

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Mara Lúcia Jabali Vallc

**“Levanta, Sacode a Poeira e dá a Volta Por Cima”:
Português como Língua de Acolhimento para Imigrantes**

MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA
LINGUAGEM

São Paulo

2021



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Mara Lúcia Jabali Vallc

“Levanta, Sacode a Poeira e dá a Volta Por Cima”:
Português como Língua de Acolhimento para Imigrantes

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob orientação da Prof^a Dr^a Angela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa.

São Paulo

2021

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que citada a fonte, a reprodução e a divulgação total ou parcial desta Dissertação de Mestrado, por qualquer meio convencional ou eletrônico.

Assinatura: _____

Data: ____/____/____

E-mail: _____

FICHA CATALOGRÁFICA

VALLC, Mara Lúcia Jabali.

“Levanta, Sacode a Poeira e dá a Volta Por Cima”:
Português como língua de acolhimento para Imigrantes / Mara
Lúcia Jabali Vallc - São Paulo, 2021.
126 f.

Orientadora: Prof^a Dr^a Angela Brambilla Cavenaghi
Themudo Lessa.

Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos
da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos
da Linguagem, 2021.

Área de concentração: Linguagem e Educação.

1. Imigrantes. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Língua portuguesa como língua de acolhimento. 4. Interculturalidade. I. Lessa, Angela Brambilla Cavenaghi Themudo. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. III. Levanta, sacode a poeira e dá a volta por cima: Português como língua de acolhimento para Imigrantes.

Mara Lúcia Jabali Vallc

“Levanta, Sacode a Poeira e dá a Volta Por Cima”: Português como língua de acolhimento para Imigrantes.

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob orientação da Prof^a Dr^a Angela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Angela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa –
PUC-SP (orientadora)

Prof^a Dr^a Maximina Freire – PUC-SP

Prof^a Dr^a Grassinete Carioca de Albuquerque Oliveira –
UFAC

*Dedico este trabalho a todos(as)
imigrantes deslocados(as) forçados(as)
que não perderam a esperança de
encontrar uma nova Pátria.*

In Memoriam

Meus bisavós italianos e minha bisavó espanhola, imigrantes no Brasil.

Meu avô imigrante Handan Jabali Handan (Nablus-Palestina).

Este estudo foi financiado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Processo nº8887.363819/2019-00 nº8.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001. Process nº 8887.363819/2019-00 nº8.

Agradecimento à PUC-SP pelo apoio financeiro.

AGRADECIMENTOS

À professora Sandra, que me acolheu desde o primeiro dia de aula para que eu pudesse realizar este estudo, registro aqui o meu mais profundo agradecimento por sua confiança e a certeza de que a pesquisa ora empreendida poderá trazer contribuições para os (as) professores (as) da Rede Municipal de Ensino de São Paulo do Projeto Portas Abertas: Português para Imigrantes, visto termos imigrantes matriculados em toda a cidade de São Paulo.

A meu amigo de todas as horas, Sebah, se fazendo presente cotidianamente.

À minha mãe, que esteve ao meu lado em todos os momentos e à minha madrinha Ivone pelo acompanhamento, desde o primeiro momento.

Aos parentes, próximos e distantes, que acompanharam este percurso, torcendo pelo sucesso da empreitada ora empreendida.

À minha orientadora, Angela Lessa (Angel), minha gratidão e respeito.

Às minhas queridas professoras do LAEL, Mara Sophia e Cecília Magalhães (Ciça).

Às professoras Beth Brait, Fernanda Liberali e Maximina Freire, importantes em minha trajetória acadêmica, permitindo-me ser uma pesquisadora e uma profissional melhor.

À Banca de Qualificação, pelas relevantes contribuições para a pesquisa.

Aos companheiros que ganhei no percurso: Grassinete, Cynthia, Cinthia Lemos, Tânia, Bruno, Patrícia, Ingrid, Leonardo, Mary, Letícia, Aline, Cléria, Tatiane, Paulo e Carlos.

À querida Maria Lúcia, secretária do LAEL.

À Janaína, pela revisão cuidadosa e profissional.

À CAPES e à PUC-SP, pelo apoio financeiro, sem o qual, provavelmente, esta pesquisa não teria sido viabilizada e realizada.

À Diretora Regional de Educação Ipiranga, Marta Malheiros, e ao Diretor Pedagógico, Marcelo Augusto Machado.

À Equipe Técnica do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos, sua Coordenadora Geral e Assistente Administrativa Educacional. Às duas Assistentes

Pedagógicas Educacionais e a todos os demais funcionários que ali trabalham o meu profundo agradecimento.

VALLC, Mara Lúcia Jabali. “**Levanta, Sacode a Poeira e dá a Volta Por Cima**”: Português como língua de acolhimento para Imigrantes. 2021. 126f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2021.

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo compreender o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa e os imbricamentos interculturais experienciados por meio de aulas ministradas para um grupo de imigrantes jovens e adultos, na cidade de São Paulo. A fundamentação teórica é norteadada pela Teoria Sócio-Histórico-Cultural de Vygotsky ([1931] 1997, [1930] 1999, [1930] 2007, [1934] 2001), assim como conceitos de língua portuguesa como língua de acolhimento pautada em Grosso (2010) e São Bernardo (2016); de língua na perspectiva da interculturalidade em Mendes (2011) e Candau (2011); e na Linguística Aplicada pensada por pesquisadores como Moita Lopes (2006a, 2006b), Fabrício (2006) e Pennycook (2006). Metodologicamente, este trabalho ancora-se na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (MAGALHÃES, 2004, 2011, 2012). A pesquisa é de abordagem qualitativa (TRIVIÑOS, 1987) e foi realizada com 20 participantes e uma professora de um Centro Integrado de Jovens e Adultos, pertencente à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. A coleta de dados foi realizada por meio de observação das aulas e conversas reflexivas entre pesquisadora e professora, um questionário de perfil dos alunos imigrantes e uma entrevista semiestruturada com a professora, organizadas de acordo com a análise de conteúdos temáticos, compreendidos nesta pesquisa como sentidos identificados na prática pedagógica da professora, interculturalidade e cidadania. A análise e a interpretação dos dados apontam que o ensino de língua de acolhimento não tem sido estudado neste contexto. Outrossim, a interculturalidade emerge a partir de temas que sirvam de ponte para a discussão de aspectos interculturais entre os participantes nas aulas, durante as interações de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Imigrantes. Educação de Jovens e Adultos. Língua portuguesa como língua de acolhimento. Interculturalidade.

ABSTRACT

This research aims to understand the Portuguese language teaching-learning process and the intercultural overlaps experienced through classes given to a group of young and adult immigrants in the city of São Paulo. The theoretical foundation is guided by Vygotsky's Socio-Historical-Cultural Theory ([1931] 1997, [1930] 1999, [1930] 2007, [1934] 2001), as well as concepts of Portuguese as a host language based on Grosso (2010) and São Bernardo (2016); on language from the perspective of interculturality in Mendes (2011) and Candau (2011); and on Applied Linguistics designed by researchers such as Moita Lopes (2006), Fabrício (2006) and Pennycook (2006). Methodologically, this work is anchored in the Critical Collaboration Research (PCCol) (MAGALHÃES, 2004, 2011, 2012). The research has a qualitative approach (TRIVIÑOS, 1987) and it was carried out with 20 participants and a teacher from an Integrated Center for Youth and Adults, belonging to the Municipal Department of Education of São Paulo. Data collection was carried out through observation of classes and reflective conversations between researcher and teacher, a profile questionnaire of immigrant students and a semi-structured interview with the teacher, organized according to the analysis of thematic content, understood in this research as meanings identified to the teacher's pedagogical practice, interculturality and citizenship. Data analysis and interpretation indicate that host language teaching has not been studied in this context. Furthermore, interculturality emerges from themes that serve as a bridge for the discussion of intercultural aspects among the participants in the classes, during the teaching-learning interactions.

Keywords: Immigrants. Youth and Adult Education. Portuguese language as a host language. Interculturality.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1: Deslocados forçados por status migratório ou grupo migrante.....	34
Figura 2: Solicitações de reconhecimento da condição de refugiado em 2019	36
Figura 3: Distribuição relativa das solicitações de reconhecimento da condição de refugiado apreciadas, segundo UF de solicitação – 2019.....	37
Figura 4: Solicitações de refúgio em São Paulo.....	38
Figura 5: Mapa da cidade dividida em 13 regiões e, ao lado, nome das Diretorias de cada região	39

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Estado da Arte	15
Quadro 2: Deslocados forçados no mundo	34
Quadro 3: Dados de refúgio no Brasil em 2019	35
Quadro 4: Número de imigrantes inscritos no Programa Portas Abertas: Português para Imigrantes até junho de 2021.....	39
Quadro 5: Horário das aulas e dos módulos	65
Quadro 6: Alunos imigrantes participantes da pesquisa.....	67
Quadro 7: Procedimentos de coleta de dados	69
Quadro 8: Excerto 1	72
Quadro 9: Excerto 2.....	73
Quadro 10: Excerto 3.....	75
Quadro 11: Excerto 4.....	76
Quadro 12: Excerto 5.....	78
Quadro 13: Excerto 6.....	79
Quadro 14: Excerto 7.....	82
Quadro 15: Excerto 8.....	84
Quadro 16: Excerto 9.....	86
Quadro 17: Excerto 10.....	87
Quadro 18: Excerto 11.....	90
Quadro 19: Excerto 12.....	90
Quadro 20: Excerto 13.....	92
Quadro 21: Excerto 14.....	93
Quadro 22: Excerto 15.....	97
Quadro 23: Excerto 16.....	99
Quadro 24: Excerto 17.....	101
Quadro 25: Excerto 18.....	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR: Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior
CEB: Câmara de Educação Básica
CELPE-Brás: Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CEMES: Centro Municipal de Ensino Supletivo
CG CONARE: Coordenação Geral do Comitê Nacional para Refugiados
CIEJA: Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos
CME: Conselho Municipal de Educação
CNE: Conselho Nacional de Educação
CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Cogeae: Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão
Conare: Comitê Nacional para os Refugiados
CPMIG: Coordenação de Política dos Migrantes
CRAI-SP: Centro de Referência ao Acolhimento ao Imigrante em São Paulo
DOT: Departamento de Orientação Técnica
EaD: Educação a Distância
EJA: Educação de Jovens e Adultos
IDP's: Deslocados internos
ILCAE: Inclusão Linguística em Atividades Educacionais
LA: Linguística Aplicada
LAEL: Linguística aplicada e Estudos da Linguagem
LE: Língua Estrangeira
L2: Língua Dois/ Segunda Língua
MJ SP: Ministério da Justiça e Segurança Pública
NAE: Núcleos de apoio Educacional
OBMIGRA: Observatório das Migrações Internacionais
ONG: Organização não governamental
PCCol: Pesquisa Crítica de Colaboração
PLAc: Português como Língua de Acolhimento
POT: Programa de Orientação para o Trabalho
PUC-SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RMESP: Rede Municipal de Ensino de São Paulo

SESC: Serviço Social do Comércio

SMDET: Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico e Trabalho

SME: Secretaria Municipal de Educação

SMDHC: Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TSHC : Teoria Sócio-Histórico-Cultural

UESPI: Universidade Estadual do Piauí

UF: Unidade Federativa

UFPI: Universidade Federal do Piauí

UNIABC: Universidade do Grande ABC

Unibero: Centro Universitário Ibero-Americano

Unifai: Centro Universitário Assunção

UNIFESP: Universidade Federal de São Paulo

UNRWA: Agência das Nações Unidas de Assistência aos Refugiados da Palestina no Próximo Oriente

USP: Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	21
2.1 TEORIA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL.....	21
2.1.1 MEDIAÇÃO E LINGUAGEM.....	22
2.1.2 SENTIDOS E SIGNIFICADOS.....	23
2.2 A ESPECIFICIDADE DO ENSINO-APRENDIZAGEM PARA JOVENS E ADULTOS.....	25
2.3 MIGRAÇÕES CONTEMPORÂNEAS.....	29
2.3.1 INTERCULTURALIDADE.....	40
2.4 LÍNGUA, CULTURA E INTERCULTURALIDADE.....	44
2.4.1 PORTUGUÊS: LÍNGUA MATERNA, SEGUNDA LÍNGUA, LÍNGUA ESTRANGEIRA, LÍNGUA DE ACOLHIMENTO E LÍNGUA DE AFASTAMENTO.....	47
2.5 PEDAGOGIA CRÍTICA E CIDADANIA.....	53
3. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	58
3.1 PESQUISA QUALITATIVA.....	59
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA.....	60
3.2.1 ENSINO DE PORTUGUÊS PARA IMIGRANTES – AMPARO LEGAL – LEI MUNICIPAL DE SÃO PAULO.....	60
3.2.2 O CENTRO INTEGRADO DE JOVENS E ADULTOS.....	62
PORTAS ABERTAS.....	64
3.2.3 PARTICIPANTES.....	66
3.3 PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS.....	68
3.3.1 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA.....	69
3.4 METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS.....	70
4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	71
4.1 SENTIDOS IDENTIFICADOS POR MIM EM RELAÇÃO À PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA	71
4.2 ASPECTOS INTERCULTURAIIS PROMOVIDOS EM SALA DE AULA.....	89
4.3 O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO E SUA COLABORAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA DESEJÁVEL.....	96
5. CONCLUSÃO DA ANÁLISE DOS DADOS.....	105
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	111
ANEXO.....	118

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve por objetivo geral compreender o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa e os imbricamentos interculturais experienciados nas aulas para um grupo de imigrantes¹ jovens e adultos, na cidade de São Paulo. Para tanto, desenvolveu-se na área da Linguística Aplicada (doravante, LA), segundo as discussões de Moita Lopes (2006a, 2006b), Pennycook (2006) e Fabrício (2006). Na visão de LA aqui apresentada, entendemos, como Moita Lopes (2006b), que a pesquisa na área tem a possibilidade política de contemplar “outras histórias sobre quem somos ou outras formas de sociabilidade que tragam para o centro de atenção vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade etc.” (MOITA LOPES, 2006b, p. 27).

Neste estudo, investigamos o ensino-aprendizagem de língua portuguesa como língua de acolhimento² (doravante, PLAc), no contexto da migração contemporânea, focalizando a inclusão dos imigrantes deslocados forçados, no sentido de valorizar suas vozes, suas histórias, e buscando identificar sua inserção na sociedade como cidadãos de direitos na perspectiva da cidadania desejável. Também compreendemos – a professora-participante da pesquisa e eu, como pesquisadora da área – a linguagem como ponto primordial para a discussão dos processos sociais e seus imbricamentos no ensino-aprendizagem de língua de acolhimento para os imigrantes.

Com relação ao primeiro ponto, Pennycook (2006) enfatiza que linguistas aplicados estão envolvidos com linguagem e educação, uma confluência de dois aspectos, mais essencialmente voltados a fatores políticos. Este autor adota a Linguística Aplicada Crítica e assevera que vivemos em um mundo desigual, nos alertando sobre a necessidade de se enfrentarem questões políticas (desigualdade, pobreza, racismo, identidade, ética etc.) de forma a não perpetuar injustiças.

¹ De acordo com a Lei nº 16.478, de 08 de julho de 2016, em seu Parágrafo Único: “Considera-se população migrante, para os fins desta lei, todas as pessoas que se transferem de seu lugar de residência habitual em outro país para o Brasil, compreendendo imigrantes laborais, estudantes, pessoas em situação de refúgio, apátridas, bem como suas famílias, independentemente de sua situação migratória e documental” (SÃO PAULO, 2016).

² Neste trabalho, compreendemos língua de acolhimento de acordo com a discussão feita por Grosso (2010) e São Bernardo (2016). Cf. Seção 2.4.1 desta dissertação.

No que se refere às questões de linguagem, Fabrício (2006, p. 52) – ao tratar de espaços marginais de modo a entendê-los como ocorrência do novo e, assim, aprender a “ver com outros olhos” e desenvolver novas compreensões sobre o contexto ao redor – discute as opções políticas envolvidas nessa ótica. A autora aponta que tais opções têm implicações na sociedade presente, mas, também, na construção de futuras sociedades mais comprometidas com a transformação de situações de exclusão social em diversas áreas, causadoras de sofrimento humano.

Conhecimentos de outras áreas também colaboram na estruturação deste estudo interdisciplinar, tais como: a globalização como ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista (SANTOS, [2000] 2018), as grandes migrações contemporâneas (WERMUTH; SENGER, 2017) e a pedagogia crítica (FREIRE, 1992). Para a discussão de língua de acolhimento, trazemos Grosso (2010) e São Bernardo (2016); para língua-cultura, Almeida Filho (2011); para língua-cultura e intercultura, Mendes (2011, 2015).

Nesse cenário e nova realidade emergente criada pelas migrações contemporâneas, as instituições formais de Educação são impactadas e influenciadas pelas instâncias federativas, estaduais e municipais. Essas últimas passam a buscar respostas e soluções emergenciais para acolhimentos e atendimentos dos imigrantes em suas necessidades básicas iminentes, fundamentadas em acordos internacionais, nacionais e criação de leis, decretos e portarias na esfera municipal, principalmente, os quais serão elencados posteriormente.

Tomamos como foco a cidade de São Paulo, que também vem recebendo imigrantes, conforme projeção de dados, desde 2013³, e onde foi aprovada a Lei nº16.478, de 08 de julho de 2016, que institui a Política Municipal para a população imigrante, na implementação, de forma transversal, às políticas e aos serviços públicos. Tal implementação ocorre com a articulação da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e de Cidadania, com o objetivo de garantir ao imigrante o acesso aos direitos sociais e aos serviços públicos; promoção de respeito à diversidade e à interculturalidade; impedimento de violações de seus direitos, bem como fomento de participação social e desenvolvimento de ações coordenadas com a sociedade civil (SÃO PAULO, 2016). O Curso de Português para Imigrantes, vinculado ao Portas

³ Cf.: quadro 4, Seção 2, nesta dissertação.

Abertas, em parceria com a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e a Secretaria Municipal de Educação, cumpre o propósito de garantir que as políticas públicas para imigrantes sejam efetivadas.

Ao produzir um recorte dessa discussão mais ampla sobre o ensino de língua portuguesa como língua de acolhimento, esta pesquisa desenvolve-se em uma unidade escolar que pertence à Rede Municipal de Educação, a qual está inserida no projeto Portas Abertas: Português para Imigrantes, citado acima, e que será mais bem detalhado no capítulo da metodologia.

Esse projeto para imigrantes está ganhando novos contornos e encontra-se em expansão, pois os imigrantes, geralmente acolhidos na Igreja da Paz, no bairro do Glicério, conforme aprendem a língua portuguesa, conseguem emprego e começam a se deslocar da parte central da cidade para os bairros das periferias, à procura de aluguéis mais baratos e escola para seus filhos. Esses são os novos partícipes da sociedade brasileira e, devido a esses deslocamentos, há demanda por abertura de novos cursos de português para imigrantes.

Segundo a fala da Professora Mariângela do Nascimento Akepeu⁴, que trabalha no Núcleo Étnico-Racial da Secretaria Municipal de Educação (SME), as unidades educacionais podem abrir turmas e oferecer o Curso de Português mediante a formalização da incorporação a essa política pública e elaboração de um Projeto Pedagógico. Em tal projeto, é necessário que haja justificativa, objetivos, metodologia, carga horária, cronograma das turmas, recursos materiais e humanos, previsão trimestral de gastos, formas de avaliação, referências bibliográficas, aprovação do Conselho da Escola, parecer da Equipe Técnica, manifestação do Supervisor Escolar e homologação do Diretor Regional de Educação. Nesse processo, cada equipe gestora inclui o curso de português no seu Projeto Político-Pedagógico.

Conforme constatado nos últimos anos, com o crescente número de imigrantes entrando no país, em consequência das migrações contemporâneas, a questão da aprendizagem de língua tem sido objeto de estudo nas universidades brasileiras, seja essa língua compreendida por suas características culturais, de acolhimento ou como adicional.

⁴ Fala proferida no 1º Seminário Nacional sobre o ensino de Português para pessoas refugiadas. Promoção SESC São Paulo e ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados). 04 de maio de 2019.

Nesse contexto, após ter realizado uma pesquisa preliminar para levantar os estudos correlatos ao ensino-aprendizagem de língua de acolhimento para imigrantes, encontramos trabalhos desenvolvidos na temática, principalmente na área da LA. Para compilar o Estado da Arte⁵, consultamos os acervos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior) e utilizamos os seguintes filtros de busca: Imigrantes; educação de jovens e adultos; língua portuguesa como língua de acolhimento; interculturalidade.

Quadro 1: Estado da Arte

TÍTULO	NOME DO(A) PESQUISADOR(A)	ANO	DISSERTAÇÃO OU TESE
O processo de ensino-aprendizagem do Português enquanto Língua de acolhimento	CABETE, Marta Alexandra Calado Santos da Silva	2010	TESE Universidade de Lisboa - Portugal
Português como Língua de Acolhimento	SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral	2016	TESE Universidade São Carlos
Português como Língua de Acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas de refúgio	LOPEZ, Ana Paula de Araújo	2016	DISSERTAÇÃO Universidade Federal de Minas Gerais
Práticas para o ensino de português como língua de acolhimento em contexto escolar não formal: uma pedagogia intercultural	PEREIRA, Giselda Fernanda	2017	TESE Universidade Presbiteriana Mackenzie
Construindo o Ensino de Português como Língua de	OLIVEIRA, Bruna de Souza	2017	DISSERTAÇÃO Universidade

⁵ “Soares, em 1999, indicava que o Estado da Arte é um estudo bibliográfico de caráter inventariante que pode servir de fomento para a realização das produções que buscam preencher lacunas detectadas no campo de conhecimento em questão, tendo a finalidade de ‘inventariar e sistematizar a produção em determinada área do conhecimento’” (RIBEIRO; CASTRO, 2016, p. 5).

Acolhimento: uma análise da apostila didática: Pode entrar			Federal do Paraná
Língua Portuguesa como Língua de acolhimento para um grupo de haitianos em Nova Andradina – MS	TEIXEIRA, Augusto Francisco	2018	DISSERTAÇÃO Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.
Português como Língua de acolhimento: Identidade, Urgência e Afetividade	SOUZA, Stephany Aparecida Borges	2019	DISSERTAÇÃO Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Fonte: elaborado pela autora.

Cabete (2010) aprofunda em sua pesquisa o processo de aprendizagem de língua de acolhimento para esse público tão específico. Os resultados apontam a necessidade de se ter professores não só com alguma formação em ensino do português como língua não materna, como também experiência profissional na área e, ainda, no ensino de adultos.

A tese de São Bernardo (2016) é uma pesquisa-ação norteada pelo contexto de imigração no Brasil para ajudar no planejamento, execução e avaliação de políticas públicas e ensino de língua de acolhimento. Os resultados apresentam contribuição para o conceito de língua de acolhimento, assim como para as práticas: criação de cursos de acolhimento, produção de material didático específico e discussão sobre o papel do(a) professor(a) neste contexto.

Lopez (2016) propôs princípios que dessem subsídios para o planejamento de cursos de PLAc. Os resultados do estudo apontam para uma tendência de os profissionais da área categorizarem os imigrantes deslocados forçados pelas suas perdas e faltas, colaborando para a construção de uma imagem de desamparo. Segundo a autora, grande parte dos imigrantes entende a língua portuguesa como uma necessidade ou uma ferramenta de defesa pessoal, o que indica que seus processos de (re)territorialização (BIZON, 2013) estão, com frequência, se desenvolvendo precariamente.

Em sua tese, Pereira (2017a) aborda práticas de ensino de português para refugiados adultos, a partir de uma visão pedagógica – interculturalista – que analisa e discute a informalidade e a não formação em Letras dos voluntários que, muitas

vezes, atuam como professores de língua portuguesa, cenário frequente em diversas organizações não governamentais do estado de São Paulo. A pesquisa evidenciou a urgência da reflexão sobre a prática docente nas organizações e a necessidade de conscientização acerca da autonomia de professores e aprendizes no processo de ensino-aprendizagem do PLAc, por meio de uma abordagem freireana, moderada pela educação como prática da liberdade.

A pesquisa de Oliveira (2017) teve como objetivo refletir sobre a elaboração de materiais didáticos para o ensino de língua de acolhimento por meio da análise da apostila didática “Pode entrar: Português do Brasil para refugiados(as)”. As análises e discussões resultam em sugestões de edição do material, assim como proposta para potencializar concepções de linguagem do material e reflexões para a criação de materiais para o PLAc.

Teixeira (2018), em sua dissertação, propõe compreender quais são os objetivos de aprendizagem de PLAc para migrantes haitianos que vivem em Nova Andradina, Mato Grosso do Sul. Os resultados sugerem que o ensino de PLAc pode possibilitar o surgimento de novas identidades e comunidades imaginadas, fazendo com que os aprendentes possam, assim, investir nessa busca.

A pesquisa de Souza (2019) tem como objetivo central as problematizações das dinâmicas do aprender o PLAc. Houve proposta de uma revisão dos conceitos de língua de acolhimento, das características da urgência, da afetividade e da identidade. O resultado foi a expansão da percepção que os conceitos fornecem individualmente ao interligá-los e aplicá-los na interpretação de um fenômeno recorrente em âmbito nacional, com a finalidade da busca da Língua Portuguesa por pessoas de fora do Brasil.

Os estudos correlatos, ou seja, o Estado da Arte das pesquisas realizadas sobre as temáticas supracitadas, contribuem para esta pesquisa na medida em que já apresentam e informam como têm sido, inicialmente, conduzidos os estudos em várias partes do país. Além disso, o foco da maioria desses trabalhos recai sobre a relação do ensino-aprendizagem de PLAc para imigrantes, em seus avanços, necessidades emergentes e desafios, entre eles: a falta de material didático específico, a necessidade de criação de cursos de língua de acolhimento, necessidade da formação docente, assim como a discussão sobre o papel do(a) professor(a) neste contexto.

Em São Paulo, já temos a implementação de uma política pública: o projeto Portas Abertas: Português para Imigrantes, fruto de demandas emergentes dos imigrantes a partir de uma legislação própria que será apresentada na subseção 3.2.1 Ensino de Português para Imigrantes – amparo legal – Lei Municipal de São Paulo.

Este estudo se aproxima dos demais ao considerar os esforços implementados para propiciar o desenvolvimento do PLAc. Porém, se diferencia deles, pois, além de estar ancorado na Teoria Sócio-Histórico-Cultural, visa conhecer os sentidos identificados na prática pedagógica da professora, assim como os imbricamentos interculturais que emergem a partir das aulas de português para imigrantes e como este ensino pode colaborar para a construção da cidadania desejável. Os dados da pesquisa foram obtidos por meio de observação das aulas e conversas reflexivas com a professora-participante.

Nessa perspectiva, a temática da inclusão escolar é de grande importância para o grupo do qual faço⁶ parte, na PUC-SP – Inclusão Linguística em Atividades Educacionais (ILCAE⁷). Esse grupo tem como objetivo a produção e a divulgação de conhecimentos em LA, focados em contextos educacionais, visando à inclusão de todos os(as) alunos(as), por meio de um processo interativo que envolve a linguagem como prática social na perspectiva da reflexão e da transformação.

Dessa forma, e de acordo com o objetivo do grupo ILCAE, considero que esta pesquisa contribui para a discussão da prática pedagógica organizada pela reflexão sobre os sentidos de ensinar e desenvolver o PLAc. Essas reflexões vivenciadas pela professora-participante de pesquisa e por mim, como pesquisadora-participante, reforçam o objetivo da política pública municipal do projeto Portas Abertas: Português para Imigrantes, cuja finalidade é diminuir a desigualdade social.

Em consonância com a importância das reflexões críticas para o ensino-aprendizagem de PLAc e a afirmativa de políticas públicas desenhadas para diminuir as desigualdades sociais, o título desta dissertação, “Levanta, sacode a poeira e dá a volta por cima”, é refrão da canção composta por Paulo Vanzolini, gravada em 1962 pela primeira vez, cujo título é “Volta por cima”. Decidi associar à pesquisa a letra da música porque entendo dessa forma a situação do imigrante que deixa o

⁶ Esclareço que, em certos momentos da pesquisa, farei uso da 1ª pessoa do singular por tratar de questões pessoais e/ou relativas à análise de dados conforme a metodologia da PCCol.

⁷ Grupo de Pesquisa da PUC/SP e da Unifesp, credenciado pelo CNPQ.

seu país: na procura de outra condição e/ou situação de vida, levanta, sacode a poeira e dá a volta por cima, na reconstrução de sua vida, na reorganização de sua nova jornada, mesmo diante de toda a sorte de vicissitudes encontradas.

Para organizar as ações de pesquisa, foram criados três objetivos específicos e três perguntas de pesquisa, com a finalidade de contribuir com o objetivo geral.

Objetivos específicos:

- 1) Investigar e elencar os sentidos identificados no ensino-aprendizagem da prática pedagógica da professora no contexto de ensino para imigrantes;
- 2) Descrever as ações ou aspectos interculturais que a professora promove ou que emergem em sala de aula e
- 3) Identificar como o ensino de português como língua de acolhimento colabora para a construção da cidadania desejável.

Para ampliar considerações sobre os dados produzidos e discutidos, focalizamos a teoria e a prática que são norteadas pelas perguntas de pesquisa:

- 1) Quais sentidos identifico na prática pedagógica da professora de português no contexto de ensino para imigrantes?
- 2) Quais aspectos interculturais são promovidos ou emergem em sala de aula?
- 3) Como o ensino de português como língua de acolhimento colabora para a construção da cidadania desejável?

Além desta Introdução, esta pesquisa estrutura-se em mais quatro seções: na Seção 2, tratamos dos pressupostos teóricos que fundamentaram nossa investigação e que têm por base a Teoria Sócio-Histórico-Cultural de Vygotsky e seus conceitos de mediação e linguagem, sentidos e significados. Discutimos, também, a especificidade do ensino-aprendizagem para jovens e adultos, cuja faixa etária é a mesma do público-alvo do Programa Portas Abertas: Português para Imigrantes. Ainda, na Seção 2, há discussões sobre as migrações contemporâneas no mundo, no Brasil e em São Paulo; assim como sobre a interculturalidade, língua, cultura e pedagogia crítica.

Na Seção 3, apresentamos a metodologia escolhida para este estudo, baseada na pesquisa qualitativa, de acordo com Triviños (1987). Descrevemos o

contexto da pesquisa, incluindo os participantes, e os procedimentos de coleta e seleção dos dados. Utilizamos a análise de conteúdos temáticos para interpretar os dados produzidos.

A Seção 4 foi dedicada à discussão da análise e interpretação dos dados, à luz das teorias discutidas neste estudo. Ao longo da discussão, retomamos as perguntas de pesquisa e, na Seção 5, apresento meu posicionamento diante dos resultados.

Encerro a dissertação, tecendo as considerações finais, refletindo sobre os resultados e sobre novas inquietações frente às discussões realizadas na Seção 4, que serviram e servirão como indicativo para a continuidade do estudo da temática.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, serão apresentados os referenciais teóricos que fundamentam nossa pesquisa. Na primeira subseção, há uma discussão da Teoria Sócio-Histórico-Cultural, tendo como principal referência Vygotsky⁸, com foco nos conceitos de Mediação e Linguagem e Sentidos e Significados, pois tais conceitos coadunam-se com os objetivos deste estudo.

2.1 Teoria Sócio-Histórico-Cultural

Para realizar a discussão sobre o contexto de ensino-aprendizagem de português e os imbricamentos culturais como uma possibilidade de língua de acolhimento para imigrantes, esta dissertação apoia-se na Teoria Sócio-Histórico-Cultural de Vygotsky ([1921-1923] 2010, [1930] 2007, [1930] 2010, [1934] 2001) que compreende o sujeito, o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem inseridos em um contexto que entrelaça os aspectos social, histórico e cultural, mediados pelas relações de todos os seus participantes.

Segundo Oliveira (1992, p. 24), falar das ideias vygotskianas é falar do desenvolvimento humano em sua dimensão social. O autor russo estava interessado no que chamou de funções psicológicas superiores, tendo como um de seus pressupostos a ideia de que é nas relações sociais que o ser humano se constitui como tal. Nessa perspectiva, ao longo do desenvolvimento da espécie humana e do indivíduo, num processo histórico, a cultura molda o funcionamento psicológico do homem, fazendo parte da própria natureza humana.

Dessa forma, os instrumentos de compreensão e inserção no mundo por parte dos seres humanos são, na verdade, produções de seu grupo social. Nessa mesma direção, a linguagem carrega consigo os conceitos, que são a fonte do conhecimento humano e permitem generalizações, constituindo-se uma condição para que haja pensamento (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, [1934] 1988, p. 26).

Entre os instrumentos de interação com o mundo, a linguagem ocupa lugar central. É pela linguagem que os seres humanos interagem não somente entre si, mas com o ambiente, com a história e com a apropriação da cultura. Há, nesse

⁸ Como a grafia do nome do autor varia em diferentes traduções, optamos, neste estudo, por utilizar Vygotsky, grafado com y.

sentido, uma fusão entre os aspectos culturais e históricos nos instrumentos presentes para realização das atividades humanas.

2.1.1 Mediação e Linguagem

Na perspectiva vygotskyana, portanto, compreender a questão da mediação, que caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros homens – ideia central para o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico –, é de fundamental importância, justamente porque é por meio desse processo que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, se desenvolvem.

Ao analisar a realização da atividade humana, Vygotsky ([1930] 2007) considera que, diferente de outras espécies animais, o homem atribui um caráter mediador aos instrumentos, os quais tornam-se o elo intermediário entre o sujeito e o objeto da atividade humana. Além disso, o instrumento é provocador de mudanças externas, pois amplia as possibilidades de intervenção na natureza: os homens não só produzem seus instrumentos para a realização de tarefas específicas, como também são capazes de conservá-los para uso posterior, de preservar e transmitir sua função aos membros de seu grupo, de aperfeiçoar antigos instrumentos e de criar novos.

De acordo com Vygotsky ([1930] 2007, p. 52),

Os instrumentos psicológicos têm a função de auxiliar o homem nas suas atividades psíquicas, portanto, internas ao indivíduo: a invenção e o uso de signos auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, entre outras) é análoga à invenção e uso de instrumentos no trabalho.

Para Oliveira (1992, p. 26), o homem não tem acesso direto aos objetos para se apropriar deles: seu acesso é mediado, isto é, como sujeito do conhecimento, interpreta o mundo por meio dos sistemas simbólicos que a cultura lhe apresenta.

Nas palavras da autora:

O conceito de mediação inclui dois aspectos complementares. Por um lado, refere-se ao processo de representação mental: a própria ideia de que o homem é capaz de operar mentalmente sobre o mundo supõe, necessariamente, a existência de algum tipo de conteúdo mental de natureza simbólica, isto é, que representa os objetos, situações e eventos do mundo real no universo psicológico do indivíduo. [...] por outro lado, refere-se ao fato de que os sistemas

simbólicos de representação que se interpõem entre sujeito e objeto de conhecimento têm origem social (OLIVEIRA, 1992, pp. 26-27).

Vygotsky ([1930] 2007) dedica particular atenção à questão da linguagem, entendida como um sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos. Nesse sentido, a linguagem é elaborada no curso da história social, que organiza os signos em estruturas complexas e desempenha um papel imprescindível na formação das características psicológicas humanas. Segundo Oliveira (1992, p. 27), “a linguagem humana, sistema simbólico fundamental na mediação entre sujeito e objeto de conhecimento, tem, para Vygotsky, duas funções básicas: a de intercâmbio social e a de pensamento generalizante”.

O autor explica que os sistemas simbólicos (entendidos como sistemas de representação da realidade), especialmente a linguagem, funcionam como elementos mediadores que permitem a comunicação entre os indivíduos, o estabelecimento de significados compartilhados por determinado grupo cultural, a percepção e a interpretação dos objetos, assim como os eventos e situações do mundo circundante. É por essa razão que os processos de funcionamento mental do homem são entendidos como fornecidos pela cultura e por meio da mediação simbólica.

De acordo com Oliveira (1992, p. 27),

Ao longo de seu desenvolvimento, o indivíduo internaliza formas culturalmente dadas de comportamento, num processo em que atividades externas, funções interpessoais, transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas. As funções psicológicas superiores, baseadas na operação com sistemas simbólicos, são, pois, construídas de fora para dentro do indivíduo. O processo de internalização é, fundamentalmente, pautado pela linguagem no desenvolvimento do funcionamento psicológico humano.

2.1.2 Sentidos e Significados

Como discutido, a linguagem é o meio pelo qual o ser humano constitui-se como sujeito, atribuindo significados culturais, aprendidos com a participação de mediadores. De acordo com Vygotsky ([1934] 2005, p. 39), “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, [...] pela experiência sociocultural da criança”. E, mais adiante, o autor reforça: “O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais de pensamento, ou seja, da linguagem”.

É importante enfatizar que Vygotsky estava preocupado com o desenvolvimento das crianças, mas o que ele discute com relação a elas, entendemos, nesta dissertação, que se aplica também aos adultos.

Ao aprofundar essa questão, Vygotsky ([1934] 2001, p. 465) recorre ao psicólogo francês Frédéric Paulhan (1856–1931), ressaltando que sua contribuição foi ter estabelecido a diferença entre sentido e significado da palavra. Vygotsky definiu que o primeiro constitui a soma de todos os acontecimentos psicológicos que nos vêm à mente graças à palavra, sendo sempre algo instável, dinâmico, com diversas zonas de estabilidade. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido, a mais estável, constante, que se estabelece no discurso, a depender do contexto.

Conforme Baquero (1998, p. 62), citando Wertsch (1993), sentido e significado expressam “potenciais semióticos” diferenciados. Porém o significado das palavras pode habilitar modalidades de uso descontextualizado de instrumentos de mediação, enquanto o sentido contém a potencialidade de fazer uso contextualizado dos mesmos.

Nessa perspectiva, Costas e Ferreira (2011, p. 215) complementam que é preciso considerar-se o pensamento verbal (associação entre fala e linguagem) atrelado a estágios constitutivos da inteligência, evoluindo em acordo com as interações sociais. E pode ser mesmo que a criança ou o *adulto* em seu conflito, apenas reorganize situações já experimentadas, tentando dar conta da compreensão daquele momento. Não só atribuiu sentido ao vivido no presente, como reorganizou outros sentidos e, talvez, tenha estabilizado um significado, mas eles sofrerão variações conforme a intenção. Daí a ocorrência de níveis: o que se entende, significa-se (a sua própria vivência), a intenção (o que se quer) e o inconsciente (não sabe o que se quer). Diante dos acontecimentos, estes níveis são sempre ressignificados, pois ao surgir uma ideia e pretender-se expô-la a um interlocutor que questiona, complementa, refuta, está junto, atribuindo novos significados a esta ideia. O sentido, por sua vez, tem caráter simbólico. E, aliás, o simbólico é o elemento mediador da relação homem/mundo. Enfatiza-se aqui a importância do social. O sujeito se produz como indivíduo na ação social e na interação, internalizando a partir do social.

2.2 A especificidade do ensino-aprendizagem para jovens e adultos

Nesta seção, abordaremos, inicialmente, as especificidades da modalidade básica da Educação de Jovens e Adultos (EJA)⁹, contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e, a seguir, o documento das Orientações Curriculares Municipais da EJA (SÃO PAULO, 2010), segundo os autores Britto (2010) e Coelho (2010). A partir daí, refletiremos sobre a especificidade de contexto de aprendizado do público-alvo jovem/adulto do curso Portas Abertas: Português para Imigrantes.

A resolução CNE/CEB nº 1, de 05 de julho de 2000, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e destaca no Parágrafo único do seu Art. 5º que:

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

- I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;
- II - quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;
- III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares, face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (BRASIL, 2000a).

Já o parecer CEB/CNE nº 11/2000, de 10 de maio de 2000, não se limita a reconhecer a especificidade da EJA como modalidade de educação escolar de nível fundamental e médio. O Conselho também reconhece que a EJA

[...] representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas (BRASIL, 2000b, p. 5).

⁹ EJA é a sigla de Educação de Jovens e Adultos, uma modalidade de ensino destinada ao público que não completou, abandonou ou não teve acesso à educação formal na idade apropriada.

Além disso, indica suas três funções básicas: *reparadora*, *equalizadora* e *qualificadora*. A *função reparadora* reconhece não só “o direito a uma escola de qualidade, mas também da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano” (p. 7). Nesse sentido, a educação escolar devidamente estruturada é a oportunidade objetiva de os jovens e adultos participarem da escola como uma “alternativa viável em função das especificidades socioculturais destes segmentos para os quais se espera efetiva atuação das políticas sociais” (p. 9).

Por isso, para que a função reparadora se efetive, o parecer considera que “a EJA necessita ser pensada como um **modelo pedagógico próprio** a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos” (p. 9, grifo no original).

A função *equalizadora* considera que “o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade” (p. 10).

Assumindo a possibilidade de um padrão social em que todos disponham das mesmas condições de acesso ao conhecimento, a EJA manifesta-se como “uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades” (p. 10), de modo que “adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura” (p. 10).

A função *qualificadora* é considerada pelo parecer como o “próprio **sentido** da EJA” (p. 11, grifo no original). Seu fundamento está na assunção definitiva do “caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares” (p. 11).

Comentando a perspectiva adotada nos documentos institucionais, Britto (2010, p. 17) afirma que “a EJA assume, como postulam as reflexões mais atuais sobre ela realizadas em nível mundial, um caráter de ‘educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade’”. Para o autor, vem daí o reconhecimento obrigatório de que

[...] os termos jovens e adultos indicam que, em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e

constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito (BRASIL, 2000b *apud* BRITTO, 2010, p. 18).

Britto (2010, p. 20) comenta ainda que a EJA, enquanto modalidade da Educação Básica, deve reconhecer “os sujeitos que participam dela, a concretude de suas vidas e as formas como interagem com o conhecimento, deve criar as condições de superação do lugar em que se encontram”. Segundo o autor, isso se faz pelo deslocamento do lugar em que se costuma estar, para, tomando como estranho o que é familiar, ressignificar o real, entendido não como o absoluto em si, mas sim como o resultado da produção histórica do conhecimento.

Este autor ainda ressalta que, para contribuir para o avanço na aprendizagem dos estudantes da EJA, é preciso haver a “problematização da vida concreta” de forma a adquirirem “conhecimento e procedimentos que contribuam para a superação das formas de saber cotidiano” (p. 20).

Nessa direção, Britto (2010, p. 21) destaca:

A educação formadora impõe o diálogo constante com as referências culturais dos alunos, que se realizam por sua interação com saberes e valores constituídos historicamente de modo que o reconhecimento da necessidade do diálogo não significa, em absoluto, que a questão pedagógica se concentre na elaboração de um novo método para ensinar conteúdos tradicionais nem na submissão às formas de divulgação e reprodução do fato midiático.

Na mesma direção, Coelho (2010, p. 36) postula:

O ensino a ser oferecido a jovens e adultos deve refletir a posição dialógica entre teoria e prática, na compreensão do aluno enquanto sujeito do conhecimento, e movimentar-se no sentido de uma ação pedagógica que garanta a condição de letrado a esses sujeitos, independentemente de idade, condições sociais e profissionais, interesses e necessidades.

Coelho (2010, pp. 36-37, grifo nosso) enfatiza que,

[...] ao pensar na educação oferecida a jovens e adultos, partimos do pressuposto [de] que ela não pode reproduzir o modelo escolar tradicional, pois o ensino escolar de tradição prescritiva não reconhece nem valoriza o sujeito da aprendizagem, tampouco a construção do conhecimento.

Ao fazer essa opção, fica claro que é preciso valorizar as experiências dos educandos, reconhecer que possuem um universo

de conhecimentos práticos e, além de todos esses fatores, têm formas de pensar e responder aos diversos aspectos da realidade social e natural.

Dessa forma, Coelho (2010) ressalta a necessidade de reconhecermos que jovens e adultos aprendem também nessa fase de vida e que deve ser levado em conta que o aluno já traz conhecimento a partir de suas experiências anteriores.

A autora ressalta que, para Paulo Freire, “a opção realmente libertadora nem se realiza através de uma prática manipuladora nem tampouco por meio de uma prática espontaneísta” (FREIRE, 1989 *apud* COELHO, 2010, p. 38). E complementa: “Para isso, o objetivo da educação escolar é o de desenvolver no aluno a habilidade de expressão e de compreensão de mensagens, além de capacitá-lo para uma atitude de autonomia, como sujeito de sua aprendizagem” (COELHO, 2010, p. 38).

Lopes e Coelho (2010, p. 113) propõem – como objetivo principal da educação escolar em todos os níveis e modalidades escolares e para todas as idades – levar os aprendizes

[...] à ampliação da capacidade de interpretação da realidade, o que pressupõe compreender o ato de conhecer como esforço social sistemático e abrangente, e à apreensão de conceitos – percebidos como modelos históricos de percepção da realidade em permanente reelaboração –, para que seja possível a problematização da vida concreta, como condição de compreender o mundo em que vive e atuar sobre ele para transformá-lo.

Além dessas contribuições pertinentes sobre a importância do ensino-aprendizagem deste público-alvo, ressaltamos alguns pontos significativos desses autores, a saber: o diálogo como parte estruturante de uma educação formadora; a não reprodução do modelo escolar tradicional para esse público e, por fim, o reconhecimento dos sujeitos, independentemente da situação, perfis e faixa-etária, uma vez que o ensino deve prever a superação do lugar em que se encontram, no sentido de perspectiva de mudança ou transformação de suas vidas a partir da problematização de sua vida concreta.

Para complementar, trazemos uma das conclusões da análise realizada por Cabete (2010, p. 111), em sua pesquisa sobre o ensino de português para imigrantes no contexto do programa do governo português, cujos resultados apontam a necessidade de se ter professores, “não só com alguma formação em

ensino do português como língua não materna, mas também experiência profissional na área e, ainda, no ensino de adultos”.

Nesse sentido, Pereira (2017b) afirma que os imigrantes não podem ser vistos como estudantes comuns. Segundo ela, o ensino de português passa a ter mais um complicador: um público ainda mais específico, cujas características vão além dos dados pessoais (gênero, idade e formação), do grupo linguístico a que pertencem, à necessidade de ampliação de seus conhecimentos para atingir determinado nível de proficiência. Considerando as conclusões apresentadas por Cabete (2010), Pereira (2017b) enfatiza que as características citadas acima englobam uma nova categoria de investigação que diz respeito às condições necessárias para a aprendizagem de língua, para além da proficiência: a sobrevivência do refugiado no país que o acolhe.

Conforme já citado, o projeto Portas Abertas: Português para Imigrantes atende ao público jovem e adulto; por isso, concordamos com a perspectiva de Cabete (2010) relativa à necessidade de formação continuada ao(à) professor(a) na direção específica do ensino-aprendizagem de língua portuguesa como língua de acolhimento para esse público-alvo, bem como à experiência prévia de ensino para público adulto. Concordamos, ainda, com Pereira (2017a, 2017b) quando afirma que, além da questão do ensino-aprendizagem de língua, deve-se levar em conta a questão da sobrevivência.

2.3 Migrações contemporâneas

Nesta seção, apresentamos a análise das políticas migratórias vigentes na atualidade, assim como as insuficiências do papel desempenhado pelos direitos humanos dos migrantes: proteção ou abandono? Em continuidade, abordaremos o perfil de migrante com o fim de situar a pesquisa na contemporaneidade, a partir do artigo de Wermuth e Senger (2017).

Wermuth e Senger (2017, p.117) identificaram a ideia de soberania nacional como responsável pela criação de diferenças entre os cidadãos nacionais e os estrangeiros (imigrantes refugiados), “o que resulta em práticas migratórias repressivas e excludentes, que alçam o migrante à vida nua na medida em que colocado em uma espécie de ‘sub-cidadania’”. Nessa direção, é preciso enfatizar a situação de abandono legal e social vivida pelos migrantes, apesar da existência de

instrumentos internacionais dedicados à defesa dos seus direitos, na linha de todos os direitos humanos.

Além disso, pontuamos que as migrações contemporâneas, em nosso recorte de pesquisa, podem ser observadas por meio de três escalas: no mundo, no Brasil e em São Paulo. Nessa última, notamos que a chegada dos imigrantes trouxe demandas importantes e positivas, ao vislumbrar-se a necessidade de construções de políticas públicas, dentre elas, especialmente, o acesso ao ensino de PLAc.

Segundo Wermuth e Senger (2017, p. 118), em seus estudos,

[...] o tema 'migrações' tem causado efervescência na comunidade internacional, principalmente em razão de políticas migratórias cada vez mais excludentes, exteriorizadas pela construção de barreiras físicas (com a construção de cercas e muros) e jurídicas (com a elaboração de atos normativos limitadores de direitos, que dificultam a livre circulação das pessoas pelo mundo).

Triandafyllidou (2014, p. 8) denomina a primeira estratégia de política *fencing*¹⁰ e a segunda, de política *gatekeeping*¹¹. Além disso, ataques terroristas amplamente explorados pelos meios de comunicação de massa, desde 2001, são utilizados pelas lideranças políticas mundiais para legitimar ações que atentam e violam direitos humanos, sobretudo dos migrantes.

Wermuth e Senger (2017, p. 118) também apontam que, “embora o assunto esteja sendo amplamente discutido atualmente”, a migração não é um tema novo, pois, “desde os primórdios da história da Civilização, as pessoas deslocam-se em razão dos mais diversos motivos. Além disso, a prática migratória constitui parte importante do processo de construção da maioria das comunidades humanas ao longo da história”. Nesse sentido, uma das questões centrais para pensar sobre o perfil da migração contemporânea seria: o que está ocorrendo em termos de migração? Isto é, trata-se de uma diáspora ou de uma busca de alternativas? É

¹⁰ Políticas *fencing* foram amplamente aplicadas durante o governo de Barack Obama e endurecidas no mandato de Donald Trump nos Estados Unidos. Houve duplicação da vigilância das fronteiras, a deportação de mais de 2,4 milhões de migrantes e encarceramento em centros de detenção privados de mulheres e crianças da América Central em busca de refúgio.

¹¹ Políticas *gatekeeping* são procedimentos que condicionam a entrada, a permanência, a residência, o acesso a serviços públicos e o exercício de direitos políticos e civis de estrangeiros em um território nacional ao preenchimento de critérios pelo Estado. São exemplos de políticas de *gatekeeping* o estabelecimento de cotas anuais de entrada de estrangeiros na Itália e na Grécia e o Decreto nº 25.681/18, assinado pela governadora do estado de Roraima, exigindo que migrantes venezuelanos apresentassem passaportes válidos para terem acesso a serviços públicos de competência estadual.

pertinente, inclusive, diferenciar o imigrante do migrante e do refugiado, segundo os autores.

Para responder a essa questão, Wermuth e Senger (2017, p. 120) ressaltam que

[...] a migração diz respeito à movimentação de pessoas que buscam fixar residência em país diverso ao de sua origem. Dessa forma, para a configuração da migração, devem ser excluídas as viagens de turismo e as viagens eventuais, que têm por finalidade apenas dispender algum tempo no território de destino. As demais práticas estão inseridas no conceito de migração, indiferentemente da motivação daquele que migra: seja em busca de uma nova vida em uma terra nova, seja em razão de fuga de situações de conflito e/ou perseguição em seu Estado.

Nessa perspectiva, de acordo com Wermuth e Senger (2017, p. 120), “na contemporaneidade, milhões de pessoas se deslocam em travessias, utilizando embarcações precárias, principalmente pela rota que passa pelo mar Mediterrâneo, a fim de chegar à Europa”, fatos que têm sido veiculados diariamente.

Diante dessa situação, os termos “refugiado” e “migrante” têm causado confusão e há necessidade de diferenciação. Os refugiados fogem de conflitos armados e são obrigados a cruzar fronteiras internacionais a fim de buscar segurança, como no caso dos sírios, que estão saindo de seu país em razão de conflito armado que coloca em risco toda a população.

Segundo Flores (2015 *apud* WERMUTH; SENGER, 2017, p. 121), “existe hoje um movimento no qual o ‘Norte’ recebe com surpresa e indignação as demonstrações de raiva e cólera do ‘Sul’, encerrado na desesperança”. Frente a essa situação, os países mais ricos pensam proteger-se “cerrando as fronteiras, erguendo muros, criando mecanismos policiais e jurídicos que impeçam a invasão dos ‘desesperados e famintos’” (p. 121).

Wermuth e Senger (2017) afirmam que “Bauman (2006, pp. 23-24) expõe a situação dos refugiados e de como a Europa vem reagindo ao fluxo crescente de refugiados que buscam asilo”, por meio das políticas repressivas e excludentes “*fencing*” e “*gatekeeping*”, explicadas acima.

Ainda segundo estes autores, os refugiados, graças ao seu status humanitário diferenciado, podem

[...] invocar os direitos humanos, não importa o quanto possam ser imprecisos e, algumas vezes, recorrer com sucesso aos tribunais, sejam locais ou supranacionais, assim como a procedimentos disponíveis aos habitantes estabelecidos do país em que estão (WERMUTH; SENGER, 2017, pp. 122-123).

Em contrapartida, Arendt (2013 *apud* WERMUTH; SENGER, 2017, p. 122) critica a forma como os direitos humanos foram concebidos — direitos para serem usufruídos pelo cidadão nacional. Para a autora, “no momento em que seres humanos deixavam de ter um governo próprio, não restava nenhuma autoridade para protegê-los e nenhuma instituição disposta a garanti-los”. Ela segue:

Os Direitos do Homem, supostamente inalienáveis, mostraram-se inexecutáveis — mesmo nos países cujas constituições se baseavam neles — sempre que surgiam pessoas que não eram cidadãos de algum Estado soberano (ARENDR, 2013 *apud* WERMUTH; SENGER, 2017, p. 122).

Na verdade, apesar de Bauman (2006) comentar sobre a questão do status diferenciado para os refugiados, no tocante à questão de proteção de chegada em algum país do mundo, e ainda que os seus direitos devam ser considerados inalienáveis de acordo com dispositivos internacionais – como a Declaração Universal dos Direitos Humanos –, de fato, isso na prática não ocorre, conforme aqui apresentado, principalmente por meio das estratégias de *fencing* e *gatekeeping*, políticas de represamento dos imigrantes deslocados, forçados ou refugiados.

Wermuth e Senger (2017, p. 123) reforçam que o “migrante não pode ser confundido com o refugiado, pois, embora ambos procurem se estabelecer em país estrangeiro, as suas motivações e sua qualificação jurídica são distintas”. Os autores se fundamentam nas explicações de Malgesini e Giménez (2000) sobre o tema. Em suas palavras:

[...] a imigração é o ato de emigrar, quer dizer, de deixar o país natal para residir temporal ou permanentemente em outro¹². Afirmam ainda que as razões que provocam a imigração são complexas ‘e têm relação com o marco individual de decisões, o processo familiar/social e o contexto econômico, social e político nacional¹³. Os autores entendem que os elementos citados acima ‘estão

¹² Tradução nossa. No original: “la emigración es el acto de emigrar, es decir, de dejar el país natal para residir temporal o permanentemente en otro”.

¹³ Tradução nossa. No original: “y tienen relación con el marco individual de decisiones, el proceso familiar/social y el contexto económico, social y político nacional”.

condicionados pela globalização dos processos econômicos e culturais¹⁴ (WERMUTH; SENGER, 2017, p. 123).

Na verdade, migrar não é uma prática fácil e os imigrantes estão “expostos a todas as sequelas da aculturação e de submissão a condições laborais e de vida indignas, que o próprio imigrante se impõe para não chocar com o ‘cidadão’ do país acolhedor” (FLORES, 2015, p. 12 *apud* WERMUTH; SENGER, 2017, p. 123).

Concluindo, as razões que fazem as pessoas migrarem são infinitas e fazem parte da história de cada migrante. Vimos o impacto das migrações contemporâneas e o não reconhecimento do direito internacional do migrante, ou seja, uma violação de seus direitos internacionais, principalmente com as políticas de *fencing* e *gatekeeping*, impetradas e colocadas, em sua maioria, por países desenvolvidos.

A seguir, destacamos o cenário das migrações contemporâneas no mundo, no Brasil e em São Paulo, expresso em números até dezembro de 2019, bem como a forma com que a cidade de São Paulo, a partir do número crescente de imigrantes, faz pressão sobre o governo municipal para a instituição de uma política pública para os imigrantes.

Segundo a última versão do relatório Global Trends: forced displacement in 2019 (ACNUR, 2020), no final do ano de 2019, havia cerca de 79,5 milhões de deslocados forçados no mundo, distribuídos entre: 45,7 milhões de deslocados internos (IDP's), 26 milhões de refugiados – dos quais 20,4 milhões sob o mandato do ACNUR, além de 5,6 milhões de refugiados palestinos que hoje se encontram sob o mandato do UNRWA (Agência das Nações Unidas de Assistência aos Refugiados da Palestina no Próximo Oriente) –, cerca de 4,2 milhões de solicitantes de reconhecimento e 3,6 milhões de venezuelanos deslocados no exterior. No quadro 2, a seguir, estão focalizados no cenário das migrações contemporâneas no mundo, os deslocados forçados até junho de 2020.

¹⁴ Tradução nossa. No original: “están condicionados por la globalización de los procesos económicos y culturales”.

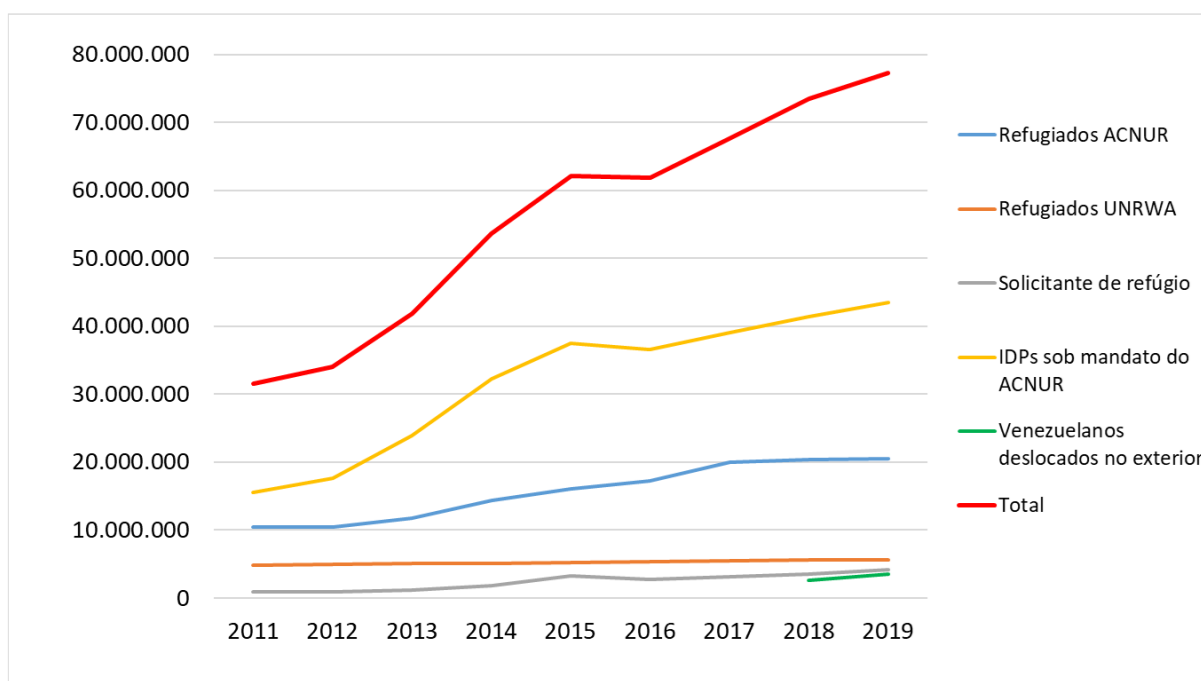
Quadro 2: Deslocados forçados no mundo

Deslocados forçados no mundo	
79,5 milhões de pessoas	
Deslocados Internos (IDP's)	45.7 milhões de pessoas
Refugiados sob o mandato do ACNUR	20.4 milhões de pessoas
Refugiados sob o mandato do UNRWA	5.6 milhões de pessoas
Solicitantes de refúgio	4.2 milhões de pessoas
Venezuelanos deslocados no exterior	3.6 milhões de pessoas

Fonte: elaborado pelo OBMigra (Observatório das Migrações Internacionais) a partir dos dados do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR, 2020, p. 9).

O gráfico, a seguir, mostra os deslocados forçados, por status migratório ou grupo migrante, no período de 2011-2019, e o estado atual de número crescente. Hoje, já existem estudos que dizem que há, aproximadamente, 82 milhões de refugiados no mundo.

Figura 1: Deslocados forçados por status migratório ou grupo migrante



Fonte: elaborado pelo OBMigra a partir dos dados do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR, 2020, p. 9).

A seguir, apresentamos, no quadro 3, os dados da Polícia Federal sobre solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado para o ano de 2019. Nesse ano, o Brasil recebeu 82.552 dessas solicitações, o que significa uma variação positiva de 5.635%, se comparado ao ano de 2011, primeiro ano da série histórica analisada, quando o país recebeu 1.465. Trata-se da maior quantidade de solicitações de reconhecimento da condição de refugiado registrada para um único ano, em toda série histórica, desde a regulamentação do estatuto do refúgio pela legislação brasileira.

Quadro 3: Dados de refúgio no Brasil em 2019

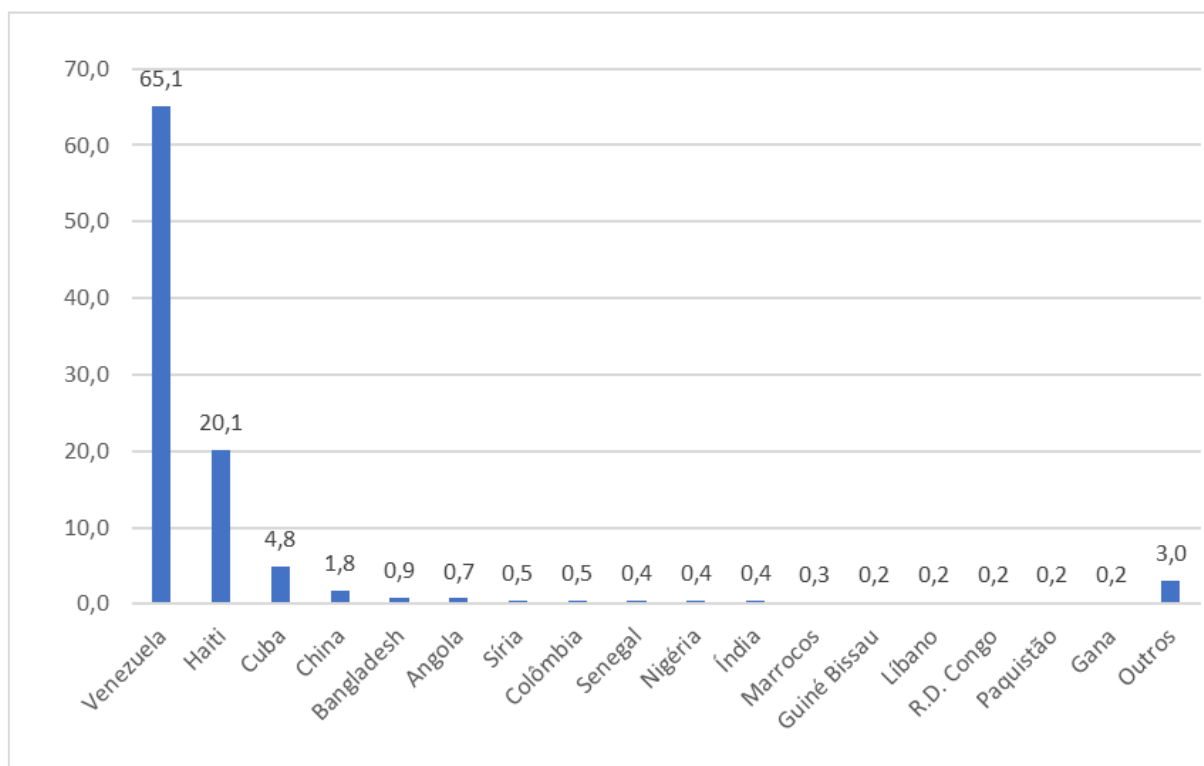
País de nascimento	2019
Total	82.552
Venezuela	53.713
Haiti	16.610
Cuba	3.999
China	1.486
Bangladesh	738
Angola	603
Síria	429
Colômbia	381
Senegal	363
Nigéria	331
Índia	312
Marrocos	229
Guiné Bissau	205
Líbano	196
R.D. Congo	167
Paquistão	165
Gana	155
Outros	2.470

Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Polícia Federal, Solicitações de refúgio - Brasil, 2019, p. 12.

O gráfico da figura 2, abaixo, revela que a maior parte das pessoas que solicitaram refúgio no Brasil, em 2019, era de nacionalidade venezuelana ou tinham

a Venezuela como seu país de nascimento. Foram 53.713 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado que corresponderam a cerca de 65,0% do total de solicitações de reconhecimento de tal condição, recebidas pelo Brasil naquele ano. Logo em seguida, destaca-se o número significativo de pessoas de nacionalidade haitiana ou que tinham o Haiti como sua terra natal: 16.610 solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado, que representaram 20,1% do total dessas solicitações no Brasil, em 2019. Vale ressaltar, ainda, a diversidade de países de origem de solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado¹⁵ no Brasil, em 2019.

Figura 2: Solicitações de reconhecimento da condição de refugiado em 2019



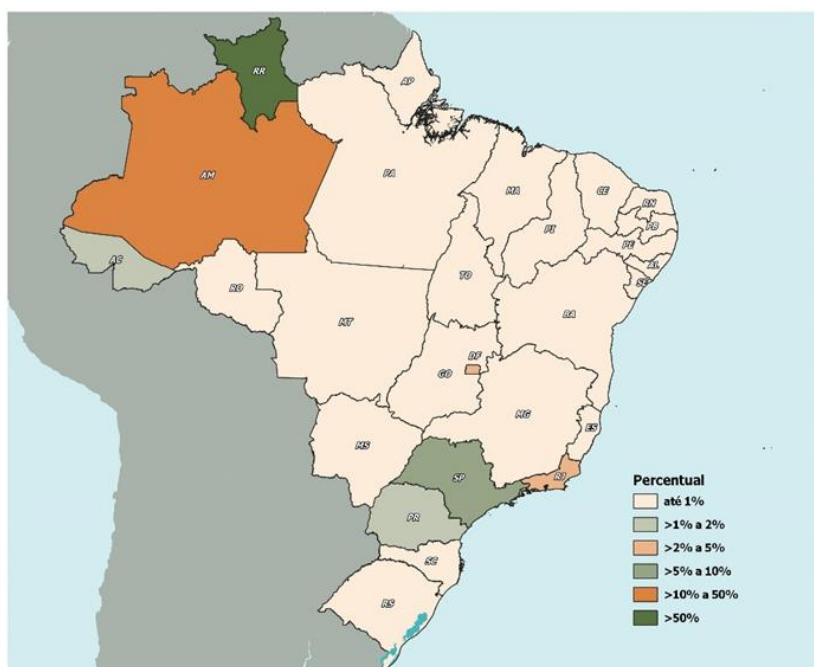
Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Polícia Federal, Solicitações de refúgio - Brasil, 2019 p. 12.

No mapa adiante (figura 3), tem-se a distribuição relativa das solicitações de reconhecimento da condição de refugiado apreciadas segundo cada Unidade Federativa, doravante UF/UFs, em 2019. Quando se analisa as UFs de registro das solicitações, apreciadas pelo Conare (Comitê Nacional para os Refugiados) nesse ano, reitera-se a relevância da região Norte para a dinâmica atual do refúgio no

¹⁵ Em 2019, o Brasil recebeu solicitações de reconhecimento de refugiado de pessoas de 129 países.

Brasil. No ano de 2019, 81,74% das solicitações apreciadas pelo órgão foram registradas nas UFs que compõem esta região. Esses solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado tinham como origem, principalmente, a Venezuela (26.599), o Senegal (392), Cuba (130) e Haiti (73). Entre as UFs que compõem a Região Norte, Roraima foi aquela que concentrou o maior volume de solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, 56,72%, seguida por Amazonas, 23,38%. As pessoas venezuelanas que solicitaram refúgio nessas duas UFs (26.541) representavam 79,33% do total desse tipo de solicitação analisado pelo Conare, em 2019. Entre as demais UFs, o destaque foi São Paulo, com 8,50% do montante de solicitações. No caso de São Paulo, os solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado tinham como origem, principalmente, Venezuela (441), Angola (339), Síria (243), Nigéria (210) e República Democrática do Congo (187), o que revela padrões de distribuição, escala e, aparentemente, rotas, substancialmente distintos entre diferentes pontos do território brasileiro.

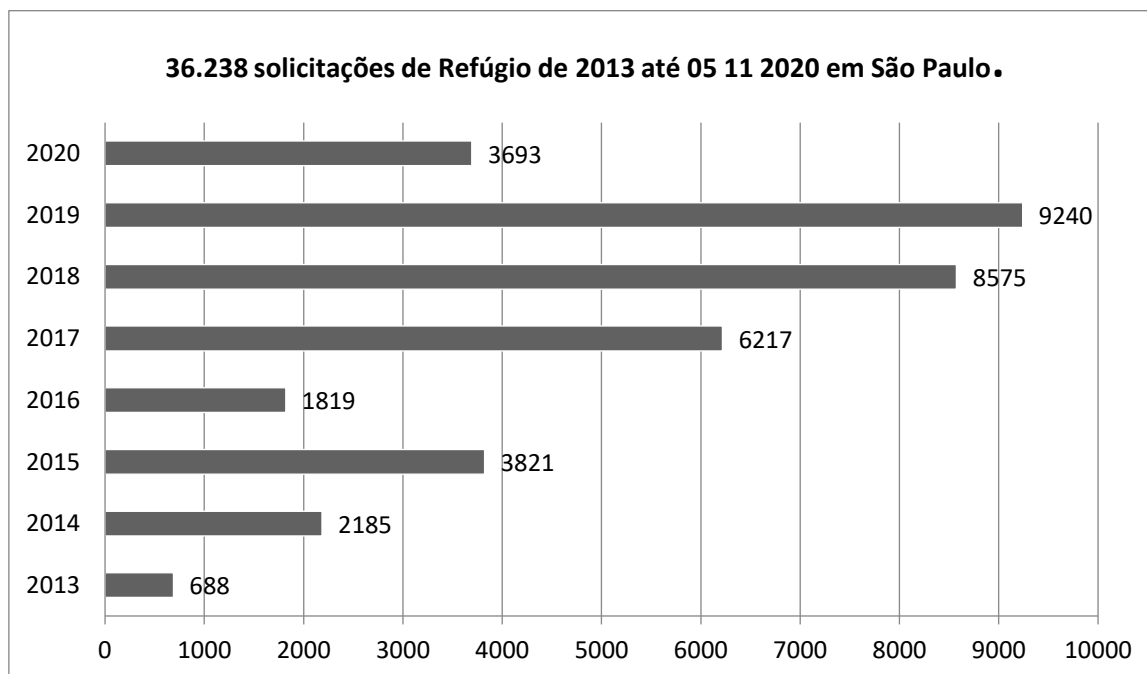
Figura 3: Distribuição relativa das solicitações de reconhecimento da condição de refugiado apreciadas, segundo UF de solicitação – 2019



Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Coordenação-Geral do Comitê Nacional para os Refugiados/Ministério da Justiça e Segurança Pública (CG-CONARE/MJSP), 2019 (SILVA; CAVALCANTI; OLIVEIRA; MACEDO, 2020).

Abaixo (figura 4), estão os dados de solicitações de refúgio em São Paulo, desde 2013 até 05 de novembro de 2020.

Figura 4: Solicitações de refúgio em São Paulo



Elaborada pela autora a partir de dados do Comitê Nacional para Refugiados (CONARE)

Fonte: <https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/conare/>

Conforme se pode observar no gráfico acima, a partir de 2013, já temos um aumento gradativo de solicitações de refúgio, o que parece ter impulsionado a política pública para o imigrante na cidade de São Paulo.

Na sequência, temos a figura com mapa das respectivas Diretorias Regionais de Educação na cidade de São Paulo (figura 5) e, a seguir, quadro com a quantidade de imigrantes inscritos (quadro 4).

Figura 5: Mapa da cidade dividida em 13 regiões e, ao lado, nome das Diretorias de cada região



Fonte: www.prefeitura.sp.gov.br

Como veremos, o quadro 4, abaixo, apresenta os dados de alunos imigrantes matriculados nas escolas de educação infantil, escolas municipais de ensino fundamental e centros integrados de educação de jovens e adultos, nas diretorias regionais de educação da cidade de São Paulo.

Quadro 4: Número de imigrantes inscritos no Programa Portas Abertas: Português para Imigrantes até junho de 2021

Diretorias Regionais de São Paulo	Bolívia	Chile	Colômbia	Haiti	Paraguai	Peru	Venezuela	Outras Nacionalidades	Total
Butantã	19	03	07	17	02	07	43	81	179
Campo Limpo	16	01	02	47	07	07	74	53	207
Capela do Socorro	23	00	01	09	07	00	94	34	168
Freguesia/Brasilândia	473	01	04	09	09	15	17	47	575
Guaianazes	117	02	03	29	11	04	29	38	233

Ipiranga	165	06	25	211	76	40	175	199	897
Itaquera	196	03	14	37	07	13	57	169	496
Jaçanã/ Tremembé	1189	03	11	24	55	13	33	93	1491
Penha	1175	03	10	248	60	59	101	391	2047
Pirituba	79	09	03	849	04	04	63	54	1065
Santo Amaro	03	09	04	11	05	11	24	64	131
São Matheus	104	03	04	119	06	06	94	75	411
São Miguel	162	01	00	22	14	03	18	50	290

Fonte: elaborado pela autora a partir das informações encontradas em http://dados.prefeitura.sp.gov.br/pt_PT/dataset/f66a2317-0b67-4e14-b6c5-1a7340d6e30f/resource/16e669ca-d7eb-4964-a394-6268e4832b42/download/estrangeirosjunho2021.xlsx

2.3.1 Interculturalidade

Como já discutido na seção anterior, no contexto das grandes migrações contemporâneas, o Brasil e, especificamente, São Paulo, tem recebido muitos imigrantes de várias partes do mundo. Por esse motivo, desde 2016, existe na cidade de São Paulo o Projeto Portas Abertas: Português para Imigrantes, uma parceria da Secretaria Municipal de Educação com a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania, que oferece para o público jovem e adulto o ensino-aprendizagem da língua de acolhimento.

Nesse sentido, a portaria intersecretarial da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania e da Secretaria Municipal de Educação nº 002, de 19 de dezembro de 2017, traz, em seu bojo, o compromisso da prefeitura do município de São Paulo na implementação da política pública para a população imigrante, prevista na Lei Municipal nº 16.478/16, assim como a garantia de reconhecimento e respeito aos valores e saberes das culturas dos países que compõem o espectro da imigração histórica e recente na cidade São Paulo.

Candau (2011, p.253) ressalta que a escola tem um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados. Segundo a autora, a dimensão cultural é intrínseca nos processos pedagógicos, “está no chão da escola” e potencializa processos de aprendizagem mais significativos e produtivos na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos nela implicados.

É essa dimensão que, segundo Candau (2011, p. 253),

[...] combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural.

Nessa perspectiva, Candau (2012a) discute a presença de grupos socioculturais diversos em cenários públicos, tanto no âmbito internacional como no Brasil. Segundo a autora, esse contexto de culturas diversas tem provocado tensões, conflitos, mas também diálogos e negociações orientadas à construção de políticas públicas¹⁶ que tenham como foco de atenção essas questões. A afirmação das diferenças étnicas, de gêneros, orientação sexual, religiosa, entre outras, se manifesta de modos plurais, assumindo expressões e linguagens distintas.

Nessa direção, Candau (2012a, p. 236) ressalta que, em um contexto em que a diversidade cultural abunda, “as problemáticas são múltiplas, visibilizadas pelos movimentos sociais que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural”. A autora denuncia diversas manifestações de preconceito, discriminação, além de formas de violência – física, simbólica, *bullying*, homofóbica, por intolerância religiosa, por estereótipos de gênero, inclusive práticas de exclusão de pessoas deficientes, entre outras. Se todos esses tipos de violência estão presentes na nossa sociedade, estarão também no cotidiano das escolas. Por outro lado, segundo Candau (2012a), os educadores estão mais conscientes dessa realidade, muito embora haja inúmeros estudos reconhecendo, descrevendo e denunciando situações de rejeição e discriminação a alunos(as) com determinadas marcas identitárias no dia a dia das nossas escolas.

Candau (2012a) enfatiza que, se quisermos garantir a todos o direito à educação, devemos trabalhar as questões relativas ao reconhecimento e à valorização das diferenças. A autora assevera que a “perspectiva intercultural não é algo secundário a ser tratado na escola, mas inerente ao trabalho do professor em sala de aula, e na escola como um todo” (CANDAU, 2012b, p. 235). Sua pesquisa tem como objetivo “oferecer elementos que colaborem para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a democracia e a afirmação do direito

¹⁶ As políticas públicas servem para diminuir a desigualdade social.

à educação e à aprendizagem de toda criança, adolescente, de toda pessoa humana” (CANDAU, 2012a, p. 237).

Nessa direção, ela retoma as três concepções principais de educação intercultural discutidas por Walsh¹⁷ em evento realizado em Florianópolis, em 2009: a relacional, a funcional e a crítica.

A educação intercultural relacional é a que se refere ao contato e ao intercâmbio entre culturas e sujeitos socioculturais, apresentando a tendência de minimizar os conflitos e a assimetria de poder entre as pessoas e grupos de culturas diferentes.

A funcional apresenta-se “como estratégia para favorecer a coesão social, assimilando os grupos socioculturais subalternizados à cultura hegemônica” (Candau, 2012a, p. 240). Segundo a autora, esse modelo está “orientado a diminuir as áreas de tensão e conflito com os diversos grupos e movimentos sociais, sem afetar a estrutura e as relações de poder vigentes” (CANDAU, 2012a, p. 240). E, por último, a interculturalidade crítica promove o questionamento das diferenças e desigualdades construídas ao longo da história, defendendo “a articulação entre políticas de reconhecimento e de redistribuição, não desvinculando as questões socioeconômicas das culturais” (CANDAU, 2012a, p. 246). A autora enquadra-se na perspectiva da interculturalidade crítica.

Para Walsh (2009 *apud* CANDAU, 2012b, p. 232), na perspectiva crítica, a interculturalidade é mais que um simples conceito de inter-relação, a interculturalidade assinala e significa processos de construção de conhecimentos “outros”, de uma prática política “outra”, e um poder social “outro”, de uma sociedade e um sistema de vida “outros”. Em suma, marca formas distintas de pensar, agir e viver em relação aos padrões de poder que a modernidade e a colonialidade instalaram.

Candau (2012b p. 232) apresenta a perspectiva de educação intercultural como fundamental para se promover a inclusão numa lógica emancipadora que articule políticas de igualdade com políticas de reconhecimento. Descreve, então, cinco critérios básicos importantes no desenvolvimento da educação intercultural. Segundo a autora, a “educação intercultural é sempre histórica e socialmente situada, ou seja, é uma prática social intimamente relacionada com as diferentes

¹⁷ Catherine Walsh é uma educadora norte-americana radicada no Equador e especialista do tema.

dinâmicas presentes numa sociedade” (CANDAU, 2012b, p. 232). Nesse primeiro critério, estariam envolvidos as escolas e os programas de formação de professores, associando conhecimentos e a formação de visão crítica, assim como reconhecimento dos diferentes sujeitos e atores sociais. Candau (2012b, p. 232) assevera que a pedagogia e as culturas podem ser vistas como “campos de luta”, fortalecendo o papel da educação na vinculação entre conhecimento e poder.

O segundo critério baseia-se no reconhecimento da diversidade cultural e das questões relativas à igualdade e ao direito à educação, articulados às políticas educativas e às práticas pedagógicas. O currículo escolar já atuaria como uma política cultural na criação de condições para o fortalecimento do poder individual e coletivo e na autoformação dos educandos(as) enquanto sujeitos nos aspectos epistemológicos e sociopolíticos, e como agentes culturais.

Na perspectiva intercultural, a escola deve enfrentar a lógica do sistema e promover comportamentos, conhecimentos, atitudes e práticas que conduzam à emancipação dos grupos subordinados por meio de uma transformação das relações assimétricas de poder entre os diferentes grupos socioculturais, o que pressupõe que sejam implementados processos de empoderamento.

O terceiro critério, para Candau, refere-se à necessidade de um enfoque global que afete a cultura escolar e a cultura da escola, ou seja, não apenas os atores, mas também o próprio processo educativo. Candau (2012b, p.233) defende uma formação aos professores(as) no sentido de uma “fundamentação teórica” que os ajude a avaliar e valorizar os significados que os alunos constroem sobre si mesmos e sobre a sociedade, para o fortalecimento próprio enquanto sujeitos de direitos.

Como quarto critério na perspectiva intercultural, o etnocentrismo que existe, implícita ou explicitamente, na escola deve ser questionado no sentido de se olhar criticamente para a seleção de conteúdo a ser trabalhado.

O seu último critério enfatiza que a educação intercultural afeta as diferentes dimensões do currículo – implícito e oculto –, assim como as relações entre os diferentes agentes do processo educativo.

E, para finalizar, na perspectiva de um trabalho intercultural, o(a) professor(a) tem uma função dupla: analisar como se dá a produção cultural nas relações assimétricas de poder na escola (livros didáticos, currículo, programas, práticas educacionais) e desenvolver estratégias com o objetivo de estimular as relações

entre as escolas e os movimentos sociais no sentido de transformação da realidade e construção democrática com justiça social e cultural.

Complementando ainda sobre a questão da formação do(a) professor(a), Cavalcanti (2016, pp. 211-212) defende uma educação linguística ampliada que vá além do conhecimento sobre a língua-alvo, com interfaces para outros campos de áreas de conhecimento, incluindo a sociologia e a antropologia. Esta autora propõe um curso de licenciatura com temáticas do mundo que vivemos: diáspora, imigração, mobilidade social cada vez mais emergente; com ênfase na formação de um(a) professor(a) ético, leitor crítico, com sensibilidade à diversidade e à pluralidade cultural, social e linguística etc., sintonizado com seu tempo, seja em relação aos avanços tecnológicos, seja em relação aos conflitos que causam qualquer tipo de sofrimento ou rejeição a seus pares, lembrando que essas questões são cambiantes, fluidas, assim como as construções identitárias nas salas de aula.

2.4 Língua, cultura e interculturalidade

Nesta subseção, apresentamos as contribuições de Almeida Filho (2011) quanto ao ensino de língua-cultura, sua definição de cultura e a perspectiva de Mendes (2011, 2015) sobre cultura e interculturalidade no ensino-aprendizagem de língua.

Para Almeida Filho (2011, p. 159), é importante considerar os aspectos da cultura no ensino-aprendizagem da língua-alvo. Nesse sentido, a língua é inseparável de referências culturais que lhe conferem sentido quando posta em uso. Ainda, de acordo com este pesquisador, a questão da cultura vai refletir a capacidade de compreensão e produção de língua-alvo por parte de professores e aprendizes.

Nessa direção, Almeida Filho (2011, p. 159) define que a cultura é, para o homem, o seu conjunto de crenças, conhecimentos e técnicas, além de modos de pensar e agir formulados durante a história de seu determinado grupo ou sociedade. Representa, portanto, a interação humana com o meio (a natureza) em que vive e viveu certo grupo de seres humanos. Podemos dizer que a cultura é uma eterna catalizadora e que nunca vai se caracterizar como alguma coisa estável ou imutável. Sua mutabilidade é, sem dúvida, algo inerente à sua existência. A cultura nasce com

a operação social via linguagem e é nela mantida em constante reajustamento ao longo do tempo.

O autor nos alerta para que o ensino de língua não seja apenas uma amostra de como se deve falar em cada situação, mas que, desde o início, faça com que os professores ensinem a cultura quando ela emergir em sala de aula, assim como para esclarecimento de outras questões. Ou seja, onde quer que ocorra a aula comunicativa ou as experiências de comunicação, essas geram espontaneamente cultura, fazem a cultura da língua-alvo emergir e, daí, há necessidade de explicação eventual, focalizadora. Segundo Almeida Filho (2011), o ensino de linguagem/língua é indissociável de sua cultura.

Para Almeida Filho (2011, p. 166),

[...] quando se aprende uma nova língua até o ponto de sustentarmos em comunicação normal com outros falantes dela, abre-se uma forte nova esperança de compreender o que é língua, o que é a linguagem que a faz fluir para a interação vital, e o que é essa língua na qual eu me conhecia e conhecia o mundo até então.

Segundo o autor, “aprender uma nova língua é a possibilidade de se libertar para voos em outras dimensões linguístico-sistêmicas, identitário-ideológicas e cultural comunicativas” (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 166).

Para Mendes (2015), para construirmos uma ideia mais aberta e flexível de cultura, é necessário a compreensão de que as tradições, os valores, as crenças, as atitudes e os conceitos formam uma rede de significados que são compreendidos de maneiras diferentes por pessoas que fazem parte de um mesmo grupo social. Outro ponto destacado é que na vida em sociedade, na interação, é que vão se desenhando os eventos e os fenômenos culturais. Por isso, a cultura está em constante movimento de transformação no tempo e no espaço, além de se renovar de maneira heterogênea através de mudanças internas no grupo social e no contato com outras culturas. Finalmente, a autora destaca que devemos ainda considerar que tudo o que é produzido nas interações sociais é produção cultural.

Mendes (2011) relata que, em sua experiência como professora e formadora de português como língua-alvo, situações de contato linguístico-cultural são mais produtivas e adquirem outras nuances se houver interculturalidade. Para a autora, ser e agir de modo intercultural possuem significação imbricada, pois língua e cultura se interpenetram e se complementam.

Para Mendes (2015), agir de modo cultural significa o modo como vemos o outro, o diferente de nós, e o mundo à nossa volta. Quando ensinamos e aprendemos uma nova língua, entramos em contato com mundos culturais diferentes, representados pelas culturas individuais de professores e alunos, assim como pelas línguas-culturas, culturas nacionais etc. São diferentes esferas significativas em constante interação, confronto e negociação, exigindo dos participantes do processo de ensino-aprendizagem uma tomada de posição. Para o aprendiz, a depender do modo como percebe os elementos à sua volta, o encontro pode desencadear empatia, incentivando o sentimento de cooperação, a interação e, conseqüentemente, o progresso na aprendizagem. Por outro lado, também pode desencadear conflitos e choques culturais, que representam barreiras para um diálogo amistoso entre as culturas em contato, assim como para o desenvolvimento do processo de aprendizagem. É essencial o incentivo aos alunos para uma postura de abertura, de diálogo e respeito às diferenças, no processo de ensino-aprendizagem.

Para Mendes (2015), quem atua no campo do ensino-aprendizagem de PLE/PL2 (Português como língua estrangeira/língua dois) precisa compreender que, quando se ensina língua, se ensina uma língua-cultura. Em suas palavras:

Isso significa que reconhecemos o português como um fenômeno social e simbólico de construção da realidade que nos cerca, o modo de construirmos os nossos pensamentos e estruturarmos as nossas ações e experiências e as partilharmos com os outros (MENDES, 2015, p. 218).

Além de representar um sistema complexo, a língua portuguesa possui um sistema de normas e regras que envolve, organiza e combina estruturas formais compostas pelos aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos, às unidades de sons e suas representações gráficas. Vale lembrar que envolve, ainda, “um conjunto de códigos sociais e culturais, inscritos em processos históricos mais amplos e que não podem ser negligenciados” (MENDES, 2015, p. 218).

Em trabalhos anteriores, Mendes (2011, p. 139, grifo nosso) discutiu

[...] aspectos relativos ao desenvolvimento de abordagens e práticas de ensinar e aprender línguas culturalmente sensíveis aos sujeitos em interação. Esta autora [referindo-se a seus trabalhos anteriores] discute que a língua portuguesa é aquela que representa a nossa

língua-cultura brasileira, ponto de partida para a construção de mediação cultural, de lugares, de negociação e de partilha.

Nessa direção, Mendes (2011, p. 142) defende a língua como intercultural, a ponte e dimensão mediadora entre sujeitos/mundos culturais, “visto que o seu enfoque ocorre nas relações de diálogo, no lugar da interação”. Outro aspecto importante a ser considerado para a compreensão da abordagem de ensino é a concepção de língua/linguagem. A linguagem passa a ser definida como “orientadora para as nossas práticas pedagógicas, não somente no plano teórico ou conceitual, mas, sobretudo, no dia a dia da sala de aula, no construir e reconstruir que representam o processo de aprender e ensinar línguas” (MENDES, 2011, p. 142).

A autora enfatiza que o ensino com cultura é mais do que a introdução de aspectos culturais juntamente com outros conteúdos ou temas. Aprender uma língua é aprender a estar socialmente em português e envolve muito mais coisas que o domínio de formas linguísticas e curiosidades culturais.

Como vimos, Almeida Filho (2011) defende o ensino-aprendizagem de língua-cultura e Mendes (2011) defende o ensino-aprendizado de língua-cultura-intercultural. Concordamos com o ensino de língua-cultura-intercultural, pois assim damos visibilidade à nossa cultura, à história, por meio da língua, bem como entramos em contato com a língua e a cultura do outro, no processo intercultural.

Na próxima subseção, veremos os conceitos de português como língua materna, segunda língua, língua estrangeira, língua de acolhimento e língua de afastamento.

2.4.1 Português: língua materna, segunda língua, língua estrangeira, língua de acolhimento e língua de afastamento

Antes de abordarmos a definição de língua de acolhimento, bem como em que contexto emerge e se insere, vamos retomar outros conceitos anteriores. Conforme Grosso (2010, p. 63), língua materna é a “língua da primeira socialização, que tem geralmente a família como principal transmissor”. Já a língua estrangeira é definida pela autora como a “língua não nativa do sujeito por ele apreendida com maior ou menor grau de eficiência” (p. 63). A língua estrangeira não é a língua da

primeira socialização, é outra língua com a mundividência de outra sociedade. O conceito de segunda língua é definido por Grosso (2010, p. 64, grifo nosso) “como a língua de escolarização, que contribui para o desenvolvimento psicocognitivo da criança num contexto [em] que a língua-alvo é língua oficial, é também entendida como segunda língua [aquela] que, a seguir à língua materna, melhor se domina”.

Retomamos, agora, o conceito de língua de acolhimento, termo cunhado por Grosso (2010), o qual tem sido objeto de reflexão, ao considerarmos o cenário que envolve mobilidade, diversidade linguística, cultura com novos públicos e novos contextos de aprendizagem que resultam em novas formas de ver o ensino de línguas. Segundo a autora, Portugal, inicialmente “tido como país tendencialmente monolíngue, monocultural (apesar da sua diversidade), se assume e se transfigura em multilíngue e multicultural, atenuando-se a vertente de país de emigração e acentuando-se a país de acolhimento” (GROSSO, 2010, p. 65).

Perto do ano 2000, houve um acréscimo de novos fluxos migratórios, “marcados pelas migrações do Leste Europeu, com destaque para a Ucrânia, Cabo Verde, Romênia, Angola, Guiné-Bissau e Moldávia” (GROSSO, 2010, p. 67). As causas das migrações são múltiplas e refletem os tempos atuais, como globalização, questões demográficas, violação dos direitos, desemprego, desorganização das economias tradicionais, perseguições, discriminação, xenofobia, desigualdades econômicas entre os países e entre os hemisférios norte e sul.

Nessa perspectiva, Grosso (2010, p. 65) faz uma diferença conceitual entre “imigrante” e “estrangeiro”, termos esses que abrangem “vários componentes comuns, e talvez por isso tendam a confundir-se e serem frequentemente utilizados como sinônimos”. A autora enfatiza que se trata de “universos distintos, e como tal, também no ensino-aprendizagem de línguas é necessário ter em conta essa diferença” (GROSSO, 2010, p. 66).

Diante disso, Grosso (2010) cita o desenvolvimento dos trabalhos do Conselho da Europa, em prol de uma Europa mais multilíngue e multicultural, que faz emergir termos que se impõem pela frequência ou re(criam) e fixam conceitos com reinterpretações, conforme as novas situações socioeducativas, como é o caso de língua de acolhimento.

Considerando essa realidade, a emergência e a urgência da sua integração, o direito à língua do país de acolhimento impõe-se como prioritário, de modo que essa língua se institua como meio de acesso à cidadania, como um direito cuja

aprendizagem viabilizará o usufruto de outros direitos, assim como o conhecimento e a promoção do cumprimento dos deveres de todos os cidadãos.

Segundo Grosso, Tavares e Tavares (2008, p. 3), o conhecimento da língua do país de acolhimento é condição de desenvolvimento e autonomia pessoal. Na verdade, o desconhecimento dessa língua torna o imigrante fragilizado e vulnerável. Nessa direção, segundo as autoras, poder falar uma língua é poder comunicar-se, interagir, compreender, defender-se, confrontar-se com a cultura e outros códigos, e poder se abrir aos outros. Aprender a falar, compreender, ler e escrever é relevante para fazer parte da vida social, política e cultural do país.

São Bernardo (2016, p. 66) enfatiza que o conceito de língua de acolhimento

[...] transcende a perspectiva linguística e cultural e refere-se também ao prisma emocional e subjetivo da língua e à relação conflituosa presente no contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhimento, a julgar pela situação de vulnerabilidade que essas pessoas enfrentam ao chegarem a um país estrangeiro, com intenção de permanecer nesse lugar.

Essa autora relata ainda que “as urgências do cotidiano, em termos de trabalho, transporte, consumo, saúde e relações interpessoais trazem uma orientação pragmática ao processo de aprendizagem da língua de acolhimento” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 65).

Nessa direção, Grosso (2010, p. 68) defende que, quando nos referimos à língua de acolhimento, ultrapassamos a noção de língua estrangeira ou de segunda-língua. Para alunos adultos, imersos numa realidade linguístico-cultural não vivenciada antes, o uso da língua se liga a um conjunto de saberes, a como saber agir, saber fazer, e a novas tarefas linguístico-comunicativas que serão realizadas nessa língua, bem como com a possibilidade de tornar-se cidadão desse lugar, cultural e politicamente consciente, participando como sujeito dessa sociedade.

Além da língua, a partilha e a compreensão de comportamentos, atitudes, costumes e valores exigem um trabalho conjunto de ambas as partes, abrangendo os que chegam e os que acolhem. Grosso (2010) explica a escolha pelo conceito de língua de acolhimento, definindo a relação entre língua e o contexto a que ela se aplica:

Orientada para a ação, a língua de acolhimento tem um saber fazer que contribua para uma interação real, a vida cotidiana, as condições

de vida, as convenções sociais e outras que só podem ser compreendidas numa relação bidirecional (GROSSO, 2010, p. 71).

O público-alvo – os imigrantes que entram em contato com o PLAc, em Portugal – é muito heterogêneo; eles vêm de diversos países e com línguas muito diferentes, sendo essencial para a sua compreensão uma análise individualizada. No entanto, dada a necessidade de encontrar pontos comuns para o conhecimento desse público como utilizador e aprendente do português, é possível agrupar alguns fatores e variações para a sua caracterização. Em síntese, esses fatores variam de acordo com: a) seu nível de proficiência na língua materna; b) variação de conhecimento e uso de outras línguas; c) variação socioeconômica; d) subvariação profissional e e) a profissão exercida no contexto de origem e no de acolhimento, em Portugal (GROSSO; TAVARES; TAVARES, 2008).

Nesse sentido, conforme as autoras, não obstante a heterogeneidade dos imigrantes, esses devem ser considerados em sua globalidade, mobilizando-se e valorizando-se os conhecimentos e as competências específicas no domínio da comunicação linguística adquirida ao longo de sua experiência individual. Dessa forma, há a potencialização de sua transferência para as situações com que agora se depara, o que além de otimizar a aprendizagem, minimizará um eventual choque e a insegurança que o desconhecimento da língua e a disparidade cultural possam criar.

Ainda falando do contexto de Portugal, surge o curso *Portugal acolhe – Portugal para todos*, com a finalidade de dar acolhida aos imigrantes que ali chegam para a aprendizagem da língua portuguesa. Ele é constituído de três módulos de língua, módulos de cultura e de cidadania, segundo Anunciação (2017).

Em sua pesquisa, Anunciação (2017, p. 41) relata que o Curso *Portugal Acolhe – Portugal para todos* separa o ensino de língua do ensino de cultura e cidadania, colocando ênfase na concepção de língua dissociada de práticas sociais. Segundo a autora, essa perspectiva não reconhece as disputas de poder e de saber que acabam por influenciar na constituição da língua(gem). A autora destaca que “a adoção do termo língua de acolhimento deve ser problematizada, pois, além de ter

sido transposto do contexto político-linguístico português, seus pressupostos se baseiam na ideia de um multiculturalismo liberal” (ANUNCIAÇÃO, 2017, p. 42)¹⁸.

Nesse sentido, Triviños (1987) assevera que teorias e métodos de países desenvolvidos não podem ser adotados diretamente para os países de terceiro mundo, pois há necessidade de adaptações e transformações. Esse autor enfatiza que há teorias que podem ser mais adequadas aos países subdesenvolvidos, sem necessidade de se eliminar correntes importantes do pensamento, mas integrando-as a uma concepção geral e ampla, respeitando as necessidades do próprio meio.

Podemos observar em Anúnciação (2017) e, também, em Triviños (1987) uma preocupação voltada a questões relativas à adoção de termos e abordagens – como, por exemplo, a discussão sobre língua de acolhimento, cujo termo vem de Portugal –, assim como uma atenção para a adaptação de teorias e métodos no deslocamento para outros países.

Até o presente momento, discorremos sobre a definição de língua de acolhimento, em Portugal – apresentada por São Bernardo (2016) –, o contexto em que ela surgiu devido à situação emergente ocasionada pelos fluxos migratórios, sua importância e a especificidade de seu público-alvo. Na sequência, demonstramos a problematização de Anúnciação (2017) ao transplantarmos o conceito de língua de acolhimento do contexto de Portugal, e a complementação de Triviños (1987) sobre o cuidado necessário ao se adotar teorias e métodos de países desenvolvidos para nações subdesenvolvidas. Agora, passamos ao debate relativo ao artigo de Pereira (2017b) “O Português como Língua de Acolhimento e interação: a busca pela autonomia por pessoas em situação de refúgio no Brasil”.

Essa autora considera os estudos sobre língua de acolhimento por Grosso (2010), reconhecendo que o movimento migratório ocorrido em Portugal tornou-se um fator emergente para o ensino da língua enquanto tal. Nessa perspectiva, Pereira (2017a, 2017b) apresenta uma investigação sobre o PLAc e sua importância para as pessoas em situação de refúgio na cidade de São Paulo, bem como evidencia a importância da aprendizagem do português como integração e interação.

¹⁸ Segundo Maher (2007), o multiculturalismo liberal reforça processos de despossessão e de não reconhecimento, ao reificar diferenças e classificar algumas experiências e vivências culturais como mais autênticas ou superiores a outras.

Ambas as autoras concordam que os imigrantes enfrentam um problema comum: a barreira linguística, que dá origem a mal-entendidos e a preconceitos mútuos entre quem chega e quem acolhe. Pereira (2017a, 2017b) complementa que, assim como no contexto português, os refugiados no Brasil estão diante de uma nova realidade linguístico-cultural a qual devem se adaptar. O Brasil passa a ser chamado de país de acolhimento e os “acolhidos” precisam desenvolver competências para atenderem às expectativas sociais e da sociedade que os acolheu.

Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem da língua deve ser pautado por conteúdos que possibilitem o desenvolvimento de competências de modo a fomentar a integração desses recém-chegados, nutrindo o objetivo de torná-los cidadãos. No Brasil, a importância da aprendizagem do português para a adaptação do refugiado no país é indiscutível; no entanto, as dificuldades encontradas por eles no processo de aquisição e na construção de uma nova vida podem ser facilmente identificadas mesmo numa breve pesquisa. Amado (2013, s/p *apud* PEREIRA, 2017b, p. 125) alerta:

As perspectivas individuais sobre a língua-alvo, a sua autoimagem, os planos para o futuro, como a necessidade urgente de aprendizagem para inserção no mercado de trabalho e integração na sociedade, podem criar dificuldades no processo de aprendizagem. A própria tensão do movimento migratório de fuga, somada, muitas vezes, ao afastamento dos laços familiares e linguístico-culturais podem contribuir para essa situação.

Com a falta de conhecimento da língua, o refugiado é impedido de expor as suas necessidades e sua bagagem cultural e, como consequência, “não pode se afirmar ao outro” (Pereira, 2017b, p.125). Pereira (2017a, 2017b) comenta a necessidade de métodos e materiais que propiciem um processo de aprendizagem/inclusão eficiente, já que os cursos de português para refugiados procuram minimizar as diferenças regionais e culturais, incluindo todos em um mesmo grupo de aprendizes.

Nessa direção, Pereira (2017a, 2017b) entende a língua como instrumento de interação e afirma que ela representa a chave para que os refugiados compreendam os novos valores e normas culturais, assim como possam expressar a sua cultura, tradição e conhecimentos. Segundo a autora, o grupo de imigrantes, a depender de sua etnia, acaba sofrendo preconceito e sendo estigmatizado.

Pereira (2017b) enfatiza que o domínio mínimo da língua faz com que os alunos imigrantes, ainda não sabendo comunicar-se fluentemente em português, já ingressem no mercado de trabalho e desistam de prosseguir os estudos, até porque têm outras dificuldades relativas ao horário de trabalho e cansaço.

Nesse sentido, a língua que buscam aprender deve ser a língua de acolhimento, que pode ser transformada em “língua de afastamento”, termo utilizado por Ança (2006, p. 12 *apud* PEREIRA, 2017b, p. 129), trazido para essa dissertação para observar que tanto a “sociedade portuguesa como a brasileira não podem negar aos que chegam a possibilidade de aprendizagem [...]. Se assim for, o efeito será perverso, pois a língua de afastamento, poderá amputar aos sujeitos oportunidades de agir socialmente”.

Como nosso estudo discute que um dos sentidos possíveis para a prática pedagógica da professora pode ser o estudo da gramática como modelo tradicional, trazemos Antunes (2017) e Travaglia (2005) para fundamentar tal hipótese. Não é o foco discutir sobre o ensino da gramática, mas desvelar os sentidos identificados na prática pedagógica da professora, discutidos pelos autores acima mencionados, contemplando-os na análise de dados.

Após as considerações sobre o ensino de PLAc por pessoas voluntárias na cidade de São Paulo (PEREIRA, 2017a, 2017b), esta dissertação traz uma discussão sobre o ensino de português como língua de acolhimento, e não de afastamento, na compreensão dos sentidos identificados na prática pedagógica da professora e aos imbricamentos interculturais dos imigrantes deslocados forçados para uma interação e integração que culmina com o pertencimento de uma sociedade que o acolhe e o protege frente aos direitos já estabelecidos por lei.

2.5 Pedagogia crítica e cidadania

Para compreender a prática pedagógica da professora, recorreremos a estudiosos de diferentes áreas do conhecimento: Santos ([2000] 2018), que discorre sobre os efeitos perversos da globalização, entre eles, a pobreza; Gentili e Alencar (2005), que discutem a pobreza e a naturalização dos excluídos, assim como a diferença entre a cidadania legal e desejável e Freire (1980, [1997] 2019), que contribui com sua pedagogia crítica em defesa da educação como forma de libertação da condição de excluído, oprimido.

Santos ([2000] 2018, p. 69) chama a nossa atenção de que, no último meio século, os países desenvolvidos conheceram, pelo menos, três tipos de pobreza: a pobreza incluída, “vista como uma desadaptação local aos processos mais gerais de mudança, ou como inadaptação entre condições naturais e condições sociais. Pobreza que se produzia num lugar e não se comunicava com outro lugar”. Ele continua:

As soluções ao problema eram privadas, assistencialistas, locais, e a pobreza era frequentemente apresentada como um acidente natural ou social. Em um mundo onde o consumo ainda não estava largamente difundido, o dinheiro ainda não constituía um nexos social obrigatório, a pobreza era menos discriminatória. Daí poder-se falar de pobres incluídos (SANTOS, [2000] 2018, pp. 69-70).

O segundo tipo de pobreza é identificado como uma “doença da civilização, cuja produção acompanha o próprio processo econômico”. E, por último, Santos ([2000] 2018, p. 72) identifica a pobreza atual como “uma pobreza estrutural, perversa, generalizada, permanente, global”.

Segundo o autor, pode-se “admitir a existência de algo como um planejamento centralizado da pobreza atual: ainda que seus atores sejam muitos, o motor essencial é o mesmo dos outros processos definidores de nossa época”. Nas palavras de Santos ([2000] 2018, p. 75), “alcançamos, assim, uma espécie de naturalização da pobreza, que seria politicamente produzida pelos atores globais com a colaboração consciente dos governos nacionais e, contrariamente, às situações precedentes”.

Santos ([2000] 2018) faz uma crítica aos governos neoliberais (intelectuais contratados) e de esquerda, pois fazem uma política ‘de direita’, uma vez que a criação de políticas públicas não substitui a política social. Santos ([2000] 2018, p. 75) assevera:

O desejável seria que a partir de uma visão de conjunto, houvesse redistribuição dos poderes e de recursos entre diversas esferas político-administrativas do poder, assim como uma redistribuição das prerrogativas e tarefas entre as diversas escalas territoriais, até mesmo com a reformulação da federação.

Para o autor, haveria necessidade de um projeto nacional, fora do enquadre hegemônico e excludente da globalização atual.

Nessa perspectiva, Gentili e Alencar (2005) enfatizam que a consolidação de uma sociedade democrática depende não apenas da existência de programas para atender ao pobre, mas de políticas orientadas a acabar com os processos que criam, multiplicam e produzem socialmente a pobreza.

De acordo com os autores, “a naturalização do infortúnio vivido por muitos, nunca é produto de causas naturais. Trata-se de uma construção histórica, ideológica, discursiva e moral” (GENTILI; ALENCAR, 2005, p. 33), ou seja, são questões sociais tanto os efeitos quanto as consequências da globalização perversa, gerando uma multidão de excluídos.

Ainda afirmam que

[...] temos hoje mais excluídos do que incluídos e há excluídos por todos os lados: pobres, desempregados, inempregáveis, sem teto, mulheres, jovens, idosos(as), negros(as), pessoas com necessidades especiais, imigrantes, analfabetos(as), índios(as), meninos(as) (GENTILI; ALENCAR, 2005, p. 33).

Esses excluídos são o que os autores denominam de subcidadãos, que participam da vida social sem os direitos e qualidades necessárias para uma “vivência ativa e plena dos assuntos da comunidade” (p. 33).

Freire (1992, p. 157) também aponta que “vivemos numa sociedade marcada pelo avanço das inovações tecnológicas e pela abundância da produção do sistema capitalista”, mas que, contraditoriamente, essa mesma sociedade, com seu projeto de desenvolvimento, exclui homens e mulheres dos seus exercícios de cidadania, pois gera grandes desigualdades sociais, preconceitos, fome, miséria, analfabetismo e desemprego.

Na mesma direção, Gentili e Alencar (2005) enfatizam que a consolidação de uma sociedade democrática depende não apenas da existência de programas para atender ao pobre, mas de políticas orientadas a acabar com os processos que criam, multiplicam e produzem socialmente a pobreza. Defendem a escola pública, ameaçada pelas políticas de ajuste e privatização dos governos neoliberais, que se traduzem em políticas antidemocráticas e o questionamento do direito à educação.

Os autores discutem, ainda, a diferença entre cidadania legal e cidadania desejável. A primeira seria como algo concedido, ou seja, que estaria na esfera no cumprimento de deveres e conhecimentos dos direitos; já a segunda remeteria a uma busca ativa por direitos que estão além dos concedidos pela lei.

Freire ([1997] 2019) denuncia o processo de desumanização causado pelo opressor a seus oprimidos. A pedagogia freireana não discute apenas as relações estabelecidas na escola e na sala de aula: ela se amplia e se abre a todo contexto de opressão social. Nesse sentido, colocamos o refugiado como oprimido, cuja tarefa é libertar-se dos opressores. Ele busca, no aprendizado da língua, seu processo de reumanização, pois poderá ter a liberdade necessária para agir socialmente.

Freire (1992) reconhece a existência de opressores e oprimidos na sociedade e se posiciona a favor da transformação das condições de existência dos oprimidos, daqueles excluídos dos poderes econômico, social, político e cultural, com a finalidade de se construir uma sociedade mais justa e democrática. O autor também se posiciona sobre a questão “dentro” (incluído) ou “fora” (excluído). Segundo ele, na concepção e na prática bancária, os oprimidos recebem o nome de assistidos, sendo considerados “marginalizados que discrepam a fisionomia geral da sociedade”, que “é boa, organizada e justa”. Assim, os oprimidos seriam seres individuais e patológicos, necessitando serem ajustados à sociedade. Nessa visão, os oprimidos são “seres fora de” ou à “margem de”, que precisam ser integrados (FREIRE, [1997] 2019, p. 61).

Para ele, a contribuição central da educação é a transformação da sociedade. Portanto, a educação visa à libertação da opressão e da injustiça para uma realidade mais humana, a fim de que os indivíduos sejam reconhecidos como sujeitos da história e não como objetos. Dessa maneira, a educação abre caminhos para uma leitura crítica do mundo, fazendo denúncia da realidade opressiva e da alienação desumanizadora, cooperando para o anúncio da dignidade do homem e de uma realidade mais justa e democrática. Assim, a educação deve possibilitar que as pessoas fiquem indignadas com os problemas da miséria, da fome, da saúde e do desemprego, apreendendo essa realidade criticamente para transformá-la, pois a compreensão do mundo não pode ser somente superficial, mítica e ingênua.

Para Freire, portanto, mesmo com um ensino e conteúdo que promovam uma compreensão mais crítica das situações de opressão e exclusão, essa, por si, não muda nada. Ao desvelá-la, só será possível sua superação no momento em que houver um engajamento na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão e a exploração. A tomada de consciência da realidade,

então, deve estar articulada com a práxis, isto é, com o processo de ação-reflexão-ação.

3. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Teórico-metodologicamente, este estudo está apoiado na Pesquisa Crítica de Colaboração, PCCol. De acordo com Magalhães (2012), a PCCol fundamenta projetos de extensão e de pesquisa que se propõem a criar relações colaborativas na produção de conhecimento crítico sobre as bases teóricas das práticas escolares e os interesses a que servem. Isto é, apoia a organização, condução e avaliação de projetos em que são centrais a discussão, compreensão e transformação de modos de agir nos contextos escolares.

De modo geral, a PCCol está embasada e expande as discussões de Vygotsky ([1930] 1999, [1931] 1997, [1921-23] 2010), que apontam a importância-chave de uma escolha metodológica atribuir à linguagem o papel de mediar e constituir as relações humanas nos vários contextos sócio-histórico-culturais das experiências diárias.

Em outras palavras, a PCCol corrobora tomadas de decisão e modos de agir em perspectiva crítico-colaborativa, destacando o papel político que devem exercer a escola e os educadores, tal como já defendido nos escritos do jovem Vygotsky ([1921-1923] 2010).

Para Magalhães (2004, p. 76), colaborar

[...] significa agir no sentido de possibilitar que os agentes participantes tornem seus processos mentais claros, expliquem, demonstrem, com o objetivo de criar para os outros participantes, possibilidades de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação. Implica assim, conflitos e questionamentos que propiciam oportunidades de estranhamento e de compreensão crítica aos integrantes.

Nessa direção, Magalhães (2011) propõe que os participantes da PCCol (alunos, professora e pesquisadora), intencionalmente, utilizem uma linguagem reflexiva, questionadora, de modo a revelá-la no seu pensar e agir. O objetivo final da escolha dessa metodologia é propiciar desenvolvimento a todos os participantes. Para tanto, cada um se responsabiliza por “olhar, compreender criticamente e analisar os sentidos de suas ações” (p. 15).

Nesta pesquisa, a colaboração crítica ocorre nas conversas reflexivas, quando se discutem as ações, temas e conteúdos já ministrados em sala de aula. Essas reflexões abrangem um aspecto interventivo, uma vez que a professora

pensa sobre as situações de ensino-aprendizagem apresentadas aos alunos, as quais, aos poucos, são redimensionadas implicando uma nova forma de agir do professor e, conseqüentemente, dos alunos.

Na próxima seção, discutimos o tipo de pesquisa por nós selecionado e suas principais características. Em seguida, descrevemos o contexto de pesquisa e os participantes, assim como a escolha dos instrumentos de coleta de dados, a produção e a seleção de dados, bem como as categorias de análise e de interpretação utilizadas. Ao final, trazemos um quadro que trata sobre a credibilidade da pesquisa.

3.1 Pesquisa qualitativa

Com relação ao método de pesquisa, Triviños (1987) e Liberali e Liberali (2011), baseados em Minayo (1993), relatam que há três métodos para a organização de coleta e análise de dados: quantitativo, qualitativo e dialético. Neste estudo, adotamos o método qualitativo, pois trabalhamos com “o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1993 *apud* LIBERALI; LIBERALI, 2011, p. 21).

Seguindo esse método/abordagem, vamos nos aprofundar em sentidos identificados na prática pedagógica da professora, reforçando os cinco critérios da pesquisa qualitativa no campo da educação, conforme Triviños (1987, pp. 64-65) e Lüdke e André (1986, pp.11-13), com base nos estudos de Bogdan e Biklen (1982):

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
2. Os dados coletados são descritivos;
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
4. O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
5. A análise de dados tende a seguir um processo indutivo.

Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa realiza-se em um contexto de respeito entre os participantes – alunos(as), professora e pesquisadora –, tendo como característica o diálogo reflexivo tanto por parte da pesquisadora-participante como da professora-participante.

Apresento, a seguir, o contexto em que se desenvolveu este estudo e esclareço que, devido às escolhas metodológicas, farei uso proeminente da 1ª pessoa do singular a partir deste momento.

3.2 Contexto da Pesquisa

Na próxima subseção, faço uma apreciação da legislação – decreto, portarias municipais, lei federal e internacional – que ampara e dá suporte aos imigrantes como o CRAI-SP, o Centro de Referência de Acolhimento ao Imigrante em São Paulo, e o Programa Portas Abertas: Português para Imigrantes. Em seguida, passo à apresentação do local da coleta dos dados, contextualizando o Centro Integrado de Jovens e Adultos (CIEJA) da Rede Municipal de Educação de São Paulo e a participação da pesquisadora, de uma professora e demais 19 participantes, nesta pesquisa.

3.2.1 Ensino de Português para Imigrantes – amparo legal – Lei Municipal de São Paulo

Apono aqui o amparo legal do contexto da pesquisa para o qual tomo como base as datas dos documentos (leis, decretos e portarias), a partir da mudança do panorama das migrações no Brasil nos últimos anos: não só em quantidade, mas, também, em diversidade. Essa situação emergente influenciou fortemente a tomada de ações e decisões em vários âmbitos, mas, inicialmente, tenho como foco a cidade de São Paulo.

Em São Paulo, em 2013, houve uma intensificação de fluxos migratórios que culminou na criação da Coordenação de Políticas para Migrantes (CPMig), no âmbito da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC). A criação dessa coordenação foi bastante importante porque colocou o tema da imigração na esfera dos direitos humanos, retirando-o do âmbito da Segurança Nacional, como estava expresso no Estatuto do Estrangeiro¹⁹ (1980).

¹⁹ Os direitos e deveres desses indivíduos eram regulados pelo Estatuto do Estrangeiro (Lei nº 6.815/1980) que, por ter sido aprovado durante a ditadura, era pautado pelo princípio da Segurança Nacional, criminalizando estrangeiros em situação de vulnerabilidade social (Art. 65, “c”) e proibindo o exercício de “atividade de natureza política” no Brasil (Art. 107), razão pela qual o Estatuto é bastante criticado por associações de estrangeiros e por ONGs (Organização não governamental).

Em 2014, a Prefeitura inaugurou o CRAI-SP (Centro de Referência e Atendimento para Imigrantes em São Paulo), primeiro equipamento público destinado aos imigrantes, que lhes proporciona serviços de acolhida, apoio psicológico, assistência social, orientação jurídica, formação e orientação especializada a imigrantes.

Em 2016, a Coordenação de Políticas para Migrantes, composta por 26 integrantes, sendo 13 representantes do poder público e 13 integrantes da sociedade civil, articulou e elaborou a Lei Municipal nº16.478/16, que instituiu a Política Municipal para a População Imigrante, estabelecendo seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias, e criando também o Conselho Municipal de Imigrantes (SÃO PAULO, 2016). Essa lei foi regulamentada pelo decreto nº 57.533/2016, o qual definiu procedimentos e ações a serem adotados pelo Poder Executivo Municipal de São Paulo para implementá-la.

De acordo com a própria Coordenação de Políticas para Migrantes, São Paulo, de forma pioneira no país, começa a encarar “a situação migratória sob um olhar progressista, fundado na garantia e na promoção dos direitos dessas comunidades que, desde sempre, ajudaram na formação cultural e econômica da cidade”²⁰. O objetivo desta política é reconhecer os imigrantes como cidadãos para que se concretize sua integração social, cultural e econômica.

Em 2017, com a publicação da Portaria Intersecretarial SMDHC/SME nº 02, de 18 de agosto de 2017, numa parceria entre a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania e a Secretaria Municipal de Educação, foi criado o Projeto “Portas Abertas: Português para Imigrantes”.

Já no âmbito federal, temos a Lei de Migrações (Lei nº 13.445/2017), sancionada em 24 de maio de 2017 (BRASIL, 2017), que apresenta alguns avanços no tratamento dado ao migrante à luz dos direitos humanos. A nova lei, além de garantir condição de igualdade com brasileiros no que diz respeito a direitos civis (Art. 4, caput), garante o direito à reunião (Art. 4, VI) e à associação sindical (Art. 4, VII), descriminalizando, portanto, atividades políticas. A Lei nº 13.445/2017 garante, ainda, o acesso a programas e benefícios sociais (Art. 3, XI) e facilita o processo de regularização migratória (Art. 3, V; Art. 4, XVI) (BRASIL, 2017). É importante,

²⁰ Ações da CPMig 2013-2016. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/imigrantes_e_trabalho_decent_e_programas_e_projetos/index.php?p=156229>.

contudo, mencionar o veto presidencial ao Art.113, §4º da Lei de Migração, que estendia a concessão de vistos humanitários a todos os migrantes e refugiados que necessitassem de uma acolhida especial, como vítimas de tráfico de pessoas e de trabalho escravo, e não só a haitianos, sírios e venezuelanos, a quem se concede esse tipo de visto.

3.2.2 O Centro Integrado de Jovens e Adultos

Escolhi como contexto desta pesquisa o Centro Integrado de Educação de Jovens e adultos (CIEJA), localizado no Bairro do Cambuci, em São Paulo, jurisdicionado à Diretoria Regional de Educação Ipiranga, equipamento pertencente à Rede Municipal de Ensino de São Paulo, por ter um grande número de imigrantes matriculados.

Segundo informações retiradas do Projeto Político Pedagógico da unidade, trata-se de uma escola com cerca de 690 alunos matriculados. A instituição oferece vários programas, distribuídos em turmas, em três horários: matutino, vespertino e noturno, incluindo a Educação de Jovens e Adultos, destinada às pessoas que não terminaram o ensino fundamental.

Este CIEJA conta com duas salas administrativas, uma sala para os professores, oito salas de aula, uma sala de informática, uma sala multiuso (leitura, vídeo e reuniões), uma cozinha, um depósito, três banheiros, uma sala da secretaria, uma rampa de acesso e estacionamento.

O espaço físico da sala de aula tem aproximadamente 25 carteiras, uma mesa para o professor e uma lousa. A mesa do professor fica no canto esquerdo, em frente à lousa, e as carteiras dos estudantes ficam, usualmente, dispostas em fileiras.

A sala multiuso dispõe de recursos de mídia, apropriadamente instalados e as mesas formam um círculo. Esta é a única sala com uma disposição diferenciada e é utilizada por todos os professores, de acordo com agendamento prévio.

No que concerne à equipe pedagógica e administrativa, a escola é composta por uma Coordenadora Geral, uma Assistente Administrativa Educacional, duas Assistentes Pedagógicas Educacionais, um secretário, 23 professores do ensino fundamental e médio e dois funcionários readaptados.

Inicialmente, o nome deste CIEJA era Cambuci, em virtude de estar localizado nesse bairro, mas sempre houve a discussão da necessidade de o CIEJA Cambuci ter o nome de uma pessoa que fosse representativa para o bairro. Em 2017, houve pesquisa e discussão entre docentes, discentes, funcionários, equipe gestora e supervisão e chegaram ao nome do professor, zoólogo e compositor Paulo Emílio Vanzolini, que nasceu em São Paulo e que, na fase adulta, morou e frequentou o bairro do Cambuci. Após aprovação deliberativa no Conselho de Escola e trâmites da Câmara Municipal de São Paulo, por meio de Decreto nº 57.841, de 17 de agosto de 2017, o CIEJA passou a ter o nome “Paulo Emílio Vanzolini”. Anualmente, comemora-se o Dia do Patrono, 25 de abril, enaltecendo sua experiência como professor, cientista e compositor.

A instituição entrou em funcionamento em 1993, com o nome de CEMES (Centro Municipal de Ensino Supletivo). Destaque-se que, entre 1993 e 2000, foram instalados 13 CEMES na cidade de São Paulo. Em 2001, iniciou-se amplo processo de avaliação das atividades desenvolvidas nos Centros, contando com a participação dos diferentes sujeitos do processo, representantes da equipe do Departamento de Orientação Técnica (DOT) da EJA, das equipes pedagógicas, dos então Núcleos de Apoio Educacional (NAEs) dos coordenadores de CEMES e professores em exercícios nos Centros.

Os dados da avaliação revelaram a necessidade de mudanças no funcionamento e na concepção dos Centros, visto que, da forma como estavam estruturados, não respondiam às reais necessidades de inclusão de jovens e adultos não apenas no mundo escolar, mas, sobretudo, no viver cotidiano em uma cidade como São Paulo.

A avaliação explicitou a necessidade de implantação de programas para jovens e adultos com ênfase nas questões contemporâneas e próprias do mundo do trabalho e da cultura. A estruturação dos CIEJAs, vinculada às questões que emergem da sociedade contemporânea, possibilitou a revisão das relações historicamente construídas entre campos da educação e do trabalho, em suas múltiplas facetas, e está presente entre os princípios orientadores desse projeto.

É importante destacar que, conforme Decreto nº 43.052, de 04 de abril de 2003, os CIEJAs foram criados para promover uma ação educativa que considerasse as características dos jovens e adultos, ao contemplar novas formas de ensinar e de aprender. Buscavam, também, implantar um modelo que articulasse

a educação básica e a educação para o mundo do trabalho e que não se confundisse com a profissionalizante. O CIEJA constitui-se, assim, como espaço de convívio, lazer e cultura, bem como centro de discussões sobre o mundo do trabalho e cidadania e alternativa de inclusão de jovens e adultos no mundo sócio-escolar.

Em 14 de novembro de 2012, foi promulgada a Lei nº 15.648, que estabeleceu as diretrizes para o funcionamento dos CIEJAs na Rede Municipal de Ensino no Município de São Paulo, sendo regulamentado pelo Decreto nº 53.676, em 28 de dezembro de 2012. Atualmente, existem 15 CIEJAs na Cidade de São Paulo.

A título de contextualização, destacamos que, além da Educação de Jovens e Adultos, há três programas que são atendidos no espaço do CIEJA Paulo Emílio Vanzolini. São eles: *Programa Transcidadania*, em parceria com a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania e Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico e Trabalho (SMDET); *Programa de Orientação para o Trabalho* (POT), em parceria com a Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Trabalho e Turismo e o *Projeto Portas Abertas – Português para Imigrantes*, parceria da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania com a Secretaria Municipal de Educação.

Portas Abertas

O Projeto²¹ “*Portas Abertas: Português para Imigrantes*” é descrito como

[...] uma iniciativa conjunta entre a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC) e a Secretaria Municipal de Educação (SME), com o objetivo de oferecer curso de português gratuito, contínuo e permanente para alunos imigrantes na Rede Municipal de Ensino (RME), suas famílias e comunidades. Assim, o projeto busca garantir os direitos para a população imigrante da cidade de São Paulo, assegurar seu acesso, permanência e aprendizagem na escola, propiciar sua inserção no mercado formal de trabalho e promover sua regularização migratória.

A página do site da Prefeitura de São Paulo, que apresenta o projeto, informa que todos os imigrantes podem ter acesso ao curso, esclarecendo que a inscrição

²¹Cf.<https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/imigrantes_e_trabalho_de_cente/programas_e_projetos/portas_abertas/index.php?p=259304>.

pode ser feita independentemente de falta de documentos ou da situação migratória (imigrante, apátrida, refugiado etc.) ou da nacionalidade do aluno.

No Programa *Portas Abertas: Português para Imigrantes*, desenvolvido no CIEJA “Paulo Emílio Vanzolini”, há cinco turmas, totalizando 102 imigrantes de várias nacionalidades nos seguintes dias, horários e módulos:

Quadro 5: Horário das aulas e dos módulos

Dias da semana	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
MATUTINO	9h às 11h15 Nível Intermediário e Avançado	9h às 11h15 Nível Básico	9h às 11h15 Nível Intermediário e Avançado	9h às 11h15 Nível Básico
VESPERTINO	16h40 às 18h55 Nível Intermediário		16h40 às 18h55 Nível Intermediário	
NOTURNO	19h às 21h15 Nível avançado		19h às 21h15 Nível avançado	

Fonte: elaborado pela autora.

Segundo a Coordenadora Pedagógica, há demanda para abertura de turmas iniciais, mas a escola aguarda encaminhamento de novos professores para que isso ocorra. As aulas de Português para Imigrantes acontecem duas vezes por semana, em diversos horários, contemplando turmas de manhã, tarde ou noite. A carga horária da disciplina é de 90h (noventa horas) por semestre. São três módulos: básico, intermediário e avançado, com aulas de 60 (sessenta) minutos, duas vezes por semana. O material didático utilizado é fornecido pela Secretaria Municipal de Direitos Humanos em parceria com a Universidade de São Paulo (USP). Não tenho como foco de pesquisa a questão do material didático²², mas há uma apostila²³ que

²² Material didático disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/sme-lanca-colecao-portas-abertas-portugues-para-imigrantes/> Ver mais em Rojo (2013) e Oliveira e Soares (2021).

foi idealizada pela USP e que apoia o ensino-aprendizagem dos três módulos: básico, intermediário e avançado.

3.2.3 Participantes²⁴

As descrições, a seguir, são referentes aos participantes desta pesquisa, constituídos de uma professora, uma pesquisadora e dezenove alunos(as) do 3º módulo, nível avançado, respectivamente como segue:

Professora participante: Sandra Andrade²⁵

Sandra Andrade tem Licenciatura em Letras, Inglês e Português, e Mestrado em Estudos Literários, na UFPI, Universidade Federal do Piauí. Ela fez especialização na Universidade Estadual do Piauí, UESPI, em Literatura Comparada. Prestou concurso na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. É o terceiro ano que leciona Inglês nesta Rede Pública Municipal. Exerce, no momento, a função de professor orientador de sala de informática e, em alguns dias de manhã e à noite, duas vezes por semana, ensina Português para Imigrantes no CIEJA.

Professora pesquisadora: Mara Lúcia Jabali Vallc

Fui aluna de escolas estaduais na cidade de São Paulo. Sou formada em Letras, Português e Inglês, na Unifai, Centro Universitário Assunção, atual PUC – Campus Ipiranga. Professora da Rede Municipal, Estadual e Particular, lecionei Português e Inglês para alunos do ensino fundamental II e médio. Após alguns anos, ingressei na segunda graduação para Tradutor e Intérprete na Unibero, Centro Universitário Ibero-Americano e, também, realizei uma Complementação Pedagógica na UNIABC, antiga Universidade do Grande ABC, atualmente Faculdade Anhanguera. Concomitantemente, realizei vários cursos na Cogear – PUC-SP. Hoje, sou Mestranda em Linguística Aplicada no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

²³ Material disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/imigrantes_e_trabalho_decente/noticias/index.php?p=247029

²⁴ Os nomes dos participantes foram resguardados.

²⁵ Nome fictício da professora.

Para descrever os 20 alunos, organizei o quadro 6 e apresento abreviações para os nomes dos discentes, idade, nacionalidade, língua materna, escolarização e nível de proficiência da língua portuguesa, conforme relatado por eles próprios.

Quadro 6: Alunos imigrantes participantes da pesquisa

Nome	Idade	Nacionalidade	Língua materna	Escolarização	Nível de proficiência da língua portuguesa ou conhecimento de Língua
Y.A.	22	Haitiana ²⁶	crioulo e francês	Ensino Médio	Fala, lê e escreve em português.
G.F.	23	Haitiana	francês	Ensino Superior incompleto	Lê e entende português, mas não fala.
J.P.	25	Haitiano	crioulo	Ensino Médio incompleto	Fala, lê e escreve em português.
D.A.	26	Haitiana	francês	Ensino Médio	Fala, lê e escreve em português.
L.M.	27	Haitiana	francês, espanhol e crioulo	Ensino Superior incompleto	Entende português, mas não fala.
J.D.	28	Haitiana	crioulo-francês	Ensino Médio	Fala, lê e escreve em português.
J.B.	28	Haitiana	crioulo e francês	Ensino Superior	Lê e entende português, mas não fala.
M.B.	28	Haitiana	francês e crioulo	Ensino Médio	Fala e lê em português.
A.B.	32	Marroquina	árabe	Ensino Fundamental incompleto	Fala, lê e escreve em português.
S.J	32	Haitiana	crioulo e francês	Ensino Médio	Fala, lê e escreve em português.
L.H.	32	Haitiana	crioulo	Ensino Médio	Fala, lê e escreve em português.
I.C.	32	Haitiana	crioulo e francês	Ensino Fundamental incompleto	Entende português.
B.E.	33	Haitiana	crioulo	Ensino Superior incompleto	Fala, lê e escreve em português.
O.L.	37	Boliviana	espanhol	Ensino Superior	Fala, lê e escreve em português.
Y.J.	51	Haitiana	crioulo	Ensino Fundamental incompleto	Lê e entende português, mas não fala.
J.M.	57	Haitiana	crioulo	Ensino Fundamental incompleto	Lê e entende português, mas não fala.
L.U		Chinesa	mandarim	Ensino Médio	Aluna ouvinte
L.C.		Colombiana	espanhol	Ensino Médio	Aluna ouvinte
L.A		Mexicana	espanhol	Ensino Superior	Celpe-Brás ²⁷

²⁶ Os Haitianos são considerados refugiados ambientais.

O.L.		Boliviana	espanhol	Ensino Superior	Aluno ouvinte
------	--	-----------	----------	-----------------	---------------

Fonte: elaborado pela autora.

Os alunos imigrantes são o público-alvo do Programa *Portas-Abertas, Português para imigrantes*; a professora-participante e eu fizemos o perfil descritivo dos alunos para conhecer sua nacionalidade, faixa etária e grau de escolaridade.

3.3 Procedimentos de produção de dados

Para a produção de dados desta pesquisa, escolhi a turma do módulo nível avançado, em agosto de 2019, visto que a professora Sandra se interessou por participar do trabalho. O processo de produção de dados ocorreu no segundo semestre de 2019, entre os meses de agosto e dezembro (início em 20 de agosto e final, 03 de dezembro). Foram gravadas 19 aulas, mas somente alguns excertos de 11 aulas serão objeto de análise. Os dados foram produzidos e coletados por meio de gravações de aulas, entrevistas e conversas reflexivas. A seleção dos excertos levou em conta as perguntas que se referiram mais adequadamente às perguntas de pesquisa.

A entrevista para a elaboração do perfil dos(as) alunos(as) aconteceu na sala de aula. As conversas reflexivas, assim como a entrevista semiestruturada com a professora-participante, ocorreram ora na própria sala de aula ora na sala dos professores. Durante as aulas, fiz observações por escrito e, após as transcrições das gravações das aulas, observava os pontos que me haviam chamado a atenção e realizava as conversas reflexivas com a professora-participante.

As conversas reflexivas, é importante pontuar, foram realizadas conforme definição de Mariano (2019). Segundo a pesquisadora, a definição da expressão conversa reflexiva articula-se ao processo de conscientização proposto por Freire (1980), que enfatiza que o homem, enquanto sujeito histórico, precisa compreender e interpretar a sua realidade, engajar-se em seu contexto social, por meio de uma tomada de consciência crítica, a fim de modificar qualquer situação de opressão.

²⁷ Celpe-Brás: Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros. É o exame brasileiro oficial para certificar proficiência em português como língua estrangeira. Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/celpe-bras>

3.3.1 Instrumentos e procedimentos de coleta

Para a coleta de dados, foram utilizados: um questionário de perfil dos alunos, 10 conversas reflexivas gravadas e transcritas, 19 aulas gravadas e transcritas, porém sendo utilizadas somente 11 aulas e 1 entrevista com a professora, gravada em áudio no celular da pesquisadora e transcrita.

Cabe ressaltar que a escolha de tais instrumentos visou a um maior conhecimento tanto do perfil dos alunos – nome, faixa etária, profissão, escolaridade, profissão anterior e atual – quanto da professora – formação acadêmica, perfil, contexto de atuação e experiência profissional com o ensino de português para imigrantes. Foram também muito úteis para a análise dos sentidos identificados na prática pedagógica e dos imbricamentos culturais emergentes em sala de aula.

A seguir, apresento os eventos em que se realizou a produção, bem como a coleta de dados, a partir do dia 15 de agosto de 2019.

Quadro 7: Procedimentos de coleta de dados

DATA	EVENTO	OBJETIVO	MODO DE PRODUÇÃO
15/08/2019	Entrada no campo de pesquisa	Início das aulas - Ida ao CIEJA “Paulo Emílio Vanzolini” para conversar com a equipe pedagógica e com a Professora e combinar o início da coleta de dados	Apresentação da carta de anuência e dos Termos de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)
20/08/2019	01	Observação da aula e dos alunos(as)	Gravação de áudio/Filmagem
22/08/2019	02	Observação da aula e dos alunos(as)	Gravação de áudio/Filmagem
22/08/2019		Primeira conversa reflexiva com a professora-participante	Reunião presencial com gravação de áudio
03/09/2019	03	Observação da aula e dos alunos(as)	Gravação de áudio
03/09/2019		Segunda conversa reflexiva com a professora-participante	Reunião presencial com gravação de áudio
12/09/2019	04	Observação da aula e dos alunos(as)	Gravação de áudio
17/09/2019	05	Observação da aula e dos alunos(as)	Gravação de áudio
17/09/2019		Entrevista e terceira conversa reflexiva com a professora-participante	Reunião presencial com gravação de áudio
19/09/2019	06	Observação da aula e dos alunos(as)	Gravação de áudio
01/10/2019	07	Observação da aula e dos alunos(as)	Gravação de áudio

01/10/2019		Quarta conversa reflexiva com a professora-participante	Reunião presencial com gravação de áudio
03/10/2019	08	Observação da aula e dos alunos(as)	Gravação de áudio
08/10/2019	09	Observação da aula e dos alunos(as)	Gravação de áudio
08/10/2019		Quinta conversa reflexiva com a professora-participante	Reunião presencial com gravação de áudio
10/10/2019	10	Observação da aula e dos alunos (as)	Gravação de áudio
17/10/2019	11	Observação da aula e dos alunos (as)	Gravação de áudio
17/10/2019		Sexta conversa reflexiva com a professora-participante	Reunião presencial com gravação de áudio
22/10/2019	12	Observação da aula e dos alunos (as)	Gravação de áudio
22/10/2019		Sétima conversa reflexiva com a professora-participante	Reunião presencial com gravação de áudio
24/10/2019	13	Observação da aula e dos alunos (as)	Gravação de áudio
31/10/2019	14	Observação da aula e dos alunos (as)	Gravação de áudio
31/10/2019		Oitava conversa reflexiva com a professora-participante	Reunião presencial com gravação de áudio
07/11/2019	15	Observação da aula e dos alunos (as)	Gravação de áudio
12/11/2019	16	Observação da aula e dos alunos (as)	Gravação de áudio
12/11/2019		Nona conversa reflexiva com a professora-participante	Reunião presencial com gravação de áudio
26/11/2019	17	Observação da aula e dos alunos (as)	Gravação de áudio
		Décima conversa reflexiva com a professora-participante	Reunião presencial com gravação de áudio
28/11/2019	18	Observação da aula e dos alunos (as)	Gravação de áudio
03/12/2019	19	Encontro final, conversa com a pesquisadora-participante e confraternização com os alunos	Áudio e fotos

Fonte: elaborado pela autora.

3.4 Metodologia de análise de dados

Nesta dissertação, utilizo a análise de conteúdos temáticos²⁸, aqui entendidos como os sentidos identificados por mim em relação aos participantes da pesquisa.

²⁸ Cf. MOZZATO, A. R; GRYBOVSKY, D. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. **RAC**, Curitiba, v. 15, n. 4, pp.731-747, Jul /ago. 2011.

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Na presente seção, realizo a análise e interpretação dos dados produzidos nesta pesquisa. Para isso, retomo o objetivo geral, os objetivos específicos e as perguntas de pesquisa:

Objetivo geral:

Compreender o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa e os imbricamentos interculturais experienciados nas aulas para um grupo de imigrantes jovens e adultos, na cidade de São Paulo.

Objetivos específicos:

- 1) Investigar e elencar os sentidos identificados no ensino-aprendizagem da prática pedagógica da professora no contexto de ensino para imigrantes;
- 2) Descrever as ações ou aspectos interculturais que a professora promove ou que emergem em sala de aula e
- 3) Identificar como o ensino de português como língua de acolhimento colabora para a construção da cidadania desejável.

Perguntas de pesquisa:

- 1) Quais sentidos identifico na prática pedagógica da professora de português no contexto de ensino para imigrantes?
- 2) Quais aspectos interculturais são promovidos ou emergem em sala de aula?
- 3) Como o ensino do português como língua de acolhimento colabora para a construção da cidadania desejável?

A partir dos objetivos e perguntas, organizo as análises e discussões da seguinte forma:

4.1 Sentidos identificados por mim em relação à prática pedagógica da professora

Nesta subseção, apresento excertos selecionados das aulas dadas pela professora-participante, com o propósito de salientar alguns dos sentidos que identifico na prática pedagógica da professora em relação ao ensino de língua portuguesa como língua de acolhimento.

Aula do dia 20 de agosto de 2019

A professora, na aula do dia 20 de agosto de 2019, solicita aos alunos um resumo do texto lido e diz que levará a atividade para casa para verificar os erros que os alunos tiveram. Ela, inclusive, diz que não vai citar os autores do erro, quando for realizar a correção em sala, na próxima aula.

Quadro 8: Excerto 1

Participante	Dados
Sandra	<p>Todo mundo respondeu? Eu vou querer levar para casa para ver as anotações que eu fiz, para mostrar para a sala na próxima aula, ver o que vocês erraram, mas eu não vou mostrar de quem é, só vou mostrar o errinho, não vou dizer: “foi fulano que errou isso”, claro que não vou falar isso. Só vou colocar no documento para mostrar na próxima aula, para ajudar vocês. Teve alguns que não responderam. Eu vou recolher agora e a gente vai para a próxima parte. Na aula passada, a gente começou a ver frase, o que é uma frase. Por exemplo, eu coloquei “fogo” e é só uma palavrinha, com um pontinho de exclamação, mas é considerada uma frase.</p>

Diante deste excerto, identifico o sentido de que a professora está salientando aquilo que falta aos alunos. Percebo isso através das repetições das palavras **erraram** e **errinho**. Ela, anteriormente, havia dado um texto, pediu que os alunos lessem e elaborassem um resumo para que ela pudesse fazer um diagnóstico da escrita deles. No excerto 1 (quadro 8), na aula do dia 20 de agosto de 2019, ela comenta a produção escrita dos alunos e parte do erro, ou seja, prioriza o que os alunos não sabiam.

A seguir, a professora retoma a atividade da aula anterior para explicar o que é uma frase, que é uma “palavrinha”, que é com “um pontinho de exclamação” e o que é “considerada uma frase”. Isso parece demonstrar que seu ensino é basicamente voltado para as questões gramaticais. Entendo que ela parece ter uma visão mais sistêmica da língua. Segundo a análise do exemplo, interpreto que um dos sentidos possíveis é de que o ensino formal de Língua Portuguesa deve ser priorizado. Ela destaca o erro para dizer que será o desencadeador da atividade pedagógica que ela desenvolverá.

Observando a descrição da aula, podemos dizer que, na perspectiva que Travaglia (2005) apresenta, a professora parece ter uma visão de língua como variante dita padrão, que deve ser seguida por todos os cidadãos falantes dessa língua e que todas as outras formas de uso da língua são desvios, erros.

No excerto 2 (quadro 9), a professora continua a aula do dia 20 de agosto de 2019, e podemos ver que ela, mais uma vez, prioriza o aspecto gramatical da língua quando discute as definições de oração e de período. O ensino fica muito mais focado em uma transmissão de conceitos e não em uma construção de língua viva, a partir das necessidades de todos (imigrantes) como prática social.

Quadro 9: Excerto 2

Participantes	Dados
Y.A. Sandra	<p>Mas se você tirar o ponto de exclamação e você escrever “é fogo”, não seria uma frase também?</p> <p>Sim. Esse “é fogo” poderia ser uma resposta para alguma pergunta; sozinha, ficaria meio estranho, fora de contexto ficaria estranha, mas dentro de contexto seria uma frase, dentro de uma conversa, de um diálogo, seria uma frase também. Se você estabelece a comunicação, se você foi entendido, então aquilo que você falou é uma frase. Vamos ver agora outros dois conceitos, o primeiro é de oração e o segundo é de período. Esses conceitos virão atrelados ao parágrafo, que a gente vai ver a seguir, na construção do texto. Eu mostrei só um esbozinho no início da aula passada, geralmente um texto tem uma introdução, a apresentação de um tema, tem desenvolvimento e fecha com uma conclusão. São as três principais partes de um texto. Então, num parágrafo a gente encontra frase, oração, período e a gente vai ver esses conceitos agora. O próximo conceito é o de oração. Alguém quer ler?</p>

No excerto 2 (quadro 9), o aluno pergunta se **é fogo** não seria uma frase, ao que a professora responde que, dentro de contexto, seria uma frase, dentro de uma conversa, de um diálogo, seria uma frase também. Como vemos, a professora estabelece que, se a comunicação foi entendida, aquilo que foi dito é uma frase. Notamos que a professora coloca muita ênfase no ensino de conceitos; diz, então,

que os conceitos importantes são oração e período. Por meio dessa fala da professora, entendo que sua visão sobre o ensino de línguas focaliza os conceitos gramaticais como forma de propiciar a aprendizagem de português e, conforme discutimos no capítulo teórico, podemos identificar o sentido de que a professora parece se afastar do que consideramos, do que estudamos como língua de acolhimento. Inferimos que ela ensina “sobre” a língua, diferentemente de um processo de ensino-aprendizagem “da” língua, pautada por conteúdos que possibilitem o desenvolvimento de competências de modo a fomentar a integração desses recém-chegados, nutrindo o objetivo de torná-los cidadãos, conforme Pereira (2017b).

Mais uma vez, interpretamos, pela fala da professora, a ideia de que o ensino da língua portuguesa deve ter foco apenas linguístico. Como pode ser observado nos dados, segundo Antunes (2017), a profissional, que parece se deter em frases soltas do léxico, não contribui para a apropriação, realmente, da língua portuguesa como uma prática social.

Nessas condições, ainda de acordo com Antunes (2017, p. 38),

[...] se exercita a não textualidade da língua e se contraria o modo de ocorrência de qualquer atuação que as pessoas executam por meio da fala ou da escrita. As frases são constituintes integrantes do texto (quer dizer, dentro dos textos que compõem), podendo ser interpretadas. Isoladas, são apenas objetos teóricos, são hipóteses de algo que poderia vir a ser dito.

Outra questão relevante, segundo Lopes e Coelho (2010), é a da reprodução do modelo tradicional para esse público-alvo, jovem e adulto. Isso porque tal modelo não reconhece nem valoriza o sujeito da aprendizagem, nem a construção do conhecimento. Identifico o sentido de que, ao escolher esse modelo, a professora parece não valorizar as experiências dos educandos nem reconhecer que possuem um universo de conhecimentos práticos ou que têm formas de pensar e responder aos diversos aspectos da realidade social e natural.

Conversa reflexiva do dia 22 de agosto de 2019

Após a análise dos excertos da primeira aula da professora, passo agora ao excerto 3 (quadro 10), que trata da primeira conversa reflexiva, ocorrida no dia 22 de agosto de 2019.

Ao término da aula, a professora e eu nos dirigimos à sala dos professores para iniciar a primeira conversa reflexiva. Ficamos acomodadas em uma mesa redonda.

Quadro 10: Excerto 3

Participantes	Dados
Mara	Você acredita que o curso oferecido vai atender às necessidades deles? Quais seriam essas necessidades deles?
Sandra	Isso é uma coisa que eu me pergunto muito, porque eles querem emprego, e eles vêm para cá para realizar os sonhos deles, que é ter um emprego, ter dinheiro, e o Brasil está em um momento bem difícil. [...].
Mara	Quais são as necessidades deles?
Sandra	Eles vêm para cá para isso, para trabalhar, mas eu vejo que está difícil para eles essa questão do falar, que acaba atrapalhando, porque vendendo no Brás eles precisam se comunicar, não é? Se souber o português direitinho, ele vai vender mais.

Diante do conteúdo da aula que a professora desenvolveu em sala, no dia 20 de agosto, calcada nos aspectos gramaticais e conceitos, inicio uma conversa reflexiva, perguntando se ela acredita que o curso, ora oferecido, vai atender às **necessidades deles** e se sabe **quais são as necessidades dos alunos**, a partir de seu reconhecimento e entendimento sobre o público-alvo do Portas Abertas.

Quando é indagada sobre as necessidades de seus alunos e se o curso oferecido contribuiria para os momentos de comunicação, na prática social dos alunos, a professora responde que se **aprenderem português direitinho**, vão se comunicar melhor, arrumar emprego e **vender mais no Brás**. Nesse trecho, identifico o sentido de que ela acredita que o ensino de português, por meio de regras gramaticais, pode ajudá-los a trabalhar melhor. Em meu ver, parece não focar no desenvolvimento essencial de uma língua de acolhimento calcado nas suas necessidades comunicativas. Nesse sentido, de acordo com Pereira (2017a, 2017b), a língua deveria ser entendida como instrumento de interação, a chave para que os refugiados compreendam os novos valores e as novas normas culturais, e possam, também, expressar a sua cultura, suas tradições e seus conhecimentos.

Continuando a conversa reflexiva sobre a aula do dia 20 de agosto de 2019, me proponho a conhecer um pouco do método que a professora utiliza, no intuito de fazê-la refletir sobre a prática pedagógica que vem desenvolvendo com os alunos imigrantes.

Quadro 11: Excerto 4

Participantes	Dados
Mara	Vamos voltar um pouquinho para a questão do método. Que método você acha que você utiliza com eles, que você reconhece, porque no inglês tem vários métodos.
Sandra	Até o módulo passado, acho que era mais comunicativa, porque era mais diálogo, conversa. Agora, eu estou tentando ir mais para a escrita. Ainda assim, tem um quê de comunicativa, mas eu queria nesse módulo agora me focar nessa questão da escrita.
Mara	Desenvolvimento da escrita.
Sandra	Até porque, depois do diagnóstico, eu vi que precisa mesmo, porque eles estão bem fraquinhos . Tem uns cinco que estão bem , mas a maioria precisa mesmo, pontuação quase inexistente.
Mara	Aí você está pensando no quê? Fazer alguma coisa sempre explicitando essas questões gramaticais?
Sandra	Eu estava pensando em algo como se fosse português instrumental, eu estava pesquisando algo nesse sentido, e algo para o teste que eles vão fazer, mas eu estou vendo através desse diagnóstico que eu vou ter que trabalhar gramática, alguma coisa de gramática ainda.
Mara	Você acha importante trabalhar gramática?
Sandra	Nesse caso da escrita, sim.
Mara	Como você planeja as aulas quando você pensa “Agora eu já tenho um diagnóstico, tenho a necessidade de estar dando gramática”, mas aí tem a questão do texto, que você falou também, dos testes do Celpe-Brás, que são textos de compreensão, leitura e interpretação. Aí, como que você planeja estar fazendo?
Sandra	Como eu te disse, o planejamento era seguir uma linha de

	<p>português instrumental, mas eu ainda não tenho uma bibliografia certa. [...] Eu achei vários livros desses cursos de EaD²⁹, eu achei para comprar, mas eu não comprei. Estou esperando o mês virar, mas daquela (inint) [00:16:23]. É um bem famoso. Acho que tem até na internet. Parece que escanearam ele, não está legal para ler. Eu já vi o sumário de vários livros e eu vejo que tem meio que um esqueleto parecido. Aí eu estava pensando em seguir essa linha, inclusive, o aluno daqui da frente, você viu que ele perguntou de um livro, mas a gente já viu o livro todo. Não tem mais o que ver do livro. Aí eu penso nisso.</p>
--	---

Como podemos observar no excerto, a professora reconhece que no módulo anterior utilizava mais a abordagem comunicativa. Ao se deparar com o diagnóstico das produções escritas dos alunos, verifica a heterogeneidade deles do ponto de vista de conhecimento e, nesse momento, se vê diante de vários desafios, entre eles: necessidade de trabalhar mais gramática para desenvolver a produção escrita e trabalhar a abordagem do português instrumental por acreditar atender à necessidade de leitura dos alunos. Enfatizar que o desenvolvimento da escrita depende do ensino de gramática acaba por me fazer entender que sua visão de língua é estruturalista. Identifico, por isso, o sentido de que sua prática está impregnada pelo modelo tradicional do ensino de língua. Percebo, também, que ela está em busca de suporte para a instrumentalização da leitura dos alunos que vão prestar exames no Celpe-Brás. Observo, então, outro sentido à prática pedagógica da professora: utilizar-se de estratégias de leitura para alunos com necessidades específicas, no caso, para os imigrantes que vão prestar o exame Celpe-Brás.

Outro sentido que emerge para mim é o da percepção das diferenças entre os alunos: ela percebe a heterogeneidade do ponto de vista do conhecimento, classificando alguns deles como **fraquinhos**. Parece não reconhecer que os alunos podem estar se desenvolvendo, independente do que já sabem utilizar autonomamente. Lembrando Grosso, Tavares e Tavares (2008), diria que a professora parece não considerar os alunos na sua globalidade.

²⁹ Educação a Distância.

Conforme discutido no capítulo teórico, as pessoas em situação de refúgio não podem ser vistas como estudantes comuns: trata-se de um grupo com características próprias que têm necessidades emergenciais de aprendizagem e desenvolvimento da língua-alvo. Segundo Pereira (2017a, 2017b), essas características englobam uma nova categoria de investigação que diz respeito às condições necessárias para a aprendizagem de língua para além da proficiência: a sobrevivência do refugiado no país que o acolhe.

Aula do dia 22 de agosto de 2019

Após a análise de dois excertos de conversa reflexiva, passo à aula do dia 22 de agosto de 2019. Nessa ocasião, a professora, a partir da correção da produção escrita dos alunos, escreve na lousa o verbo “brincar” e diz que o conjugaram direitinho, mas não colocaram a preposição. A professora explica que o verbo brincar pede a preposição com ou de e inicia um diálogo com os alunos.

Quadro 12: Excerto 5

Participantes	Dados
Sandra	Pois bem. Arrasou. Ok. O verbo ter. Tem alguns verbos no Português que pedem uma preposição depois. Eu anotei aqui alguns que vocês conjugaram até direitinho, mas não colocaram a preposição depois. Por exemplo, brincar com. O verbo brincar pede a preposição com ou de. Por exemplo, eu vou brincar com, quando for com a pessoa. Vou brincar com..
Y.A.	Com ele
B.E.	Com meu amigo
S.J.	Brincar de
Y.B.	Com uma coisa
L.M.	De bola
Sandra	Professora: de esconde, de bola, de futebol. Então, esse verbo pede alguns elementos que são chamados de preposição, com, de. Está bom? Tem outros verbos aqui que eu anotei, que vocês...
Y.B.	Mas não posso dizer “Eu brinco com a bola”?
Sandra	Pode também. É um objeto, você brinca com ela, tudo bem. Eu

	brinco com a bola. No caso, pediu um artigo antes do substantivo. Brincar com a bola. Quando for objeto, tem que usar O ou A. Vou brincar com.
Y.B.	Com o celular

Antes de entrar na descrição da aula, vale ressaltar que os erros corrigidos são provenientes das produções escritas dos alunos. Ao desenvolver essa atividade com o verbo brincar, a professora não utiliza o conceito de regência verbal e parece valorizar o uso e não a descrição da língua. Essa forma de desenvolver a aula, segundo Travaglia (2005), estrutura-se em atividades que buscam desencadear automatismos de uso das unidades, regras e princípios da língua e de uso da língua para que esteja à mão do usuário, quando deles necessitar para estabelecer a interação comunicativa em situações específicas. Nessa perspectiva, a gramática de uso não é consciente, mas implícita, e liga-se à gramática internalizada do falante.

Nessa aula, vemos como a professora desenvolve as suas atividades de uma maneira diferente, pois dá mais espaço de participação aos alunos; no entanto, apesar de os alunos terem mais chances de interação, de dirimirem todas as suas dúvidas, a docente continua, ainda, tendo como norteador de sua prática pedagógica o ensino de português sobre a língua e pautando-se na questão gramatical de forma ainda explícita.

Segunda conversa reflexiva em 23 de agosto de 2019

Em continuidade à discussão, apresento o excerto 6 (quadro 13), com a segunda conversa reflexiva, que ocorreu no dia 23 de agosto de 2019. Após o término da aula, a professora e eu nos dirigimos à sala dos professores para iniciar a conversa reflexiva do segundo dia de aula. Ficamos acomodadas em uma mesa redonda.

Quadro 13: Excerto 6

Participantes	Dados
Mara	Então (Sandra) [00:00:01], vamos lá, a nossa segunda conversa reflexiva, a gente vai estar fazendo a conversa reflexiva, da aula do dia 22/08, foi a segunda aula que você deu aqui, que eu assisti. Eu

	gostaria que você descrevesse um pouco essa sua aula.
Sandra	Então, foi uma aula em resposta à atividade escrita do dia anterior, da aula do dia anterior, dois dias anteriores, no caso, eu apresentei na lousa, alguns erros e alguns entraves, parte de gramática também, pontuação, vários errinhos que foram apresentados durante a produção escrita dos alunos, foi uma aula bem gostosa, o feedback dos alunos foi muito bom, eles gostaram bastante.
Mara	Você gostou da participação deles? O que você achou da participação deles?
Sandra	Eu adoro a participação de alunos, eu me sinto mais motivada com a participação dos alunos. Eu acho que é legal, porque demonstra interesse deles e abrem várias janelinhas novas para eles, na cabecinha deles, enfim, esse processo de desenvolvimento da aprendizagem, no caso do português.
Mara	Então, porque o que eu percebi foi isso mesmo, que a partir da correção, solução que nem você disse dos erros dos alunos, eles começaram a refletir, a pensar, a refletir, como eles estão utilizando a língua, aproveitaram e tiraram um monte de dúvidas com relação a um monte de expressões. Outra coisa bastante interessante que eu percebi foi que você trouxe várias questões gramaticais, mas você não fez nominações, você não utilizou nomenclaturas, você trabalhou com concordância verbal, nominal, regência verbal, regência nominal, só talvez nominou algumas questões de gramática que você trabalhou anteriormente, mas que nesse momento você conseguiu trabalhar com eles dessa forma, o que você acha de estar trabalhando dessa forma? Essas questões? Não utilizando essas nomenclaturas.
Sandra	Eu acho que nesse momento, a fala é muito importante, porque eles precisam muito da comunicação, principalmente essa sala, que é de um grupo de haitianos a maioria, eu acho que eles vivem muito em um grupinho fechado de haitianos, então, eu acho que esse tipo de apresentação de conteúdo acaba facilitando na questão do aluno aprender com mais rapidez essa parte gramatical que, geralmente,

	<p>no próprio andamento do curso, essas últimas aulas foram mais de gramática, estou tentando produção escrita, mas no fundo parece que está indo mais para o lado da gramática, da produção escrita, porque precisa da gramática para se escrever, mas esse método de apresentar sem se aprofundar muito em regrinhas fechadinhas e assim, assim, só assim é certo e pronto, acaba fazendo com que seja mais dinâmica a aula, (uma aula) [00:04:11] mais dinâmica, o feedback é mais gostoso, fica tudo mais dinâmico mesmo, está me fugindo palavras.</p>
--	---

Nesse momento, pude observar que, após a primeira conversa reflexiva, na atividade subsequente, a professora parece modificar um pouco a sua prática, não tendo muita preocupação com relação ao ensino de gramática de forma explícita, dirimindo dúvidas dos alunos. Nessa aula, os(as) alunos(as) participam mais, demonstrando inclusive reflexão sobre o uso da língua no cotidiano. No trecho de sua fala, [...] **no próprio andamento do curso, essas últimas aulas foram mais de gramática, estou tentando produção escrita, mas no fundo parece que está indo mais para o lado da gramática, da produção escrita, porque precisa da gramática para se escrever [...]**, a professora ainda parece considerar que há a necessidade do ensino de gramática, visto que os alunos vão começar a desenvolver produções escritas. Nesse excerto, vejo que a professora coloca ênfase nos exercícios de apropriação de regras gramaticais e que a escrita depende do ensino de gramática. Identifico o sentido de que sua prática está impregnada pelo modelo tradicional do ensino de língua. Contudo, embora a sua prática pedagógica ainda pareça estar calcada no ensino sobre a língua, a professora também observou ter trabalhado menos a questão gramatical, assim como a participação dos alunos tornou a aula mais dinâmica devido à necessidade de comunicação.

Segundo Antunes (2017), a tarefa do professor é muito ampla, não se restringe às descrições das categorias lexicais ou gramaticais. Cabe ao professor de língua investigar os efeitos de sentido, as regularidades do funcionamento da língua baseados em processos de comunicação reais.

Aula do dia 22 de outubro de 2019

No segundo momento da aula, após a finalização da leitura das produções escritas dos alunos, a professora propõe a leitura de um artigo jornalístico, cujo assunto é porte de armas. O texto apresenta argumentos contra e a favor do tema e, ao final, a opinião de dois políticos, um de esquerda e um de direita. A professora propõe que a leitura seja realizada em dupla e um colega vai perguntar ao outro o que ele acha da liberação do porte de armas no Brasil. Cada um dos colegas deve anotar o que o colega disse e a professora vai querer saber se os alunos concordam ou discordam uns dos outros. O excerto, a seguir (quadro 14), refere-se à interpelação da professora após a discussão em duplas:

Quadro 14: Excerto 7

Participantes	Dados
Sandra	Ok. (inint) [01:42:12], ele é a favor ou contra a liberação das armas ?
G.F.	É contra.
Sandra	Contra, por quê?
D.S.	Porque se tem muitas armas você tem mais mortes [01:42:24-01:42:26].
Sandra	Vai ter mais mortes? Mais armas, mais mortes, como o I. falou.
L.M.	Mas tem muita (inint) [01:42:32].
Sandra	Muita pessoa o quê?
Y.J.	Roubar também.
Sandra	Roubando? Mais assalto, mais roubo à mão armada.
M.B.	(inint) [01:42:41].
Sandra	(inint) [01:42:41] Mais pessoas (brigando) [01:42:42], mais bandidos, mais violência nas ruas.
A.B.	Mais crime na...
Sandra	Mais crimes acontecendo, ok. (inint) [01:42:53], você perguntou para quem? (inint) [01:42:58] é a favor ou contra?
L.H.	(inint) [01:43:01-01:43:03].
Sandra	Você está só no celular, rapaz.
Sandra	Então, você perguntou para quem?
Sandra	Para o O.A.? O.A., ele é a favor ou contra?

S.J.	(inint) [01:43:22-01:43:24].
Sandra	Tem coisas boas e coisas ruins. Qual é uma coisa boa que ele acha?
J.M.	(inint) [01:43:29-01:43:35] mais pessoas que tem (inint) [01:43:37-01:43:43].
Sandra	Ele é um empresário de uma loja, ele pode se proteger.
O.A.	Sim. Mas (inint) [01:43:51] contra, mais armas, mais mortes, mais briga.
Sandra	Sim. E você?
Y.A.	Eu também.

De acordo com o excerto, identifico na ação da professora o sentido de que ela vê a argumentação como uma estratégia para o ensino de português como língua de acolhimento ao pedir para que os alunos se coloquem criticamente frente a diferentes opiniões. Vale ressaltar que o termo língua de acolhimento está em minha forma de visualizar o ensino de português neste contexto de aula.

A leitura de um texto jornalístico que traz uma questão controversa estimula os alunos a tomarem uma posição crítica, remetendo ao que diz Freire ([1997] 2019) em defesa de uma educação problematizadora, que estimula o aluno a participar ativamente na hora de aprender. A prática problematizadora, ainda segundo Freire ([1997] 2019, p. 98, grifo do autor), “busca a emersão das consciências de que resulte sua *inserção crítica* na realidade”. Nos dados analisados, a professora e os alunos realizam uma atividade em dupla, quando eles problematizam a questão do porte de arma. Na prática, a professora promove e estimula o debate, aproximando temas relevantes que são colocados à disposição dos(as) alunos(as) a partir da leitura de um artigo jornalístico.

Aula do dia 10 de outubro de 2019

A professora apresenta aos alunos duas cartas extraídas de uma coletânea de textos: uma moça escreve para um rapaz e o rapaz a responde. Vamos nos deter na proposta da professora relativa à carta-resposta do rapaz. O objetivo é (re)conhecer o gênero textual Carta, para que os alunos realizem uma produção escrita para alguém conhecido ou alguém que está distante. No momento inicial da

aula, ela pede aos alunos para responderem a algumas perguntas, para verificar o entendimento do texto lido.

Quadro 15: Excerto 8

Participantes	Dados
Sandra	Vou ler agora a carta do Pedro para Ana
Sandra	“Querida Ana T., faz tempo que não te escrevo. Não tivemos férias, os professores fizeram greve e, agora, estamos correndo atrás do prejuízo. Isso é justo? Sei não. Neste Brasil, todos saem perdendo. [...] Sou de natureza inquisidora. Daí, as dúvidas e dívidas. Estou te devendo uma palavra pela morte de seu amigo – mãe e amigo deveriam ser imortais, já que são eternos. E o que é a morte? É o fim de tudo? Vou te contar uma história verdadeira: vovô me levava para ver os aviões; as tardes eram bonitas, e os aviões, passarinhos sem gaiolas. Um dia, vovô não veio; no outro, não apareceu. [...] Agora, quando Nara morreu, papai suspirou e deixou escapar uma frase que fez ciúmes em mamãe: 'Nara morreu, e com ela, os mais belos joelhos da música popular brasileira'. [...] Sei que estamos vivos e isso é ótimo. Sei que o mundo é redondo; e, nas voltas que ele dá, podemos nos encontrar. E como será esse encontro? Será que haverá esse encontro? [...] Beijos, Pedro. (Belô) [00:43:20], 08/08/89 ”. Então, o que vocês acharam das cartas? Pedro e a Ana parecem ser o quê?
Aluno	Namorados
Sandra	Eles parecem que tem um namorinho à distância. Eles se conhecem ou não?
Aluno	Não
Sandra	Não se conhecem. Eles se correspondem pelas cartas. Quem é que já teve namorado ou namorada pela internet? Ninguém nunca teve namorado ou namorada virtual? [...]
Sandra	E de onde é que a Ana é? A Ana é de onde, de que cidade?

Aluno	São Paulo ³⁰
Sandra	São Paulo. E de onde é o Pedro?
Aluno	Belo Horizonte
Sandra	Belo Horizonte - ele fala (Belô) [00:45:17] no final - é uma forma de chamar Belo Horizonte. Eu não conhecia essa forma de chamar. E, na fala da Ana, ela diz que perdeu alguns entes queridos. Quem foram as pessoas que a Ana perdeu?
	A mãe da amiga
Sandra:	Perdeu um amigo – de que o amigo morreu?
Aluno	Não fala
Sandra	E a mãe da amiga, morreu de quê? Não fala. E morreu também uma cantora brasileira que fazia muito sucesso, que morreu jovem, que é a Nara Leão. [...]

Neste excerto, identifico na prática pedagógica da professora o sentido de que são a leitura e análise inicial do texto que proporcionam o entendimento sobre o gênero textual abordado. Assim, noto que há uma investigação por meio de perguntas para verificar o nível de compreensão dos alunos (**Pedro e a Ana parecem ser o quê?; eles se conhecem ou não?; eles se correspondem pelas cartas?; Quem é que já teve namorado ou namorada pela internet?**).

Além de conhecerem o gênero textual carta, outro objetivo da atividade foi o entendimento do conteúdo do texto lido. Baseada nessa atividade, a professora solicita aos alunos que realizem uma produção escrita, corroborando Antunes (2017), que fala da necessidade de se instituir a prática de analisar textos, orais e escritos, de todos os gêneros e com diferentes níveis de complexidade de acordo com o público-alvo.

Vamos agora à atividade proposta pela professora, no início da aula, que é a leitura das produções escritas realizadas pelos alunos, o aluno Y.A., então, lê a sua produção escrita do Gênero Textual “Carta”.

Aula do dia 22 de outubro de 2019

³⁰ Cf. Texto lido. Disponível em: <<https://armazemdetexto.blogspot.com/2019/06/texto-cartas-claver-ronald-viana-vivina.html>>.

Quadro 16: Excerto 9

Participantes	Dados
Sandra	Que nada. Onde é uma coisa pessoal que você não[...] deixa eu fechar aqui, está com um pouco de barulho. Pode começar
Y.A.	(inint) [00:02:23] São Paulo, 20/10/2019. Prezada Claudete...
Sandra	Prudente?
Y.A.	Claudete.
Sandra	Claudete. É porque no francês, o (clau) [00:02:43] tem som de (clou) [00:02:44], não é?
Y.A.	É. Prezada prima, faz tempo que eu não vejo a sua (inint) [00:02:53]. Me diz como você está, seus amigos e sua família? Todo mundo está bem? (Pelo meu lado) [00:03:02], eu estou bem, graças a Deus. Só o que me falta é a sua notícia. (inint) [00:03:13] me disse como você está nesse momento, quero saber se você está com saúde. Eu vi a situação das (inint) [00:03:22-00:03:25]. Sei que é muito difícil para você na escola naquele momento. Sei também que você gosta de estudar, tenho certeza que você já está (inint) [00:03:42]. Mas te encorajo, não desista, porque (inint) [00:03:49] que essa é estar pensando para você (inint) [00:03:54] aos pais. Minha prima, (inint) [00:03:57] certeza que tenho a saudade da sua voz. Infelizmente, meu celular não funciona neste momento, e por isso a nossa conversa vai ser um pouco difícil. Mas (inint) [00:04:14] todas essas coisas (pelo menos) [00:04:17] para mim, eu também (inint) [00:04:19-00:04:21] para você. Minha (inint) [00:04:24] é um prazer que eu te escrevo. Tenho certeza que você também vai se (inint) [00:04:33] com muito prazer e felicidade. Tinha mais palavras para eu te dizer, mas com a caneta e um papel, não dá. Tenho certeza que, um dia, se Deus quiser, nos encontramos para (inint) [00:04:52]. Deus te abençoe, (inint) [00:04:57] seu primo (inint) [00:04:59].

Na aula analisada, identifico na ação pedagógica da professora o sentido de que o ensino de língua portuguesa também se encontra no processo de desenvolver produções escritas a partir de determinados gêneros textuais. Noto, no excerto, **São**

Paulo, 20/10/2019. Prezada Claudete e [...] Prezada prima, faz tempo que eu não vejo a sua (inint) [00:02:53]. Me diz como você está, seus amigos e sua família? Todo mundo está bem?, que o aluno Y.A., ao ler o seu texto, já apresenta uma apropriação do gênero carta, embora, ainda, com algumas dificuldades.

Nessa perspectiva, Antunes (2017) diz que o gênero do texto funciona como um limite para as possíveis composições e interpretações. Por exemplo, o gênero textual “carta” já direciona a nossa perspectiva de leitura. Segundo a autora, na convivência com diferentes gêneros, os alunos desenvolvem competência para ler e produzir textos apropriados.

Nessa direção, Lopes e Coelho (2010) ressaltam que o trabalho com o texto, de leitura e escrita, promoverá o desenvolvimento da competência textual pelo educando e, igualmente, proporcionará uma nova postura dele frente à língua escrita.

Conversa reflexiva da aula do dia 22 de outubro de 2019

Agora, trago um trecho da conversa reflexiva sobre a aula de apresentação do gênero textual Carta e a produção escrita dos alunos.

Quadro 17: Excerto 10

Participantes	Dados
Mara	Depois, em outro momento, você continuou a aula, já contextualizando, com os gêneros introduzidos anteriormente, que foi a crônica, poesia, conto e agora vai trabalhar com o gênero textual carta. E você acredita que esse ensino de gênero colabora para o ensino de língua. Por que você escolheu esse gênero?
Sandra	Eu acho que o gênero está entra imbricado no ensino da língua. Eu acho que não é como se eu estivesse focado no gênero, mas acho que faz parte de todo o processo para se aprender a língua, eles acabam conhecendo os gêneros no processo de aprendizagem. Não seria o gênero, o foco. A língua que seria o foco, acho que o gênero entra no pacote.
Mara	E a produção escrita, enquanto atividade de um determinado tipo de

	gênero vai facilitar a sua produção? Qual seria o objetivo da produção escrita?
Sandra	Sim, porque eles, em algum momento da vida deles, eu acho que eles vão precisar produzir textos. Se eles quiserem mesmo aprender a língua, se apropriar da língua. Ter uma carreira em alguma área, enfim. Aqui no Brasil, eles vão precisar saber escrever, vão precisar conhecer esses gêneros também. Eu acho que é importante sim.
Mara	E é um meio deles estarem se desenvolvendo.
Sandra	Por exemplo, na última aula, o Orlando pediu para passar o gênero carta, ofício, como é o nome do outro? Esses documentos oficiais de empresa.
Mara	Memorando
Sandra	Ele pediu para eu passar isso na última aula. É importante eles conhecerem.

Como podemos observar, a professora, ao responder a minha pergunta sobre a contribuição do gênero para o aprendizado de português, diz que **o gênero está imbricado no ensino da língua**. Nesse momento, a professora parece ter outra intenção relacionada à sua prática pedagógica, que é o ensino da língua por meio de gêneros textuais.

Nessa perspectiva, Antunes (2017) defende que a escola precisa desenvolver, na escuta ou na leitura, a compreensão dessas propriedades textuais, nos contextos complexos das situações culturais em que a linguagem acontece.

Em seguida, faço outra pergunta – **qual o objetivo da produção escrita?** – e a professora responde: **em algum momento da vida deles, eu acho que eles vão precisar produzir textos**. Aqui, identifico o sentido de que a professora reconhece a necessidade que os alunos têm de saber escrever, mas não parte das necessidades deles. Parece que o planejamento das suas aulas não vai ao encontro das demandas básicas da vida cotidiana, inseridas em práticas sociais como, por exemplo, fazer uma lista, anotar um recado, escrever um bilhete etc.

Conclusão dos sentidos identificados na prática pedagógica da professora

Retomo, agora, os sentidos identificados na prática pedagógica da professora, emergentes da coleta de dados.

Acreditando que o ensino de língua por meio da gramática propicia a aprendizagem de português pelos alunos, noto que a professora tem uma visão sistêmica e estruturalista da língua, pela qual os aspectos formais devem ser priorizados, conforme vimos nos excertos de número 2, 4 e 5. Em outro momento, a professora revela valorizar a variedade dita padrão da língua, que deve ser utilizada por todos os cidadãos falantes e que todas as outras formas de uso de língua são desvios, conforme vimos nos excertos números 1 e 3.

Em dado contexto, revela que também é possível ensinar português por meio de leitura, compreensão e interpretação de textos, conforme os excertos 8 e 9. O gênero Artigo de Opinião, por exemplo, serviu para provocar os alunos a debaterem e a expressarem a sua opinião com relação a uma temática do seu interesse, segundo excerto 7. A produção escrita desenvolvida a partir de gêneros textuais também foi proposta pela professora, conforme excertos 9 e 10, em que o gênero Carta foi contemplado.

Passo, na sequência, ao segundo objetivo específico desta dissertação, que é o de investigar se há promoção de aspectos interculturais e/ou se eles emergem em sala de aula.

4.2 Aspectos interculturais promovidos em sala de aula

Nesta subseção, apresento excertos selecionados das aulas dadas, das conversas reflexivas e da entrevista realizada com a professora-participante, com a finalidade de responder à segunda pergunta de pesquisa.

Entrevista do dia 12 de setembro de 2019

Conforme Candau (2012a), os aspectos interculturais entremeiam todas as relações humanas, ou seja, a interculturalidade refere-se basicamente ao contato e intercâmbio entre culturas e sujeitos socioculturais. Com esse entendimento inicial, temos o desenvolvimento da segunda pergunta de pesquisa a partir da entrevista semiestruturada, em que indago à professora-participante se a cultura dos imigrantes é valorizada. Vejamos no excerto a seguir (quadro 18):

Quadro 18: Excerto 11

Participantes	Dados
Mara	A cultura dos imigrantes é valorizada?
Sandra	Nunca tinha pensado nisso.
Mara	A cultura dos imigrantes é valorizada? Como?
Sandra	Eu sempre tento valorizar a cultura deles , primeiro porque eu sou curiosa, que acho que tudo é cultura, e tudo vale a pena, não tem essa de cultura superior, inferior.

Ao ser perguntada se a **cultura dos imigrantes é valorizada**, a professora responde que **sempre tenta valorizar a cultura deles**. Como se pode observar por meio da análise desse excerto, a professora parece não ter refletido sobre a questão da valorização da cultura do imigrante, embora demonstre ter clareza sobre a não hierarquização das culturas como superior ou inferior, fato que confirma as observações de Candau (2011, p. 253) de que a dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos: “está no chão da escola”. A autora diz ainda que essa dimensão potencializa “processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados” (CANDAU, 2011, p. 253).

Aula do dia 03 de setembro de 2019

A primeira aula discutida ocorreu no dia 03 de setembro de 2019. Estiveram presentes quinze alunos(as), a professora de português participante e eu. Nessa aula, a professora, após explicar rapidamente a utilização de alguns pronomes de tratamento, ligados a autoridades da igreja, faz uma pergunta a A.B., de nacionalidade marroquina.

Quadro 19: Excerto 12

Participantes	Dados
Sandra	Não sei. Qual é a religião lá?
A.B.	É a Muçulmana
Sandra	Maioria muçulmana lá no Marrocos? Lá são mais sunitas ou xiitas?

	(inint) [0:15:17]
A.B.	Acho que lá não, acho que é mais muçulmano.
Sandra	Mas é porque têm uns muçulmanos xiitas, que são os mais radicais, e os sunitas, que são mais moderados, mas eu acho que devem ter os termos, lá, no árabe mesmo. Acho que você não deve (inint) [00:15:36] xiita e sunita. Não, né?
Y.B	(inint) [00:15:42] matar uma pessoa em nome de Deus (inint) [00:15:46] não é crime, é uma coisa legal
Sandra	Cultura. Eu não sou a favor de matar ninguém, mas é um aspecto cultural. Devem ter coisas da nossa cultura que o A.B. (inint) [00:15:53] não deve gostar. Por exemplo, A.B. [00:16:09] não gosta de carnaval, não é, (inint) [00:16:10]?

A professora questiona A.B. com a pergunta, **Qual é a religião lá?**, e o discente responde que **É a Muçulmana**. A professora demonstra pouco conhecimento a respeito, mas quer saber: **Maioria muçulmana lá no Marrocos? Lá são mais sunitas ou xiitas?** A.B. diz: **Acho que lá não, acho que é mais muçulmano**. A partir dessa resposta, outro aluno do Haiti, Y.B. apresenta seu ponto de vista [...] **matar uma pessoa em nome de Deus [...] não é crime, é uma coisa legal**. A professora, então, complementa: **Cultura, Eu não sou a favor de matar ninguém, mas é um aspecto cultural. Devem ter coisas da nossa cultura que o A.B não deve gostar. Por exemplo, A.B. não gosta de carnaval, não é?**

Na análise da interação acima, após a pergunta realizada para A.B., do Marrocos, a professora ouve o ponto de vista do aluno do Haiti com relação à religião do colega marroquino. Nesse momento, a professora parece finalizar o assunto, colocando somente que é uma cultura diferente e que devemos respeitá-la, apesar da colocação de Y.A., que ocasiona um momento de tensão sobre as diferenças entre as culturas dos alunos. A professora decide resgatar que o próprio A.B não gosta, por exemplo, de carnaval, finalizando a discussão.

Analisando o excerto acima, embaso minha interpretação de sentido em Walsh (2009 *apud* CANDAU, 2012b, pp. 243-244), uma vez que entendo que a professora faz uso de uma das concepções de ensino intercultural, que é a relacional, cuja tendência é “reduzir as relações interculturais ao âmbito das relações

interpessoais e minimizar os conflitos e a assimetria de poder entre pessoas e grupos pertencentes a culturas diversas”.

Aula do dia 12 de setembro de 2019

A segunda aula discutida aconteceu no dia 12 de setembro de 2019. Nessa aula, a professora explica o significado de uma expressão idiomática, frequentemente usada no cotidiano, como parte da cultura local, sendo desconhecida pela comunidade de imigrantes.

Quadro 20: Excerto 13

Participantes	Dados
Sandra	Olhe, tem essa expressão aqui, portuguesa brasileira: quebrar a cara , vocês já ouviram falar?
Y.A.	Quebrar a cara.
Sandra	Sim. “A Mara quebrou a cara”.
Y.A.	Quebrar a cara.
Sandra	Quebrou a cara. O que vocês acham que é “quebrar a cara”? Cara quebra?
L.M.	(inint) [00:32:23]?
Sandra	Quebra se apanhar, não é? Se sofrer um acidente, mas não é isso.
E.B.	É uma expressão
Sandra	É uma expressão, muito bom. Quebrar a cara é quando você persiste no erro. Vocês entenderam? Você sabe que é errado, mas vai lá e quebra a cara de novo.

A partir deste excerto, nota-se que a professora se pauta por uma questão lexical do código da língua e apresenta uma expressão: **quebrar a cara**. Ela revisita o significado do verbo **quebrar**, já ciente de que todos sabem o significado e sentido, mas, agora, acrescenta a palavra **cara**, dizendo que forma uma expressão idiomática. Tais expressões existem em todas as línguas e são pertinentes à cultura e, neste caso, a professora explica que **quebrar a cara** adquire outro sentido, ou seja, estar frustrado por não ter conseguido o que esperava.

Segundo Carvalho (2014, pp. 167-168), as expressões idiomáticas são fortemente influenciadas pela cultura que subjaz à língua em questão e, geralmente, não são compreendidas por falantes que não compartilham dessa cultura. A autora diz que cada sociedade tem um conjunto de expressões que são criadas e utilizadas com suas visões de mundo e suas manifestações culturais, assim como defende o ensino de expressões idiomáticas.

No caso analisado, os imigrantes têm dificuldade em entender uma expressão idiomática e a professora, demonstrando reconhecer que isso se deve ao desconhecimento da cultura local, dá explicações pertinentes, que promovem o aprendizado. Nesse caso, identifiquei os sentidos que são endossados por Costas e Ferreira (2011, p. 213) quando distinguem os conceitos vygotksyanos de sentido e significado, uma vez que expressões idiomáticas se apresentam como um sentido contextualizado dentro de vários significados possíveis na língua em uso.

Aula do dia 22 de outubro de 2019

A professora, no momento inicial da aula do dia 22 de outubro de 2019, propõe a leitura da produção textual dos alunos, cujo tema era “Um Herói”. Sandra, por meio dessa atividade, promove uma ação intercultural: o aluno O.A. lê o seu texto, que relata importante momento histórico da Bolívia, de acordo com a proposta de produção escrita sobre o Herói de seu País, que a professora havia pedido para desenvolver.

Quadro 21: Excerto 14

Participantes	Dados
O.A.	27 de maio. Esse dia é contado por uma batalha, uma heroína na Coronilla. As mulheres lutaram durante a guerra da independência de Cochabamba, na república da Bolívia, onde está o hino nacional da Bolívia. Em 27 de maio de 1812, na cidade de Cochabamba, enfrentando o realista, general José Manuel Goyeneche, que atacou a cidade depois de vencer a batalha de Pocona, as mulheres da cidade, lideradas por Manuela Gandarillas , vendo esse (inint) [01:00:33] exército patriota, se organizaram e decidem dar resistência aos espanhóis. Eles entrincheiraram na ponta da Colina

	de São Sebastião, num lugar conhecido como La Coronilla, no centro da cidade atual de Cochabamba – atualmente, no centro da cidade, onde os soldados realistas as derrotaram. A cidade de Cochabamba não tinha mais homens para lutar, então as mulheres foram à luta.
Sandra	Lutar no lugar dos homens. O que aconteceu com os homens, foram mortos em luta pela independência?
O.A.	Isso. Luta com...
Sandra	Contra os espanhóis?
O.A.	Contra os espanhóis
Sandra	E aí, então, elas foram entrincheiradas no topo dessa montanha, era uma montanha, um morro?
O.A.	Uma colina
Sandra	E elas foram mortas?
O.A.	Mortas
Sandra	E ainda assim, conseguiram a independência ou foi apenas uma das batalhas?
O.A.	Uma das batalhas
Sandra	Isso revoltou o povo mais ainda e deu fogo para que eles continuassem lutando pela independência do país.
O.A.	Isso
Sandra	Muito bem. Que história bonita, não conhecia. Mulheres lutando pela independência é uma coisa rara, a gente não vê sempre. Como era o nome da batalha?
O.A.	Da Coronilla.
Sandra	Coronilla. Fica na Bolívia, fica próximo da capital?
O.A.	É mais no centro da Bolívia, é Cochabamba, minha cidade.
Sandra	Cochabamba, assim?
O.A.	Isso.

A professora pede a O.A. para ler sua produção escrita desenvolvida sobre a batalha das heroínas de Coronillas. Em seguida, faz várias perguntas para compreender melhor e, em determinado momento, ela se posiciona: **Lutar no lugar**

dos homens. O que aconteceu com os homens? Foram mortos em luta pela independência? Ao questionar a turma, a professora propicia uma reflexão, que permite aos alunos falarem sobre alguns aspectos culturais importantes e marcantes da história da Bolívia, como relatado por O.A. **A cidade de Cochabamba não tinha mais homens para lutar, então as mulheres foram à luta**³¹.

Neste excerto, observo que a professora valoriza a dimensão cultural da sua ação pedagógica (CANDAU, 2011) ao solicitar uma produção escrita com tema significativo para os alunos – Herói de seu País. A partir de tal proposta, o aluno O. A. conta uma parte importante da história da Bolívia, quando algumas mulheres foram à luta para vencer uma batalha contra o domínio espanhol, porque os homens da cidade já haviam morrido. Por meio dessa atividade, os demais alunos puderam conhecer um evento histórico bastante importante de outro país, momento de resistência relatado a partir de um ponto de vista cultural não etnocêntrico. Essa troca ou intercâmbio propicia ao aluno da Bolívia fazer um resgate histórico de sua cultura, ao mesmo tempo em que os demais alunos tomam conhecimento de um fato cultural de outro povo e todos sentem-se valorizados. A perspectiva intercultural questiona o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, está presente na escola e nas políticas educativas (CANDAU, 2012b). Vale ressaltar que a pedagogia freireana não discute apenas as relações estabelecidas na escola e na sala de aula: ela se amplia e se abre a todo contexto de opressão social. Freire aborda também a questão do refugiado como oprimido, cuja tarefa é libertar-se dos opressores. Ele busca, no aprendizado da língua, seu processo de reumanização, pois poderá ter a liberdade necessária para agir socialmente, assim como colabora para que o oprimido se reconheça nesse papel e identifique as estruturas que o oprimem. Na perspectiva sócio-histórico-cultural, Vygotsky fala que, entre os instrumentos de interação com o mundo, a linguagem ocupa lugar central. É pela linguagem que os seres humanos interagem não somente entre si, mas com o ambiente, com a história e com a apropriação da cultura. Há, nesse sentido, uma fusão entre os

³¹ Segundo Eduardo Rascov, em 27 de maio de 1812, um grupo de mulheres bolivianas de Cochabamba enfrentou as tropas espanholas comandadas pelo general Manuel Goyeneche em um cerro chamado Coronilla. Esse grupo de mulheres bolivianas foi liderado por Manuela Gandarillas, uma anciã cega, e tinha como lema “¡Nuestro hogar es sagrado!”. Elas não pensaram duas vezes em entregar suas vidas para defender suas casas e famílias. O país iniciava seu processo de Independência, que iria se consolidar somente em 1825, com a decisiva participação de Simón Bolívar. No local do confronto, foi erigido um monumento em homenagem às heroínas. Fonte: <https://memorial.org.br/heroínas-da-coronilla-no-dia-das-maes-boliviano-costureiras-imigrantes-e-estilista-brasileiro-sao-homenageados-pelo-consulado-geral-da-bolivia/>

aspectos culturais e históricos nos instrumentos presentes para realização das atividades humanas (COSTAS; FERREIRA, 2011).

Como apontado acima, a dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, e promove aprendizagem significativa, na medida em que reconhece e valoriza conhecimentos dos sujeitos implicados.

É essa dimensão que, segundo Candau (2011, p. 253),

[...] combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural.

Conclusão

Apresentei alguns excertos em que pude reconhecer os vários aspectos da interculturalidade, assim como seus vários tipos de concepções, em um curso de português para Imigrantes. Identifico sentido nas práticas pedagógicas aplicadas pela professora no que se refere ao respeito pela diversidade em sala de aula, não hierarquizando ou rivalizando culturas. Contudo, ao interpretar certas ações, percebo a necessidade de uma formação continuada sobre educação intercultural, principalmente no tocante aos pontos levantados por Candau (2011, 2012a, 2012b) quanto aos diferentes tipos de interculturalidade, conforme abordado em nossa seção de fundamentação teórica. Creio que a formação contribuirá na forma de lidar com os conflitos que sempre surgem entre vários pontos de vista diferentes, assim como ampliar as discussões emergentes em sala de aula nos mais variados temas, seja sobre religião, cultura etc.

4.3 O ensino de português como língua de acolhimento e sua colaboração para a construção da cidadania desejável

Nesta subseção, apresento excertos para responder de que forma o ensino de língua de acolhimento colabora para a construção da cidadania desejável.

Aula do dia 12 de setembro de 2019

A aula a ser discutida aconteceu na sala de multimídia, com cadeiras organizadas em círculo: quinze alunos(as) e eu nos sentamos lado a lado e a

professora podia circular de um lado a outro. A aula era sobre a leitura e interpretação do texto “Contos do Divã”. A professora distribuiu cópias do texto aos alunos.

No momento inicial, após ler o título do texto “Contos do Divã” e explicitado o significado da palavra “Divã”, a professora contou uma experiência pessoal, quando precisou fazer terapia com um psicólogo. No momento seguinte, ela foi interpelada pelo aluno Y.J., que contou sobre sua insônia e a necessidade de ajuda profissional especializada. Nesse momento, a professora acolheu a fala de Y.J., que havia feito conexões com a explicação do título do texto e sua vida no momento presente. Essas conexões compartilhadas entre os participantes da aula proporcionaram um momento de reflexão e partilha de ideias e atitudes colaborativas de ajuda para o colega. Nessa perspectiva, Parrila e Daniels (2004) comentam que o trabalho colaborativo na escola possibilita que os alunos imigrantes não se sintam carentes de apoio, visto que essa falta de apoio pode resultar na ausência de iniciativa para encontrar soluções novas para os problemas, advindos de práticas corriqueiras. Essa descrição, embora se refira ao sistema de educação espanhol, parece adequada também à realidade das escolas brasileiras. Professora, pesquisadora e alunos se envolveram com a questão revelada por Y.J. e deram vários conselhos e encaminhamentos.

Segue o excerto do momento descrito.

Quadro 22: Excerto 15

Participantes	Dados
Y.J.	Professora, (inint) [01:13:57].
Y.J.	Por exemplo.
Y.J.	Professora
Y.J.	Por exemplo
Y.J.	Y.J: Por exemplo, (inint) [01:14:04], durante noite (eu não durmo) [01:14:10], OK?
Sandra	OK, você está doente de noite.
Y.J.	Silêncio, por favor.
Sandra	Você está doente à noite.
Y.J.	Y.J: Deixa falar.

Sandra	Deixa eu falar.
Y.J.	Y.J: Deixa eu falo.
Sandra	Falar.
Y.J.	Deixa eu falar.
Sandra	Pode falar.
Y.B.	Durante noite, eu sou doente, eu não tenho dinheiro para ver...
Sandra	Psicólogo
Y.B.	Psicólogo
Sandra	É caro
Y.B.	O que eu posso fazer para me ajudar?
Sandra	Então, eu acho que tem...
E.B.	Nos postos tem
Sandra	Nos postos tem psicólogo, nos postos de saúde
Mara	(No SUS pode) [01:15:15]?

Após a leitura do texto realizada pela professora, Y.J. revela [...] **durante noite eu não durmo**. A professora faz várias correções durante a fala de Y.J e abre um espaço de acolhimento (SÃO BERNARDO, 2016) para que o aluno conte seu problema quando diz: **Pode falar**. A professora continua a fazer correções durante a fala do aluno (VYGOTSKY, [1934] 2005), possibilitando que, aos poucos, o aluno perceba a forma de expressar – **Deixa eu falar** –, e faça a sua autocorreção, sem impedir que ele expressasse o problema que o incomodava e oportunizando a cada um – professora, pesquisadora e os(as) colegas da sala – oferecer uma forma de colaboração (MAGALHÃES, 2012). Outro aluno haitiano, E.B., sugere procurar um posto de saúde, possivelmente porque ele já sabe do direito à saúde.

São Bernardo (2016) considera que o ensino de língua de acolhimento vai além da perspectiva linguística e cultural, envolvendo também o prisma subjetivo e emocional. A autora enfatiza que esses aspectos também devem ser levados em conta para o aprendizado da língua de acolhimento, uma vez que esses imigrantes se encontram em situação de vulnerabilidade, dadas suas necessidades em termos de trabalho, transporte, consumo, saúde e as relações interpessoais.

Como vimos no excerto, aprender a comunicar-se na língua-alvo possibilita a construção de cidadania, uma vez que, enquanto cidadão de direitos, o imigrante

pode ter acesso aos sistemas de saúde, de assistência social e de educação, em acordo com políticas públicas instauradas na cidade de acolhimento.

Conforme Gentili e Alencar (2005), um sujeito não se torna cidadão porque conhece os seus direitos e deveres, ou seja, uma cidadania concedida ou legal. No entanto, a ignorância do conhecimento de seus direitos, pela falta de conhecimento da língua, pode ser fator impeditivo no usufruto ou exercício desse direito ou na reclamação por seu cumprimento.

Aula do dia 17 de outubro de 2019

Passo agora à análise do excerto produzido em 17 de outubro de 2019, quando a professora, em um segundo momento da aula, traz um fragmento de texto do antiescravagista negro norte-americano Frederick Douglas.

Quadro 23: Excerto 16

Participantes	Dados
Sandra	... é usar os homens como serviçais, como escravos. Privá-los de liberdade – proibir a liberdade, o escravo não tem liberdade. Ainda hoje existe escravidão ; ontem mesmo, eu estava na internet, vi que descobriram uns bolivianos – não me lembro se Mato Grosso ou Mato Grosso do Sul - trabalhando como escravos na fazenda, ainda existe muito. Lá na China existe também muita gente que trabalha como escravo, não é, L.U.?
L.U.	Sim
Sandra	Então, tem muitos imigrantes aqui em São Paulo que já foram descobertos trabalhando como escravos. De qual país, não me lembro.
Mara	Bolívia
Sandra	Bolivianos, enfim. Privá-los da liberdade – ser escravos – forçar a trabalhar sem pagamento – se você trabalha e não ganha dinheiro, é escravidão. Lembrando das leis trabalhistas do Brasil, no início do curso, a gente viu no livro que, aqui no Brasil, são oito horas diárias de trabalho – mais de oito horas, só se for com hora extra. Tem direito a duas horas extras depois de oito, só duas. Você pode

	trabalhar, no máximo, oito horas por dia, com duas horas extras, que são 44 horas semanais. Mais do que isso, pode ser escravidão.
--	--

Como podemos observar, a professora traz o fragmento do texto de Frederick Douglas para comentar sobre uma das características mais marcantes da escravidão, a privação de liberdade, e que a faz afirmar que [...] **ainda hoje existe escravidão**. Neste momento, ela estabelece uma ponte entre a escravidão ocorrida no passado e a forma contemporânea de escravidão em São Paulo. Situação em que imigrantes, que por não terem conhecimento da língua e com problemas de documentação, submetem-se a longas jornadas de trabalho para a sua sobrevivência. O fato de não saberem a língua é um fator preponderante para a exploração de seu trabalho.

A professora ainda resgata um capítulo do livro do Projeto Portas Abertas, dizendo que os alunos imigrantes tiveram um conhecimento das leis trabalhistas brasileiras e, por conta disso, devem estar instrumentalizados para não aceitarem propostas de trabalho que fujam às determinações legais brasileiras. Mais uma vez, observamos a importância do aprendizado de língua para que o imigrante se inteire de seus direitos e se integre à sociedade, isto é, que se tornem cidadãos, sujeitos da história (PEREIRA, 2017a, 2017b).

Dentro do contexto acima, pode-se entender como o cultural e o histórico estão interligados, assim como na obra de Vygotsky, pois os instrumentos de compreensão e inserção no mundo, por parte dos seres humanos, são, na verdade, produções de seu grupo social, pois a “língua carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano” (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, [1934] 1988, p. 26).

Conversa reflexiva sobre a aula do dia 17 de outubro de 2019

Na aula deste dia, o texto proposto pela professora tinha feito emergir questões importantes sobre escravidão, a escravidão contemporânea e a questão racial no Brasil, que pudemos comentar em nossa conversa reflexiva.

Quadro 24: Excerto 17

Participantes	Dados
Mara	Depois de ter explicado esses exercícios e os alunos terem feito juntos, você traz um texto sobre um negro antiescravagista. Que é do Frederick Douglas, um texto muito bonito, foi pronunciado em 1852, que é questão sobre a escravidão. E eu tenho verificado que você sempre traz algum texto que fale sobre escravidão ou questão social . Você acha importante estar aprofundando essa temática com eles?
Sandra	Sim, porque o Brasil é um país de maioria negra e que muitos desses negros estão marginalizados. E a maioria dos imigrantes, também, é negra e eles vêm para cá e estão tão marginalizados quanto a maior parte dos negros daqui. Então, acho que é sempre bom estar aprofundando essa questão de classe. Eu acho que o maior problema do Brasil é a falta de consciência de classe. E a questão de criar consciência e criar (criticidade) [00:16:02] do lado deles e provocar autorreflexão neles. Porque a vida aqui não é mil maravilhas e o Brasil é um país muito racista ainda.
Mara	Você acha que eles percebem isso?
Sandra	Eu acho que sim. Eles sentem na pele.
Mara	Eles sentem que existe racismo em relação a eles.
Sandra	Até porque os nossos negros, muitos são misturados. E eles são negros mesmo. São legitimamente negros. Porque muitos negros daqui passam pelo processo de embranquecimento, não se veem como negros. Então, acho legal trabalhar isso.
Mara	Você já teve alguma conversa com eles, aprofundando essa questão racial?
Sandra	Teve uma aula que foi muito legal, que você não foi. Foi um dia que choveu, que foram poucos alunos e que eu levei um texto sobre a polícia. E a discussão, foi lá em Paraisópolis, que aconteceu recentemente. E todos já passaram, quer dizer, nesse dia foram quatro alunos, e os quatro já passaram por momento de policiais apontando arma, foram bem fortes os relatos. Eu sou branco, sou

	<p>classe média.³² E eles são imigrantes, estão chegando aqui e eles parecem que já estão habituados, porque quando acontece isso, a reação deles é de afronta. Eles falam que os policiais aqui são medrosos. Enfim, eles já passaram por várias coisas.</p>
--	--

Na conversa reflexiva, aponto para a professora o fato de ela trazer e abordar a questão da escravidão e questões sociais, ao que a professora responde: **Brasil é um país de maioria negra e que muitos desses negros estão marginalizados. E a maioria dos imigrantes, também, é negra e eles vêm para cá e estão tão marginalizados quanto a maior parte dos negros daqui.** Em outro momento, a professora afirma que **o Brasil é racista.** Neste trecho, identifico o sentido de que sua prática pedagógica contempla questões relevantes aos refugiados, uma vez que traça paralelos entre pessoas em situação de vulnerabilidade em nosso país e a condição específica dos refugiados (SÃO BERNARDO, 2016). Assim, também compreendo que, ao demonstrar aos alunos imigrantes questões sociais que estão no cotidiano – como, por exemplo, o racismo, por meio de um texto que trata do contexto histórico da independência dos Estados Unidos –, a professora coloca a linguagem como mediadora da construção da consciência crítica do indivíduo.

Segundo Costas e Ferreira (2011, p. 213), apoiado nos ensinamentos de Vygotsky,

[...] em sua trajetória, o ser humano interage com outros seres enquanto busca compreender-se e integrar-se em seu mundo. Luta árdua, movimenta-se ele entre linguagens. Não nasce integrado a este mundo, mas integra-se, paulatinamente, movimentando-se entre palavras. Neste sentido, a linguagem é o meio pelo qual o ser humano constitui-se sujeito, atribui significados aos eventos, aos objetos, aos seres, tornando-se, portanto, ser histórico e cultural.

Para Freire, mesmo com um ensino e conteúdo que promovam uma compreensão mais crítica das situações de opressão e exclusão, essa, por si, não muda nada. Ao desvelá-la, só será possível sua superação no momento em que houver um engajamento na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão e a exploração. A conversa avança abordando a forma de escravidão contemporânea em São Paulo e as questões raciais presentes em nosso

³² Lugar de fala da professora.

país, mostrando que a professora tem conhecimento de como os seus alunos já percebem isso, assim como revela a eles que o Brasil é um país racista.

Percebo que essa postura da professora está de acordo com Grosso (2010), quando trata do ensino-aprendizagem da língua de acolhimento, ao adotar um modelo de educação que acompanha as mudanças sociais. Pereira (2017a, 2017b) aponta, também, que o indivíduo pertencente a esse grupo (de refugiados) é visto como um cidadão indesejável, envolto em um problema social. Segundo a autora, o grupo de imigrantes, a depender de sua etnia, acaba sofrendo preconceito e sendo estigmatizado.

Levando para a sala de aula questões étnicas e culturais para serem discutidas com e pelos alunos, observo que a professora revela seu reconhecimento da necessidade de uma sociedade que acolha a interculturalidade (CANDAU, 2012).

Continuidade da conversa reflexiva do dia 17 de outubro de 2019

No dia 17 de outubro de 2019, outro tema emergente foi a questão da precarização do trabalho, ou seja, a escravidão contemporânea, conforme destacado no excerto a seguir.

Quadro 25: Excerto 18

Participante	Dados
Mara	É triste saber dessas coisas, depois, eu achei bastante interessante essa abordagem que você fala do pronunciamento, que você traz lá de 1852, de um negro antiescravagista. E você fala da questão que tem muitos imigrantes da cidade de São Paulo hoje, que também trabalham em condições precárias e que seria uma forma de escravidão contemporânea. Eu queria que você comentasse um pouco isso e essa questão mesmo de trazer isso de como foram e hoje como são. Da importância disso e da gente discutir essas questões.
Sandra	Essa discussão da precarização do trabalho, que o pessoal está discutindo bastante, é uma nova forma de escravidão. São os empregos informais, sem carteira assinada e todos mal remunerados, ganha pouco e se sujeita a tudo para ganhar

	dinheiro. É uma forma de escravidão.
Mara	A gente já tem os brasileiros nessa condição, mas quando o imigrante chega...
Sandra	Por exemplo, os haitianos, lá está tudo destruído o povo está passando fome, dificuldade, querendo fugir dali de todo jeito para sobreviver. E aqui a gente também está tentando sobreviver, mas lá a coisa está mais precária, então eles chegam aqui e se submetem para ganhar dinheiro para se alimentar. A maioria trabalha muito. Eles chegam cansados.
Mara	Os bolivianos
Sandra	Eles chegam muito cansados para assistir aula. É até admirável, eles permanecerem.
Sandra	Eles têm emprego informal, não é?
Mara	Muito forte essa questão mesmo da forma de escravidão contemporânea.
Sandra	Para não serem mais explorados. E não se esquecerem de que, também, por meio da língua, eles vão conseguir aprender a falar melhor, se desenvolver melhor e conseguir um emprego melhor, e não se sujeitar mais.
Mara	Saber responder quando eles tiverem sendo sujeitos a fazer coisas...

Vemos, neste excerto, que a professora, ao comentar a situação da precarização do trabalho, reconhece a importância de se trabalhar temas como esse, no sentido de fazer com que os alunos reflitam sobre o emprego que têm ou possam arrumar. Quando a professora diz – **por meio da língua, eles vão conseguir aprender a falar melhor, se desenvolver melhor e conseguir um emprego melhor, e não se sujeitar mais** – identifico o sentido de que ela entende a importância do ensino-aprendizagem da língua de acolhimento, cujo domínio, segundo ressalta Pereira (2017a, 2017b), leva os estudantes-refugiados ao encontro de trabalho para sua subsistência. No entanto, ao conseguirem trabalho, muitos alunos têm de abrir mão das aulas por dificuldades quanto a horário, distância, cansaço ou mesmo porque já têm uma estrutura mínima para comunicação.

5. CONCLUSÃO DA ANÁLISE DOS DADOS

Pela análise dos dados, busco responder às perguntas de pesquisa cujo objetivo é compreender o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa e os imbricamentos interculturais experienciados por meio de aulas ministradas para um grupo de imigrantes jovens e adultos, em contexto multilíngue.

Com esta finalidade, inicialmente, observei como o ensino de português para imigrantes tem sido desenvolvido na escola pública municipal de São Paulo e as dificuldades apresentadas pela professora de português na implementação dessa política pública.

Respondendo às perguntas desta pesquisa, inicio com a de número 1 – Quais sentidos identifico na ação pedagógica da professora de português? – A princípio, a professora entende que o português serve para “eles melhorarem de vida” e se livrarem de situações como exploração no trabalho, por exemplo. Ela parece entender que usar o português formal possibilita que eles ‘vendam mais no Brás’ e que encontrem um bom emprego. As dificuldades encontradas foram várias: desde a falta de formação³³ específica para os professores do Projeto Portas Abertas: Português para Imigrantes, passando pela inadequação do material adotado, sem esquecer que a jornada de trabalho da professora não comportava tempo suficiente para elaboração, preparação e planejamento de outro material didático.

Para responder à pergunta de número 2 – Quais aspectos interculturais são promovidos ou emergem em sala de aula? –, foi necessária a conversa inicial com a professora sobre a importância da valorização da cultura dos alunos. A partir das nossas conversas reflexivas, pude perceber que o olhar da professora com relação à cultura do outro parece ter se ampliado, revelando o reconhecimento da diversidade, as diferenças de ponto de vista da religião do outro e a compreensão do ponto de vista dos imigrantes de vários países com relação às diferentes culturas dos outros (MENDES, 2015; CANDAU, 2012a). Com relação à apropriação do léxico da língua portuguesa, observei que a professora preocupa-se em trabalhar uma expressão idiomática, que está ligada à cultura-alvo (ALMEIDA FILHO, 2011), sendo de difícil entendimento para os(as) alunos(as). O sentido de língua de acolhimento em uma

³³ Mais informações sobre a questão da formação do(a) professor(a) em: DINIZ, J.C.S; CRUZ, J. M. da. Elaboração de material didático para o ensino de português como L.A: parâmetros e perspectivas. **Revista The Specialist**, v.39 nº2, 2018.

perspectiva intercultural, conforme discutido no capítulo teórico, foi revelado pelas leituras da produção escrita dos alunos, os quais, baseados na história de seus países, puderam fazer um resgate cultural bastante rico, possibilitando-lhes conhecer a cultura do outro, assim como apresentar alguns aspectos da sua, isto é, trazendo a cultura como elemento constitutivo histórico-social. Na perspectiva vygotskyana, portanto, compreender a questão da mediação, que caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros homens – ideia central para o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico –, é de fundamental importância, justamente porque é por meio desse processo que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, se desenvolvem. Em alguns dos excertos apresentados, pude reconhecer conceitos da interculturalidade, embora tenha ficado na esfera da interculturalidade por ela mesma quando poderia se ter avançado na direção da interculturalidade crítica, tal como adotada e apresentada por Candau (2012a). Para preencher essa lacuna na formação docente, Candau (2012a) defende uma educação continuada para os(as) professores(as), envolvendo os conceitos da educação na perspectiva intercultural em sentido amplo e irrestrito.

Quanto à pergunta 3 – Como o ensino de português como língua de acolhimento colabora para a construção da cidadania desejável? –, conforme os excertos analisados, no tempo de pesquisa realizado, a professora predominantemente utiliza os conceitos gramaticais e ensina sobre a língua. Apesar de ter havido alterações no decorrer do processo, com o que entendo ser uma gradativa mudança na prática pedagógica da professora, ainda é difícil dizer que este tipo de ensino colabora com o tipo de cidadania proposta nesta pesquisa, a cidadania desejável (GENTILI; ALENCAR, 2005). Tal cidadania vai além dos conhecimentos dos direitos e deveres, mas implica maior engajamento na sociedade e a ampliação e profundidade das leis oferecidas.

Para finalizar, discuto aqui minha atuação como pesquisadora-participante, relatando os acertos e falhas durante o processo. Acredito que foi uma experiência bastante importante, até por que devo atuar na área, com uma metodologia instigante. Mas, fazendo uma autoanálise, acredito que tenha conseguido por meio da pesquisa uma pequena transformação do sentido identificado na prática da professora quando essa tem, em suas aulas iniciais, a questão do ensino tradicional e, aos poucos, vai trazendo para a sala de aula outros possíveis sentidos para uma

aula mais interativa, calcadas nas questões interculturais entre os alunos, fonte de possibilidades que foram desveladas na pesquisa.

Na verdade, acredito que poderia ter planejado mais as discussões com a professora e, talvez, ter utilizado e sido mais instrumentalizada no decorrer da pesquisa para que a mesma fosse menos solitária, deveria ter um grupo de pesquisa para acompanhar a coleta de dados. Percebi também a dificuldade de estar na escola fazendo pesquisa e a professora, às vezes, querer uma contribuição mais plausível de minha parte, mas a pesquisa consiste em desvendar os sentidos identificados para chegarmos ao que seria uma prática pedagógica calcada na língua de acolhimento, embora a professora não tenha recebido essa formação e, a partir deles, ir transformando pouco a pouco a sua prática.

Refleti muito sobre a minha prática e de como poderia atuar com os(as) alunos(as) imigrantes já nesse terceiro módulo de curso. Refleti muito também sobre a questão de trabalhar com a pedagogia de projetos que teriam sido mais eficazes para os alunos nesse momento, sugerindo temas atuais e, aos poucos, desvendando questões interculturais até chegar nos conceitos de colonialidade, decolonialidade e descolonização. Fiquei bastante ansiosa e preocupada na fase inicial da pesquisa, mas os pontos que levei para a reflexão nas conversas foram surtindo efeitos nas aulas subsequentes, culminando em maior participação dos alunos também. Ao final da pesquisa, senti-me mais acalentada por conta das transformações, por pequenas que fossem, mas, ao mesmo tempo, acredito que a minha permanência na sala de aula trouxe maior participação dos alunos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da pesquisa foi compreender o processo-ensino aprendizagem de língua portuguesa e os imbricamentos interculturais experienciados por meio de aulas ministradas para um grupo de imigrantes jovens e adultos, em contexto multilíngue.

Este estudo foi motivado por meu interesse em aprofundar conhecimento nas questões de língua portuguesa para imigrantes para que eu possa ministrar aulas para esse público-alvo.

O percurso percorrido foi fundamentado na Teoria Sócio-Histórico-Cultural, partindo do pressuposto de que o homem se constitui como homem por meio das interações, sendo um agente que transforma e é transformado pelas relações que estabelece em seu grupo social, em dado momento histórico e sob determinada cultura (VYGOTSKY, [1930] 2007).

Após a pesquisa *in loco* com os imigrantes e professora, observei, além da falta de um material mais adequado aos imigrantes – visto que somente um livro compreendia os três módulos –, a falta da formação de educação continuada específica pela Secretaria Municipal de Educação, assim como o acompanhamento contido na portaria intersecretarial. Somente acompanhei e participei de encontros da Secretaria Municipal de Educação em parceria com o SESC (Serviço Social do Comércio) para sensibilização dos(as) professores(as) diante deste novo contexto de sala de aula, específico do projeto Portas Abertas: Português para Imigrantes. Nos primeiros encontros, a SME trouxe vários imigrantes de países distintos para relatar as dificuldades enfrentadas inicialmente e, depois, houve encontro somente com (os)as professores(as) da Rede Municipal de São Paulo, com a finalidade de intercâmbio de atividades bem sucedidas para os seus pares, de acordo com as escolas jurisdicionadas a cada Diretoria Regional de Educação.

Com relação à formação de professores(as), destaco, igualmente, uma proposta de formação para os professores de português, concordando com Cavalcanti (2016) sobre a formação do(a) professor(a) para uma educação linguística ampliada, que vá além do conhecimento sobre o ensino de língua-alvo. A autora propõe um curso de licenciatura com temáticas do mundo que vivemos: diáspora, imigração, mobilidade social cada vez mais emergente; com ênfase na formação de um(a) professor(a) ético, leitor crítico, com sensibilidade à diversidade e

à pluralidade cultural, social e linguística etc., sintonizado com seu tempo, seja em relação aos avanços tecnológicos, seja em relação aos conflitos que causam qualquer tipo de sofrimento ou rejeição a seus pares, lembrando que essas questões são cambiantes, fluidas, assim como as construções identitárias nas salas de aula.

Em adição ao que Cavalcanti (2016) defende enquanto formação do(a) professor(a), considero importante também uma formação sobre o conceito de interculturalidade e os vários tipos propostos por Walsh (2009), já colocados por Candau (2012) e mencionados no capítulo de fundamentação teórica. Acredito que a Universidade poderia se propor a ministrar cursos com essa temática também, assim como colocar em seu currículo o ensino de língua de acolhimento.

Ao final, enfatizo que, para a implementação efetiva da política pública, seria imprescindível formação específica sobre língua de acolhimento aos professores da rede municipal de São Paulo, visto que eles se deparam com essa nova realidade do ensino e não estão preparados. Dessa forma, poderiam contribuir mais para a inclusão desse público, de forma plena, incentivando os imigrantes a se constituírem enquanto sujeitos de direito do país onde eles escolheram viver.

Acredito, outrossim, que os estudos existentes para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos trazem colaborações, contribuições e reflexões para o ensino-aprendizagem de língua e podem ser agregados, assim como as várias teses e dissertações aqui citadas.

O português como língua de acolhimento aparece na ementa do curso, mas a professora-participante diz não ter conhecimento do que significa essa língua de acolhimento. Outra questão com a qual me deparei nas conversas com a professora nos nossos diversos encontros sobre o processo de implementação do curso foi a questão do material didático: não há um material didático que realmente atenda às dificuldades dos alunos e, além do mais, a professora relatou que há poucas aulas disponíveis para a preparação, planejamento e desenvolvimento de material próprio. Atualmente, houve aumento de aulas na jornada dos(as) professores(as) do Programa, para seu devido planejamento.

Igualmente, segundo a professora-participante, a formação inicial aos professores do programa trata de assuntos pertinentes ao contexto da imigração em São Paulo, a garantia de direitos dos imigrantes e seu acesso a serviços, formação essa promovida pela parceria com o Centro de Referência e Atendimento para Imigrantes e Secretaria Municipal de Educação.

Diante desse panorama, acredito que a problemática relativa à efetivação da política pública envolva a necessidade do estudo do que seria essa língua de acolhimento para os professores, o planejamento de uma formação continuada àqueles envolvidos no programa, bem como a estruturação de estratégias que potencialize a presença desses(as) alunos(as) em sala de aula, minimizando seus problemas de comunicação, de aprendizado de leitura e de escrita.

Que esta oportunidade de participar do Curso Portas Abertas seja uma experiência produtiva, cheia de acolhimento, com a possibilidade de uma porta aberta que se abrirá, realmente, para o seu presente e futuro neste novo país em que o imigrante escolheu viver.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACNUR. **Global Trends: forced displacement in 2019, 2020**. Disponível em: <https://reliefweb.int/report/world/global-trends-forced-displacement-2019?gclid=Cj0KCQjw8p2MBhCiARIsADDUFVHEfXe6yzC47BIYpDI6YE13OZ8m-2_ovltlxDQoilkfyKIYSvvjnuEaAlxLEALw_wcB>. Acesso em: 07 ago. 2020.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Língua-cultura na sala e na história. *In*: MENDES, E. **Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 2011, pp. 159-171.

ANTUNES, I. **Textualidade noções básicas e implicações pedagógicas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017. 1ª edição.

ANUNCIACÃO, R. F. M. de. **Somos mais que isso: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento**. 2017. 103 f. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP, Campinas, SP. 2017.

BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

BAUMAN, Z. **Europa: uma aventura inacabada**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

BIZON, A. C. C. **Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização**. 2013. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2013.

BRASIL. [Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica]. **Resolução n. 01, de 05 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília: MEC, Ministério da Educação. 2000a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2020.

BRASIL. [Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica]. Carlos Roberto Jamil Cury (relator). **Parecer CEB11/2000** – Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2020.

BRASIL. **[Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017](#)**. Institui a Lei de Migração. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm>. Acesso em: 12 set. 2020.

BRITTO, L. P. L. EJA – Modalidade Específica da Educação Escolar. *In*: SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Caderno de orientações didáticas para EJA - Alfabetização: etapas alfabetização**

básica – São Paulo: SME/DOT, 2010, pp. 14-23. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/16101.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2020.

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

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, pp. 240-255, 2011.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 33, n. 118, pp. 235-250, jan.-mar. 2012a.

CANDAU, V. M. Escola, Inclusão Social e Diferenças Culturais. **XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, ENDIPE** – 23 a 26 de julho de 2012, FE/UNICAMP, Campinas, SP. Livro 1 – pp 225-236. 2012b.

CARVALHO, G. L. “Dar uma colher de chá”: uma análise de expressões idiomáticas em dicionários de língua portuguesa. **Domínios de Lingu@gem**, v. 8, n. 2 pp. 164-177, jul./dez. 2014.

CAVALCANTI, M. Educação Linguística na formação de professores: intercompreensão e práticas translíngues. *In*: MOITA LOPES, L. P. **Linguística Aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. pp. 211-226.

COELHO, M. A. Fundamentos da Alfabetização para EJA. *In*: SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Caderno de orientações didáticas para EJA - Alfabetização**: etapas alfabetização básica – São Paulo: SME/DOT, 2010, pp. 26-57. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/16101.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2019.

CONARE. [Comitê Nacional para Refugiados]. Solicitações de reconhecimento da condição de refugiado. MJ/SP/ACNUR. Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/conare/> Acesso em: 16 dez. 2021.

COSTAS, F. A. T.; FERREIRA, L. S. Sentido, Significado em Vygotsky, implicações para a constituição do processo de leitura. **Revista Ibero-Americana de Educação**, n. 55, 2011, pp. 205-223.

DINIZ, J. C. S.; CRUZ, J. M. da. Elaboração de material didático para o ensino de português como L.A: parâmetros e perspectivas. **Revista The Specialist**, v. 39, n. 2, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/3065> Acesso em: 16 dez. 2021.

FABRÍCIO, F. B. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, pp. 45-63.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª ed. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 25ªed. e Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. [1997] **Pedagogia do oprimido**. 17a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GENTILI, P.; ALENCAR, C. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. 5ª edição, Petrópolis, Vozes, 2005.

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

GROSSO, M. J.; TAVARES, A.; TAVARES, M. **O português para falantes de outras línguas**: o utilizador elementar no país de acolhimento. Lisboa: DGIDC; ANQ; IEF, 2008.

LIBERALI, F. C.; LIBERALI A. R. A. Para pensar a metodologia de pesquisa nas ciências humanas. **Revista das Faculdades Integradas do Coração de Jesus**. Santo André, SP, v. 1, n. 1, jul.-dez. 2011.

LOPES, C. E.; COELHO, M. A. Expectativas de Aprendizagem. *In*: SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Caderno de orientações didáticas para EJA - Alfabetização**: etapas alfabetização básica – São Paulo: SME/DOT, 2010, pp. 112-123. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/16101.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2020.

LOPEZ, A. P. **Subsídios para o planejamento de cursos de Português como Língua de Acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil**. 2016. 260f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas São Paulo: EPU, 1986.

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

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa Crítica de Colaboração: Escolhas epistemometodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. *In*: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Org.). **Questões de método e**

de linguagem na formação docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, pp. 13-40.

MAGALHÃES, M. C. C. Vygotsky e a Pesquisa de Intervenção no Contexto Escolar: a Pesquisa Crítica de Colaboração. *In:* LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Org.) **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola:** recriando realidades sociais. Campinas, SP: Pontes, 2012, pp. 13-26.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. *In:* CAVALCANTI, M. C; BORTONI-RICARDO, S. (Orgs.). **Transculturalidade, Linguagem e Educação.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, pp. 67-94.

MALGESINI, G.; GIMÉNEZ, C. **Guia de Conceptos sobre Migraciones, Racismo e Interculturalidad.** Madrid: Catarata, 2000.

MARIANO, A. P. **Diálogos com professores e estagiários da escola pública sobre inclusão escolar:** contribuições da Teoria sócio-histórico-cultural. 2019. 184f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

MENDES, E. **Diálogos interculturais:** ensino e formação em português língua estrangeira. Campinas, São Paulo: Pontes, 2011.

MENDES, E. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de le/l2. **Entre Línguas**, Araraquara, v.1, n.2, pp.203-221, jul./dez. 2015. Disponível em:<<https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8060>>. Acesso em: 20 mar. 2021.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida Contemporânea: Problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In:* MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada INDISCIPLINAR.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006a, pp. 85-105.

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

MOZZATO, A. R; GRYBOVSKY, D. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. **RAC**, Curitiba, v. 15, n. 4, pp.731-747, Jul /ago. 2011.

OLIVEIRA, B. S. **Construindo o ensino de português como língua de acolhimento:** uma análise da apostila didática Pode Entrar. 2017. 67p. Trabalho de Conclusão de Curso de Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

OLIVEIRA, B. S. de; SOARES, L. F. Análise de materiais didáticos de português língua de acolhimento (PLAc). **Revista Intercâmbio**, São Paulo: LAEL/PUCSP, v. XLVII, pp. 44-66, 2021.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. *In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão.* São Paulo: Summus, 1992, pp. 23-34.

PARRILLA, A.; DANIELS, H. **Criação e desenvolvimento de grupos de apoio para professores.** São Paulo: Loyola, 2004.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. *In: MOITA LOPES, L. P. (org.). Por uma Linguística Aplicada INDISCIPLINAR.* São Paulo: Parábola Editorial, 2006, pp. 67-83.

PEREIRA, G. F. **Práticas para o ensino de português como língua de acolhimento em contexto escolar não formal: uma pedagogia intercultural.** 2017. 244f. Tese (Doutoramento em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017a.

PEREIRA, G. F. O Português como Língua de Acolhimento e interação: a busca pela autonomia por pessoas em situação de refúgio no Brasil. **Cadernos de Pós-Graduação em Letras**, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, v.17, n. 1, pp. 118-134, 2017b.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Mapa da cidade de São Paulo dividido em 13 regiões e suas Diretorias de Ensino. Disponível em: www.prefeitura.sp.gov.br
Acesso em: 16 dez. 2021.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Número de imigrantes inscritos no Projeto Portas Abertas: Português para Imigrantes até junho de 2021. Disponível em: http://dados.prefeitura.sp.gov.br/pt_PT/dataset/f66a2317-0b67-4e14-b6c5-1a7340d6e30f/resource/16e669ca-d7eb-4964-a394-6268e4832b42/download/estrangeirosjunho2021.xlsx Acesso em: 16 dez. 2021. [documento pdf].

RIBEIRO, D. L. G. da S.; CASTRO, R. C. A. M. Estado da arte, o que é isso afinal?. **Anais III CONEDU. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/20969>>. Acesso em: 07 nov. 2021.

ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de línguas. *In: MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani.* São Paulo: Parábola Editorial, 2013, pp.163-195.

SANTOS, M. [2000]. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** 28. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018.

SÃO BERNARDO, M. A. de. **Português como Língua de Acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil.** 2016. 206p. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2016.

SÃO PAULO. **Caderno de orientações didáticas para EJA - Alfabetização:** etapas alfabetização básica – São Paulo: SME / DOT, 2010.

SÃO PAULO. **Lei nº 16.478, de 8 de julho de 2016.** (Projeto de Lei nº 142/16, do Executivo). Institui a Política Municipal para a População Imigrante dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias, bem como sobre o Conselho Municipal de Imigrantes. SÃO PAULO: Secretaria do Governo Municipal, 2016. Disponível em: <<http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-16478-de-08-de-julho-de-2016/>>. Acesso em: 10 out. 2019.

SILVA, G. J.; CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; MACEDO, M. **Refúgio em Números**, 5ª Ed. Brasília, DF: Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/Comitê Nacional para os Refugiados, 2020. Disponível em: <<https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/refugio-em-numero>>. Acesso em: 12 agosto 2021.

SOUZA, S. A. B. S. **Português como Língua de acolhimento:** Identidade, Urgência e Afetividade. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2019.

TEIXEIRA, A. F. **Língua Portuguesa como língua de acolhimento para um grupo de haitianos em Nova Andradina – MS.** 2018. 150 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2018.

TRAVAGLIA, L. C. [1996]. **Gramática e interação** – Uma proposta para o ensino de gramática. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TRIANDAFYLLIDOU, A. Multi-levelling and externalizing migration and asylum: lessons from the southern European islands. **Island Studies Journal**, v. 9, n. 1, P-10. 2014, pp. 7-22.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. [1931]. The History of the Development of Higher Mental Functions. **The collected works of L. S. Vygotsky**, vol. 4. New York: Kluwer/Plenum, 1997.

VYGOTSKY, L. S. [1930]. Scientific Legacy. **The collected works of L. S. Vygotsky**, vol.6, New York: Kluwer/Plenum, 1999.

VYGOTSKY, L. S. [1934]. Pensamento e Palavra. *In:* VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001, pp. 395-486.

VYGOTSKY, L. S. [1934]. As raízes genéticas do pensamento e da linguagem. *In:* VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** Tradução: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2005, pp. 26-40.

VYGOTSKY, L. S. [1930]. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. [1921-1923]. **Psicologia pedagógica**. Trad. Introd. Paulo Bezerra. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. [1934]. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Trad. Maria da Pena Villalobos. 14. ed. São Paulo: Ícone, 1988.

WERMUTH, M. Â. D.; SENGER, I. As migrações no mundo contemporâneo e o paradoxal papel dos direitos humanos: proteção ou abandono? **NOMOS - Revista do Programa de Pós-Graduação em Direito**. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, v. 37, n.1, pp. 117-145, jan./jun., 2017.

ANEXO



PONTIFÍCIA
UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO
PAULO - PUC/SP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Português para Imigrantes

Pesquisador: Mara Lúcia Jabali Vallc

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 17447119.6.0000.5482

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.670.805

Apresentação do Projeto:

Trata-se de protocolo de pesquisa para elaboração de Dissertação de Mestrado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PEPG em LAEL), vinculado à Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes (FAFICLA) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Projeto de pesquisa de autoria de Mara Lúcia Jabali Vallc, sob a orientação da Profa. Dra. Angela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa.

O projeto de pesquisa apresentado em tela, informa resumidamente que "(...) Esta pesquisa tem por objetivo geral compreender como ocorre o processo ensino-aprendizagem em um Centro Integrado de Jovens e Adultos, para jovens e adultos imigrantes. Nossa abordagem na pesquisa, apoia-se em outras áreas de conhecimentos com a finalidade de melhor compreendermos o objeto estudado. Inicialmente, faz-se necessário definirmos o conceito de Globalização. Nesta pesquisa ancorada nas discussões de Santos, a globalização é o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista. Esse conceito se materializa de diversas maneiras no nosso cotidiano, já que o processo de internacionalização, implica a construção de uma rede de comunicação, que interliga o local ao global, numa mútua relação de influência. De acordo com a Lei no 16.478, de 08 de julho de 2016, em seu Parágrafo Único. Considera-se população imigrante, para os fins desta lei, todas as pessoas que se transferem de seu lugar de residência habitual em outro país

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C

Bairro: Perdizes

CEP: 05.015-001

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)3670-8466

Fax: (11)3670-8466

E-mail: cometica@pucsp.br



PONTIFÍCIA
UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO
PAULO - PUC/SP



Continuação do Parecer: 3.670.805

para o Brasil, compreendendo imigrantes laborais, estudantes, pessoas em situação de refúgio, apátridas, bem como suas famílias, independentemente de sua situação imigratória e documental. Uma das características relevantes da globalização é a agilidade e velocidade nas trocas de informações, principalmente por meio das mídias sociais. Corroborando com o conceito de Globalização que é a de rápida divulgação e publicização de todos os eventos que ocorrem no mundo, temos, ultimamente, acompanhado grandes deslocamentos de vários povos para outros países, como exemplo, vemos os grandes refluxos da diáspora africana², assim como também observamos hoje outras migrações provocadas por diversos motivos tais como desastres naturais, guerras, governos autoritários e ditatoriais que fazem com que esses povos tenham que deixar seus lares. Nesse contexto de globalização e de grandes deslocamentos, o Brasil tem recebido muitos imigrantes, principalmente haitianos, venezuelanos, sírios e africanos por vários motivos como os mencionados anteriormente. Essa nova realidade, emergente, faz com que as instâncias federativas, estaduais e municipais busquem respostas e soluções emergenciais para acolhimentos e atendimentos dos imigrantes em suas necessidades básicas iminentes. Em São Paulo, já existe, a partir de 2016, a Lei 16.478, de 08 de julho de 2016, que institui a Política Municipal para a População Imigrante, na forma de implementar de forma transversal às políticas públicas e serviços públicos, com a articulação da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania com o objetivo de garantir ao imigrante o acesso a direitos sociais e aos serviços públicos, promoção de respeito à diversidade e à interculturalidade, impedimento de violações de seus direitos, bem como fomento de participação social e desenvolvimento de ações coordenadas com a sociedade civil. Em recente pesquisa sobre qual seria um tema interessante de se desenvolver, pensei na questão de que as Unidades Educacionais municipais (escolas de educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos da cidade de São Paulo) têm recebido muitos alunos(as) estrangeiros(as). Além desse contexto de aprendizagem regular nas modalidades de ensino básico, temos o Programa Portas Abertas, Curso de Português para Imigrantes, em parceria com a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e a Secretaria Municipal de Educação cujo objetivo é o de cumprimento das políticas públicas para imigrantes, de acordo com a Lei 16.478, de 08 de julho de 2016, que institui a Política Municipal para a População Imigrante.”

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:^[1]_[SEP]

- a) Que sentidos os (as) professoras(es) atribuem à Língua Portuguesa? Como (que ações didáticas) desenvolvem o ensino da Língua Portuguesa? Como o(a) professor(a) trata das questões da

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C

Bairro: Perdizes

UF: SP

Município: SAO PAULO

CEP: 05.015-001^[1]_[SEP]

Telefone: (11)3670-8466

Fax: (11)3670-8466

E-mail: cometica@pucsp.br



PONTIFÍCIA
UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO
PAULO - PUC/SP



Continuação do Parecer: 3.670.805

inserção no mundo do trabalho e exercício da cidadania?

Objetivo Secundário:^[1]^[SEP]) Identificar quais são as visões(concepções) de língua portuguesa dos Professores.^[2]^[SEP] Entender como se organiza o ensino de Língua Portuguesa para o contexto de Imigrantes.^[3]^[SEP] Perceber como essa visão de língua pode auxiliar o aluno para que ele se insira no mercado de trabalho e a exercer a sua cidadania.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A PENDÊNCIA anteriormente indicada nesta seção foi devidamente sanada. Em outras palavras, a avaliação de RISCOS e BENEFÍCIOS apresentada pela autora está em harmonia com as resoluções éticas em vigor.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Acompanhamos integralmente o PARECER DE MÉRITO ACADÊMICO oferecido pela Comissão Científica do PEPG em LAEL.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A lista de documentos obrigatórios necessários a análise e revisão ética de seu projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP campus Monte Alegre (CEP-PUC/SP) é a seguinte:

1. Folha de Rosto - OK;^[1]^[SEP] 2. TCLE - OK;^[2]^[SEP] 3. Ofício de Apresentação - OK;^[3]^[SEP] 4. Projeto de Pesquisa - OK;^[4]^[SEP] 5. Autorização para realização da Pesquisa - OK; 6. Parecer de mérito acadêmico - OK;

Esta lista está disponível no site: www.pucsp.br/cometica/documentos-obrigatorios

Observação: aconselhamos que antes de qualquer procedimento de submissão na Plataforma Brasil, seja consultado o referido sitio, onde há vídeos tutoriais indicando o correto processo de

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C

Bairro: Perdizes

CEP: 05.015-001^[1]^[SEP]

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)3670-8466

Fax: (11)3670-8466

E-mail: cometica@pucsp.br



PONTIFÍCIA
UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO
PAULO - PUC/SP



Continuação do Parecer: 3.670.805

submissão do projeto de pesquisa de acordo com as orientações do CEP-PUC/SP.

Recomendações:

Recomendamos que o desenvolvimento da pesquisa siga os fundamentos, metodologia, proposições, pressupostos em tela, do modo em que foram apresentados e avaliados por este Comitê de Ética em Pesquisa. Qualquer alteração deve ser imediatamente informada ao CEP-PUC/SP, indicando a parte do protocolo de pesquisa modificada, acompanhada das justificativas.

Também, a pesquisadora deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme indicado pela Res. 466/12:

- a) desenvolver o projeto conforme delineado;
- b) elaborar e apresentar o relatório final;
- c) apresentar dados solicitados pelo CEP, a qualquer momento;
- d) manter em arquivo, sob sua guarda, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, os seus dados, em arquivo físico ou digital;
- e) encaminhar os resultados para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico participante do projeto;
- f) justificar, perante o CEP, interrupção do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências ou lista de inadequações, portanto, recomenda-se o encaminhamento da aprovação deste protocolo de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Colegiado do Comitê de Ética em Pesquisa, campus Monte Alegre da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - CEP-PUC/SP, aprova integralmente o parecer oferecido pelo(a) relator(a).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C

Bairro: Perdizes

CEP: 05.015-001

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)3670-8466

Fax: (11)3670-8466

E-mail: cometica@pucsp.br



PONTIFÍCIA
UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO
PAULO - PUC/SP



Continuação do Parecer: 3.670.805

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1333139.pdf	14/10/2019 11:30:03		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_REVISADO.pdf	10/10/2019 09:22:07	Mara Lúcia Jabali Vallc	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_IMIGRANTES.pdf	10/10/2019 09:21:41	Mara Lúcia Jabali Vallc	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_revisado.pdf	07/10/2019 10:44:43	Mara Lúcia Jabali Vallc	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	TERMO_REVISADO.docx	02/10/2019 19:44:09	Mara Lúcia Jabali Vallc	Aceito
Outros	Oficio_apresentacao.pdf	04/07/2019 17:35:44	Mara Lúcia Jabali Vallc	Aceito
Outros	Parecer_etica.pdf	04/07/2019 15:53:57	Mara Lúcia Jabali Vallc	Aceito
Outros	Autorizacao_projeto.pdf	04/07/2019 15:49:40	Mara Lúcia Jabali Vallc	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_Mestrado.pdf	04/07/2019 15:24:44	Mara Lúcia Jabali Vallc	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_rosto.pdf	04/07/2019 15:19:49	Mara Lúcia Jabali Vallc	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO PAULO, 30 de Outubro de 2019.

Assinado por:
Antonio Carlos Alves dos Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C

Bairro: Perdizes

CEP: 05.015-001

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)3670-8466

Fax: (11)3670-8466

E-mail: cometica@pucsp.br