

O APRENDIZ DE PLAC EM SITUAÇÃO DE REFÚGIO: O QUE A “VOZ” DA DOCÊNCIA REVELA

EL APRENDIZ DE PLAC EN SITUACIÓN DE REFUGIO: QUÉ REVELA LA “VOZ” DE LA DOCENCIA

THE LEARNER OF PLAC IN A REFUGE SITUATION: WHAT THE “VOICE” OF TEACHING REVEALS

Ana Adelina LÔPO RAMOS¹
Aline Cristina OLIVEIRA DAS NEVES²

RESUMO: O aprendiz de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) tem sido uma realidade, cada vez mais, frequente em escolas públicas brasileiras. Este artigo apresenta uma análise da “voz” docente de duas professoras-colaboradoras sobre o desafio pedagógico em atender a esse público-alvo. O aporte teórico-metodológico fundamenta-se na Análise de Discurso Crítica (ADC), precisamente as contribuições de Fairclough (2001), observando aspectos de sua representação como profissional, da representação que elas têm de seus alunos e de como percebem o Brasil como um país acolhedor. Além disso, os estudos de Barbisan e Megid (2018) e de Clandinin e Rosiek (2007), sobre narrativas são os pilares deste trabalho. Comenta-se rapidamente Língua de Acolhimento (LAc), à luz de Ançã (2008; 2013), Audras *et al.* (2020), Barbosa e São Bernardo (2017), entre outros. Os resultados revelam representações que demandam *modus operandi* peculiares a um público que necessita de acolhimento.

PALAVRAS-CHAVE: Língua de Acolhimento (PLAc). Narrativas. Representações. Ensino de português.

RESUMEN: *El aprendiz de Portugués como Lengua de Acogida (PLAc) ha sido una realidad cada vez más frecuente en las escuelas públicas brasileñas. Este artículo presenta un análisis de la “voz” docente de dos profesoras-colaboradoras sobre el desafío pedagógico de atender a este público-objeto. El aporte teórico metodológico se basa en el Análisis del Discurso Crítica (ADC), precisamente las contribuciones de Fairclough (2001), observando aspectos de su representación como profesional, de representación que ellas tienen de sus alumnos y de cómo perciben Brasil como un país acogedor. Además de eso, los estudios de Barbisan y Megid (2018) y de Clandinin y Rosiek (2007), sobre narrativas son las bases de este trabajo. Se comenta rápidamente Lengua de Acogida, bajo la perspectiva de Ançã (2008; 2013), Audras et al. (2020), Barbosa y São Bernardo (2017), entre otros. Los resultados revelan representaciones que demandan modus operandi peculiares a un público que necesita de acogida.*

¹ Universidade de Brasília (UNB), Brasília – DF – Brasil. Professora Associada do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas. Doutorado em Linguística (UNB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3768-7806>. E-mail: ramos.anadeli@gmail.com

² Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Manaus – AM – Brasil. Professora Assistente do Colegiado de Letras. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL/UNB). Bolsista do PROPG-CAPES/FAPEAM. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0039-8867>. E-mail: alinecristinan@gmail.com

PALABRAS CLAVE: *Lengua de Acogida (PLAc). Narrativas. Representaciones. Enseñanza de portugués.*

ABSTRACT: *The learner of Portuguese as a Welcoming Language (PLAc) has been an increasingly frequent reality in Brazilian public schools. This paper presents an analysis of the teaching “voice” of two teacher-collaborators about the pedagogical challenge of serving this target audience. The theoretical and methodological approach is based on Critical Discourse Analysis (ADC), based on the contributions of Fairclough (2001), observing aspects of their representation as professionals, the representation they have of their students, and how they perceive Brazil as a welcoming country. In addition, the studies of Barbisan and Megid (2018) and of Clandinin and Rosiek (2007), on narratives are the pillars of this work. Language of Reception (LAc) is briefly commented on, in light of Ançã (2008; 2013), Audras et al. (2020), Barbosa and São Bernardo (2017), among others. The results reveal representations that demand modus operandi peculiar to a public in need of reception.*

KEYWORDS: *Welcoming Language (PLAc). Narratives. Representations. Teaching portuguese.*

Introdução

Em meio a contextos migratórios, o desafio de se firmar em países diferentes, em especial aqueles cuja língua se distancia do migrante, torna-se maior. Isso porque a língua é essencial para a inserção dessas pessoas na comunidade-destino. O acesso a esse “passaporte” tem sido um tema das agendas governamentais de países que adotam políticas a essas comunidades, em que se destacam as de situação de refúgio.

O Brasil como um país signatário (SILVA, 2013) se coloca na condição de acolhedor recebendo migrantes de diversas partes do mundo nessa condição. No entanto, é passível de discussão o modo como esse acolhimento tem ocorrido, já que acolher implica cidadania, emprego, saúde e educação.

No contexto educacional, professores que lidam com alunos oriundos dessas comunidades têm enfrentado desafios de todos os tipos, a começar pelo direito de acesso à língua, pedra fundamental na construção desse novo cidadão. Precisam desenvolver metodologias que promovam essa inserção, o que exige cursos de formação continuada na perspectiva de português como língua não-primeira. Embora já existam cursos de licenciatura de português como segunda língua ou como língua estrangeira em universidades brasileiras (Universidade de Brasília - UnB, Universidade Federal da Bahia - FBA), ora os profissionais egressos desses cursos não são absorvidos por esse mercado emergente, ora são alocados para ministrarem aulas de português como primeira língua, como vem ocorrendo tradicionalmente.

Ao final, quem assume turmas multilíngues nas escolas públicas são os professores da disciplina língua portuguesa, que integra o currículo regular.

Com o intuito de compreender as inquietudes pelas quais têm passado docentes de turmas com presença de migrantes, apresenta-se este estudo, que aborda a análise de narrativas de duas professoras-colaboradoras, destacando as suas percepções sobre o agir pedagógico no referido contexto. Também será considerada a percepção que elas têm sobre os alunos e sobre o Brasil como um país acolhedor.

Como o termo Língua de Acolhimento (LAc) surge por causa dessas situações migratórias, parece relevante apresentar, brevemente, o que vem sendo proposto conceitualmente para esse termo.

Língua de acolhimento (LAc): situando o conceito

De acordo com a literatura, o termo Língua de Acolhimento (LAc) teve aplicação inicialmente na Europa, nos anos de 1970, do século XX (ANÇÃ, 2003; 2008), para o ensino de português às populações imigrantes, oriundas de países que compõem os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa - PALOP, como Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e S. Tomé e Príncipe (GROSSO, 2010), bem como àquelas que vieram do Leste Europeu, como da Ucrânia, e de países asiáticos, por diversas razões, com destaque para incompatibilidades políticas e necessidades econômicas.

A ideia de acolhimento foi cunhada em substituição ao termo estrangeira, da tradicional expressão Língua Estrangeira, que não atendia à situação em que os migrantes se encontravam, o que exigia atitudes políticas que incorporassem a aprendizagem da língua portuguesa e a inserção dessas pessoas no seio da comunidade local, pelas fragilidades e vulnerabilidade que apresentavam. Nesse sentido, LAc perpassa os limites de um ensino tradicional de língua estrangeira, ampliando para um universo linguístico-cultural que está além das fronteiras comunicativas (GROSSO, 2010).

No Brasil, que tem assumido um papel de país acolhedor, o termo vem sendo utilizado em contextos de pesquisa e de ensino (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017; EUZÉBIO; REBOUÇAS; LOPES, 2018; RAMOS; ALBUQUERQUE, 2018), em razão do numeroso contingente migratório internacional que por ele procura como lugar de refúgio. São pessoas que saíram de sua pátria por diversas razões, entre as quais, destacam-se guerras civis, perseguições políticas e/ou religiosas e catástrofes naturais.

LAc, assim, propõe-se como uma língua que contempla aspectos sociais, culturais e pragmáticos da comunidade local, mas sobretudo, coloca-se como algo a se somar com o *background* linguístico-cultural de seus aprendizes, uma vez que demanda respeito, simetria e compartilhamento da cultura de quem dessa língua necessita. Por essa razão, o “olhar” de acolhimento não se confunde com caridade; é pressuposto seu a partilha, não enxergando o que chega como outro, estrangeiro ou invasor. Isso implica acolhimento em sentido amplo, envolvendo os diversos “atores da educação e de ações socioculturais na linha de frente neste período de adaptação / inclusão, desenvolvimento de mais coesão social para garantir o dinamismo (inclusive o de recepção) do ator coletivo.” (AUDRAS *et al.*, 2020, p. 2).

Essa perspectiva, no âmbito da educação formal, exige das políticas públicas uma formação profissional adequada para atender a esse público, compreendendo a complexidade do cenário, com a sensibilidade necessária, não somente no que se refere ao ensino de língua de modo significativo às necessidades das demandas, mas também ao desenvolvimento de empatia em relação aos aprendizes.

No Brasil, tal formação ainda está em processo de construção, com a presença maciça de projetos das universidades públicas, algumas em parceria com as secretarias de educação dos estados e municípios, que, se debruçam para encontrar caminhos para adequar as práticas pedagógicas. Nesse contexto, a disponibilidade docente para formação continuada é passo importante para superação dos obstáculos e novas aprendizagens, pois a aula tem se tornado um campo desafiador de prática docente. É sobre essa prática desafiadora que as colaboradoras deste estudo terão suas “vozes” desveladas por meio de suas narrativas.

Narrativas: um instrumento revelador

Narrar é a primeira ação linguística que a criança adquire para expressar textualmente o mundo e suas emoções. Não é à toa que a contação de história é parte integrante da humanidade desde a sua origem e ocupou e ainda ocupa, em comunidades ágrafas, papel preponderante porque preserva a história cultural dessas comunidades em todas as gerações.

No âmbito científico, um dos eventos que concorreram para evidenciar as narrativas como objeto de investigação se deu em decorrência do diagnóstico da situação educacional norte-americana, nos idos de 1980 (BARBISAN; MEGID, 2018). A partir de relatório oficial sobre os negativos resultados na educação, tomou-se a decisão de ouvir o(a)s docentes para saber dele(a)s mesmo(a)s quais as fragilidades que deveriam ser superadas.

Esse estatuto atribuído às narrativas tem ganhado notoriedade em diversos estudos humanistas, que viram nesse instrumento uma oportunidade de, por um lado, “dar” voz a minorias que sempre foram negligenciadas pela sua invisibilidade, por outro, mas em decorrência de situações como essa, atribuir ao pesquisador um papel de investigador de ocasião propícia para pesquisa que traga resultados significativos de mudanças sociais, na medida em que confere ao colaborador, proprietário da voz, um papel de ator social, agente também dessa potencial mudança. Tal panorama científico tem se configurado em razão da crise humanitária pelo qual o mundo tem passado nos últimos tempos, crise decorrente de diversos fatores, como assinalado na seção anterior. Muda o mundo, mudam os *modus operandi* de enxergá-lo e de nele interferir: essa tem sido a máxima da ciência, reflexo das interferências filosóficas contemporâneas (BAUMAN, 2005).

A percepção de mundo sob as bases epistemológicas da contemporaneidade traz a presença do sujeito, que foi apagado na ciência da modernidade pelo pseudo afastamento da subjetividade do objeto de especulação, premissa dos estudos que fundamentaram o saber científico, no final do século XIX, início do século XX. Na “ordem do discurso” das ciências na atualidade, os da área humanista, por excelência, o sujeito em suas “vozes” constitui fonte de pesquisa por ofertar dados qualitativos de relevância, e as narrativas são um dos *locus* “natural” para essas vozes às quais estão amalgamados.

Trabalhar com narrativas não significa necessariamente que a pesquisa seja eminentemente narrativa; há de se estabelecer a distinção entre uma pesquisa narrativa e a pesquisa em que as narrativas são exatamente o objeto de especulação.

Compreende-se por pesquisas narrativas aquelas em que o sujeito-autor da investigação se inclui também como um dos sujeitos-colaboradores, narrando suas experiências, suas histórias de vida, expressando a sua subjetividade. De acordo com Clandinin e Rosiek (2007), a investigação narrativa não valoriza somente a experiência individual, mas contempla outras narrativas, as sociais e culturais, observando o modo como aquelas foram moldadas, expressas e instituídas por essas. Esse tipo de pesquisa pode promover a construção de caminhos enriquecedores para as transformações das próprias experiências (CLANDININ; ROSIEK, 2007).

No entanto, as narrativas *per se* não conferem o estatuto de narrativa à pesquisa com todo o rigor que essa pressupõe, embora sejam parte dela. Elas podem constituir instrumentalidade a outros tipos de investigação qualitativa. As narrativas têm se prestado como objeto de análise de muitos estudos, sobretudo na área da educação, em que é utilizada em projetos de pesquisa, em cursos de formação de professores para coletar e gerar as “vozes”

desses protagonistas, assinalando suas dificuldades, desejos e expectativas sobre a sua futura atuação como educador. Desse modo, essas “vozes” não são meros depoimentos, mas sinônimo de liberdade e de expressão para alguém que quer ouvi-las, compartilhá-las, constituindo um início do que pode ser transformador para o fortalecimento desse ator, na busca de uma prática pedagógica de sucesso.

As narrativas, no entanto, não são exclusivas da educação, outras áreas das humanas também têm recorrido a esse instrumento de pesquisa. A Linguística, na perspectiva do discurso, da semiótica social, das teorias de representação de identidades, entre outras, tem recorrido às narrativas como objeto de pesquisa. As “vozes”, compreendidas como discursos históricos, coletivos e socialmente situados, são aspectos investigativos relevantes para o entendimento das subjetividades dos atores sociais auto-narrados. Desse modo, a cena enunciativa não é algo fora do mundo real, como pretendiam os cientistas modernos; é “lugar” da língua, parte integrante do sujeito, por meio da qual ele se constitui como um ser social, se expressa, dialoga para promoção das transformações sociais em um dado cronotopo (tempo e espaço).

Narrativas: o co-texto e o contexto das “vozes”

As narrativas, objeto de análise deste estudo, são relatos de duas professoras de português na perspectiva de acolhimento que, em atendimento a uma demanda com urgência de aprendizagem do Português, atuaram em estados diferentes da Federação.

A primeira colaboradora é uma professora, à época, bolsista do projeto **Ensino de Português para Estrangeiros (imigrantes)**, da Universidade do Estado do Amazonas, que atendeu a pessoas oriundas, em sua maioria, da Venezuela, na busca do Brasil como um lugar seguro, de possibilidades, que poderia lhes proporcionar sobrevivência. O projeto foi desenvolvido no período de 2017 a 2019. Consistiu na elaboração de materiais didáticos e aulas ministradas sobre o português brasileiro com esse estatuto linguístico, para utilização em comunicações imediatas e inserção no mercado de trabalho.

A segunda colaboradora, uma das docentes voluntárias do trabalho **Pesquisa e Ensino de Português como Segunda Língua: o projeto Samambaia – DF** (RAMOS; ALBUQUERQUE, 2017), que foi desenvolvido por professora e estudantes do Curso de Licenciatura em Português do Brasil como Segunda Língua, da Universidade de Brasília. O objetivo precípua foi o de atender a uma demanda eclética de adultos (paquistaneses, sudaneses, haitianos), profissionais de diversas áreas, no que se refere ao acesso formal do

nível básico do português para também inserção nas práticas sociais da comunidade local. O projeto teve execução durante todo o ano de 2015 e contou com a colaboração de uma professora e de estudantes do Curso de Relações Internacionais, do Centro Universitário IESB, instituição também localizada no Distrito Federal.

Embora à época e no âmbito dos projetos, a terminologia língua de acolhimento não fora contemplada, pode-se afirmar que a perspectiva foi a de acolher, pois, além de oportunizar o acesso imediato à língua, em ambos os casos, houve uma preocupação com a legalização oficial das pessoas, bem como um acolhimento a suas famílias com atividades ³.

Pelo cenário “novo” que se desenhava, foi um desafio para as coordenadoras e as professoras-colaboradoras atuarem em um contexto nada previsível, tanto do ponto de vista das circunstâncias, como, no caso de Samambaia, das línguas e culturas envolvidas, as quais são distantes em muito do Brasil e do português aqui falado, em estrutura e categorização e representação de mundo.

Com o objetivo de enriquecer as reflexões sobre o fazer linguístico docente e colaborar para o fortalecimento das práticas pedagógicas em contexto de Língua de Acolhimento, no caso específico PLAc, será ouvido o que dizem nossas informantes sobre a maneira como esse ensino representou para elas (eu-autora), considerando a representação de seus aprendizes e do Brasil, como país de acolhimento.

Para desvelar os discursos sobre tais representações, adotaram-se as categorias **modalização e intertextualidade** (FAIRCLOUGH, 2001), da Análise de Discurso Crítica (ADC), porque se entende que esse conjunto categórico pode revelar de que modo essas representações estão construídas nos discursos docentes narrados aqui em foco.

Categorias analíticas: elementos reveladores das “vozes”

O mundo não é dado *à priori*, como bem defende Marcuschi (2007). Essa afirmação pressupõe que nada está organizado no mundo do mesmo modo, como pensam alguns. A nossa relação de sujeito com o mundo empírico se constrói na medida em que somos expostos e nos expomos a ele, atribuindo sentidos às relações, sendo assim, a nossa compreensão desse mundo são construções de discursos, ideologicamente situadas, pois já estabelecidas pela sociedade, pela cultura, em que podemos interferir (ou não) para promover as mudanças sociais. O mundo, percebido desse modo, não é um dado pronto e acabado; compreendê-lo em

³ No projeto da Universidade do Estado do Amazonas - UEA, houve parceria com Agência da ONU para refugiados - ACNUR-Manaus. No projeto da UnB, houve a colaboração de uma Ong. local.

suas organizações discursivas, portanto, requer recorrer a construtos da mesma ordem para que entendamos como ele está representado nos discursos veiculados.

É partindo dessa percepção, que serão comentadas, brevemente, as categorias discursivas, já informadas anteriormente, selecionadas para analisar como ocorrem as representações das docentes em seu fazer pedagógico sobre elas mesmas, sobre os seus aprendizes e sobre o Brasil, como país de acolhimento.

Sobre as representações discursivas, defende-se que elas são construídas pela, na e com a linguagem por meio de recursos sofisticados que podem ser traduzidos em categorias. Fairclough (2001, p. 153), ao defender o termo representação pelo “discurso relatado”, justifica que:

[...] (1) ele capta melhor a ideia de que, quando se 'relata' o discurso, necessariamente se escolhe representá-lo de um modo em vez de outro; e (2) o que está representado não é apenas a fala, mas também a escrita, e não somente seus aspectos gramaticais, mas também sua organização discursiva, assim como vários outros aspectos do evento discursivo - suas circunstâncias, o tom no qual as coisas foram ditas etc.

As representações discursivas nesta análise serão investigadas pelas categorias modalização e intertextualidade que são propostas pela Análise de Discurso Crítica (ADC), precisamente no trabalho de Fairclough (2001).

A modalização é uma estratégia textual-discursiva de que o autor se vale para demonstrar o seu grau de comprometimento com aquilo que representa em seu discurso, se está mais ou está menos engajado com o que fala, enfatizando, acentuando ou ressaltando o seu dizer, de modo a preservar sua face. Para Fairclough (2001), essa estratégia pode estar associada a outras funções discursivas concorrendo para a construção de sentido que o autor pretende expressar, por exemplo, nas declarações, perguntas, assertivas, exigências e ofertas, reivindicando, do seu interlocutor, manifestação também de comprometimento com o que está sendo dito.

Já a intertextualidade, premissa básica da relação dialógica da linguagem, desde as proposituras de Bakhtin (2003) e seu Círculo, diz respeito ao aspecto discursivo que reúne um conjunto de ditos e subditos de outrem, do qual o autor textual se apropria, conferindo individualização ao que é coletivo, explícita ou implicitamente. Nesse sentido, Fairclough (2001) ainda discrimina dois tipos de intertextos: a intertextualidade manifesta e a constitutiva.

De modo geral, a primeira é aquela que, como a própria denominação indica, encontra-se presente manifestadamente no texto, a exemplo do discurso textual direto, das

transcrições, das vozes autorais explicitamente marcadas, de modo que se pode identificar de imediato a autoria textual.

Já a constitutiva é construída de modo mais sofisticado, pois, ainda que o autor traga a voz de outrem, incluindo a sua, as afirmações, negações, generalizações não têm autoria identificável: a voz é coletiva, não havendo marcas específicas para que se aponte o autor. O que está sendo dito ou subdito é uma verdade incontestada, em razão de parecer ponto pacificado histórico e coletivamente traçado. De um modo ou de outro, “a intertextualidade é inevitavelmente seletiva a respeito do que é incluído ou excluído dos eventos e dos textos representados” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 55). Portanto, é um recurso estratégico a que o autor recorre para os sentidos que ele deseja atribuir, produzir em um dado cronotopo.

Na seção seguinte, estarão entrançadas as categorias com os dados obtidos nos textos narrados.

Narrativas em contexto de PLAc: “vozes” docentes desveladas

Como já mencionado, foram selecionadas duas narrativas de professoras-colaboradoras que atuaram em dois projetos de ensino de português com estatuto de língua de acolhimento. Trata-se de uma abordagem a respeito de elementos discursivos que compõem essas narrativas e solidariamente constroem a representação das docentes sobre o fazer pedagógico e sobre o alunado.

Essas análises possibilitam salientar práticas sociais por meio do ensino, da interação em sala de aula e, conseqüentemente, dos discursos que situam essas práticas. Na primeira e na segunda narrativa (doravante N1 e N2, respectivamente), percebe-se, inicialmente, a marcação das professoras-colaboradoras, ou seja, como elas se representam, no que tange à formação acadêmica e à experiência na docência com o público de migrantes e refugiados:

N1: [...] não possuo formação específica, visto que há ofertas de cursos regulares de graduação, por exemplo, exclusivas para o Português como segunda língua. Ainda assim, a experiência da docência nesta área de atuação, proveniente do projeto citado, foi relevante para o desenvolvimento da minha formação e para suscitar o interesse nesta área e objeto de pesquisa.

N2: Sou formada em Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL) pela Universidade de Brasília e atualmente me dedico à pesquisa e ao ensino de Português como Língua de Acolhimento a refugiados [...]

No excerto da N1, a professora-colaboradora destaca *não possuir formação específica* no ensino de português como segunda língua e a relevância da experiência para sua formação, modalizando com a locução *ainda assim*. A negativa e em seguida a adversativa explicitamente marcadas na N1, promovem o comprometimento da autora com a docência. Na N2, a autora é enfática ao situar sua formação (*sou formada*) e seu comprometimento com a docência para esse público (*me dedico*). Em ambos os casos, percebe-se o protagonismo das autoras na representação de si em uma prática social situada.

Em outro excerto da N1, ao tratar da interação professora-alunos em sala de aula, a autora traz a voz indireta de um aluno e de uma aluna, como forma de exemplificação e reflexão sobre seu próprio fazer pedagógico:

N1: [...] Eu me recordo de um momento em que um aluno me perguntou a razão de falarmos “venezuelano” e não “venezolano”. Na hora, não pensei em justificativas plausíveis [...] em um outro momento, uma aluna contou que achava a conjugação do português complexa e que confundia os tempos verbais. Eu notei que esse era um sentimento compartilhado pela turma, refletido nas atividades escritas, então resolvi dedicar um tempo de preparação em casa para apresentar na aula seguinte.

Ao externar essas vozes no texto, a intertextualidade manifesta é promovida em razão da relação dialógica estabelecida, de modo marcado. A voz externa é complementada pelo protagonismo da autora, ao se perceber em uma situação de indagação e reflexão, o que contemplou a reação e o reconhecimento da professora nas especificidades do ensino de português para aquele público.

Ainda no decorrer das narrativas, observou-se a intertextualidade constitutiva como forma de revelar práticas discursivas que circulam na sociedade, portanto, coletivamente pacificada. Essas “vozes externas” sinalizam a representação de migrantes e refugiados na esfera midiática, por exemplo. É o que expressa as falas das autoras de maneira assimilada, incorporada ao seu discurso.

N1: [...] penso no modo em que refugiados são representados na mídia, muitas vezes de um modo desumanizado, desconsiderando suas narrativas individuais, as quais se refletem na socialização, na aprendizagem etc.

N2: [...] Apesar do Brasil ser reconhecido internacionalmente como país acolhedor e oferecer aos refugiados as documentações necessárias para aqui se estabelecerem e construírem suas vidas, pouco se tem feito fora desse âmbito.

Na N1, a autora traz preocupação em relação ao que a mídia divulga sobre os refugiados. Externaliza a condição desumanizada como esse grupo é representado. Na N2, o uso da concessiva *Apesar de*, como estratégia de modalização, enuncia uma representação dissimulada do Brasil no contexto internacional, já que as ações de acolhimento por parte do Estado da Nação, não têm sido tão expressivas, segundo a autora.

Em se tratando ainda de representação, esses excertos supracitados simbolizam um modo linguístico-ideológico estratégico de unidade. A N1 expressa a condição de unificação de refugiados quando suscita a representação dessas pessoas pela mídia e enfatiza o fato do não reconhecimento das individualidades por aquela esfera social, concorrendo para um intertexto constitutivo, uma vez que não há autoria específica. Na N2, percebe-se a mesma categoria quando a autora indica o reconhecimento do Brasil, internacionalmente, como país acolhedor de refugiados, já que é signatário da documentação oficial de outros países que se manifestaram com a política de acolhimento.

A representação desse intertexto uníssono, de uma pretensa universalização dos refugiados, foi, a princípio, também pontuada no próprio discurso da autora da N1. Contudo, houve um reconhecimento de que essa unidade não existia. E isso só foi possível com a prática de sala de aula, como assinalado na passagem a seguir.

N1: a atuação em sala de aula permitiu que eu enxergasse a migração e refúgio de outra forma, uma vez que os alunos são participantes ativos do processo migratório, e não apenas “representantes” de um contexto social.

Já a autora da N2, reconhece de imediato que é preciso entender as singularidades daquele público e esclarecer para a comunidade escolar a ideia equivocada de homogeneidade veiculada:

N2: [...] a presença dos aprendizes refugiados em sala de aula instiga muitos questionamentos, tanto por parte da equipe pedagógica, quanto pelos colegas de classe. É um misto de admiração e curiosidade, o que fomenta bastante o diálogo entre as pessoas. Quando isso ocorre, faz-se importante aproveitar o momento para levantar questões e desmistificar alguns estereótipos, assim como apresentar informações e dados sobre o refúgio e sobre os refugiados.

Esse reconhecimento das especificidades do público bem como a necessidade de levar informação à comunidade escolar sobre esse mesmo público, é imprescindível para se

promover interação em sala de aula. A confiança deve ser fomentada de imediato, caso contrário, haverá resistência por parte dos aprendizes, o que dificultará a relação dialógica que deve ser estabelecida no contexto de ensino e aprendizagem.

N1: [...] acredito que seja difícil para que refugiados se sintam confortáveis, a princípio, na sala de aula, tanto na relação com o professor, quanto na relação com os colegas. Durante minha experiência, os alunos não se comunicavam com frequência, buscavam permanecer sérios durante as aulas. Depois, conforme foram conhecendo o modo como as aulas eram guiadas, foram partilhando experiências e interesses. A interação em sala de aula parecia “segura”, permitindo que os alunos interagissem com o conteúdo de modo descontraído, relacionando as proximidades e distanciamentos do português com o espanhol.

N2: [...] de uma forma geral e a partir do que pude verificar em minhas turmas, os alunos refugiados mais jovens costumam ser mais desenvolvidos e menos inibidos, enquanto os estudantes mais velhos ou com pouco tempo no país tendem a dar aberturas de forma mais gradual.

A representação dos estudantes pelas professoras revela quão é importante a sala de aula como um lugar de refúgio, de acolhimento para que esses aprendizes se desenvolvam e estabeleçam diálogo. A modalização em apresentar a transformação da condição de seriedade para exposição de falas na N1, e a mudança de comportamento “dos mais velhos ou com pouco tempo no país”, estudantes da N2, cuja abertura é mais gradual, diferentemente dos jovens, que são “mais desenvolvidos”, demonstra, mesmo de modo implícito, uma representação de alguém a quem o acolhimento é essencial, o que pode cooperar sobremaneira com outras práticas docentes no mesmo tipo de contexto.

As narrativas mostram inúmeros processos de modalização e de intertextos, passíveis de análise em estudos mais extensos. Para o momento, percebe-se que foram categorias utilizadas pelas professoras para representar suas vozes, a de seus estudantes e a do Brasil. As suas próprias, na medida em que reportaram a situação desafiadora do ensino a esse tipo de público. A de seus estudantes, por observarem condição de vulnerabilidade em que se encontram. A do Brasil, que, embora se represente como uma nação acolhedora, abrindo fronteiras, na prática social de fato, tem se mostrado um país aquém dessa política em diversas esferas.

Considerações finais

O estudo realizado confirmou a importância das narrativas como instrumento de pesquisa. A análise proporcionou o entendimento de uma prática social situada, no caso a sala

de aula, em que discursos foram salientados e representados pelas “vozes” das professoras-colaboradoras que elucidaram nesse espaço um lugar de acolhimento.

Nos excertos recuperados das narrativas, observou-se a sensibilidade das professoras-colaboradas para enxergar a fragilidade dos migrantes, sobretudo refugiados, comprometendo-se com um ensino singular em que seus estudantes também eram atores protagonistas da cena de sala de aula, sendo atendidos nas demandas desse espaço dialógico.

Os discursos revelados nas narrativas podem colaborar para a desconstrução de estereótipos sobre os refugiados, concorrendo para uma mudança de atitude social e pedagógica na prática docente do Português como Língua de Acolhimento. Trazer à tona essas narrativas, não é torná-las relevantes apenas como relatos, mas é contribuir para a formação de profissionais que venham a lidar com esse público.

AGRADECIMENTOS: À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) pela concessão de bolsa no âmbito do Programa de Bolsas de Pós-Graduação em Instituição fora do Estado do Amazonas (PROPG-CAPES/FAPEAM).

REFERÊNCIAS

ANÇÃ, M. H. Português-língua de acolhimento: entre contornos e aproximações. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE HISTÓRIA E SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM ÁFRICA E TIMOR, 2003, Lisboa. Anais [...].* Lisboa, Portugal: Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 2003. p. 1-6. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Xingu>. Acesso em: 26 jul. 2021.

ANÇÃ, M. H. **Língua portuguesa em novos públicos. Saber (e) educar**, Porto (Portugal), n. 13, p. 71-87, 2008. Disponível em: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/924/2/SeE_13LinguaPortuguesa.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

AUDRAS, I. *et al.* Pratiques co-educatives plurilingues innovantes: regards d’acteurs sur leur experience et perspectives pour la recherche. *In: RAMOS, A. A. L.; LIMA, R. (org.). Mobilidades linguístico-culturais: reflexões epistêmicas para o ensino.* Rio de Janeiro, RJ: Macunaima, 2020.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBISAN, C.; MEGID, Maria Auxiliadora Bueno Andrade. Categorias de narrativas: principais usos em pesquisas e formação de pedagogas. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 20, n. 4, p. 979-996, 2018.

BARBOSA, L. M. A.; SÃO BERNARDO, M. A. Língua de Acolhimento. *In:* CAVALCANTI, L. (org.). **Dicionário Crítico de Migrações Internacionais**. Brasília, DF: Editora UnB, 2017.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2005.

CLANDININ, D. J.; ROSIEK, J. Mapping a landscape of narrative inquiry: Borderland spaces and tensions. *In:* CLANDININ, D. J. (Ed.), **Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2007. p. 35-75.

EUZÉBIO, U.; REBOUÇAS, E. M.; LOPES, L. P. S. Língua de acolhimento: demandas e perspectivas subjacentes ao conceito, e a prática pedagógica no contexto brasileiro. *In:* GUIMARAES, D. N.; ANDRE, B. P. (org.). **Educação e diversidade: diálogo intercultural**. Rio de Janeiro, RJ: Multicultural, 2018. p. 59-83.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília, DF: Editora UnB, 2001.

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

MARCUSCHI, L. A. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro, RJ: Lucerna, 2007.

RAMOS, A. A. L.; ALBUQUERQUE, R. Pesquisa e ensino de português brasileiro como língua adicional a imigrantes: o projeto Samambaia (DF). *In:* LIMA, R.; REIS, M. G. M. (org.) **Culturas e imaginários: deslocamentos, interações, superposições**. Rio de Janeiro, RJ: 7 Letras; Brasília: FAPDF, 2018.

SILVA, C. S. **A política brasileira para refugiados (1998-2012)**. 2013. 292 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

Como referenciar este artigo

LÔPO RAMOS, A. A.; OLIVEIRA DAS NEVES, A. C. O aprendiz de PLAc em situação de refúgio: o que a “voz” da docência revela. **Rev. EntreLínguas**, Araraquara, v. 7, n. 00, e021036, 2021. e-ISSN: 2447-3529. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v7i1.15368>

Submetido em: 12/08/2021

Aprovado em: 01/09/2021

Publicado em: 08/10/2021