. Esta é uma visão comum, que aponta para a falta de profissionalização da área, mas também para o próprio alunado migrante. Contemplados apenas pelo discurso da falta (DINIZ; NEVES, 2018), motivado, a meu ver, pela colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2007), indivíduos em migração forçada necessitam de todo tipo de ajuda, inclusive linguística. Deste modo, o acesso ao português não é visto como um direito dessas pessoas, mas sim como uma ação de caridade.

Este ponto em questão é reforçado no excerto 6 quando Sandra designa as/os migrantes à obrigação de aprender a língua portuguesa no Brasil, o que se verifica com o uso de um verbo que denota obrigatoriedade (“dever”), bem como do vocábulo “imprescindível”. Ambos indicam a postura que as deslocadas/os deslocados devem adotar na sociedade de acolhida se quiserem nela iniciar “uma nova vida profissional e pessoal” e se relacionar com brasileiras/brasileiros. Parece que esse olhar aponta para uma similaridade da visão da professora sobre PLAc com a acepção portuguesa (ANÇÃ, 2008; GROSSO, 2010; CABETE, 2010), que coloca a aprendizagem do português como condição basilar para o sucesso das comunidades migrantes no país de acolhida. Trata-se de um entendimento dessa faceta do PLA que revela uma atitude de colonialidade linguística (GARCÉS, 2007) e de colonialidade da linguagem (VERONELLI, 2019), que se misturam facilmente à noção de PLAc porque estão sempre travestidas de boas intenções, mas que, na verdade, violentam corpos migrantes na medida em que os obrigam a silenciar suas línguas, culturas e saberes. Considerando, ainda, que Sandra declara que seu primeiro contato com o PLAc se deu na observação aos materiais didáticos da área, é possível ao menos suspeitar que estes também estão em consonância com uma noção de PLAc próxima da portuguesa. De todo modo, isso nos alerta para a relevância de se olhar para livros didáticos em PLAc como uma política linguística deste campo e como responsável não apenas por auxiliar as populações em mobilidades forçadas em seu momento de aquisição da língua portuguesa, mas também pela formação docente na área (ainda que em parte e, em muitos casos, informalmente).

Sandra também demonstrava, já no princípio do curso formativo do Projeto Refúgio, ter em conta que o alunado migrante necessita de uma pedagogia específica, isto é, diferente das abordagens da grande área do PLA ou do ensino de línguas adicionais de modo mais abrangente. Em sua visão, era importante que a aula levasse em consideração as reais necessidades das/dos aprendentes, bem como seu perfil. Parece-me, assim, que a professora estava embasada parcialmente na acepção portuguesa de PLAc, ora dela se aproximando (excerto 6), ora se distanciando (excerto 7 a seguir). A fim de ilustrar esse movimento da docente, recupero uma passagem ocorrida no terceiro encontro formativo. Na ocasião, eu perguntei às/aos participantes em quais fatores elas/eles pensavam durante a produção de materiais didáticos/unidades temáticas para suas aulas. Sandra respondeu a este questionamento como se segue no excerto 7.

Excerto 7 – Sandra:

Em primeiro lugar, **a aula tem que ter começo, meio e fim porque a gente não sabe se aquele aluno vai voltar**. Um dia ele tá com a gente, no outro não, aí no outro dia ele volta, perdido... por isso **a aula tem que fazer sentido naquele dia**. Ele tem que sair com **a sensação que aprendeu algo útil pra vida dele aqui**. E eu acho assim... que a maior dificuldade de produzir material didático pra esse público nosso... **a gente precisa ter muito distinto na cabeça que isso não é uma cartilha fechada**. E que eu não tô dando aula pra brasileiro. **É muito específico, né, o PLAc**. A gente tem que levar em consideração o nível da classe, que, embora a gente tente fazer todo mundo um nível homogêneo, sempre tem aquele aluno principal que desponta enquanto tem os outros que você tá vendo pelo olhar deles que eles ainda estão num outro estágio. Então, eu produzo o material por aula (Encontro 3, 10/07/2021. Grifos meus).

Ao mencionar o fato de a aula de PLAc precisar ter um “começo, meio e fim” a cada encontro, Sandra aponta compreender que é preciso inserir na agenda dos cursos de português no contexto das migrações involuntárias a questão do ensino em trânsito (RUANO; GRAHL; PERETTI, 2016) e a metodologia da porta-giratória (CURSINO *et al.*, 2016). A mobilidade contínua de certas populações em deslocamentos forçados, bem como a dificuldade de parte do alunado em estar presente de modo regular nas aulas (geralmente, mas não somente, por adversidades financeiras), são características prementes no âmbito do PLAc. Parece-me, assim, que a professora, ao voltar seu olhar para suas/seus aprendentes, identifica que suas aulas não podem ter como pilar uma “cartilha fechada”. Devem, ao contrário, estar sedimentadas nas especificidades

que a área carrega consigo, advindas do perfil e das demandas reais das/dos migrantes enquanto alunas/alunos de português.

Considero bastante significativo o fato de a docente reconhecer o PLAc como um campo repleto de particularidades desde sua própria busca pela compreensão de quem são os sujeitos que estão diante de si. O que precisa, no entanto, ser problematizado é o olhar que professoras/professores de PLAc lançam para tais indivíduos, muitas vezes reduzido ao discurso da falta, tal qual discuto no Capítulo 3 com base em Diniz e Neves (2018) e em Fanon (2020). Daí a importância de uma formação docente que tenha como princípio não tomar mulheres, homens e crianças migrantes como pessoas desprovidas de identidade e de saberes, e que precisam, portanto, ser civilizadas para quem recuperem sua humanidade, mas sim como indivíduos de quem a humanidade é subtraída historicamente e sistematicamente pela matriz moderna/colonial.

Refletindo sobre a trajetória percorrida por Sandra ao longo da formação de professoras/professores de PLAc, vejo que ela, gradativamente, desconstruiu sua visão inicial de língua de acolhimento. Se antes, para ela, as alunas/os alunos eram obrigados a aprender o português enquanto idioma majoritário do Brasil a fim de atingir seu sucesso no novo país, ao longo do curso a docente passou a compreender o ensino de português em contexto de migração involuntária como um momento de escuta do alunado, o qual, muitas vezes, requer uma atuação em equipe multidisciplinar. No Encontro 10, por exemplo, cujo objetivo era a discussão em torno da pedagogia da escuta (FREIRE, 2021) e do *corazonar* (ARIAS, 2012), baseado em uma educação subversiva (FALS BORDA, 2003; 2007), eu iniciei a reunião perguntando às/aos participantes o que elas/eles entendiam, naquele momento de sua trilha formativa, pelo termo “acolhimento” embutido em tal faceta do PLA. Flávia, coordenadora do Projeto Refúgio, disse que, em sua opinião, acolher está relacionado à escuta atenta das demandas das/dos aprendentes, citando casos vivenciados na iniciativa a partir dos diálogos propostos por Sandra para suas turmas. Reproduzo no excerto 8 as considerações de Flávia e a complementação de Sandra à fala iniciada pela coordenadora.

Excerto 8 – Sandra:

Flávia: Pra mim, tem a ver com **escutar os alunos, suas demandas**. A gente já atendeu a várias demandas dos alunos da Sandra, por

exemplo. Falo da Sandra porque ela já encaminhou alguns alunos pra gente, mas acontece em geral. Porque, assim... às vezes os professores não têm tempo ou não sabem os caminhos possíveis, mas no projeto tem outros voluntários que sabem, que podem ajudar.

Sandra: Por exemplo, já tive vários alunos que questionaram se as leis trabalhistas são iguais para estrangeiros e brasileiros. **E aí a gente tem que explicar que a CLT é igual pra todos.** Não tem distinção entre brasileiro e refugiado, a lei tá aí pra proteger todo mundo. **Teve outro caso que eu fiquei muito brava com um aluno... com o que fizeram com ele, né?** Ele queria tirar a CNH, um aluno haitiano, e deixaram ele ir até o final, pagar tudo, todas as taxas, pra no final dizer que o Haiti não tá numa tal de Convenção de Haia e não sei o que mais... e ele não poderia ter a carteira. E não é verdade porque outros alunos haitianos também já conseguiram a carteira. **Eu fiquei tão brava com o que fizeram, com esse tipo de atendimento, que eu falei pra ele: Olha, Fulano, se você não tiver ninguém pra ir lá com você, eu vou com você, porque eu já fui lá, eu conheço lá.** Mas aí no final **a gente acionou outros alunos haitianos pra ajudar.** Outra aluna, a *[menciona o nome da aluna]*, fez o intermédio (Encontro 10, 23/10/2021. Grifos meus).

Ao mencionar os exemplos da infração às leis trabalhistas da qual muitas/muitos migrantes são vítimas e da dificuldade de obtenção da Carteira Nacional de Habilitação (CNH), Sandra aponta vislumbrar o ensino de PLAc como um território em que a escuta das alunas/dos alunos é primordial, na medida em que dita temas que devem ser abordados no curso de português, tal qual coloca Freire (2020) ao postular uma metodologia rumo à educação emancipadora. Nesse sentido, é interessante observar como tal vertente do PLA exige, dentre outros fatores, o deslocamento do papel docente, posto que não é a educadora/o educador a figura a pautar aquilo que suas educandas/seus educandos devem aprender. Conseqüentemente, o ensino de português no contexto das migrações involuntárias pode permitir relações entre docentes e discentes mais horizontais (ainda que jamais livre de tensões e conflitos, naturais da convivência humana). Algo que outros campos do ensino de línguas adicionais poderiam se inspirar a partir das ações docentes em PLAc.

Ademais, os exemplos de falas e demandas das comunidades migrantes trazidos por Sandra no excerto 8 apontam para a interdisciplinaridade do PLAc, tal qual destacam Lopez e Diniz (2018). Ao contrário do que ocorre na maioria dos contextos de ensino de línguas adicionais, no PLAc é frequentemente necessário que se aborde temas e questões muito específicos, que, muitas vezes, escapam da competência das professoras/dos professores, mas que são urgentes para as/os aprendentes. Deste modo, é recomendável que o ensino de português no âmbito das mobilidades forçadas se dê em uma equipe

interdisciplinar e que as professoras/os professores possam recorrer a especialistas em Direito, Psicologia, Serviço Social, Medicina, dentre outras áreas, a fim de consultá-las/los no momento de preparo de suas unidades temáticas e/ou de suas aulas ou, ainda, para lhes encaminhar alunas/alunos que apresentem questões mais sensíveis, que exijam um acompanhamento individual.

Já no Encontro 12, ao responder o Questionário Final do curso de formação de professoras/professores do Projeto Refúgio, Sandra definiu o ensino de PLAc como um direito das pessoas em trânsitos forçados.

Excerto 9 – Sandra:

A língua de acolhimento é aquela usada para acolher o indivíduo em situação de vulnerabilidade. **No nosso caso, é o português, mas a língua materna do indivíduo também tem que ser usada, pois é quem ele é. Aprender português é um direito que pode ajudar as pessoas** (Questionário Final, 27/11/2021. Grifos meus).

Analisando o enunciado de Sandra exposto no excerto 9, é possível perceber como ela abandona a aprendizagem de português como uma obrigação das/dos migrantes (excerto 6), que as/os levaria ao pleno sucesso no novo país, e pensa o ensino de PLAc como um direito das comunidades deslocadas forçosamente. É interessante notar também o uso do verbo “poder” como um modulador na frase “Aprender português é um direito que pode ajudar as pessoas”. Ao empregá-lo, a professora aparenta reconhecer que a aprendizagem do português, por si só, não assegura aos indivíduos o acesso a seus direitos básicos – embora, evidentemente, seja um fator de extrema relevância para reivindicá-los –, tampouco lhes assegura uma vida de completa felicidade e harmonia. Outro aspecto que mostra como a voluntária não mais contempla o PLAc como uma obrigação, mas sim como um direito das pessoas deslocadas diz respeito ao reconhecimento da “língua materna” – na verdade, de todo o repertório linguístico – das/dos aprendentes na aquisição do português. Para ela, a bagagem linguística representa a identidade das alunas/dos alunos, não podendo ser submetida à colonialidade linguística (GARCÉS, 2007).

Ainda, a julgar pelos posicionamentos de Sandra na etapa final da formação docente, entendo que, quando ela fala em “situação de vulnerabilidade” (excerto 9), ela se refere às subalternizações e às desumanizações impostas às populações migrantes involuntárias pela ótica

moderna/colonial. Também chamo a atenção para o fato de ela definir a língua de acolhimento como “aquela usada para acolher o indivíduo”. Tal qual foi redigida, a formulação parece conferir à língua o poder não apenas de acolher as necessidades das/dos migrantes, mas também de aplacá-las. No entanto, novamente tomando a trajetória de Sandra como base, acredito que a docente desejava se referir às aulas de PLAc como uma via para que o alunado tenha mais condições de chegar a seus direitos básicos de cidadã/cidadão do Brasil. Minha hipótese é reforçada pela fala da professora trazida no excerto 10, retirado de nossa entrevista realizada em abril de 2022.

Excerto 10 – Sandra:

Eu e a Marta temos na semana que vem nossa reunião pedagógica com o grupo e vamos **falar da importância do PLAc, das aulas de PLAc inserir assuntos ligados ao acesso a direitos, a cidadania**, a partes do corpo... explicar o que é SUS, como ir no médico. Eu e a Marta demos especialidades médicas porque temos alunas que estão grávidas e precisam entender tudo isso pra conseguirem fazer o pré-natal e ter seus bebês em segurança. O que que é SUS, sabe? O que é carteira de vacinação? Então, ao fazer tudo isso, **ouvindo as urgências deles, você tá ensinando português, você tá mostrando como se movimentar no Brasil, acessar os direitos, mostrando a sociedade em seus vários braços**, né? Então **PLAc vai muito além de palavras** (Entrevista realizada em 13/04/2022. Grifos meus).

Ao abordar a ocorrência de aulas sobre acesso a atendimento médico pelo SUS, motivadas pela presença de alunas grávidas (excerto 10) ou, ainda, aulas sobre leis trabalhistas (excerto 8), Sandra não parece vislumbrar a língua de acolhimento como o único instrumento de inserção social das comunidades migrantes no novo país, como asseveram os primeiros estudos portugueses em PLAc. Na realidade, a professora indica que, face às vulnerabilidades que as afligem, posto que o Brasil é um país de ferida colonial (VON HUNTY, 2022), que coloca historicamente e sistematicamente pessoas racializadas na periferia social, é preciso que o ensino de português no âmbito das migrações involuntárias parta de “assuntos ligados ao acesso a direitos, a cidadania” (excerto 10). Assim sendo, Sandra encerra esse capítulo de sua formação docente com uma noção de PLAc semelhante à proposta por Lopez e Diniz (2018), na medida em que aponta interpretá-lo desde as práticas sociais, que facilitam trânsitos de indivíduos deslocados pela nova sociedade, de tal modo que possam se contrapor às reterritorializações precárias (HAESBAERT, 2004; BIZON, 2013). Conforme discuto no Capítulo 3, trata-se de uma acepção de

PLAc que requer das/dos docentes uma série de atitudes diante do alunado. Na subseção seguinte, discuto os posicionamentos de Sandra com suas/seus aprendentes.

4.4.4. Sandra e seus posicionamentos docentes

Durante nosso período de convivência, sempre notei em Sandra sua postura direcionada às falas de suas/seus aprendentes. Nesse sentido, julgo importante ressaltar que, mesmo tendo iniciado o curso formativo do Projeto Refúgio com a ideia de que as/os migrantes são obrigadas/obrigados a aprender o português enquanto idioma majoritário do Brasil, a professora aparentava frequentemente enxergar a sala de aula de PLAc como um espaço não somente do ensino da língua portuguesa em si, mas também como um local convivência e de mobilização social para as alunas/os alunos. O excerto 11, retirado de seu diário reflexivo na entrada referente ao segundo encontro da formação docente, ilustra tal visão de Sandra.

Excerto 11 – Sandra:

A valorização do que os alunos trazem consigo é importante em todo o processo de aprendizagem e deve estar na aula e nos materiais didáticos. Além disso, **a sala de aula é o lugar onde os alunos se organizam socialmente**. Lembrar sempre disso! A voz dos alunos – é a chave! (Diário reflexivo, 26/06/2021. Grifos meus).

Deste modo, Sandra parecia ter consigo desde o início da formação docente uma abertura ao *corazonar* (ARIAS, 2012) e à educação subversiva da qual trata Fals Borda (2003; 2007), na medida em que a contemplação da sala de aula como um território de organização social do alunado migrante significa não possuir uma atitude de neutralidade diante de suas/seus aprendentes, respeitando-as/os e valorizando suas histórias de vida. Em outras palavras, naquele momento inicial do curso a docente já denotava entender o papel do curso de PLAc, bem como sua própria função enquanto professora, por meio de uma atitude *sentipensante* (FALS BORDA, 2003), combinando mente e coração para vislumbrá-los desde a perspectiva das populações deslocadas forçosamente, para quem as aulas de PLAc também são uma via de movimentos e ações contra as violências que lhes são aplicadas na/pela lógica da modernidade/colonialidade, tal qual trago no estudo que apresento em Cursino (2022) e que fundamenta a formação docente aqui proposta.

Testemunhei um exemplo do posicionamento docente de Sandra voltado à escuta das falas de suas/seus aprendentes já no terceiro encontro do curso formativo. Naquele dia, a professora iniciou a reunião relatando que tinha preparado uma aula com o tema “Responsabilidades em cidadania” a pedido do próprio grupo na semana anterior. Segundo sua narrativa, a turma desejava discutir direitos e deveres no Brasil e em seus países. Contudo, dias antes do nosso encontro (que também era a data da referida aula), o então presidente do Haiti, Jovenel Moise, foi assassinado a tiros em sua casa, na capital haitiana Porto Príncipe.¹⁰² Diante disso, a voluntária narrou suas expectativas em relação ao que poderia acontecer nas conversas entre suas alunas/seus alunos.

Excerto 12 – Sandra:

Eu tenho três alunos haitianos. Uma até já mandou mensagem dizendo que não vem pra aula, que não tem condições de fazer a aula hoje por causa do que aconteceu nessa semana no Haiti, o presidente. E eu disse: **claro, tudo bem, eu entendo completamente.** Eu preparei a aula de hoje com o tema de várias responsabilidades que as pessoas têm no Brasil. Eu entendi que eles querem entender, discutir as várias responsabilidades, como exercer essas responsabilidades aqui e como era no país. **Mas com certeza esse assunto do presidente vai surgir, né? E aí eu deixo eles falarem, né?** Inclusive, os dois alunos haitianos, eles discordam muito. Um tá aqui há mais tempo, outro há menos tempo, mas eu percebo que ali é um fórum pros dois. **E isso me obrigou a ir no Google e a pesquisar, entender o Haiti, as pessoas, o que tá acontecendo lá, as facções políticas...** porque eu vi que tem um de cada lado ali. E é até uma oportunidade pros outros entenderem do Haiti. E também estamos num momento complicado no Brasil, acho que até isso vai surgir também (Encontro 3, 10/07/2021. Grifos meus).

Quando uma educadora/um educador não baseia suas atitudes e práticas didáticas na afetividade, no sentido colocado por Arias (2012) e sua ideia de *corazonar*, entendendo a própria educação na perspectiva bancária (FREIRE, 2020), ela/ele não permite que suas alunas/seus alunos manifestem suas questões, sejam elas de ordem objetiva ou subjetiva, no momento da aula. No caso do PLAc especificamente, atitudes de afeto e de amorosidade são confundidas, em muitos casos, com ações de caridade e de amparo circunstancial. No entanto, este não parece ser o caso de Sandra. No fato narrado no excerto 12, a professora aponta compreender que os alunos haitianos

¹⁰² Em meio a uma crise política, econômica e social, Jovenel Moise, então presidente do Haiti, foi assassinado em sua residência oficial na capital do país, Porto Príncipe, no dia 7 de julho de 2021. Mais informações sobre o caso podem ser conferidas neste link: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2021/07/07/presidente-do-haiti-e-morto-em-ataque-anuncia-primeiro-ministro.ghtml>. Acesso em 7 dez. 2023.

por ela mencionados e, de modo geral, todo o alunado migrante, precisam falar de seu país, se conectar com ele, mesmo estando distante fisicamente de sua terra natal. Em outras palavras, ela indica estar comprometida com a vida daqueles indivíduos à sua frente, posto que vê a sala de aula como um território que “se alimenta de los procesos de insurgencia material y simbólica de actores históricamente silenciados y subalternizados” (ARIAS, 2012, p.100)¹⁰³.

Ademais, ao notar o embate de ideias contrárias entre seus dois aprendentes haitianos e, conseqüentemente, pesquisar o Haiti e sua conjuntura política e social, Sandra demonstrava, já naquele início do curso de formação de professoras/professores de PLAc, um interesse genuíno por suas alunas/seus alunos e suas origens, suas histórias de vida. É interessante reparar que, ainda que ela tenha buscado informações sobre a situação haitiana, ela não parecia ter a intenção de colocar ao grupo aquilo que tinha aprendido sobre o país em questão. Ou seja, sem subtrair o protagonismo e a agentividade das/dos aprendentes, a voluntária permanece em sua postura de abertura da sala de aula a uma temática cara às/aos estudantes e para o que pode nascer a partir das discussões ali realizadas. Trata-se, assim, de um posicionamento que dialoga com a interculturalidade crítica proposta por Tubino (2005) e Walsh (2009), pois as/os migrantes contam com um espaço e com um momento em que podem falar de suas lutas e vislumbrar caminhos para transformações sociais.

Refletindo sobre a trilha percorrida por Sandra no que diz respeito às suas atitudes docentes face ao alunado migrante involuntário, entendo que o trabalho com a componente dos afetos e das atitudes na formação docente por mim proposta ao Projeto Refúgio, em especial a abordagem da pedagogia decolonial (WALSH, 2009), foi importante para que a professora pudesse pensar nas situações vivenciadas por suas/seus aprendentes a partir de suas falas, atentando-se para as violências e desumanizações que lhes são constantemente afligidas. No Encontro 7, por exemplo, que tinha como objetivo apresentar a interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial aventadas por Walsh (2009), quando a ministrante Gloire Nkialulendo leu, em francês e, em seguida, em português, o poema “Les Africaines... qui a dit?”, da poeta camaronesa Monique Bossomo (ANEXO 5), a docente se emocionou com a

¹⁰³ Na minha tradução: (...) se alimenta dos processos de insurgência material e simbólica de atores historicamente silenciados e subalternizados.

potência do texto, que denuncia o racismo justaposto ao machismo sofrido por mulheres negras.

Excerto 13 – Sandra:

É... esse texto lido por ela, pela Gloire, relata muito o que eles vivem quando eles chegam, né? **E, principalmente, quando ela estava lendo em francês, eu, que não entendo absolutamente nada de francês, a não ser “je t’aime”, eu me coloquei na situação deles. Isso é importante, compreender a partir deles.** Que incrível (Encontro 7, 11/09/2021. Grifos meus).

No excerto 13, destaco o fato de Sandra declarar que se sentiu na situação de suas alunas/seus alunos ao ouvir a ministrante declamando um poema, logo enunciando algo a suas interlocutoras/seus interlocutores, em uma língua que a docente afirma não compreender. Trata-se de uma experiência sedimentada na abordagem intercultural (BYRAM, 1997), em que as/os aprendentes atuam como mediadoras/mediadores culturais, cabendo às professoras/aos professores se deslocarem para a posição de aprendentes, não apenas de suas línguas, mas de suas experiências e perspectivas de mundo. A voluntária aparenta aceitar este movimento, visto que ela salienta que é importante “compreender a partir deles” (excerto 13). Tal deslocamento não é simples de ser realizado, na medida em que ele exige de educadoras/educadores o abandono de sua postura central no ambiente educacional, isto é, da figura como aquela/aquele que sabe o que e como ensinar às/aos estudantes. No campo do PLAc, o afastamento dessa atitude me parece ainda mais complexo, pois é frequente por parte das professoras/dos professores o discurso da falta (DINIZ; NEVES, 2018) direcionado às pessoas em deslocamentos forçados. Todavia, colocar-se na posição de aprender desde as falas, as vivências e os saberes das alunas/dos alunos é fundamental para o ensino de português em contexto migratório que tenha como pretensão a contraposição às subalternizações impostas a tal público, almejando o *fazercom* o alunado, tal qual propõe Freire (2020). O excerto 13 aponta, assim, que Sandra dava indícios de que estava percorrendo este caminho.

Pude notar, ao acompanhar Sandra também ao longo do ano seguinte ao curso formativo, que ela persistiu em sua postura de diálogo com suas/seus aprendentes, buscando tecer com elas/eles uma relação mais horizontalizada e lhes ofertando a sala de aula como um espaço de encontros interculturais, no sentido aventado por Walsh (2009). Na entrevista realizada em abril de 2022,

perguntei à professora sobre suas atitudes diante do alunado migrante. Mais especificamente, lhe questionei sobre o que a motivava a adotar tais posicionamentos e ela respondeu como se segue no excerto 14.

Excerto 14 – Sandra:

Olha, vou te fazer um comentário, que, na verdade, é um comentário de uma aluna da turma de Integração. Ela tá fazendo aula com a gente e em outro projeto, no *[menciona o nome da instituição]*. Você conhece? Eu também não conheço! Mas ela disse que lá a professora pega o livro, copia partes desse livro na lousa... e ela disse isso mesmo, “parts of the book”, e é isso. Parece que não tem interação. **E ela me disse: “Você é diferente”**. E eu disse pra ela: “Mas, ah, acho que é porque no nosso grupo somos só em 9 pessoas”. E ela: “Não, você é diferente. **Você olha pra mim. Você deixa a gente usar nossas línguas pra aprender português, a gente usa o inglês pra aprender, isso me ajuda muito. Você deixa a gente falar, se expressar, dizer como tá sentindo. É diferente**”. Mas por quê isso, por quê? Porque **eu tô aplicando o que aprendi, penso nas realidades deles**, nas conversas que vamos ter. **E ela disse: “O que nós aprendemos aqui com você, nós aplicamos lá fora”**. (Entrevista realizada em 13/04/2022. Grifos meus).

A fala de Sandra trazida no excerto 14 revela que a formação docente em PLAc foi importante para lhe assegurar de um posicionamento de escuta que ela já demonstrava ter diante de suas/seus aprendentes no princípio do curso. Talvez, as atividades formativas a tenham ajudado no que concerne à transformação de sua noção sobre PLAc, conforme discuto na seção 4.4.3, bem como no que se refere à sua visão acerca das desumanizações impostas pelos valores modernos/coloniais a mulheres, homens e crianças que migram forçosamente. Contudo, como é comum na docência, o comentário realizado por sua aluna parece ser sua principal baliza, ou seja, é o que lhe dá a certeza de que está fazendo algo corretamente. Assim sendo, ao destacar que sua aprendente valoriza a mobilização de seu repertório linguístico para a aprendizagem do português, Sandra aponta se certificar de suas práticas docentes orientadas ao bilinguajamento (MIGNOLO, 2020), ao viver-entre-línguas característico das pessoas fronteiriças, tal qual enfatiza Anzaldúa (1987). De igual modo, quando diz que sua aluna reconhece a efetividade das aulas de PLAc do Projeto Refúgio, a professora parece se assegurar de suas abordagens de sala de aula estão em consonância com uma visão de PLAc que se preocupa com a produção e circulação de saberes que possibilitem o alunado migrante a lutar contra as violências consequentes às migrações forçadas, como propõem Lopez e Diniz (2018).

Por fim, ao relatar que sua aluna lhe disse “Você olha pra mim”, tenho a impressão de que Sandra desejava expressar que ela contemplava a humanidade desta aluna e, efetivamente, de todas suas/todos seus aprendentes. Deste modo, se ela realmente as/os olha a partir de sua humanidade, não poderia jamais lhes preparar aulas de português copiando “partes do livro”, isto é, despreocupada com a agentividade das alunas/dos alunos e com o real sentido do curso de português na vida das deslocadas/dos deslocados. Para a professora, olhar para as/os migrantes parecia sempre estar relacionado à escuta de suas falas, de suas histórias de vida e de suas demandas. Daí suas aulas de português que proporcionam espaços e momentos de debate acerca de questões que importam aos indivíduos diante de si, o qual pode abrir caminhos para ações de combate contra as violências que atingem corpos migrantes, desumanizando-os.

4.4.5. Sandra no espelho: visões de si como professora de PLAc

Como já relatado em outros momentos da análise de sua trajetória, Sandra iniciou seus passos na docência em PLAc sem conhecimento prévio algum da área. Ao rememorar seu ingresso no Projeto Refúgio, na entrevista realizada em abril de 2022, ela lembra que pensava que alguns dias de estudo e de preparo bastariam para que ela se sentisse pronta a desempenhar seu papel naquela ação de voluntariado. Ledo engano. A docente logo percebeu que precisaria se colocar no lugar de também aprendente, tal qual ela salienta em sua fala exposta no excerto 15 a seguir.

Excerto 15 – Sandra:

Eu falei pra coordenadora: olha, eu só sou professora de português. PLAc eu não sei o que é, mas se você me der uns conceitos aí e uns lugares pra eu olhar, te juro que em uma semana eu tô prontinha. Só que eu logo entendi que **o PLAc era essa língua que precisa ser aprendida rapidamente, essa questão da temporalidade.** Entendi também isso da **porta-giratória**, que um dia eu tenho um aluno, no dia seguinte eu não tenho, aí no terceiro dia ele volta... E aí vem aquela história de você **moldar sua didática. Porque pode esquecer o que você aprendeu na faculdade, no seu tempo de aula:** a aula de PLAc é exclusiva pra aquele dia e exclusiva pra aqueles alunos. Ela leva em conta essa audiência itinerante, essa audiência que já vem com esse problema psicológico grande porque se ele não vem por um desastre natural, vem por guerra... de qualquer maneira, ele saiu da casa com a mala nas costas e caiu aqui no Brasil. **Então, eu comecei a olhar os alunos diferente, na medida em que eu tinha que me adequar. Não era eles, era eu que tinha que me adequar pra aquele papel que eu tinha me candidatado. Eu tinha**

que aprender com eles (Entrevista realizada em 13/04/2022. Grifos meus).

Sandra, assim como muitas pessoas que decidem assumir o desafio de ensinar português para indivíduos migrantes involuntários, aparentava ter uma visão muito simplista do ensino de PLAc e, conseqüentemente, de seu papel docente, quando declara que bastava que a coordenação do Projeto Refúgio lhe fornecesse “uns conceitos e uns lugares pra olhar” para que, então, ela pudesse bem ministrar suas aulas. Dito de outro modo, me parece que ela confiava que sua vasta experiência como professora de PLA – função que sempre desempenhou sem preparo formal no campo em questão – lhe seria suficiente para adentrar no ensino de PLAc. Trata-se de uma noção de si mesma enquanto docente que remete à falta de profissionalização da área. Tal qual discuto na análise de Sabrina, inicialmente as voluntárias/os voluntários, em muitos casos, não sentem receio de dar aulas de português para migrantes por estarem baseadas/baseados na pretensa certeza de que basta ser falante nativa/nativo da língua majoritária do Brasil para poder ensiná-la a estrangeiras/estrangeiros, como destaca Amado (2013). Há, ainda, o olhar, viciado pela modernidade/colonialidade, voltado para o alunado em trânsitos forçados, que reduz este público ao ponto de que tanto ele quanto as próprias/os próprios docentes aceitam que qualquer aula de português é melhor do que aula nenhuma. Todavia, considero que a visão inicial de Sandra como professora de PLAc também esteja relacionada à precarização das condições de atuação nesta faceta do PLA, bem como à precariedade da área, que, em consonância com Lopez (2020), reduz este braço do ensino de português à informalidade, a uma mera ação de voluntariado, que pode ser desempenhada por qualquer pessoa disposta a ajudar o outro.

No entanto, o pouco convívio com o público migrante e suas realidades já sinalizava para Sandra que ela deveria “esquecer tudo o que aprendeu na faculdade”, isto é, em sua formação como docente de línguas adicionais. Em outras palavras, ela se vê obrigada a se deslocar para a posição de aprender. É interessante reparar que a professora tão logo compreendeu que seria necessário se adequar ao papel para o qual tinha se candidatado, ou seja, para o papel de docente de PLAc. Ainda que não verbalize, o que ela indica

compreender com tal enunciado trazido no excerto 15 é que ela se viu não legitimada para o ensino de português no âmbito de migrações involuntárias, necessitando, portanto, de formação específica. Na falta desta, lhe restava “aprender com eles”, com as próprias alunas/os próprios alunos a partir da prática docente. Diante da informalidade do PLAc, esta é uma trilha percorrida por muitas educadoras/muitos educadores da área, como ressalta Lopez (2020). Com efeito, na perspectiva freiriana, é fundamental que professoras/professores estejam sempre dispostas/dispostos a ensinar-aprender e aprender-ensinar com suas educandas/seus educandos, pois quem ensina sempre aprende e quem aprende sempre ensina. Contudo, a trilha de Sandra demonstra que a formação docente não é apenas um dos gargalos do PLAc que escancara sua precariedade – ela é, muitas vezes, desejada pelas professoras/pelos professores, cansadas/cansados de aprender o PLAc tão somente na prática, intuitivamente.

Talvez seja por conta deste desejo que Sandra abraçou com tanto empenho a formação docente ofertada para Projeto Refúgio, demonstrando forte engajamento na comunidade de prática (WENGER, 1998) ali construída. A docente foi a única presente em todos os 13 encontros formativos. Ademais, ao longo de nossa convivência, ela sempre me contactava para trocarmos impressões sobre suas aulas, para conversarmos sobre suas dúvidas, sobre suas alunas/seus alunos. Sandra, inclusive, assistiu a algumas falas minhas em congressos acadêmicos dos quais participei durante os anos de 2021 e 2022. Era nítido para mim que a professora investia seu tempo na formação docente em PLAc, em uma postura aberta a novas aprendizagens. Ela apresentava ter em seu horizonte a imagem da educadora que almejava ser naquele contexto que, apesar de sua vasta experiência profissional em PLA, lhe era um território ainda pouco explorado. O excerto 16, retirado da entrevista realizada com as quatro participantes deste estudo após elas observarem uma aula de PLAc ministrada por mim, ilustra como Sandra estava engajada com seu processo de formação docente. Na ocasião, eu perguntei a elas quais fatores de minha aula mais tinham lhes chamado a atenção e Sandra assim respondeu:

Excerto 16 – Sandra:

Foi um pouco de tudo, mas acho que **o fato como você trabalhou a parte linguística. A gramática estava ali de forma sutil.** Você foi apresentando as profissões, aproveitando para ver masculino e

feminino com o artigo na frente. E muito legal aquela tabela do final de comparação do masculino e feminino em português, espanhol, inglês e árabe. Eu usei com a minha aluna e deu super certo! Aprendi muito! **Veja só, eu, professora velha já... tô aprendendo muito... agora sobre PLAc** (Entrevista realizada em 11/11/2021. Grifos meus).

Ao afirmar que, ainda que “velha já”, está aprendendo muito sobre PLAc, Sandra aparenta sobrepor à sua longa vivência no ensino de PLA (muito maior do que a minha, diga-se de passagem) a importância de se comprometer com a formação docente do Projeto Refúgio. Assim como no caso de Fabiana, há alguns motivos que podem explicar por que uma professora tão experiente, que, em tese, era aquela com menos a aprender, tenha sido a participante mais implicada no curso formativo. Um deles diz respeito ao ganho de capital cultural (NORTON, 2013), isto é, de conhecimento e de qualificação. Em um primeiro momento, esta parece ser a principal explicação para a postura de Sandra, posto que ela vê a si própria como uma professora que está aprendendo muito, ou seja, adquirindo novos conhecimentos no campo do ensino de português.

No entanto, o investimento de Sandra também pode estar relacionado à conquista de um maior capital simbólico, como maior prestígio, status ou a ocupação de um novo cargo, como destaca Norton (2013). De fato, Sandra assumiu, juntamente com sua colega Marta (que também participou do curso de formação de professoras/professores de PLAc), a coordenação pedagógica do Projeto Refúgio no primeiro semestre de 2022, ou seja, logo depois da formação docente ofertada por mim à iniciativa. Em sua fala apresentada no excerto 17, ela conta sobre suas ações na nova função.

Excerto 17 – Sandra:

Eu e Marta somos desde o começo de 2022, coordenadoras pedagógicas, né? Nós montamos o novo conteúdo pedagógico 100% baseado no que a gente aprendeu no curso. **E a gente cobra das professoras nas reuniões: e aí, em que ponto vocês estão?** Porque eu falei pra Marta: Marta, me dá aflição esperar dois, três meses... vai mudar de nível, eu tô esperando um aluno e me vem um trem! Não pode! Porque **nós estamos aqui pra trabalhar em conjunto, uma completando o trabalho da outra.** E ela falou: Claro, concordo com você. Graças a Deus, Deus botou uma Marta na minha vida. Porque ela tá há mais tempo que eu no projeto e ela tem voz ativa. **Ela é socióloga e eu sou a professora formada, ela tem mais voz ativa. Então, eu fico na sombra dela. Sou eu e ela.** E todo mundo fica: Olha lá, lá vem as duas! E **as professoras estão gostando. Não teve nenhum contratempo até agora. Elas se sentem suportadas.** E eu e a Marta somos pessoas completamente diferentes, mas eu falei pra ela: **nós não vamos dizer o que elas têm que fazer. Nós fazemos!** Então, elas veem nossas aulas, nossos slides (Entrevista realizada em 13/04/2022. Grifos meus).

Destaco, primeiramente, como Sandra, em seu novo posto conquistado por conta de seu comprometimento com a formação docente, passou a se ver como uma professora de PLAc que também possui um outro status no Projeto Refúgio, que a autoriza a verificar como está o andamento das aulas de português ministradas pelas demais colegas. O emprego do verbo “cobrar” em “E a gente cobra das professoras nas reuniões” (excerto 17), aliado ao fato de que tal cobrança se refere ao cumprimento do novo conteúdo programático do Projeto Refúgio, elaborado a partir do curso de formativo do qual Sandra participou, demonstra como ela sente que ganhou legitimidade enquanto docente de português em contexto migratório para além da sala de aula. Assim, quando a voluntária em questão salienta que deseja trabalhar em conjunto com as demais colegas e que elas estão gostando da atuação da coordenação, pois percebem que possuem ali um suporte, ela denota vislumbrar a possibilidade de auxiliar na formação de novas voluntárias/novos voluntários no ensino de PLAc.

Tal fato é reforçado também no excerto 17, quando Sandra declara que “nós não vamos dizer a elas o que elas têm que fazer. Nós fazemos!”. A professora deixa transparecer que está confortável para ensinar suas/seus colegas não pelo argumento de autoridade, mas pelo exemplo. Talvez, de algum modo, ela estivesse buscando reproduzir a formação que recebera no curso que ministrei para o corpo docente do Refúgio, pois eu também não me restringi a ditar às/aos participantes o que fazer enquanto professoras/professores de PLAc. Tive também como perspectiva de abordagem o “como fazer”, mostrando ao grupo modelos de planejamento de aulas, de unidades temáticas de minha autoria, de materiais didáticos respaldados em pesquisas acadêmicas do campo – sempre enfatizando que este “como fazer” é um caminho com inúmeros atalhos. Assim, talvez Sandra tivesse em mente uma comunidade imaginada (NORTON, 2013) na qual, um dia, ela não seria somente professora de mulheres e homens migrantes, mas também professora das professoras/dos professores do Projeto Refúgio. Daí seu investimento tão perceptível nas atividades formativas por mim propostas à iniciativa. Tal interpretação é corroborada pelo excerto 19, em que a professora demonstra se sentir bastante confiante no posto de coordenadora pedagógica e de formadora de novas voluntárias/novos voluntários.

Analisando sua trilha percorrida durante nossa convivência para este estudo, penso que Sandra desejava ter condições de contribuir com o preparo das/dos demais colegas do Projeto Refúgio porque, de algum modo, lhe incomodava o fato de as professoras/os professores, quase que exclusivamente, não serem licenciadas/licenciados em Letras (tal qual se observa no excerto 19 a seguir). Era algo que, em sua visão, permitia que o curso de PLAc acontecesse sem parâmetros muito bem definidos e, principalmente, sem comprometimento por parte das voluntárias/dos voluntários. Nesse sentido, é interessante observar a importância concedida por Sandra à sua própria formação em Letras. Sua trajetória acadêmica é o que a coloca em pé de igualdade com sua colega Marta, também promovida à coordenadora pedagógica do Refúgio. Como se pode notar no excerto 17, a docente se considera alvo de respeito de seus pares tanto quanto sua parceira, graduada em Sociologia e que está há mais tempo do que ela no projeto, por ser “a professora formada”. Tal fato a autorizava a se posicionar “na sombra” de Marta. Devo dizer que este termo “na sombra” não foi utilizado de modo que Sandra estaria em segundo plano em relação à colega, mas sim como sinônimo de “junto dela”. Com efeito, no Questionário Final do curso de formação docente, respondido no Encontro 12, a professora em questão respondeu que se sente legitimada para dar aulas de PLAc porque possui licenciatura em línguas adicionais, além de ter participado do curso de formação docente na área. No mesmo questionário, ela assim pontuou a relevância do percurso acadêmico em Letras.

Excerto 18 – Sandra:

Sim, com **certeza ter formação em Letras é uma vantagem no ensino de PLAc. Um professor formado em Letras vai conseguir trabalhar muito melhor as questões de língua e as outras. Mas não é condição suficiente. É preciso entender o que é ser professor de PLAc**, ter formação em PLAc (Questionário Final, 27/11/2021. Grifos meus).

A fala trazida por Sandra no excerto 18 me conduz a conjecturar que, para ela, a professora/o professor de PLAc ideal é aquela licenciada/aquele licenciado em Letras, com preparo específico para o ensino de línguas adicionais e, ainda, com formação em PLAc. Assim sendo, é por este motivo que a docente afirmou, também Questionário Final, que se vê legitimada no papel de professora de PLAc, afinal, ela conta com formação acadêmica em Letras, com uma larga vivência profissional em PLA (e em outras línguas adicionais) e, a partir do curso

formativo do Refúgio, com preparo ao ensino de português no âmbito das migrações forçadas. Contudo, ela também indica compreender que este cenário ideal é um sonho a ser alcançado e que, diante da urgência de ensino-aprendizagem da língua portuguesa para as comunidades migrantes, as ações de voluntariado são necessárias neste campo. Em nossa entrevista em abril de 2022, eu perguntei a Sandra como ela enxergava o fato de o PLAc ser uma área cujas/cujos docentes não são graduadas/graduados em Letras. Ela me respondeu como se segue no excerto 19.

Excerto 19 – Sandra:

Seu curso de formação nos ajudou nesse sentido. Eu e a Marta, agora nessa coordenação pedagógica, organizamos o curso dentro daquilo que você ensinou. Porque antes era um caos. Era um tal de cada um dar o que quer, sem pé nem cabeça, era um tal de um professor parar a aula no meio, de não terminar, não ter começo, meio e fim e de não passar pro outro o que tinha sido feito. **Tinha que colocar ordem no caos e é isso que a gente tem feito. Por que, senão, o que a gente vai fazer com o curso da Carla? Jogar no lixo? Não! E a gente tá cobrando mesmo que os novos assistam o curso inteiro, todos os encontros. Tem que ver.** Então, **tá ficando mais fácil aceitar o voluntário que não tem essa estrutura de Letras, o curso de Letras.** A gente tem no grupo professoras do Ensino Fundamental, são professoras, mas nunca tinham ouvido falar de PLAc. A Nádia tá com uma professora assim agora ajudando. E essa professora quis aprender, quis melhorar. Porque tem ser assim, tem que partir da pessoa também. Eu tô com uma menina agora no curso de conversação, a *[menciona o nome da voluntária]*. Ela nunca tinha ouvido falar de PLAc e a primeira pergunta que eu fiz pra ela foi: Em que aula do curso da Carla você tá? E ela disse: Ah, eu já vi algumas. Eu disse: Eu sei que é duro, são muitas aulas, mas tem que fazer. E tem que perguntar o que não entendeu, o que não sabe, eu tô à disposição. E ela pergunta mesmo, um monte de coisa no privado. Eu eu tô sempre mesmo à disposição. Porque, assim, a gente, **o PLAc precisa do voluntário. O voluntariado é, sim, muito bonito, mas precisa ser polido. Pode ter professor voluntário, mas preparado pra dar aula de PLAc. Eu acho que são duas coisas que têm que caminhar junto** (Entrevista realizada em 13/04/2022. Grifos meus).

A declaração de Sandra apresentada no excerto 19 indica como a professora em questão deslocou sua própria visão da função docente em PLAc. Se no início de sua trajetória no Projeto Refúgio ela considerava que bastava verificar rapidamente alguns conteúdos teóricos para ministrar aulas de português para migrantes involuntárias/involuntários (excerto 15), após as atividades formativas ela passou a entender que, mesmo nas ações de acolhimento a cargo da sociedade civil, é necessário que as professoras/os professores passem por algum tipo de especialização na área. Em sua visão, este conhecimento, ou essa independência informada, retomando Celani (2010),

é o que possibilita colocar “ordem no caos” (excerto 19). É o que Sandra julga estar fazendo em seu contexto de atuação a partir do capital ganho por conta de seu investimento no curso de formação de professoras/professores de PLAc. Ou seja, é um modo de não “jogar fora” o curso por mim ofertado, como também de não desperdiçar seu engajamento ao longo dos meses de encontros formativos. É possível, portanto, notar que Sandra valoriza sua trilha percorrida enquanto docente de PLAc e contempla a si própria como uma possível multiplicadora daquilo que aprendeu ao se colocar à disposição das voluntárias recém-ingressas/dos voluntários recém-ingressos no Refúgio.

Ademais, ao salientar que “está ficando mais fácil aceitar o voluntário que não tem essa estrutura em Letras, o curso de Letras” (excerto 19), Sandra aponta saber que o voluntariado em PLAc que toma as aulas como ações de caridade (BIZON; CAMARGO, 2018), sem se preocupar, de fato, com a eficácia das aulas na luta contra as subalternizações impostas às alunas/aos alunos migrantes, caracteriza a precariedade da área em questão. É interessante destacar que, ao contrário das demais participantes deste estudo, que contemplam o voluntariado como um chamado maior ou como aquilo que possibilita a real mudança no mundo, Sandra demonstra ter uma visão mais crítica das ações voluntárias ao ressaltar que, apesar de muito bonitas, “precisam ser polidas”. Com efeito, ela parece vislumbrar na formação docente uma oportunidade de tornar a docência em PLAc, ainda que baseada no voluntariado, menos informal, menos precária. Em outras palavras, é possível considerar que Sandra compreende que, com o devido preparo, as pessoas que desejam contribuir ativamente com a causa migrante não o fariam ao acaso, mas sim sedimentadas em noções de língua e de língua de acolhimento pensadas de tal modo a acompanhar as/os aprendentes a erguer suas vozes contra as reterritorializações precárias (HAESBAERT, 2004; BIZON, 2013) às quais são submetidas/submetidos. Esta também era a minha hipótese quando embarquei no desafio da pesquisa aqui apresentada. Estes também foram meus passos enquanto formadora de professoras/professores de PLAc.

4.5. Cruzando caminhos, revisitando a formação docente em PLAc

Gostaria de iniciar essa última parte da análise das trilhas percorridas por Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra afirmando que, embora elas tenham

participado do mesmo curso formativo, cada uma, em sua subjetividade, percorreu um caminho único. Suas trajetórias são, então, singulares, contudo, ora elas se cruzam, ora se distanciam. Esses movimentos são importantes, pois me permitem levantar vários pontos significativos no que diz respeito aos meus objetivos de pesquisa e à formação docente em PLAc, sobretudo a direcionada às ações desenvolvidas em entidades da sociedade civil.

Antes de partir para o que emerge do encontro das histórias das quatro professoras, um adendo importante. Quando comecei a desenhar esta pesquisa, a partir dos dados que foram gerados ao longo da formação de professoras/professores de PLAc do Projeto Refúgio, optei por focar o estudo nas trilhas singulares de apenas algumas professoras, justamente porque me interessava olhar para o que cada uma delas vivenciara ao longo daquela experiência. Escolhi Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra pelos critérios expostos no Capítulo 1. Um fator em comum entre elas foi o engajamento que apresentaram ao longo do curso, o que as fez destacarem-se naquela comunidade de prática ali formada. No entanto, é preciso afirmar que nem tudo saiu como eu desejava ou esperava durante aqueles 13 encontros formativos. Algumas/alguns participantes, por exemplo, desistiram do curso (ou, ao menos, deixaram de participar dele presencialmente). Outras/outros o finalizaram reproduzindo praticamente as mesmas visões de ensino de línguas adicionais e de PLAc e as mesmas atitudes docentes diante do alunado que carregavam consigo no início das atividades formativas, que não condiziam com que tinham visto e debatido durante aquele semestre. Eu também, no papel de formadora, vejo que, hoje, dois anos depois da finalização da formação docente, teria tido outras abordagens e outras atitudes. Teria, por exemplo, dado mais espaço às produções das/dos participantes, acompanhado mais de perto suas aulas. Ainda, teria aberto mais o espaço formativo para as emoções e para os conflitos que surgem nas aulas de português para migrantes.

Fazendo referência ao título desta tese, Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra não são mais as mesmas professoras que eram antes da formação docente da qual participaram. Todas elas, evidentemente, desejavam contribuir com a causa migrante e viam no voluntariado, mais especificamente, no ensino de português, algo que eram capazes de fazer a fim de acolher mulheres e homens em deslocamentos forçados. A questão que logo lhes saltou aos olhos foi como

estavam desempenhando o papel ao qual se dispuseram. Para mim, enquanto formadora, foi bonito observar como as quatro participantes (e outras também que, infelizmente, não figuram no escopo desta investigação) se responsabilizaram por suas trilhas formativas. As provocações e até mesmo os incômodos gerados ao fio dos debates realizados nos encontros formativos não as impediram de percorrer suas trajetórias. Pelo contrário: foram elementos motivadores, que colaboraram para a ampliação de seus repertórios no que concerne às noções de língua e de ensino de línguas adicionais, às ideias sobre PLAc, às atitudes docentes colocadas em prática e às suas identidades enquanto professora de português no âmbito das migrações forçadas.

No que diz respeito às concepções de língua e de ensino de língua, pude notar muitas transformações. Nádia e Sabrina, voluntárias não licenciadas em Letras, iniciaram o curso formativo com uma visão de língua enquanto sistema de códigos fechados. Suas aulas se resumiam ao ensino de gramática e, como relatou Sabrina, em seu excerto 6, pareciam mais voltadas a estudantes brasileiras/brasileiros do que ao público migrante. Não duvido de que elas almejavam auxiliar suas alunas/seus alunos a melhor compreender a sociedade brasileira e a nela agir. Porém, suas aulas não alcançavam, naquele princípio, tais objetivos. Sem formação alguma no ensino de línguas adicionais, tampouco em PLAc, Nádia e Sabrina correspondiam ao perfil do professorado de cursos de português conduzidos por entidades da sociedade civil apontado por Amado (2013), na medida em que ambas planejavam e ministravam suas aulas intuitivamente, levando à sala de aula visões de língua e de língua de acolhimento que pouco ofertavam suporte linguístico ao alunado migrante. Restava-lhes imitar as professoras/os professores que tiveram ao longo de suas experiências como aprendentes de idiomas.

Já Fabiana e Sandra, graduadas em Letras e com vasta experiência no ensino de PLA, iniciaram a formação docente demonstrando conceber língua como prática social, dialogando, assim, com a acepção de língua bakhtiniana por mim proposta na formação docente do Projeto Refúgio. Pude notar que ambas sempre estiveram preocupadas com o português que suas/seus aprendentes construiriam, bem como com os sentidos que construiriam em língua portuguesa. No entanto, Fabiana e Sandra, e, também, Nádia e Sabrina, carregavam consigo uma ideia de língua enquanto identidade nacional, no sentido apontado por

Mignolo (2020). No caso das duas primeiras, me parece contraditório que elas tivessem consigo uma visão de língua enquanto práticas sociais constituintes dos sujeitos e por eles constituída e, ao mesmo tempo, como identidade nacional. Trata-se, assim, de um indício do quanto os valores modernos/coloniais, que impõem sua política de línguas e o ideal de língua como aspecto que configura identidade a países hegemônicos (MIGNOLO, 2020), formam não apenas as mentes das professoras em questão, mas também a de todas/todos nós.

Assim sendo, as quatro participantes demonstraram, ao longo de nossa convivência, terem estendido suas visões de línguas e ensino de línguas, na medida em que elas se direcionaram às/aos aprendentes, tendo em mente a construção de saberes em português, ou seja, o que cada uma/um poderia realizar neste novo idioma e como problematizariam as questões que lhes são caras. O exemplo narrado por Nádia em seu excerto 14, quando ela apresentou, no último encontro formativo, sua aula cujo tema era questões raciais e racismo, ilustra bem as transformações vivenciadas por todas elas no que diz respeito às concepções de língua e de ensino de línguas. Se antes as aulas de Nádia eram “gramática, gramática, gramática”, como ela mesma pontua em seu excerto 5, ao final da formação docente, pude testemunhar o quanto ela passou a se interessar por um ensino de português que fizesse sentido para seu grupo de estudantes, de tal modo que elas/eles pudessem se apropriar da língua para entender as práticas do local em que ora habitam e nele agir. Um caminho percorrido por todas elas, cada qual em seu atalho, mas todas chegaram a este mesmo lugar.

Nádia e Sabrina me provocaram, em muitas ocasiões, a pensar o momento da metalinguagem no ensino de línguas adicionais, de modo geral, e de PLAc, mais especificamente. Suas instigações eram muito válidas, afinal, elas, assim como eu mesma e, talvez, a leitora/o leitor desta tese, passaram por experiências de ensino-aprendizagem de idiomas por um viés estruturalista. Ademais, as alunas/os alunos também chegam à sala de aula com esta mesma concepção, e o “momento da gramática” é aquele em que elas/eles sentem que estão, de fato, aprendendo português. Em contrapartida, a Linguística Aplicada no Brasil tem se ocupado, de maneira geral, em olhar para as demandas de uma educação linguística condizente com a época atual, em busca de um ensino de

línguas responsável e crítico (LEFFA, 2008; MONTE MÓR, 2013; JORDÃO, 2013; MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2019). São preocupações extremamente relevantes, contudo, se nota que tais abordagens acabam ignorando o trabalho com recursos linguísticos ou tomando-o como um elemento menor dentro da educação em línguas. Nádia e Sabrina apontam que é necessário encontrar um equilíbrio, um meio do caminho. Dito de outro modo, a formação de professoras/professores de línguas, em um espectro geral, precisa olhar para as temáticas abordadas em aulas e para as atitudes docentes, mas também para o trabalho metalinguístico, ultrapassando, evidentemente, a visão de língua enquanto sistema de códigos.

Esse cuidado é importante para que docentes de línguas não contemplem as aulas a partir da “apresentação da vida, depois da gramática”, tal qual coloca Sabrina em seu excerto 10. Saliento que esta não é uma noção exclusiva da docente em questão, e sim muito comum em professoras/professores de línguas adicionais. Entretanto, se trata de um equívoco, uma vez que vida e língua, na perspectiva bakhtiniana, não se separam. No caso de Sabrina, o que a assegurou, em alguma medida, foi a análise e o uso de livros didáticos em PLAc, em especial, a cartilha *Vamos Junt@s – Volume 4 – Trabalhando e Estudando* (DINIZ; BIZON; CAMARGO, 2020), na medida em que ela procurava seguir à risca todas as etapas e atividades de compreensão e produção linguística, bem como de sistematização da língua portuguesa. Sua trajetória assinala a relevância da produção e circulação de materiais didáticos como políticas linguísticas no campo do PLAc, frutos das pesquisas acadêmicas e dos avanços da área, como ressalta Diniz (2021).

Ao fio da formação de professoras/professores do Projeto Refúgio pude observar também transformações no que concerne às noções e ao ensino de PLAc. Fabiana, Sabrina e Sandra carregavam consigo, no início do curso, visões mais próximas da acepção portuguesa de língua de acolhimento (ANÇÃ, 2008; GROSSO, 2010; CABETE, 2010). Fabiana, a única docente da iniciativa a ter realizado as atividades formativas do Refúgio já com outras formações na área, trazia consigo a ideia de que a língua de acolhimento é aquela que participa do recomeço da vida das pessoas e, por isso, as/os migrantes devem aprendê-la para se inserir na sociedade, como ela destaca em seu excerto 7. Em outras palavras, observa-se a noção de obrigatoriedade de aprendizagem do

português, o que sobrecarrega aprendentes e docentes e desobriga o Estado de seu papel no acolhimento das populações migrantes, conforme discuto no Capítulo 2. O caso de Fabiana me faz pensar sobre como formações docentes em PLAc existentes no Brasil, evidentemente não em sua totalidade, ainda estão baseadas no conceito português de língua de acolhimento. Este, como também abordo no Capítulo 1, é carregado de valores modernos/coloniais, velando práticas que culminam em colonialidade linguística (GARCÉS, 2007) e da linguagem (VERONELLI, 2015; 2019), violentando corpos e identidades migrantes.

Por sua vez, Sabrina, mesmo sem jamais ter tido contato com textos teóricos em PLAc, apresentou uma visão de língua de acolhimento bastante próxima das ideias aventadas por Ançã (2008), Grosso (2010) e Cabete (2010), ao afirmar, em seus excertos 13 e 14, que as deslocadas/os deslocados forçosamente precisam do português para viver e evoluir e que sua prosperidade, sobretudo financeira, na sociedade de acolhida depende do domínio da língua. Considero o exemplo da professora em questão mais uma pista de como nossas mentes são constituídas pela/na modernidade/colonialidade. Com efeito, não são noções, muitas vezes convertidas em ações, propositadamente intencionais, mas elas existem, ainda que veladamente, em nossos discursos e posicionamentos. Por este motivo, insisti em uma formação docente de base decolonial, que apontasse para nossa constituição moderna/colonial a fim de que as professoras/os professores participantes do curso pudessem despertar para ela e, ao menos, tentar a adoção de outras perspectivas, mais justas e amorosas, no sentido proposto por Arias (2012).

Já Sandra, embora tenha reconhecido o PLAc como uma área repleta de especificidades tão logo começou a ministrar aulas para o público migrante, também o concebia como uma ajuda humanitária, tal qual ela salienta em seu excerto 6. Definir ou resumir esta vertente do PLA de tal maneira pode ser problemático, pois abre margem para que ela seja vista como uma simples ação de caridade momentânea, e não como um campo baseado em pesquisas acadêmicas e que exige especialização de suas/seus docentes. Durante o curso formativo do Projeto Refúgio, procurei, assim, desconstruir a visão de PLAc como uma ajuda circunstancial às comunidades migrantes. Por um lado, vejo

que as/os participantes compreenderam que se trata de uma área do conhecimento que exige formação específica. Por outro, também percebo que muitas delas/deles passaram a questionar sua legitimidade enquanto professoras/professores de português, conforme relato em Cursino (2023).

Das participantes da presente pesquisa, Nádia foi a única que não associou a aprendizagem de PLAc como um fator basilar para a integração e o sucesso de indivíduos migrantes na sociedade de acolhida, tal qual defende Cabete (2010). No princípio da formação docente, a professora via o ensino de português como um elemento facilitador na vida das pessoas em deslocamentos forçados, que poderia ajudá-las a melhor transitar por diversas esferas sociais, tal qual ela fala em seu excerto 10. Nádia indicava estar sensibilizada às conjecturas do PLAc e da situação de vida de suas/seus aprendentes, buscando compreender como sua prática docente poderia ser um modo de ajudá-las/los.

Retomando as trajetórias das quatro professoras, vejo que todas elas, ao fio da formação docente, passaram a entender a noção de PLAc a partir da perspectiva aventada por Lopez e Diniz (2018). Em outras palavras, elas compreenderam que a aula de português precisa estar relacionada com vida das/dos aprendentes, com suas experiências e com suas histórias de vida, seja em seus países de origem, seja no local onde ora habitam, de tal modo que sejam protagonistas no espaço da sala de aula, e não apenas espectadoras/espectadores. Igualmente, pude perceber que as docentes em questão também passaram a vislumbrar o ensino de PLAc como um direito das comunidades migrantes, não como um dever que, necessariamente, lhes concederá integração e sucesso no novo território. Corrobora com minha interpretação o exemplo mencionado por Sandra em seu excerto 10, quando ela conta que preparou uma aula para falar do acesso ao SUS para que suas alunas grávidas pudessem acessar o sistema público de saúde brasileiro e, assim, realizar o pré-natal. Escolhi ao acaso esta passagem de Sandra, mas todas elas passaram a ter consigo este mesmo posicionamento ao planejar suas aulas.

Como narro nos Capítulos 3 e 4, interessava-me também trabalhar o ensino de PLAc pela perspectiva do acolhimento em línguas (BIZON; CAMARGO, 2018), facilitada, metodologicamente falando, pela didática plurilíngue, por meio das abordagens plurais (CANDELIER *et al.*, 2012), e, ainda, como um caminho para o bilinguajamento (MIGNOLO, 2020). De modo geral,

testemunhei que tais abordagens foram bem aceitas pelas quatro participantes desta investigação. Ou seja, as professoras compreenderam, de modo geral, as violências do ensino de PLAc guiado por um viés monolíngue.

Ademais, todas elas tiveram despertadas sua competência plurilíngue: entendo que Fabiana e Sandra perceberam que não são apenas políglotas por terem tido a oportunidade de estudar várias línguas, mas sim, plurilíngues, pois podem interagir com suas alunas/alunos em idiomas que conhecem e, também, naqueles que jamais estudaram formalmente, como o farsi. Já Nádia e Sabrina também se descobriram plurilíngues, na medida em que viram que era possível, e importante, abrir a sala de aula ao repertório linguístico de suas/seus aprendentes, interagindo com elas/eles também em outras línguas para além do português, independentemente do nível de proficiência em cada uma delas.

É importante salientar que o despertar para a competência plurilíngue promoveu, de fato, um efeito cascata, tal qual ressaltam Perea e Piccardi (2009). A partir deste primeiro movimento das docentes, suas salas de aulas também passaram a ser povoadas pelas línguas, culturas e saberes do alunado migrante, que passou a valorizar tal perspectiva. Por conseguinte, as/os aprendentes também foram despertados para o fato de que sua reconfiguração identitária em seus processos migratórios não precisa ocorrer negando sua filiação linguística, cultural e epistêmica, mas sim, a partir dela. A meu ver, a educação linguística em PLAc, e a própria experiência de indivíduos migrantes no território brasileiro, se tornam, deste modo, mais justas, democráticas e amorosas.

Nesse sentido, Mignolo (2020) destaca que o bilinguajamento (que pode emergir deste acolher em línguas) é o que há de mais próximo da amorosidade aventada pela pedagogia freiriana. Concordo com o autor. Retomo aqui uma passagem de Sandra, quando ela conta sobre uma aluna afegã que, comparando as aulas que recebia em uma outra instituição com as do Projeto Refúgio, dizia que essas eram diferentes, justamente porque Sandra “olhava para ela”, permitindo o uso de sua bagagem linguística para a aprendizagem do português, bem como se interessando por suas histórias de vida, por aquilo que ela tinha a narrar de si. O olhar de Sandra (e das demais professoras) transmitia, assim, a amorosidade da qual fala Freire (2020; 2021).

No entanto, é preciso salientar que, principalmente no caso de Sabrina, o despertar para a competência plurilíngue e para o acolhimento em línguas nem

sempre foi um processo confortável. Em seu excerto 17, a professora em questão demonstra reconhece que a possibilidade de interação nas línguas da bagagem de seu aluno o encorajou a contribuir mais nas aulas. Ao mesmo tempo, ela também destaca que falar em outras línguas com o aprendente (mais especificamente, em inglês) a fez se sentir, em alguma medida, vulnerável. Por um lado, a professora compreende, como ela mesma afirma, que sua vulnerabilidade ali exposta incentivou seu aluno a também se expor. Por outro, mesmo afirmando que se descobriu plurilíngue, Sabrina não conseguiu evitar um sentimento de insegurança. A docente aponta, assim, para um ponto relevante, que deve ser considerado e aprofundado nos estudos sobre didática plurilíngue de modo mais abrangente – os sentimentos e as emoções de professoras/professores de línguas ao se descobrirem plurilíngues e ao agirem sob tal viés.

Fabiana, por sua vez, destaca em seu excerto 13, outro aspecto interessante acerca do acolhimento em línguas (BIZON; CAMARGO, 2020) e da didática plurilíngue (CANDELIER *et al.*, 2020). De modo geral, as/os aprendentes não veem com naturalidade a mobilização de suas línguas, culturas e saberes nas aulas de português. Isso pode se dar, em meu entendimento, devido a alguns pontos. O primeiro deles, e, talvez, o mais saliente, é a possibilidade de elas/eles também enxergarem a aprendizagem de línguas pelas lentes monolíngues. O segundo, menos perceptível, mas que deve ser levado em consideração, diz respeito à colonialidade linguística (GARCÉS, 2007), que posiciona as línguas de indivíduos do Sul global, incluindo as das migrações forçadas rumo ao Brasil, como idiomas de menor valor, logo não dignas de estarem no sagrado espaço da sala de aula. Como bem pontua Maldonado-Torres (2018), todo processo de colonialização é internalizado e naturalizado por seres colonializados. Daí o estranhamento de alunas/alunos de PLAc ao se depararem como uma sala de aula aberta às suas bagagens linguísticas, culturais e epistêmicas. Por este motivo, Fabiana ressalta, não sem razão, que é necessário verbalizar ao alunado que a mobilização de seus repertórios integra seu processo de aprendizagem da língua portuguesa.

O que me parece que está em jogo no acolhimento em línguas desde a didática plurilíngue é muito mais do que a transformação do ambiente de ensino-aprendizagem de português em um espaço multilíngue. Quando se volta os

olhares justamente para as línguas que passam a ocupar este território – árabe, crioulo haitiano, espanhol venezuelano, espanhol cubano, farsi, francês congolês, lingala, portunhol, dentre outras –, percebe-se que esta abordagem pode ser uma maneira de fazer face à colonialidade linguística (GARCÉS, 2007) e à colonialidade da linguagem (VERONELLI, 2015; 2019), uma vez que as/os aprendentes também podem existir a partir de suas línguas, culturas e saberes enquanto adicionam ao seus repertórios o português.

Deste modo, o acolhimento em línguas proposto por Bizon e Camargo (2018) desde o viés do plurilinguismo pode se converter em um desbravador de caminhos para o bilinguajamento em PLAc. Quando Fabiana, em seu excerto 12, narra sua aula sobre infância, na qual ela trouxe textos (escritos e orais) em francês e em lingala e suas alunas/seus alunos interagiram em português e em outros idiomas para resgatar suas memórias de criança, como cantigas e brincadeiras, ela possibilitou ao grupo, naquela ocasião, um trabalho em bilinguajamento em PLAc. Isso porque a professora contemplou a sala de aula como um espaço de fronteira e suas/seus aprendentes como sujeitos da fronteira, tal qual aventa Anzaldúa (1987). Nesse local fronteiro, as pessoas da fronteira só podem existir neste viver-entre-línguas, que representa sua verdadeira identidade. Trago este relato de Fabiana como exemplo, mas considero que todas as participantes deste estudo abriram, em alguma escala, suas aulas para o bilinguajamento.

Ao fio desta pesquisa, as professoras trouxeram vivências de sala de aula que mostram o nascimento de línguas marginais (ANZALDÚA, 1987). Fabiana, em seu excerto 13, fala sobre a importância de suas alunas/seus alunos se expressarem com suas línguas, mesmo que sejam uma mistura. Nádia, por sua vez, destaca, em seu excerto 9, que suas/seus aprendentes passaram a se expressar em portunhol.

No entanto, Nádia, neste mesmo excerto, considera a mobilização do portunhol como um aspecto negativo de seu próprio desempenho enquanto docente, embora valorize o fato de suas/seus estudantes poderem contar com suas línguas para aprender português. É preciso enfatizar que o bilinguajamento (MIGNOLO, 2020) como contraposição à noção de línguas nacionais, orientado ao ensino de PLAc, é uma ideia decolonial. Contudo, os sujeitos que dele se beneficiam estão inseridos no sistema-mundo moderno/colonial. Nele, a

sociedade de acolhida brasileira não é, na realidade, nada acolhedora, pois exige de migrantes involuntárias/involuntários o domínio do português como acesso a seus direitos básicos. É verdade que os estudos mais recentes em PLAc (LOPEZ; DINIZ, 2018; LOPEZ, 2018; BIZON; CAMARGO, 2018, dentre outros) problematizam tal visão bastante simplista e equivocada, tal qual discuto no Capítulo 2. Todavia, o mundo para além da academia insiste na subalternização de indivíduos racializados, o que passa também pela determinação de quais línguas e de quais práticas sociais eles precisam mobilizar para ter alguma chance de sucesso. Entendo que esta seja a preocupação – e a frustração – embutidas na fala de Nádia. Ela indica, em última instância, que os posicionamentos decoloniais ocorrem sempre no esperar (FREIRE, 1992), sempre no vir a ser das transformações necessárias para uma existência mais justa.

Também era um dos objetivos da formação docente do Projeto Refúgio trabalhar as atitudes docentes no ensino de PLAc, de tal modo que as professoras/os professores da área se convertessem em ativistas, no sentido freiriano, e, conseqüentemente, abandonassem a noção missionária, como adverte Lopez (2020), bem como ações de amparo circunstancial, tal qual ressaltam Bizon e Camargo (2018). No que tange os posicionamentos docentes, pude observar transformações de diversas ordens nas quatro participantes deste estudo – novamente, cada qual a seu modo.

Vejo que o trabalho com a componente dos afetos e das atitudes, tendo como base a noção de *corazonar* (ARIAS, 2012), a educação subversiva de Fals Borda (2003; 2007), a pedagogia da escuta (FREIRE, 2021) e a interculturalidade crítica (TUBINO, 2005; WALSH, 2009) /pedagogia decolonial (WALSH, 2009), estimulou as participantes a ampliar seus repertórios diante do alunado migrante involuntário. Fabiana e Sandra relataram que mesmo antes da formação docente sempre tiveram relações de diálogo com suas alunas/seus alunos. Sandra, no entanto, foi a única a conceber, desde o princípio das atividades formativas, a sala de aula para além do ambiente de aprendizagem da língua portuguesa, destacando-a, em seu excerto 11, como um espaço de organização social, onde as/os migrantes podem conviver e se mobilizar a fim de debater soluções para as questões que lhes são caras.

Já Nádia e Sabrina, como atuavam baseadas em um panorama de ensino de línguas de viés mais estrutural, no qual apenas elas, enquanto professoras, falavam e transmitiam conhecimento, travavam pouca interação com suas/seus aprendentes. Assim, mantinham com elas/eles relações de distanciamento, silenciando-as/os no que diz respeito às temáticas que, muito provavelmente, eram importantes de ser colocadas durante as aulas de português. Para ilustrar esse comportamento das duas voluntárias, relembro aqui o excerto 15 de Nádia, quando ela contou que concedia apenas 2% do tempo dos encontros para que suas alunas/seus alunos pudessem se expressar e ela, ouvi-las/los.

Nesse sentido, uma primeira mudança que observei nas posturas docentes das participantes deste estudo, especialmente, em Nádia e em Sabrina, foi a abertura da sala de aula para as falas das/dos aprendentes. De maneira geral, as quatro professoras puderam perceber que tal movimento de abertura não se limita à expressão oral dentro das práticas comunicativas que interessam ao alunado de PLAc. Ele diz respeito, na verdade, às narrativas que surgem organicamente nas interações com as/os aprendentes, quando a sala de aula se converte em um segundo espaço (CAMPANO, 2007; RUANO; CURSINO, 2019).

A mobilização da interculturalidade crítica aventada por Tubino (2005) e Walsh (2009), que fundamenta a pedagogia decolonial proposta por Walsh (2009), foi um elemento importante para a formação docente de Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra. Relembro o sétimo encontro do curso formativo, em que uma das ministrantes foi Gloire Nkialulendo, migrante congoleza. Na ocasião, ela falou sobre o racismo que sofre diariamente no Brasil e sobre como é difícil se posicionar contra ele sendo uma mulher negra estrangeira. O testemunho de Gloire foi relevante na medida em que mostrou às/aos participantes daquela reunião temáticas que se manifestam a partir da escuta das vozes de pessoas em trânsitos forçados, ou seja, assuntos sobre os quais as alunas/os alunos realmente desejam se exprimir. Sandra, por exemplo, destacou, emocionada, a potência do relato de Gloire (excerto 13). Sabrina, por conseguinte, definiu aquele encontro como revolucionário, tal qual figura em seu excerto 15, uma vez que a fala da ministrante a fez pensar o mundo sob outra ótica – a dos efeitos da modernidade/colonialidade sobre a existência de indivíduos racializados e inferiorizados pelos valores modernos/coloniais.

As considerações de Sandra e Sabrina, que coincidem com as de Fabiana e Nádia, sinalizam a relevância da participação de representantes das comunidades migrantes na formação docente em PLAc. Naquele encontro formativo, não era eu – uma mulher branca – falando sobre racismo, totalmente fora de meu lugar de fala, usando o termo cunhado por Ribeiro (2021). Era Gloire que narrava o que ela experienciava enquanto mulher negra migrante e exemplificando na formação docente algo que frequentemente acontece em aulas de PLAc nas quais as/os aprendentes contam com uma prática de escuta, na perspectiva freiriana, por parte de sua professora/de seu professor.

A análise das trilhas percorridas por Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra me leva a afirmar que todas elas foram adotando práticas docentes sediadas na proposta de temas do interesse de suas/seus estudantes, na qual elas/eles eram convidadas/convidados a expor suas visões de mundo. Assim sendo, interessava-me examinar quais atitudes elas adotaram no que concerne ao agir professoral a partir da escuta das/dos aprendentes. Em alguma medida, e cada qual a seu ritmo e à sua maneira, as quatro professoras passaram a atuar fundamentadas na afetividade, *corazonando* em PLAc. Isso significa que elas não mais apresentavam posturas de neutralidade diante do alunado migrante, mas sim, de indignação face às subalternizações a ele impostas.

A fala de Nádia, em seu excerto 16, na qual ela reflete sobre o que poderia fazer, enquanto professora de português, para que suas alunas/seus alunos “se levantem como os humanos que são” e lutem contra o racismo estrutural, ilustra tal indignação. Moviada por este sentimento, típico da educação subversiva e de posturas *sentipensantes* (FALS BORDA, 2003; 2007), a professora passou a planejar suas aulas de tal modo que o grupo de aprendentes pudesse questionar as realidades que os subjugam e vislumbrar ações que possam transformá-las. Já Sandra, que já apresentava atitudes de abertura de sua sala de aula às falas de suas/seus estudantes, ampliou seu repertório no que diz respeito às suas posturas docentes, buscando direcionar suas aulas a temas relevantes ao acesso de direitos do alunado migrante no Brasil.

Deste modo, Nádia e Sandra atingem o *fazercom* aventado por Freire (2020), que retrata a real acepção de ativismo docente – neste caso, no campo do PLAc. É importante notar que ambas as professoras não estavam ditando ao alunado as pautas de suas lutas, tampouco oferecendo em suas práticas

didáticas um assistencialismo pontual. Igualmente, elas não desejavam, sozinhas, solucionar os problemas de suas alunas/seus alunos. Considero, na verdade, que elas deslocaram suas posições docentes para atitudes de horizontalidade, colocando-se juntas de mulheres e homens migrantes. São posturas importantes no campo do ensino de PLAc, frequentemente confundido com uma ação de caridade. No entanto, são deslocamentos difíceis de ser percorridos, pois demandam das educadoras/dos educadores atitudes que fogem da visão tradicional, ou bancária (FREIRE, 2020), de educação.

As trajetórias de Fabiana e de Sabrina aportam questões importantes no que se refere à pedagogia da escuta (FREIRE, 2021), em ações de *corazonar* (ARIAS, 2012), e à pedagogia decolonial de Walsh (2009), sedimentada na interculturalidade crítica (TUBINO, 2005; WALSH, 2009) como ferramenta metodológica. Fabiana relatava conduzir suas aulas de tal maneira que suas alunas/seus alunos tivessem seu turno de fala, exprimindo-se sobre as temáticas produzidas. Porém, durante seu processo formativo, a voluntária parecia mobilizar a interculturalidade funcional (TUBINO, 2005; CANDAU, 2016), pois, muitas vezes, se restringia à comparação das práticas culturais do Brasil com as dos locais de origem das/dos aprendentes. Entendo que a professora desejava alcançar a perspectiva da interculturalidade crítica, pois ela se preocupava com temáticas relevantes ao alunado migrante involuntário. Contudo, Fabiana nem sempre chegava ao *fazercom* proposto por Freire (2020), uma vez que incentivava suas/seus estudantes a refletir sobre suas culturas de origem e sobre as do local de acolhida pela via comparativa, porém sem encorajá-las/los a buscar caminhos de superação das adversidades que lhes são impostas enquanto sujeitos fronteiriços. Eu observava que, para Fabiana, talvez fosse custoso assumir posicionamentos de estar junto das/dos aprendentes, no sentido freiriano. Era como se para a docente em questão tal escuta afetiva ultrapassasse, de alguma maneira, a fronteira do ensino de português ao alunado em trânsitos forçados.

Essa conduta de Fabiana fornece indícios de que o deslocamento das atitudes verticais de docentes em PLAc para posições mais horizontais e de ativismo freiriano requer a desconstrução de um ensino tradicional, moldado pela educação bancária denunciada por Freire (2020), e de uma visão de abordagem intercultural restrita à valoração entre culturas, mas que pouco contribui para a

ação das/dos aprendentes em suas realidades. São valores que, a meu ver, são constituídos na/pela ótica da modernidade/colonialidade e, por isso, exige tempo. E mais do que isso: ousar dizer que tal mudança, assim como tudo que mobiliza a decolonialidade, se dá sempre na esteira do esperar, do vir a ser e do ir e vir.

A trilha percorrida por Sabrina, por sua vez, sinaliza outro ponto importante para a formação e para a atuação docente em PLAc: a necessidade de agir de maneira interdisciplinar. A professora, que antes ministrava sua aula de maneira verticalizada e expositiva, passou a interagir com seu aluno (ela estava atendendo apenas um aprendente em aulas particulares), ouvindo suas histórias de vida na cidade de São Paulo e as adversidades vividas por ele na condição de migrante haitiano. Ainda que o escutasse e procurasse maneiras de ajudá-lo, Sabrina manifestou uma certa inquietação no que diz respeito a este seu novo posicionamento, uma vez que ela julgava não saber, em muitos casos, o que lhe dizer, como confortá-lo.

É verdade que a formação docente em PLAc por mim proposta não tinha como objetivo que as professoras/os professores solucionassem os problemas trazidos pelas/pelos aprendentes. No entanto, o *corazonar* em PLAc, que nunca é neutro, pode carregar consigo dois efeitos, que devem ser considerados. O primeiro deles diz respeito ao fato de que, nem sempre, a educadora/o educador saberá indicar caminhos para a necessidade de uma aluna/um aluno e, assim sendo, precisará contar com o apoio de profissionais de outras áreas do conhecimento – o que aponta para a interdisciplinaridade do ensino de português no âmbito das migrações involuntárias, justamente como discorrem Lopez e Diniz (2018).

Já o segundo desdobramento está mais ligado à história de Sabrina. Quando uma professora/um professor *corazona*, ela/ele não permanece impassível diante do que sai dos lábios de suas alunas/de seus alunos. Muitas vezes, a indignação da qual fala Fals Borda (2003; 2007) se converte em inquietações, em dúvidas quanto à capacidade docente, em angústias, em sofrimentos – sentimentos com os quais é difícil lidar. A formação docente em PLAc precisa considerar este aspecto e, conseqüentemente, trabalhar interdisciplinarmente com profissionais da área de Psicologia, por exemplo, que estejam disponíveis para acolher as subjetividades das/dos docentes da área.

Este foi um tema que não tive em conta quando planejei o curso de formação docente do Projeto Refúgio. Trata-se de um equívoco meu. Estava tão preocupada com um preparo docente que se orientasse ao combate contra as subalternizações vivenciadas por mulheres e homens em deslocamentos forçados que acabei por ignorar as aflições das professoras/dos professores da área – sendo eu também uma delas e conhecendo, portanto, muito bem as agonias das quais falava Sabrina. De igual modo, também é importante e desejável que as iniciativas em PLAc contem com psicólogas/psicólogos ou profissionais de áreas correlatas que possam acolher as emoções e as subjetividades das/dos aprendentes, posto que as educadoras/os educadores possivelmente não tenham formação neste campo – e ainda que tivessem, talvez não lhes coubesse, no papel de docentes, realizar a escuta de cunho mais psicológico de uma/um estudante.

Conforme trago na análise de sua trajetória, Fabiana me parece ter chegado, em seu processo formativo, a uma postura mais ativista, no sentido de que conseguiu vislumbrar e preparar aulas (e materiais didáticos) em que propõe às/aos aprendentes atividades que realmente podem atravessar as fronteiras da sala de aula, dialogando, assim, com suas realidades enquanto migrantes na cidade de São Paulo – como ela narra em seu excerto 20. Sabrina, por conseguinte, também tinha possibilidades de manifestar atitudes docentes em PLAc mais orientadas ao *fazercom*, uma vez que passou a atuar completamente baseada no livro didático *Vamos Junt@s – Volume 4 – Trabalhando e Estudando* (DINIZ; BIZON; CAMARGO, 2020). Novamente, ressalto a importância da produção e circulação de materiais didáticos em PLAc como política linguística (DINIZ, 2021), que possuem, dentre outros ganhos, o auxílio às práticas docentes. Todavia, não posso deixar de (me) indagar se Sabrina, de fato, via a relação das propostas da cartilha em questão às conjunturas de vida do alunado migrante ou se ela tão somente aplicava as atividades do livro, sem refletir sobre elas. Como a professora se ausentou do Projeto Refúgio durante o período de geração de dados desta investigação, não tenho uma boa resposta a meu próprio questionamento. Gosto de acreditar que ela estava no meio do caminho.

Por fim, ao fio desta jornada formativa, tive a oportunidade de refletir sobre as visões que Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra tinham de si próprias enquanto professoras de PLAc. Independentemente de como chegaram ao curso

formativo do Projeto Refúgio, todas elas estiveram sempre muito abertas à formação docente, dispostas a discutir e refletir sobre as temáticas abordadas, bem como a compartilhar suas experiências de sala de aula. Dito de outro modo, as quatro participantes deste estudo se engajaram intensamente na experiência formativa, destacando-se, assim, na comunidade de prática (WENGER, 1998) ali constituída. Buscavam, usando a nomenclatura de Norton (2013), adquirir capital cultural e/ou capital simbólico, que se mostrariam importantes em suas concepções de si mesmas enquanto docentes de português em contexto migratório. As vivências de Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra indicam que o diálogo entre pesquisadoras/pesquisadores em PLAc com projetos da área desenvolvidos por entidades da sociedade civil não é apenas importante para que se possa compreender como eles ocorrem e como atuam suas/seus agentes: a meu ver, ele vale a pena. Afirmo isso porque finalizo esta pesquisa sabendo que as quatro voluntárias passaram a compreender que o ensino de língua portuguesa para indivíduos em trânsitos forçados carece muito mais do que boa vontade de acolher quem precisa em um momento de vulnerabilidade – ele necessita de formação específica e bem estruturada.

Um dos pontos que se sobressaíram no que diz respeito às visões de si enquanto professoras de PLAc é a questão da legitimidade. Fabiana é a única dentre as quatro participantes desta pesquisa que nunca duvidou de sua validade neste papel. Analisando seu percurso formativo, entendo que a certeza de estar legitimada para atuar no ensino de português para alunas/alunos migrantes advém de sua trajetória acadêmica em Letras e dos cursos em PLAc que ela realizou antes do desenvolvido para o Refúgio. No entanto, seu preparo acadêmico e sua experiência profissional não a desencorajaram de se colocar em uma posição de ampliar seus horizontes no que concerne ao campo do PLAc.

Já Sandra, também graduada em Letras, teve uma experiência diferente daquela de Fabiana. No início de sua trilha formativa, ela pensava, conforme narra em seu excerto 15, que sua experiência em PLA seria condição suficiente para a atuação em PLAc. Pouco tempo depois, a professora percebeu que não estava, na realidade, licenciada para ministrar aulas de português em um contexto tão repleto de particularidade como aquele permeado pelo público migrante involuntário. Sem acesso à formação docente na área até o momento do curso projetado por mim ao Projeto Refúgio, restou-lhe observar suas/seus

aprendentes, buscando compreender as especificidades do PLAc no cotidiano da sala de aula.

Julgo relevante tecer uma comparação entre as vivências de Fabiana e Sandra no que se refere às impressões sobre si no papel de professoras de PLAc. A entrada de Sandra no ensino de português no âmbito dos deslocamentos forçados coincide com a das/dos docentes ouvidas/ouvidos por Miranda e Lopez (2019) e Lopez (2020), as/os quais, em sua maioria, se sentem deslegitimadas/deslegitimados a nele atuar. Isto é, muitas professoras/muitos professores iniciam sua atuação no ensino de PLAc sendo licenciadas/licenciados em outras línguas adicionais (não necessariamente o português) e percebem, no dia a dia de suas práticas pedagógicas, que devem “esquecer tudo aquilo que aprenderam na faculdade”.

Trata-se de um cenário que ilustra que o PLAc é um campo complexo na didática de línguas, demandando, portanto, formações específicas. Na posição de ramificação do PLA saturada de especificidades, não se pode admitir que professoras/professores as aprendam sozinhas/sozinhos, a partir da observação de suas/seus aprendentes, muitas vezes em processos informais de tentativa e erro, a exemplo do que ocorreu com Sandra.

Nádia e Sabrina, professoras com percursos acadêmicos que nada têm a ver com a área de Letras, apresentaram experiências bem distintas no que diz respeito à legitimidade como docentes de PLAc. No início de seu voluntariado na área, Sabrina não tinha medo de ensinar português a mulheres e homens migrantes – era como se ela estivesse ensinando a língua para seus “filhinhos”, tal qual ela destaca em seu excerto 3. Há aí muitos fatores que podem explicar o comportamento da voluntária: a ideia de estar autorizada a ensinar português para estrangeiras/estrangeiros tão somente por ser falante nativa do idioma em questão; o fato de contemplar, no início de sua formação, o voluntariado como uma ocupação que não requer formação específica; e, por último, o próprio alunado migrante, que, vulnerável, aprende português nos projetos de voluntariado, onde era tratado como filho. Nádia, por sua vez, desde o início de sua jornada se julgava incapaz de ensinar o idioma majoritário do Brasil, alegando que adentrou no ensino de PLAc “no susto”, visto que faltavam pessoas verdadeiramente comprometidas com a causa. As duas perceberam, durante o curso formativo, que precisariam aprender a ser professoras de PLAc

para, assim, desempenhar tal cargo da maneira que suas/seus aprendentes demandam.

Ambas correspondem ao perfil geral das professoras/dos professores de PLAc traçado por Amado (2013) e ainda comum nas iniciativas praticadas por ONGs e afins. Entretanto, os sentimentos de insegurança e de incapacidade de estar à frente de uma sala de aula de português para migrantes involuntárias/involuntários apontados por Nádia sinalizam que nem todas as voluntárias/todos os voluntários se sentem confortáveis ou licenciadas/licenciados a desempenhar tal função. O que as faz assumir tal papel e nele permanecer é o comprometimento com a ação voluntária, que, na visão de Sabrina, é o que pode fazer mudar o mundo (excerto 22).

Ressalto, ainda, que, a partir da formação docente, Nádia e Sabrina passaram, de algum modo, a se sentir licenciadas para ministrar aulas de português para o público em mobilidades forçadas. Em seu excerto 25, por exemplo, Sabrina diz que se contempla como professora de PLAc, admitindo que aprendeu muito ao fio da formação docente, transformando ideias que ela carregava consigo e sendo por elas transformada, mas também ciente de que há muito ainda por aprender. Nádia, por outro lado, afirma que não se sente professora. Entendo que sua declaração possa vir do fato de lhe faltar, em sua visão, a formação em Letras e, conseqüentemente, todo um conteúdo didático. Contudo, a formação docente do Projeto Refúgio parece ter lhe conferido alguma segurança, na medida em que ela reconhece o quanto aprendeu ao longo de sua trilha formativa, vendo a si mesma no caminho certo.

As quatro professoras participantes desta pesquisa concordam que possuir uma trajetória acadêmica em Letras é um aspecto importante para quem ministra ou deseja ministrar aulas de português na instância das migrações forçadas, mas não é fundamental – mais uma pista de como todas contemplam o PLAc como um campo específico. De maneira geral, na visão de Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra, licenciaturas em Letras podem trazer conhecimento e reflexões sobre noções de língua e de ensino de línguas adicionais que escapam às voluntárias/aos voluntários que não contam com tal formação. Para Nádia, Sabrina e Sandra (especialmente para esta última), o cenário ideal seria aquele em que as/os docentes da área fossem licenciadas/licenciados em Letras e especialistas no ensino de português em contexto de deslocamentos forçados.

Todavia, cientes de sua impossibilidade, acreditam ser necessário formar em PLAc voluntárias/voluntários que não possuem graduação em Letras. Nesse sentido, Sandra fala em polir o voluntariado e é interessante notar como ela assumiu esta função, isto é, a de auxiliar na formação de novas/novos docentes no Projeto Refúgio. Resta ao campo do PLAc, sobretudo às pesquisadoras/aos pesquisadores da área, decidir se “polir o voluntariado” equivale a profissionalizar a área ou, ao contrário, se tal ação contribui para sua informalidade.

Nesse sentido, Fabiana problematiza ainda mais a profissionalização do PLAc, se sua consequência for a restrição da área a pessoas licenciadas em Letras. Conforme ela expõe, tal medida poderia atrair à docência de português no âmbito das migrações involuntárias profissionais interessadas/interessados em uma remuneração financeira e não necessariamente na causa humanitária que, na visão da professora, é a marca do PLAc. Fabiana aponta, ainda, outra questão que concerne aos projetos desta vertente do PLA praticados nas universidades brasileiras: em sua visão, essas iniciativas, em muitos casos, estão muito mais voltadas a atender interesses pessoais e/ou profissionais de docentes das IES do que, de fato, aos das comunidades migrantes. Não duvido de que existam projetos desenvolvidos no contexto acadêmico em que os interesses pessoais ou profissionais de docentes, e mesmo a burocracia da academia, se sobreponham às demandas do público atendido. No entanto, também seria ingênuo acreditar que nas iniciativas organizadas por entidades da sociedade civil não existam tensões e conflitos entre suas/seus agentes ou, ainda, barreiras de toda sorte que possam dificultar ou impedir suas atividades.

De todo modo, Fabiana me provoca a refletir sobre onde o PLAc, enquanto vertente do PLA, deseja chegar no campo do ensino de línguas adicionais – e estendo essa provocação à leitora/ao leitor desta tese.

O que posso afirmar é que Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra já não mais as mesmas professoras que eram no princípio do curso formativo, quando nos conhecemos. A formação docente por mim projetada ao Projeto Refúgio não foi perfeita, tampouco assim foram nossas trilhas. Tudo o que tentei fazer ao longo de nossa caminhada, no papel de formadora, foi lhes estender a mão e partilhar do pouco que sei. Nesta tese, por sua vez, partilho do muito que vi e vivi com essas mulheres. Encerro este trabalho orgulhosa das professoras que Fabiana,

Nádia, Sabrina e Sandra se tornaram, e em paz, pois sei que elas continuarão seus caminhos refletindo sobre as noções e os valores que mobilizam em sala de aula, bem como suas práticas (inclusive Sabrina, que, mesmo distante da sala de aula, continua perto do Refúgio). Espero que elas também estejam orgulhosas e em paz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É chegado o momento de eu fazer uma confissão a você, leitora/leitor: antes de meu processo de doutoramento, eu nunca tinha atuado como formadora de professoras/professores de PLAc. É verdade que no PBMIH-UFPR, onde fui professora de português em contexto migratório entre 2014 e 2020, acompanhei colegas iniciantes, compartilhando com elas/eles daquilo que eu sabia, de minhas práticas docentes e das minhas dúvidas e angústias. Ou seja, no PBMIH-UFPR e, quem sabe, em outras iniciativas desenvolvidas pela academia ou por órgãos da sociedade civil, há uma espécie de formação docente orgânica, de tal maneira que formamos umas/uns às outras/aos outros, no dia a dia das nossas atividades. Contudo, projetar, organizar e ministrar um curso docente em PLAc foi uma novidade – e um desafio enorme. Finalizei-o com uma certeza: aprendi muito mais do que ensinei. Ademais, nesta tese, as trilhas de Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra têm muito a contribuir com a formação de professoras/professores de PLAc.

Talvez seja uma (falsa) impressão minha, talvez seja um preconceito que eu carregava comigo, mas fato é que eu, vinculada ao PLAc no âmbito acadêmico, olhava com bastante desconfiança para as ações desenvolvidas por entidades da sociedade civil, justamente por conta do perfil de voluntárias/voluntários que assumem a missão de ensinar português a mulheres e homens, meninas e meninos em deslocamentos forçados. Por isso, quando conheci o Projeto Refúgio e sua coordenadora, Flávia, no quase longínquo janeiro de 2021, fiquei surpresa com a estrutura da iniciativa, calcada no propósito de receber indivíduos em trânsitos forçados de uma maneira ampla, ofertando-lhes, além das aulas de português, auxílio jurídico, psicológico, orientação profissional e educação financeira.

No que concerne ao ensino de português, percebi que Flávia, à frente da iniciativa, desejava genuinamente dar um escopo teórico-metodológico às aulas ali ministradas, a fim de que elas contribuíssem verdadeiramente com a democratização da mobilidade das populações migrantes pelo território de acolhida. Assim, ciente da problemática em torno do perfil das voluntárias/dos voluntários a cargo do ensino da língua portuguesa, assumi a parte que talvez me coubesse nessa história. Isto é, ocupei o local de formadora de

professoras/professores de PLAc para partilhar com aquelas pessoas do que eu pesquisava e de minhas próprias experiências na área.

Tão logo me aproximei do Projeto Refúgio, compreendi que a maioria das/dos docentes de português não possuía licenciatura em Letras, tampouco formação ou experiências no ensino de línguas adicionais. De igual modo, não possuía conhecimentos em PLAc. Por óbvio, um curso de formação docente em PLAc com duração de um semestre, em encontros quinzenais de duas horas cada, não seria jamais equivalente ao que se pode discutir e ensinar-aprender/aprender-ensinar em uma (pós-)graduação em Letras. Com efeito, assumi que o objetivo da formação docente em PLAc para o Projeto Refúgio seria o de intervir nas noções de língua, de PLAc e nas atitudes docentes das/dos participantes a fim de, ao menos, sensibilizá-las/los para visões de língua e de PLAc e para práticas didáticas mais justas, críticas, amorosas e responsáveis. Em outras palavras, era desejável que, ao fim do curso formativo, as voluntárias/os voluntários atuassem por meio de uma independência informada (CELANI, 2010), adaptando os conteúdos acadêmicos abordados e discutidos aos seus locais de ação professoral.

Celani (2010) ensina que a professora-formadora/o professor-formador deve, primeiramente, eleger o embasamento teórico da formação docente pela qual será responsável. Assim sendo, durante o primeiro semestre de 2021, procurei responder a uma primeira pergunta que eu mesma me coloquei: qual PLAc ensinar? Refleti muito sobre o que é, de fato, essa língua de acolhimento, não somente durante o período de formatação do curso do Projeto Refúgio, mas antes, nas minhas inquietações de professora e pesquisadora do campo.

Eu também estava consciente de que adentraria em um local de muita complexidade, afinal, como formar professoras/professores de PLAc que, em tese, não são professoras/professores de formação? Eu não tinha resposta para tal indagação, porém tinha uma pista: a independência informada da qual fala Celani (2010) não dizia respeito a somente às noções de língua, de PLAc e às atitudes docentes. Ela também deveria mobilizar o “como fazer”, ou seja, como levar a teoria ao cotidiano da sala de aula. Este “como fazer”, por sua vez, não era uma espécie de passo a passo, de instruções únicas e definidas de como ser e agir enquanto professora/professor. Era, na minha intenção, possibilidades,

caminhos possíveis, que deveriam ser sempre pensados e caminhados de acordo com as realidades locais, sempre mutáveis.

Para responder a ambas as perguntas, resgatei, como se pode observar no Capítulo 2, o surgimento do PLAc em terras portuguesas, a partir dos trabalhos de Ançã (2008), Grosso (2010), Cabete (2010) e Oliveira (2011). Problematizei tal aceção de língua de acolhimento, uma vez que ela opera por meio da pretensa ideia de que o português é fator obrigatório para que migrantes adquiram autonomia na sociedade de acolhida, sem desconfigurar seu arranjo social (ANÇÃ, 2008).

Além de estar baseado em práticas assimilacionistas e de despossessão identitária (ANUNCIAÇÃO, 2017; 2018), o conceito português de PLAc promove um cenário de colonialidade linguística (GARCÉS, 2007), uma vez que a língua portuguesa se sobrepõe em relação às línguas do alunado em mobilidades forçadas, silenciando-as, bem como desvozeando práticas culturais e saberes do público em questão. Tal noção propicia, ainda, um cenário de colonialidade da linguagem (VERONELLI, 2015; 2019). Nessa conjuntura, migrantes do Sul global são vistas/vistos como seres inferiorizados – quase não humanos –, e, conseqüentemente, suas línguas, suas práticas comunicativas e sociais, seus saberes também o são. Por isso, precisam ser civilizadas/civilizados ou salvos/salvos de sua condição primitiva. Daí a obrigatoriedade do ensino-aprendizagem de português ou, em outras palavras, de um acolhimento linguístico revestido de boas intenções, mas que mascara uma série de perversidades.

Ainda no segundo capítulo, apresentei novos entendimentos para o ensino-aprendizagem de português no âmbito dos deslocamentos forçados, os quais nascem de estudos de pesquisadoras brasileiras/pesquisadores brasileiros. Proponho o PLAc a partir de Lopez e Diniz (2018), que o concebem como uma vertente do PLA orientada à produção e circulação de saberes que contribuam para um trânsito migrante mais democrático pelo local de acolhida e para a contraposição às reterritorializações precárias (HAESBAERT, 2004; BIZON, 2013) vivenciadas pelas populações migrantes involuntárias. Ademais, nesta nova aceção, a aprendizagem da língua portuguesa é vista como um direito, e não como uma obrigatoriedade, de indivíduos migrantes, tal qual assevera Lopez (2018). Também trouxe ao debate a perspectiva do acolhimento

em línguas (BIZON; CAMARGO, 2018), que se contrapõe ao panorama monolíngue do ensino de português às comunidades migrantes – que, por sua vez, se impõe na verticalidade das relações entre sociedade de acolhida e indivíduos acolhidos, impedindo diálogos verdadeiramente interculturais.

Já no Capítulo 3, me concentrei, de algum modo, na busca pelas respostas sobre o “como fazer”, isto é, em como as voluntárias/os voluntários do Projeto Refúgio deveriam ensinar português para indivíduos migrantes. Eu tinha consciência de que eu não poderia menosprezar o perfil das/dos participantes, condizente, de maneira geral, com aquele apontado por Amado (2013). Além disso, eu desejava também ouvir as vozes migrantes, quase sempre silenciadas na construção do conhecimento acadêmico, no que se refere às suas expectativas sobre aspectos importantes a um curso de PLAc.

Assim sendo, a união desses elementos me conduziu ao conteúdo programático do curso de formação docente ao Projeto Refúgio, dividido em dois eixos: a componente linguística e a componente dos afetos e das atitudes. Na primeira, o foco esteve no trabalho com a noção de língua enquanto prática social constituinte dos sujeitos e por eles constituída (BAKHTIN, 2015) e na noção de linguajar, que vislumbra a língua enquanto ação materializada no cotidiano da vida (MATURANA, 2008). Ademais, esta dimensão apresentou às/aos participantes a noção de PLAc aventada por Lopez e Diniz (2018) e o panorama do acolhimento em línguas (BIZON; CAMARGO, 2018). Respondendo ao “como fazer”, isto é, a como ensinar português a partir do repertório linguístico, cultural e epistêmico do alunado, tal componente abordou o planejamento de aulas e de materiais didáticos na área e propôs a didática plurilíngue, por meio das abordagens plurais (CANDELIER *et al.*, 2012), como ferramenta teórico-metodológica. Ainda, contrapondo-se às colonialidades da acepção portuguesa de PLAc, a dimensão linguística vislumbra o bilinguajamento (MIGNOLO, 2020), tentando desconstruir a noção de línguas nacionais e abrindo espaços para as línguas marginais (ANZALDÚA, 1987), como línguas vivas, que representam o verdadeiro estilo de vida de pessoas fronteiriças.

Já a componente dos afetos e das atitudes se orienta à transformação de posturas de neutralidade da/do docente para posicionamentos de *corazonar* (ARIAS, 2012) a partir de uma pedagogia da escuta (FREIRE, 2021), na qual as

vozes, histórias e demandas das/dos aprendentes ganham espaço e integram as aulas de PLAc. Novamente respondendo ao “como fazer”, isto é, a como integrar as vivências e demandas das comunidades migrantes às práticas docentes, tal dimensão trabalha com a pedagogia decolonial (WALSH, 2009), a qual dialoga com a pedagogia freiriana e com a interculturalidade crítica (TUBINO, 2005; WALSH, 2009), de tal modo que as alunas/os alunos participam da escolha das temáticas abordadas, percebendo e questionando as injustiças que as/os afligem, em um desvelamento do mundo (FREIRE, 2020), e vislumbram ações para transformar a sociedade, em busca de um novo existir.

Esta foi a base teórica-metodológica da formação docente em PLAc desenvolvido para o Projeto Refúgio. Como disse, o curso não foi perfeito – nem nunca teve tal pretensão. Também nunca tive o objetivo de, com minha proposta, ditar como se deve formar professoras/professores de português no contexto das migrações forçadas. O que apresento aqui são, mais uma vez, caminhos possíveis, sempre passíveis de questionamentos e transformações. Afinal, isto é fazer ciência. Ensejo fortemente que novas pesquisas sobre o preparo docente em PLAc surjam da discussão que teço aqui, aprimorando os passos que ousei dar em meu processo de doutoramento.

Tal qual contei no Capítulo 1, eu não desejava narrar a formação docente em PLAc de maneira geral. Minha escolha foi a de focar em trajetórias individuais de algumas membras daquela experiência de aprendizagem situada. Assim, ao invés de trazer generalizações sobre o grupo, entendo que olho para as quatro professoras participantes desta pesquisa – Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra – de modo mais aprofundado, buscando compreender o que seus percursos têm a ensinar à formação docente em PLAc. As histórias vividas por cada uma delas me fizeram aprender lições e, ainda, me ajudaram a perceber que há outras que precisam ser estudadas e realizadas. Vamos a elas.

I. Das lições aprendidas

Lição nº1: Dos tijolos que (não) formaram a arquitetura do curso formativo

Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra foram voluntárias bastante assíduas no curso de formação docente em PLAc do Projeto Refúgio, mas a assiduidade não foi uma característica comum à todas/a todos participantes. Muitas delas/muitos deles estiveram nas reuniões de maneira esparsada e mesmo Fabiana, Nádia e

Sabrina estiveram ausente em alguns encontros formativos. Somente Sandra esteve presente em todos eles. Em outras palavras, a frequência das voluntárias/dos voluntários do Projeto Refúgio na formação docente foi bem flutuante, tal qual a do alunado em PLAc, porém, por outras razões.

Essa questão aponta para como as pessoas que se dedicam ao ensino de português para as populações migrantes veem tal acolhimento linguístico. De modo geral, o contemplam como uma ação de voluntariado, algo que não requer formação específica, mas sim, alguma disponibilidade de tempo e vontade de ajudar o próximo. Trata-se de uma visão que denuncia a precarização do PLAc, como destaca Lopez (2020), uma vez que o campo não conta com a atuação de profissionais qualificadas/qualificados e remuneradas/remunerados financeiramente, mas sim, com docentes voluntárias/voluntários, que atuam durante seus momentos de folga laboral, doando de seu tempo e de seu conhecimento.

Diante deste cenário, ao planejar a formação docente do Projeto Refúgio, decidi formatá-lo na perspectiva da porta-giratória. Empresto tal terminologia da própria área do PLAc (CURSINO *et al.*, 2016), entendendo que o ensino de português para as populações migrantes involuntárias precisa levar em consideração o fato de que nem sempre a aluna/o aluno que está presente hoje voltará na aula seguinte, por inúmeros fatores. Por isso, cada encontro precisa ter um “começo, meio e fim”, de tal modo que ele faça sentido para as/os aprendentes que o frequentaram. De modo paralelo, no curso formativo do Refúgio, cada reunião abordou um tema específico e quem estivesse nela presente poderia aproveitar de seu conteúdo em suas práticas de sala de aula.

Com efeito, vale destacar que o conteúdo programático da formação docente em PLAc para o Refúgio foi sedimentado em um fio condutor, dividido nas componentes linguística e nas dos afetos e das atitudes. Aquelas/aqueles que frequentaram o curso de maneira mais assídua puderam percebê-lo e dele se beneficiar, como foi o caso de Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra. Já aquelas/aqueles que figuraram no curso formativo esporadicamente tiveram a oportunidade de refletir sobre alguma temática relevante ao professorado em PLAc e, talvez, de (re)pensar suas próprias atitudes docentes. Dito de outro modo, essas/esses participantes puderam ao menos ter a sensação de que aprendiam algo no encontro em que estavam presentes, o que poderia incentivá-

las/los a retornar para outras atividades formativas. Assim sendo, o formato da porta-giratória pode não ser o ideal quando se pensa a formação de professoras/professores de línguas, de modo mais abrangente, e, mais especificamente, de PLAc, mas funcionou no caso do Projeto Refúgio. Talvez, em ações de voluntariado, sobretudo no âmbito da sociedade civil, esta configuração de curso formativo deva ser considerada.

Outro ponto importante no que diz respeito à formatação da formação docente para o Projeto Refúgio foi sua construção conjunta com outras professoras e pesquisadoras do campo do PLAc e, principalmente, com representantes das comunidades migrantes. Relembro aqui que estive, ao fio dos encontros formativos, acompanhada por Russel Cerilia, do Haiti, Maiker Gutierrez, da Venezuela, Gloire Nkialulendo, da República Democrática do Congo, e Jibril Kaddeh, da Síria. A escolha de tê-la/los comigo nessa jornada é baseada em umas das temáticas do curso formativo: a abordagem intercultural, uma das abordagens plurais proposta por Byram (1997). Nesse sentido, ela/eles atuaram como mediadora/mediadores culturais, pois foram responsáveis por falar de suas línguas, culturas, bem como daquilo que vivenciam na sociedade brasileira enquanto migrantes.

Possivelmente, no papel de formadora, eu estava sendo vista pelas voluntárias/pelos voluntários do Projeto Refúgio em uma posição central ou superior, isto é, como a pessoa responsável por lhes transmitir conhecimento – uma reprodução da visão da educação bancária denunciada por Freire (2020). A abordagem intercultural (BYRAM, 1997), contudo, exigiu de mim um deslocamento desta espécie de figura principal do curso formativo. Coloquei-me também no local de aprendizagem. Aprendíamos, assim, com aquela/aqueles a quem ensinávamos.

Instaurou-se, assim, um cenário de aprendizagem pela alteridade. Veja: ao falar da relevância de mobilizar o repertório linguístico do alunado em sala de aula, por meio da intercompreensão (BLANCHE-BENEVISTE, 1997; ESCUDÉ; CALVO DEL OLMO, 2019), a professora Regiane Soranzo poderia, ela mesma, ter apresentado elementos linguísticos do crioulo haitiano e do espanhol, comparando-os com o português e, por conseguinte, exemplificando tal ferramenta teórico-metodológica às/aos participantes da formação docente. Ao invés disso, decidimos, juntas, convidar Russel Cerilia e Maiker Gutierrez, pois

eles conhecem, evidentemente, suas línguas melhor do que nós duas. Além disso, eles sabem apontar, a partir de suas vivências de aprendentes de português, as semelhanças e as diferenças entre seus idiomas e o português e as dificuldades que suas conterrâneas/seus conterrâneos possam ter ao longo da aprendizagem do idioma majoritário do Brasil. De igual modo, as professoras/os professores do Projeto Refúgio, não ouviram de mim, uma mulher brasileira branca, que migrantes sofrem racismo e xenofobia em solo brasileiro. Ouviram dos lábios de Gloire Nkialulendo, uma mulher migrante negra. Ainda, as/os participantes não escutaram apenas da professora Mariana Lyra de Albuquerque as vantagens (e os conflitos) de contar com um professor colaborador migrante nas aulas de português. Tiveram também o testemunho de Jibril Kaddeh, migrante sírio que foi professor de PLAc em parceria com Mariana Lyra de Albuquerque.

De fato, as vozes de Russel, Maiker, Gloire e Jibril foram muito relevantes para a formação docente em PLAc. Ao longo do Capítulo 4, destaquei, principalmente, o encontro formativo que contou com a participação de Gloire. Em graus distintos, Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra (assim como suas/seus colegas) se indignaram com as situações racistas vivenciadas e expostas por Gloire, sentindo que lhes cabiam, enquanto professoras de PLAc, *fazercom* o alunado migrante no combate ao racismo. Dito de outro modo, vivenciamos ali o conhecer o outro pelo outro, pela voz e pelas palavras desse outro.

Também é preciso salientar que a metodologia da porta-giratória (CURSINO *et al.*, 2016) e a abordagem intercultural (BYRAM, 1997) integram o conteúdo programático da formação de professoras/professores de PLAc do Projeto Refúgio. Ou seja, as formandas/os formandos tiveram a oportunidade de experimentar durante as atividades formativas abordagens que poderiam levar às suas práticas de sala de aula. Julgo que este tenha sido um ponto importante do curso, uma vez que elas/eles puderam viver o “como fazer” enquanto formandas/formandos, talvez percebendo que as propostas do curso eram possíveis de ser realizadas com as alunas/os alunos de português.

Outra questão que se revelou importante na concepção do curso formativo em PLAc foi o papel da interdisciplinaridade da área. Quando as educadoras/os educadores se abrem à pedagogia da escuta (FREIRE, 2021), as falas e demandas das/dos aprendentes emergem. É possível que, dentre

elas, surjam perguntas e situações para as quais as professoras/os professores não tenham respostas, tais quais questões de ordem jurídica ou emocional. Isso pode fazer com que as/os docentes se sintam intimidadas/intimidados, pressionadas/pressionados ou sobrecarregadas/sobrecarregados, fazendo-as/os fechar o espaço da sala de aula à escuta afetiva das educandas/dos educandos.

A formação docente em PLAc precisa ressaltar que as professoras/os professores não precisam, necessariamente, ter todas as respostas. No entanto, é necessário saber atuar em rede. Docentes e coordenadoras/coordenadores de cursos de português para migrantes devem, assim, estar atentas/atentos à interdisciplinaridade deste campo, buscando parcerias e apoios de profissionais de outras esferas do conhecimento. O caso de Sandra, no qual ela afirma encaminhar alunas/alunos com questões de ordem emocional às voluntárias/aos voluntários da área de Psicologia, exemplifica este modo de agir.

Com efeito, entendo que a formação deve salientar que o papel docente em PLAc está orientado ao *fazercom* o alunado, e não ao fazer para. Há, assim, um limite das ações docentes, que estabelece, justamente, a não verticalização da relação entre professora/professor e aluna/aluno. Quando este não existe, é relativamente comum que a/o docente se coloque na posição de salvar sua/seu aprendente de suas mazelas e esta/este, por sua vez, se insira na posição de ser salva/salvo, tal qual advertem Bizon e Camargo (2018). Tal qual argumentei nos Capítulos 2 e 3, este é um comportamento a ser combatido no PLAc, pois é bem mais violento do que aparenta.

A experiência de Sabrina e sua escuta afetiva de seu aluno, como narro no Capítulo 4, aponta para outro fator que pode brotar da pedagogia da escuta (FREIRE, 2021): o gerenciamento das emoções das professoras/dos professores de PLAc. Para mim, enquanto formadora, era perceptível que Sabrina estava incomodada, e mesmo frustrada, com suas próprias atitudes, na medida em que ela julgava não saber o que dizer ao aprendente diante das situações de precariedade de sua vida que ele contava em aula. Ora, quando educadoras/educadores abandonam posturas de neutralidade, de não interesse por suas/seus aprendentes e passam a agir no/pelo *corazonar* (ARIAS, 2012), a tendência é que elas/eles sejam, de alguma maneira, atingidas/atingidos por emoções. Ou seja, é praticamente impossível permanecer impassível à voz do

outro quando se atua pela afetividade. Por este motivo, compreendo que a formação docente em PLAc deve ser interdisciplinar também no sentido de oferecer às formandas/aos formandos algum tipo de suporte psicológico a fim de acolher suas subjetividades, suas emoções de toda sorte.

Como enfatizei no Capítulo 4, a partir do caso de Sabrina, considero que a formação docente por mim proposta ao Projeto Refúgio e exposta neste trabalho falhou neste quesito. Eu poderia, por exemplo, ter convidado profissionais da esfera do Direito, da Psicologia, da Informática (dentre outras) para falar ao grupo de participantes do curso sobre as principais questões e demandas do alunado migrante involuntário nesta ordem. Poderia também ter contado com a participação de psicólogas/psicólogos que atuem com migrantes para escutar também as emoções das professoras/dos professores, naquilo que a experiência do PBMIH-UFPR convencionou chamar de “catarse coletiva”¹⁰⁴ (CURSINO *et al.*, 2016) – uma espécie de roda de conversa ou de terapia em grupo em que as/os docentes expõem situações vivenciadas em sala de aula e expressam os sentimentos experienciados. Mas não o fiz. Uma lição que aprendi observando as participantes desta pesquisa, Sabrina em especial.

Lição nº2: Ser licenciada/licenciado em Letras talvez não seja o fator mais importante para se tornar professora/professor de PLAc

Um dos maiores indícios de precarização do PLAc, segundo Lopez (2020), é o fato de ele ser praticado em regime de voluntariado e, quando em iniciativas coordenadas por entidades da sociedade civil, por pessoas, em sua maioria, sem formação em Letras, tampouco com conhecimentos sobre língua de acolhimento. Conforme discuti no Capítulo 3, este cenário acarreta aulas planejadas de maneira intuitiva, calcadas em noções de língua e de ensino de línguas que pouco ou nada contribuem para a agentividade das/dos migrantes no novo território.

As trajetórias de Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra mostram que, de fato, quando se considera suas formações acadêmicas, a principal diferença entre elas está nas acepções de língua e de ensino de línguas adicionais que

¹⁰⁴ A escuta das catarses coletivas era realizada pela professora do Departamento de Psicologia da UFPR, Dra. Elaine Schmitt, atualmente à frente da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSV-M-UFPR).

carregavam consigo no início da formação docente do Projeto Refúgio. Fabiana e Sandra, licenciadas em Letras, já mobilizavam no princípio do curso visões de língua mais próximas do prisma bakhtiniano, pensando, portanto, nas práticas sociais das/dos aprendentes. Nádia e Sabrina, em contrapartida, baseavam suas aulas em uma noção de língua mais estruturalista, estando focadas em um ensino metalinguístico de gramática que não dialogava com as realidades de suas alunas/seus alunos. Suas aceções iniciais não eram novidade alguma, pois, de maneira geral, coincidem, sabemos bem, com as daquelas/daqueles que não passaram por uma faculdade de Letras. Todavia, os caminhos percorridos por Nádia e Sabrina, voluntárias de outras áreas do conhecimento, indicam que concepções de língua distantes daquela aventada por Bakhtin (2015) podem ser superadas, não sem tensões, ao fio da formação docente. Ambas as professoras passaram a colocar em prática aulas mais condizentes com um ensino de línguas crítico e responsável, orientado às práticas sociais relevantes ao alunado migrante e cujo foco não era mais a gramática da língua portuguesa.

As trilhas das quatro participantes desta investigação me ensinaram que, quando se pondera outros elementos que não o relacionado às noções de língua, a dualidade entre formação em Letras *versus* outros percursos acadêmicos não faz sentido. Como tudo na vida, as relações aqui também são mais complexas. No que concerne às ideias iniciais sobre PLAc, por exemplo, Fabiana e Sabrina foram as professoras que mais se aproximavam, no começo de suas jornadas formativas, dos estudos portugueses (ANÇÃ, 2008; GROSSO, 2010; CABETE, 2010), uma vez que viam a língua portuguesa como um ponto determinante para a integração de pessoas deslocadas forçosamente à sociedade brasileira. Sandra, por sua vez, associava o ensino de PLAc a uma ajuda humanitária, o que pode descaracterizá-lo como uma área do conhecimento. Dentre as participantes deste estudo, Nádia foi a única professora a iniciar sua trajetória formativa pensando o ensino de português em contexto migratório como um dos fatores que podem facilitar o trânsito de migrantes no local de acolhida, capaz de minimizar as dificuldades de toda sorte que lhes são impostas pela conjuntura das mobilidades forçadas.

Já no que se refere às atitudes docentes face ao alunado migrante involuntário, Fabiana e Sandra afirmavam, no princípio da formação docente do

Projeto Refúgio, que suas salas de aula eram abertas à escuta das falas das/dos aprendentes, o que propicia, em tese, a construção de diálogos interculturais. Porém, ao acompanhar suas jornadas, percebi que, embora ambas estivessem interessadas nas interações com suas/seus estudantes, essas ocorriam de maneiras distintas. Sandra me parecia em maior consonância com a perspectiva da interculturalidade crítica (TUBINO, 2005; WALSH, 2009), pois dizia que suas aulas também eram um espaço de mobilização social das/dos migrantes. A docente em questão, de fato, indicava escutar as demandas de suas alunas/seus alunos e levá-las à discussão no momento da aula. Fabiana, por outro lado, também dialogava com suas/seus aprendentes, entretanto, suas relações eram restritas à comparação entre práticas culturais dos países de origem do alunado com aquelas comuns no Brasil. Ou seja, a professora apontava estar ligada à interculturalidade funcional (CANDAU, 2016), uma vez que os diálogos interculturais, em parte de seu percurso formativo, não eram direcionados aos questionamentos das injustiças sociais, tampouco às buscas por formas outras de existir, tal qual propõe Walsh (2009). Pondero se seu movimento não vinha do fato de a atuação em PLAc requerer das/dos docentes uma atitude ativista, de *fazercom* as educandas/os educandos – e não de fazer para, tal qual destaca Freire (2020).

Nádia e Sabrina, conforme pontuei no Capítulo 4, iniciaram a formação docente sem ter relações de escuta de suas alunas/seus alunos, pois trabalhavam fundamentadas em uma visão de ensino bancário (FREIRE, 2020), em que cabia a elas transmitir o conhecimento. Todavia, ao longo do processo formativo, compreendi que Nádia precisou de bem menos tempo do que a colega para se abrir à pedagogia da escuta aventada por Freire (2021) e a posturas de *fazercom* sua/seus aprendentes. Sabrina demandou um maior período de amadurecimento das ideias trazidas pelo curso formativo para conseguir sair de posições de verticalidade em relação às/aos aprendentes, e, em certas ocasiões, se sentiu vulnerável neste deslocamento.

Tenho plena ciência de que as visões de PLAc e as atitudes docentes propostas ao longo do curso formativo implicam em mobilidades por demais exigentes, mas por demais necessárias se o objetivo é uma educação que desvele o mundo e que ajude aprendentes migrantes a fazer face às reterritorializações precárias (HAESBAERT, 2004; BIZON, 2013) às quais são

submetidas/submetidos. Aprendi com Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra que a realização desses movimentos pouco tem a ver com a formação acadêmica em Letras. Tampouco deve ser colocada no binarismo do “certo x errado”, pois nunca foi meu objetivo aqui tratar de erros ou acertos, mas sim, de trilhas percorridas e de lugares aos quais cada uma das professoras chegou. Desconfio que seus novos territórios de professoras de PLAc quase nada têm a ver com suas formações acadêmicas, mas sim, com suas subjetividades. Não estou dizendo que licenciaturas em línguas adicionais – em PLA, especialmente – sejam dispensáveis às pessoas que atuam ou desejam atuar no ensino de português no âmbito das mobilidades forçadas. Estou falando dessas quatro mulheres cujas trajetórias formativas acompanhei por um tempo. É isso que elas me contam.

Lição nº3: A modernidade/colonialidade nos molda a todas/todos

Embora Fabiana e Sandra, de um lado, e Nádia e Sabrina, de outro, contemplassem a definição de língua por meio de diferentes prismas, as quatro participantes do estudo apresentavam um ponto em comum neste quesito: a ideia de língua nacional. Conforme argumentei no Capítulo 3, esta é uma noção que nasce na Idade Média, a partir do surgimento dos Estados-nação, que se fortalecem também por uma política de línguas (MIGNOLO, 2020), que lhes confere uma identidade nacional. A própria noção de PLAc aventada em Portugal, bem como o discurso da falta (DINIZ; NEVES, 2018), também encontram origens nos valores modernos/coloniais, pois a premissa da obrigatoriedade da aprendizagem da língua portuguesa como promessa de integração social e de sucesso na sociedade de acolhida está nas lentes com as quais se vislumbra mulheres e homens, meninas e meninos das comunidades migrantes: são, nesta ótica, indivíduos inferiorizados e racializados, subalternizados em tudo o que são, pensam, falam, produzem, agem (MALDONADO-TORRES, 2007; VERONELLI, 2019).

Em muitos momentos de suas trilhas formativas, Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra expressaram falas e atitudes que encontram ecos na modernidade/colonialidade. Mas elas não estão sozinhas. As/os demais participantes também as acompanharam. Eu também, apenas pelo fato de fazer parte de uma comunidade acadêmica na condição de doutoranda em Linguística

Aplicada, estou em consonância com valores modernos/coloniais. E você também, leitora/leitor deste trabalho, muito provavelmente também está vivendo diversos aspectos de sua vida de acordo com o sistema-mundo moderno/colonial. Isso porque a modernidade/colonialidade nos molda a todas/todos. Somos filhas/filhos deste sistema, cada qual à sua maneira.

A leitora mais atenta/o leitor mais atento deve ter percebido que construí minhas problematizações à aceção portuguesa de PLAc, bem como a formação docente na área, tendo como base estudos sobre modernidade/colonialidade e decolonialidade. O próprio título do curso desenvolvido para o Projeto Refúgio, “Formação de professores de PLAc numa perspectiva plurilíngue e decolonial” traz o termo “decolonial” como adjetivo. A leitora/o leitor com boa memória talvez também se recorde que, em algum momento do terceiro capítulo, eu disse – muito *en passant* – que hoje eu daria um outro nome à formação docente. Explico-me.

Durante meu processo de doutoramento, procurei me aprofundar nos estudos sobre a modernidade/colonialidade e decolonialidade. Cursei disciplinas com esta temática; participei de grupo de pesquisa cujas leituras e discussões também se voltavam a ela; li muitos textos teóricos sozinha, discutindo-os com minhas/meus colegas. Cheguei a uma conclusão: é impossível ser decolonial, portanto, também é impossível ter “decolonial” no nome, enquanto adjetivo.

Em primeiro lugar, as autoras/os autores que se dedicam à escrita sobre modernidade/colonialidade e decolonialidade escrevem desde a academia – território que exala valores modernos/coloniais, que pratica o epistemicídio de saberes outros, oriundos de comunidades subalternizadas por este sistema (GROSFOGUEL, 2016). São, em sua maioria, homens (há algumas mulheres), brancos, pertencentes à uma elite intelectual e, mesmo quando escrevem desde a América Latina, o fazem muito no ensejo de se aproximar da academia do Norte global, tal qual enfatiza Garcés (2007). Ademais, muitas delas/muitos deles estão muito distantes dos contextos e, sobretudo, das pessoas sobre as quais escrevem. Seus estudos, me parece, permanecem presos nos muros da academia e pouco versam sobre a prática, sobre o próprio ato de ser ou fazer decolonial. É contraditório, portanto, dizer que elas/eles são decoloniais quando seus escritos não estão em consonância com os caminhos de sua escrita. E nem haveria como ser diferente.

De toda maneira, os estudos sobre a modernidade/colonialidade e decolonialidade cumprem a importantíssima tarefa de desvelamento do mundo, trazendo a ideia de raça como elemento que estabelece relações entre indivíduos e seus papéis nas configurações sociais. Consciente desta importância, busquei nesta pesquisa mobilizá-los a fim de também provocar, em certa medida, um desvelamento do mundo que cerca as comunidades migrantes involuntárias e suas reterritorializações em solo brasileiro, principalmente no que concerne à aprendizagem da língua portuguesa. Um primeiro movimento que aprendi na minha trilha de formadora de professoras/professores de PLAc compromissada com uma educação que descortina o mundo é que era preciso assumir, inicialmente, que sou uma filha da modernidade/colonialidade. Sou, contudo, uma filha revoltada, que indaga as imposições destes meus genitores.

Aprendi, ainda, que, se é impossível ser decolonial, é bem possível ter atitudes (um pouco) decoloniais. Orientar a formação docente em PLAc fora do eixo acadêmico, em uma comunidade de prática (WENGER, 1998), me parece uma atitude minimamente decolonial. Ouvir as vozes migrantes, silenciadas pelo sistema moderno/colonial, antes e durante o curso formativo do Projeto Refúgio também está próximo de uma atitude decolonial. Além disso, a escolha das autoras/dos autores nas/nos quais me baseei em boa parte do curso docente em PLAc dialoga com atitudes decoloniais, não porque escrevem sobre ela (até porque algumas/alguns são anteriores a tal temática), mas sim por como viveram seus escritos. Anzaldúa (1987) escreve sobre seu próprio estilo de vida ao falar de línguas marginais. Freire (2020; 2021) propõe atitudes de *fazercom*, de educação libertadora e de pedagogia da escuta a partir de suas experiências como educador. Fals Borda (2003; 2007) escreve sobre educação subversiva e *sentipensante* desde sua vivência com grupos sociais marginalizados na Colômbia, procurando com eles produzir e fazer circular conhecimentos. Walsh (2009), a única declaradamente decolonial, conviveu com o movimento zapatista e é próxima de grupos indígenas andinos.

Aprendi, em última instância, que o movimento que realizei nesta tese é uma pequena atitude decolonial, um pequeno agir nas fendas da colonialidade (WALSH, 2017) que objetiva formar professoras/professores de PLAc imbuídas/imbuídos do desejo de transformar as sociedades, combatendo as injustiças que recaem sobre indivíduos migrantes, sempre em conjunto com

suas/seus aprendentes. Espero, do verbo esperar (FREIRE, 1992), que as fendas, um dia, se convertam em pequenos buracos, depois em grandes buracos e, por fim, em passagens inteiras que possibilitem, de fato, um existir outro, um viver outro. Muito provavelmente eu não testemunhe esta transformação, não com este corpo onde ora habito, mas gosto de pensar que eu, enquanto formadora, e que Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra, no papel de professoras, somos uma pequeníssima parte dessa história sendo escrita.

Lição nº4: Ao transformar um paradigma, outros também se transformam. E as transformações importam a quem importa

Nesta última lição aprendida com Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra, gostaria de destacar algo que ainda não mencionei. As duas dimensões que compõem o programa da formação docente em PLAc proposta ao Projeto Refúgio, a componente linguística e a componente dos afetos e das atitudes, foram assim separadas por motivos didáticos, isto é, para que a leitora/o leitor desta tese pudesse acompanhar os caminhos que eu tomei em cada momento dos encontros formativos. Todavia, elas estão sempre imbricadas no agir docente. São como duas faces da mesma moeda, não existindo separadamente, mas sim uma com a outra.

Assim sendo, se as componentes linguística e dos afetos e das atitudes existem na confluência uma da outra, então é de se esperar que a transformação de um paradigma relativo a uma dessas dimensões traga consigo a mudança de um paradigma da outra dimensão. As trilhas percorridas pelas quatro professoras participantes deste estudo me fazem considerar tal possibilidade.

Penso, por exemplo, no caso de Nádia e de Sabrina. Como já abordado, as duas docentes iniciariam suas trajetórias com uma visão de língua estruturalista e com uma ideia de ensino de línguas pautada por uma visão mais tradicional, na qual a professora/o professor é a figura detentora do conhecimento. Consequentemente, suas aulas tinham pouquíssimo espaço ao diálogo com as/os aprendentes e em quase nada contribuía para trânsitos mais democráticos desses indivíduos pela sociedade de acolhida. Com efeito, ao fio da formação docente, elas ampliaram suas acepções de línguas e de ensino de línguas, passando a considerar as práticas sociais relevantes ao alunado migrante. Ademais, Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra também estenderam seus

entendimentos sobre PLAc, contemplando-o como um direito, não obrigação, das comunidades migrantes que pode, em última instância, ajudar o alunado em trânsitos forçados a se contrapor às subalternizações que lhes são impostas. Estes são efeitos ligados, dentro do programa do curso voltado ao Refúgio, ao eixo linguístico.

Ao alargar seus repertórios no que se refere às noções de língua, de ensino de línguas e de PLAc, as professoras se abriram às transformações de suas práticas. Nádia e Sabrina, que anteriormente não dialogavam com suas alunas/seus alunos, abriram suas salas de aula à pedagogia da escuta (FREIRE, 2021) e ao que pode surgir das narrativas das/dos aprendentes. As quatro professoras, de algum modo, passaram a conceber suas aulas a partir do que emerge das falas de suas educandas/de seus educandos. Talvez nenhuma delas tenha atingido uma prática docente perfeita – e eu nem sei se isso, de fato, existe. O importante, a meu ver, é que Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra ensinam que pequenas-grandes transformações em suas noções e em suas atitudes didáticas chegam às comunidades migrantes, que podem contar com professoras orientadas por posicionamentos comprometidos com uma educação linguística mais amorosa, no sentido de Arias (2012), e que se contraponha à precariedade das reterritorializações por elas vivenciadas.

II. Das lições futuras

Lição futura nº1: O que é profissionalizar o PLAc?

Em vários momentos desta tese, mobilizei Lopez (2020) para falar da precarização do PLAc. Um dos efeitos da permanência da área em regime de voluntariado, independentemente do contexto em que os cursos de português são ofertados, diz respeito à maneira tal qual ela é vista por suas/seus agentes: como uma ajuda humanitária, isto é, uma assistência linguística pontual às comunidades migrantes involuntárias. Tal entendimento pode abrir margem à ideia de que qualquer pessoa falante de português pode se voluntariar para ser professora deste idioma, desde que tenha um bom coração e disponibilidade de tempo para se dedicar a esta espécie de amparo a indivíduos em deslocamentos forçados. Esses passam a ser os critérios de atuação no campo em questão, que, conforme discutido, apresenta uma série de especificidades. Ademais, a compreensão do ensino de português às populações em trânsitos forçados

enquanto uma mera ação de caridade pode facilmente estimular que as voluntárias/os voluntários estabeleçam com as/os aprendentes relações hierarquizadas (quem precisa de ajuda *versus* quem pode ajudar), implicando na impossibilidade de diálogos verdadeiramente interculturais, no sentido levantado por Bizon e Camargo (2018). Esses são pontos que precisam ser problematizados por nós, pesquisadoras/pesquisadores de PLAc.

As trilhas percorridas pelas quatro participantes deste estudo mostram que elas chegaram ao ensino de PLAc motivadas pelo desejo, assim como pela necessidade, de ofertar ajuda a indivíduos migrantes, desconsiderando que se trata de um campo do conhecimento, que, como tal, exige de suas/seus agentes preparo específico. Como argumentei anteriormente, tal compreensão da atuação em PLAc nada tem a ver com o percurso acadêmico e/ou profissional das voluntárias/dos voluntários. Por exemplo, em sua entrada no Projeto Refúgio, Sandra, licenciada em Letras e com vasta experiência como docente de PLA, não ponderou que o ensino de português para migrantes teria complexidades para as quais sua formação como professora de línguas adicionais não a preparara.

Deste modo, as vivências de Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra sinalizam que a contrapartida à precarização do PLAc pode residir em sua profissionalização. Nasce, por conseguinte, outra questão: o que significa, de fato, profissionalizar o PLAc?

Parece-me que houve um esforço considerável para profissionalizar o PLAc (ou, ao menos, para institucionalizá-lo) pela via acadêmica, no sentido de fazê-lo ser reconhecido enquanto uma vertente do PLA, logo, pertencente à Linguística Aplicada, sendo assim uma área do conhecimento. Resgato aqui um dado previamente citado no presente trabalho: Lopez (2022) lista mais de 80 pesquisas em PLAc realizadas no Brasil entre os anos de 2013 e 2021, dentre dissertações, teses e artigos científicos. De fato, este é um empenho muito relevante, principalmente quando se leva em conta que o PLA é pouco institucionalizado no Brasil, tal qual ressaltam Schoffen e Martins (2016). Além disso, é preciso salientar que os trabalhos acadêmicos no campo acabam por apontar, entre outros elementos, as particularidades do ensino de português para as comunidades migrantes involuntárias, as quais devem estar na pauta das/dos docentes.

No entanto, toda a persistência em tornar o PLAc uma faceta do PLA, vislumbrada como uma área do conhecimento específica, possivelmente ainda não é suficiente, posto que ela continua sendo praticada por pessoas que pouco ou nada sabem sobre língua de acolhimento. Quais seriam, assim, os próximos passos para a profissionalização do PLAc? Em outras palavras, o que é necessário ser feito para que o ensino de português em contexto migratório não mais seja visto apenas como uma ajuda humanitária, mas sim como um ramo da didática de línguas que requer pessoas qualificadas e remuneradas?

Esta é uma lição a ser contemplada e completada. Fabiana fala na própria formação docente, sobretudo quando voltada a iniciativas em PLAc promovidas pela sociedade civil, como uma política de línguas, no sentido de aliar a questão humanitária – segundo ela, marca do voluntariado necessária ao acolhimento linguístico das populações em trânsitos forçados – às especificidades do campo em questão. Seria esta uma política suficiente para a profissionalização da área ou há outras necessárias? Resta-nos, enquanto pesquisadoras/pesquisadores e representantes deste campo, tomar uma posição: levar a formação docente em PLAc aos projetos organizados por ONGs e afins seria uma contribuição à sua profissionalização ou significaria fragilizá-lo ainda mais, na medida em que o agir docente seria praticado por pessoas não formadas em Letras? De todo modo, a provocação de Fabiana me conduz à próxima lição futura.

Lição futura nº2: Quem formar em PLAc? Eis a questão

Os estudos de Miranda e Lopez (2019) e de Lopez (2020) fornecem indícios de que as formações docentes em PLAc precisam ser aprimoradas no âmbito acadêmico a partir do aumento de licenciaturas em PLA, da oferta de disciplinas e/ou de cursos de extensão em PLAc, dentre outras ações. É preciso salientar, ainda, que o preparo docente na área deve ser conduzido por professoras/professores especialistas nesta ramificação do PLA, as/os quais têm se dedicado às pesquisas sobre ensino de português para as populações migrantes involuntárias. Faço tal ressalva porque, tal como destaca Lopez (2020), há inúmeras ações formativas em PLAc desenvolvidas nos projetos promovidos pelas IES, contudo, muitas delas são muito superficiais e pouco cooperam para que as/os docentes atuem se sentindo legitimadas/legitimados a desempenhar tal papel.

Se a formação de professoras/professores de PLAc no contexto acadêmico ainda é, ao que tudo indica, tão incipiente, devemos ampliá-la às ações de acolhimento linguístico coordenadas por entidades da sociedade civil, encarando-a, de fato, como uma política linguística em prol da profissionalização do campo? Entendo que a resposta a esta indagação deve ser elaborada em conjunto, como área. No entanto, permita-me, leitora/leitor, ensaiar aqui uma pequeníssima contribuição a partir do que vivi com Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra.

O curso de formação docente planejado para o Projeto Refúgio, na experiência de aprendizagem situada em uma comunidade de prática (WENGER, 1998), aponta, em primeiro lugar, que há público interessado no preparo de professoras/professores de PLAc atuantes em cursos ofertados pela sociedade civil. O engajamento de Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra (e de outras/outros participantes) demonstra o desejo de aprender o que significa, de fato, ensinar português para mulheres e homens em deslocamentos forçados.

As trilhas de Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra me contaram que, mais do que interesse da parte delas, havia em nossa convivência uma abertura a todas as temáticas abordadas pelo curso de formação docente. Por óbvio, também houve tensões e diferentes ritmos no percurso formativo. Cito como exemplo a surpresa de Sabrina ao se deparar com uma proposta de ensino de português que demandava dela, enquanto voluntária, muito mais tempo e preparo do que ela julgava ser necessário. Relembro, ainda, o caso de Fabiana, que, ancorada numa posição de maior distanciamento de suas/seus aprendentes, precisou de certo tempo para voltar suas aulas ao *fazercom* o alunado. O importante aqui é que elas estavam abertas à formação, a qual, por sua vez, ocorreu por meio de diálogos, jamais de imposições de minha parte, enquanto formadora. Todas elas almejavam, assim, mudar ou aprimorar suas práticas de sala de aula, tendo em mente suas alunas/seus alunos.

A convivência com Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra me leva a cogitar que a abertura à formação docente está fortemente ligada a um desejo genuíno de ajudar indivíduos migrantes em sua adaptação em terras brasileiras/paulistanas. Tal qual mencionei em outros momentos, tal vontade é o que as leva ao voluntariado em PLAc e, sobretudo, as incentiva nele permanecer. Não se pode negar, contudo, que este ensejo pode mascarar uma

visão sobre as/os migrantes em trânsitos forçados a partir do discurso da falta (DINIZ; NEVES, 2018), fundamentado, por sua vez, na colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2007), que racializa, inferioriza e, em última instância, desumaniza indivíduos do Sul global. Daí a importância de uma formação docente comprometida com o desvelamento do mundo, nas palavras de Freire (2020).

Há, ainda, outro fator importante que auxilia a responder o questionamento acerca da formação docente em PLAc fora do âmbito acadêmico. Talvez o cenário ideal seja a profissionalização da área por meio da oferta de cursos de português para migrantes no seio de órgãos governamentais (IES e outras instituições), com o lançamento de editais para a contratação de profissionais licenciadas/licenciados em Letras e especialistas em PLAc. Porém, sabemos, ainda estamos distantes desta realidade, pela qual devemos, sim, brigar. No entanto, as urgências das comunidades migrantes involuntárias não podem esperar os resultados de nossas lutas pela instauração de políticas “de cima para baixo”. Obviamente, isso é ruim. Obviamente, isso é bom.

O PLAc, em sua trama de fragilidades e complexidades, tem a oportunidade de fazer diferente, de sacudir o ensino de línguas adicionais e a própria Linguística Aplicada, criando políticas desde *abajo*, como propõe Walsh (2009), nos diálogos horizontais com as comunidades migrantes e com agentes da sociedade civil. Porque goste a academia ou não, muito do acolhimento linguístico a indivíduos migrantes tem ocorrido em ONGs, associações e coletivos culturais e em entidades religiosas, tal qual o INCEC, que abriga o Projeto Refúgio. O curso formativo à iniciativa em questão e, mais precisamente, os caminhos de Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra indicam que há demanda, vontade e necessidade de diálogo com tais agentes.

É possível que a formação docente realizada no Projeto Refúgio não tenha transformado Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra em profissionais do PLAc, mas não tenho dúvidas de que, no mínimo, as sensibilizou para as especificidades do campo e para o que significa ser professora de português no âmbito das migrações forçadas. Talvez Sandra tenha aberto as portas para aquilo que nós, estudiosas/estudiosos do PLAc, devemos fazer: aproximar-nos de iniciativas ainda distantes de nós, a fim de “polir o voluntariado” – usando as

palavras da professora em questão. Resta-nos pensar conjuntamente o que significa este polimento.

Tudo o que sei, novamente, é que Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra não são mais as mesmas. Elas se transformaram em professoras de PLAc mais comprometidas com o voluntariado e, principalmente, com suas alunas/seus alunos, no intuito de participar do combate contra a precariedade de suas reterritorializações. Também sei que trago aqui um caso pontual, fruto desta minha pesquisa, o que, muito provavelmente, é insuficiente para responder à questão da formação docente em PLAc fora do âmbito acadêmico. A área entende que tal ação equivale à profissionalização da área? Se sim, como se aproximar dos projetos organizados pela sociedade civil? Novas perguntas sempre hão de surgir. Obviamente, isso é bom. Espero, novamente do verbo esperar, que esta tese, por demais singela, sirva para lançar perguntas muito mais do que para trazer respostas. Porque são as perguntas que nos transformam.

Peço licença à leitora/ao leitor para me dirigir, a partir de agora, àquelas com quem ainda não conversei, ao menos diretamente, em todas essas páginas passadas.

Curitiba, 01 de janeiro de 2024.

Caras professoras Fabiana, Nádia, Sabrina e Sandra,

Gostaria de finalizar esta tese, e meu processo de doutoramento, agradecendo a cada uma de vocês. O Projeto Refúgio e suas voluntárias/seus voluntários, em especial, vocês quatro, que pude acompanhar mais de perto, entraram em minha vida em um período muito difícil. Estávamos no pior momento da pandemia de Covid-19, que deixou tantas pessoas sem ar e que me deixou sem chão. Encontrei forças (também) em vocês, em suas histórias, em suas vontades de aprender, de estar com outras pessoas. Muito obrigada por me permitirem contar as trilhas que vocês caminharam. Muito obrigada por me permitirem ser parte delas.

Peço desculpas, de antemão, se em algum momento deste texto o rigor acadêmico com o qual olho para suas trajetórias pareça pesado ou injusto. Como disse em algum momento da tese, não existem erros e acertos no que vocês vivenciaram. Existem vocês se reinventando como professoras de PLAc a partir do encontro de tantas vozes. E existo eu tentando escolher as palavras que traduzem, com falhas, este encontro.

Fabiana, sua tranquilidade, sua curiosidade, sua delicadeza nas palavras e, ainda, suas habilidades tecnológicas (!) inspiram suas/seus colegas e me inspiram também. Suas provocações, no melhor sentido que este termo pode ter, lançam perguntas muito importantes para o ensino de PLAc e para a formação de professoras/professores na área. Obrigada por me ajudar a ver o que meus olhos ainda não enxergavam.

Nádia, sua leveza, sua sensibilidade e seu desejo de aprender a ensinar português foram suas maiores companhias ao longo desta jornada. Em nossas conversas, você falou de seus medos e de suas inseguranças ao desempenhar o papel de professora de português de mulheres e homens migrantes. Nesses momentos, pensei em um livro de Paulo Freire chamado “Medo e ousadia”. Pois ser professora é isso mesmo: ciente da nossa responsabilidade, tememos, mas também ousamos ir além e perseverar.

Sabrina, sua seriedade, seus questionamentos e seu amor pela educação te transformaram em uma professora comprometida com suas alunas/seus alunos e com o sonho de que elas/eles possam viver uma vida mais justa. Este

compromisso muitas vezes angustia, mas também impulsiona a desbravar novos caminhos. Lembre que suas indagações ultrapassam as fronteiras do curso formativo do Projeto Refúgio. Elas chegam, de certo modo, a toda uma área do conhecimento. Sei que agora você vive a maior aventura da vida, mas o projeto e suas/seus aprendentes ganhariam demais com seu retorno à sala de aula.

Sandra, seu entusiasmo, seu companheirismo e sua empatia com colegas e alunas/alunos fazem de você uma inspiração. Saber que você multiplica o que partilhamos me faz considerar o tamanho da nossa caminhada. Obrigada por ensinar a todas/todos nós que não importa o que já sabemos: sempre é tempo de aprender.

Muito obrigada pela possibilidade de vivenciar com vocês tantas transformações. Realmente, não somos as mesmas. E isso é bom.

Com afeto,

Carla A. Cursino.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, J.; GABRIEL, M.S.; ANUNCIÇÃO, R.F.M. O papel do entorno no acolhimento e na integração de populações migrantes para o exercício pleno da cidadania. In: GEDIEL, J.A.P; GODOY, G. (Orgs.) **Refúgio e Hospitalidade**. Curitiba: Kairós Edições, 2016. p.359-380.

ALBUQUERQUE, M.V.L. **Prática colaborativa na formação de professores de português como língua de acolhimento : reflexões a partir de uma experiência com (um) migrante(s) de crise**. 176 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2019.

ALMEIDA, M.E.A. Formação de professores de Português como Língua de Acolhimento: relato de experiência do projeto Nossa Casa 2023. **Anais do XV Celsul**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, no prelo.

AMADO, R.S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. In: **Revista da Sociedade Internacional de Português como Língua Estrangeira**, n.2, vol. 4, 2013.

ANÇÃ, M.H. Língua portuguesa em novos públicos. **Saber (e) Educar**, v.2, n. 13, p. 71-87, 2008.

ANDRADE, A.I.; MARTINS, F. Em torno de práticas de intercompreensão: possibilidades e desafios na Educação Básica. In: SÁ, M.H.A.; PINHO, A.S. (Orgs.), **Intercompreensão em contexto educativo: resultados da investigação**. Aveiro: UA Editora, 2015, p. 77-104

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

_____. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de “Português como Língua de Acolhimento”. In: BIZON, A.C.C; DINIZ, L.R.A. (Orgs). **Revista X: Dossiê Especial Português como Língua Adicional em contexto de minorias. (Co)construindo sentidos a partir das margens**. Curitiba: v.13, n.1, p.35-56, 2018.

ANZALDÚA, G. **Boderlands / La Frontera: The New Mestiza**. San Francisco: Spinters / Aunt Lute, 1987.

ARANTES, P.C. **Entre nós, português como refugiados**. Rio de Janeiro: Editora Cartolina, 2018.

ARIAS, P.G. **Corazonar una antropologia comprometida con la vida**. Editorial Academica Espanola, 2012.

BAENINGER; BÓGUS, L.M.; MOREIRA, J.B.; VEDOVATO, L.R.; FERNANDES, D.; SOUZA, M.R.; BALTAR, C.S.; PERES, R.G.; WALDMAN, T.C.;

MAGALHÃES, L. F. (Eds.), **Migrações Sul-Sul**. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” - NEPO/UNICAMP, 2018.

BAENINGER, R. Introdução. In BAENINGER; BÓGUS, L.M.; MOREIRA, J.B.; VEDOVATO, L.R.; FERNANDES, D.; SOUZA, M.R.; BALTAR, C.S.; PERES, R.G.; WALDMAN, T.C.; MAGALHÃES, L. F. (Eds.), **Migrações Sul-Sul**. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” - NEPO/UNICAMP, 2018, p.11-18.

BAKHTIN, M. **Teoria do Romance I: A estilística**. São Paulo: Editora 34, 2015.

_____. **Os Gêneros do Discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARBOSA, L.; SÃO BERNARDO, M. Português para refugiados: especificidades para acolhimento e inserção. In: SIMÕES, D.M.P; FIGUEIREDO, F.J.Q. (Orgs.). **Metodologias em/de linguística aplicada para ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas: Pontes, 2014, p.269-278/2017.

BARDIN, L. **L'Analyse de contenu**. Presses Universitaires de France, 1977.

BEACCO, J.C.; BYRAM, M. **Langues et répertoires des langues: le plurilinguisme comme “manière d’être”**. Strasbourg: Conseil de l’Europe, 2005. Disponível em: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Beacco_FR.pdf. Acesso em: 17/08/2020.

BERMÚDEZ, M. A. O. **Siempre me olvido de tocar la campaniña: a presença da intercompreensão entre duas línguas próximas e a negociação de significado**. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Práticas Escolares). São Leopoldo, UNISINOS, 2016.

BIESTA, G. Education after Deconstruction: Between event and invention. In: PETERS, M. A. and BIESTA, G. (Eds.) **Derrida, Deconstruction and the Politics of Pedagogy**. Nova York: Peter Lang Publishing. 2009.

BIZON, A. C. C. **Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização**. 455 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2013.

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

BLANCHE-BENVENISTE, C. et al. 1997. **EuRom 4: método do ensino simultâneo das línguas românicas - método para la enseñanza simultánea de las lenguas románicas - metodo di insegnamento simultaneo delle lingue romanze – méthode d’enseignement simultané des langues romanes**. Firenze, Scandicci / Nuova Italia, 1997.

BÓGUS, L.M. ; MAGALHÃES, L.F. ; BIZON, A.C.C. ; PERES, R. ; VON ZUBEN, C. ; ACCIOLY, G. ; NOGUEIRA, C.V. ; BIVAR, T. CUSTÓDIO, F.F. **Atlas temático - Observatório das Migrações em São Paulo e Observatório das Metrôpoles – Migrações internacionais : Macrometrópole paulista, regiões metropolitanas e regiões administrativas.** Campinas: NEPO/UNICAMP, 2020.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas/Pierre Bourdieu.** São Paulo: Brasiliense, 2004.

BUTLER, J.; ATHANASIOU, A. **Dispossession: the performative in the political.** Hoboken: John Wiley & Sons, 2013.

BYRAM, T. **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence.** Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

CABETE, M. **O Processo de Ensino-Aprendizagem do Português enquanto Língua de Acolhimento.** 146 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa), Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

CALVO, L.C.S. Comunidades de prática: revisão dos estudos seminais e dos desenvolvidos na área de formação e atuação docente. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 20, n. 1, p. 186-217, 2017.

CAMPANO, G. **Immigrant students and literacy: reading, writing and remembering.** Nova York, Teachers College Press, 2007.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations.** New York: Routledge, 2013.

CANDAU, V.M.F. « Ideias-força » no pensamento de Boaventura de Sousa Santos e a educação intercultural. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v.32, n.1, p.15-34, 2016.

CANDELIER, M.; CAMILLERI-GRIMA, A.; CASTELLOTTI, V.; DE PIETRO, J.; LÖRINCZ, I.; MEISSNER, F.J.; SCHRÖDER-SURA, A.; NOGUEROL, A. **Le CARAP: un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et cultures. Compétences et ressources.** Graz : Centre Européen pour les langues vivantes, Conseil de l'Europe, 2012.

CANDIDE, C. Apprentissage de la langue : vers une lente émergence d'un droit. In: **VEI Enjeux**, n° 125, Paris, 2005.

CARDOZO; I.C.; AZEVEDO, A.M. Literatura, Francofonia e Alteridade: por uma abordagem intercultural crítica. **Revistas Práticas de Linguagem**, v.11, n.1, p.25-43, 2021.

CARNEIRO, M.L.T. **Histórias migrantes: um mosaico de nacionalidades e múltiplas culturas.** São Paulo: Humanitas, 2014. Acesso em: 04 ago. 2023.

CELANI, M.A.A. Apresentação. In: TELLES, J. A. (Org.) **Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática.** Campinas: Pontes, 2009. p. 9-12.

_____. Perguntas ainda sem respostas na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M.C. **Formação de professores de línguas na América Latina e Transformação Social**. Campinas: Pontes, 2010, p.57-67.

CÉSAR, A. L.; CAVALCANTI, M. C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

COSTE, D.; MOORE, D; ZARATE, G. **Plurilingual and Pluricultural Competences**. Strasbourg: Language Policy Division, 2009.

CUMMINS, J. Language awareness and academic achievement among migrant students. In: BALSIGER, C. et al. (Orgs.). **Éveil aux langues et approches plurielles: de la formation des enseignants aux pratiques de classe**. Paris, L'Harmattan, 2012.

CURSINO, C.A.; ALBUQUERQUE, J.; FIGUEIREDO SILVA, M.C.; GABRIEL, M.; ANUNCIAÇÃO, R.F.M. Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH): reflexões linguísticas e pedagógicas para o ensino de PLE em contexto de migração e refúgio. In: RUANO, B.P.; PERIN, J.M.; SALTINI, L.M.L. (Orgs.). **Cursos de Português como Língua Estrangeira no Celin-UFPR: práticas docentes e experiências em sala de aula**. Curitiba: Editora UFPR, 2016, p.317-336.

CURSINO, C.A. Formação de professores numa perspectiva plurilíngue para o acolhimento linguístico de migrantes / refugiados. In: **Calidoscópio**, v.18 n.2, 2020, p. 415-434.

_____. Português como língua de acolhimento pelas vozes de migrantes de crise. **Revista Travessias**, n.25, v.12, p.107-123, 2022.

_____. Discussões sobre a formação de professoras/professores de PLAc em ações de voluntariado. **Revista X**, vol.18, nº1, p.64-90, 2023.

DELEUZE; G.; GUATTARI, F. **Mil platôs. Capitalismo e esquizofrenia (v.1)**. São Paulo: Editora 34, 2007 2007.

DEMÉTRIO, N.B.; BAENINGER, R.; DOMENICONI, J.O.S. Imigração haitiana no Brasil: questão humanitária e reunião familiar. **REHMU – Revista Interdisciplinar de Mobilidade Urbana**, Brasília, vol. 31, nº67, p. 177-195, 2023.

DENZIN, K.; LINCOLN, Y.S. **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage publications, 2000.

DINIZ, L.R.A. Políticas linguísticas para o ensino de português como língua adicional: acolhimento ou silenciamento? Entrevista concedida a M.L.P. Contiguaba. **Re-Unir**. Revista do Centro de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Rondônia/UNIR, vol.8, n.1, p.231-242, 2021.

DINIZ, L.R.A.; BIZON, A.C.C.; CAMARGO, H. **Vamos Junt@s. Curso de Português como Língua de Acolhimento, Volume 4: Trabalhando e Estudando.** Campinas: NEPO/UNICAMP, 2020.

DINIZ, L.R.A.; BIZON, A.C.C.; RUANO, B.P. **Vamos Junt@s. Curso de Português como Língua de Acolhimento, Volume 2: Me virando no dia a dia.** Campinas: NEPO/UNICAMP, 2021.

DINIZ, L.R.A.; NEVES, A.O. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no Ensino Básico brasileiro. In: BIZON, A.C.C.; DINIZ, L.R.A. (orgs), **Revista X. Dossiê especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens.** Vol. 13, nº1, 2018, p.87-110, 2018.

DOMINICÉ, P. **L'histoire de vie comme processus de formation.** Paris: Éditions L'Harmattan, 1991.

DUBOC, A.P.M. Atitude decolonial na universidade e na escola: por uma educação outra. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. (Org.). **(De)colonialidade na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas.** Campinas: Pontes, 2020, p.151-178.

ELLIS, R. **Task-based language learning and teaching.** Oxford: OUP, 2003.

EMIRBAYER, M.; MISCHÉ, A. What is agency? **American Journal of Sociology**, v. 103, n. 4, p. 962-1023, jan. 1998.

ESCODÉ, P.; CALVO DEL OLMO, F.J. **Intercompreensão: a chave para as línguas.** São Paulo: Parábola, 2019.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-66.

FALS BORDA, O. **Ante la crisis del país: ideas-acción para el cambio.** Bogotá: El Áncora Editores, Panamericana Editorial, 2003.

_____. **Socialismo raizal y el ordenamento territorial.** Bogotá: Ediciones Desde Abajom 2007.

FANON, F. **Peles negras, máscaras brancas.** São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FARACO, C.A. **Norma culta brasileira: Desatando alguns nós.** São Paulo: Parábola, 2008.

FOGAÇA, F.C.; HALU, R.C. Comunidades de prática e construção identitária de formadores de professores em um programa de formação continuada. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 17, p. 427-454, 2017.

FRANCISCO, B.M. **Práticas plurilíngues no Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos na UFPR e no Livro Didático Passarela.**

122f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 2022.

FREITAS, A.; CURSINO, C.A.; CERILIA, C.M.D.; NKIALULENDO, G. Versos, Vozes e Percursos: Narrativas do Literatura de Refúgio. In: GEDIEL, J.A.P.; FRIEDRICH, T.S. (Orgs). **Movimentos, memórias e refúgios**. Curitiba: Inverso, 2020, p.192-205.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2020.

_____. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

GABRIEL, M.S.; ALBUQUERQUE, J.; BORDINI, M.I.; ALBUQUERQUE, M.V.L.; PUCHALSKI, V. **Revista Ressonâncias**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2020.

GABRIEL, M.S.; PEREIRA, V.A.; DAHER, C.; FIGUEIREDO SILVA, M.C. Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH): Ações, Reflexões e Reverberações. In: GEDIEL, J.A.P.; FRIEDRICH, T.S. (Orgs). **Movimentos, memórias e refúgios**. Curitiba: Inverso, 2020, p.104-111.

GARCÉS, F. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. In: CASTRO-GOMÉS, S.; GROSGOQUEL, R. (Eds.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 217-242.

GEDIEL, J.A.P.; RUANO, B.P.; GRAHL, J.A.P. Desafios de um percurso: Extensão Universitária e Políticas Públicas para Refugiados, Migrantes e Apátridas na UFPR. In: GEDIEL, J.A.P.; FRIEDRICH, T.S. (Orgs). **Movimentos, memórias e refúgios**. Curitiba: Inverso, 2020, p.10-19.

GONÇALVES, J.S.S. **Direitos linguísticos no acesso ao direito à educação por migrantes forçados no Brasil: Estado, práticas e educação superior**. Xxx fls. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pelotas, 2018.

GOODSON, I.F. Sponsoring the Teacher's Voice: Teachers' Lives and Teacher Development. **Cambridge Journal of Education**, vol.21, nº1, p.35-45, 1991.

GROSGOQUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado** – Vol. 31, n.1, p. 25-49, Janeiro-Abril 2016.

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

HAESBAERT, R. **O Mito da desterritorialização. Do “Fim dos Territórios” à multiterritorialidade.** Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2004.

_____. **Território e multiterritorialidade: um debate.** GEOgraphia, Ano IX, nº17, p.19-45, 2007.

HIBARINO, D.A. **Vivências da agência docente nas aulas de língua inglesa no contexto do PROFIS-UNICAMP.** 267 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

HOLLIDAY, A. Native speakerism. **ELT Journal**, v. 60, n. 4, p. 385-387, out. 2006.

hooks, B. **Ensinando a transgredir. A educação como prática da liberdade.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020.

IOTTI, L.H. Os estados brasileiro e italiano e a imigração italiana no RS. **Anais do XVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**, p1-11, 2011.

JANOSWKA, I. Interculturalidade no Ensino de Línguas. Contextos polono-brasileiros. **Revista X**, v. 15, n. 6, p. 42-67, 2020.

JOHNSON, K.; GOLOMBEK, P. **Mindful L2 Teacher Education. A Social Perspective on Cultivating Teachers’ Professional Development.** New York: Routledge, 2016.

JORDÃO, C. M. [Conversa com] Clarissa Menezes Jordão. In: SILVA, K.A.; ARAGÃO, R.C. (Org.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios.** Campinas: Pontes, 2013. p. 77-91.

JUNGER DA SILVA, G.; CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; LEMOS, S.F.; TONHATI, T.; LIMA COSTA, L.F. **Observatório das Migrações Internacionais;** Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Departamento das Migrações. Brasília, DF: OBMigra, 2023.

KAJALA, P.; MELO-PFEIFER, S. **Visualising Multilingual Lives: More Than Words.** Multilingual Matters: Bristol, 2019.

LANDIM, L.; SCALON, M. C. **Doações e trabalho voluntário no Brasil-uma pesquisa.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2000.

LEFFA, V.J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA; V.J. (Org.) **O professor de línguas estrangeiras. Construindo a profissão.** Pelotas: EDUCAT, 2008, p.353-376.

LOPEZ, A.P.A. A aprendizagem de português por imigrantes deslocados forçados no Brasil: uma obrigação? **Revista X**, Vol. 13, n.1, p.9-34, 2018.

_____. O professor de português como língua de acolhimento: entre o ativismo e a precarização. **Fólio - Revista de Letras**, v.12, n.1, p. 169-190, 2020.

LOPEZ, A.P.A. **Processos e percursos da institucionalização da área de português como língua de acolhimento em Portugal e no Brasil**. 287 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2022.

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

LUKE; A.; WOODS; A.; WEIR; K. **Curriculum, Syllabus Design and Equity: a primer and model**. Nova York e Londres: Routledge. 2013.

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

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMÉS, S.; GROSFUGUEL, R. (Eds.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p.127-168.

_____. N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R.(Orgs.) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p.39-51.

MASNY, D. Les littératies multiples en milieu minoritaire. In: HERRY, Y.; MOUGEOT, C. (Orgs.). **Recherche en éducation en milieu minoritaire francophone**. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa, 2007, p. 99-106.

MATTOS, CLG. A abordagem etnográfica na investigação científica. In MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., (Orgs). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011, p.49-83.

MATTHEY, M.; SIMON, D.L. Altérité et formation des enseignants: nouvelles perspectives. **Lidil – Revue de linguistique et de didactique des langues**, n° 39, vol. 1, p.5-19, 2009.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFPR, 2008.

MEDEIROS DE MELO, M.N.; FUSCO, W. Migrantes Nordestinos na Região Metropolitana de São Paulo: características socioeconômicas e distribuição espacial. **Confins – Revista Francobrasileira de Geografia** [Online], n° 40, 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: A.I. AN-DRADE; M.H.A. SÁ; R. FANECA; F.

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, 2014, p. 159-182.

MELO-PFEIFER, S. The multilingual turn in foreign language education. Facts and falacies. In: A. BONNET; P. SIEMUND (eds.). **Foreign language education in multilingual classrooms**. 2018, p. 192-211.

MENEZES DE SOUZA; L.M.; MONTE-MÓR, W. Um projeto de educação continuada deve continuar que educação? In: NASCIMENTO, A.K.O.; ZACCHI, V.J. (Orgs.) **Formação docente em língua inglesa: diferentes perspectivas**. Campinas: Mercado das Letras, 2019, p.9-16.

MIGNOLO, W.D. **Histórias locais / Projetos globais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

MIRANDA; Y.C.C.; LOPEZ. A.P.A. Considerações sobre a formação de professores no contexto de ensino de português como língua de acolhimento. In: FERREIRA, L.C.;

PERNA, C.; GUALDA, R.; LEURQUIN, E.V.L.(Orgs). **Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo**. Belo Horizonte: Mosaico, 2019, p.17-39.

MIRANDA, H.P.; FERNANDES, S.R. Interculturalidade e PLAc: reflexões acerca da educação e cidadania de migrantes e refugiados. **Revista Teias**, v.23, n.69, p.230-242, 2022.

MOITA-LOPES, L.P. Metodologia de pesquisa em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, v. 10, n. 2, p. 328-338, 1994.

_____. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Ed., 2006.

MONTE-MÓR, W. s políticas de ensino de línguas e o projeto de letramentos. In: NICOLAIDES, C.; DA SILVA, K.; TILIO, R.; ROCHA, C. **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p.219-236.

MOORE, D. **Plurilinguisme et l'école**. Paris : Editions Didier, 2007.

MOTA NETO, J.C. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina. Reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa e saúde**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. s/p.

OLIVEIRA, A. Processamento da Informação num Contexto Migratório e de Integração. In: GROSSO, M.J. (dir.) **Educação em Português e Migrações**. Lisboa: Lidel, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/539>.

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

PACHECO RIOS, J.A. A Constituição do Sujeito de Linguagem: entre “Eu” e o “Outro”. **Revista da Faced**, nº09, 2005, p. 203-217.

PACHI, P. **A precarização na base da mundialização contemporânea: a imigração haitiana na metrópole de São Paulo**. 163 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PEREA, E.C.; PICCARDI, E. Plurilinguisme, cultures et identités: la construction du savoir-être chez l’enseignant. In: **Lidil – Revue de linguistique et de didactique des langues**, nº 39, vol. 1, 2009, p. 20-41.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú indígena**, v. 29, n.1, p. 11-20, 1991.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: In: CASTRO-GOMÉS, S.; GROSFUGUEL, R. (Eds.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p.93-126.

RAJAGOPALAN, K. Non-native speaker teachers of English and their anxieties: ingredients for an experiment in action research. In: LLURDA E. (Ed.). **Non-native language teachers: Perceptions, challenges and contributions to the profession**. New York: Springer, 2005.

_____. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 149-168.

RIBEIRO, D. **Lugar de fala**. Jandaíra: São Paulo, 2021.

ROSA, M.S.T. O caminho sinuoso do desenvolvimento de conceitos de um professor de inglês como língua estrangeira sob uma perspectiva sociocultural. In: DELLAGNELO, A.C.; ABRAHÃO, M.H.V. (Orgs.) **Estudos sobre ensino-aprendizagem e formação de professores de línguas de uma perspectiva sociocultural**. Campinas: Pontes, 2021, p.253-284.

RUANO, B.P. **Programa Reingresso-UFPR. Aproveitamento de vagas remanescentes para a reinserção acadêmica de migrantes e refugiados: ações de acolhimento**. 432 f. TESE (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

RUANO, B.P.; GRAHL, J.A.; PERETTI, E. Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH): construindo um projeto de integração linguística, cultural e social. In: RUANO, B.P.; PERIN, J.M.; SALTINI, L.M.L. (Orgs.). **Cursos de Português como Língua Estrangeira no Celin-UFPR: práticas docentes e experiências em sala de aula**. Curitiba: Editora UFPR, 2016, p.291-320.

RUANO, B.P.; CURSINO, C.A. Multiletramentos e o second space no ensino-aprendizagem de PLAc: da teoria à prática. In: FERREIRA, L.C.; PERNA, C.; GUALDA, R.; LEURQUIN, E.V.L.(Orgs). **Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo**. Belo Horizonte: Mosaico, 2019, p.40-59.

_____. **Passarela – Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos**. Curitiba: Inverso, 2020.

SANTORO DE CONSTANTINO, N. **O italiano da esquina: imigrantes na sociedade porto-alegrense**. Porto Alegre: EST, 1991.

SÃO BERNARDO, M. **Português como Língua de Acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil**. 206 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade de São Carlos, São Carlos, 2016.

SCARAMUCCI, M.V.R.; DINIZ, L.R.A. Avaliação de proficiência em português em processos de naturalização no Brasil. **Revista D.E.L.T.A.**, vol.38, n.4, 2022.

SCHOFFEN, J. R.; MARTINS, A. F. Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. **ReVEL**, v. 14, n. 26, 2016.

SENE, L. **Objetivos e materialidades do ensino de português como língua de acolhimento: um estudo de caso**. 206 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SHOHAMY, E. G.; WAKSMAN, S. Talking back to the Tel Aviv Centennial: LL responses to top-down agendas. In: HÉLOT, Ch.; BARNI, M.; JANSSENS R.; BAGNA, C. (Eds.). **Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change**. Bern: Peter Lang, 2012, p. 109-125.

SILVA, A.H.; FOSSÁ, M.I.V. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica**, vol.17. No 1, 2015.

SILVA, F.C.; COSTA, E.J. O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) na linha do tempo dos estudos sobre o Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil. In: **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 19, n.1, p.125-143, 2020.

SILVA, J. V. L. A translíngua no ensino de português para imigrantes e refugiados na cidade de Dourados. **EaD & Tecnologias Digitais Na Educação**, 10(12), p.22–32, 2022.

SORANZO, R. **A intercompreensão como um elo entre o português brasileiro e o kreyol ayisien: um guia didático em contexto migratório**. 101f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 2021.

STREET, B.V. **Letramentos sociais. Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TÍLIO, R. 30 anos da ALAB: 30 anos da Linguística Aplicada e Ensino de Línguas no Brasil. **Raído**, vol.14, nº36, p.17-36, 2020.

TUBINO, F. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. In: **Anais Encuentro continental de educadores agustinos**, Lima (Peru), 2005, s/p.

VAILATTI, T. F.; OLMO, F. C. del. A Intercompreensão como ferramenta didática para o ensino do Português Brasileiro no PBMIH. **Letra Magna. Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, Ano 14, n. 23, 2018.

VERONELLI, G.A. Sobre la colonialidad del lenguaje. **Universitas Humanística**, nº81, p.33-58, 2015.

VERONELLI, G.A. La colonialidad del lenguaje y el monolingüejear como práctica lingüística de racialización. **Polifonia**, Cuiabá-MT, v.26, n.44, p.146-166, 2019.

VON HUNTY, R. **Ferida colonial**. Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EErd3sPhzm4/>. Acesso em 24 set. 2022

WALESKO, A.M.H. **Formação inicial e o mito do “falante nativo”: construções identitárias de professores de inglês em uma comunidade de prática**. 317f. (Doutorado em Letras) –Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

WALESKO; A.M.H; HIBARINO, D.A. A construção de uma rede colaborativa de formação de professores de línguas. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, vol.20, nº1, p.AG2, 2021.

WALSH, C. Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo. In: WALSH, C.; SCHWY, F.; CASTRO-GOMÉS, S. (eds.). **Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino**. Quito: Universad Simón Bolívar, 2002, p. 17-44.

_____. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir, re-viver. In: CANDAU, V.M. (Org). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2009, p.12-42.

_____. **Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas para Paulo Freire desde Abya Yala**. Revista Entramados, n.1, P.17-31, 2014.

_____. Gritos, grietas y siembras de *vida*: entretejerer de lo pedagógico y lo decolonial. In: WALSH, C. (Org). **Pedagogía Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.** Tomo II, Abya Yala, 2017, p.17-46.

WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning and identity.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WOKUSCH, S. Didactique intégrée des langues: la contribution de l'école au plurilinguisme des élèves. **Babylonia** (1), 2008, p. 12-14.

ZAMBRANO, C.E. PLAc como transgressão: letramentos sociais e prática educativa-reflexiva. In: SOUZA, R.F.; COURA-SOBRINHO, J.; DINIZ, M.B.P. (Orgs). **Português como Língua de Acolhimento: Práticas e Perspectivas.** São Paulo: Parábola, 2021, p.39-50.

APÊNDICE 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO DE LIVRE PARTICIPAÇÃO

Prezada / Prezado,

Meu nome é Carla Alessandra Cursino, sou doutoranda em Estudos Linguísticos no programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR), orientada pelo Prof. Dr. Francisco Javier Calvo del Olmo.

Em minha pesquisa de doutorado, trabalho com a formação de professores de português para alunas e alunos em situação de migração forçada. O objetivo da minha pesquisa é desenvolver metodologias voltadas ao aprimoramento da formação de docentes em Português como Língua de Acolhimento (PLAc), visando que estes atuem, cada vez mais, como atores sociais participativos no processo de (re)construção identitária de homens, mulheres e crianças que migram forçosamente para o Brasil.

Assim, gostaria de convidar você a participar dessa pesquisa. Sua participação consiste em seguir um curso, na modalidade online, de formação de professores de PLAc. Nesse curso, falaremos sobre metodologias que podem complementar as aulas de PLAc, de modo a torná-las mais acolhedoras e receptivas ao aluno, sua língua e sua cultura. Também realizaremos rodas de conversa nas quais você poderá falar sobre suas opiniões, percepções e anseios quanto às aulas de PLAc. Ainda, pensaremos juntos em planejamento de aulas e materiais didáticos voltados ao seu contexto de ensino-aprendizagem de PLAc. Gostaria, ainda, de observar suas percepções sobre as discussões que realizaremos juntos, bem como seus desdobramentos em sua prática docente. Para isso, convidarei você para realizar um diário reflexivo, com o objetivo de registrar suas opiniões, dúvidas, anseios, etc. sobre o seu dia a dia de professor(a) de PLAc. Ressalto que o intuito dessa observação não será, jamais, avaliar você e sua conduta, mas sim observar os resultados das metodologias por nós construídas. Lembre-se: não existem respostas certas ou erradas, percepções certas ou erradas. Estou interessada em desenvolver com você metodologias mais assertivas para a formação docente em PLAc.

Ressalto que os dados gerados ao longo de nosso curso poderão ser utilizados em minha tese de doutorado, intitulada “Formação de professores de Português como Língua de Acolhimento a partir de uma didática plurilíngue e decolonial” (título provisório) e/ou em artigos científicos voltados a mesma temática.

Todos os encontros do curso serão gravados. Contudo, garanto que os seus dados pessoais não serão divulgados em nenhuma ocasião.

Se você tiver alguma dúvida ou preocupação em relação a esta pesquisa, por favor, entre em contato pelo e-mail: cursino.carla@gmail.com ou pelo telefone / whatsapp: (41) 99899-7750. Você também poderá contactar diretamente meu orientador pelo e-mail: francisco.olmo@ufpr.br.

Muito obrigada por seu tempo e pela contribuição! Mèsi anpil ! Muchas gracias ! Merci beaucoup!

شكرا

Você aceita a fazer parte dessa pesquisa enquanto sujeito participativo?

() Sim

() Não

Pedimos que você leia e preencha, por gentileza, o TERMO DE CONSENTIMENTO abaixo, concordando, deste modo, com sua participação como sujeito dessa pesquisa.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa em Linguística Aplicada, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assinale () SIM ao final deste documento. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável pelo seguinte e-mail: cursino.carla@gmail.com. Em casos de dúvidas sobre a ética aplicada à pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR: (41)3360-7259. A participação no estudo consiste em seguir um curso de formação de professores em Português como Língua de Acolhimento, o que envolve realizar as atividades propostas, a figuração ativa em rodas de conversa e o eventual preenchimento de um diário reflexivo. Esclarecemos que não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela participação do informante. Garantimos sigilo que assegure a privacidade do sujeito quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Em caso de recusa ou retirada de consentimento, o informante não será penalizado de forma alguma sem prejuízo ao seu cuidado.

Eu aceito participar do estudo como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

() Sim

() Não

Nome completo: _____

Nacionalidade: _____

CPF: _____

Agradeço imensamente sua participação!

Por gentileza, clique em "Enviar" para validar suas respostas. Ao clicar em "Enviar", você aceita a participar da pesquisa.

ANEXO 1: QUESTIONÁRIO INICIAL APLICADO COM AS/OS PARTICIPANTES DO CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM PLAC

QUESTIONÁRIO INICIAL: Curso Formação de professores de PLAc numa perspectiva plurilíngue e decolonial

Prezada / Prezado participante,

Em primeiro lugar, muito obrigada pelo interesse em participar do curso “Formação de professores de PLAc numa perspectiva plurilíngue e decolonial”.

Este questionário visa conhecer um pouco mais de sua trajetória profissional e de seu perfil enquanto professor(a) de português em contexto de migração de crise. Suas respostas me ajudarão a preparar um curso mais adequado às necessidades e expectativas do corpo docente do “Projeto Refúgio”.

Aproveito para ressaltar que dúvidas com relação ao trabalho desenvolvido, em especial aquelas relacionadas com minha pesquisa de doutorado, podem ser tiradas com a pesquisadora pelo e-mail: cursino.carla@gmail.com e/ou com o professor responsável por este trabalho, Prof. Dr. Francisco Javier Calvo del Olmo: francisco.olmo@ufpr.br.

Saliento, ainda, que nenhum dado pessoal será jamais divulgado. O anonimato será sempre preservado. Vale destacar que se você desejar se retirar enquanto sujeito participante da pesquisa que desenvolvo, você não será de modo algum penalizado.

Muito obrigada por sua participação! Tenho certeza de que vamos construir juntos um excelente trabalho.

PARTE 1: Perfil pessoal e profissional

1. Nome completo:
2. Idade:
3. Cidade onde mora:
4. Você possui formação em ensino superior?
 Sim, possuo graduação completa.
 Possuo graduação em andamento.
 Possuo graduação incompleta (estudos não concluídos)
 Nunca iniciei uma graduação.
5. Você possui pós-graduação?
 Sim, completa.
 Em andamento.
 Não possuo pós-graduação.

6. Por gentileza, especifique sua formação acadêmica:
(Exemplo: Licenciatura em Letras Português, pós-graduação em Letras).

7. Você está trabalhando atualmente?
 Sim
 Não

8. Se você respondeu SIM à questão anterior, por gentileza, especifique sua atuação profissional atual.

PARTE 2: Sua relação com o Português como Língua de Acolhimento (PLAc)

1. Quando você começou a atuar como professor(a) de Português como Língua de Acolhimento? (por gentileza, especifique mês/ano).

2. Quais fatores te motivaram / motivam a atuar como professor(a) de PLAc?

3. Além de suas ações no Projeto Refúgio, você tem ou já teve outras experiências como professor(a) de PLAc?

- Sim
 Não

4. Se você respondeu SIM à questão anterior, por gentileza especifique suas outras experiências como professor(a) de PLAc.

5. Como você definiria o termo “Português como Língua de Acolhimento?”

6. Atualmente, os alunos de seu grupo são de quais nacionalidades / país?

7. Quais são suas maiores dificuldades no cotidiano de sala de aula de PLAc?

8. Que temas você gostaria que fossem contemplados ao longo de nossa formação de professores de PLAc?

9. Por gentileza, caso você tenha algum comentário adicional, utilize o espaço abaixo para fazê-lo.

Muito obrigada por sua participação!

ANEXO 2: QUESTIONÁRIO FINAL APLICADO COM AS/OS PARTICIPANTES DO CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM PLAC

QUESTIONÁRIO FINAL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PLAC EM UMA PERSPECTIVA PLURILÍNGUE E DECOLONIAL

Querida professora / Querido professor,

Em primeiro lugar, agradeço o seu interesse em participar do curso “Formação de professores de PLAc em uma perspectiva plurilíngue e decolonial”, desenvolvido especialmente para a equipe do Projeto Refúgio. Espero, de todo o coração, que nossos encontros tenham suscitado reflexões sobre suas práticas docentes e sobre o trabalho que desenvolvemos, voluntariamente, com a comunidade migrante de crise.

Como parte da finalização de nossa formação, peço, por gentileza, que responda ao questionário seguinte, cujo objetivo é compreender as suas percepções acerca das temáticas discutidas ao longo de nossa vivência. Suas respostas me ajudarão a entender de que maneiras este tipo de atividade formativa pode auxiliar no preparo de educadoras/educadores de PLAc em contexto de voluntariado.

Ressalto que este questionário integra minha pesquisa de doutorado, realizada na Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná, orientada pelo Prof. Dr. Francisco Javier Calvo del Olmo. Quaisquer dúvidas podem ser sanadas por e-mail diretamente com os pesquisadores: cursino.carla@gmail.com e francisco.olmo@ufpr.br.

Destaco, ainda, que não existem respostas certas ou erradas para este questionário. Estou interessada em dialogar com você e em compreender como nossas conversas reverberaram em você como professora/professor de PLAc e como cidadã/cidadão.

Por fim, asseguro que nenhum dado pessoal será jamais divulgado. Seu anonimato será sempre preservado. Vale salientar que se você desejar se retirar enquanto participante da pesquisa que desenvolvo, você não será, de modo algum, penalizada/ penalizado.

Mais uma vez, muito obrigada! Muchas gracias! Merci beaucoup ! Mési anpil ! Shukran!

E-mail:

Nome completo:

Idade:

Profissão:

Formação acadêmica:

PARTE 1: Discutindo alguns conceitos

Responda, por gentileza, as questões a seguir. Lembre-se: não existem respostas certas ou erradas. Estou apenas interessada em suas percepções sobre os assuntos que serão abordados.

1. Como você definiria “língua”?

2. Sinta-se à vontade para colocar aqui suas considerações/visões sobre língua.

3. Como você definiria o ensino-aprendizagem de “língua de acolhimento”?

4. Sinta-se à vontade para colocar aqui suas considerações e visões sobre língua de acolhimento.

5. Em sua opinião, a perspectiva plurilíngue é relevante no ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) no Brasil?

Sim

Não

6. Se você respondeu sim à pergunta anterior, responda: o plurilinguismo é relevante no ensino-aprendizagem de PLAc no Brasil porque...

A aluna/o aluno pode aprender português mobilizando sua bagagem linguística e cultural.

Eu, professora/professor, posso perceber as dificuldades linguísticas que a/o estudante pode apresentar.

A/o estudante migrante pode trazer para a sala de aula suas práticas culturais e suas experiências de vida.

Eu, professora/professor, posso compreender melhor o país das/dos estudantes, bem como seus hábitos culturais.

Essa perspectiva teórica-metodológica é mais democrática e tolerante, no que diz respeito à integração da/do migrante, do que a definição original de PLAc, cujo foco está unicamente na língua portuguesa.

Essa perspectiva teórica-metodológica pode mostrar à aluna/ao aluno que ela/ele não precisa abandonar suas línguas e práticas culturais para viver em sociedade no local de acolhida.

Essa noção teórica-metodológica requer um deslocamento da posição da professora/do professor, que passa a também aprender com suas/seus estudantes.

Essa noção teórica-metodológica requer um deslocamento da posição da/do estudante, que é vista/visto como um expert em suas línguas, culturas e vivências.

7. Sinta-se à vontade para acrescentar comentários acerca do plurilinguismo nas aulas de PLAc.

8. Como você definiria o termo “pedagogia decolonial” nas aulas de PLAc?

Trata-se de atitudes de reconhecimento das subalternizações às quais as/os estudantes possam estar submetidas(os) por conta de sua origem e promover debates, reflexões e ações entre professores, alunos e outros agentes que as questionem e que busquem transformá-las. Diz respeito, ainda, ao reconhecimento de que as línguas, culturas e saberes de nossas(os) estudantes migrantes estão silenciadas.

Trata-se do entendimento das injustiças sofridas pelas/pelos estudantes migrantes, pautando quais devem ser suas lutas e reivindicações no Brasil. Na pedagogia decolonial, educadoras(es) lutam em prol da comunidade migrante para proporcionar-lhe melhores condições de vida no Brasil.

9. Em sua opinião, a adoção de uma postura decolonial é relevante nas aulas de PLAc no Brasil?

Sim

Não

10. Se você marcou “sim” na pergunta 9, responda: A pedagogia decolonial é relevante nas aulas de PLAc porque...

É ou deveria ser minha missão enquanto professora/professor voluntária(o) de PLAc.

- A/o estudante é escutada(o) em suas línguas, culturas, vivências e saberes.
- A professora/o professor de PLAc ouve as demandas da comunidade migrante.
- Há um aumento do poder agentivo da professora/do professor, pois ela/ele não apenas ensina português, mas passa a lutar pelas questões importantes do alunado migrante.
- Esta perspectiva encoraja a (re)construção de novos saberes sobre a migração forçada atual e seus desdobramentos.
- Ela compensa a fraca atuação governamental voltada ao desenvolvimento de políticas de acolhimento às populações migrantes de crise.

11. Sinta-se à vontade para acrescentar comentários sobre a pedagogia decolonial voltada às aulas de PLAc.

PARTE 2: REFLETINDO SOBRE SUAS PRÁTICAS DOCENTES

Responda, por gentileza, as questões a seguir. Seja o mais sincera/sincero possível. Lembre-se: não existem respostas certas ou erradas. Estou apenas interessada em suas percepções sobre os assuntos que serão abordados.

1. Antes do nosso curso de formação, como eram suas aulas de PLAc? Marque todas as alternativas condizentes com suas práticas anteriores aos nossos encontros.

- Minhas aulas partiam das necessidades linguístico-sociais das/dos estudantes.
- Minhas aulas eram focadas mais em conteúdos gramaticais.
- Definia os temas das minhas aulas de acordo com os meus gostos pessoais.
- Definia os temas das minhas aulas a partir do que EU, no papel de professora/professor, julgava necessário e importante às/aos estudantes.
- Definia os temas das minhas aulas a partir de conversas e escutas das necessidades das alunas/dos alunos.
- Outras: _____

2. Antes do nosso curso, suas aulas eram plurilíngues?

- Não. As aulas eram focadas na língua portuguesa. Raramente as/os estudantes podiam falar em outros idiomas.
- Sim. As/os estudantes podiam usar suas línguas para tirar dúvidas (da aula, do curso, do funcionamento do Brasil, etc.).
- Sim. As/os estudantes podiam usar suas línguas para conversar entre si.
- Sim. As/os estudantes podiam usar suas línguas para aprender o português (por comparação, transparência linguística, etc).
- Sim. As/os estudantes podiam usar suas línguas para trazer para a sala de aula suas vivências, suas experiências, suas práticas culturais.
- Sim. As/os estudantes podiam usar suas línguas para comentar aspectos sobre o Brasil abordados na aula.
- Outras: _____

3. Considerando suas respostas nas questões 1 e 2, você considera que, ao longo do curso, houve mudanças em sua prática docente?

- Sim
- Não

4. Como as reflexões propostas por nosso curso de formação modificaram sua prática docente?

-) Minhas aulas não são mais centralizadas em conteúdos gramaticais.
-) Preparo minhas aulas com o objetivo de levar à aluna/ao aluno temáticas que podem ser úteis em seu cotidiano e em sua adaptação no Brasil.
-) A escolha dos temas das aulas se dá também pela escuta das demandas das/dos estudantes.
-) Estou mais consciente do papel da manutenção e da mobilização do repertório linguístico-cultural do alunado migrante durante o processo de aquisição do português. Tento promover momentos em que as/os estudantes possam usar suas línguas para
 -) entender vocabulário e gramática do português.
 -) Tento promover momentos em que as/os estudantes possam contar sobre práticas e costumes de seu país de origem.
 -) Tento promover momentos em que as/os estudantes reflitam sobre o país/a cidade em que moram atualmente, usando para isso o português ou outras línguas.

5. Sinta-se à vontade para contar sobre as mudanças em sua prática docente desencadeadas por nosso curso de formação.

6. Ao longo do curso de formação, você colocou em prática alguma das abordagens plurais (intercompreensão, didática integrada de línguas, abordagem intercultural, despertar para as línguas)?

-) Sim. Deu tudo certo. Considero que tive êxito nessas práticas.
-) Sim, mas tive dificuldades. Nem tudo saiu como planejava.
-) Sim, mas não tive êxito. Não consegui aplicar as ferramentas ou as alunas/os alunos não entenderam as atividades propostas.
-) Não.

7. Sinta-se à vontade para contar um pouco mais sobre suas experiências.

8. Caso você tenha marcado “não” na questão 6, responda: Você pensa em usar a didática plurilíngue, por meio das abordagens plurais, em suas aulas?

-) Sim, com certeza.
-) Talvez.
-) Não.

9. Em sua opinião, o que dificulta a aplicação de abordagens plurilíngues em aulas de PLAc?

-) O desconhecimento ou o pouco conhecimento das línguas dos alunos.
-) O desconhecimento ou o pouco conhecimento das práticas culturais dos alunos.
-) A falta de material didático de PLAc com foco plurilíngue.
-) A falta de formação docente em didática plurilíngue.
-) A ausência de tradutores humanitários em sala de aula.
-) A ausência de professores-colaboradores (falantes nativos das línguas dos alunos ou com alto nível de proficiência linguística nesses idiomas).
-) A baixa quantidade de formação docente em PLAc.
-) A dificuldade de acesso a materiais didáticos produzidos em outros países, os quais poderiam ser adaptados às práticas brasileiras.
-) A falta de troca de experiências de professores de PLAc no Brasil com docentes da área em outros países.

10. Se desejar, fale mais sobre suas visões acerca de dificuldades e/ou desafios da aplicação de abordagens plurilíngues nas aulas de PLAc.

PARTE 3: SUA IDENTIDADE COMO PROFESSORA / PROFESSOR DE PLAc

Última parte! Seja o mais sincera/sincero possível. Lembre-se: não existem respostas certas ou erradas. Estou apenas interessada em suas percepções sobre os assuntos que serão abordados. Para responder às questões a seguir, considere sua trajetória na docência e, também, as reflexões realizadas ao longo do nosso curso.

1. Você se sente legitimada(o), segura(o) para dar aulas de PLAc?

- Sim
 Não

2. Se você marcou “sim” na questão 1, explique, por gentileza: Por que você se sente legitimada(o) e/ou segura(o) para dar aulas de PLAc? Assinale todas as alternativas que julgar pertinentes.

- Porque português é minha língua materna, logo, posso ensiná-la a pessoas de outras nacionalidades.
 Porque tenho formação em Letras ou em Educação.
 Porque participei de formações de professores de PLAc.
 Porque tenho boa vontade de ajudar a comunidade migrante a aprender português.
 Porque sou paciente e compreensiva(o) com as/os estudantes.
 Porque tenho uma boa didática, independente de minha formação acadêmica.
 Não me sinto legitimada(o) e/ou segura(o) para dar aulas de PLAc.
 Outras: _____

3. Se você assinalou “não” na pergunta 1, explique, por gentileza: Por que você não se sente legitimada(o) e/ou segura(o) para dar aulas de PLAc?

- Porque não tenho formação em Letras, Educação ou áreas afins.
 Porque julgo não ter formação suficiente em PLAc.
 Porque ainda tenho pouca experiência prática nesta área.
 Porque trabalhar com pessoas de outros países e culturas é muito difícil para mim.
 Porque penso que as demandas da comunidade migrante de crise exigem muito de mim.
 Porque julgo não ter preparo para lidar com as demandas e traumas emocionais provocados pela migração e/ou condição de vida da/do migrante no Brasil.
 Sinto-me segura para trabalhar com PLAc.
 Outras: _____ -

4. Você considera que possuir uma formação em Letras ou Educação (concluída ou em curso) é uma vantagem para a professora/o professor de PLAc? Por quê?

5. Você acredita que possuir formação em Letras ou em Educação (concluída ou em curso) já é, por si só, condição suficiente para que a/o profissional da área possa dar aulas de PLAc, sem seguir formações específicas deste campo? Por quê?

6. Julgue as afirmações a seguir sobre a visão de profissionais de Letras que atuam no PLAc possuem de professoras/professores de PLAc sem formação em Letras, atuantes em projetos de voluntariado.

- Penso que, de maneira geral, esses profissionais julgam que professores voluntários não podem dar aulas de português, pois não têm um diploma na área.
 Acho que profissionais de Letras, de modo geral, acreditam que o ensino de português para migrantes deve ficar restrito às ações ocorridas nas universidades.
 Acredito que profissionais de Letras enxergam a relevância de projetos voluntários, mas pensam que professores voluntários não deveriam atuar sem formação em PLAc.

() Penso que profissionais de Letras acreditam que projetos voluntários praticam a caridade e desobrigam o poder público de agir em prol do acolhimento das comunidades migrantes.

() Acredito que profissionais de Letras julgam que projetos voluntários desejam, sobretudo, doutrinar alunos migrantes, principalmente no caso de ações ligadas às igrejas ou às instituições religiosas.

() Acho que profissionais de Letras não se importam com a (não) formação de professores voluntários em Letras e/ou em PLAc, pois pensam que o mais importante é ter pessoas dispostas a acolher esta parcela da população.

7. Julgue as afirmações a seguir com base na sua visão sobre projetos e ações de voluntariado e sobre professoras(es) voluntárias(os) de PLAc nesses espaços.

() Julgo que projetos voluntários são muito relevantes, uma vez que o poder público é, muitas vezes, omissivo no acolhimento das comunidades migrantes.

() Penso que o fato de um professor voluntário não ter formação em Letras é irrelevante, pois o que importa é ter disposição para ajudar o próximo.

() Acredito que professores voluntários sem formação em Letras deveriam buscar formação (ou informação) sobre PLAc, pois isso ajuda em sua prática docente.

() Penso que projetos voluntários e universidades poderiam atuar em parceria, inclusive para fomentar a formação docente de professores em contexto de voluntariado.

() Julgo que, embora um professor voluntário sem formação em Letras possa fazer um bom trabalho, ele nunca atuará com a excelência de um profissional com diploma na área.

() Acredito que um professor de português para migrantes em contexto de voluntariado fará um bom trabalho se, e somente se, passar por formação em PLAc.

() Penso que professores voluntários de PLAc podem fazer um bom trabalho, ainda que não possuam um diploma em Letras ou formação em língua de acolhimento, pois a vontade de ajudar o outro compensa a falta de formação.

8. Quais noções ou pensamentos sobre si próprio como professora / professor de PLAc mudaram ao longo do nosso curso?

() Passei a me questionar se tenho preparo suficiente para dar aulas de PLAc.

() Entendi que ser professora/professor de PLAc exige mais tempo e dedicação do que posso oferecer como voluntária(o).

() Antes me sentia insegura(o) em minhas aulas de PLAc. Hoje, sinto que estou no caminho certo, embora eu tenha muito o que aprender.

() Comecei a desejar fazer uma graduação ou especialização em Letras para aprimorar minha atuação como professora/professor de PLAc.

() Passei a pensar que preciso me aprofundar ainda mais em PLAc para ser uma boa professora / um bom professor.

() Passei a considerar que dar aulas de PLAc é uma atividade que deveria estar restrita aos cursos de Letras nas universidades.

() Antes do curso, eu já me sentia preparada(o) para atuar na área de PLAc. O curso trouxe novas perspectivas às minhas práticas, ampliando as metodologias deste campo.

() Antes do curso, eu já me sentia preparada(o) para atuar na área de PLAc. Considero que o curso pouco ou nada contribuiu para a minha atuação docente.

() Compreendi que ensinar português para migrantes é ir muito além da gramática da nossa língua. Atuar na área de PLAc é acolher o aluno em sua identidade e com suas bagagens linguística, cultural e de vida.

9. Se desejar, utilize o espaço para comentar sobre suas visões sobre PLAc e voluntariado e sobre você mesmo como professora/professor.

ANEXO 3: QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS PROJETOS EM PLAc DESENVOLVIDOS POR INSTITUIÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL EM SÃO PAULO

Pesquisa: Formação docente em PLAc

Prezada / Prezado,

Meu nome é Carla Alessandra Cursino. Sou mestra em Estudos Linguísticos e Doutoranda na mesma área pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Sou também professora de Francês e de Português como Língua Adicional e como Língua de Acolhimento.

Em minha pesquisa de doutorado, orientada pela Prof^a Dra. Ana Paula Marques Beato-Canato, dedico-me à formação de professoras/professores de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) que atuam em cursos de português voltados a migrantes de crise desenvolvidos por ONGs, associações culturais, instituições religiosas, coletivos e afins.

Gostaria de convidá-la/lo a responder a um questionário, o qual tem como objetivo principal levantar dados sobre a formação docente em PLAc em projetos de acolhimento das comunidades migrantes na cidade de São Paulo. A resposta a este questionário leva cerca de 15 minutos. Sua participação me ajudará a entender o perfil de voluntárias/voluntários no ensino de português para migrantes, bem como a perceber como ocorre o preparo delas/deles para tal atividade.

Ressalto que este questionário integra minha pesquisa de doutorado. Quaisquer dúvidas podem ser sanadas por e-mail diretamente com as pesquisadoras responsáveis: [cursino.carla@gmail.com/](mailto:cursino.carla@gmail.com) (41) 99192-1899 e anabeatocanato@gmail.com. Destaco, ainda, que não existem respostas certas ou erradas para este questionário. Por isso, peço gentilmente que você responda às perguntas da maneira mais sincera possível.

Por fim, asseguro que nenhum dado pessoal será jamais divulgado. Seu anonimato, assim como o do seu projeto, será sempre preservado. Vale salientar que se você desejar se retirar enquanto participante da pesquisa que desenvolvo, você não será, de modo algum, penalizada/penalizado.

Desde já, muito obrigada!

Você deseja participar da pesquisa?

- Sim
 Não

Pedimos que você leia e preencha, por gentileza, o TERMO DE CONSENTIMENTO abaixo, permitindo, deste modo, o uso de suas respostas em nossa pesquisa.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário(a), da pesquisa “Formação docente em PLAc no contexto de ONGs, associações culturais, instituições religiosas, coletivos e afins”, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná pelas pesquisadoras Ms. Carla Alessandra Cursino e Dra. Ana Paula Marques Beato-Canato. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assinale () SIM ao final deste documento. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis pelo seguinte e-mail: cursino.carla@gmail.com e anabeatocanato@gmail.com. Em casos de dúvidas sobre a ética aplicada à pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR: (41)3360-7259. A participação no estudo consiste em apenas responder um questionário online. Esclarecemos que não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela participação do informante. Garantimos sigilo que

assegure a privacidade do sujeito quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Em caso de recusa ou retirada de consentimento, o informante não será penalizado de forma alguma sem prejuízo ao seu cuidado.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu aceito participar do estudo como sujeito. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

- Sim
 Não

Por gentileza, informe seu CPF: _____

Por gentileza, informe seu e-mail: : _____

PARTE 1: SOBRE SEU PROJETO

Nesta seção, gostaríamos de conhecer um pouco sobre a história de seu projeto.

1. Por gentileza, informe o nome da pessoa responsável pela coordenação do projeto.
2. Informe, por gentileza, a formação acadêmica da/do responsável pela coordenação do projeto.
3. Há quanto tempo o projeto existe?
4. Atualmente, o projeto oferta aulas:
 presencial
 on-line
 presencial e on-line
5. Se seu projeto oferta aulas online, assinale a(s) plataforma(s) utilizadas:
 Zoom
 Google Meet
 Microsoft Teams
 Whatsapp
 Youtube
 Outras: _____

PARTE 2: SOBRE A ATUAÇÃO DO SEU PROJETO

Na segunda parte de nosso questionário, gostaríamos de entender como seu projeto concebe o curso de português para as comunidades migrantes de crise.

1. Seu projeto adota como perspectiva teórica o Português como Língua de Acolhimento?
 Sim
 Não
2. Caso seu projeto não adote o Português como Língua de Acolhimento, por gentileza, especifique a abordagem adotada nas aulas.
3. Seu projeto adota algum material didático específico? Se sim, qual(is)?
4. No seu projeto, as professoras/os professores podem preparar o próprio material didático?
 Sim
 Não
5. Caso deseje acrescentar algo sobre produção e/ou uso de materiais didáticos em seu projeto, por gentileza, utilize o campo abaixo.
6. A coordenação do projeto reúne-se com a equipe de docentes para verificar o andamento da aulas, eventuais dúvidas e dificuldades, etc.?

- Sim, semanalmente
- Sim, quinzenalmente
- Sim, mensalmente
- Sim, sob demanda de cada professora/professor
- Não

PARTE 3: SOBRE AS PROFESSORAS/OS PROFESSORES DO SEU PROJETO

Nesta seção, gostaríamos de conhecer um pouco mais sobre o perfil das/dos docentes de seu projeto.

1. Atualmente, seu projeto conta com quantos docentes de português?

2. Qual é a formação acadêmica das professoras/dos professores do projeto? Assinale todas as alternativas que condizem com seu projeto.

- Possuem graduação e/ou pós-graduação (completa ou andamento) em Letras.
- Possuem graduação e/ou pós-graduação (completa ou andamento) em Pedagogia.
- Possuem outras formações acadêmicas/profissionais
- Não sei informar

3. O projeto exige algum pré-requisito das voluntárias/dos voluntários que desejam ministrar aulas de português para migrantes / refugiados? Assinale todas as alternativas condizentes com a realidade do seu projeto.

- Sim, formação em Letras, Pedagogia ou áreas correlatas.
- Sim, formação e/ou experiência prévia em Português como Língua de Acolhimento.
- Sim, participação em atividades formativas em Português como Língua de Acolhimento.
- Não, o projeto não exige pré-requisitos das voluntárias/dos voluntários.

4. Caso seu projeto exija algum pré-requisito não mencionado na Pergunta 3, por gentileza, especifique-o.

5. Atualmente, seu projeto conta com professoras/professores que possuem formação em Português como Língua de Acolhimento?

- Sim, em disciplinas/cursos ofertados em sua formação acadêmica.
- Sim, em cursos/palestras/oficinas ofertados por outras instituições.
- Sim, em cursos/palestras/oficinas ofertados por nosso próprio projeto.
- Não

PARTE 4: SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE EM PLAc

Nesta última parte, gostaríamos de saber como seu projeto tem formado as voluntárias/os voluntários para o ensino de português às comunidades migrantes.

1. Seu projeto oferece formação em PLAc para as voluntárias/os voluntários?

- Sim
- Não

2. Quem é a/o responsável por conduzir a formação? Assinale a(s) alternativa(s) condizente(s) com a realidade do seu projeto.

- A coordenação do projeto
- Professoras/professores do projeto mais experientes
- Especialistas em PLAc (professoras-pesquisadoras/professores-pesquisadores da área)
- Não temos formação de professores neste momento

3. A formação ofertada é voltada:

- Para as voluntárias/os voluntários iniciantes no projeto.

- Para todas as professoras/todos os professores do projeto, independentemente de seu tempo de atuação
- Não temos formação de professores neste momento

4. Assinale a(s) atividade(s) que faz(em) parte da formação de professoras/professores de PLAc do seu projeto:

- Rodas de conversa / exposições sobre o conceito de PLAc.
- Rodas de conversa / exposições sobre migração forçada
- Rodas de conversa / exposições sobre o planejamento de aulas de PLAc.
- Rodas de conversa / exposições sobre as culturas do alunado migrante
- Rodas de conversa / exposições sobre materiais didáticos de PLAc.
- Oficinas de planejamento de aulas de PLAc.
- Oficinas de produção de materiais didáticos de PLAc
- Não temos formação de professores neste momento

5. Por gentileza, conte no espaço a seguir um pouco mais da formação docente em PLAc do seu projeto (atividades, resultados obtidos, dificuldades, etc.).

Agradecemos sua participação!

Caso queira ampliar o diálogo ou pensar um projeto de formação docente em PLAc para seu projeto, não hesite em entrar em contato: cursino.carla@gmail.com.

Clique em *Enviar* para validar suas respostas.

ANEXO 4: UNIDADE TEMÁTICA DE PLAc PRODUZIDA NA PERSPECTIVA DO ACOLHIMENTO EM LÍNGUAS PARA ATIVIDADE DO CURSO FORMATIVO DO PROJETO REFÚGIO

CURSO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO
NÍVEL: BÁSICO 2
AUTORA: PROF. CARLA A. CURSINO

RECEITA DE AREPAS VENEZUELANAS

Para começar



- Você conhece o prato desta foto? Se sim, como ele se chama?
- Esta comida existe em seu país?
- O que parece ter dentro deste “pão”?

Vocabulário

Como se chama cada um dos objetos abaixo em sua língua? E em português brasileiro?



Na minha língua:

Em português:



Na minha língua:

Em português:



Na minha língua:

Em português:



Na minha língua:

Em português:



Na minha língua:

Em português:

Para ler

Observe o texto. Antes de ler, faça sua hipótese: do que você acha que o texto vai falar?

Receita de Arepas venezuelanas



★★★★★ Avaliação: 4,3 (7 votos) | 9 comentários

Por Nelson Ferreira, Redator no TudoReceitas, Atualizado: 19 outubro 2018



INGREDIENTES PARA FAZER AS AREPAS VENEZUELANAS:

- 500 gramas de farinha de milho fina (fubá)
- 500 mililitros de água quente
- 1 colher de café de sal
- 1 colher de café de manteiga amolecida
- queijo em fatias (opcional)

COMO FAZER AS AREPAS VENEZUELANAS

1. Antes de começar preparando as arepas venezuelanas, reúna os ingredientes necessários
2. Coloque a farinha numa tigela, dissolva o sal na água e misture até obter uma massa homogênea.



3. Para obter uma massa lisa, você precisa sovar a massa. Quando ela ficar lisa, acrescente a manteiga e volte a sovar.
4. Faça bolas de tamanho médio e deixe repousar por alguns minutos.
5. Abra as bolinhas de massa até obter rodela com cerca de um dedo de espessura. Cozinhe numa grelha em temperatura baixa, até que fiquem douradas dos dois



lados.

6. Quando estiverem prontas, sugerimos que abra as arepas, recheie com queijo em fatias e leve ao forno a 180°C por 10 minutos.
7. Por fim, coloque um pouco de manteiga e uma pitada de sal. Desfrute no café da manhã ou no lanche.

Fonte: Adaptado de <https://www.tudoreceitas.com/receita-de-arepas-venezuelanas-1054.html>.

1. Circule todas as palavras do texto que você conhece.

2. Complete a tabela abaixo com as palavras do texto que você conhece em português. Escreva também um equivalente para esta palavra em crioulo haitiano e em espanhol. Aproveite, assim, para conhecer também um pouco da língua do seu colega.

Português	Crioulo haitiano	Espanhol

3. **Leia as frases e marque () verdadeiro ou () falso de acordo com as informações do texto:**

a. Existem 4 ingredientes obrigatórios para fazer as arepas venezuelanas.
() verdadeiro () falso

b. O queijo é um dos ingredientes obrigatórios desta receita.
() verdadeiro () falso

c. Você deve misturar bem os ingredientes até conseguir uma massa de aparência lisa e igual.
() verdadeiro () falso

d. Não é necessário deixar as bolinhas da massa em descanso por alguns minutos.
() verdadeiro () falso

e. Você precisa cozinhar as arepas na grelha em alta temperatura.
() verdadeiro () falso

Para conversar

1. **Quais são os pratos típicos do seu país?**

- Ki asyèt tipik ki soti nan peyi ou?
- ¿Cuáles son los platos típicos de tu país?
- Quels sont les plats typiques de votre pays?

2. **Você já comeu pratos típicos do Brasil (ou da região brasileira onde você mora)? Se sim, você gostou? Se não, o que você gostaria de experimentar?**

- Èske w te janm manje asyèt tipik soti nan Brezil (oswa nan rejyon an brezilyen kote w ap viv)? Si wi, èske ou te renmen li? Si se pa sa, ki sa ou ta renmen eseye?
- ¿Alguna vez ha comido platos típicos de Brasil (o de la región brasileña donde vive)? Si es así, ¿te gustó? Si no es así, ¿qué te gustaría probar?
- Avez-vous déjà mangé des plats typiques du Brésil (ou de la région où vous habitez)? Si oui, est-ce que vous l'avez aimé ? Si non, qu'est-ce que voudriez-vous en goûter ?

Para estruturar a língua: Modo Imperativo

Observe as frases da receita das arepas venezuelanas:

1. Reúna os ingredientes necessários
2. Coloque a farinha numa tigela
3. Abra as bolinhas de massa até obter rodela com cerca de um dedo de espessura.
4. Cozinhe numa grelha em temperatura baixa.

As frases 1, 2, 3 e 4 expressam:

- () uma instrução sobre como fazer as arepas
- () uma proibição de como fazer as arepas

► Para expressar instruções em português, usamos o **Modo Imperativo**:

Complete as tabelas abaixo com o mesmo verbo conjugado no modo imperativo na sua língua materna:

VERBOS REGULARES		Português	Na sua língua materna
-AR Cozinhar	(Você) (Vocês)	Cozinhe Cozinhem	
-ER Comer	(Você) (Vocês)	Coma Comam	
-IR Abrir	(Você) (Vocês)	Abra Abram	

ALGUNS VERBOS IRREGULARES		Português	Na sua língua materna
Ser	(Você) (Vocês)	Seja Sejam	
Ter	(Você) (Vocês)	Tenha Tenham	
Fazer	(Você) (Vocês)	Faça Façam	

Exercícios:

1. Complete as frases abaixo com os verbos entre parênteses no imperativo:

- Para fazer uma salada deliciosa, _____ (comprar) alimentos frescos.
- _____ (grelhar) ou _____ (fritar) as arepas.
- _____ (colocar) o forno na temperatura indicada na receita.
- _____ (ter) paciência! Um dia você vai acertar a receita.
- Uma dica para o dia das mães: _____ (fazer) o prato preferido dela. Ela vai adorar!
- Você quer experimentar um prato do Brasil? _____ (comer) a feijoada.
- _____ (pegar) o livro de receitas sem medo de cozinhar.
- Não _____ (ter) medo de cozinhar! _____ (ir) ao supermercado e _____ (escolha) os ingredientes para fazer um prato delicioso.

Produção oral

Trabalhe em dupla, preferencialmente com um(a) colega de outra nacionalidade. Explique a ele(a), em português, a receita de um prato típico do seu país. Precise os ingredientes e o modo de preparo deste prato.

Produção escrita: tarefa

Qual é o seu prato preferido? Por quê?

Escreva a receita desse prato. Explique quais são os ingredientes e o modo de preparo.

ANEXO 5: POEMA “LES AFRICAINES: QUI A DIT?”, MONIQUE BESSOMO

Les africaines: qui a dit?

Dans les pays du monde
Qui a dit
Que les Africaines ne sont
Que pour la rue?
Qui a dit
Qu'elles ne doivent
Que nettoyer le sol?
Qui a dit
Qu'elles ne servent
Que pour faire le ménage?
Qui a dit
Qu'elles n'ont de valeur
Qu'entre les fesses?
Si personne ne l'a dit
Pourquoi feint-on d'ignorer leur valeur?

Si personne ne l'a dit
Pourquoi malgré son instruction
Malgré son expérience et ses compétences
Refuse-t-on à l'Africaine les emplois
convenables?
Si personne ne l'a dit
Pourquoi la contraindre à faire la rue
Pourquoi l'astreindre à ne faire
Que des nettoyages?
Car dans un lieu de service,
Dès qu'on voit une Africaine
On se dit: ça y est
Voilà une femme de ménage!
Vous tous
Qui que vous soyez
Où que vous soyez

Je vous pose la question
Oui. Moi, la fille des Seigneurs de la forêt
de Nloupoveng
Dans la vallée de Dimvâa
Ici, où je me retrouve
Au pays de Nga ntigui
De vous tous
J'exige réponse
Pourquoi après avoir fait apprendre aux
Africaines
Orthographe, conjugaison, analyse
Arithmétique, mathématiques, algèbre
Histoire, géographie,
Physique, chimie, géologie
Anatomie, physiologie, pathologie
Leur refusez-vous un travail convenable?

Pour les postes sollicités, on leur répète:
Vous n'avez pas de profil?
Mais au juste,
Vous recherchez quel Profil?
Soyez clairs et précis.

Quem disse que as africanas?

Nos países do mundo
Quem disse
Que as Africanas
Vivem pelas ruas?
Quem disse
Que elas devem
Somente limpar o chão?
Quem disse
Que elas só servem
Para fazer a limpeza?
Quem disse
Que elas têm valor
Somente entre as pernas?
Se ninguém disse
Porque fingir ignorar seu valor?

Se ninguém disse
Porque apesar de sua instrução
De sua experiência e de suas competências
Recusam a Africana os empregos
condizentes?
Se ninguém disse
Porque forçá-la a viver na rua?
Porque obrigá-la a fazer
Apenas a limpeza?
Pois num ambiente de trabalho
No momento em que se vê uma mulher
africana
Diz-se: Olha lá!
A mulher da limpeza!
Todos vocês
Quem quer que vocês sejam
Onde quer que vocês estejam

Eu pergunto a vocês
Sim. Sou eu, a filha dos Senhores da
floresta de Nloupoveng
Do vale de Dimvâa
Daqui de onde estou
O país de Nga ntigui
Eu exijo de todos vocês
Uma resposta!
Depois de terem ensinado às mulheres
africanas
Ortografia, conjugação, aritmética
Álgebra, história, geografia
Física, química, geologia
Anatomia, psicologia, patologia
Porque recusar a elas um trabalho
condizente?

Às vagas que elas buscam, repetem-lhes
Você não possui o perfil
Mas precisamente,
Vocês procuram qual Perfil?

Sejam claros e precisos¹⁰⁵

¹⁰⁵ Tradução: Gláucia dos Santos Abreu

