



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS



KELLY KAROLINE FERREIRA MORAES DE SÁ

**PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO:
(I)MIGRANTES DE CRISE, BARREIRAS E INCLUSÃO**

UBERLÂNDIA

2023

KELLY KAROLINE FERREIRA MORAES DE SÁ

**PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO:
(I)MIGRANTES DE CRISE, BARREIRAS E INCLUSÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Linguagem, Ensino e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho.

UBERLÂNDIA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S111p Sá, Kelly Karoline Ferreira Moraes de, 1988-
2023 Português como língua de acolhimento [recurso eletrônico] :
(i)migrantes de crise, barreiras e inclusão / Kelly Karoline Ferreira
Moraes de Sá. - 2023.

Orientador: Waldenor Barros Moraes Filho.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.8088>
Inclui bibliografia.

1. Linguística. I. Moraes Filho, Waldenor Barros, 1958-, (Orient.).
II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

André Carlos Francisco
Bibliotecário - CRB-6/3408



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Defesa de Mestrado - PPGEL				
Data:	Vinte e seis de maio de dois mil e vinte e três	Hora de início:	09:00	Hora de encerramento:	12:00
Matrícula do Discente:	12112ELI026				
Nome do Discente:	Kelly Karoline Ferreira Moraes de Sá				
Título do Trabalho:	Português como Língua de Acolhimento: (i)migrantes de crise, barreiras e inclusão				
Área de concentração:	Estudos em Linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, Ensino e Sociedade				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	O uso da língua inglesa como língua de instrução na educação superior				

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Cristiane Carvalho de Paula Brito - UFU; Lúcia Maria de Assunção Barbosa - UnB; Waldenor Barros Moraes Filho - UFU, orientador da candidata.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr. Waldenor Barros Moraes Filho, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, às examinadoras, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que, após lida e achada conforme, foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Waldenor Barros Moraes Filho, Presidente**, em 26/05/2023, às 11:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane Carvalho de Paula Brito, Professor(a) do Magistério Superior**, em 26/05/2023, às 11:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lucia Maria de Assunção Barbosa, Usuário Externo**, em 05/06/2023, às 16:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4495351** e o código CRC **F1F39F42**.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pelas oportunidades preciosas que Ele tem me permitido viver e pelos encontros que Ele tem favorecido. Tudo que tenho e sou, entrego a Ele.

Num segundo momento, agradeço ao professor doutor Waldenor Moraes Filho, meu orientador, que me deu todo o apoio necessário e possível, inclusive, compreendendo meu pedido pela dilação de prazo.

Em terceiro lugar, agradeço aos professores do PPGEL – UFU com quem tanto aprendi durante as disciplinas cursadas (Cristiane Brito, Dilma de Mello, Valeska Souza e Waldenor Moraes Filho). Gratidão à professora do Instituto de Economia e Relações Internacionais (IERI/UFU), Marrielle Maia Alves Ferreira, também coordenadora da Cátedra Sérgio Vieira de Mello da UFU, pelas contribuições durante minha banca de qualificação. Gratidão também aos colegas, mestrandos e doutorandos, que tanto me ajudaram e apoiaram neste percurso.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pela bolsa de mestrado concedida, que possibilitou a realização dessa pesquisa.

Agradeço ao Alexandre de Sá, que, no começo do mestrado, era “apenas” meu noivo e, agora, na fase final, já é meu marido. Sim! Nós nos casamos durante a realização do mestrado. Ele participou diretamente dessa dissertação, sendo, inclusive, o revisor textual desta pesquisa. Obrigada pela sua presença, por todo amor, apoio e incentivo, me fazendo acreditar que posso ir além daquilo que imagino. Eu te amo!

Agradeço à Gesiane Moraes e ao Areovaldo Moraes, minha mãe e meu pai, que também sempre se fizeram presentes, me incentivando nos estudos e a persistir naquilo que acredito. Amo vocês!

Gratidão às professoras e doutoras Cristiane Carvalho de Paula Brito, da Universidade Federal de Uberlândia, e Lúcia Maria de Assunção Barbosa, da Universidade de Brasília por aceitarem compor a banca da defesa desta dissertação de mestrado e, assim, enriquecer esse estudo com seus apontamentos.

Por último, gratidão a todos os envolvidos na causa dos (i)migrantes de crise com quem compartilhei a caminhada nos últimos anos. Não vou arriscar citar nomes para não omitir nenhum. Os desafios foram e são enormes ainda, mas, sem dúvida, quando nós nos apoiamos, em respeito mútuo, em prol da causa do outro, podemos contemplar resultados maiores e mais solidificados, além de nossa vida ganhar uma outra dimensão e sentido de existência.



O amor é o motivo, mas a justiça é o instrumento.

(Reinhold Niebuhr)

RESUMO

Considerando o número crescente da imigração de crise nos últimos anos, a nível mundial e nacional (ACNUR, 2022; JUNGER *et al*, 2022), observa-se, no Brasil, a cidade de Uberlândia, em Minas Gerais, como destino migratório, contando com mais de quatro mil imigrantes e refugiados (AZEVEDO, 2022). Diante desse contexto migratório, identificam-se diferentes barreiras enfrentadas no novo país; sendo a linguística a que limita o acesso aos direitos fundamentais e afeta todas as áreas da vida do (i)migrante (CABETE, 2010). É a partir dessa compreensão que nasce o Português como Língua de Acolhimento (PLAc), fazendo referência a uma abordagem de ensino reconhecida no Brasil há cerca de dez anos (SILVA; COSTA, 2020), e se destacando por sua importância no acolhimento, na integração e na inclusão dos (i)migrantes de crise (GROSSO, 2010; LISBOA *et al*, 2021; LOPEZ, 2018; OLIVO; TRAJANO, 2019; SILVA; COSTA, 2020). O PLAc se refere a uma especialidade de ensino inserida no campo da Linguística Aplicada (LA), que investiga e busca soluções para problemas da sociedade em que a linguagem se encontra (BRUMFIT, 1987; GRABE, 2010; LEFFA, 2001; MOITA LOPES, 1996). Assim sendo, este estudo de caso (GIL, 2002) se trata de uma pesquisa qualitativa-descritiva (BARDIN, 2002; BARDIN, 2016, BORTOLOZZI MAIA, 2020; FLICK, 2009; GIL, 2002) e tem como objetivo investigar os sentidos de barreira e acolhimento construídos nas narrativas dos participantes do estudo: professores voluntários da ONG Taare e (i)migrantes atendidos pela referida organização. As análises desta pesquisa evidenciam a necessidade de reflexão sobre a criação de políticas de acolhimento que envolvam não apenas a previsão em lei do ensino do PLAc mas também a educação linguística de toda a sociedade, visando a construção de relações interculturais mais inclusivas (ANUNCIACÃO, 2018).

Palavras-chave: português como língua de acolhimento; barreiras; inclusão.

RÉSUMÉ

En considérant la croissance de l'immigration de crise ces dernières années, au niveau mondial et national (ACNUR, 2022 ; JUNGER et al, 2022), on observe au Brésil la ville d'Uberlândia, dans l'état de Minas Gerais, comme une destination migratoire, comptant plus de quatre mille immigrants et réfugiés (AZEVEDO, 2022). Face à ce contexte migratoire, les différentes barrières rencontrées dans le nouveau pays sont identifiées, la barrière linguistique étant celle qui limite l'accès aux droits fondamentaux et affecte tous les domaines de la vie du (i)migrant (CABETE, 2010). C'est à partir de cette compréhension qu'émerge le portugais langue d'accueil (PLAc), qui fait référence à une approche pédagogique reconnue au Brésil depuis une dizaine d'années (SILVA ; COSTA, 2020), et qui se distingue par son importance dans l'accueil, l'intégration et l'inclusion des (i)migrants en situation de crise (GROSSO, 2010 ; LISBOA et al, 2021 ; LOPEZ, 2018 ; OLIVO ; TRAJANO, 2019 ; SILVA ; COSTA, 2020). Le PLAc fait référence à une spécificité d'enseignement inscrit dans le champ de la linguistique appliquée (LA) qui étudie et cherche des solutions aux problèmes sociétaux dans lesquels la langue est présente (BRUMFIT, 1987 ; GRABE, 2010; LEFFA, 2001; MOITA LOPES, 1996). Par conséquent, cette étude de cas (GIL, 2002) est une recherche qualitative-descriptive (BARDIN, 2002 ; BARDIN, 2016, BORTOLOZZI MAIA, 2020 ; FLICK, 2009 ; GIL, 2002) et vise à examiner les significations de barrières et d'accueil construites dans les récits des participants de cette étude : les enseignants bénévoles de l'ONG Taare et les (i)migrants aidés par l'organisation mentionnée. Les analyses de cette recherche soulignent la nécessité d'une réflexion sur la création de politiques d'accueil qui impliquent non seulement la disposition dans la loi de l'enseignement du PLAc mais aussi l'éducation linguistique de toute la société, visant à la construction de relations interculturelles plus inclusives (ANUNCIACÃO, 2018).

Mots-clés : portugais langue d'accueil ; barrières ; inclusion.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Principais dificuldades enfrentadas pela população (i)migrante.....	27
Tabela 1 - Informações gerais das professoras.....	51
Tabela 2 - Informações gerais dos (i)migrantes.....	52
Tabela 3 - Questionário para professores: importância dada à língua pelos imigrantes.....	56
Tabela 4 - Questionário para professores: dificuldades enfrentadas pelos imigrantes.....	57
Tabela 5 - Questionário para professores: formas de manutenção da motivação dos alunos	58
Gráfico 2 - Questionário para (i)migrantes: razão de vinda para o Brasil.....	71
Gráfico 3 - Questionário para (i)migrantes: quando e como estudou o português.....	72
Tabela 6 - Questionário para (i)migrantes: dificuldades enfrentadas.....	72
Tabela 7 - Questionário para (i)migrantes: comentário sobre dificuldades.....	73
Tabela 8 - Barreiras identificadas.....	86
Tabela 9 - Barreiras linguísticas.....	86
Tabela 10 - Barreiras pessoal, atitudinal, financeira e documental.....	87
Tabela 11 - Acolhimento.....	87
Tabela 12 - Manifestações de acolhimento.....	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR: Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
BDTD: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Conare: Comitê Nacional para os Refugiados
CEP: Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CSVM: Cátedra Sérgio Vieira de Mello
DPU: Defensoria Pública da União
DUDH: Declaração Universal dos Direitos Humanos
GGVDH: Grave e Generalizada Violação de Direitos Humanos
IES: Instituições de Ensino Superior
Ipea: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LA: Linguística Aplicada
L2: Segunda língua
OAB: Ordem dos Advogados do Brasil
OBMigra: Observatório das Migrações Internacionais
OIM: Organização Internacional para as Migrações
ONG: Organização não governamental
PFOL: Português para Falantes de Outras Línguas
PLA: Português como Língua Adicional
PLAc: Português como Língua de Acolhimento
PLE: Português como Língua Estrangeira
PLNM: Português como Língua Não Materna
PL2: Português como Segunda Língua
PPT: Português Para Todos
QECRL: Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas
TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAI: Unidade de Atendimento Integrado
Unicamp: Universidade Estadual de Campinas
UFU: Universidade Federal de Uberlândia
USP: Universidade de São Paulo

Sumário

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 LINGUA(GEM), (I)MIGRAÇÃO E UBUNTU.....	18
1.1 (I)MIGRAÇÃO E LINGUA(GEM)	18
1.1.1 Diáspora: transpondo fronteiras.....	18
1.1.2 Construindo pontes: O Português como Língua de Acolhimento	26
1.1.2.1 O nascimento da língua de acolhimento: Portugal	29
1.1.2.2 Língua de acolhimento: Brasil.....	31
1.2 (I)MIGRAÇÃO E UBUNTU	37
1.2.1 Rompendo os obstáculos	37
CAPÍTULO 2 DERRUBANDO MUROS	43
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	43
2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO.....	45
2.2.1 Preparação do estudo	47
2.2.2 Coleta de dados.....	48
2.2.2.1 Definição do perfil dos professores participantes.....	51
2.2.2.2 Definição do perfil dos (i)migrantes participantes	52
2.2.3 Análise de dados.....	53
2.2.4 Relatório Final	55
CAPÍTULO 3 ESCUTATÓRIA.....	56
3.1 NARRATIVAS NO QUESTIONÁRIO: PROFESSORAS	56
3.1.1 Barreiras e acolhimento: narrativas das professoras.....	59
3.1.1.1 Depoimento 1 - Professora Luna: “Sou neta de imigrante e ela não teve essa oportunidade”	59
3.1.1.2 Depoimento 2 - Professora Sandra: “Eu acolhi”	65
3.2 NARRATIVAS NO QUESTIONÁRIO: IMIGRANTES	71
3.2.1 Barreiras e acolhimento: narrativas dos imigrantes.....	76

3.2.1.1 Depoimento 3 - Pierre, do Haiti: “Eu tenho que falar português mais rápido possível”	76
3.2.1.2 Depoimento 4 - Ahmed, do Afeganistão: “eu não entendo sobre seu país”	80
CAPÍTULO 4 REFLEXÕES SOBRE AS NARRATIVAS	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIA	99
ANEXOS	106
ANEXO 1: Roteiro de entrevista semiestruturada para professores da ONG Taare.....	106
ANEXO 2: Roteiro de entrevista semiestruturada para (i)migrantes atendidos pela ONG Taare	107
ANEXO 3: Entrevista 1 com a Professora Luna	108
ANEXO 4: Entrevista 2 com a professora Luna	111
ANEXO 5: Entrevista 3 com a professora Sandra	117
ANEXO 6: Entrevista 4 com o Pierre, do Haiti	126
ANEXO 7: Entrevista 5 com o Ahmed, do Afeganistão	136
ANEXO 8: Perguntas do questionário para professores	140
ANEXO 9: Perguntas do questionário para imigrantes.....	141
ANEXO 10: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	142

INTRODUÇÃO

Apesar de vivermos em uma época marcada pela globalização, paradoxalmente, trata-se de um mundo de muros onde inúmeras barreiras físicas são construídas com a intenção de estabelecer fronteiras, dividir populações, esconder a pobreza ou a desigualdade, barrar refugiados e guerras, bloquear os considerados indesejáveis ou frear o medo e a insegurança. Uma série especial produzida pela Folha (2017), chamada *Um mundo de muros*, registrou que, no período de 2001 a 2017, de 17 barreiras físicas, o mundo passou a contar com 70. Em outras palavras, em 16 anos, 53 novas barreiras físicas foram construídas por razões distintas. Não se trata, no entanto, apenas de barreiras físicas: as barreiras atitudinais causadas pela indiferença, apatia, medo, preconceito e desconhecimento continuam sendo construídas cotidianamente. Ao contrário de muros, torna-se cada vez mais necessário construir pontes, através do diálogo e do “ubuntu¹”.

De acordo com o relatório de Tendências Globais, elaborado pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR, 2022), ao final de 2021, o número de pessoas deslocadas no mundo havia aumentado 8% em relação ao ano de 2020, chegando a um novo recorde: 89,3 bilhões de refugiados e migrantes internacionais. Nesse contexto, de acordo com a 7ª edição do relatório Refúgio em Números, produzido pelo Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), o Brasil recebeu mais de 290 mil solicitações de refúgio desde 2011, ocupando, assim, um lugar de importância quanto à recepção de pessoas (i)migrantes² (JUNGER *et al*, 2022).

Contudo, apesar de o Brasil ser membro da Organização Internacional para as Migrações (OIM), principal organismo intergovernamental no campo da migração, e fazer parte dos países ocidentais com políticas de portas abertas para acolher refugiados, o país ainda apresenta carências quanto à criação e implementação de políticas públicas e linguísticas que possuam um aspecto mais inclusivo desses migrantes internacionais (OLIVEIRA; SILVA, 2017).

Uma vez que o (i)migrante está dentro do país, a depender da sua condição financeira e da sua rede de contatos, ele tem liberdade de se deslocar entre as cidades à procura de um lugar onde se sinta melhor para recomeçar. Nesse contexto, observa-se o município de Uberlândia -

¹ Ubuntu: palavra existente nos idiomas sul-africanos zulu e xhosa que apresenta significados humanísticos como a solidariedade, a cooperação, o respeito e a generosidade (SBARDELOTTO, 2010).

² Opto pelo termo “(i)migrante” nesta dissertação, considerando que o sujeito que se desloca de um país estrangeiro para o Brasil, uma vez dentro do Estado, permanece, muitas vezes, em deslocamento interno.

Minas Gerais que, segundo Azevedo (2022), em uma notícia publicada pelo Diário de Uberlândia, conta, atualmente, com mais de 4 mil imigrantes e refugiados, sendo muitos deles assistidos por ações da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM) e de organizações da sociedade civil.

Assim, a escolha do tema desta pesquisa advém, primeiramente, de uma motivação pessoal impulsionada pelo contexto de militância social, no qual eu estive inserida enquanto fundadora e presidente da ONG Taare - Trabalho de apoio a migrantes internacionais³. Em segundo lugar, a escolha pelo tema advém do interesse em dar continuidade à monografia de especialização, concluída em 2019, sobre o ensino do Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Nesse sentido, é relevante apresentar o contexto de desbravamento, de nascimento e atuação da ONG, reconhecida como primeira organização criada exclusivamente para atender refugiados e imigrantes em situação de vulnerabilidade em Uberlândia, o que justifica a realização desta pesquisa.

Inicialmente, meu desejo de trabalhar com refugiados ocorreu em 2014, ano com o maior número de mortos pela guerra na Síria, segundo a BBC News Brasil (2015). Entretanto, em 2015, no final da minha formação em Letras - Língua e Literatura Francesas pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), meu primeiro contato se deu com haitianos. Acompanhada de amigos, visitei uma casa com cerca de dez homens e iniciei o diálogo em língua francesa com o grupo. Nesse instante, um dos homens ali, já senhor de idade, reagiu com surpresa, afirmando que, em cerca de três meses que ele morava no país, ninguém jamais havia falado em sua língua com ele⁴.

Diante da surpresa expressada pelo homem, iniciou-se o relato de problemas que ele vinha vivendo: não recebimento de salário, e entrega de comida e moradia em troca dos serviços realizados. O grupo com o qual eu estava percebeu a precariedade da casa, bem como outras dificuldades; após isso, buscamos ajuda de advogados. Dessa forma, começamos a auxiliá-los: envolvendo nossa rede de contatos, através do encaminhamento para aulas de português na

³ A definição inicial era “TAARE: Trabalho de Apoio e Assistência aos Refugiados Estrangeiros” e mudou para “Taare - Trabalho de apoio a migrantes internacionais”. A mudança visou uma melhor adequação dos termos e, dessa forma, ao invés de um acrônimo, passou a ser um nome próprio. A organização sem fins lucrativos foi criada com a finalidade de acolher migrantes internacionais em situação de vulnerabilidade social, promovendo autonomia, dignidade e inserção sociocultural; para isso, uma das ferramentas principais usadas é o ensino da língua portuguesa e da cultura brasileira.

⁴ Apesar da língua materna no Haiti ser o crioulo haitiano, ele se referiu ao francês como sua própria língua. Uma possível justificativa para essa ocorrência pode ser o fato de ser uma língua que ele domina e se sentia seguro para se expressar.

UFU e ajudando com necessidades gerais (alimento, trabalho, moradia temporária, auxílio jurídico etc.).

Em junho de 2015, enquanto as ações com imigrantes haitianos continuavam na cidade, eu me mudei para a Índia, a fim de trabalhar como professora de línguas francesa e portuguesa em escolas da região de Goa. Nesse tempo, entre as diferentes barreiras culturais, pessoais e linguísticas que enfrentei, a comunicação foi a de maior desgaste inicial, pois eram falados, no dia a dia, o hindi, o inglês e o konkani. Esses aprendizados, obtidos por meio da experiência inter e transcultural, viriam a contribuir no desenvolvimento dos trabalhos sociais, posteriormente, em Uberlândia.

Ao retornar para o Brasil em 2016, comecei a ensinar português para um casal sírio e, pouco tempo depois, fui convidada a me juntar à equipe de trabalho com haitianos, através das ações iniciadas em 2015. Conforme as ações aconteciam, pudemos perceber o crescente número de imigrantes em situação vulnerável e, assim, em 2017, nasceu a ONG Taare. Além das aulas de português, à medida que outras necessidades eram identificadas, a equipe buscava auxílio: mediação cultural⁵, assistência social/jurídica e doações em geral. Durante os anos que se passaram, novas crises e conflitos internacionais desencadearam novos fluxos migratórios, que demandaram novas estratégias e aprendizados, além dos desafios que já existiam. Por essa razão, o Taare começou a sensibilizar lideranças políticas e públicas de Uberlândia, visando assegurar dignidade de vida a esse público vulnerável.

Em 2021, após deixar a direção da ONG, uma nova equipe seguiu as ações realizadas até então. Posteriormente, em 22 de novembro de 2021, segundo o Diário Oficial do Município (2021), a Lei nº 13.634 do município considerou a ONG Taare como entidade de utilidade pública, evidenciando, assim, a relevância dos trabalhos oferecidos na cidade, abrangendo pessoas de mais de 15 (quinze) nacionalidades diferentes.

Diante desse contexto migratório, percebe-se o irrompimento de diferentes barreiras quando esses indivíduos chegam ao novo país; dentre elas, a barreira linguística, ao limitar o acesso aos direitos fundamentais (CABETE, 2010). É a partir dessa compreensão que nasce o ensino-aprendizagem da Língua de Acolhimento (LAc), que faz referência a uma abordagem de ensino reconhecida no Brasil há cerca de dez anos (SILVA, COSTA, 2020) e se insere no

⁵ De acordo com o Centro Brasileiro de Estudos da América Latina (CBEAL), a mediação cultural é um instrumento fundamental para proteção e integração de pessoas migrantes e refugiadas nas comunidades de acolhida. “Com o trabalho de mediadores(as) culturais, a comunicação entre pessoas deslocadas e instituições humanitárias tende a ser aprimorada, o que permite: tradução de informação crucial e emergencial para quem precisa (direitos e serviços disponíveis e suas formas de acesso); explicação sobre diferenças culturais; e orientação para agências humanitárias. Assim, as pontes simbólicas tecidas contribuem para que as pessoas deslocadas sejam ouvidas, respeitadas e acolhidas” (2021, p. 56).

campo da Linguística Aplicada (LA), campo de natureza multi/trans/interdisciplinar (CELANI, 1992; MOITA LOPES, 1996, LOPEZ; DINIZ; 2018). A LA investiga problemas do mundo real em que a linguagem se encontra (BRUMFIT, 1987; GRABE, 2010; LEFFA, 2001), buscando soluções para tais problemas da sociedade e, por isso, possui caráter de relevância social (TUCKER, 1996; apud LEFFA, 2001).

Embora seja uma área recente, a LAc se destaca por sua importância no acolhimento, na integração e na inclusão dos (i)migrantes de crise (GROSSO, 2010; LISBOA *et al*, 2021; LOPEZ, 2018; OLIVO; TRAJANO, 2019; SILVA; COSTA, 2020). Por essa razão, as pesquisas na área são importantes, para que haja um aprofundamento e ampliação do conhecimento da temática, a fim de que a abordagem seja ainda mais consolidada e aperfeiçoada.

Posto isso, como estudo de caso (GIL, 2002), trata-se de uma pesquisa qualitativa-descritiva (BORTOLOZZI MAIA, 2020; FLICK, 2009; GIL, 2002) e que faz uso das técnicas de análise de conteúdo (BARDIN, 2002; BARDIN, 2016). A coleta de dados se deu por meio da aplicação de questionários estruturados e de entrevistas semiestruturadas a professores e (i)migrantes que possuem vínculo com a ONG Taare. As perguntas que impulsionaram a pesquisa foram: a) De que maneira a noção de barreiras e acolhimento aparece nas narrativas dos professores e dos (i)migrantes participantes deste estudo?; b) Qual é o papel do ensino-aprendizagem do PLAc?; c) Qual é a (co)relação percebida entre as barreiras linguísticas e a inclusão de imigrantes na perspectiva dos participantes?

O objetivo geral desta pesquisa é investigar sentidos de barreira e de acolhimento construídos nas narrativas de professores voluntários da ONG Taare e de (i)migrantes atendidos pela organização. Os objetivos específicos são: a) Explorar quais são os sentidos de barreira e de acolhimento construídos nas narrativas de professores e (i)migrantes; b) Analisar os sentidos de barreira e de acolhimento que forem identificados nas narrativas; c) Problematizar os sentidos de barreira e de acolhimento identificados.

Dessa forma, os resultados obtidos possibilitam reflexões teórico-metodológicas acerca do processo de ensino-aprendizagem de PLAc; por conseguinte, através da identificação das barreiras e do acolhimento nas narrativas dos participantes, ressalta-se a reflexão quanto à necessidade de formulação de políticas públicas e linguísticas de acolhimento, em prol da inclusão e integração de (i)migrantes de crise à sociedade de acolhida.

Esta dissertação está organizada da seguinte maneira: o primeiro capítulo, intitulado *(I)migração, lingua(gem) e ubuntu*, apresenta os principais conceitos relacionados às (i)migrações de crise, faz um panorama sobre origem e características do PLAc e conceitua temas

importantes referentes à inclusão e à integração de pessoas em diáspora. O segundo capítulo, intitulado *Derrubando muros*, apresenta as características, métodos de coleta e análise de dados, e perfil dos participantes deste estudo. O terceiro capítulo, intitulado *Escutatória*, descreve os dados obtidos. O quarto capítulo, intitulado *Reflexões sobre as narrativas*, apresenta a análise dos dados com base na literatura. Enfim, a última seção é intitulada *Considerações finais* e é dedicada à conclusão da pesquisa.

CAPÍTULO 1 LINGUA(GEM), (I)MIGRAÇÃO E UBUNTU

Neste capítulo, serão discutidos os principais conceitos teóricos que embasam este estudo, relacionando com os seguintes assuntos: migrações internacionais de crise, panorama sobre origem e características do ensino-aprendizagem do PLAc, direitos humanos, barreiras, inclusão e integração. Para isso, o capítulo foi dividido em dois tópicos: i) (I)migração e língua(gem); ii) (I)migração e ubuntu.

1.1 (I)MIGRAÇÃO E LINGUA(GEM)

Nesta seção, dividida em dois subtópicos, “Diáspora: transpondo fronteiras” e “Construindo pontes: O Português como Língua de Acolhimento”, serão abordados temas que envolvem a razão das migrações, a compreensão dos principais conceitos relacionados à migração internacional de crise, a importância da língua(gem) para as pessoas em deslocamento e o ensino-aprendizagem do Português como Língua de Acolhimento.

1.1.1 Diáspora: transpondo fronteiras

Todo ser humano tem o direito de deixar qualquer país, inclusive o próprio, e a este regressar.⁶

No presente subtópico, pretende-se conceituar os tipos de deslocamentos geográficos existentes, dando destaque aos caracterizados como migrações internacionais de crise. Essa conceituação é relevante, pois serve como base para entender as particularidades do ensino da língua do país de acolhida para o referido público. Para isso, partirei de noções do nível “macro” ao “micro”, iniciando com (i)migração e ser “estrangeiro” e, posteriormente, abordando os conceitos: migrante, imigrante, migrantes internacionais de crise, refugiado, solicitante de refúgio, acolhida humanitária, deslocamento ambiental, asilo e concluindo com a caracterização da apatridia.

É importante ressaltar que a (i)migração sempre esteve presente nos relatos históricos da humanidade e, por essa razão, poder-se-iam citar inúmeros exemplos de homens e mulheres, desde a Antiguidade, que deixaram suas terras de origem, seja em busca de melhores condições

⁶ Artigo 13, II, da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

de vida ou mesmo fugindo de alguma ameaça.

As migrações são inerentes à humanidade desde suas origens. Do Norte ao Sul, do Leste a Oeste, e vice-versa. Homens e mulheres, por diferentes maneiras, têm se deslocado ao longo e ao largo do planeta, que é a casa dos seres humanos e de outros seres (VARESE, 2006, p. 8).

Migrar e ser um “estrangeiro” são, muitas vezes, sinônimos de estranhamento que decorre não apenas por parte do (i)migrante mas também por parte daqueles que o recebem: em razão do sotaque, do comportamento, das formas diferentes de se vestir e de agir.

Um certo número de enunciados sobre o sexo, a idade, o aspecto físico, o “jeito de ser” são “renovados” pela/na língua estrangeira. [...] **O eu da língua estrangeira não é, jamais, completamente o da língua materna.** Nem todo mundo está pronto para essa experiência. Ela representa para alguns aprendizes um perigo que eles evitam... evitando aprender a língua (REVUZ, 1998, p. 225, grifo nosso).

De acordo com Revuz (1998), a aprendizagem de uma nova língua pode provocar diferentes reações no psiquismo⁷ de um indivíduo, pois ele carrega, consigo, uma longa história com a sua própria língua. Os apontamentos feitos pela autora são pertinentes ao público-alvo do PLAc: em geral, trata-se de pessoas que sofreram um processo de migração forçada, acarretando o despreparo para o deslocamento em direção ao novo país e, por vezes, a aversão a tudo que se relaciona ao novo.

De acordo com o glossário do Instituto Migração e Direitos Humanos (IMDH), as migrações, nacionais ou internacionais, são consequência de diferentes fatores, tais como: a urbanização, a globalização, os avanços tecnológicos, as questões demográficas, os desastres naturais, as perseguições, as discriminações, a xenofobia, as guerras, a criminalidade, o fanatismo religioso, as desigualdades sociais e o instinto de sobrevivência. Todo esse fluxo migratório implica em consequências e mudanças não só para os (i)migrantes mas também para a sociedade de destino.

Assim sendo, existem diferentes conceitos para definir as pessoas que se encontram em mobilidade geográfica. No entanto, em alguns casos, tais conceitos são utilizados de forma inadequada ou, até mesmo, geram dúvidas quanto ao uso correto. Sabendo que essas definições visam uma melhor compreensão, adiante, procuro distinguir os principais conceitos que fazem referência às pessoas em diáspora, com ênfase nas migrações de crise.

Considerando-se, especificamente, as migrações internacionais de crise, isto é, migrantes que deixaram seus países à força, em razão de sobrevivência, para Lisboa *et al*

⁷ “Psiquismo ou o psíquico é o nome científico que resume as noções de alma, espírito, mente, pensamento, conduta, comportamento, vida pessoal, drama pessoal humano, vida intelectual, afetiva e ativa” (PAULON, 2008).

(2021), trata-se de pessoas provenientes de localidades e circunstâncias de precariedade sociopolítica e/ou econômica, cujas condições de sobrevivência são complexas. Esse caráter complexo, vivenciado na sociedade de origem, provoca um deslocamento forçado, ocasionando um processo, muitas vezes, realizado às pressas e sem planejamento, em caráter de urgência.

Importa, nesse contexto, apresentar quais são as nomenclaturas utilizadas para definir as diferentes formas de mobilidade geográfica na legislação brasileira. Diante disso, a Lei nº 13.445, instituída como Lei de Migração (BRASIL, 2017), capítulo 1, art. 1º, adota as seguintes definições:

- I - migrante: pessoa que se desloca de país ou região geográfica ao território de outro país ou região geográfica, incluindo o imigrante, o emigrante e o apátrida;
- II - imigrante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil;
- III - emigrante: brasileiro que se estabelece temporária ou definitivamente no exterior;
- IV - residente fronteiriço: pessoa nacional de país limítrofe ou apátrida que conserva a sua residência habitual em município fronteiriço de país vizinho;
- V - visitante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que vem ao Brasil para estadas de curta duração, sem pretensão de se estabelecer temporária ou definitivamente no território nacional;
- VI - apátrida: pessoa que não seja considerada como nacional por nenhum Estado, segundo a sua legislação, nos termos da Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas, de 1954, promulgada pelo Decreto nº 4.246, de 22 de maio de 2002, ou assim reconhecido pelo Estado brasileiro;
- VII - refugiado: indivíduo que tenha recebido proteção especial do Estado Brasileiro, conforme disposto pela Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997; (BRASIL, 2017).

As designações fornecidas pela Lei de Migração corroboram para uma melhor compreensão das particularidades dos indivíduos que se encontram em diáspora. É importante salientar que, além das definições presentes nessa lei, como pode-se observar nos incisos VI e VII, sobre a pessoa apátrida e refugiada, também existem resoluções normativas e portarias específicas que regulamentam e definem alguns processos migratórios no Brasil. Em suma, um migrante é todo aquele que cruza um limite territorial, uma fronteira. Entretanto, segundo o ACNUR (2021), percebe-se que há distinções entre esses (i)migrantes, quanto ao deslocamento, pois alguns são caracterizados por um processo voluntário (alguém que busca melhores oportunidades econômicas, por exemplo); enquanto outros, por um processo forçado (causado por guerras, perseguições, crises, entre outros).

Como exemplo de definição de um processo migratório específico dado em resolução normativa, temos, no Brasil, a Lei 9.474/97, que rege os pedidos de refúgio no país. Essa lei especifica as condições para a solicitação de refúgio, estabelecendo quem pode ser reconhecido como tal e garantindo certos direitos civis a essas pessoas, entre outros aspectos. Em consonância a essa lei brasileira, que é espelhada na Convenção Internacional de 1951

(Convenção de Genebra), relativa ao Estatuto dos Refugiados, o ACNUR (2021, grifo nosso) faz a seguinte definição:

Refugiados são pessoas que estão fora de seu país de origem devido **a fundados temores de perseguição** relacionados a **questões de raça, religião, nacionalidade, opinião política, ou pertencimento a um determinado grupo social** e que não pode ou, em virtude desse temor, não quer valer-se da proteção desse país, ou que, se não tem nacionalidade e se encontra fora do país no qual tinha sua residência habitual em consequência de tais acontecimentos, não pode ou, devido ao referido temor, não quer voltar a ele. Ou ainda, pessoas que estão fora de seu país de origem devido a **conflitos, violência ou outras circunstâncias que perturbam seriamente a ordem pública** e que, como resultado, necessitam de “proteção internacional”.

A partir dessa definição, é possível entender as particularidades dos refugiados e, ao falar de proteção internacional, é necessário citar os três princípios basilares do refúgio, de natureza *jus cogens*⁸: o *non-refoulement*, a não-penalização pela entrada irregular e a não-discriminação. O primeiro princípio, o *non-refoulement*, segundo o art. 33 da Convenção de 1951, garante que nenhum Estado pode devolver um indivíduo ao país de onde ele está fugindo, não podendo colocá-lo, de maneira nenhuma, nas fronteiras do território onde sua vida ou liberdade estejam ameaçadas. Os autores Souza e Santos (2022) ressaltam que a aplicação desse princípio não é exclusiva a refugiados ou aos que solicitam asilo, mas a todos aqueles “que sofrem torturas e tratamentos desumanos em seu Estado de origem, conforme confirmado pela Jurisprudência do Tribunal Europeu de Direitos Humanos” (SOUZA; SANTOS, 2022, p. 140).

O segundo princípio, a “não-penalização pela entrada irregular”, considera os motivos de gravidade e urgência que levaram o indivíduo a deixar o país de origem, sem inviabilizar a obtenção de documentos necessários para uma viagem regularizada. Com base nisso, o art. 31 da Convenção de 1951 determina, aos Estados Partes, o dever de “não penalização” dos refugiados por entrada irregular no país de acolhida. Em legislação brasileira, esse princípio está disposto no art. 8º, da Lei 9.474/97. O terceiro princípio, a “não discriminação”, está previsto no art. 3º da Convenção de 1951, ao afirmar que os Estados Contratantes aplicarão as disposições sem discriminação quanto à raça, à religião ou ao país de origem. No Brasil, esse último princípio está previsto em passagens da Constituição Federal de 1988 e na Lei 13.445/17: art. 3º, II, IV e art. 4º, VIII, X, XI.

Assim, uma vez definido quem é considerado refugiado e após a apresentação dos princípios de caráter especial de proteção, salienta-se que o imigrante deve formalizar o pedido

⁸ De acordo com o dicionário jurídico (2015) da plataforma DireitoNet, o *jus cogens* se trata de um conjunto de normas imperativas do direito internacional público, ou seja, normas que impõem aos Estados obrigações objetivas, que prevalecem sobre quaisquer outras.

de refúgio ao governo brasileiro. Enquanto ele aguarda a resposta do seu pedido, o imigrante é enquadrado na categoria de “solicitante de refúgio”; dessa maneira, sua permanência temporária está regularizada no país e a ele fica garantido o direito ao trabalho e o acesso aos serviços públicos de saúde e educação, bem como a contemplação dos princípios basilares de proteção internacional citados nos parágrafos anteriores. Segundo a cartilha do ACNUR, intitulada *Direitos e deveres dos solicitantes de refúgio no Brasil* (2010), pessoas que tenham cometido algum crime contra a humanidade e/ou a paz, guerra, crimes hediondos, que participaram de atos terroristas ou tráfico de drogas não podem se beneficiar de tal condição de refúgio.

Para exemplificar o refúgio, podemos citar a Síria, por se tratar de país que vive um contexto de violações generalizadas dos direitos humanos: desde 2011, conflitos armados e guerras civis provocaram a morte (de milhares) e o deslocamento (de milhões) de sírios. Dessa forma, o país vive uma grave crise econômica, além de escassez de alimentos: segundo o *World Food Programme - WFP* (2022), mais da metade da população síria está passando fome.

Outro exemplo de refúgio faz referência à situação da Venezuela, por se tratar de país que também enfrenta crises econômicas e escassez de alimentos. Embora esse fator, por si só, não seja o suficiente para a obtenção do status de refugiado (conforme a Lei nº 9.474, de 1997), o Comitê Nacional para Refugiados (Conare) reconheceu, em junho de 2019, a situação de grave e generalizada violação de direitos humanos (GGVDH) no país. Esse reconhecimento do status de refugiado para venezuelanos considerou a Declaração de Cartagena de 1984 sobre Refugiados⁹, da qual o Brasil é signatário, e em observância às diretrizes da Corte Interamericana de Direitos Humanos¹⁰ (ACNUR, 2020).

Entre 2011 e 2019, de acordo com o 5º relatório Refúgio em Números do OBMigra (2020), a nacionalidade com maior número de pessoas refugiadas reconhecidas no Brasil era a venezuelana (20.935), seguida da síria (3.768) e congoleza (1.209). Só em 2021, de acordo com o 7º relatório Refúgio em Números do OBMigra (Junger *et al*, 2022), das 117 nacionalidades solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado no Brasil, foram mais de 22 mil solicitações de venezuelanos, o que corresponde a 78,5% dos pedidos recebidos.

⁹ De acordo com o economista e advogado Luis Paulo Teles Ferreira Barreto (2010), em 1984, foi feita a tentativa de ampliar os dispositivos da Convenção de 1951 no âmbito das Américas. Por isso, assinou-se a Declaração de Cartagena na cidade de Cartagena, na Colômbia. Essa declaração estende a definição já dada do refúgio pela Convenção de 1951, incluindo pessoas “cujos países de origem tenham entrado em processo de degradação política e social e tenham permitido violência generalizada, violação de direitos humanos e outras circunstâncias de perturbação grave da ordem pública” (BARRETO, 2010, p. 16).

¹⁰ De acordo com o capítulo 1º, art. 1º do Estatuto da Corte Interamericana de Direitos Humanos de 1979, "A Corte Interamericana de Direitos Humanos é uma instituição judiciária autônoma cujo objetivo é a aplicação e a interpretação da Convenção Americana sobre Direitos Humanos".

Uma vez que as normativas de refúgio no Brasil foram exemplificadas e caracterizadas, cabe citar um outro visto previsto na legislação brasileira: o visto temporário de acolhida humanitária, também conhecido como *visto humanitário*. Esse visto tem sua previsão legal interna por meio da Lei 13.445/2017, Lei da Migração, com o objetivo de garantir a facilitação de permanência e residência de pessoas no Brasil, vítimas de crise econômica ou ambiental. Dois exemplos recentes de liberação do visto temporário de acolhida humanitária (com suas respectivas portarias dispendo sobre a autorização de residência) se direcionam a pessoas nacionais de países como o Afeganistão¹¹ e a Ucrânia¹².

O Afeganistão foi afetado pela situação de grave ou iminente instabilidade institucional, de grave violação de direitos humanos ou de direito internacional humanitário decorrente da retomada do poder do grupo extremista islâmico Talibã em 2021; a Ucrânia tem passado por intensos conflitos armados em decorrência da guerra contra a Rússia desde fevereiro de 2022. Por isso, os nacionais de ambos os países podem ser caracterizados como (i)migrantes de crise e refugiados.

Ao falar do visto humanitário, também é importante citar o Haiti, uma vez que o Brasil possui uma portaria específica quanto a essa liberação, por considerar as crises enfrentadas pelos haitianos¹³. Nesse contexto, é pertinente abordar um outro conceito utilizado de forma recorrente para se referir às pessoas que precisam deixar seus países de origem ou residência, primordialmente, por questões de desastres naturais: a migração ou o deslocamento ambiental. Segundo o Glossário da Defesa Civil (CASTRO, 1998), o desastre é definido como “resultado de eventos adversos, naturais ou provocados pelo homem, sobre um ecossistema (vulnerável), causando danos humanos, materiais e/ou ambientais e conseqüentes prejuízos econômicos e sociais”. Diante dessa definição, é possível falar sobre “migração ambiental” e os chamados “deslocados ambientais”¹⁴.

¹¹ BRASIL. **Portaria Interministerial nº 24, de 3 de setembro de 2021**. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/portarias/PORTARIA_INTERMINISTERIAL_MJSP.MRE_N%C2%BA_24_DE_3_DE_SETEMBRO_DE_2021.pdf. Acesso em: 18 dez. 2022.

¹² BRASIL. **Portaria Interministerial MJSP/MRE nº 30, de 25 de agosto de 2022**. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-interministerial-mjsp/mre-n-30-de-25-de-agosto-de-2022-425201810>. Acesso em: 18 dez. de 2022.

¹³ BRASIL. **Portaria Interministerial MJSP/MRE nº 29, de 25 de abril de 2022**. 26 abr. 2022. Diário Oficial da União. Ministério da Justiça e Segurança Pública/Gabinete do Ministro. Brasília, DF. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-interministerial-mjsp/mre-n-29-de-25-de-abril-de-2022-394921742>. Acesso em: 11 dez. 2022.

¹⁴ Também chamados de refugiados climáticos ou ambientais. O termo ‘refugiado’, nesse contexto, é algo que está ainda em discussão, pois a Convenção de 1951 não inclui a questão ambiental como refúgio. O refúgio faz referência a pessoas perseguidas que se veem obrigadas a deixar sua residência por questões de raça, religião, nacionalidade, grupos sociais ou opiniões políticas, como já apresentado anteriormente (VEDOVATO; FRANZOLIN; ROQUE, 2019).

Como exemplo desse tipo de deslocamento, temos os haitianos, já citados como beneficiários do visto humanitário, que sofreram com o forte terremoto ocorrido em 12 de janeiro de 2010: em razão da morte de mais de 200 mil pessoas, houve grande deslocamento dos haitianos rumo ao Brasil. Segundo Rafaela Lara, redatora do site de notícias CNN Brasil (2021), em 2010, o Haiti já era considerado o país mais pobre das Américas; sendo assim, o desastre natural intensificou a crise econômica e a epidemia de cólera, provocando a diáspora de muitos dos seus habitantes. Tais razões debilitam a população até hoje, para além de outras crises de ordem política e natural dos anos posteriores.

Outro tipo de mobilidade geográfica é o chamado “asilo”. Enquanto o pedido de refúgio é reconhecido pelo suficiente fundado temor de perseguição, tratando-se de uma medida de caráter humanitário, temos o pedido de asilo¹⁵ para casos de perseguição política individualizada e como medida de caráter político, isto é, previsto pela Constituição Federal do Brasil e avaliado diretamente pela Presidência da República. Existem dois tipos de asilo: o asilo diplomático — quando o solicitante está em um país estrangeiro e pede asilo à embaixada brasileira, obtendo a aprovação, ele passa a habitar a Embaixada ou Consulado com a devida proteção; o asilo territorial — quando o solicitante obtém aprovação para ficar em território nacional, sob abrigo e proteção do Estado brasileiro.

O último aspecto migratório que abordarei será a apatridia, em razão de seu caráter muitas vezes derivado de uma crise. Como já descrito por meio do inciso VI da Lei da Migração de 2017, o conceito “apatrida” diz respeito às pessoas que não têm nacionalidade de nenhum país e, desse modo, segundo Souza e Santos (2022), necessitam dos direitos humanos e do acesso aos serviços daqueles que possuem cidadania. Ter uma nacionalidade se trata de um direito assegurado pelo art. 15 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948 e tem relação com o princípio da não-discriminação.

A perda ou não atribuição de uma nacionalidade sinaliza a forte característica de discriminação em razão de gênero, raça, etnia, religião, idioma, alguma necessidade especial ou de outra fonte. Não ter o reconhecimento de nacionalidade gera uma grande dificuldade para obter documentos de identificação, casar-se, possuir/adquirir bens e até residir no país de nascimento. Segundo a pesquisadora Ana Raquel Menezes, em entrevista concedida ao MigraMundo (RABELO, 2021), a falta de documentos dificulta o acesso aos serviços de saúde

¹⁵ MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Entenda as diferenças entre refúgio e asilo**. Jusbrasil. Disponível em: <<https://mj.jusbrasil.com.br/noticias/301277892/entenda-as-diferencas-entre-refugio-e-asilo>>. Acesso em: 12 set. 2022.

e educação; sem a permissão de residência, muitos precisam viver fugindo da polícia, já que não conseguem provar que pertencem àquele país.

Sendo assim, é possível uma pessoa ser apátrida e refugiada de maneira simultânea. As populações que se destacam com esse perfil migratório de apatridia no mundo são os palestinos, os rohingya, e os roma (conhecidos como ciganos). Independentemente do status migratório, da razão (política, econômica, familiar ou outra) que leva uma pessoa a migrar ou do país para o qual ela decide se deslocar, quando se chega ao local de destino, será necessário agir linguisticamente de forma autônoma em um contexto que, na maioria das vezes, não é familiar a esse indivíduo.

Raramente alguém deixa o seu espaço de afetos se não tiver uma forte motivação que passa muitas vezes pela própria sobrevivência e pela melhoria das condições de vida, o que leva a uma **mobilidade que afeta todas as áreas da vida de quem se desloca**, principalmente na área laboral, pois nem sempre é coincidente entre o país de origem e o país da língua-alvo (GROSSO, 2010, p. 66, grifo nosso).

Nesse sentido, além das razões de urgência e sobrevivência que levam alguém a se deslocar rumo ao desconhecido, todas as áreas da sua vida passam a ser diretamente afetadas, isto é, tudo que faz referência a sua identidade, incluindo sua formação/profissão que, muitas vezes, não é reconhecida ou não coincide com a do país de destino. Diante disso, muitos (i)migrantes acabam por se encontrar em situação de vulnerabilidade.

Vulnerabilidade social é um conceito multidimensional que se refere à condição de indivíduos ou grupos em situação de **fragilidade**, que os **tornam expostos a riscos e a níveis significativos de desagregação social**. Relaciona-se ao resultado de qualquer processo acentuado de **exclusão, discriminação** ou **enfraquecimento de indivíduos** ou grupos, provocado por fatores, tais como pobreza, crises econômicas, nível educacional deficiente, localização geográfica precária e baixos níveis de capital social, humano, ou cultural [...], dentre outros, que gera fragilidade dos atores no meio social (XIMENES, 2010, n.p, grifo nosso).

A partir da definição dada, e fazendo analogia à razão do deslocamento de migrantes de crise, é importante ter em mente que muitas dessas pessoas, além de se encontrarem em situação fragilizada, devido à fuga da situação grave em suas terras de origem, acabam se deparando e se expondo a situações muitas vezes ainda mais delicadas que as fragilizam intensamente nos países e localidades de destino.

Assim, compreendendo a vulnerabilidade à qual esses (i)migrantes estão muitas vezes expostos, as principais particularidades e os conceitos que distinguem as pessoas em migração de crise, a seção seguinte faz referência à importância da língua(gem) no processo de integração, inclusão e acolhimento na vida das pessoas em diáspora.

1.1.2 Construindo pontes: O Português como Língua de Acolhimento

[...] a língua que acolhe é a mesma que abriga e protege.¹⁶

Neste subtópico, pretende-se abordar sobre a importância do conhecimento da língua por parte do migrante internacional, especialmente os de crise, e fazer um panorama histórico referente ao uso e à importância dos termos “língua de acolhimento (LAc)” e “Português como Língua de Acolhimento (PLAc)”.

Antes de contextualizar o que vem a ser o PLAc, é importante salientar que se trata de uma especialidade de ensino de línguas inserida no campo da LA e que possui natureza multi/trans/interdisciplinar (CELANI, 1992; MOITA LOPES, 1996, LOPEZ; DINIZ; 2018). O linguista Luiz Paulo da Moita Lopes (1996) afirma que a LA é uma ciência social, pois o seu foco está em problemas de uso da linguagem enfrentados por seus usuários (ouvintes, falantes, leitores e escritores) em contexto social, isto é, todo e qualquer lugar que se faça necessária a comunicação entre os indivíduos.

Essa afirmação está em acordo com a definição dada alguns anos antes por Christopher Brumfit (1987), que afirma que se trata de uma “investigação teórica e empírica de problemas do mundo real em que a linguagem é uma questão central” (BRUMFIT, 1987, p. 93, tradução minha). Sendo assim, além de ser o ponto onde os estudos da linguagem se interseccionam com outras disciplinas (CELANI, 1992), a LA é ainda caracterizada pelo linguista aplicado Alastair Pennycook (2006) através de palavras como “movimento, fluidez e mudança”.

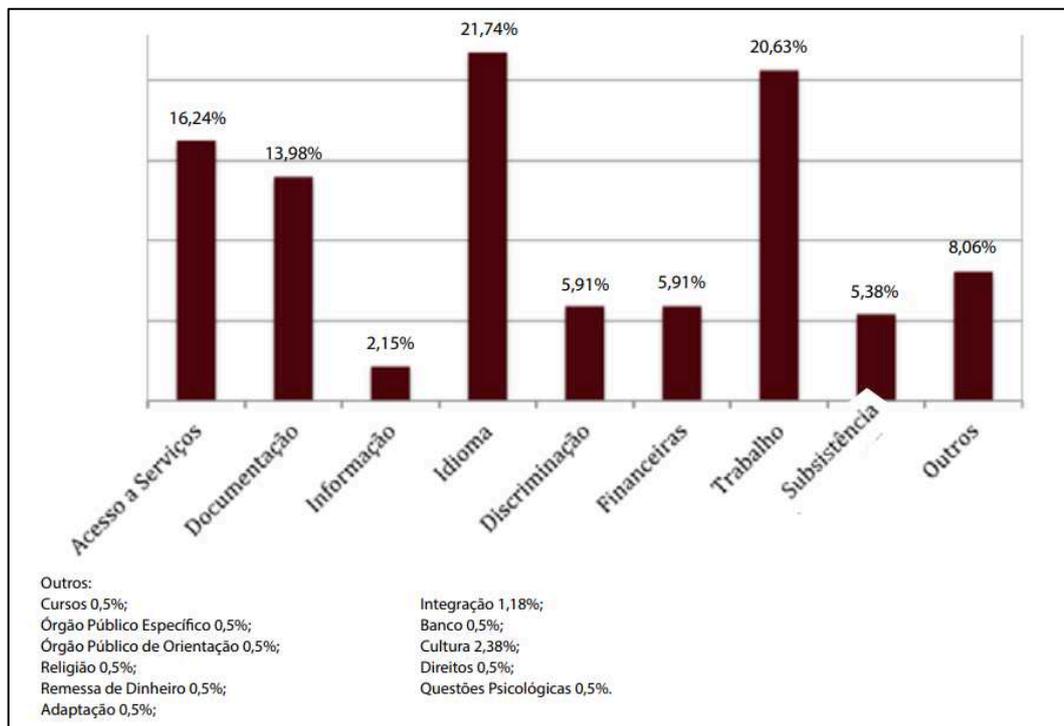
Evidencia-se, assim, o caráter de relevância social presente na LA, também confirmado por Richard Tucker (1996), que define o campo de estudo como “um meio de ajudar a resolver problemas específicos da sociedade onde a linguagem está envolvida” (apud LEFFA, 2001, p. 7). Dessa maneira, assim como a LA, “o PLAc dialoga diretamente com outras áreas como o Direito, as Relações Internacionais, as Ciências Sociais e Políticas, dentre outras” (LISBOA, 2021, p. 115), em razão do seu contexto de atuação.

Uma vez situado o PLAc dentro do campo da LA, cabe entender qual é a importância do conhecimento linguístico para os (i)migrantes. Nesse contexto, é pertinente apresentar os dados obtidos pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), por meio de um mapeamento nacional, realizado em 2015, que teve como finalidade identificar as dificuldades

¹⁶ (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017, p. 436).

normativas e institucionais enfrentadas por pessoas em diáspora para se ter acesso a direitos e serviços no Brasil. Com o auxílio de entrevistas e questionários aplicados a imigrantes, instituições públicas e instituições da sociedade civil (instituições selecionadas com base na prática institucional ou na obrigação legal de atendimento aos imigrantes)¹⁷, os resultados da pesquisa apontaram que o idioma é uma das principais dificuldades enfrentadas pelos imigrantes.

Gráfico 1: Principais dificuldades enfrentadas pela população (i)migrante



Fonte: Ipea, 2015, p. 138

O Gráfico 1 mostra a relevância do fator linguístico no processo de integração de (i)migrantes. Além de ter sido citado pelos imigrantes no mapeamento do Ipea, como sendo a maior dificuldade enfrentada, com 21,74%, o idioma aparece em destaque também entre os outros públicos participantes da pesquisa. As instituições públicas que foram entrevistadas indicaram, em primeiro lugar, “outros”, com 20,52%; o idioma, como a segunda maior dificuldade enfrentada pelos imigrantes, com 16,4%; as instituições da sociedade civil que foram entrevistadas indicaram, em primeiro lugar, “outros”, com 25,50%; o idioma, em segundo lugar, com 16,34%.

¹⁷ Foi mapeado o total de 597 instituições em 26 Estados e no Distrito Federal. Incluem-se instituições como: Defensoria Pública da União (DPU), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), ACNUR, universidades, igrejas, Organizações não governamentais (ONGs), polícia militar, entre outros.

No levantamento do Ipea, também são mostradas outras dificuldades (“outros”) que acabam tendo relação indireta à língua. Incluindo outros aspectos presentes no mapeamento, além dos presentes no Gráfico 1, aparecem, expressivamente, as seguintes dificuldades: a adaptação, a cultura, as questões psicológicas, a acolhida, a vulnerabilidade e o conhecimento da legislação. De acordo com um estudo realizado pelos pesquisadores Flávia Campos Silva e Eric Júnior Costa (2020), a identificação de tais dificuldades, por parte do Ipea, corrobora para uma importante característica do PLAc que faz relação com a sua abordagem de ensino: uma proposta de trabalho que vai além dos fatores linguísticos, levando em consideração as questões socioculturais, psicossociais e discriminatórias em seu projeto de ensino.

Nesse sentido, é importante destacar que aprender uma nova língua-cultura é um processo complexo, independente de quem seja o indivíduo aprendente. Segundo o Dicionário crítico de migrações internacionais, as autoras Lúcia Maria de Assunção Barbosa e Mirelle Amaral de São Bernardo (2017) afirmam que esse processo é complexo pois possui relação direta com às relações estabelecidas entre as pessoas, culturas e identidades.

Aprender uma nova língua-cultura é adentrar-se a outras mentalidades e, sobretudo, colocar em xeque certezas e capacidades de interpretar e de compreender outras dimensões simbólicas diferentes das que estão relacionadas com a língua-cultura que falamos e na qual circulamos (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017, p. 434-435).

Uma vez apresentado o relevante e complexo papel do idioma para e na integração de (i)migrantes no país, é importante abordar uma discussão apontada pelo pesquisador Lisboa (2021) em sua dissertação intitulada *Proposta de harmonização da terminologia designativa de área e subáreas do Português como Língua Não Materna baseada em corpus*, na qual ele identifica alguns desafios com relação às utilizações terminológicas da área de ensino do Português como Língua Não Materna (PLNM), abrangendo também a área de PLAc. Enquanto, nesta pesquisa, escolho usar os termos “Português como Língua de Acolhimento” e “língua de acolhimento”, designações por ele sugeridas como padrão, há inúmeras outras pesquisas realizadas no Brasil que adotam outros termos para se referirem à área e a esse conceito de língua.

Em um levantamento feito por Lisboa *et al* (2021), a partir de teses e dissertações sobre o PLAc, defendidas no Brasil e disponíveis no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), como exemplo, é citado o recorrente uso pelo “Português como Língua Adicional (PLA)”, que seria um termo “guarda-chuva”, assim chamado pelos autores, por referir-se a todos os contextos de ensino-aprendizagem de português para pessoas que não

sejam lusófonas, incluindo o público-alvo do PLAc, que será melhor definido posteriormente. Segundo Lisboa (2021), outros termos, também muito utilizados para se referir à especialidade de ensino como um todo, seriam: “Português como Língua Não Materna (PLNM)”, “Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL)” e, inclusive, o “Português como Língua Estrangeira (PLE)” e “Português como Segunda Língua (PL2)”.

Alguns outros termos, citados por Lisboa *et al* (2021), que costumam também ser utilizados no lugar de “língua de acolhimento” são: “português para refugiados” e “português para deslocados forçados”. Esse desafio no uso terminológico é decorrente da existência de diferentes nomenclaturas que visam distinguir as abordagens de ensino do português como segunda língua, a depender dos perfis e dos objetivos dos aprendentes. Essa variedade é caracterizada pelas pesquisadoras Barbosa e São Bernardo (2017) como sendo uma das complexidades do aprendizado de uma nova língua-cultura.

Visando a eficiência e precisão na comunicação de conhecimentos especializados, produzidos em áreas técnico-científicas, Lisboa (2021) propõe uma harmonização que visa “reduzir casos de sinonímia, polissemia, ambiguidades e variações formais e conceituais” (LISBOA, 2021, p. 159). Dessa maneira, neste estudo, justifica-se a utilização das seguintes designações: “língua de acolhimento - LAc”, como referência ao conceito de língua; “Português como Língua de Acolhimento - PLAc”, como referência à área de especialidade de ensino.

1.1.2.1 O nascimento da língua de acolhimento: Portugal

De acordo com a pesquisadora Marta Alexandra Calado Santos da Silva Cabete (2010), o uso do conceito “língua de acolhimento” começou em Portugal, em 2001, através do programa Portugal Acolhe; posteriormente, em 2008, desenvolveu-se o Português para todos (PPT), tratando-se de uma iniciativa criada pelo Estado Português em conjunto com o Ministério do Trabalho, a Solidariedade Social, o Ministério da Educação e a Presidência do Conselho de Ministros, através de cursos de português dirigidos exclusivamente a imigrantes adultos não lusófonos.

Cabete (2010) sugere que o motivo da criação de tal política linguística ter se dado apenas no princípio do século XX se deve aos fluxos migratórios provenientes do Leste Europeu: fator-chave para a criação dessa política específica referente ao ensino-aprendizagem de português para a população imigrante. O programa Portugal Acolhe nasce, então, com o objetivo de “favorecer e facilitar o ensino da língua nacional do Estado de acolhimento” em consonância à Carta Europeia de 1996.

A criação do programa Portugal Acolhe teria como fim facultar junto da população imigrante residente em Portugal, [...], o acesso a um conjunto de conhecimentos indispensáveis a uma inserção de pleno direito na sociedade portuguesa, promovendo a capacidade de expressão e compreensão da língua portuguesa e o conhecimento dos direitos básicos de cidadania, entendidos como componentes essenciais de um adequado processo de integração dos imigrantes (CABETE, 2010, p. 56).

Dessa maneira, Cabete (2010) expressa a finalidade da criação do programa Portugal Acolhe no ano de 2001, explicitando a relação entre conhecimento da língua portuguesa e dos direitos básicos de cidadania com o processo de integração dos imigrantes à sociedade local. Segundo a autora, o Programa era composto, inicialmente, de duas fases: divulgação de um Guia de Acolhimento dos imigrantes¹⁸ e formação¹⁹, tendo horários de cursos flexíveis, como característica marcante, considerando a disponibilidade dos formandos. Depois de alguns anos, percebe-se, então, a necessidade de atualizar o programa em 2008, dando lugar à criação do já citado PPT, dividido em três áreas de competência: língua portuguesa²⁰, cidadania²¹ e português técnico²². Uma das características dessa nova fase do programa é que, uma vez obtido o certificado, os participantes ficavam dispensados de realizar testes para comprovar os seus conhecimentos da língua e, dessa maneira, poderiam vir a ter acesso à nacionalidade, à autorização de residência permanente e/ou ao estatuto de residente de longa duração.

Cabete (2010) aponta que, embora o PPT tenha a característica de ser heterogêneo em sua composição (composto por aprendentes de diferentes origens, profissões, formações acadêmicas, entre outros), todos os imigrantes presentes compartilham da mesma urgência de se comunicar em português. O ensino de língua portuguesa foi subdividido em A e B, que corresponde ao A e ao B do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECRL), tendo como objetivo trabalhar questões linguísticas a partir de abordagem comunicativa. Por se tratar de um público adulto, a autora salienta que o interesse pelo aprendizado da língua se dá

¹⁸ “O Guia de Acolhimento contém informações do quotidiano, incluindo um modelo de contrato, contactos úteis e expressões de uso frequente e estava disponível em português e em outras cinco línguas” (CABETE, 2010, p. 56-57).

¹⁹ A fase de formação era dividida em duas áreas distintas: “Cidadania” e “Português Básico para Estrangeiros”. O módulo de Português estava dividido em 3 níveis: iniciação, consolidação e aprofundamento, com 50 horas de duração cada; e o módulo “Cidadania” visava ensinar o modo de funcionamento da sociedade anfitriã, a sua cultura, o sistema político, entre outros, possibilitando, ainda, conhecer quais os seus deveres e direitos.

²⁰ O curso de língua portuguesa possui o percurso A (dividido em: A1, A2-1 e A2-2), com 50 horas de duração cada, visando a aquisição e o reforço de competências no domínio elementar da língua portuguesa. O percurso B (dividido em B1 e B2) não havia ainda sido aplicado no momento da dissertação de Cabete (2010). A metodologia de ensino recomendada apresentava-se como sendo flexível, indo ao encontro das características e necessidades dos alunos. Era privilegiada a abordagem comunicativa, com o objetivo de tornar o aprendiz autônomo.

²¹ O curso de Cidadania, com 50 horas de duração, tem como objetivo proporcionar a aquisição e o reforço de competências no nível dos direitos e deveres dos cidadãos/trabalhadores.

²² O curso de Português Técnico, com 25 horas de duração, corresponde a quatro áreas de atividade profissional, nas quais há registo de uma taxa de empregabilidade maior de imigrantes: o Comércio, Restauração, Cuidados de Beleza e Construção Civil e Engenharia Civil.

apenas se o saber ali proposto oferece a resolução de situações e se há aplicação no mundo real. A autora enfatiza que o ensino de uma língua não materna é sempre desafiador, considerando os conflitos internos e psicológicos provocados pelos choques culturais vivenciados pelos (i)migrantes, pois são desafios decorrentes da chegada ao novo país cheio de características e costumes, muitas vezes, diferentes de seus próprios.

Diante das características das duas fases apresentadas do programa Portugal Acolhe, Renata Franck Mendonça de Anuniação (2018), doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), problematiza as formas de divisão propostas pelo programa na concepção da língua de acolhimento, pois a separação entre ensino de língua, de cultura e de cidadania demonstra a existência de “uma concepção de língua dissociada das práticas sociais, não reconhecendo que a língua(gem) se constitui nessas contingências e que ela é permeada por disputas de poder e de saber” (ANUNIAÇÃO, 2018, p. 46).

1.1.2.2 Língua de acolhimento: Brasil

Partindo do contexto originário português de LAc para o contexto brasileiro, a doutora Anuniação (2018) analisa as características da língua de acolhimento, destacando a necessidade de se adotar um olhar crítico acerca da transposição do uso do termo, levando em consideração que o contexto político-linguístico português é embasado na ideia de multiculturalismo liberal, “o qual 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” (ANUNIAÇÃO, 2018, p. 45). Tendo em mente essas considerações, é importante traçar um panorama ou estado da arte quanto aos estudos relacionados a essa especialidade de ensino no Brasil.

Inicialmente, destacam-se as ações promovidas pelas universidades, por meio da oferta de cursos de português para imigrantes, através de projetos de extensão situados nos cursos de Letras: cursos tradicionalmente chamados de PLE ou PLA. Segundo a pesquisadora Rosane de Sá Amado (2013), o público desses cursos é composto, normalmente, por intercambistas e professores visitantes, que costumam ficar no país por cerca de dois anos.

Há também cursos de PLE ou PLA oferecidos por escolas de idiomas que geralmente são voltados para trabalhadores de grandes empresas e suas famílias. Portanto, tanto o público usual das universidades como o das escolas de idiomas, possuem necessidades específicas de aprendizado, considerando seus objetivos de comunicação e uso da língua. Nesse contexto, o público composto por imigrantes de crise chama a atenção, considerando-se a necessidade de

haver uma mudança didática em comparação com os cursos que são oferecidos para os demais imigrantes (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017).

Tal mudança didática tem acontecido no país e a prática de ensino do PLAc, apesar de enfrentar escassez de investimentos, “(r)existe” devido ao trabalho voluntário de professores, pesquisadores e profissionais de diferentes áreas, dentro e fora da universidade (SILVA; COSTA, 2020). Trata-se, segundo Silva e Costa (2020), de uma das poucas alternativas de acesso ao aprendizado da língua de forma gratuita.

Sendo assim, partindo do conhecimento de que o PLAc faz referência a uma abordagem de ensino reconhecida no Brasil há aproximadamente dez anos (SILVA, COSTA, 2020), o levantamento bibliográfico no banco de dados da BDTD, realizado por Lisboa *et al* (2021), permite identificar o que tem sido escrito na área, as formas de pesquisa, as universidades, bem como a presença de (co)orientadores e pesquisadores que se destacam nessa produção de conhecimento. Portanto, nessa busca realizada por Lisboa *et al* (2021), confirma-se que se trata de uma especialidade de ensino e pesquisa recente, e em expansão, pois foram encontrados 18 documentos (seis teses e 12 dissertações) relacionados ao PLAc defendidos entre os anos de 2016 e 2020 no país. Os autores destacam os seguintes pontos:

(i) a quantidade significativa de pesquisas qualitativas de cunho etnográfico e interpretativista, bem como de pesquisas-ação; (ii) a recorrência da utilização de questionários, gravações, diários de campo e entrevistas semi estruturadas para obtenção de dados; (iii) a ênfase recorrente sobre o aumento dos fluxos migratórios em âmbito mundial e sobre a falta de políticas públicas de acolhimento no Brasil; (iv) apontamentos sobre a relevância do ensino e da aprendizagem da língua nos processos de acolhimento/(re)territorialização; (v) recorrência de discussões sobre políticas linguísticas de acolhimento; e (vi) a quantidade significativa de pesquisas que se filiam à LA Indisciplinar (LISBOA *et al*, 2021, p. 126).

Dessa maneira, percebe-se, por meio do levantamento realizado pelos autores, quais são as principais características das pesquisas realizadas no Brasil, no período delimitado, e qual tem sido a linha norteadora dessas buscas: os desafios mundiais relacionados à migração, as questões políticas de acolhimento, a relação de ensino-aprendizagem da língua com o processo de inclusão e integração de (i)migrantes e a interdisciplinaridade.

Mesmo que esses dados precisem ser relativizados, considerando a existência de outros documentos defendidos que estejam em plataformas diferentes da BDTD ou que utilizem termos diferentes de “língua de acolhimento”, os autores evidenciam, a partir desse levantamento, que a “língua de acolhimento” faz referência a uma área de pesquisa ainda recente e em expansão, como já dito, no Brasil.

Diante disso, é importante reforçar as características que o PLAc carrega consigo desde o início do seu uso em Portugal. Como visto, o conceito de PLAc é usado para se referir ao ensino de PLE para o público de imigrantes de crise que se encontram fora de seus países de origem. O conceito carrega, em si, o sentido de “acolhida”, “abrigo” e “hospitalidade”. No que se refere à distinção entre PLAc e PL2, afirma-se o seguinte:

O que permite diferenciar PLAc de PL2 é a caracterização de seu público-alvo, composto por pessoas que não falam a língua portuguesa que se encontram em situações de imigração de crise. O público-alvo de PLAc é ainda delimitado pela sua composição: jovens e adultos recém imigrados, que se encontram em circunstâncias de vulnerabilidade socioeconômica e emocional ocasionada pela sua situação migratória de crise. (LISBOA *et al.*, 2021, p. 114)

Como se percebe, a principal distinção entre as duas formas de ensino-aprendizagem se encontra no público-alvo. Aponta-se, também, que esse público específico “possui diferentes graus de escolaridade, diferentes nacionalidades e são falantes de línguas distintas” (LISBOA, 2021, p. 116), assim como nos cursos do programa Português para Todos, oferecidos em Portugal. Nesse contexto, o conceito de LAc faz referência a um público distinto que adquire uma segunda língua (L2) em contexto migratório, possuindo necessidades de comunicação e urgências diferentes dos demais alunos encontrados em um curso regular de idiomas. Em outras palavras, o ensino de L2, em contexto migrante, diverge profundamente de qualquer um dos ensinamentos tradicionais de língua estrangeira (OLIVEIRA, 2010, p. 36 apud CABETE, 2010, p. 67; GROSSO, 2010).

Desde 2001, ano que se iniciou o uso do conceito “língua de acolhimento” em Portugal, inúmeros outros autores, inclusive no Brasil, começaram a fazer uso do referido conceito, levando em consideração as particularidades desses (i)migrantes e a necessidade urgente de aprendizado da língua do país de acolhida de forma instrumentalizada, com vistas a procurar emprego, matricular o filho na escola, ir ao médico, fazer compras, comunicar-se na comunidade onde vivem, entre outras situações práticas do cotidiano em que o conhecimento da língua é vital (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017; MORAES, 2019; OLIVO; TRAJANO, 2019). Nesse sentido, é importante que o(a) professor(a) consiga “transformar essa necessidade urgente de inserção em ações e estratégias com vistas à plena integração” do imigrante (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017, p. 435).

Dessa maneira, o PLAc é caracterizado pelo ensino com ênfase na ação e na competência comunicativa, num espaço onde professor e aluno aprendem juntos, sendo a confiança e a alteridade aspectos importantes de serem construídos nesse ambiente (GROSSO, 2010; SILVA; COSTA, 2020; BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017). A doutora Maria Helena

Ançã (2008) afirma que o domínio da língua do país de acolhimento é uma das vias mais poderosas para integrar o (i)migrante, favorecendo, assim, a sua autonomia (ANÇÃ, 2008, apud CABETE, 2010).

[...] ao falarmos em *língua de acolhimento*, referimo-nos ao prisma emocional e subjetivo da aprendizagem dessa nova língua, sem perder de vista a relação conflituosa que se apresenta no contato inicial do imigrante com a sociedade acolhedora. Esse conflito é previsível, a julgar pela situação de tensão e de vulnerabilidade que, em geral, essas pessoas enfrentam quando chegam a um país estrangeiro, nem sempre com intenção de nele permanecer. (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017, p. 436)

Percebe-se, assim, que a designação LAc reconhece em si as diversas particularidades de seu público, incluindo as características emocionais e subjetivas que ele carrega consigo para a sociedade refúgio. Compreendendo os aspectos de tensão e vulnerabilidade aos quais foram e estão expostos, a língua de acolhimento, segundo as autoras Barbosa e São Bernardo (2017), também reconhece sentimentos como a rejeição ou descaso desses imigrantes de crise pelo aprendizado da língua do país anfitrião, levando em consideração que a nova língua não foi escolhida por eles.

Além disso, conforme apontado pelo autor Lisboa (2021), a diversidade linguística é uma característica das classes de PLAc que, segundo Barbosa e São Bernardo (2017), deve ser valorizada e fortalecida. Essa valorização e fortalecimento das línguas faladas pelos aprendentes da língua de acolhimento se sustentam nos benefícios do plurilinguismo no aprendizado de uma nova língua. Diante desse contexto, reforça-se a importância do(a) professor(a) como agente que pode “i) amenizar o conflito inicial entre aprendente e língua; e ii) estabelecer as condições necessárias para que esse aprendente comece a vê-la e a interpretá-la como elemento de mediação entre ele(a) e a sociedade anfitriã” (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017, p. 436).

[...] o PLAc é uma prática de ensino-aprendizagem crítica, orientada para – mas não restrita a – deslocados forçados, extensiva para outros grupos de imigrantes em condição de minoritarizados ou de vulnerabilidade que desejem aprender a língua majoritária do Brasil. (LOPEZ, 2018, p. 20)

A doutora em Estudos Linguísticos Ana Paula de Araújo Lopez (2018) enfatiza a distinção do público visado por essa abordagem a partir das seguintes características: a exposição à vulnerabilidade e a condição de minoria social, fatores-chave para diferenciar o PLAc de outras formas de ensino-aprendizagem de português. Diante dessa constatação quanto às particularidades do público-alvo, é importante salientar que não basta conceder a entrada e a permanência no país. É necessário pensar em formas de garantir direitos e fornecer subsídios para o exercício da cidadania. O ensino-aprendizagem do PLAc e outras iniciativas populares

têm se ocupado exatamente disso, pois buscam assistir, além de outras demandas, as necessidades de comunicação desse sujeito: um dos principais recursos para favorecer no processo de integração e pertencimento ao novo país (SILVA; COSTA, 2020).

Nesse contexto, Anunciação (2018) aponta sobre a necessidade de haver políticas de acolhimento e de ensino de língua que sejam construídas a partir de um possível diálogo “proativo”, que se dê entre agentes verticais e horizontais, e não de forma “reativa”, isto é, não partindo de resoluções normativas e/ou verticalizadas.

Ao desconsiderar essas identidades culturais múltiplas, hibridizadas e fluidas, validam-se políticas e práticas de ensino de língua assimilacionistas, normatizadoras a partir dos padrões dominantes e homogeneizantes que regulam os espaços de enunciação [...] (GUIMARÃES, 2002, 2015, apud ANUNCIACÃO, 2018, p. 47).

Destaca-se, assim, a importância de se manter o diálogo na criação de políticas de acolhimento, considerando-se o real respeito às identidades culturais envolvidas no processo de acolhida. Pensando na questão de acesso ao aprendizado da língua de acolhimento no Brasil, e considerando que a oferta de tais cursos tem sido possível graças ao voluntariado de diferentes profissionais, os pesquisadores Silva e Costa fazem a seguinte observação:

Conforme a Portaria Interministerial nº 16, de 3 de outubro de 2018, Art. 5º, inciso I, letra ‘d’, que dispõe sobre novas formas de obtenção da naturalização no Brasil, indicando o curso de português nas IES²³ como um dos meios para isso, vemos o quanto a **necessidade de se investir, promover e institucionalizar as práticas do PLAc fazem-se cada mais imperativas** (SILVA; COSTA, 2020, p. 137, grifo nosso).

Explicita-se, assim, a importância das ações de internacionalização das universidades para tal finalidade, bem como a necessidade de investimento, de promoção e de institucionalização do PLAc. Em diálogo com os pesquisadores citados, os doutores em estudos linguísticos Ana Paula de Araújo Lopez e Leandro Rodrigues Alves Diniz (2018) apontam que, apesar da relevância das respostas positivas dadas pelo governo brasileiro, com relação às políticas públicas, visando o acolhimento mais humanitário dos imigrantes (a ampliação das possibilidades de regularização migratória por meio da Lei da Migração, por exemplo, que considera o imigrante sob o olhar dos Direitos Humanos), o ensino-aprendizagem do português para pessoas provenientes de migração de crise tem sido, geralmente, negligenciado pelos instrumentos legais. Lopez e Diniz (2018) apontam sobre a necessidade de o aprendizado do português ser contemplado em legislação brasileira como um direito do (i)migrante (LOPEZ; DINIZ, 2018; AMADO, 2013).

²³ IES: Instituições de Ensino Superior

Contudo, vale salientar que o ensino-aprendizagem de uma língua, por si só, não é suficiente para a efetiva integração social dos (i)migrantes, sejam quais forem as razões que os levaram a migrar. É igualmente necessário que haja políticas públicas articuladas, que incluam a aprendizagem da língua, de modo a promover a efetiva integração e inclusão social dessas pessoas, o que ainda não é uma realidade no Brasil. Inúmeros autores apontam o descaso governamental brasileiro quanto ao acolhimento de migrantes, especialmente dos que provêm de uma migração internacional de crise, destacando que as reais iniciativas de acolhimento têm ficado sob a responsabilidade da sociedade civil (AMADO, 2011; AMADO, 2013; SILVA, COSTA, 2020).

Acolhimento pressupõe, portanto, não apenas *proteção, apoio e amparo*, mas ações efetivas que concretizem a inserção da pessoa acolhida em todos os aspectos das relações sociais e materiais (assistência imediata e acesso à educação e à tradução de documentos, por exemplo) (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017, p. 437).

Em suma, ao se falar de acolhimento, fala-se não exclusivamente de um aspecto da vida do indivíduo imigrante, como a aprendizagem de uma nova língua-cultura, mas sim de todas as relações que ele pode e precisa estabelecer na sociedade de acolhida que, evidentemente, acabam sendo perpassadas, de uma maneira ou outra, pela comunicação e uso da linguagem. Diante dessa constatação, a seguir, serão tratados aspectos necessários para que haja o rompimento dos obstáculos que muitos (i)migrantes vivenciam, visando a sua integração e inserção na sociedade de acolhida.

1.2 (I)MIGRAÇÃO E UBUNTU

Nesta seção, através do subtópico “Rompendo os obstáculos”, serão abordados temas que envolvem o processo de acolhida, visando o enfrentamento e rompimento das barreiras encontradas pelos (i)migrantes no processo de integração e inclusão à sociedade anfitriã.

1.2.1 Rompendo os obstáculos

Eu sou porque nós somos²⁴.

Levando-se em consideração os obstáculos enfrentados pelos migrantes internacionais de crise para se integrarem ao país de acolhida e a necessidade de rompimento dessas barreiras, no presente subtópico, pretende-se conceituar e relacionar os seguintes termos: ubuntu, direitos humanos, barreiras, inclusão, integração e acessibilidade.

Ao se falar de acolhimento, uma nova palavra irrompe cheia de significados, dando ainda mais profundidade ao assunto da acolhida de (i)migrantes de crise: o ubuntu. Como citado na introdução, essa palavra existe nos idiomas sul-africanos zulu e xhosa, tendo o seguinte significado: “humanidade para todos”. Ubuntu é considerado como uma ética coletiva, uma “Filosofia do Nós”, que encontra sentido na conexão das pessoas com a vida, com a natureza, com o divino, com o partilhar, e com a vida em comunidade.

Trata-se, ainda, segundo o doutor em Filosofia Renato Noguera (2011), de um termo afroperspectivista que possui um sentido simples: “o conjunto de pontos de vista, estratégias, sistemas e modos de pensar e viver de matrizes africanas” (NOGUERA, 2011, p. 147). Desmond Tutu, arcebispo da igreja anglicana, consagrado com o Prêmio Nobel da Paz em 1984, por sua luta contra o Apartheid, descreve ubuntu da seguinte maneira: “a essência de ser uma pessoa”, “significa que somos pessoas através de outras pessoas”, “que não podemos ser plenamente humanos sozinhos”, “que somos feitos para a interdependência” (NASCIMENTO, 2014, p. 29-30).

Em uma entrevista fornecida à Revista on-line do Instituto Humanitas Unisinos (IHU On-line) em 2010, o psicólogo e filósofo Dirk Louw, da África do Sul, afirma que “em um sentido comum ou, se preferir, secular, ubuntu significa simplesmente compaixão, calor humano, compreensão, respeito, cuidado, partilha, humanitarismo ou, em uma só palavra,

²⁴ Do original “umuntu ngumuntu ngabantu”, a máxima, de origem zulu e xhosa, carrega consigo a reflexão de que um ser humano só pode ter sua existência real e concreta quando *humaniza* outros seres humanos, ou seja, quando *acolhe* o outro reconhecendo sua complexidade e ser único que é, tratando-o com respeito e compaixão (FERREIRA, 2009).

amor”. O professor Alexandre do Nascimento (2014), em consonância às afirmações de Louw, discorre que falar da ética ubuntu é falar “da igualdade contra o privilégio, da multiplicidade contra a uniformidade, do respeito contra o preconceito, da inclusão contra a exclusão e da criação de meios que assegurem para os muitos de uma coletividade a ‘humanidade’ e, objetivamente, acesso aos direitos definidos como 'humanos'” (NASCIMENTO, 2014, p. 30).

A partir das definições dadas e desse modo afroperspectivista de resistência e de pensar os valores humanos, cabe discorrer sobre os direitos definidos como sendo para todas as pessoas: os direitos humanos. De acordo com o professor da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP), André de Carvalho Ramos (2014), os direitos humanos são um conjunto de direitos considerados indispensáveis para se ter uma vida humana digna, pautada na liberdade, igualdade e dignidade. A proteção dos direitos humanos ganha relevância entre muitos países no contexto pós-Segunda Guerra Mundial, caracterizado pela prevenção de atrocidades cometidas nas guerras.

Dessa maneira, segundo os pesquisadores Luís Renato Vedovato e Michelle Camille Barreto (2016), buscou-se uma forma de abrigar os direitos humanos em prol da concordância entre os países, na busca pela paz e resolução de conflitos, permitindo, aos países, um amplo esforço para garantir e proteger tais direitos. Assim, em 1945, é formalizada a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e, em 1948, é aprovada a DUDH, também chamada de Declaração de Paris.

O intuito da ONU, ao elaborar a referida Declaração, foi estabelecer um marco normativo para fortalecer a noção de proteção dos direitos fundamentais. Vedovato e Barreto (2016) afirmam que a responsabilidade internacional de garantir, às populações, condições mínimas de dignidade e sobrevivência contribui para que os países internalizem a noção de que os direitos civis devem ser respeitados e protegidos, além de convergir com a pressão das sociedades em barrar comportamentos discriminatórios, excludentes, de escravidão, perseguição, entre outros.

Depois desse marco importante (a criação da ONU e a aprovação da DUDH), no decorrer dos anos, foram criados sistemas, pactos, tratados, convenções, entre outros dispositivos, a nível nacional e internacional, visando promover e disseminar os valores dos direitos humanos, além de proporcionar uma maior efetividade na proteção dos direitos fundamentais, em conjunto com o sistema global criado pela ONU. Um exemplo, a nível de Brasil, é a Constituição Federal de 1988, na qual constam artigos fundamentais de proteção dos direitos humanos, garantindo parâmetros mínimos de convivência em sociedade.

No Brasil, os principais atores na defesa e promoção dos direitos fundamentais são:

Secretarias de Direitos Humanos, Conselhos, Comitês e Comissões; Defensorias Públicas, Ministério Público, Procuradoria Federal dos Direitos Humanos, organizações da sociedade civil, Secretarias, Conselhos, Conferências estaduais e municipais, secretarias temáticas (implicadas no planejamento e execução de políticas para grupos mais vulneráveis). Contudo, mesmo havendo a existência de tais dispositivos, sabe-se que muitos direitos seguem sendo desrespeitados e violados. Por isso, Vedovato e Barreto (2016) reforçam a necessidade de continuar lutando pelo cumprimento dos direitos humanos na sociedade.

Nesse contexto, é importante reforçar que, mesmo que uma pessoa esteja fora de seu país de origem, ela continua tendo direitos. As pessoas que se encontram em situação de refúgio e (i)migração no Brasil possuem direitos e garantias que também são assegurados à população brasileira. Com base na Convenção de 1951, na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Migração, a esses (i)migrantes, estão assegurados o exercício dos direitos sociais como educação, saúde, alimentação, moradia, transporte, trabalho, lazer, segurança, assistência e previdência social, proteção à maternidade e à infância e o respeito às especificidades culturais, sem discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória. Além disso, há obrigações e responsabilidades, como respeitar as leis do país de acolhida.

Logo, a ética presente no termo afroperspectivista ubuntu, tratado no início desta seção, encontra espaço dentro da discussão do acolhimento e dos direitos humanos, pois, além de reconhecer a necessidade de uma perspectiva solidária para com o outro, considera as necessidades básicas e fundamentais de qualquer pessoa, independentemente de quem ela seja ou de onde ela esteja. Reconhece-se, ainda, a importância da coletividade na indispensável luta pelos direitos e pela inclusão de cada indivíduo dentro da sociedade onde ele se encontra. Vale ressaltar que não há qualquer intenção de romantizar ou menosprezar as diversas situações de exploração pelas quais diferentes povos do continente africano sofreram no decorrer da história devido, especialmente, à colonização. O reconhecimento e o uso do termo ubuntu, neste estudo, tem como objetivo apontar para um ideal almejado para a vida em sociedade.

Como foi abordado anteriormente, apesar das recomendações basilares da DUDH para a formulação de tratados e constituições nacionais de cada país, continuam a existir violações desses direitos ditos humanos. Nesse contexto, as políticas públicas se fazem importantes para concretizar direitos fundamentais e promover cidadania. De acordo com a Enciclopédia Jurídica da PUC - SP (NUNES, 2020), política pública é definida da seguinte maneira:

[...] **programa de ação governamental** que resulta de um conjunto de processos juridicamente regulados – processo eleitoral, processo de planejamento, processo de governo, processo orçamentário, processo legislativo, processo administrativo,

processo judicial – visando coordenar os meios à disposição do Estado e as atividades privadas, **para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinado** (BUCCI, p. 39, 2006, apud NUNES, 2020, n.p., grifo nosso).

Logo, a política pública é um programa de ação governamental que, além de possuir uma determinação política, precisa ter objetivos que sejam relevantes para a sociedade. Ou seja, esse programa só é entendido como sendo uma política pública se ele contempla os interesses da coletividade à qual se destina.

As políticas públicas são instrumentos capazes de proporcionar, mediante a ação conjunta dos poderes públicos, a efetivação de direitos fundamentais sociais, conferindo aos cidadãos as condições necessárias para usufruírem a real liberdade e a igualdade material e, tão logo, a dignidade humana (NUNES, 2020, n.p.).

Descreve-se, dessa maneira, a instrumentalização das políticas públicas para que os cidadãos possam usufruir de seus direitos fundamentais e dignidade humana. Uma vez que se compreende a definição e a importância das políticas públicas, é importante falar sobre as barreiras que impedem as pessoas de exercerem seus direitos e que prejudicam o processo inclusivo. A Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com Deficiência - LBI (2015), em seu Artigo 3^a, inciso IV, define a palavra “barreira” da seguinte maneira:

barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros [...]

Além das barreiras terem a característica de serem um obstáculo físico, percebe-se que a atitude, citada na definição acima, pode ser também uma barreira, já que pode carregar ações de exclusão e discriminação. Diferentemente das barreiras físicas, as barreiras atitudinais não são tão facilmente vistas e nem reconhecidas, já que muitas vezes se manifestam de maneira inconsciente, sobretudo da parte de quem as pratica. Alguns exemplos de barreiras atitudinais seriam o preconceito, os estigmas, os estereótipos e os comportamentos da sociedade que limitam e extinguem o direito de ir e vir de uma pessoa (PONTE; SILVA, 2015). Sendo assim, em sentido contrário, cabe falar da acessibilidade atitudinal: a percepção do outro sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações.

As pesquisadoras Aline Sarturi Ponte e Lucielem Chequim Silva (2015) argumentam que todos os demais tipos de acessibilidade²⁵ estariam relacionadas à acessibilidade atitudinal,

²⁵ De acordo com os estudos desenvolvidos por Romeu Kazumi Sasaki (2009), as seis dimensões da acessibilidade são a atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações), a arquitetônica (sem barreiras físicas), a comunicacional (sem barreiras na comunicação entre as pessoas), a instrumental (sem barreiras

pois é a atitude da pessoa que impulsiona a remoção de barreiras. As autoras afirmam que a acessibilidade é uma aliada da inclusão, e as compara da seguinte maneira:

Ambas não se restringem apenas à exclusão de barreiras físicas, mas também à inclusão sociocultural, que não depende somente das condições físicas do sujeito, pois estar incluído e ter acesso a algo e/ou a alguém é direito de todas as pessoas com ou sem deficiências (PONTE; SILVA, 2015).

Como se percebe nos trechos citados, de Ponte e Silva (2015) e da LBI (2015), tanto acessibilidade quanto inclusão fazem referência à remoção de obstáculos físicos e à inclusão sociocultural. As definições estão inseridas no contexto de inclusão de pessoas com deficiência, que não é necessariamente o caso desta pesquisa (que trata de pessoas que deixaram seus países por questões, muitas vezes, de crise). Apesar disso, as definições dadas se adequam a esse estudo, pois visam incluir e integrar pessoas em situação de exclusão, ou seja, que enfrentam obstáculos para poderem exercer seus direitos na sociedade anfitriã. Logo, percebe-se que a acessibilidade atitudinal tem relação direta com o acolhimento e o respeito, sem os quais é impossível promover uma real integração e inclusão do indivíduo.

Nesse contexto de inclusão e integração, um termo muito usado, no campo das migrações, é a “integração”. De acordo com o dicionário da *Google*, o *Oxford Languages*, a palavra integração apresenta alguns dos seguintes significados: i) “incluir(-se) [um elemento] num conjunto, formando um todo coerente; incorporar(-se), integralizar(-se)” e ii) “adaptar (alguém ou a si mesmo) a um grupo, uma coletividade; fazer sentir-se como um membro antigo ou natural dessa coletividade.”. A partir dessa noção, o pesquisador Raul Felix Barbosa (2018) argumenta que, no decorrer da história, ao se discutir sobre as estratégias políticas de integração de imigrantes, muito se debateu sobre seus dois polos opostos: a assimilação e o multiculturalismo.

Com relação aos dois aspectos citados, integração assimilacionista e integração multiculturalista, Barbosa afirma o seguinte:

Por um lado, os assimilacionistas argumentaram que os imigrantes só podem integrar-se à sociedade de acolhimento e se tornarem membros de pleno direito se deixam as suas identidades etnoculturais e se identifiquem como nacionais do país anfitrião. Por outro lado, os multiculturalistas assumem que a integração dos imigrantes só pode ser possível através do respeito e tolerância das identidades etnoculturais dos imigrantes. Somente assim, os imigrantes podem aceitar uma identidade comum com os nacionais e se tornarem membros de pleno direito da sociedade de acolhimento (BARBOSA, 2018, p. 29).

de instrumentos, utensílios, ferramentas etc.), a metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.) e a programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.).

Diante dessa afirmação, é possível distinguir as duas formas de integração. A integração assimilacionista seria aquela que leva o indivíduo a abandonar sua identidade etnocultural, ao adotar a identidade do país de acolhida; a integração multiculturalista, por sua vez, considera a importância da preservação da diversidade cultural, ao reconhecer e tratar com respeito e tolerância a identidade desse indivíduo. O pesquisador afirma, ainda, que apenas por meio da segunda forma de integração, partindo da noção de respeito, o imigrante poderia vir a realmente aceitar ter uma identidade comum com os nacionais. Barbosa afirma em seu artigo, ao abordar sobre a definição de multiculturalismo, que o uso do termo pode se referir “a todas as realidades, teorias, políticas e discursos públicos relevantes em relação ao reconhecimento das diferenças culturais a nível institucional e social” (BARBOSA, 2018, p. 31).

Dessa maneira, é importante caracterizar um outro termo: a inclusão. Segundo o pesquisador Romeu Kazumi Sassaki, considerado o “pai da inclusão”, o termo é definido da seguinte maneira:

Inclusão, como um paradigma de sociedade, é o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana - composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos - com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações (SASSAKI, 2009, p. 1).

Nesse sentido, portanto, através da relação com os sistemas sociais, o termo ressalta a importância de que esses sistemas adequem seus serviços às necessidades de diversas pessoas. Dessa forma, Sassaki inclui a relevância da participação desse público diverso na formulação e adequação dos serviços prestados à sociedade. Em suma, normalmente, ao se falar em inclusão e integração, faz-se referência ao processo de “não-exclusão” de indivíduos.

Para concluir, a pessoa ideal para dizer o que ela precisa é ela mesma. Logo, para que essa informação seja obtida, é necessário ter empatia, ou seja, é necessário acolher essa pessoa, com disposição para ouvir, visando construir pontes, através do diálogo e do “ubuntu”. Promover acolhimento e acessibilidade atitudinal é permitir, em um primeiro momento, que a comunicação aconteça; por isso, defende-se que o acesso ao aprendizado da língua do país anfitrião é tão importante e precisa ser considerado como um direito do imigrante. O desconhecimento da língua pode deixá-lo vulnerável e tornar-se uma barreira no processo de inclusão e integração à sociedade de acolhida.

Após a abordagem e a compreensão dos termos relacionados ao contexto de rompimento de obstáculos, para que os (i)migrantes possam ser incluídos e integrados ao país anfitrião, o Capítulo 2 tratará sobre o percurso teórico-metodológico deste estudo.

CAPÍTULO 2 DERRUBANDO MUROS

Neste capítulo, são descritos os métodos utilizados em cada uma das etapas desta pesquisa. Primeiramente, é apresentada a contextualização deste estudo, descrevendo as características das etapas, visando alcançar o objetivo de pesquisa. Posteriormente, é feita a descrição das técnicas adotadas para a coleta de dados. Por último, é discutido como aconteceu o processo de análise dos dados e de redação do relatório final.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos neste estudo, a presente pesquisa buscou compreender os principais conceitos relacionados à migração internacional de crise, ao Português como Língua de Acolhimento, à inclusão e à integração de migrantes internacionais ao país acolhedor. Posteriormente, almejando identificar as principais barreiras descritas na literatura que impedem e/ou dificultam o processo de inclusão e integração de migrantes internacionais de crise no Brasil, bem como as possíveis formas de acolhimento promovidas, identificaram-se, nas narrativas dos professores e (i)migrantes, diferentes barreiras enfrentadas pelas pessoas deslocadas geograficamente e diferentes manifestações de acolhimento realizadas. Esses dados receberam a seguinte categorização: barreiras e acolhimento.

A partir dos conceitos pesquisados, assume-se que esta pesquisa tem como objetivo geral investigar os sentidos de barreira e de acolhimento que aparecem nas construções narrativas de professores voluntários da ONG Taare e de (i)migrantes atendidos-

De acordo com Lisboa *et al* (2021), a maioria dos estudos sobre o PLAc faz uso de uma abordagem qualitativa como método de pesquisa. Esse tipo de estudo é adequado, pois examina os acontecimentos através da análise das experiências relacionadas às práticas cotidianas (FLICK, 2009, p. 24) e, para isso, vale-se de textos narrativos, matrizes, esquema etc. (GIL, 2002). De acordo com os apontamentos feitos no referencial teórico, os estudos sobre o PLAc e a LA são recentes no Brasil (LISBOA *et al*, 2021) e, por isso, esta pesquisa, ao utilizar a abordagem qualitativa, pretende ampliar e aprofundar o conhecimento sobre a temática.

Segundo o pesquisador Antonio Carlos Gil, as pesquisas descritivas “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (2002, p. 42). Nesse tipo de pesquisa, salientam-se aquelas que visam “[...] estudar as características de um grupo” e “[...] descobrir a existência de associações entre variáveis” (GIL, 2002, p. 42). Dessa forma, os dados coletados

proporcionaram a identificação de barreiras enfrentadas pelos migrantes internacionais no processo de chegada ao novo país, contribuindo para o entendimento mais aprofundado das motivações, dos objetivos e das dificuldades no processo de inclusão e integração à nova sociedade, e permitindo identificar os sentidos de ensino de PLAc nas construções narrativas dos participantes da pesquisa.

Diante disso, esta pesquisa qualitativa-descritiva usou, como procedimento de obtenção de dados, o estudo de caso. Esse procedimento, segundo Gil, tem como objetivo “proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados” (GIL, 2002, p. 55). O estudo de caso visa explorar, intensivamente, uma unidade de estudo que, nesta pesquisa, corresponde a um grupo: professores voluntários e migrantes internacionais que tiveram ou que têm vínculo com a ONG Taare. Nesse contexto, treze (13) imigrantes aceitaram participar da pesquisa, os quais correspondem às seguintes nacionalidades: afegã, bengalesa, haitiana, síria e venezuelana. Quanto aos professores, três (3) professoras, de nacionalidade brasileira, aceitaram participar.

Em suma, os procedimentos metodológicos desta pesquisa foram realizados em quatro fases. A primeira fase foi composta pelas etapas da preparação do estudo: i) a construção do referencial teórico, ii) a definição do problema de pesquisa, e iii) o desenvolvimento do projeto de pesquisa (para ser submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP) contendo os protocolos de coleta de dados. Na segunda fase, com a aprovação do CEP e autorização da ONG Taare, iniciou-se a etapa de pré-análise, por meio da coleta de dados, para a constituição do *corpus*²⁶ e execução de procedimentos para a seleção da amostra. Para essa etapa, foram usados os seguintes procedimentos: aplicação de questionários estruturados e entrevistas semiestruturadas, transcrição e organização dos dados. Na terceira fase foi realizada a análise dos dados por meio do processo de codificação e categorização. Finalmente, a quarta fase discorre sobre a comparação dos dados analisados com o referencial teórico e a conclusão do relatório final.

²⁶ “corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2016, p. 126).

2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Considerando-se o número crescente e os novos recordes de migração internacional de crise vivenciados nos últimos anos, a nível mundial e nacional (ACNUR, 2022; JUNGER *et al*, 2022), observa-se a cidade de Uberlândia, no estado de Minas Gerais, como destino migratório, contando com a presença de mais de quatro mil imigrantes e refugiados (AZEVEDO, 2022).

Diante da constatação do alto nível de migração internacional no mundo, da importância do Brasil nesse contexto e da quantidade significativa desse público na cidade de Uberlândia, é pertinente informar sobre a razão pela escolha da ONG Taare como espaço de obtenção de dados para este estudo. Além da minha motivação pessoal originada na participação direta da criação da ONG, a organização citada é a primeira, que se tem conhecimento, criada exclusivamente para atender refugiados e imigrantes em situação de vulnerabilidade na referida cidade. Como já foi informado na introdução, após os primeiros contatos com imigrantes de origem haitiana e ações em equipe, o Taare, fundado em 11 de abril de 2017, começou seus trabalhos tendo como ação principal o ensino do português para imigrantes de origem haitiana e síria.

A importância dada ao conhecimento da língua se deu diante da constatação, ainda antes da formalização como ONG, de que havia pessoas passando por exploração da mão de obra. Assim, visando intervir na situação, considerou-se o ensino da língua como ferramenta para que essas pessoas pudessem compreender seus direitos, encontrar melhores oportunidades de trabalho e ter uma maior autonomia. Mesmo tendo o ensino como ação principal desde o início das ações, à medida que outras necessidades eram identificadas, tanto a direção quanto os voluntários envolvidos procuravam por profissionais que pudessem auxiliar diretamente nos casos (mediação cultural, saúde, regularização de documentação, trabalho, direito etc.). Com o tempo, essas frentes de trabalho foram se estruturando e se formalizando.

Uma das primeiras ações realizadas em equipe, ainda antes de tornar-se uma organização, foi a facilitação de acesso a aulas de português oferecidas por meio do estágio de PLE, do curso de Letras da UFU, em 2015. Inicialmente, as aulas aconteciam no espaço físico da universidade federal e houve uma boa resposta de interessados: cerca de 30 pessoas de origem haitiana foram inscritas. Contudo, a grande maioria não concluiu as aulas e apresentou as seguintes razões de desistência: a distância de suas casas, a falta de recurso para o deslocamento até a universidade e o cansaço físico devido às jornadas pessoais de trabalho.

Considerando essa experiência, decidiu-se por identificar algum espaço físico perto da moradia do grupo atendido, para que fosse facilitado o acesso às aulas e às outras ações

propostas pelo grupo voluntário. Feito isso, a desistência diminuiu significativamente e, a partir de então, tornou-se uma das características das ações promovidas pela então ONG Taare. Na monografia *Refugiados e imigrantes em situação de vulnerabilidade: estudo de caso sobre o ensino de português como língua de acolhimento* (MORAES, 2018) são descritos mais detalhes desse período de formação da ONG, que chegou a contar com quatro polos em diferentes bairros de atendimento a (i)migrantes de diversas nacionalidades. Os lugares cedidos para a realização das ações variavam entre os seguintes: universidades pública ou privada, igrejas, escola pública, ONGs ou residência própria do (i)migrante.

Em diversos momentos, como ONG, fomos²⁷ acionados por diferentes razões: escolas cujos professores pediam orientação para ajudar alunos (i)migrantes que haviam acabado de ingressar na turma; relato de pavor de uma criança haitiana no dia que a escola recebeu a visita de um policial (esse momento ocasionou a procura de um intérprete para ajudar a entender a raiz do problema); denúncias, ao Ministério do Trabalho, envolvendo crimes de exploração sexual; situações de exploração laboral, como o trabalho análogo de escravidão; casos de enfermeiros do serviço público relatando que mortes evitáveis vinham acontecendo por dificuldade de comunicação; pedidos de orientação do conselho tutelar com relação a diferentes situações envolvendo crianças e adolescentes junto a suas famílias (matrículas, coleta de dinheiro nas ruas, abuso sexual etc.).

Toda essa fase foi marcada pelo desbravamento e aprendizado por parte de toda a equipe, visando promover acolhimento e integração sociocultural. Durante os anos que se passaram, depois da criação da ONG Taare, novas crises e conflitos internacionais desencadearam novos fluxos migratórios, como o caso da crise econômica e política da Venezuela, juntamente aos indígenas da etnia Warao, além dos casos da invasão do Afeganistão pelo Talibã e da guerra na Ucrânia. Em outras palavras, novos fluxos migratórios demandam novas estratégias e aprendizados. Em junho de 2021, saí da direção da ONG, dando espaço para que uma nova equipe pudesse seguir as ações realizadas até então e, em setembro de 2022, encerrei meu vínculo com a organização.

Nesse processo, um dos trabalhos que seguem com força na nova direção da ONG é a sensibilização das lideranças políticas e da sociedade civil de Uberlândia, pois muitas explorações e injustiças continuam acontecendo e é necessário pensar em políticas públicas de acolhimento que contemplem direitos básicos, visando a dignidade de vida desse público

²⁷ O uso do “fomos”, verbo conjugado na primeira pessoa do plural, justifica-se porque me incluo como pesquisadora, fundadora e presidente, da época, na afirmação feita.

vulnerável. Vale mencionar que, segundo o Diário Oficial do Município (2021), em 22 de novembro de 2021, a Lei nº 13.634 do município de Uberlândia considerou a organização não governamental Taare como entidade de utilidade pública, evidenciando, assim, a relevância dos trabalhos oferecidos na cidade, abrangendo pessoas de mais de 15 (quinze) nacionalidades diferentes.

Sendo assim, considerando a relevância, o tempo e a experiência de atuação com o público em foco deste estudo, foi feito o convite para que professores voluntários (atuais ou anteriores) e (i)migrantes (atendidos atualmente ou que já foram atendidos em algum momento) pudessem contribuir com esta pesquisa através de suas narrativas.

Na próxima seção, seguem as informações acerca da preparação desta pesquisa.

2.2.1 Preparação do estudo

A primeira etapa executada na fase de preparação deste estudo consistiu na construção do referencial teórico, através de uma revisão e contextualização teórica do problema, visando dar fundamentação à pesquisa. Dessa forma, buscou-se reunir informações de estudos anteriores e discutir criticamente o estado atual da questão, visando demonstrar que o problema de pesquisa avança no conhecimento (BORTOLOZZI MAIA, 2020; GIL, 2002, p. 162). O referencial teórico auxiliou na definição da questão do estudo, embasou a construção do questionário e roteiro de entrevistas, e serviu como apoio na seleção das amostras da pesquisa. Ademais, a revisão teórica contribuiu com a fase de análise dos dados e conclusão do relatório, proporcionando a base da estruturação dos argumentos.

Em seguida, após a construção do referencial teórico, deu-se início à segunda etapa: a definição da questão de pesquisa. De acordo com Gil (2002), o problema de um estudo deve ser formulado em formato de pergunta, de maneira clara e precisa. Além disso, o problema deve ser empírico, suscetível de solução e delimitado a uma dimensão viável. Conforme descrito na delimitação do tema e definição do problema, a questão proposta neste trabalho visou: a) explorar quais são os sentidos de PLAc construídos nas narrativas de professores e (i)migrantes; b) analisar as concepções que forem identificadas nas narrativas; c) problematizar as concepções e os sentidos identificados.

Uma vez definido o problema de pesquisa, por se tratar de um estudo que envolve seres humanos, foi necessário desenvolver o projeto de pesquisa para ser submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, via Plataforma Brasil, contendo os protocolos de coleta e análise de dados. Esses protocolos definem os detalhes de cada procedimento do estudo, fazem referência

aos documentos (perguntas dos questionários estruturados, roteiro das entrevistas semiestruturadas e termos de compromisso) e à descrição dos procedimentos, permitindo esclarecer as escolhas feitas durante o processo de pesquisa, explicando as técnicas adotadas na coleta e análise de dados (GIL, 2002).

Como justificativa para que a primeira etapa da fase de pré-análise ocorresse pela coleta de dados, via questionário estruturado, foi considerada a relevância da definição do perfil geral, visando obter informações para a análise dos participantes²⁸; como justificativa para que a segunda etapa ocorresse por meio de entrevistas semiestruturadas, considerou-se a relevância de haver um maior detalhamento de informações dadas no questionário pelos participantes.

Com relação às vantagens e às desvantagens da aplicação de questionários e de entrevistas em pesquisas qualitativas, Ana Cláudia Bortolozzi Maia (2020, p. 19) afirma que os questionários apresentam um menor detalhamento das respostas em comparação com as entrevistas, as questões não podem ser reformuladas, existe uma dependência da compreensão e interpretação do entrevistado, a coleta é mais rápida do que a entrevista, a facilidade de amostra é maior e existe uma menor inibição do participante, considerando seu anonimato. Com relação às entrevistas, a autora afirma que é possível obter um maior detalhamento de respostas e dados mais abrangentes, a coleta de dados demora mais do que a aplicação dos questionários, existe uma maior dificuldade de amostra e a interação verbal pode influenciar os dados.

Concluída a primeira fase de preparação do estudo, com a aprovação do CEP e autorização da ONG Taare, iniciou-se a fase de pré-análise, por meio da coleta de dados e execução de procedimentos para a seleção da amostra, conforme a descrição no próximo subtópico.

2.2.2 Coleta de dados

Antes de iniciar a coleta de dados, foi necessário identificar pessoas que aceitassem participar da pesquisa. Para isso, a equipe da ONG Taare enviou mensagem, via *WhatsApp*, tanto para professores (antigos ou atuais) como para imigrantes (que já foram ou que continuam sendo atendidos pela ONG), a fim de agendar um dia e horário para que eu pudesse lhes apresentar o projeto desta pesquisa. Quanto às respostas obtidas, treze (13) imigrantes aceitaram

²⁸ Dados do questionário para definição do perfil: nacionalidade, nível de escolaridade, idade, gênero, estado civil, tempo em Uberlândia/Brasil, razão do envolvimento com o ensino/aprendizagem de PLAc, razão da vinda para o Brasil, importância e motivação relacionadas ao ensino/aprendizagem da língua portuguesa e cultura brasileira e possíveis dificuldades acarretadas pelo desconhecimento linguístico do país de acolhida.

participar da pesquisa, os quais correspondem às seguintes nacionalidades: afegã, bengalesa, haitiana, síria e venezuelana. Quanto aos professores, três (3) professoras, de nacionalidade brasileira, aceitaram participar.

Nesse contexto, é importante salientar quais foram os critérios utilizados para a seleção dos participantes dessa pesquisa. Para a escolha dos professores, foi utilizado o seguinte critério: i) aceite para participar da pesquisa, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); ii) envolvimento atual ou anterior com o voluntariado na ONG Taare; iii) experiências de ensino que envolvessem grupos de nacionalidades distintas. Para a escolha dos imigrantes, foi utilizado o seguinte critério: i) aceite para participar da pesquisa, mediante assinatura do TCLE; ii) mínimo de quatro nacionalidades com, pelo menos, duas pessoas. Tais critérios visaram contribuir para uma melhor percepção acerca do acolhimento e de possíveis barreiras (linguísticas, pessoais, atitudinais etc.), através dos relatos de experiência. Cabe ressaltar que os nomes dos participantes foram substituídos por codinomes, visando a proteção de suas identidades.

Uma vez que o TCLE foi assinado, o questionário, criado no *Google Forms*²⁹, foi enviado para cada participante, via *WhatsApp*. Foram criados dois questionários, um para imigrantes e outro para professores, tendo como distinção a percepção de possíveis barreiras e acolhimento. O primeiro é narrado em primeira pessoa pelo imigrante; o segundo, a partir de percepções de situações semelhantes, é narrado pelo professor.

Assim que cada participante respondeu às perguntas do questionário, foi possível definir o perfil geral. Posteriormente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, pré-agendadas, com participantes selecionados da primeira etapa, buscando um maior detalhamento de informações relacionadas às suas experiências envolvendo a língua portuguesa e a cultura brasileira. Para a segunda etapa, foi feita a seleção de duas professoras, dentre as três que participaram da primeira etapa; e de dois imigrantes, dentre os treze. A justificativa da escolha de apenas duas professoras, dentre as três, se deu pelos seguintes critérios: i) a duração média entre vinte e trinta minutos para cada entrevista, considerada extensa (sendo inviável para uma pesquisa de mestrado considerar as três participantes); ii) preferência pela participação de pessoas com mais tempo de atuação no ensino para imigrantes; iii) a escolha por conveniência (considerando aquelas que estivessem disponíveis); iv) o prazo do mestrado de dois anos para ser finalizado.

²⁹ Perguntas dos questionários nos Anexos 8 e 9.

A justificativa da escolha de apenas dois imigrantes, dentre os treze, se deu pelos seguintes critérios: i) a duração média entre vinte e trinta minutos para cada entrevista, considerada extensa (sendo inviável para uma pesquisa de mestrado considerar os treze participantes); ii) preferência pela participação de pessoas de nacionalidades diferentes; iii) a escolha por conveniência (considerando aqueles que estivessem disponíveis); iv) o prazo do mestrado de dois anos para ser finalizado.

As entrevistas semiestruturadas aconteceram em formato presencial e/ou virtual, dependendo da facilidade de deslocamento e acesso dos participantes. As coletas de dados presenciais aconteceram considerando a possível dificuldade dos participantes no acesso à internet e a condição financeira para se deslocar na cidade (já que alguns estavam ainda desempregados e sem possíveis recursos para custear tais serviços). Também foi considerada a possível dificuldade de comunicação de imigrantes recém-chegados ao Brasil e, por conseguinte, ainda em fase de aprendizado da língua portuguesa. Tendo isso em mente, a entrevista presencial, acompanhada de gestos, auxílio de tradutor on-line e outros recursos interpessoais poderia amenizar possíveis barreiras de comunicação. Assim sendo, as entrevistas presenciais tiveram como objetivo facilitar o diálogo e a explicação das perguntas, em locais de fácil acesso para os participantes (após aula oferecida pela ONG ou na casa do participante, por exemplo).

Outro detalhe das entrevistas se deu com a ocorrência do uso de língua estrangeira em alguns momentos, como ponte, para facilitar a explicação das perguntas para a obtenção das respostas. No caso dos afegãos, em especial, houve o uso do inglês tanto no questionário quanto na entrevista, já que eles estão há pouco tempo no Brasil e ainda estão aprendendo a língua portuguesa.

É importante salientar algumas características dos encontros que aconteceram pessoalmente: a aplicação do questionário e entrevista para as três pessoas do Afeganistão, de forma presencial e no mesmo dia, após a aula de português oferecida pela ONG Taare. Foi feito dessa maneira, previamente combinado com a professora voluntária responsável, considerando que todos ali eram recém-chegados a Uberlândia e ao Brasil. Dessa forma, presencialmente, o diálogo poderia ocorrer com mais clareza nas seguintes circunstâncias: explicação do objetivo da pesquisa, coleta das assinaturas, aplicação do questionário e da entrevista.

A aplicação do questionário para duas pessoas da Síria ocorreu pessoalmente; nesse caso, por se tratar de um casal com filhos, de forma pré-acordada, o questionário foi aplicado na casa da família. A aplicação do questionário para um homem de Bangladesh aconteceu pessoalmente também e, apesar de ter certa facilidade para se comunicar oralmente, precisou

de ajuda para responder ao questionário por escrito. Para todos os outros participantes, a explicação do conteúdo da pesquisa e a obtenção das respostas, via questionário e entrevistas, ocorreram de forma virtual.

Finalmente, a última etapa executada nessa fase de coleta foi a organização dos dados. Esses dados, obtidos via questionário, foram automaticamente lançados em uma planilha no *Excel*, facilitando a posterior análise por meio da geração de gráficos e tabelas. As gravações das entrevistas foram transcritas com o auxílio do programa de transcrição virtual chamado *Transkriptor*. Após a obtenção das transcrições geradas pelo programa, foi necessário revisar os textos transcritos.

Dessa forma, diante das transcrições revisadas, os arquivos das entrevistas foram arquivados no *Google Drive* para descrição e análise. Na sequência, apresenta-se o detalhamento do perfil dos participantes dessa pesquisa.

2.2.2.1 Definição do perfil dos professores participantes

Como foi dito anteriormente, para a definição do perfil e obtenção de narrativas iniciais, por escrito, dos professores participantes deste estudo, foi utilizado um questionário estruturado criado no *Google Forms*. Considerando-se que, no questionário, havia questões fechadas e abertas, as informações foram separadas da seguinte maneira: o perfil dos participantes neste capítulo, e os dados úteis, para análise, no capítulo seguinte.

Abaixo, seguem as informações obtidas no referido questionário:

Tabela 1 - Informações gerais das professoras

Entrevistado	Gênero	Idade	Nacionalidade	Escolaridade	Envolvimento com o ensino da ONG Taare	Razão que levou a dar aulas para refugiados e imigrantes na ONG
P1	feminino	entre 58-65 anos	brasileira	superior completo	mais de 2 anos	Sensibilização com a causa, ajudar ao próximo. Sou neta de imigrante e ela não teve essa oportunidade.
P2	feminino	entre 58-65 anos	brasileira	superior completo	entre 1 e 2 anos	Sensibilização com a causa, ajudar ao próximo.
P3	feminino	entre 26-33 anos	brasileira	superior completo	entre 7 meses e 1 ano	Sensibilização com a causa, ajudar ao próximo.

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Como se pode verificar na Tabela 1, as três mulheres participantes são de origem brasileira, possuem escolaridade de nível superior, duas têm as idades entre 58 e 65 anos, e uma tem a idade entre 26 e 33 anos.

Constata-se, ainda, que todas as entrevistadas deram aulas de PLAc por mais de sete meses para imigrantes atendidos pela ONG e apresentaram, como motivação de engajamento na equipe de ensino, as seguintes características: a sensibilização com a causa, ajudar ao próximo e o fator de empatia (que apareceu na fala da P1, em negrito: “Sou neta de imigrante e ela não teve essa oportunidade”).

Na seção seguinte, constam informações relacionadas ao perfil dos participantes de origem imigrante.

2.2.2.2 Definição do perfil dos (i)migrantes participantes

Para a definição do perfil e obtenção de narrativas iniciais, por escrito, dos (i)migrantes que participaram deste estudo, foi utilizado, como instrumento de coleta de dados, um questionário criado no *Google Forms*, semelhante ao dos professores. Considerando-se que, no questionário, havia questões fechadas e abertas, as informações foram separadas da seguinte maneira: o perfil dos participantes neste capítulo e os dados úteis para análise no capítulo seguinte.

Abaixo, seguem as informações obtidas no referido questionário:

Tabela 2 - Informações gerais dos (i)migrantes

Entrevistado	Gênero	Idade	País de origem	Escolaridade	Estado civil
E1	feminino	entre 26-33 anos	Afganistão	Ensino Superior completo	casado(a)
E2	masculino	entre 26-33 anos	Afganistão	Ensino Superior completo	casado(a)
E3	feminino	entre 34-41 anos	Venezuela	Ensino Médio completo	solteiro(a)
E4	masculino	entre 26-33 anos	Síria	Ensino Superior completo	solteiro(a)
E5	masculino	entre 18-25 anos	Venezuela	Ensino Médio completo	solteiro(a)
E6	feminino	entre 18-25 anos	Síria	Ensino Médio incompleto	casado(a)
E7	feminino	entre 34-41 anos	Síria	Ensino Fundamental completo	casado(a)
E8	masculino	entre 26-33 anos	Síria	Não estudei	casado(a)
E9	masculino	entre 34-41 anos	Haiti	Ensino Médio completo	casado(a)
E10	masculino	entre 34-41 anos	Haiti	Ensino Médio completo	casado(a)

E11	feminino	entre 34-41 anos	Haiti	Ensino Médio completo	casado(a)
E12	masculino	entre 34-41 anos	Afganistão	Ensino Superior completo	casado(a)
E13	masculino	entre 18-25 anos	Bangladesh	Ensino Médio incompleto	solteiro(a)

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Constata-se, na Tabela 2, que há treze participantes, sendo: oito, do gênero masculino; cinco, do gênero feminino. Com relação às idades, percebem-se: seis pessoas, a maioria, entre 34 e 41 anos; vindo na sequência, com pouca diferença, quatro pessoas entre 26 e 33 anos; três pessoas entre 18 e 25 anos de idade. As nacionalidades das pessoas em situação de migração que aceitaram participar da pesquisa são as seguintes: três pessoas do Afeganistão, uma de Bangladesh, três do Haiti, quatro da Síria e duas da Venezuela.

Com relação à pergunta sobre escolaridade, percebe-se uma certa variedade dentro do grupo de participantes: cinco pessoas com Ensino Médio completo; quatro pessoas com Ensino Superior completo; duas com Ensino Médio incompleto; uma nunca estudou; uma com o Ensino Fundamental completo. Quanto ao estado civil dessas pessoas, nove são casadas e quatro são solteiras.

Na sequência, apresentam-se os procedimentos metodológicos adotados na fase de análise das informações.

2.2.3 Análise de dados

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos neste estudo de caso, foi realizada uma pesquisa qualitativa-descritiva (BORTOLOZZI MAIA, 2020) com técnicas de análise de conteúdo (BARDIN, 2002; BARDIN, 2016). A amostra foi obtida por conveniência, ou seja, considerando aqueles que estivessem disponíveis, através de uma análise temática, ao agrupar a amostra nas categorias seguintes: barreiras e acolhimento.

A razão pela escolha desses temas foi identificar núcleos de sentido, que compõem os questionários e entrevistas, por meio de um recorte, cuja presença ou ausência significa algo em relação ao objetivo deste estudo: investigar sentidos de PLAc nas construções narrativas de (i)migrantes atendidos pela ONG Taare, e de professores voluntários da ONG, analisando a (co)relação entre as noções de barreira e acolhimento direcionadas ao processo de inclusão e integração de (i)migrantes de crise.

A fase de análise de dados desta pesquisa foi dividida em duas etapas: codificação e categorização. Na primeira etapa, codificação, realizou-se a leitura dos textos transcritos; em

seguida, *a priori* e de forma dedutiva, foi feita a escolha dos dados que viriam a compor este *corpus* e, após, identificou-se os códigos a partir dos conceitos desenvolvidos no referencial teórico. Durante essa etapa, como forma de apoio, foi usado uma planilha no *Excel* para colocar esses trechos identificados e recortados, bem como o momento (tempo) da entrevista em que tal fala foi dita. A entrevista completa está presente nos anexos de número 3 até o 7.

Na segunda e última etapa, categorização, após fazer o inventário (isolamento dos elementos por meio do recorte), percebeu-se, no momento do agrupamento dos códigos identificados por similaridade, que as noções de barreiras e acolhimento apareciam muitas vezes inter-relacionadas dentro de uma mesma fala/trecho. Por essa razão, visando facilitar a descrição e posterior análise, optou-se por separar a seção descritiva dos dados, mantendo a individualidade de cada narrativa e adotando um codinome para os entrevistados. Sendo assim, a separação das entrevistas ficou na seguinte ordem: Depoimento 1 - Professora Luna; Depoimento 2 - Professora Sandra; Depoimento 3 - imigrante haitiano: Pierre; Depoimento 4 - imigrante afegão: Ahmed.

Laurence Bardin afirma que a abordagem qualitativa, “diferentemente da quantitativa, é um procedimento: ‘mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável, a índices não previstos [...]’” (BARDIN, 2002, p. 115). No que se refere à análise de conteúdo, ela apresenta a seguinte característica:

Conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

Dessa maneira, a autora caracteriza a análise de conteúdo, apontando que se trata de um conjunto de instrumentos metodológicos aplicáveis a diferentes tipos de discursos. Nesse contexto, o exame das particularidades de cada código identificado e da categoria formada foi proporcionado pela comparação entre barreiras e manifestações de acolhimento. Assim, foi possível investigar os sentidos de PLAc presentes nas narrativas e analisar as barreiras que influenciam a integração e a inclusão de migrantes internacionais de crise no Brasil. Essas relações entre os conceitos se encontram nos resultados da pesquisa e poderão fundamentar futuros estudos sobre essa temática.

Por fim, após a execução desta fase, iniciou-se a conclusão do relatório final, conforme o que será descrito na próxima seção.

2.2.4 Relatório Final

Deu-se início à redação do relatório final deste estudo após a finalização de todas as fases e etapas citadas anteriormente. Tendo em mente os conceitos desenvolvidos no referencial teórico, foi possível identificar os sentidos de PLAc construídos nas narrativas dos participantes e analisar a (co)relação desse termo com as noções de barreiras e acolhimento de (i)migrantes de crise. Dessa maneira, foi possível verificar quais os tipos de barreiras enfrentadas pelos (i)migrantes, quais as formas de manifestação do acolhimento e relacionar os dados com a teoria. Por fim, foram discutidos os conceitos identificados na análise, foram apresentadas as limitações desta pesquisa e foram sugeridas questões para futuras pesquisas.

CAPÍTULO 3 ESCUTATÓRIA

Este capítulo trata da fase em que foi realizada a codificação e a categorização dos dados obtidos por meio das narrativas dos participantes. Para a realização desses procedimentos, foram considerados os trechos, de cada narrativa, que fizeram relação com barreiras e com acolhimento: num primeiro momento, as narrativas das professoras e, num segundo, as narrativas dos imigrantes. Primeiramente, serão descritos os dados obtidos por meio do questionário estruturado e, posteriormente, os dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas.

3.1 NARRATIVAS NO QUESTIONÁRIO: PROFESSORAS

Nesta seção, serão descritas as narrativas obtidas na primeira etapa de coleta de dados, via questionário estruturado, para as professoras participantes. Foram considerados os dados úteis para posterior análise.

Partindo do diagnóstico pessoal, do tempo que fui presidente da ONG Taare e em atuações como coordenadora pedagógica e professora na organização, de que muitos alunos pareciam motivados para estar nas aulas mais pelo aspecto social, isto é, estar com seus compatriotas, foi elaborada a seguinte questão fechada com o respectivo pedido de justificativa: “De acordo com a sua percepção como professor(a) e diálogo com os (i)migrantes, você pensa que eles consideram/consideravam que falar/entender o português e conhecer a cultura brasileira: é importante, não é importante, sem opinião. Justifique sua resposta”.

Tabela 3 - Questionário para professores: importância dada à língua pelos imigrantes

P1	Eu penso que eles consideram importante sim porque querem participar, trabalhar e se envolver com a nossa cultura.
P2	É importante para melhor se comunicar principalmente no trabalho e interação social.
P3	Tem alunos que estão no curso a mais de um semestre, só isso já é um sinal de que eles consideram o aprendizado da língua importante. Além disso, muitos são bem participativos e demonstram o interesse com perguntas sobre a língua, expressões, cultura e temas diversos, como o sistema de ensino no Brasil.

Fonte: Autoria própria (Google Forms, 2023)

Apesar do meu diagnóstico pessoal na elaboração da questão, a Tabela 3 revela que não foi apontado desinteresse pelo aprendizado da língua. Todas as professoras apontaram, em suas respostas, que percebiam que o conhecimento da língua do país de acolhida era importante para os imigrantes, citando, como justificativa, o fato dos alunos terem certa frequência e

participação nas aulas. Apontaram, ainda, nas respostas, que a motivação em se aprender a língua estaria na busca por trabalho e interação em sociedade.

Na tabela a seguir, constam as respostas obtidas na pergunta fechada: “Você percebeu alguma dificuldade que esses (i)migrantes e/ou refugiados sofreram por não falar e/ou não entender português? Se sim, qual/quais foram a(s) dificuldade(s)?”. Para essa pergunta, foi disponibilizada a opção de adicionar “outra” resposta às alternativas já disponíveis.

Tabela 4 - Questionário para professores: dificuldades enfrentadas pelos imigrantes

P1	Comunicar-se no hospital; fazer matrícula em escola ou universidade; ir a algum estabelecimento comercial.
P2	Conseguir trabalho; se comunicar em ambiente de trabalho; se comunicar no hospital; matricular-se em escola ou universidade; ir a algum estabelecimento comercial; exploração laboral.
P3	Conseguir trabalho; se comunicar em ambiente de trabalho; matricular-se em escola ou universidade; ir a algum estabelecimento comercial; uma aluna que precisava de apoio em questões jurídicas conseguiu ajuda para marcar um horário com na defensoria. O sistema da defensoria mandou mensagem (sms) para ela agendando um horário com o promotor e ela me procurou para traduzir a mensagem, pois a aluna não havia nem mesmo entendido que a mensagem se tratava de agendamento com o defensor público.

Fonte: Autoria própria (Google Forms, 2023)

A Tabela 4 apresenta as dificuldades enfrentadas pelos imigrantes, na perspectiva das professoras, devido ao desconhecimento da língua portuguesa. As três participantes apontaram barreiras linguísticas relacionadas às seguintes situações: fazer matrícula escolar ou universitária e ir em estabelecimentos comerciais (todas as professoras); conseguir trabalho, comunicar-se no ambiente de trabalho e ir ao hospital (duas professoras). As partes em negrito fazem referência a dificuldades que as professoras adicionaram na opção “outras”: uma apontou a existência de exploração laboral; a outra, a dificuldade com questões linguísticas (de compreensão textual) para agendamento, visando resolução de questões jurídicas na Defensoria Pública.

Na tabela seguinte, questão aberta e obrigatória, apresentam-se as respostas referentes à pergunta: “Compreendendo o perfil particular dos alunos, que difere de uma classe comum de ensino de língua estrangeira, o que você, como (ex)professor, procura(va) fazer para motivar ou manter motivados seus alunos?”.

Tabela 5 - Questionário para professores: formas de manutenção da motivação dos alunos

P1	Eu procuro trabalhar com conteúdos presentes no dia a dia dos alunos, como a profissão, rotina, alimentação, socialização e utilizo também da música pois percebo que isso os motiva e torna o aprendizado mais leve e dinâmico.
P2	Mostrar o valor pessoal de cada um independentemente de sua condição atual e tentar ajudar no que for possível.
P3	Acredito que seja a necessidade imediata de aprender a língua, principalmente a parte de fala, para poder se comunicar no país. Além disso, como os alunos já estão no Brasil a algum tempo na maioria das vezes, eles já têm um conhecimento prévio da língua falada na rua, expressões e aspectos culturais.

Fonte: Autoria própria (Google Forms, 2023)

Percebe-se, nas respostas das professoras, que há uma constante preocupação em motivar seus alunos imigrantes e, para isso, os recursos e estratégias citados foram: valorização do contato informal com a língua que alunos já têm no dia a dia; consideração por vocabulários e assuntos voltados para necessidades cotidianas e comunicativas; uso de músicas; valorização e resgate pessoal.

Os recursos e estratégias utilizados pelas professoras revelam que elas reconhecem as particularidades do seu público, desde suas necessidades comunicacionais como também as emocionais e subjetivas. Segundo as autoras Barbosa e São Bernardo (2017), a compreensão e o reconhecimento desses aspectos são de suma importância no ensino da língua de acolhimento. Percebesse-se, assim, que há o objetivo de promover a integração desse imigrante na sociedade de acolhida.

Na seção seguinte, serão descritas as entrevistas de duas professoras participantes deste estudo.

3.1.1 Barreiras e acolhimento: narrativas das professoras

Nesta subseção, serão descritas as entrevistas das duas professoras selecionadas, dentre as três participantes.

3.1.1.1 Depoimento 1 - Professora Luna: “Sou neta de imigrante e ela não teve essa oportunidade”

A primeira história que será narrada aqui, com ênfase nas barreiras e no acolhimento identificados, é da Professora Luna³⁰. Tivemos um primeiro encontro presencial no dia 26 de abril de 2022, logo após uma aula para imigrantes de crise, de origem afegã, recém-chegados ao Brasil. A entrevista semiestruturada aconteceu em uma igreja de confissão cristã evangélica, instituição religiosa que cede seu espaço físico para que aulas e ações possam ser desenvolvidas de forma mais acessível aos imigrantes. Trata-se de uma instituição parceira da ONG Taare.

No dia 7 de maio de 2022, houve um segundo encontro com a professora, de forma remota, via *Skype*, tendo em vista obter mais informações sobre sua história familiar envolvendo a migração, como pode ser lido na Tabela 1, no que se refere à razão de seu envolvimento no trabalho com refugiados: "Sou neta de imigrante e ela não teve essa oportunidade".

Quanto ao primeiro encontro, assim que a aula que ela estava lecionando para um casal afegão finalizou, o local ficou bem movimentado, com crianças brincando e pessoas conversando, mas procuramos por um lugar onde pudéssemos ter um pouco mais de privacidade. Encontramos uma sala com cadeiras e, após nos sentarmos, antecipei que eu precisaria gravar, por áudio, a nossa conversa, para facilitar a transcrição e análise. De guia, foi usado o roteiro da entrevista semiestruturada (Anexo 1). A transcrição de todo o conteúdo da entrevista com a Professora Luna está nos anexos 3 e 4.

Luna relatou ter experiência de ensinar o português, considerando seu trajeto profissional com o tempo de voluntariado na ONG, para imigrantes dos seguintes países: Alemanha, Bangladesh, China, Estados Unidos, Gâmbia, Haiti, Índia, Inglaterra, Irã, Iraque, Japão, Paquistão, Senegal, Síria, Tunísia e Venezuela³¹.

³⁰ O nome da participante foi substituído por codinome, visando a proteção de sua identidade. Luna: nome de origem espanhola que significa “Lua”, “a iluminada” e “a feminina”. Considerando a simbologia da Lua, o nome simboliza também esperança e receptividade.

³¹ (PROFESSORA LUNA, 00:01:59).

Ao ser perguntada quanto à importância da língua portuguesa para os (i)migrantes que vêm para nosso país, a professora prontamente respondeu que julga muito importante. Ela justificou a sua resposta citando questões práticas e cotidianas nas quais a pessoa em migração precisa da língua para sanar necessidades básicas, tais como: trabalho, compras, preenchimento de formulários e, em caso de ter filhos, participação em reunião na escola. Ela considera que a melhor maneira de aprender a língua é estando inserido na sociedade. Ela fala, algumas vezes, sobre a necessidade desse (i)migrante se expor e “sair para a rua”³². Nesse contexto, ela cita, brevemente, algumas possíveis barreiras pessoais (possível receio e/ou resistência de se envolver com a sociedade de acolhida) e linguísticas relacionadas à dificuldade de algumas mulheres que não trabalham e, por estarem somente em casa, se fecham a círculos de pessoas de língua e nacionalidade comuns a elas³³.

Com relação às possíveis dificuldades de comunicação por conta do idioma, a professora afirmou que é algo que ela vivencia frequentemente com seus alunos imigrantes. Como forma de romper essa barreira linguística, ela disse fazer uso de recursos de apoio quando essas situações acontecem, tais como: mímicas, desenhos, tradutor virtual e, até mesmo, quando possível, a comunicação na língua do aluno. Ela complementa dizendo que o uso do recurso gestual e visual são formas de recurso que colaboraram ainda mais para o desenvolvimento linguístico do aluno³⁴.

No que se refere à importância do imigrante se comunicar, mesmo que cometendo erros ao falar português, a professora relata nunca ter percebido qualquer prática de *bullying*, ou seja, barreiras atitudinais, contra os imigrantes por parte de moradores da cidade de Uberlândia e diz que considera os brasileiros, de certa maneira, dispostos a compreender quem não fala o português³⁵.

Nesse contexto, Luna aponta a existência de acessibilidade atitudinal e de acolhimento ao apontar que percebe um esforço feito pelos brasileiros para compreender o imigrante, até mesmo falando na língua dele. Para a entrevistada, essa prática difere de algumas nacionalidades que têm o inglês como língua nativa, pois se mostram bastante críticas e exigentes diante de qualquer erro cometido na expressão oral³⁶.

A última pergunta dessa primeira entrevista com a professora Luna foi com relação a alguma experiência dos (i)migrantes, envolvendo a dificuldade para falar ou entender a língua

³² (PROFESSORA LUNA, 00:02:59; 00:03:46; 00:06:30; 00:07:21).

³³ (PROFESSORA LUNA, 00:02:59).

³⁴ (PROFESSORA LUNA, 00:01:16).

³⁵ (PROFESSORA LUNA, 00:03:46).

³⁶ (PROFESSORA LUNA, 00:04:15).

falada no Brasil. O relato foi o seguinte:

Assim :::³⁷ um dia, uma síria estava com o menino doente e ela me pediu para acompanhá-la ao UAI, e eu fui com ela. Mas eu não falo árabe e o inglês nosso não é muito bom, não é? Aí, na hora que ela entrou e eu fui entrar, o guarda não queria deixar eu entrar! Eu falei: *Olha! Eu tenho que entrar porque ela não fala português.* ((guarda faz a pergunta a seguir))³⁸ *Ah! Então senhora vai traduzir?* Eu respondi: *É! mais ou menos assim.* Aí, na hora que eu entrei na sala do médico, a médica perguntou também e eu falei. A médica falava, eu falava a mesma coisa com ela ((a síria)). **Ela me entendia, mas ela não entendia a médica.** Era tão engraçado isso, sabe? Que às vezes eu falava alguma coisa em inglês, eu fazia gesto, tudo, e ela entendia sem eu falar árabe e sem ela falar português e a gente conseguiu se comunicar. Para mim, é a **linguagem do amor** (PROFESSORA LUNA, 00:05:58, grifo nosso).

Destaca-se, no relato, a barreira linguística enfrentada pela imigrante de origem síria no contexto de saúde, em um hospital, pois apresenta uma relação entre o desconhecimento pessoal do português e a carência de uma educação linguística de funcionários nos serviços públicos. No entanto, por sorte, no relato da professora, evidencia-se que a situação de dificuldade de comunicação não ocasionou complicações de saúde.

Apesar das dificuldades linguísticas entre imigrante, professora e profissionais do hospital, percebe-se que houve o rompimento da barreira entre a professora e a imigrante síria. Pode-se dizer que a barreira foi desfeita por meio da atitude da professora. A própria professora afirma que a comunicação aconteceu de alguma forma que nem ela soube explicar; nesse sentido, uma outra linguagem teria sido usada para superar os obstáculos naquele momento: “a linguagem do amor”. Evidencia-se, aqui, a presença do acolhimento.

Ao reler as respostas do questionário, percebi uma informação importante que poderia trazer riqueza a este estudo e que está presente na seguinte pergunta: “Qual foi a razão que o(a) levou a dar aulas de português para refugiados e/ou (i)migrantes?”. A resposta, presente na Tabela 1, foi a seguinte: "Sou neta de imigrante e ela não teve essa oportunidade”. Como esse relato não foi tratado na primeira entrevista com a Professora Luna, agendei um segundo encontro, via *Skype*, para poder registrar mais detalhes visando identificar informações relacionadas ao acolhimento para enriquecer este estudo.

Comecei o segundo encontro agradecendo a disponibilidade da professora para conversar comigo novamente, em um sábado de manhã. Informei que estaria gravando, por áudio, a nossa conversa, assim como na primeira entrevista, e logo pedi que ela contasse um pouco sobre sua história relacionada à imigração, uma vez que esse teria sido o fator que a levou a ter empatia pelos (i)migrantes. Ela começou falando o seguinte:

³⁷ O símbolo “:::” indica prolongamento de vogal ou consoante.

³⁸ O símbolo “(())”, entre dois parênteses, indica algum comentário da transcritora.

Então, eu sou neta de espanhol, né? Minha avó veio da Espanha com toda a família. Primeiro, o pai dela veio para a Argentina, começou a trabalhar na Argentina e depois ele voltou à Espanha para buscar a família, porque naquela época eles estavam vivendo um período muito difícil de política, na época do governo do Franco, que eles falam, né? E então o meu bisavô conseguiu o serviço na Argentina e foi buscar a família. Mas o destino os parou aqui no Brasil porque teve um suposto naufrágio e eles, assustados, desceram no Brasil. Então, ele ia pra Argentina por quê? Porque lá falava espanhol, porque lá eles, né? E, de repente, eles se veem no Brasil sem conhecer o idioma brasileiro (PROFESSORA LUNA-2³⁹, 00:00:57).

Nessa primeira parte, a professora fala do que levou seus ascendentes a deixarem a Espanha e chegarem ao Brasil. Fica claro, nas palavras da entrevistada, que o plano inicial era ir para a Argentina, por ser um país também de fala espanhola, mas a família teve que ficar no Brasil em razão de um naufrágio. Uma das causas da saída de seus parentes da Espanha, segundo o relato, tinha relação com problemas políticos no país de origem, governado, na época, por Francisco Franco⁴⁰ (1892-1975), general, chefe de estado e ditador espanhol.

A história nos relata que o contexto de migração narrado pela professora foi um período marcado por guerras, mortes e fluxo migratório espanhol para o Brasil, em razão de uma ditadura fascista na Espanha (“franquismo”) e se estendendo até a morte de Franco em 1975. Nesse sentido, de 1936 a 1939, ocorreu uma sangrenta guerra civil no país. Em setembro de 1939, após a vitória franquista, começou a Segunda Guerra Mundial.

Após esse breve contexto histórico da Professora Luna, para ilustrar a razão pela qual seus ascendentes deixaram a Espanha, ela cita algumas primeiras experiências vividas por eles ao chegarem ao Brasil:

Então, isso levou eles a terem algumas situações muito engraçadas, né? Tipo, me lembro que a minha avó disse que ele arrumou um serviço na roça e o patrão entregou enxada para todo mundo e falou: *Limpa! Limpa!*. E fazia assim, né? limpa, limpa ((Professora 1 fez gestos mostrando o que o patrão fazia)). Eles cortaram todas as mudas de café. No final do dia, **estava todo mundo dispensado do serviço**, né? Porque tiraram as mudas de café do patrão. Mas **eles não sabiam o idioma**. É só isso que eu percebi. Entendi ele fazendo com a mão limpa, limpa, eles foram, limpam tudo, né? (PROFESSORA LUNA-2, 00:00:57, grifo nosso).

Percebe-se, aqui, uma dificuldade ocasionada pela barreira linguística. O desconhecimento da língua levou o bisavô da Professora Luna à demissão do trabalho e ao prejuízo com a plantação de café. Uma outra barreira aparece no relato da professora:

Depois, outra situação que me deixou muito triste é que a minha mãe contava que **ela aprendeu a falar português na escola apanhando**. A professora batia nela, porque ela não falava português e gritava assim: **FALA LÍNGUA DE GENTE!**. E, então, por isso,

³⁹ A referência “Professora Luna-2” faz referência à segunda entrevista com a Professora Luna.

⁴⁰ SOUZA, Ismara Izepe. **Caminhos que se cruzam: Relações históricas entre Brasil e Espanha (1936 - 1960)**. Tese. Usp. 2009.

parece que eu fiquei muito tempo com uma certa restrição ao idioma espanhol, sabe? [...] (PROFESSORA LUNA-2, 00:00:57, grifo nosso).

Nesse trecho, percebem-se as barreiras linguística e atitudinal provocadas pelo desconhecimento do português, por parte da mãe de Luna, e pela discriminação e pelo preconceito contra a língua estrangeira, por parte da professora citada no relato. Nota-se, no relato, a influência da política nacionalista da Era Vargas (1930-1945), caracterizada por atitudes assimilacionistas em relação à pessoa imigrante, designando-se, entre outros aspectos, pela privação da expressão em língua materna e obrigatoriedade da língua nacional (ROCHA, 2004).

A seguir, segue o comentário da professora sobre como foi a saída da sua família da cidade de São Paulo:

[...] A minha vó veio para o Brasil. A minha mãe não nasceu na Espanha, minha mãe nasceu aqui. Aí, quando eles chegaram, teve a Revolução de 32 e o governador de São Paulo falou assim: *Olha, os imigrantes não podem ficar na capital porque é muito perigoso*. Eles tinham a responsabilidade com os imigrantes, né? E falou assim: *Olha, entrem no trem*. Meu tio-avô contou essa história para mim na época. [...] Ele disse que o governador chamou os imigrantes e falou assim: *Olha, vocês podem entrar no trem e parar onde vocês quiserem e, onde vocês pararem, é terra de vocês*. Então, os espanhóis pararam em Nova Granada, no estado de São Paulo. Eu já ouvi a história de Nova Granada que a minha mãe falava, que a história é essa, porque Granada é uma província da Espanha, né? [...] **Então, os imigrantes foram saindo por conta dessa revolução que teve lá em São Paulo** (PROFESSORA LUNA-2, 00:04:44, grifo nosso).

Nota-se que a entrevistada fala do perigo que a capital de São Paulo vivenciava no ano de 1932 e do risco, em especial, para os imigrantes. Esses fatores levaram o governador da época a solicitar, aos imigrantes, que deixassem a cidade para se protegerem. Sabe-se que o contexto narrado pela professora faz referência à Revolução Constitucionalista de 1932⁴¹, que completou 90 anos no dia 9 de julho de 2022. A Revolução de 1932 foi marcada pela guerra civil, com muitas mortes no estado de São Paulo, contra o autoritarismo de Getúlio Vargas. A Revolução pôs fim à República Oligárquica (1889-1930), também chamada de República Velha ou Primeira República, caracterizada pelo domínio das oligarquias na política brasileira.

Diante do relato de repressão linguística dado em alguns trechos acima, perguntei à professora em que língua havia sido a criação dela e obtive a seguinte resposta:

[...] Eu me lembro direitinho na mesa, na hora do almoço, e ela ((a mãe)) falava para minha irmã assim: *Niña, dame la cuchara*. Aí a minha mãe, eu lembro que ela e meu pai combinaram dela ensinar espanhol pra gente, aí a minha irmã entrega o garfo. Ela falou: *Niña, dame la cuchara*. E aí a minha irmã entregou a faca e ela, minha mãe, muito

⁴¹ CHEIDDI, Lucas. **A Revolução Constitucionalista de 1932 completa 89 anos nesta sexta-feira**. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. 8 de jul. 2021. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=425063>. Acesso em: 16 mai. 2022.

nervosa, assentou a mão na mesa e pegou uma colher e falou assim: *Niña, isso é “la cuchara”*. Mas **gritando!** Eu não estou gritando agora não, tá? Assim, **a gente assustou muito** e o meu pai falou assim: *Pode parar! Porque se for para ensinar desse jeito, pode parar!*. **Então, ela não ensinou** (PROFESSORA LUNA-2, 00:03:35, grifo nosso).

Verifica-se, primeiramente, que a língua estrangeira irrompe no fio do dizer e, nas falas da professora, percebe-se que a língua e a cultura originárias da Espanha começam a se perder no contexto familiar, possivelmente, em razão de todo o contexto político e social vivenciado pela família imigrante. Percebe-se uma barreira pessoal da mãe de Luna com relação à própria língua materna. Além disso, durante toda a entrevista, ressaltam-se as falas e o olhar saudosos da professora ao se lembrar das histórias narradas a ela por sua família. Ela conectou todo esse sentimento nostálgico e tão familiar ao seu envolvimento na ONG Taare:

[...] quando eu fui trabalhar com o Taare também, eu lembrei dessa situação de que a minha família teve **problemas para trabalhar**. **Muita crítica**, principalmente, porque o meu pai é brasileiro. Então, eu já vi muita **gente da família do meu pai criticar a família da minha mãe pela maneira de falar**. Isso me deixava um pouco triste, sabe? Então, eu pensei: “Puxa vida! **Agora é hora de eu ajudar alguém que está chegando para não passar pela mesma situação**”, né? [...] (PROFESSORA LUNA, 00:02:47, grifo nosso).

Aqui, mais uma vez, a fala saudosa ganha destaque e, apesar das barreiras atitudinais e linguísticas enfrentadas pela sua família, a professora é movida pela empatia, através da decisão de agir em prol de outros que estejam enfrentando alguma barreira atitudinal ou dificuldades com trabalho, derivados de barreiras linguísticas.

Em suma, nas narrativas da Professora Luna, identificam-se as seguintes barreiras: linguísticas (mulheres imigrantes que queriam ficar apenas com compatriotas, dificuldade inicial de comunicação com imigrantes em sala de aula, carência linguística de funcionários da rede de saúde, dificuldade de comunicação de ascendentes espanhóis em ambiente de trabalho, ocasionando prejuízo da lavoura de café e demissão, desconhecimento da língua por parte da mãe em ambiente escolar, críticas à família espanhola pela maneira de falar); pessoais (possível resistência ou medo diante da língua e cultura brasileira por parte das mulheres imigrantes que não saíam de casa, relação problemática da mãe de Luna com língua espanhola) e atitudinais (palavras discriminatórias, em contexto escolar, contra a mãe da entrevistada, para que falasse “língua de gente”, críticas contra a família da entrevistada pela maneira de falar).

O acolhimento apareceu nas seguintes situações: percepção de inexistência de preconceito à forma de falar contra imigrantes em Uberlândia e no Brasil, acompanhamento hospitalar e expressão da “linguagem do amor” para assistir a mulher síria, empatia da entrevistada em prol de imigrantes e refugiados. Nesse sentido, ressalta-se que as ações da

Professora Luna, em vínculo com a ONG Taare ou de forma particular, possuem relação direta com a noção de ubuntu.

Na seção seguinte, será descrita a entrevista com a Professora Sandra.

3.1.1.2 Depoimento 2 - Professora Sandra: “Eu acolhi”

A segunda história que será contada aqui, com ênfase nas barreiras e no acolhimento identificados, é da Professora Sandra⁴². Nossa entrevista aconteceu de forma virtual, via plataforma do *Google Meet*, no dia 6 de novembro de 2022. A professora foi muito solícita ao aceitar participar da entrevista, apesar de sua agenda bem apertada. Trata-se de uma pessoa que eu já conhecia antes da criação da ONG Taare. Assim, nosso reencontro aconteceu no contexto de acolhimento e ensino de língua portuguesa, isto é, através do trabalho desenvolvido pela referida organização.

Logo que nos conectamos dentro da plataforma virtual, antecipei que eu precisaria gravar, por áudio, a nossa conversa, para facilitar a transcrição e análise. Assim como na entrevista anterior, foi usado, de guia, o roteiro da entrevista semiestruturada (Anexo 1). A transcrição completa da entrevista com a Professora Sandra está no Anexo 5.

Na primeira pergunta, relacionada à importância do imigrante aprender a língua do país de acolhimento, Sandra respondeu que considera muito importante e apontou para situações cotidianas de uso da língua do país de acolhida, numa perspectiva utilitarista, uma vez que o desconhecimento da língua poderia implicar em barreiras para acessar e obter serviços. A professora cita as seguintes situações: ir ao supermercado, levar o filho doente ao posto de saúde, fazer entrevista de trabalho e resolver questões de trabalho⁴³.

Durante a entrevista, a professora comentou sobre a experiência que teve de ser imigrante no Chile, país onde ela fez um curso de capacitação missionária. Ela relatou que não sabia o idioma quando chegou ao país e que essa situação a deixava “perdida”, pois não sabia o que falar e tinha medo de dizer algo que não deveria. Diante dessa primeira barreira pessoal com a qual a entrevistada se deparou, ela comentou que a agência missionária onde estava tinha

⁴² O nome da participante foi substituído por codinome, visando a proteção de sua identidade. Sandra: nome feminino popular no Chile, de origem italiana, que é variante de Alexandre, carregando o significado de “protetora da humanidade” e “defensora do homem”.

⁴³ (PROFESSORA SANDRA, 00:00:37).

muitos brasileiros que, por sua vez, ficavam sempre juntos. Esse fato a fez perceber a debilitação no aprendizado e desenvolvimento na língua estrangeira de alguns⁴⁴.

Essa constatação a fez evitar conviver com seus compatriotas e a se dedicar, ao máximo, ao seu curso em espanhol. Ela relatou que foi um período extremamente desafiador:

[...] Então se não foi nem uma, nem duas vezes que **eu chorei**. Falei: **Deus, quero embora! Que loucura! O que que eu tô fazendo aqui?** [...] Mas, enfim. **Ao final, deu tudo certo. Eu consegui aprender.** É :: Eu te falo sobre a questão de ficar junto com as pessoas da fala, né? Do país...⁴⁵ porque eu tive uma parceira que viajou comigo, mas **ela não conseguiu aprender o espanhol**. Então, foi assim :: foi muito difícil [...]. Não sei nem se ela terminou o curso. Porque ela não :: **ela só ficava com pessoas brasileiras**. Então, assim, foi muito difícil para essa pessoa, né? Então, por isso que eu te falo, eu tive ajuda porque **tinha pessoas lá que me ajudavam** quando eu precisava ir ao supermercado, o nome da rua onde era. **Tinha pessoas para me acompanhar**. Mas, quando um refugiado, por exemplo, chega em Uberlândia com a sua família ou, às vezes, até só mesmo, né? **Eles não sabem exatamente nada, não conhecem a língua, não conhecem a cidade, não conhecem nada, né?** (PROFESSORA SANDRA, 00:03:25, grifo nosso).

O trecho do relato evidencia as barreiras pessoal e linguística enfrentadas pela professora, que lhe causaram profunda angústia. Apesar da dificuldade, ela fala da diferença que fez ter tido pessoas para ajudá-la e acompanhá-la para resolver questões cotidianas (ir ao supermercado e procurar endereços) e que, ao final, ela teve êxito em seu aprendizado. É interessante que ela comparou seu êxito de aprendizagem com uma colega de curso, também brasileira, que preferiu se manter na “zona de conforto”, junto a seus compatriotas e, por essa razão, não conseguiu avançar no aprendizado da língua e talvez nem tenha completado o curso pretendido. Logo, essa colega, que parece ter tido o mesmo desafio que a Professora Luna, reagiu de forma diferente às barreiras pessoal e linguística enfrentadas.

Essa experiência desafiadora da professora, de estar em um novo país de fala diferente da sua língua materna, a fez relacionar com a experiência vivenciada pelos refugiados. Além do sentimento de empatia para com os que sofreram uma migração forçada, ela distingue as experiências citadas, reconhecendo que a dificuldade das pessoas que estão em refúgio é um tanto maior, considerando a situação de crise que os fizeram deixar seus países, de forma despreparada, e ausência de contatos para que os auxiliem no país de acolhida.

A professora Sandra deu continuidade, falando de um venezuelano que, em 2019, foi direcionado de Pacaraima para Uberlândia e foi acolhido por um casal composto por um peruano e uma brasileira. Em um dado momento, enquanto voluntária da ONG Taare, ela foi

⁴⁴ (PROFESSORA SANDRA, 00:02:27).

⁴⁵ O símbolo “...” indica uma pausa.

até a casa onde moravam, para poder ajudar como intérprete. Nesse contexto, ela relata o seguinte:

[...] Fazíamos parte da ONG Taare e ele teve aonde chegar, né? Essa pessoa, esse venezuelano, ele teve aonde chegar e depois trouxeram a família dele, né? [...] Então, assim, essa pessoa, **ele teve um alguém para apoio**, né? [...] Agora, **quando eles vêm sem nada, sem ninguém, é muito difícil**. É, eu acho que é praticamente impossível se a pessoa não tiver uma direção, alguém a recorrer, né? (PROFESSORA SANDRA, 00:06:58, grifo nosso).

Percebe-se, nesse trecho, que a entrevistada deu destaque à importância de haver alguém a quem recorrer quando precisa de ajuda, além de ressaltar a diferença que fez poder ir até esse venezuelano, enquanto ONG, para ajudar na intervenção e acolhida. Nesse contexto, ela continua:

[...] Próximo da escola, [...] tinha também é :: um apartamento em que chegaram vários venezuelanos [...] Lá em Pacaraima mesmo ((eles ganham para vir para Uberlândia)) [...] É... eles, **eles ganham esse... esse apartamento por 6 meses para morar**, onde vários deles chegaram, podia chegar, **tinham aonde chegar**. [...] Então, o governo brasileiro tem feito isso também, né? Para refugiados, né? Isso é maravilhoso, não é? Dá um, dá um norte, dá um suporte, né? Pelo menos, eu tenho onde morar. Pelo menos, eu tenho onde passar a noite com a minha família. Depois eles correram atrás de trabalho e tudo mais, né? (PROFESSORA SANDRA, 00:08:10, grifo nosso).

O trecho exemplifica mais uma situação de acolhida. A professora atribuiu a ação realizada ao governo. Ela apontou que foi providenciado e/ou custeado uma residência temporária para famílias venezuelanas poderem ser hospedadas na cidade de Uberlândia, considerando um prazo para que conseguissem se autossustentar. Diante da prática realizada, uma primeira barreira financeira deixou de existir para essas famílias. A Professora Sandra expressa, claramente, seu contentamento com tal prática de acolhida.

Ao ser perguntada se teve dificuldade de se comunicar com imigrantes durante seu percurso de ensino de português, ela relata o seguinte:

Eu **tive dificuldade com as mulheres do Bangladesh**, né? Quem me auxiliou... Eu tinha :: das mulheres, três eram adolescentes, né? que já estavam há algum tempo, há alguns meses na escola pública. Então, elas já conseguiam falar alguma coisa. Então, **foram elas que me ajudaram** nesse :: Né? É ::, eu falava, **eu me fazia entender para elas e elas traduziam para mim**, a princípio, né? Porque a língua é completamente diferente. Então foi :: É :: **um desafio**, assim como foi quando eu comecei, né? Também com o japonês, que não sabia nada, né? [...] **Ele não sabia nada**, e eu. Eu. Eu trabalhei muito mais com imitação com ele, com desenho. Apesar que sou terrível pra desenhar, mas eu mostrava para ele os desenhos e, aí, a gente começou a conversação, né, em cima disso? (PROFESSORA SANDRA, 00:09:52, grifo nosso).

A professora relatou a dificuldade de se comunicar com um aluno japonês e com alunas de Bangladesh, cuja língua nacional é o bangla ou bengali. Apesar da barreira de comunicação nas duas situações, a acessibilidade aconteceu de forma atitudinal: num dos casos, por meio de adolescentes bengalesas que ajudaram a professora como intérpretes; no outro caso, por meio do uso de recursos, como desenho e imitação, para poder se comunicar. A entrevistada apontou, na sequência desse relato, que as mulheres bengalesas apresentavam dificuldades relacionadas a levarem os filhos ao médico, pois não sabiam falar os sintomas que a criança estava sentindo nem mesmo ler a prescrição médica⁴⁶.

Ao ser perguntada sobre qual seria a melhor forma do imigrante aprender a língua portuguesa, a Professora Sandra respondeu o seguinte:

É ::: a melhor forma, mesmo que eu vejo, né? É ::: É pela **língua de acolhimento**, né? Porque a **língua de acolhimento** não engloba somente a fonologia, a morfologia, a sintaxe... mas ela engloba o dia a dia da pessoa, né? As vivências dele, né? E também é ::: o ser. Porque a pessoa quando ::: Eu penso assim, né? Quando ela chega num país estranho, numa cidade estranha, ela precisa muito desse **acolhimento**. A palavra é essa mesmo. Esse **acolher**, né? Porque **ela precisa se sentir parte de algum lugar, de alguém**, né? Então, a **língua de acolhimento**, ela vem, é ::: primeiro, é ::: ela vem ao encontro mesmo das necessidades principais, e ::: as necessidades, digamos assim, as necessidades primeiras dos refugiados, né? E ::: ao e ::: ao passo também que a gente tem oportunidade, né? De ajudar de alguma forma também, né? Seja com uma orientação de trabalho ou orientar a pessoa aonde ir no SINE é é levar, é ::: Tem que tentar levar com que eles trabalhem, o que que tem que fazer, o que falar (PROFESSORA SANDRA, 00:12:57, grifo nosso).

A professora afirma que a melhor forma do imigrante aprender a língua do país anfitrião é por meio da língua de acolhimento. A entrevistada tem o cuidado de justificar como essa forma de ensino se diferencia das demais: vai além do ensino de fonologia, morfologia e sintaxe, pois engloba questões e usos da língua em seu contexto diário de comunicação. Ela fala da importância dessa pessoa poder se sentir parte de um lugar, sendo a língua essa ponte que favorece o pertencimento. Nesse sentido, ela fala da importância da acessibilidade atitudinal, ou seja, de pessoas se disporem, nesse processo de acolhida, dando orientações, visando minimizar o choque e sofrimento desses migrantes recém-chegados ao Brasil.

A entrevistada relatou, também, sobre uma visita que fez com a ONG Taare, para atuar como intérprete, e descreveu a mudança de atitude de uma família venezuelana durante o momento de intervenção e acolhida:

[...] É ::: A princípio, a gente, nós chegamos, eles estavam como ::: **como bichinhos assustados**, não é? **Acuados** e, à medida que a gente foi conversando e tudo e **eles foram se sentindo melhor**, não é? E até em se comunicar mesmo com a gente e, ao

⁴⁶ (PROFESSORA SANDRA, 00:16:55).

final, não precisava nem da tradução, porque a (nome da integrante da ONG)⁴⁷ já entendia o que estava falando (PROFESSORA SANDRA, 00:18:52, grifo nosso).

Aqui, é interessante notar que a resistência e barreira pessoal, presentes no início do contato com a família venezuelana, provocados, possivelmente, pelo medo e desconfiança, foram diminuindo pouco a pouco, a ponto de já não ser necessário interpretar a conversa para o espanhol, pois a barreira já havia sido removida por meio do acolhimento promovido.

A entrevistada relatou que, enquanto esteve como professora na rede pública, experienciou uma situação envolvendo uma criança venezuelana. A professora relatou o seguinte:

[...] Eu dava aula no segundo e chegou um aluno para o segundo ano e **ninguém falava espanhol na escola**. Então, estavam até assim... teve que fazer classificação, reclassificação com **ele porque não tinha nenhum documento**. E aí, quando eu vi que era esse aluno, ele, **ele não estava nem alfabetizado**, mas aí eu falei [...] para diretora deixar na minha sala ele porque eu entendia um pouco do espanhol. **Eu podia ajudá-lo, né?** E foi muito interessante, porque, a princípio, é ::: eu falava espanhol com ele, com os alunos eu falava em português, e os alunos achavam muito interessante. E aí até falei, avisei para os pais que eles estavam aprendendo uma segunda língua também, né? Porque é muita coisa... as palavras soltas, eles já conseguiam falar com ele. [...] E ::: **ao final, eles estavam entendendo ele** (PROFESSORA SANDRA, 00:20:25, grifo nosso).

No trecho, evidencia-se a acessibilidade atitudinal na prática da professora. Diante da percepção das barreiras linguísticas entre a direção escolar e a criança, bem como da barreira documental para fazer a matrícula na escola e saber em que série o garoto estudaria (situação que foi solucionada pelo procedimento de reclassificação), a entrevistada logo se colocou como mediadora para cuidar da situação. Além de favorecer o acolhimento à criança venezuelana, a professora proporcionou um ensino intercultural por meio da promoção do entendimento e da tolerância entre as nacionalidades ali presentes. A professora envolveu a classe no processo de acolhida, de tal maneira que os outros alunos começaram a aprender a língua do recém-chegado.

A professora destaca, em suas palavras, o acolhimento: “[...] **eu acolhi** o (nome da criança migrante), né? [...]. E **eu acolhi** ele naquele primeiro momento. Depois ele tinha... ele tinha autonomia para seguir em frente, né?”⁴⁸. Posteriormente, ela descreve a alegria de ver que a criança começou a se desenvolver na língua portuguesa e interagir com crianças da escola. Ela pontua, ainda, o seguinte: “[...] Então, de alguma forma, **é trabalho de formiguinha**, né? Mas a gente vai fazendo e a gente consegue ver alguma diferença na vida das pessoas, né?”⁴⁹. Por meio de suas palavras, evidencia-se que o acolhimento aconteceu e destaca-se a

⁴⁷ O símbolo do parênteses, “()”, nesse trecho, indica que um nome próprio foi omitido, visando sigilo.

⁴⁸ (PROFESSORA SANDRA, 00:23:19, grifo nosso).

⁴⁹ (PROFESSORA SANDRA, 00:23:53, grifo nosso).

característica de se tratar de um trabalho realizado a longo prazo, construído por meio de muitas pequenas ações cotidianas, tais como: persistência, empatia e respeito.

Em suma, na narrativa da Professora Sandra, identificam-se as seguintes barreiras: linguísticas (dificuldade de comunicação com alunas bengalesas e aluno japonês, dificuldade da criança venezuelana em contexto escolar, dificuldade de comunicação de mulheres bengalesas e leitura da prescrição médica em contexto hospitalar), pessoais (medo de cometer erros linguísticos ou culturais enquanto imigrante, resistência da colega brasileira em não se envolver com o espanhol e a cultura chilena, intervenção e acolhida a uma família venezuelana que estava assustada), financeira (percepção de dificuldade para subsistência de imigrante recém-chegado ao Brasil — a barreira deixou de existir em um caso, após auxílio com moradia, por seis meses, através de recurso inicial para subsistência de família venezuelana) e documental (ausência de documentos para criança venezuelana ser matriculada — a situação foi resolvida pelo procedimento de reclassificação).

O acolhimento apareceu em diferentes momentos, como: auxílio financeiro direcionado a famílias venezuelanas por tempo determinado, visando sua subsistência inicial na cidade (6 meses de moradia); atitude de adolescentes bengalesas de interpretar o que a entrevistada falava em contexto de aula para adultas; mediação entre criança venezuelana e pessoas do ambiente escolar; atitude de intervenção à família venezuelana que se apresentava assustada e fim da barreira pessoal existente; apontamento de necessidade de pessoas se disporem a dar orientações aos (i)migrantes, visando minimizar choques e sofrimentos. As atitudes foram promovidas pela entrevistada em diferentes contextos, seja em vínculo com a ONG Taare, como professora em escola pública ou de forma particular.

Nesse sentido, a noção de ubuntu se mantém presente nesta narrativa, nas diferentes formas de acessibilidade, bem como no relato da Professora Luna.

3.2 NARRATIVAS NO QUESTIONÁRIO: IMIGRANTES

Nesta seção, usarei as narrativas obtidas, via questionário, para os participantes de origem imigrante, sendo os dados úteis para análise posterior. A primeira pergunta, fechada e obrigatória, acompanhada das respectivas respostas, é a seguinte: “Qual é a razão de sua vinda para o Brasil/Uberlândia?”. O gráfico com os dados obtidos estão a seguir:

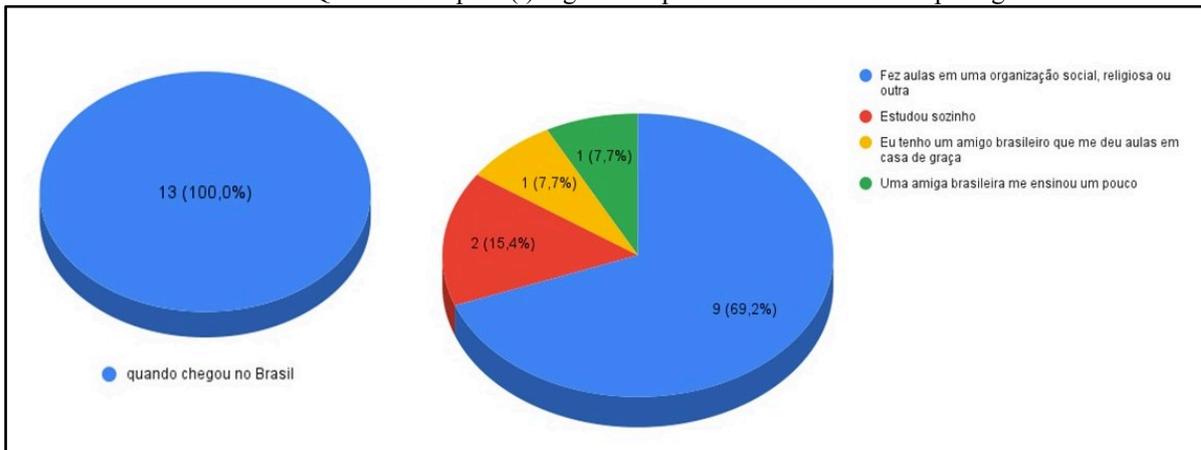
Gráfico 2 - Questionário para (i)migrantes: razão de vinda para o Brasil



Fonte: Autoria própria (Google Forms, 2023)

No que se refere à razão que teria levado os participantes a deixarem seus países, de acordo com o gráfico acima: cinco (5) pessoas informaram que seria para fugir da guerra; quatro (4) pessoas falaram sobre crise econômica no país de origem; quatro (4) pessoas falaram sobre busca por trabalho. Logo, a maior parte do público participante da pesquisa, aqui, pode se enquadrar como migrante de crise e apresenta um perfil de vulnerabilidade, uma vez reconhecendo que houve a necessidade de uma migração forçada (em busca de sobrevivência). Ainda como razão pela migração, quatro (4) pessoas indicaram que a imigração se deu em busca de estudos; uma (1) pessoa, para empreender.

O gráfico, a seguir, é referente às seguintes perguntas fechadas e obrigatórias: “Você estudou português: antes de vir para o Brasil, quando chegou no Brasil ou não estudou em nenhum momento?” e “Se você estudou português, você: estudou sozinho, fez aulas com professor ou escola particular (de forma paga), fez aulas em uma organização social, religiosa ou outra; outra (opção aberta)?”.

Gráfico 3 - Questionário para (i)migrantes: quando e como estudou o português

Fonte: Autoria própria (Google Forms, 2023)

De acordo com o Gráfico 3, nota-se que todos os participantes imigrantes estudaram o português apenas após chegarem ao Brasil, ou seja, não houve preparação linguística quando estavam em seus países de origem. Com relação à forma como estudaram, percebe-se uma diversidade de respostas: nove pessoas indicaram ter estudado em uma organização social, religiosa ou outra; duas pessoas, sozinhas; duas tiveram amigos brasileiros que iam a suas casas para ensinar.

Na tabela a seguir, partiu-se das seguintes perguntas fechadas e obrigatórias: “Você passou por alguma dificuldade por não falar e/ou não entender português?”; “Se sim, qual/quais foram a(s) dificuldade(s)? Conseguir trabalho, se comunicar com chefe e/ou colegas de trabalho, ir ao hospital (falar com médico e/ou enfermeiras), fazer matrícula em escola ou universidade, ir a algum estabelecimento comercial, outros”.

Tabela 6 - Questionário para (i)migrante: dificuldades enfrentadas

E1	Conseguir trabalho, se comunicar em ambiente de trabalho, comunicar-se no hospital, fazer matrícula em escola ou universidade, ir a algum estabelecimento comercial.
E2	Conseguir trabalho, se comunicar em ambiente de trabalho, comunicar-se no hospital, fazer matrícula em escola ou universidade, ir a algum estabelecimento comercial.
E3	Comunicar-se no hospital, ir a algum estabelecimento comercial.
E4	Conseguir trabalho.
E5	Comunicar-se em ambiente de trabalho.
E6	Comunicar-se no hospital.
E7	Comunicar-se no hospital.
E8	Comunicar-se no hospital.
E9	Comunicar-se no hospital, fazer matrícula em escola ou universidade, ir a algum estabelecimento comercial.
E10	Não respondeu

E11	Comunicar-se no hospital.
E12	Ir a algum estabelecimento comercial
E13	Dar informacao para cliente do restaurante, para ir no hospital meu irmao traduziu para mim.

Fonte: Autoria própria (Google Forms, 2023)

Percebe-se, na Tabela 6, que as duas primeiras respostas estão redigidas de forma idêntica. Uma possível justificativa para essa situação é que, por se tratar de um casal de origem afegã, o marido traduzia o que estava escrito para a língua nativa de sua esposa. Dessa forma, houve um compartilhamento de opiniões e respostas entre eles. Percebe-se que ambos responderam a alternativa da mesma maneira, sem nenhuma alteração.

Na pergunta fechada, referente às possíveis dificuldades relacionadas com a comunicação em língua portuguesa, percebem-se, por meio da tabela, as situações com as quais os entrevistados enfrentam barreiras linguísticas: nove pessoas informaram dificuldade relacionadas à área de saúde; cinco pessoas informaram dificuldade de comunicação em estabelecimentos comerciais; três pessoas citaram dificuldade para conseguir trabalho, três pessoas informaram dificuldade de comunicação no ambiente de trabalho; três pessoas informaram dificuldade para fazer matrícula em escola ou universidade; uma pessoa adicionou uma nova resposta (também relacionada à dificuldade no contexto de trabalho).

A tabela seguinte foi gerada a partir das respostas da última pergunta aberta, não obrigatória, do questionário a seguir: “Agora você pode comentar sobre a(s) dificuldade(s) que passou por não falar e/ou não entender português. O que aconteceu? Como foi a experiência?”

Tabela 7 - Questionário para (i)migrante: comentário sobre dificuldades enfrentadas

E1	When i arrived to Brazil i faced alots of difficulty at the beginning because i don't know the Portuguese language i was not able to communicate with people to buy things from the supermarkets and the other aspects as well, over all if you don't know language it will be very hard and difficult to can live and continue your live in Brazil . And the other commitment i do like add is that in brazil it is very difficult to find some can speak English language even i am able speak English very well but i can't solve my problem here in Brazil
E2	When i arrived to Brazil i faced alots of difficulty at the beginning because i don't know the Portuguese language i was not able to communicate with people to buy things from the supermarkets and the other aspects as well, over all if you don't know language it will be very hard and difficult to can live and continue your live in Brazil . And the other commitment i do like add is that in brazil it is very difficult to find some can speak English language even i am able speak English very well but i can't solve my problem here in Brazil
E3	Foi algo novo o que a gente passou. Quando eu cheguei aqui não sabia nada não saia de casa para não falar.. Eu particularmente ficava doidinha quando alguém me falava más pedia para que me falaram devagar e assim dava para entender... Igual era para eu falar a receptivida da otra pessoa era totalmente notável que não me entendia ae tinha que facer sinais com as mãos... Logo de tanto assistir tv , jornais lêr livros ajudo muito e foi logo quando comecei o curso e aprendi muito.... Agora graças a Deus 🙏 minha

	família se desenvolve bem....
E4	Foi difícil quando cheguei
E5	Foi um pouco difícil no princípio porque eu comecei trabalhar no supermercado e o setor do Hortifruti era difícil atender os clientes então não tinha aquele conhecimento de pronunciar o nome de alguma fruta.
E6	A coisa mais difícil que eu passo quando vou ao médico ou hospital
E7	É muito difícil aprender uma nova língua diferente da minha língua materna. Acho difícil me comunicar com outras pessoas pedindo o que preciso
E8	No hospital quando meu bebê nasceu
E9	Sou empreiteiro na área de construção civil, antigamente passei muito tempo pra comercei a iniciar no mercado por causa da língua, mas, até agora as vezes tenho alguns dificuldade quando faço o contrato de um serviço....
E10	A vontade é também o poder.
E11	Pra mim foi difícil porque eu cheguei aqui no Brasil não consegui falar nada no Português sò meu marido ele é mais interligente qui eu ; conversa qual gente no google tradução mas não é todos mundo não qui consegue entender ele, mas Graças a Deus nos consegui conversa agora gras com Taare ONG.
E12	Eu posso falar um pouco de português.
E13	Teve uma situação muito difícil quando meu pai e minha mãe vieram para o Brasil passear. Eles chegaram no aeroporto de São Paulo e eu e meu irmão saímos de Uberlândia para ir buscar eles de van. Meu pai passou muito mal com a viagem, teve enjoos, e por isso, precisou ir a um hospital. Meu irmão levou ele e eu fiquei com minha mãe esperando no aeroporto. O tempo passou e ficamos preocupados porque não tínhamos nenhuma notícia deles. Tentamos falar com o motorista e ninguém conseguia entender a gente nem a gente entendia eles. Eu falava em inglês mas ninguém falava nada de inglês. Foi uma situação muito difícil e muito confusa.

Fonte: Autoria própria (Google Forms, 2023, grifo nosso)

Por se tratar de uma pergunta aberta, os participantes puderam comentar sobre as dificuldades relacionadas à comunicação em língua portuguesa. Na primeira e segunda respostas, E1 e E2, por se tratar do mesmo casal afegão, como citado na tabela anterior, em que o marido traduzia as informações para a língua nativa de sua esposa, percebe-se que ambos responderam, mais uma vez, a alternativa da mesma maneira, sem nenhuma alteração.

Como se pode perceber na resposta do casal, escrita em inglês, é compartilhado sobre a dificuldade de socialização com as pessoas, comprar itens de supermercado e a dificuldade para viver e permanecer no país sem o idioma local. Além disso, foi relatado sobre a dificuldade de encontrar pessoas que falam inglês, por se tratar de uma língua que o participante domina.

A terceira pessoa, E3, relatou que a dificuldade era tamanha que preferiu evitar sair de casa. Dessa forma, ela informou sobre momentos em que foi necessário recorrer a mímicas e sinais com as mãos para tentar se fazer compreendida. Além disso, a terceira pessoa relatou que o contato com programas televisivos e a leitura de livros ajudou na superação desse bloqueio inicial. Em seguida, aparentemente, as aulas teriam contribuído ainda mais para seu aprendizado e desenvolvimento da língua.

A quarta pessoa, E4, apenas relatou ter sido difícil o momento em que chegou. O fato dessa pessoa não discorrer na resposta poderia indicar alguma dificuldade para se expressar em língua portuguesa. A quinta pessoa, E5, falou da dificuldade envolvendo seu trabalho, pois desconhecia o nome das frutas do estabelecimento e, por isso, a comunicação com os clientes era muito limitada.

A sexta pessoa, E6, falou da dificuldade de consultar médicos, o que reforçou ainda mais a resposta já dada à questão relacionada às dificuldades. A sétima pessoa, E7, ao comparar o português com sua língua materna, comentou da dificuldade na interação e aprendizado de uma nova língua. A oitava pessoa, E8, citou, mais uma vez, a dificuldade relacionada à comunicação no meio da saúde, indicando o momento do nascimento do bebê como uma das dificuldades vivenciadas.

A nona pessoa, E9, relatou que, atualmente, é empreiteira na área de construção civil e que tem ainda dificuldades, especialmente, relacionadas a contratos de serviços; além disso, relatou que demorou a iniciar seu negócio devido às questões linguísticas. A décima pessoa, E10, escreveu apenas “A vontade é também o poder”, talvez, podendo inferir que a (força de) vontade nos permite superar desafios e dificuldades.

A décima primeira pessoa, E11, escreveu sobre sua extrema dificuldade para se comunicar e mostrou que o apoio do marido, que teve uma desenvoltura maior no aprendizado da língua, foi de significativa importância para ajudá-la com interpretação, mesmo que, em alguns momentos, nem ele pudesse ser compreendido. Ela relatou, ainda, ter feito uso do tradutor on-line do *Google* como apoio, e expressou gratidão pela ajuda que recebeu da ONG Taare.

A décima segunda pessoa, E12, apenas escreveu que fala pouco português, o que pode ter sido a razão dela não ter conseguido dar mais informações por escrito. Finalmente, a décima terceira pessoa, E13, relatou um episódio em que precisou se deslocar para a cidade de São Paulo para receber os pais no aeroporto e teve dificuldade de encontrar quem pudesse falar inglês, já que ela não falava português. Assim, esse fator linguístico teria gerado estresse e confusão, uma vez que envolveu a saúde dos pais.

Na seção seguinte, serão descritas as entrevistas de dois (i)migrantes participantes deste estudo.

3.2.1 Barreiras e acolhimento: narrativas dos imigrantes

Nesta subseção, serão descritas as entrevistas dos dois imigrantes selecionados, dentre os treze participantes.

3.2.1.1 Depoimento 3 - Pierre, do Haiti: “Eu tenho que falar português mais rápido possível”

A primeira história de um imigrante que será narrada aqui, com ênfase nas barreiras e no acolhimento identificados, é do Pierre⁵⁰, originário do Haiti. A entrevista aconteceu de forma virtual, via *Skype*, no dia 12 de maio, às 19h16. A transcrição completa da entrevista está nos anexos.

Para começar, salienta-se que o entrevistado já está no Brasil há mais de seis anos e que eu o acompanhei em sua fase inicial, na cidade de Uberlândia, enquanto presidente da ONG Taare — quando ele e a esposa tiveram a primeira filha —, e em fases envolvendo questões sociais, de trabalho e aprendizado da língua. Pierre possui nível técnico em área não informada e nível superior incompleto em contabilidade, realizado no Haiti. O entrevistado informou ter parado seus estudos por conta dos problemas políticos do país⁵¹ e, por isso, ter decidido vir para o Brasil já com o intuito de começar um negócio próprio⁵².

Iniciei a entrevista perguntando se Pierre achava importante que um imigrante conhecesse a língua portuguesa e a cultura brasileira para poder morar no país. A resposta dele foi a seguinte:

Normalmente, para mim, é muito importante quando o imigrante chega no país e você precisa de falar a língua para devolver, para desenvolver, por quê? Eu, pessoalmente, até agora, **tenho algumas dificuldades com o português**, mas não é por questão de conversar com a pessoa, mas é sobre as atividades que estou desenvolvendo mesmo. Por exemplo, quando eu estou trabalhando na área de construção civil. Eu sou empreiteiro, eu trabalho por minha conta. Pego gente pra trabalhar comigo e, às vezes, quando eu chego na frente de um contador, **tem alguns temas que ele fala comigo que eu não entendo**. E, às vezes, ele precisa me dar alguma explicação ou eu tenho que ir lá no *Google* pra ver o que fala direitinho. Esse aí é um problema que está muito alto, mas [...] outro haitiano que não conhece o que está falando, que nem tem nada pra procurar um serviço, esse é pra mim, os problemas deles são maiores que o meu (PIERRE, 00:00:40, grifo nosso).

⁵⁰ O nome do participante foi substituído por codinome, visando a proteção de sua identidade. Pierre: trata-se da versão francesa do nome “Pedro” que significa “pedra” e “rochedo”. É, também, um dos sobrenomes mais comuns no Haiti.

⁵¹ (PIERRE, 00:03:59).

⁵² (PIERRE, 00:05:03).

Percebe-se, aqui, a importância dada ao conhecimento da língua do país de acolhida, sendo interessante observar as barreiras referentes às situações de comunicação que Pierre enfrenta. Apesar do tempo que ele está no Brasil, relata-se que ainda há dificuldade para compreender e usar uma linguagem mais técnica na área de contabilidade. Por isso, para poder entender melhor o que está sendo dito, ele precisa recorrer à ajuda de tradutores virtuais. No entanto, apesar dessa dificuldade, o entrevistado comenta que alguém que não fala nada do português enfrenta barreiras piores que ele; especialmente, relacionadas à questão laboral.

No que se refere à dificuldade vivenciada por essas pessoas que não falam o português, o entrevistado complementa da seguinte maneira:

Eu mesmo, uma vez, me lembro que eu procurei uma pessoa para trabalhar e um amigo meu haitiano me passou o contato de um outro. Mas o que vai acontecer com ele? **Ele não sabe nada de português e na obra que eu vou colocar ele, não tem outro haitiano.** Até eu não vou ficar lá também. [...] **Por causa disso eu o deixei ir embora** (PIERRE, 00:02:37, grifo nosso).

Dessa maneira, constata-se que o que era, inicialmente, uma barreira linguística se tornou uma barreira laboral: mesmo tendo a oportunidade de contratar alguém da mesma origem para trabalhar em sua empresa, ele não pode fazê-lo. Pierre justifica que ele mesmo não estaria presente para poder ajudar o homem da mesma origem e nem teria outra pessoa que pudesse ajudá-lo no local de trabalho, possivelmente, com interpretação da língua. O entrevistado finalizou dizendo que, por essa razão, precisou “deixar ele ir embora”, indicando uma possível não contratação de seu compatriota.

Ao ser perguntado sobre as possíveis dificuldades que ele enfrentou, relacionadas à língua e à cultura, assim que chegou ao Brasil, o entrevistado respondeu o seguinte:

[...] eu lembrei no primeiro horário que eu pisei na terra daqui ::: eu estava no aeroporto de Brasília. Eu estava com (nome da esposa), mas ela estava passando mal. E, nessa época, dentro do aeroporto e ::: ela foi no banheiro. [...] já passo muito para ela voltar e ::: eu fui lá para entrar no setor das mulheres e o guarda não me deixa passar. Eu até corri para eu passar e, quando eu entrei, eu vi a (nome da esposa) que estava bem mal dentro do banheiro que ela estava. Quando ele já ::: o guarda, já voltou, ele viu exatamente que tinha um problema que eu já sabia antes. E depois ele... ele me perguntou... Muita gente já veio, **ninguém me entendeu.** Eu tentei falar inglês. **Ninguém fala inglês** nessas áreas. **Ninguém fala francês. Ninguém fala crioulo.** E até que um médico que chegou depois de uns 20 minutos, um médico chega e olha ela, sem eu e ela nem saber nada daquele até nós pegarmos um outro voo que nós tínhamos para entrar em Santa Catarina. Cheguei lá ainda e passei quase 3 meses (em Santa Catarina)⁵³... e comecei a fazer o curso, o curso de português lá. (PIERRE, 00:05:31, grifo nosso)

⁵³ O símbolo do parênteses, “()”, neste trecho, indica que o conteúdo dentro dele se trata de uma hipótese do que se ouviu.

Exemplifica-se, assim, a nítida barreira linguística enfrentada logo na chegada do casal ao Brasil, no aeroporto de Brasília. Como a esposa foi ao banheiro e demorou a retornar, o entrevistado, preocupado, correu ao seu encontro para descobrir o que se passava com ela. No entanto, o desconhecimento de uma língua comum entre o entrevistado, o guarda e o médico, provocou uma situação de desconforto, estresse e aflição geral.

Essa pode ter sido a razão de Pierre ter procurado por aulas de português logo no primeiro estado brasileiro em que morou: em Santa Catarina. Entretanto, mesmo tendo iniciado as aulas de português em Santa Catarina, após três meses ele se mudou para Uberlândia. Em seu relato, ele expressou sua dificuldade de comunicação da seguinte forma: “Quando nós chegamos aqui em Uberlândia, **não conseguíamos falar ainda**” (PIERRE, 00:05:31, grifo nosso).

Dessa forma, ele narra o seguinte desafio: “E assim.... toda vez para ir ao médico... cada dia para ir no médico, **eu tinha que ficar em casa pra eu chegar junto** com a (nome da esposa) para **conversar pelo Google com o médico**”⁵⁴. Nesse trecho, exemplificado pelo evento da consulta médica, percebe-se a dificuldade de comunicação da esposa, uma vez que o entrevistado, mesmo tendo dificuldades, promoveu uma acessibilidade atitudinal, colocando-se como intérprete, com auxílio de tradutor virtual, para que a comunicação pudesse acontecer.

Pierre relatou, na sequência, que houve muitas dificuldades que antecederam e sucederam o nascimento da filha, citando, inclusive, a dificuldade inicial da filha para desenvolver a fala, já que, segundo o entrevistado, falavam-se os dois idiomas em casa: o crioulo haitiano e o português⁵⁵. Apesar dessa dificuldade inicial, o entrevistado afirma que, atualmente, é ele quem aprende português com a filha (e é, até mesmo, corrigido). É interessante destacar, aqui, o imaginário existente sobre o aprendizado de línguas. Existe um receio de que a criança, ao ser exposta a mais de um idioma, dentro do ambiente familiar, não consiga se desenvolver em nenhum deles. Entretanto, na experiência de Pierre, nota-se que, apesar de uma primeira dificuldade de desenvolvimento da fala, a filha não só superou como ainda corrige o pai em português. Dessa forma, ao continuar a narrativa relacionada à filha, ele diz o seguinte: “[...] **De qualquer jeito tem que falar, porque, senão, não vai conseguir desenvolver as atividades aqui**”⁵⁶. Portanto, nota-se a percepção utilitarista, ao ressaltar que, sem a língua portuguesa, a filha não seria capaz de realizar tarefas no Brasil.

⁵⁴ (PIERRE, 00:07:59, grifo nosso).

⁵⁵ (PIERRE, 00:08:44).

⁵⁶ (PIERRE, 00:09:53, grifo nosso).

Na sequência, o entrevistado comentou sobre barreiras linguísticas e dificuldades enfrentadas, num contexto de trabalho, enquanto morava em Santa Catarina, no ano de 2016. Ele afirma não ter sido contratado em uma empresa por conta do seu desconhecimento da língua: “[...] eu deixei Santa Catarina para **vim para cá por causa da língua**. Eu lembro que eu fui fazer uma entrevista num serviço e o patrão, pela mesma causa que **ele não me contratou, por causa da língua**” (PIERRE, 00:13:15, grifo nosso).

Em outro momento, de quando havia sido contratado para trabalhar em uma obra, ele relata as dificuldades relacionadas à língua e que nem mesmo sites de tradução conseguiam ajudar, considerando fatores como a conexão com a internet e a percepção de erros de tradução: “**Eu tenho que falar português mais rápido possível, sem precisar de ninguém para traduzir para mim**. Às vezes a internet está ruim, o *Google* não me dá possibilidade para falar... Às vezes, não está saindo certo do jeito que eu quero falar. Não sai certinho (no *Google*).” (PIERRE, 00:13:15, grifo nosso).

Ainda em relação a barreiras linguísticas envolvendo o contexto de trabalho, o entrevistado relata ter percebido que foi tratado de forma diferente por parte da pessoa que confere os serviços da construtora à qual presta serviços⁵⁷. A diferença se deu com relação à exigência da qualidade do serviço prestado por ele em comparação com os outros prestadores de serviço. Enquanto uma mulher citada fazia questão de usar régua e instrumentos para conferir o serviço de Pierre, ela não fazia o mesmo procedimento no serviço realizado pelos outros.

O incômodo sentido pelo entrevistado o levou a pedir ajuda a um conhecido engenheiro brasileiro que lhe disse o seguinte: “[...] (Pierre), pode voltar aqui na obra que eu **não vou deixar que a menina que conferiu o seu serviço seja a mesma** que vai conferir o seu serviço”⁵⁸. Nesse caso, apesar de uma primeira barreira atitudinal, houve a acessibilidade atitudinal por meio desse engenheiro.

Como se pode perceber, durante toda a narrativa de Pierre, há a presença de dificuldades linguísticas vivenciadas em diferentes momentos do seu tempo no Brasil: chegada no Brasil, vida em família, trabalho, nascimento da filha, conhecimento de vocabulário técnico em empreendimento.

Em suma, na narrativa de Pierre, identificaram-se as seguintes barreiras: linguísticas (dificuldade com vocabulário técnico, na área de contabilidade; impossibilidade de contratar compatriota que não falasse português; dificuldade para conseguir trabalho após chegar ao

⁵⁷ (PIERRE, 00:20:00; 00:22:19; 00:20:34).

⁵⁸ (PIERRE, 00:23:31, grifo nosso).

Brasil; dificuldade de comunicação no aeroporto; dificuldade de diálogo com representante da construtora; ausência de funcionários em setores públicos que falassem uma segunda língua; dificuldade de comunicação da esposa em hospital) e atitudinal (discriminação por parte da representante da construtora à qual ele prestou serviço).

O acolhimento se deu em diferentes momentos, como: acompanhamento da esposa ao hospital para ajudá-la a se comunicar com o médico e atitude do engenheiro brasileiro diante da percepção de discriminação da representante da construtora.

3.2.1.2 Depoimento 4 - Ahmed, do Afeganistão: “eu não entendo sobre seu país”

A segunda história de imigrante, que será narrada nesta seção, com ênfase nas barreiras e no acolhimento identificados, é a do Ahmed⁵⁹, originário do Afeganistão. A entrevista aconteceu de forma presencial, na noite do dia 26 de abril de 2022, de forma pré-agendada, após uma aula de português oferecida pela ONG Taare, por meio da Professora Luna, que também foi entrevistada no mesmo dia. O local da aula era o espaço de uma igreja de confissão cristã evangélica, que oferecia seu ambiente para o acolhimento de imigrantes de crise. A transcrição completa da entrevista está nos anexos.

No momento da entrevista, Ahmed estava no Brasil, há cerca de três meses, aguardando que sua família viesse do Afeganistão. Sendo assim, em sua fala, a língua estrangeira, o inglês, irrompe com frequência no fio do discurso, já que ele estava ainda em fase inicial de aprendizado da língua portuguesa.

Partindo dessas primeiras características, é importante considerar a identidade cultural e religiosa do Ahmed e o local onde se passavam as aulas. Devido à situação de vulnerabilidade com a qual ele e outros de seus compatriotas precisaram deixar o Afeganistão, a igreja cristã, que faz parte de organizações da cidade de Uberlândia que se comprometeram a acolhê-los, além de ser o espaço para as aulas de português, era também o lugar onde moravam.

O fato de as aulas acontecerem no mesmo lugar de moradia levou em consideração facilitar o acesso ao aprendizado da língua, já que ainda não estavam empregados. Contudo, por serem de origem mulçumana, caberia a reflexão e análise quanto ao real êxito do acolhimento e aprendizado da língua no local, já que se encontravam em um espaço de fé que

⁵⁹ O nome do participante foi substituído por codinome, visando a proteção de sua identidade. Ahmed: nome de origem árabe, que também pode ser escrito “Ahmad”. Trata-se de um dos nomes masculinos mais comuns no Afeganistão, e significa “muito elogiado”, “mais louvado” e “mais adorado”. A escolha desse nome teve como

difere muito da qual eles professam.

Dando início à entrevista, a primeira pergunta questionou se o entrevistado achava importante, para um imigrante que estivesse no Brasil, compreender e falar o português. A resposta foi a seguinte:

[...] Sim, para mim, a :: português língua é muito importante, as a refúgio in ((do inglês: como um refugiado no)) Brasil, porque é :: como você não aprender, **você não pode falar em português a :: não trabalho opportunities** ((do inglês: não tem oportunidades de trabalho)) para você. Não trabalho para... não possibility ((do inglês: possibilidade)) para (vida) em Brasil. É, você não pode, por exemplo, a :: socialization ((do inglês: socialização)) com Brasil pessoas, com brasileiros. Então é :: Brasil língua é muito importante. [...] **Socialização, trabalho... Todos!** (AHMED, 00:00:16, grifo nosso).

No trecho citado, Ahmed fala que considera importante, para o imigrante, falar e compreender a língua portuguesa, exemplificando com as situações que a língua seria necessária: para ter acesso a oportunidades de trabalho e para socializar com brasileiros. Em suas falas, ele relaciona possíveis dificuldades ligadas à comunicação, o que ocasionaria uma barreira linguística.

Com relação à pergunta sobre quais seriam as melhores formas de aprender o português, ele responde que seria através de um(a) professor(a) com boa metodologia de ensino. Em sua fala, ele cita a dificuldade de aprendizado por meio de aulas on-line; inclusive, indicando que seria uma dificuldade encontrada por pessoas da mesma nacionalidade⁶⁰. Assim sendo, pressupõe-se que ele prefira aulas presenciais (conforme as que ele vinha fazendo no momento da entrevista), pois favorecem uma melhor interação com o(a) professor(a).

Ao ser perguntado se tinha vivenciado alguma dificuldade relacionada à comunicação, ele responde negativamente e aborda, em seguida, sobre a razão de ter deixado seu país: crises relacionadas, conforme abordado no referencial teórico, à situação de grave ou iminente instabilidade institucional, de grave violação de direitos humanos ou de direito internacional humanitário decorrente da retomada do poder do grupo extremista islâmico Talibã em 2021. Essas crises o levaram a ir, primeiramente, para o Paquistão, onde ficou por seis meses; depois, a vir para o Brasil: três dias em São Paulo e, em seguida, direcionado para Uberlândia⁶¹.

Ele dá continuidade a sua fala da seguinte maneira:

inspiração um dos protagonistas do filme *O Pacto* (*The Covenant*, Guy Ritchie, Estados Unidos/2023). O personagem afegão tem um papel essencial no resgate de um soldado americano, durante a guerra do Afeganistão (2001-2021).

⁶⁰ (AHMED, 00:01:30).

⁶¹ (AHMED, 00:02:27).

[...] **eu não entendo sobre seu país. Não informação sobre o seu país, culture** ((do inglês: cultura))... Primeiro challenge ((do inglês: desafio)) para todos refugees ((do inglês: refugiados)) em Brasil é língua. (AHMED, 00:03:15, grifo nosso)

Verifica-se, no trecho, que Ahmed chegou ao Brasil sem nenhuma informação prévia, especialmente, sobre cultura e língua do país anfitrião. Trata-se de uma característica bastante comum entre os (i)migrantes de crise, conforme abordado no referencial teórico, tornando-os ainda mais vulneráveis diante do novo país, sendo expostos a diversos perigos: tráfico humano, trabalho análogo ao de escravo, entre outros. Ahmed aponta, ainda, que a primeira barreira enfrentada pelos refugiados, em sua maioria, é a linguística e, por reconhecer e perceber essa importância, ele tem procurado aprender a língua portuguesa. Nesse contexto, ele fala das diferenças culturais que tem vivenciado:

Cross culture ((do inglês: choque cultural)) é uma grande... é uma grande importante point ((do inglês: ponto)) em Brasil. Por exemplo, comida, **cultura em Brasil é muito diferente (da) nossa cultura**. Roupas, roupas... cultura em Brasil é muito diferente, especially ((do inglês: especialmente)) para mulheres. Para mulheres é muito diferente. [...] Por exemplo, aqui em Brasil, uma mulher, ela pode (usar) diferente, diferente roupas. Mas, em nosso país, não! Nunca. [...] Por exemplo, mulheres trabalham. Elas podem (ter) trabalho em Brasil muito bom, mas (em) nosso país (é) limited ((do inglês: limitado)). Muita limitação para mulheres. Depois, por exemplo, aqui em Brasil [...] mulheres pode(m), por exemplo, dirigir. Pode(m), por exemplo, ir para o trabalho. Pode, por exemplo, (ir no) parque. Entende? Por exemplo, Parque (do) Sabiá. Elas pode(m) ir para sites single ((do inglês: lugares sozinha)). [...] Não pode dirigir. Muito pouco percentage ((do inglês: porcentagem)) [...] Então, **muitos gaps ((do inglês: diferenças))**. Muito diferente cross culture (entre o) Brasil (e o) meu país Afeganistão (AHMED, 00:04:00, grifo nosso).

No trecho, evidenciam-se situações de estranhamento cultural, sendo possíveis barreiras pessoais (a depender de como Ahmed vai lidar com elas), vivenciadas pelo afegão com relação ao país de acolhida. As diferenças citadas são com relação à comida, às formas de se vestir (especialmente para mulheres), à liberdade das mulheres para dirigir e sair sozinhas, bem como à variedade de trabalhos possíveis para mulheres. Esses são os exemplos, dados pelo entrevistado, que causam um certo choque, pois, em seu país de origem, existem formas de agir que muito se diferem do Brasil.

Muitas dessas características, que geram diferenças com o Brasil, podem ter relação direta com o islamismo, religião predominante e majoritária no Afeganistão. Sendo assim, algumas características, especialmente as que envolvem as mulheres, são comuns entre outros países que também professam a religião, como por exemplo, o uso do *hijab*⁶². A religião, de forma geral, carrega consigo, de forma estreita, características que compõem também as

⁶² *Hijab*: vestimenta muçulmana composta por véu que cobre os cabelos e o corpo das mulheres. Esse véu carrega consigo diferentes significados como respeito a si próprio, dignidade e nobreza.

identidades culturais daqueles que a professam, ou seja, fazem parte da forma desse indivíduo ver o mundo e viver nele. Sendo assim, o estranhamento com as práticas do novo país, relacionado, em especial, às mulheres, pode ser justificado e compreendido.

É importante considerar que, em decorrência da tomada recente do governo afegão pelo Talibã, grupo islâmico radical, em 2021, pouco a pouco, quase todas as liberdades que as mulheres afegãs haviam conquistado, até então, começaram a se extinguir. Vale destacar que este foi um dos temores que levou muitas famílias a deixarem o país e buscarem refúgio em outras nações: as restrições. A BBC News Brasil (2022) divulgou que, lamentavelmente, as restrições vieram, recaindo principalmente sobre as mulheres. No momento, há, por exemplo, a necessidade de usar um véu que cubra também o rosto (e não mais cobrindo apenas os cabelos), não há mais permissão de meninas irem para as escolas secundárias, há a separação de homens e mulheres em universidades, existe a proibição de se fazer longas viagens desacompanhadas, entre outras restrições.

Diante desse contexto, Ahmed, ao ser perguntado sobre a razão de vir para o Brasil, respondeu o seguinte:

[...] Brasil é muito bom país para refugees ((do inglês: refugiados)), porque? Número um: é :: visas process ((do inglês: processo de visto)) (é) muito fácil para refugees. Número dois: trabalho é muito bom, **mas língua é muito importante**. Depois, brasileiros é muito bom pessoas. Por exemplo, **no país não (tem) discriminação, em Brasil, para refugees ((do inglês: refugiados))** (AHMED, 00:06:15, grifo nosso).

Neste momento, Ahmed exemplifica razões que tornam o Brasil uma boa opção para refugiados: a obtenção de visto facilitado, as boas oportunidades de trabalho e o acolhimento, sem discriminação, por parte dos brasileiros aos(i)migrantes. Contudo, ele aponta, mais uma vez, que o conhecimento da língua do país de acolhida é um fator determinante para se ter um bom trabalho.

Percebe-se a presença da acessibilidade programática (relacionada à facilitação da legislação e das normas), quando ele fala do visto; da acessibilidade metodológica (relacionada ao trabalho), mas que ele vincula ao fator linguístico como possível barreira; e a acessibilidade atitudinal (relacionada à ausência de discriminação e/ou preconceito).

Num momento seguinte da entrevista, Ahmed apontou que vê o Brasil como um país de exportação e com boa economia: “[...] o Brasil é muito... um grande país para export ((do inglês: exportação)). Muito bom economy ((do inglês: economia)) [...] Export, economy no Brasil não muito mau, muito bom! Muito bom para nós. Muito bom” (AHMED, 00:07:14).

Quase no final da entrevista, Ahmed reforçou, novamente, sobre a existência de muitas possibilidades de trabalho no Brasil e sobre a necessidade da língua para se ter acesso a essas

possibilidades: “[...] **Primeiro língua. Depois você pode (ir) para o trabalho**” (AHMED, 00:07:40, grifo nosso).

Em suma, na narrativa de Ahmed, identificam-se as seguintes barreiras: linguísticas (o desconhecimento da língua do país de acolhida) e pessoais (diferenças culturais e religiosas). O acolhimento apareceu relacionado à acessibilidade atitudinal (ausência de discriminação e preconceito contra imigrantes), acessibilidade programática (facilidade de visto para refugiados) e acessibilidade metodológica (oportunidades de trabalho).

Na seção seguinte, serão analisados os resultados descritos no presente capítulo à luz teórica do acolhimento e das barreiras identificadas.

CAPÍTULO 4 REFLEXÕES SOBRE AS NARRATIVAS

Neste capítulo, são discutidos os resultados obtidos na pesquisa, respondendo às perguntas norteadoras do estudo. Com essa finalidade, seguem algumas tabelas que sintetizam como as barreiras e o acolhimento apareceram na pesquisa.

Para começar, a definição de barreira⁶³ serviu de base na busca pelos possíveis impedimentos presentes nas narrativas dos participantes. Ao analisar o *corpus* deste estudo, à procura de referências a tais dificuldades, foi possível notar os seguintes aspectos de barreiras: linguística (relacionada ao desconhecimento da língua do Brasil e dificuldades de comunicação com nacionais), pessoal (relacionada a questões psicológicas, ao estranhamento que provoca resistência e/ou medo de se envolver com a língua e cultura do país de acolhida), atitudinal (relacionada à discriminação, ao preconceito e a atitudes), financeira (relacionada ao recurso financeiro necessário para subsistência no novo país) e documental (relacionada à ausência de documentos necessários para se obter serviços, como matrícula na escola e liberação de visto).

Nesse contexto, as atitudes tomadas diante dos obstáculos ganham destaque, pois, na existência de uma barreira, é a atitude que pode proporcionar a remoção de tais entraves (PONTE; SILVA, 2015). Essa noção da atitude pode ser vista como propulsora do acolhimento, que possui os sentidos de acolhida, abrigo e hospitalidade. Segundo Ponte e Silva (2015), a acessibilidade atitudinal é a percepção do outro sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações. As autoras consideram que todas as outras 5 dimensões de acessibilidade (a arquitetônica, a comunicacional, a instrumental, a metodológica e a programática) estariam ligadas à atitudinal, ou seja, é a atitude que impulsiona a remoção das barreiras. Por essa razão, a acessibilidade atitudinal foi vista, neste estudo, com relação direta ao acolhimento e ao respeito, sem os quais é impossível promover uma real integração e inclusão do indivíduo.

A tabela seguinte apresenta as barreiras identificadas nas narrativas:

⁶³ “barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros [...]” (LBI, 2015).

Tabela 8 - Barreiras identificadas

	3 Professoras	13 Imigrantes
Barreira linguística	Todas	Todos menos E10
Barreira pessoal	P1 e P2	E3 e Ahmed
Barreira atitudinal	P1	Pierre
Barreira financeira	P2	Nenhum
Barreira documental	P2	Nenhum

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A tabela seguinte apresenta quais são as situações de referência das barreiras linguísticas dos participantes desse estudo:

Tabela 9 - Barreiras linguísticas

	Situação/Situações de referência (3 professoras)	Situação/Situações de referência (13 imigrantes)
Barreira linguística	<p>Tabela 4: se comunicar em hospital (P1 e P2); conseguir trabalho (P2 e P3), comunicação em ambiente de trabalho (P2 e P3), exploração laboral (P2), matrícula na escola ou universidade (P1, P2 e P3); se comunicar em estabelecimento comercial (P1, P2, e P3), compreender SMS da Defensoria (P3). Professora Luna: carência de educação linguística por parte de funcionários no contexto hospitalar, comunicação com alunos em sala de aula, comunicação no ambiente de trabalho dos ascendentes espanhóis, desconhecimento da língua por parte da mãe em contexto escolar. Professora Sandra: comunicação de criança venezuelana em contexto escolar, comunicação das mulheres bengalesas em contextos e assuntos relacionados à saúde, comunicação de criança venezuelana em contexto escolar, comunicação com alunos em sala de aula (bengalesas e japones).</p>	<p>Tabela 6: se comunicar no hospital (E1, E2, E3, E6, E7, E8, E9, E11, E13), conseguir trabalho (E1, E2, E4), se comunicar no ambiente de trabalho (E1, E2, E5, E13), fazer matrícula (E1, E2, E9), se comunicar em estabelecimento comercial (E1, E2, E3, E9, E12) Tabela 7: carência de educação linguística por parte de profissionais e servidores (E1, E2, E13), se comunicar no hospital (E6, E8, E11), se comunicar em ambiente de trabalho (E5, E9), se comunicar em estabelecimento comercial (E1, E2), interação social (E1, E2), dificuldade em contextos gerais de comunicação* (E4, E7, E11). Pierre: dificuldade de se comunicar em aeroporto, em hospital, com funcionários de setores públicos de atendimento, com representante da construtora; dificuldade com vocabulário técnico, na área de contabilidade; impossibilidade de contratação, conseguir trabalho, Ahmed: interação social, conseguir trabalho.</p> <p>*Contextos gerais de comunicação: E4 - “foi difícil quando cheguei”, E7 - expressar o que precisa e E11 - dependência do marido para lhe ajudar na comunicação.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A tabela seguinte apresenta quais são as situações de referência das barreiras pessoal, atitudinal, financeira e documental dos participantes desse estudo:

Tabela 10 - Barreiras pessoal, atitudinal, financeira e documental

	Situação/Situações de referência (3 professoras)	Situação/Situações de referência (13 imigrantes)
Barreira pessoal	Professora Luna: mulheres imigrantes que não saíam de casa, relação complicada de sua mãe com a língua espanhola. Professora Sandra: medo de cometer erros de comunicação quando morou no Chile, resistência de colega brasileira de se envolver com língua e cultura chilenas; família venezuelana assustada.	Tabela 7: E3 - evitava sair porque não falava português, E7 - dificuldade de aprendizado. Ahmed: diferenças culturais e religiosas que, a depender da atitude tomada, podem se tornar barreiras
Barreira atitudinal	Professora Luna: palavras discriminatórias contra sua mãe em contexto escolar ("fala língua de gente").	Pierre: discriminação por parte da representante da construtora à qual ele prestou serviço.
Barreira financeira	Professora Sandra: percepção dificuldade de subsistência no novo país que deixou de existir para famílias venezuelanas que receberam auxílio moradia por 6 meses	Nenhuma
Barreira documental	Professora Sandra: criança venezuelana sem documentos necessários para ser matriculada em escola.	Nenhuma

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A tabela seguinte apresenta as formas de acolhimento presentes no estudo:

Tabela 11 - Acolhimento

	3 Professoras	13 Imigrantes
Acessibilidade atitudinal	Professora Luna e Sandra	Tabela 7: E3, E11; Pierre e Ahmed
Acessibilidade metodológica	Professora Luna e Sandra	E3, Ahmed
Acessibilidade programática	Nenhuma	Ahmed

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A tabela seguinte apresenta as situações de referência em que o acolhimento, por meio das dimensões de acessibilidade, foi identificado nesse estudo:

Tabela 12 - Manifestações de acolhimento

	Situação/Situações de referência (3 professoras)	Situação/Situações de referência (13 imigrantes)
Acessibilidade atitudinal	Professora Luna: inexistência de preconceito e discriminação contra a forma de falar dos imigrantes, Acompanhamento à mulher síria em hospital; movimento (por meio do voluntariado) em prol de que imigrantes não sofram como seus familiares espanhóis. Professora Sandra: Atitude de adolescentes bengalesas interpretando fala da professora para adultos. Mediação para auxiliar criança venezuelana no contexto escolar. Atitude de intervenção à família venezuelana que estava assustada. Necessidade de pessoas se disporem a dar orientações visando minimizar choques e sofrimentos dos imigrantes.	Tabela 7: E3 - aulas de português da ONG Taare. E11 - marido a acompanhava para traduzir usando tradutor virtual. Pierre: Acompanhamento da esposa ao hospital para ajudá-la a se comunicar. Atitude do engenheiro brasileiro diante da percepção de discriminação da representante da construtora. Ahmed: ausência de discriminação e preconceito contra imigrantes.

Acessibilidade metodológica	Professora Luna e Sandra: formas de ensinar usando recursos para se fazerem entendidas (tradução, gestos, desenho e imitação)	Tabela 7: E3 - uso de sinais para se fazer compreendida. Ahmed: oportunidades de trabalho.
Acessibilidade programática	Nenhuma	Ahmed: facilidade de visto para refugiados.

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Para responder à primeira pergunta⁶⁴ desta pesquisa abordarei, primeiramente, as noções identificadas de barreiras e, posteriormente, de acolhimento.

Como pode-se perceber na Tabela 8, as barreiras identificadas nesse estudo possuem relação direta com as situações linguística, financeira, documental e atitudinal. Essa tabela é útil para responder à primeira pergunta, pois apresenta como e onde aparecem cada uma das barreiras identificadas nas narrativas. A começar pelas professoras, em todas as narrativas (P1, P2 e P3), percebe-se a presença de barreiras linguísticas. A Professora Luna cita todas as barreiras, menos a financeira e a documental; a Professora Sandra cita todas as barreiras, com exceção da atitudinal. As barreiras documental e financeira, presentes na narrativa da Professora Sandra, não aparecem nas narrativas de nenhum dos imigrantes. Com relação aos (i)migrantes, as barreiras linguísticas aparecem na fala de todos, com exceção de um entrevistado (E10). As barreiras pessoais aparecem nas narrativas de um entrevistado (E3) e de Ahmed; a barreira atitudinal aparece apenas no relato de Pierre.

Quanto ao acolhimento, percebe-se, na Tabela 11, que a acessibilidade atitudinal é a que mais aparece nas narrativas: no relato da Professora Luna, da Professora Sandra, e dos imigrantes E3, E11, Pierre e Ahmed. Nas narrativas da Professora Luna, da Professora Sandra, dos imigrantes E3 e do Ahmed, aparece a acessibilidade metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.); apenas na narrativa do Ahmed aparece a acessibilidade programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.).

Para responder à segunda pergunta desta pesquisa⁶⁵ é necessário, primeiramente, considerar o Gráfico 2, sobre as razões da vinda desses imigrantes para o Brasil. Elucida-se, nesse gráfico, que a maior parte do público se caracteriza como (i)migrantes de crise (fuga da guerra: cinco pessoas; crise econômica no país de origem: quatro pessoas; busca por trabalho: quatro pessoas).

⁶⁴ De que maneira a noção de barreiras e acolhimento aparece nas narrativas dos professores e dos (i)migrantes participantes deste estudo?

⁶⁵ Qual é o papel do ensino-aprendizagem do PLAc?

Conseqüentemente, pode-se dizer que o público da pesquisa apresenta um perfil de vulnerabilidade socioeconômica, considerando-se: (i) o fato de terem recebido ou ainda receberem auxílio da ONG Taare, (ii) a experiénciação da migração forçada (em busca de sobrevivência) e/ou (iii) o despreparo (emocional, financeiro e linguístico) para o deslocamento internacional em busca de um recomeço e reconstrução pessoal. Dessa maneira, esse público identificado se caracteriza como o visado pelo ensino do PLAc (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017; LISBOA *et al* 2021; LOPEZ, 2018).

Os dados do Gráfico 3 revelam que todos os treze participantes estudaram o português apenas quando chegaram ao Brasil, confirmando, mais uma vez, outra distinção comum entre o público desta pesquisa e do PLAc. Esses (i)migrantes têm a característica de adquirir uma L2 em contexto migratório e possuem necessidades de comunicação e urgências diferentes dos demais alunos encontrados em um curso regular de idiomas (OLIVEIRA, 2010, apud CABETE, 2010; GROSSO, 2010; AMADO, 2013; BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017).

Na Tabela 3, sobre a percepção das professoras quanto à importância dada pelos imigrantes ao aprendizado da língua, foram citadas as seguintes situações: trabalhar (P1 e P2), interagir socialmente (P1, P2 e P3) e o interesse por entender sobre o sistema de ensino no Brasil (P3). Essa percepção das professoras, presente também na descrição da entrevista da Professora Luna⁶⁶ e da Professora Sandra⁶⁷, foi confirmada e mais bem detalhada pelos imigrantes, por meio dos dados das tabelas 6 e 7.

A Tabela 6 apresenta as seguintes situações: conseguir trabalho, se comunicar no ambiente de trabalho, se comunicar no hospital, fazer matrícula, se comunicar em estabelecimento comercial. A Tabela 7 apresenta outras situações, como: interação social, carência de educação linguística por parte de profissionais e servidores, se comunicar em ambiente de trabalho, dificuldade em contextos gerais de comunicação e dificuldade de aprendizado.

Diante disso, a Tabela 5 revela, ainda, a existência de uma constante preocupação das professoras em motivar os alunos imigrantes, por meio de estratégias e recursos, como: valorização do contato informal com a língua que alunos já têm no dia a dia; consideração por vocabulários e assuntos cotidianos com objetivo comunicativo; uso de músicas; valorização e resgate pessoal. Ou seja, as professoras reconhecem as particularidades de seu público e suas necessidades comunicacionais, emocionais e subjetivas.

⁶⁶ (PROFESSORA LUNA, 00:02:59; 00:03:46; 00:06:30; 00:07:21).

⁶⁷ (PROFESSORA SANDRA, 00:00:37).

A identificação de tal preocupação por parte das professoras aponta para uma importante característica que o(a) professor(a) de PLAc precisa ter. Essa característica foi apontada pelas autoras Barbosa e São Bernardo (2017) e se trata da habilidade de transformar a necessidade urgente do imigrante de crise, que tem relação com sua inserção na sociedade, em ações e estratégias de ensino, tendo como finalidade promover a sua integração ao país de acolhida.

A partir dessas informações citadas — que fazem referência às Tabelas 3, 5, 6, 7 e aos trechos das entrevistas das professoras Luna e Sandra —, nota-se que o papel do ensino do PLAc possui uma grande importância vinculada às perspectivas utilitarista e instrumentalizada. Essas perspectivas possuem, aqui, relação com as situações práticas do cotidiano em que o conhecimento da língua é imprescindível, com vistas à ação e à comunicação (GROSSO, 2010; BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017; MORAES, 2019; OLIVO; TRAJANO, 2019; SILVA; COSTA, 2020).

Percebe-se, nas narrativas dos participantes, que a LAc possui, também, um papel afetivo. Em uma das falas da Professora Sandra, ela confirma a importância do ensino voltado à competência comunicativa e vai além, ao discorrer sobre a importância desse sujeito aprendiz se sentir parte do novo lugar onde ele está⁶⁸. Nesse contexto, destaca-se um momento em que a Professora Luna narrou sua experiência de mediação cultural em um hospital, acompanhando uma mulher síria. A professora relatou que, apesar de não falar a língua da imigrante (nem ninguém do ambiente hospitalar), a comunicação aconteceu de tal forma que a única justificativa seria o uso da “linguagem do amor”⁶⁹.

Outra situação de uso da LAc se exemplifica na narrativa da Professora Sandra, num contexto semelhante de mediação cultural, por meio da ONG Taare. Ao contrário do relato exemplificado anteriormente, da Professora Luna, a Professora Sandra falava a língua da família venezuelana, o espanhol, mas havia um ambiente de certa desconfiança no primeiro contato. A professora os descreve como em estado semelhante ao de “bichinhos assustados” e “acuados”. O fato dela usar a língua materna da família, no primeiro contato, contribuiu para que esse estado logo mudasse e o ambiente se tornasse mais acolhedor. Ela descreveu a situação da seguinte maneira: “a gente foi conversando [...] e eles foram se sentindo melhor [...] ao final, não precisava nem da tradução”⁷⁰.

Posteriormente, ao narrar sobre outra situação, a Professora Sandra usa de forma explícita o verbo “acolher” como forma de caracterizar sua atitude, enquanto professora da rede

⁶⁸ (PROFESSORA SANDRA, 00:12:57).

⁶⁹ (PROFESSORA LUNA, 00:05:58).

⁷⁰ (PROFESSORA SANDRA, 00:18:52).

pública de ensino, em ajudar uma criança venezuelana em contexto escolar⁷¹. Nessa situação, evidencia-se a importância do ensino intercultural proporcionado pela professora quando ela envolve todos os alunos no processo de integração da criança imigrante. Promoveu-se a integração da criança por meio do ensino da língua e cultura do outro. Essa prática de ensino é, segundo a pesquisadora Amado (2011), essencial para “promover o entendimento e a tolerância entre os povos” (AMADO, 2011, p. 93).

Essas experiências narradas pelas professoras Luna e Sandra revelam que a língua de acolhimento, bem como o seu ensino, ultrapassa as quatro paredes de uma sala de aula. O PLAc possui um importante papel no processo de reconstrução pessoal e familiar dos sujeitos, com vistas a promover a cidadania, a consciência e o diálogo intercultural (SILVA, COSTA, 2020).

Quanto à terceira e última pergunta⁷² desta pesquisa, de acordo com os dados da Tabela 8, percebeu-se que, dentre todas as barreiras identificadas (linguística, pessoal, atitudinal, financeira e documental), a linguística é a principal dificuldade enfrentada pelos imigrantes neste estudo, deixando de aparecer apenas no relato do imigrante E10. Dessa maneira, quando se observam as situações em que as barreiras linguísticas aparecem, presentes na Tabela 9, nota-se que esses obstáculos estão relacionados a circunstâncias diversas do cotidiano. Logo, essas informações revelam que as dificuldades comunicacionais dos (i)migrantes podem ocasionar uma limitação de acesso aos seus direitos fundamentais e, conseqüentemente, prejudicar o processo inclusivo desses indivíduos.

Para exemplificar essas situações diversas, na Tabela 9, pode ser observado que algumas barreiras linguísticas têm relação ao trabalho: desde a dificuldade de contratar um funcionário⁷³, conseguir trabalhar⁷⁴, se comunicar no ambiente de trabalho⁷⁵ e até mesmo a exposição a algum tipo de exploração laboral⁷⁶. O contexto escolar é outro desafio que se exemplifica em situações, como: fazer matrícula⁷⁷ e se comunicar em sala de aula⁷⁸. Há, também, referência a situações, como ir em estabelecimentos comerciais⁷⁹, interagir socialmente⁸⁰ e se comunicar em contextos gerais⁸¹.

⁷¹ (PROFESSORA SANDRA, 00:23:19).

⁷² Qual é a (co)relação percebida entre as barreiras linguísticas e a inclusão/integração de imigrantes na perspectiva dos participantes?

⁷³ (Pierre).

⁷⁴ (Tabela 4: P2, P3; Tabela 6: E1, E2, E4; Pierre e Ahmed).

⁷⁵ (Tabela 4: P2 e P3; Professora Luna, Tabela 6: E1, E2, E5, E13; Tabela 7: E5, E9; Pierre).

⁷⁶ (Tabela 4, P2).

⁷⁷ (Tabela 4: P1, P2 e P3; Tabela 6: E1, E2, E9).

⁷⁸ (Professoras Luna e Sandra).

⁷⁹ (Tabela 4: P1, P2, e P3; Tabela 6: E1, E2, E3, E9, E12; Tabela 7: E1, E2).

⁸⁰ (Tabela 7: E1, E2; Ahmed).

⁸¹ (Tabela 7: E4, E7, E11, Pierre).

As situações acima citadas — que envolvem os contextos de trabalho, ensino, estabelecimentos comerciais e saúde — revelam que, apesar dos direitos sociais assegurados aos (i)migrantes (educação, saúde, alimentação, moradia, transporte, trabalho, lazer, proteção à maternidade e à infância etc.), com base na Convenção de 1951, na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Migração, as dificuldades de comunicação (que incluem a compreensão legal de quais são seus direitos) limitam o imigrante de ter o pleno gozo de tais direitos, ocasionando até em riscos de exploração laboral.

Em acordo com essa afirmação, Cabete (2010) aponta que as barreiras linguísticas podem condicionar, severamente, o acesso do imigrante a outros aspectos essenciais para sua própria sobrevivência. Portanto, é indispensável relacionar o processo de integração desse indivíduo, ou seja, considerar suas necessidades de comunicação com o desenvolvimento de suas competências na língua do país anfitrião (GROSSO, 2007, apud CABETE, 2010).

Uma segunda barreira, identificada na Tabela 8, foi a pessoal, presente nas narrativas das professora Luna e Sandra, dos entrevistados E3 e E7 (Tabela 7) e do Pierre. Percebe-se, na Tabela 10, a presença de possíveis questões psicológicas, afetivas e emocionais, que podem se tornar entraves de integração ao país anfitrião se não forem bem resolvidas e tratadas. Essa barreira, que apresenta uma relação direta com a linguística, pode levar ao afastamento daqueles que não podem compreender o indivíduo e, assim, fazê-lo aproximar-se de quem compartilha os mesmos códigos linguísticos, tornando-o ainda mais vulnerável (CABETE, 2010). Além disso, pode haver um risco de assimilacionismo (relatos da Professora Luna e do Ahmed), isto é, quando o indivíduo se afasta totalmente da própria identidade etnocultural em prol daquela do país de acolhida (BARBOSA, 2018).

A terceira barreira, a atitudinal, apareceu nas falas da Professora Luna e do Pierre. De acordo com a Tabela 10, a Luna faz referência ao contexto escolar, no episódio em que sua mãe recebeu críticas por falar a língua materna em sala de aula (“fala língua de gente”); Pierre faz referência ao contexto de prestação de serviço, no episódio em que a representante da construtora o tratou de forma discriminatória. Apesar da ocorrência dessa barreira, percebe-se, nas narrativas desses participantes, a acessibilidade atitudinal (Tabela 11) referente à ausência de preconceito e discriminação da parte de brasileiros contra imigrantes.

Diante dessa constatação, até mesmo contraditória, cabe salientar que há estudos e informações que embasam a existência de barreiras atitudinais no Brasil. Um exemplo disso é apontado por Márcia Ponte, secretária da Cáritas Paraná, em uma entrevista à CNN Brasil (GARCIA; BRITO; VIDICA, 2022), ao argumentar sobre o acolhimento seletivo praticado no país. De acordo com Ponce, nessa seleção, o outro seria considerado a partir da percepção de

que ele é proveniente de uma cultura intelectual e econômica “superior” ou “inferior” à nossa. Logo, se o sujeito é considerado como detentor de uma cultura superior, ele é mais bem recebido do que aquele de cultura tida como inferior e, por isso, vivencia experiências xenófobas.

A identificação de tal preconceito seletivo no Brasil também é apontado por Amado (2011). Ao questionar sobre quem seria o imigrante bem acolhido pelo brasileiro, a pesquisadora argumenta sobre o preconceito poder se fundamentar mais em razões socioeconômicas do que propriamente étnico-raciais.

A quarta barreira, a financeira, foi citada apenas pela professora Sandra. Essa dificuldade faz referência à subsistência do (i)migrante de crise no novo país. Sabe-se que, no Brasil, com o objetivo de garantir, às populações, condições mínimas de dignidade, há atores que promovem e defendem os direitos fundamentais humanos: Secretarias, Conselhos, Comissões, organizações da sociedade civil etc. É importante destacar que o auxílio temporário para a moradia chegou a famílias venezuelanas por esse intermédio. Portanto, no relato da professora, evidencia-se que a barreira financeira foi desfeita graças à ação de um desses atores, uma vez que ela pode ser enfrentada quando se desconhece como buscar auxílio, justificando-se a luta contínua pelo cumprimento dos direitos humanos na sociedade (VEDOVATO; BARRETO, 2016).

A quinta (e última) barreira foi a documental, citada apenas pela professora Sandra, ao se referir à documentação necessária para fazer matrícula escolar. Cabe ressaltar que a situação logo foi resolvida, graças ao procedimento de reclassificação.

Nas narrativas das professoras e dos imigrantes, revelou-se a carência da educação linguística por parte de profissionais que trabalham no atendimento ao público, em especial, a imigrantes, nos seguintes locais: aeroporto, rede hospitalar, defensoria, escola, entre outros. Essa informação aparece na Tabela 9, além de estar presente na fala dos entrevistados imigrantes da Tabela 7⁸², da Tabela 6⁸³, do imigrante Pierre e das três professoras.

Diante dessa informação, confirma-se o apontamento feito pelos pesquisadores Oliveira e Silva (2017) sobre a falta e a negligência dos poderes públicos. Evidencia-se, assim, a importância de que profissionais de atendimento ao público, especialmente ao (i)migrante, sejam capacitados linguisticamente. Nesse sentido, é necessário pensar para além do ensino do português como língua de acolhimento e refletir sobre a criação de políticas de acolhimento linguístico que envolvam a sociedade, como um todo, para a construção de relações interculturais mais inclusivas (ANUNCIACÃO, 2018).

⁸² (E1, E2, E13).

⁸³ (E1, E2, E3, E6, E7, E8, E9, E11 e E13).

A presença do acolhimento, como se pode ver na Tabela 11, aparece mais vezes por meio da acessibilidade atitudinal. Na Tabela 12, observa-se que, além da referência à ausência de preconceito e discriminação, já citados em comparação com a presença da barreira atitudinal, há situações vinculadas a atitudes realizadas por uma pessoa ou uma organização social diante da dificuldade do outro: atitude tomada por alguém da mesma nacionalidade, de nacionalidades distintas ou por um familiar⁸⁴. Nas entrevistas das duas professoras, destaca-se a presença do acolhimento por meio da acessibilidade atitudinal, através de ações individuais ou em vínculo à ONG Taare.

Assim sendo, a alteridade está presente nas falas dos participantes da pesquisa: ao identificarem possíveis barreiras, prontamente se colocaram como mediadores culturais, com o objetivo de remover os obstáculos. Assim, evidencia-se, também, a importância de órgãos da sociedade civil na acolhida de (i)migrantes, através da intervenção, muitas vezes, em situações de dificuldade de comunicação, como intérpretes e mediadores culturais, entre outras ações (AMADO, 2011; AMADO, 2013; SILVA; COSTA, 2020).

A acessibilidade metodológica, de acordo com a Tabela 12, apareceu nas falas das professora Luna e Sandra, da imigrante E3 e do Ahmed. Nas falas de três entrevistados, aparecem questões pedagógicas e metodológicas de ensino, fazendo referência ao uso de recursos não verbais: gestos, imitação e desenho. Segundo a linguista Ana María Cestero Mancera (2017), esses recursos servem como ferramentas pedagógicas auxiliares para preencher lacunas de vocabulários e expressões, promovendo um reconhecimento intercultural. Dessa forma, são úteis para derrubar barreiras comunicacionais, decodificar o incompreensível entre os falantes de diferentes línguas e dar um sentido cooperativo à prática comunicacional. Entretanto, trata-se de uma comunicação definida pela sua complexidade, pois possui especificidades que são ligadas aos contextos de uso de cada cultura, podendo gerar erros de interpretação.

Um outro elemento que aparece na fala dos participantes é com relação ao uso da tradução. O uso da tradução e da língua materna em contexto de ensino de PLAc propicia o acolhimento do sujeito imigrante, pois reconhece, por meio dessa prática, a sua identidade cultural e promove a interação sociocultural. Portanto, o uso da tradução e da língua materna poderia ser caracterizado, na perspectiva da Linguística Aplicada transgressiva (PENNYCOOK, 2006), de transgressão, pois se trata de uma forma necessária de não promover qualquer tipo de dominação por meio da língua oficial do país (ZAMBRANO, 2021).

⁸⁴ (Professoras Luna e Sandra, Pierre, Tabela 7: E3, E11).

Há ainda, na fala de um participante, a referência a oportunidades de trabalho. Essa fala indica a existência de opções e de uma possível adequação de ambientes corporativos para a contratação de funcionários em geral, incluindo os de origem estrangeira. Entretanto, um estudo realizado por André Rego Viana (IPEA, 2020) aponta que, apesar da imprensa, em geral, reforçar uma imagem de que não existe, no Brasil, uma diferenciação de tratamento recebida pelos refugiados em comparação com a mão de obra local, há inúmeros dados que comprovam exatamente o contrário. Sabe-se que as pessoas que migram dentro do país, à procura de melhores condições em outros estados e cidades enfrentam diversos desafios. Contudo, a situação dos migrantes internacionais é ainda mais intensa, considerando-se que eles desconhecem tanto a língua quanto a legislação trabalhista. Uma informação útil, que comprova essa diferenciação, é a inexistência de uma política pública de estímulo à contratação de refugiados que vá além do acesso à carteira de trabalho.

Nesse contexto, sabe-se que a falta do domínio da língua provoca uma dificuldade de colocação profissional: entre outras razões, a obtenção da carteira de trabalho não é imediata. Aqueles que possuem ensino superior enfrentam obstáculos ainda maiores, diante da dificuldade de reconhecimento de seus diplomas pelas universidades brasileiras. A contratação pode variar, também, de acordo com a origem dos imigrantes, devido aos preconceitos de raça, credo e orientação sexual. Outro desafio se refere ao desconhecimento ou má-fé, por parte das empresas, quanto às regras de contratação de imigrantes e refugiados: possuem os mesmos direitos que os nacionais. Nesse contexto, também há casos de tratamentos desumanos, como exploração da mão de obra, trabalho análogo ao de escravidão e tráfico internacional de pessoas. Portanto, diante das dificuldades citadas, é de suma importância que a agência pública assuma sua responsabilidade na inserção desses trabalhadores no mercado de trabalho.

Para concluir, a última característica de acolhimento é a acessibilidade programática, presente apenas no relato do imigrante afegão, Ahmed, quando ele fala da liberação facilitada de vistos para refugiados no Brasil. Essa facilitação de visto confirma a previsão legal do visto humanitário — garantir, no Brasil, a facilitação de permanência e residência de pessoas que tenham sido vítimas de crise econômica ou ambiental — e o caráter internacional de proteção especial ao qual os refugiados têm direito, garantido o direito ao trabalho e o acesso aos serviços públicos de saúde e educação.

Portanto, diante dos diferentes aspectos de barreiras e acolhimento analisados neste capítulo, destaca-se que muitas ações de acolhimento têm sido promovidas de forma precária e na dependência da “boa vontade” de pessoas da sociedade civil, considerando-se que as ações ocorrem, em sua maioria, no plano do voluntariado. Diante da nítida ausência de políticas

públicas de acolhimento de (i)migrantes de crise, reforça-se a necessidade de que sejam criadas políticas para tal finalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do *corpus* desta pesquisa, evidenciou-se que o acolhimento possui relação com as seis dimensões da acessibilidade (atitudinal, arquitetônica, comunicacional, instrumental, metodológica e programática); sobretudo, com a atitudinal. Considera-se, assim, tendo em vista que é a atitude que faz a conexão entre todas as formas citadas de acessibilidade e é ela que impulsiona a remoção de quaisquer barreiras (PONTE; SILVA, 2015). Nota-se, ainda, no *corpus* deste estudo, a presença de diferentes barreiras (linguística, pessoal, atitudinal, financeira e documental), sendo a linguística a principal e que perpassa, de alguma forma, todas as outras.

A identificação de tais barreiras e das características do acolhimento contribuíram para perceber a importância do PLAc, vinculada às perspectivas utilitaristas e instrumentalizada: o conhecimento da língua tem relação direta com as práticas do cotidiano e com a comunicação nesses diferentes contextos (GROSSO, 2010; MORAES, 2019; OLIVO; TRAJANO, 2019; SILVA; COSTA, 2020).

A afetividade e a alteridade são características importantes que constituíram este *corpus*, tendo relação direta com o acolhimento: em diferentes momentos, especialmente fora do ambiente de sala de aula, foram essas características, embasadas na ética afroperspectivista do ubuntu, que colaboraram para que houvesse um diálogo intercultural, mesmo quando não havia nenhuma língua mediadora comum. Assim, o PLAc confirma sua importância para além do contexto de ensino, considerando-se sua relevância na reconstrução pessoal dos sujeitos (SILVA; COSTA, 2020).

Os resultados desta pesquisa revelaram, também, que as dificuldades comunicacionais dos (i)migrantes podem ocasionar uma limitação de acesso aos direitos fundamentais e, conseqüentemente, prejudicar o processo inclusivo desses indivíduos na sociedade de acolhida. Nesse contexto, percebe-se a necessidade de que não apenas o (i)migrante tenha acesso ao aprendizado da língua do país anfitrião mas também que os profissionais de atendimento ao público, especialmente áreas que recebem (i)migrantes (aeroporto, rede hospitalar, defensoria, escola, entre outros), sejam capacitados linguisticamente (a nível de comunicação e cultura) para atender pessoas de origens diversas. Assim sendo, é necessário pensar para além do ensino do português como língua de acolhimento e refletir sobre a criação de políticas de acolhimento linguístico que envolvam a sociedade para a construção de relações interculturais mais inclusivas (ANUNCIACÃO, 2018).

O estudo evidencia que as ações de acolhimento e ensino de PLAc acontecem, em sua maioria, em instituições religiosas ou a partir do voluntariado de diferentes profissionais, revelando, assim, tanto a ausência de políticas públicas de acolhimento quanto a precariedade e vulnerabilidade dos imigrantes de crise, que se tornam dependentes das pessoas da sociedade civil do país de acolhida para que sejam orientados e para que suas necessidades sejam assistidas.

Entretanto, apesar da precariedade e vulnerabilidade explicitadas, é importante destacar as ações de organizações da sociedade civil, como a ONG Taare, que, por sua vez, por meio do ensino, da mediação cultural e do *advocacy*, tem suprido negligências e faltas do governo quanto à inclusão e à integração dos (i)migrantes de crise. Por isso, é de suma importância que as autoridades políticas e públicas assumam seu papel: prevendo, em lei, o ensino do PLAc como um direito aos (i)migrantes (para que, assim, se torne incumbência do Estado); capacitando, linguisticamente, funcionários de atendimento ao público; responsabilizando-se pela inserção desses trabalhadores no mercado de trabalho (ANUNCIACÃO; 2018; LOPEZ; DINIZ, 2018; SILVA, COSTA, 2020; OLIVEIRA; SILVA, 2017). Para tanto, é necessário que os próprios imigrantes participem conjuntamente da formulação e da execução de tais adequações e de outras que se façam necessárias (SASSAKI, 2009).

Constata-se, assim, diante dos apontamentos anteriores, que o objetivo proposto nesta pesquisa foi alcançado. Entretanto, tendo em conta o número reduzido da amostra, não se pode generalizar os resultados. Como sugestão para novas pesquisas, propõe-se, primeiramente, que sejam analisadas as principais dificuldades enfrentadas pelos professores de PLAc (vinculados aos cursos de Letras, universidades ou organizações da sociedade civil), bem como a identificação de quem são esses professores (se possuem formação, se tiveram ou não capacitação para atuarem com o PLAc, fatores que os motivam e desmotivam em sua atuação entre outros aspectos). Uma segunda proposta de pesquisa seria sobre os aspectos comunicacionais existentes entre imigrantes e empregadores, analisando a importância linguística no contexto de trabalho. A terceira proposta de nova pesquisa seria com relação à importância dada pelos cursos de Letras quanto à formação de professores(as) de PLAc e quais são as perspectivas de atuação na área para o futuro profissional. A quarta, e última proposta, seria com relação ao aprendizado de línguas por parte de crianças em contexto migratório de crise: dificuldades de desenvolvimento, superações e sua importância no seio familiar.

REFERÊNCIA

AMADO, Rosane de Sá. **Português como Segunda Língua para comunidades de trabalhadores transplantados**. Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLE), v. 2, 2011.

AMADO, Rosane de Sá. **O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados**. Revista SIPLE, Brasília, v. 4, n. 2, p. 11-18. 2013.

ACNUR - AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS. **Direitos e deveres dos solicitantes de refúgio no Brasil**. 2010. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Direitos-e-deveres-dos-solicitantes-de-ref%C3%BAgio-no-Brasil_ACNUR-2010.pdf. Acesso em: 7 mai. 2023.

ACNUR - AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS. **“Refugiados” e “Migrantes”**: Perguntas Frequentes. 2021. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2016/03/22/refugiados-e-migrantes-perguntas-frequentes/>. Acesso em: 7 mai. 2023.

ACNUR - AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS. **ACNUR: deslocamento global atinge novo recorde e reforça tendência de crescimento da última década**. 2022. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2022/06/15/acnur-deslocamento-global-atinge-novo-recorde-e-reforca-tendencia-de-crescimento-da-ultima-decada/#:~:text=Genebra%2C%2016%20de%20junho%20de,da%20paz%2C%20disse%20hoje%20a>. Acesso em: 7 mai. 2023.

ACNUR - AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS. **O Brasil reconhece mais 7,7 mil venezuelanos como refugiados**. 29 ago. 2020. Brasília. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2020/08/28/brasil-reconhece-mais-77-mil-venezuelanos-como-refugiados/>. Acesso em: 7 mai. 2023.

ANUNCIAÇÃO, Renata. F. M. **A língua que acolhe pode silenciar?: reflexões sobre o conceito de “Português como Língua de Acolhimento”**. Revista X, v. 13, n. 1, p. 35-56, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/rvx.v13i1.60341>

AZEVEDO, Sílvio. **Uberlândia tem mais de 4 mil imigrantes e refugiados, aponta Cátedra da UFU**. Diário de Uberlândia, atualizado 02 de mai. de 2022. Disponível em: <https://diariodeuberlandia.com.br/noticia/31090/uberlandia-tem-mais-de-4-mil-imigrantes-e-refugiados-aponta-catedra-da-ufu>. Acesso em: 7 mai. 2023.

BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de. Língua de acolhimento. In: CAVALCANTI, Leonardo; BOTEAGA, Tuíla; TONHATI, Tânia; ARAÚJO, Dina. (org.) **Dicionário crítico de migrações internacionais**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788523013400.0011.01>

BARBOSA, Raul Felix. **Integrando imigrantes e refugiados: em busca de definições**. Caderno Eletrônico de Ciências Sociais, Vitória, v. 6, n. 1, p. 24-43, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2002.

BARRETO, Luiz Paulo Teles Ferreira. **Refúgio no Brasil**: A proteção brasileira aos refugiados e seu impacto nas américas. 1. ed. Brasília: ACNUR, Ministério da Justiça, 2010. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Ref%C3%BAgio-no-Brasil-A-prote%C3%A7%C3%A3o-brasileira-aos-refugiados-e-seu-impacto-nas-Am%C3%A9ricas-2010.pdf>. Acesso em: 7 mai. 2023.

BBC NEWS BRASIL. **Como estão os direitos das mulheres no Afeganistão um ano após volta do Talebã**. 15 de ago. 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-62548259>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BBC NEWS BRASIL. **Guerra na Síria ‘matou 76 mil em 2014’**. Atualizado em 01 de jan. de 2015. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/01/150101_conflito_siria_mortes_rb. Acesso em: 7 mai. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 7 mai. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com Deficiência. Brasília: 2015. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 7 mai. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.445**, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei da Migração. Brasília: Diário Oficial da União, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm. Acesso em: 7 mai. 2023

BRASIL. **Lei nº 9.474**, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951 e determina outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9474.htm. Acesso em: 7 mai. 2023

BRASIL. **Migrantes, apátridas e refugiados**: subsídios para o aperfeiçoamento de acesso a serviços, direitos e políticas públicas no Brasil. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Assuntos Legislativos (SAL): Ipea, 2015. Disponível em: http://pensando.mj.gov.br/wp-content/uploads/2015/12/PoD_57_Liliana_web3.pdf. Acesso em: 7 mai. 2023

BRASIL. **Portaria Interministerial MJSP/MRE nº 29, de 25 de abril de 2022**. 26 abr. 2022. Diário Oficial da União. Ministério da Justiça e Segurança Pública/Gabinete do Ministro. Brasília, DF. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-interministerial-mjsp/mre-n-29-de-25-de-abril-de-2022-394921742>. Acesso em: 7 mai. 2023

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 24, de 3 de setembro de 2021**. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/portarias/PORTARIA_INTERMINISTERIAL_MJSP.MRE_N%C2%BA_24_DE_3_DE_SETEMBRO_DE_2021.pdf. Acesso em: 7 mai. 2023.

BRASIL. **Portaria Interministerial MJSP/MRE nº 30, de 25 de agosto de 2022.** Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-interministerial-mjsp/mre-n-30-de-25-de-agosto-de-2022-425201810>. Acesso em: 7 mai. 2023.

BRUMFIT, Christopher. **How applied linguistics is the same as any other science.** International Journal of Applied Linguistics, v. 7, n. 1, 1987. p. 86-94. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.1997.tb00107.x>

BORTOLOZI MAIA, Ana Cláudia. **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa: elaboração, aplicação e análise de conteúdo – Manual Didático.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 52. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341259892_Questionario_e_entrevista_na_pesquisa_qualitativa_Elaboracao_aplicacao_e_analise_de_conteudo. Acesso em: 7 mai. 2023.

CABETE, Marta Alexandra Calado Santos da Silva. **A aprendizagem da língua de acolhimento: a perspectiva do Portugal Acolhe.** 2010. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa, PLE/PL2) - Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

CASTRO, Antônio Luiz Coimbra. **GLOSSÁRIO DE DEFESA CIVIL: estudos de riscos e medicina de desastres.** 2ª ed. Ministério do Planejamento e Orçamento: SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS REGIONAIS, Departamento de Defesa Civil. 1998. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.defesacivil.mg.gov.br/images/documentos/Defesa%20Civil/manuais/GLOSSARIO-Diccionario-Defesa-Civil.pdf>. Acesso em: 7 mai. 2023.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: Paschoal, M. S. Z. de; Celani, M. A. A. (Orgs.). **Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística aplicada transdisciplinar.** São Paulo: EDUC, 1992. P. 15 – 22

CHEIDDI, Lucas. **A Revolução Constitucionalista de 1932 completa 89 anos nesta sexta-feira.** Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. 8 de jul. 2021. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=425063>. Acesso em: 7 mai. 2023.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. **UNICEF Brasil.** Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 7 mai. 2023.

DIREITONET. **Dicionário Jurídico.** 09 abr. 2015. Disponível em: <https://www.direitonet.com.br/dicionario/exibir/1416/Jus-cogens>. Acesso em: 7 mai. 2023.

DICIONÁRIO de nomes próprios: Significado dos nomes. Disponível em: <https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

ENTENDA a Guerra no Afeganistão. **G1.** 16 de ago. de 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2021/08/16/entenda-a-guerra-no-afeganistao.ghtml>. Acesso em: 7 mai. 2023.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa.** 4. ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GARCIA, Amanda; BRITO, Leticia; VIDICA, Leticia. **Brasil vende imagem de país acolhedor, mas há xenofobia, diz especialista**. CNN Brasil. 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/brasil-vende-imagem-de-pais-acolhedor-mas-ha-xenofobia-diz-especialista/>. Acesso em: 7 mai. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª edição. São Paulo: Editora Atlas. 2002.

GLOSSÁRIO do Instituto Migrações e Direitos Humanos. **Instituto Migrações e Direitos Humanos (IMDH)**. Disponível em: <https://www.migrante.org.br/imdh/glossario/>. Acesso em: 7 mai. 2023.

GRABE, W. Applied Linguistics: a twenty-first-century discipline. In: KAPLAN, R. B. (ed.). **The Oxford Handbook of Applied Linguistics**. 2. ed. Oxford: OUP, 2010. p. 34-44. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195384253.013.0002>

GROSSO, M. J. **Língua de Acolhimento, Língua de Integração**. In: Horizontes de Linguística Aplicada. v. 9, n.2, p. 61-77, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/rhla.v9i2.886>

JUNGER, Gustavo; CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu de; SILVA, Bianca G. **Refúgio em Números**, 7ª Edição. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022.

LARA, Rafaela. **Em 2010, um terremoto de magnitude similar matou mais de 200 mil pessoas no Haiti**. CNN Brasil, São Paulo, 14/08/2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/em-2010-terremoto-de-magnitude-similar-matou-mais-de-200-mil-pessoas-no-haiti/>. Acesso em: 7 mai. 2023.

LEFFA, Vilson J. **A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade**. VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001.

LISBOA, J. V. R. **Proposta de harmonização da terminologia designativa de área e subáreas do Português como Língua Não Materna baseada em corpus**. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

LISBOA, J. V. R.; MORAES, Kelly K. F.; BUIATE, E. M.; MORAES, E. T. C. R. **Breve panorama de dissertações e teses da área de Português como Língua de Acolhimento**. In: SOUZA, V. V. S.; NASCIMENTO, M. R.; MARQUES, M. M. D. (org.). Mapeando a Linguística Aplicada em sua multiplicidade: (re)descobertas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 111-132.

LOPEZ, Ana Paula Araújo. **A aprendizagem de português por imigrantes deslocados forçados no Brasil: uma obrigação?** Revista X, v.13, n.1, p. 9-34, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/rvx.v13i1.60301>

LOPEZ, Ana Paula de Araújo; DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. **Iniciativas Jurídicas e Acadêmicas para o Acolhimento no Brasil de Deslocados Forçados**. Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira, Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira. 2018.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Entenda as diferenças entre refúgio e asilo**. Jusbrasil. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/noticias/entenda-as-diferencas-entre-refugio-e-asilo/301277892>. Acesso em: 7 mai. 2023.

MOITA LOPES. L. P. da. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1996.

MORAES, Kelly Karoline Ferreira. **Refugiados e imigrantes em situação de vulnerabilidade**: estudo de caso sobre ensino de português como língua de acolhimento. 2019. Monografia (Especialização em Ensino de Português como Língua Estrangeira e Cultura Brasileira) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

NASCIMENTO, Alexandre. **Ubuntu, o comum e as ações afirmativas**. Lugar Comum. n.º 41, p. 29-36, 2014. Disponível em: https://www.sentimentanimalidades.net/textos1/AlexandreNascimento_lugar_comum_41.pdf. Acesso em: 7 mai. 2023.

NOGUERA, Renato. **Ubuntu como modo de existir**: elementos gerais para uma ética afroperspectivista. Revista da ABPN. v. 3, n.º 6, nov. 2011 – fev. 2012. p. 147-150. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/renato_noguera_-_ubuntu_como_modos_de_existir.pdf Acesso em: 7 mai. 2023.

NOMES afegãos. Nomes próprios. Disponível em: <https://nomesproprios.com/afeganistao> Acesso em: 20 ago. de 2023.

NUNES, Andréia R. Schneider. **Políticas públicas**. Enciclopédia jurídica da PUC-SP. Celso Fernandes Campilongo, Alvaro de Azevedo Gonzaga e André Luiz Freire (coords.). Tomo: Direitos Difusos e Coletivos. Nelson Nery Jr., Georges Abboud, André Luiz Freire (coord. de tomo). 1. ed. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/376/edicao-1/politicas-publicas>. Acesso em: 24 jul. 2023.

OLIVEIRA, G. M.; SILVA, J. I. **Quando barreiras linguísticas geram violação de direitos humanos**: que políticas linguísticas o Estado brasileiro tem adotado para garantir o acesso dos imigrantes a serviços públicos básicos? Gragoatá, Niterói, v. 22, n.º 42, p. 131-153. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v22i42.33466>

OLIVO, Fernanda Moraes D'; TRAJANO, Raphael de Moraes. **Língua de acolhimento e ensino de língua materna em periferias urbanas**: uma reflexão discursiva. Gragoatá, Niterói, v.24, n.º 48, p. 160-176, jan-abr. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v24i48.33624>

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). **Estatuto da Corte Interamericana de Direitos Humanos**, La Paz, 1979. Disponível em: <https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/v.estatuto.corte.htm#>. Acesso em: 7 mai. 2023.

PAULON, Wagner. **Psiquismo**. Portal da Psique - Tudo sobre a Psicologia. 18 de mai. 2008. Disponível em: <http://www.portaldapsique.com.br/Artigos/Psiquismo.htm>. Acesso em: 7 mai. 2023.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PONTE, Aline Sarturi; SILVA, Lucielem Chequim da. A acessibilidade atitudinal e a percepção das pessoas com e sem deficiência. Cad. Ter. Ocup. UFSCar, São Carlos, SP, v. 32, nº 2, p. 261-271, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.4322/0104-4931.ctoAO0501>

RABELO, Isabel. **O Brasil é destaque em ações de combate à apatridia, segundo pesquisadora**. MigraMundo. 9 dez. 2021. Disponível em: <https://migramundo.com/brasil-e-destaque-em-acoes-de-combate-a-apatridia-segundo-pesquisadora/>. Acesso em: 7 mai. 2023.

RAMOS, André de Carvalho. **Curso de Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2014.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Tradução de Silvana Serrani-Infante. In: SIGNORDRINI, I. (org.) **Lingua(gem) e Identidade**. Campinas/SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

ROCHA, Simone. **O poder da linguagem na Era Vargas: o abasileiramento do imigrante**. 6º Encontro Celsul - Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul Censul, 2004. p. 1-5. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VI/Individuais/O%20PODER%20DA%20LINGUAGEM%20NA%20ERA%20VARGAS%20O%20ABRASILEIRAMENT%20O%20DO%20IMIGRANTE.pdf. Acesso em: 7 mai. 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SBARDELOTTO, Moisés. Luís Marcos Sander (Tradução). **Ser por meio dos outros: o ubuntu como cuidado e partilha**. IHU On-line: Revista do Instituto Humanitas Unisinos, São Leopoldo - RS, volume 353, Ano X, p. 5 - 7, dez. 2010. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao353.pdf>. Acesso em: 7 mai. 2023.

SILVA, Flávia Campos; COSTA, Eric Júnior. **O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAC) na linha do tempo dos estudos sobre o Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil**. Horizontes da Linguística Aplicada. ano 19, nº 1, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/rhla.v19i1.24117>

SILVA, G. J; CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T; MACEDO, M. **Refúgio em Números**, 5ª Ed. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Comitê Nacional para os Refugiados. Brasília, DF: OBMigra, 2020.

SOBRENOMES haitianos. Sobrenome.info, 2023. Disponível em: <https://sobrenome.info/haiti>. Acesso em: 20 ago. 2023.

SOUZA, Ismara Izepe. **Caminhos que se cruzam: Relações históricas entre Brasil e Espanha (1936 - 1960)**. Tese. Usp. 2009. Disponível em:

https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-26042010-100713/publico/ISMARA_IZEPE_DE_SOUZA.pdf. Acesso em: 7 mai. 2023.

SOUZA, Evelyn R. Araújo Barreto de; SANTOS, Marco Aurélio Moura dos. **Princípios Internacionais de proteção**: uma visão integrada de refúgio, tolerância e hospitalidade. *Themis - Revista da ESMEC*, v. 19, p. 125, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.56256/themis.v19i2.784>

UBERLÂNDIA. Edição 6245. **Lei N° 13.634, do dia 22 de novembro de 2021**. Prefeitura de Uberlândia, 23 de nov. de 2021. Disponível em: <https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2021/11/6245.pdf>. Acesso em: 7 mai. 2023.

Um mundo de muros. Folha de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/paywall/login.shtml?https://arte.folha.uol.com.br/mundo/2017/um-mundo-de-muros/>. Acesso em: 7 mai. 2023.

VARESE, Luis. **Refúgio, Migrações e Cidadania**. Três elos da corrente dos direitos humanos. Caderno de debates 1. Instituto Migrações e Direitos Humanos (IMDH). Jun. 2006. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Caderno-de-Debates-01_Ref%C3%BAgio-Migra%C3%A7%C3%B5es-e-Cidadania.pdf. Acesso em: 7 mai. 2023.

VEDOVATO, Luís Renato; FRANZOLIN, Cláudio José; ROQUE, Luana Reis. **Deslocados ambientais**: uma análise com base na dignidade da pessoa humana. 24 set. 2019. *Revista Direito e Práxis*. Rio de Janeiro, Vol. 11, nº 3, 2020, p. 1654-1680. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2019/40183>

VEDOVATO, Luís Renato; BARRETO, M. C. **Tratados Internacionais de Direitos Humanos e o Estado Brasileiro**: incentivo na construção de políticas públicas. *RP3 - Revista de Pesquisa em Políticas Públicas*, [S. l.], v. 1, n. 2, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rp3/article/view/15260>. Acesso em: 7 mai. 2023. <https://doi.org/10.18829/rp3.v1i2.17360>

VIANA, André Rego. Refugiados no mercado de trabalho brasileiro. *In*: VIANA, André Rego. **A midiaticização do refúgio no Brasil (2010-2018)**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2020, p. 87 - 106. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10194/1/RefugiadosMercaTrabaBrasil.pdf>. Acesso em: 7 mai. 2023.

WORLD FOOD PROGRAMME (WFP). **Situation Reports - Syrian Arab Republic**. 2022. Disponível em: <https://www.wfp.org/publications/syria>. Acesso em: 7 mai. 2023.

XIMENES, D.A. **Vulnerabilidade social**. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/vulnerabilidade-social/>. Acesso em: 7 mai. 2023.

ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo. PLAc como transgressão: letramentos sociais e prática educativa-reflexiva. *In*: SOUZA, Rômulo Francisco de; COURA-SOBRINHO, Jerônimo; DINIZ, Mônica Baêta Neves Pereira. **Português como Língua de Acolhimento**: práticas e perspectivas. São Paulo: Parábola, 2021. (n.p.).

ANEXOS

ANEXO 1: Roteiro de entrevista semiestruturada para professores da ONG Taare

Você acha que é importante para um imigrante que mora no Brasil falar e entender o português?

Por quê?

Você já passou por alguma dificuldade de comunicação por falta de domínio de língua enquanto morou no exterior?

Você teve dificuldade de comunicação com os (i)migrantes por conta do idioma? Comente.

Para você, qual (quais) é (são) a(s) melhor(es) forma(s) de um (i)migrante e refugiado aprenderem a língua portuguesa?

Você poderia comentar um pouco sobre alguma dificuldade da qual se recorda que foi vivenciada por um (i)migrante ou refugiado, com o qual teve contato, por não falar e/ou entender a língua portuguesa? Se sim, comentar. Se não, pular a pergunta.

Você precisou ajudar algum (i)migrante ou refugiado que não conseguia se comunicar em algum ambiente fora de sala de aula? Se sim, como foi a experiência? O problema/a dificuldade foi resolvido(a) após a ajuda?

ANEXO 2: Roteiro de entrevista semiestruturada para (i)migrantes atendidos pela ONG Taare

- 1) Você acha que é importante para um imigrante que mora no Brasil falar e entender o português? Por quê?
- 2) Para você, qual (quais) é (são) a(s) melhor(es) forma(s) de aprender a língua portuguesa?
- 3) Em algum momento trataram você de forma diferente ou negaram algum tipo de serviço por você ser um (i)migrante? (no trabalho, no comércio, no posto de saúde, no hospital, na escola etc)
- 4) Se sim, comente sobre a situação.

Se a pessoa informou que passou por dificuldades por não falar e/ou entender a língua portuguesa, fazer as perguntas seguintes:

- 1) Você gostaria de comentar um pouco sobre alguma dificuldade que teve por não falar e/ou entender a língua portuguesa? Se sim, comentar. Se não, pular a pergunta. Você teve ou pediu algum tipo de ajuda nos momentos que não conseguiu se comunicar (intérprete, amigo ou parente, funcionário bilíngue, aplicativo de tradução etc)? Se sim, o problema/a dificuldade foi resolvido(a) após ter a ajuda?

Tem alguma história que você gostaria de contar referente a alguma experiência desde quando chegou ao Brasil?

ANEXO 3: Entrevista 1 com a Professora Luna

(26 de abril de 2022)

00:00:00 (PES⁸⁵): Então, boa noite, (nome da professora)! Hoje é dia 26 de abril. Muito obrigada por aceitar participar dessa pesquisa. Vamos começar com a nossa entrevista, então a primeira coisa que eu gostaria de saber de você é o que você pensa sobre a importância do imigrante falar e entender o português, uma vez que ele mora no Brasil. Você considera importante? Por quê? Como você vê isso?

00:00:34 (P1⁸⁶): Muito importante, porque ele está inserido num outro contexto, né? Ele precisa trabalhar, ele precisa se comunicar, ele precisa fazer compras. Ele, às vezes, tem um formulário para preencher. Se ele tiver filhos, tem reuniões nas escolas. Então, tudo o que ele for fazer, ele vai precisar falar o português. Então isso é muito importante para ele.

00:01:00 (PES): Obrigada. E na sua experiência como professora para refugiados e para imigrantes, num geral, você teve alguma dificuldade de comunicação com eles por conta do idioma? Você chegou a ter alguma dificuldade? Como é que foi?

00:01:16 (P1): Dificuldade a gente sempre tem, não é? Porque eu não falo inglês fluente. Mas a gente tem um celular que tem um dispositivo que faz a tradução e muitas, muitas vezes também, a gente faz através de desenhos, através de mímica e eu acho que isso até ajuda a guardar mais aquilo que a gente quer passar para eles e mesmo assim, com toda essa dificuldade de eu falar um inglês ou a língua dele, a gente tem conseguido resultados no ensino da língua portuguesa.

00:01:48 (PES): Que bacana! Você falou da língua inglesa, né? Quais são as nacionalidades para às quais você já deu aula de português? Você se lembra de algumas?

00:01:59 (P1): Já dei aula para o indiano, não é? Gambianos. Gambianos, eu não lembro se eu dei aula, mas a gente esteve com eles lá. Senegalês, Bangladesh, sírio, paquistanês, iraniano, raquiano, haitianos, venezuelanos. Sírios eu falei, acho que eu falei. Chinês, japonês. E alemã e tunisiana. De acordo com o que eu me lembro.

⁸⁵ PES: pesquisadora

⁸⁶ P1: Professora Luna

00:02:38 (PES): Então é bem vasto! Aí tem muitas línguas maternas diferentes, não é? Vários domínios aí. Para você existe uma melhor forma do imigrante aprender a língua portuguesa? Qual seria a melhor forma ou as melhores formas?

00:02:59 (P1): A melhor forma é ele estar inserido, não é? Esse que chega aqui, que está com a gente, é bem mais rápido porque ele está inserido. Mas ele precisa sair para a rua, ele precisa ouvir, ele precisa ler, ele precisa ter acesso à comunicação na nossa língua. Porque a gente vê a dificuldade das mulheres que ficam em casa, que talvez não trabalhem, não saem para um serviço, não tem um grupo que fale a língua portuguesa. Então é mais difícil! Eles ficam em comunidades onde ficam só as pessoas falando a mesma língua, né? Então é muito importante que ele saia, ele saia do casulo, não é? Que ele saia daquela coisa, como é que a gente fala quando você está...

00:03:42 (PES): No círculo de contato da mesma nacionalidade.

00:03:46 (P1): Isso! Quando você sai da área de conforto, não é? E você é levada para fazer uma comunicação, nem que seja por gesto, mas começar a ficar, ter coragem, né? De enfrentar, de falar, de perguntar... mesmo que as pessoas na rua possam rir. Mas eu vejo que aqui em Uberlândia nós não temos esse tipo de *bullying* não! Eu não tenho percebido isso aqui.

00:04:13 (PES): As pessoas são dispostas a ajudar e facilitar a comunicação...

00:04:15 (P1): Sim! Aliás nós, os brasileiros, nós fazemos questão de entender. Não é? Você vai falar com uma pessoa que fala inglês, uma pessoa é de uma nacionalidade, tipo dos Estados Unidos ou da Inglaterra, e se você não falar corretamente o inglês, eles fazem questão de não te entender. Se você falar com um indiano ou com um afegão (eu trabalhei com um afegão), a gente se entende por que não é a nossa língua mãe. A gente se entende. Agora os da Inglaterra e dos Estados Unidos não! Eu percebo que eles não fazem questão de entender, e o brasileiro não! O brasileiro, com esse calor humano que o brasileiro tem, ele entende qualquer coisa. Ele pode falar uma frase sem verbo, que o brasileiro já entendeu.

00:04:58 (PES): Sim! Bacana que você teve experiência com todas essas nacionalidades, né? Então você pode perceber essa distinção entre elas.

00:05:06 (P1): Sim! Eu trabalhei com um norte-americano. Trabalhei com uma inglesa também. Esqueci até de falar. Então, eu nem arriscava muito a falar inglês com eles, porque eu era criticada.

00:05:17 (PES): São mais exigentes, né? Não se esforçam para entender como um brasileiro. Muito bom! Você poderia comentar sobre alguma dificuldade que algum imigrante ou refugiado relatou para você que tenha passado por não falar ou não entender o português? Você se lembra de alguma história, ou algum episódio que foi narrado por algum? Algum relato que pode ter acontecido em sala de aula ou informalmente.

((criança entrou na sala onde estávamos fazendo a entrevista procurando algo))

00:05:58 (P1): Assim ::: um dia uma síria estava com o menino doente e ela me pediu para acompanhá-la ao UAI, e eu fui com ela. Mas eu não falo árabe e o inglês nosso não é muito bom, não é? Aí na hora que ela entrou e eu fui entrar, o guarda não queria deixar eu entrar! Eu falei: *Olha! Eu tenho que entrar porque ela não fala português.* ((guarda faz a pergunta a seguir)) *Ah! Então senhora vai traduzir?* Eu respondi: *É! mais ou menos assim.* Aí, na hora que eu entrei na sala do médico, a médica perguntou também e eu falei. A médica falava, eu falava a mesma coisa com ela ((a síria)). Ela me entendia, mas ela não entendia a médica. Era tão engraçado isso, sabe? Que às vezes eu falava alguma coisa em inglês, eu fazia gesto, tudo, e ela entendia sem eu falar árabe e sem ela falar português e a gente conseguiu se comunicar. Para mim é a linguagem do amor.

00:06:50 (PES): Você foi uma intérprete sem conhecer a língua. Bacana o papel da afinidade, né? É assim que a gente ultrapassa barreiras... com a linguagem do amor. Muito bacana! Muito obrigada, (nome da professora). E aproveitar, aqui no finalzinho para perguntar. Qual é a sua formação? Para a gente poder registrar aqui.

00:07:10 (P1): Eu sou pedagoga.

00:07:13 (PES): Muito obrigada, (nome da professora).

00:07:16 (P1): De nada.

ANEXO 4: Entrevista 2 com a professora Luna

(7 de maio de 2022)

00:00:01 (PES): Bom dia, (nome da professora).

00:00:04 (P1): Bom dia.

00:00:05 (PES): Muito obrigada por aceitar se encontrar novamente. Agora a gente está pelo Skype, não é? O nosso primeiro encontro foi no dia 26 de abril, presencialmente, após a sua aula para os afegãos e hoje é dia sete de maio. Eu reparei aqui em uma das respostas que você deu no questionário que você comentou que uma das razões que te levaram a participar do Taare e de se engajar no trabalho com refugiados e no acolhimento (deles), foi por conta de uma identificação sua (com eles): a sua história com relação à imigração. Você vem de uma família de imigrantes. Então, eu gostaria que você contasse um pouco sobre essa sua história relacionada à imigração e que te levou a ter empatia por esse povo. Fica à vontade.

00:00:57 (P1): Sim! Então, eu sou neta de espanhol, né? Minha avó veio da Espanha com toda a família. Primeiro, o pai dela veio para a Argentina, começou a trabalhar na Argentina e depois ele voltou na Espanha para buscar a família, porque naquela época eles estavam vivendo um período muito difícil de política, na época do governo do Franco, que eles falam, né? E então o meu bisavô conseguiu o serviço na Argentina e foi buscar a família. Mas o destino os parou aqui no Brasil porque teve um suposto naufrágio e eles, assustados, desceram no Brasil. Então, ele ia pra Argentina por quê? Porque lá falava espanhol, porque lá eles, né? E, de repente, eles se veem no Brasil sem conhecer o idioma brasileiro. Então, isso levou eles a terem algumas situações muito engraçadas, né? Tipo, me lembro que a minha avó disse que ele arrumou um serviço na roça e o patrão entregou enxada para todo mundo e falou: *Limpa! Limpa!*. E, fazia assim, né? limpa, limpa ((Professora 1 fez gestos mostrando o que o patrão fazia)). Eles cortaram todas as mudas de café. No final do dia, estava todo mundo dispensado do serviço, né? Porque tiraram as mudas de café do patrão. Mas eles não sabiam o idioma. É só isso que eu percebi. Entendi ele fazendo com a mão limpa, limpa, eles foram, limpam tudo, né? Depois, outra situação que me deixou muito triste é que a minha mãe contava que ela aprendeu a falar português na escola apanhando. A professora batia nela, porque ela não falava português e gritava assim: *FALA LÍNGUA DE GENTE!*. E, então, por isso, parece que eu fiquei muito tempo com uma certa restrição ao idioma espanhol, sabe? Porque sempre que a minha mãe

ficava nervosa, ela chamava atenção da gente em espanhol, né? E, eu tinha muito medo porque falavam que não era língua de gente.

00:02:47 (P1): E depois, quando eu vim agora a trabalhar com o Taare, isso tudo me veio à mente, né? E, quando eu fui trabalhar com o Taare também, eu lembrei dessa situação de que a minha família teve problemas para trabalhar. Muita crítica, principalmente, porque o meu pai é brasileiro. Então, eu já vi muita gente da família do meu pai criticar a família da minha mãe pela maneira de falar. Isso me deixava um pouco triste, sabe? Então, eu pensei: “Puxa vida! Agora é hora de eu ajudar alguém que está chegando para não passar pela mesma situação”, né? Então, é essa a minha experiência. Até comecei a estudar espanhol. Eu estou falando espanhol e, assim, sinto muito por não ter minha avó e a minha mãe para falar espanhol com elas.

00:03:28 (PES): Então, a sua criação, até por conta da experiência da sua mãe, acabou sendo em português.

00:03:35 (P1): Sim! Porque ela começou a ensinar espanhol para a gente. Eu me lembro direitinho na mesa, na hora do almoço, e ela ((a mãe)) falava para minha irmã assim: *Niña, dame la cuchara*. Aí a minha mãe, eu lembro que ela e meu pai combinaram dela ensinar espanhol pra gente, aí a minha irmã entrega o garfo. Ela falou: *Niña, dame la cuchara*. E aí a minha irmã entregou a faca e ela, minha mãe, muito nervosa, assentou a mão na mesa e pegou uma colher e falou assim: *Niña, isso é “la cuchara”*. Mas gritando! Eu não estou gritando agora não, tá? Assim, a gente assustou muito e o meu pai, falou assim: *Pode parar! Porque se for para ensinar desse jeito, pode parar!*. Então, ela não ensinou. Mas quando eu ia na casa da bisavó, a bisavó só falava espanhol. Na casa da minha avó, meus tios, quando se encontravam. Inclusive, a minha tia, está chegando segunda-feira. Ela é uma das irmãs mais velhas da minha mãe, que falava, né? que os mais velhos cresceram falando espanhol com ela. Ela vai chegar segunda-feira. Eu quero falar muito com ela. Ela disse que não lembra muito. Eu quero tentar até resgatar isso dela.

00:04:35 (PES): Que legal! É interessante isso, né? Você falou dos seus bisavôs, então acabaram vindo para o Brasil também depois?

00:04:44 (P1): Não, eles vieram juntos. A minha vó veio para o Brasil. A minha mãe não nasceu na Espanha, minha mãe nasceu aqui. Aí, quando eles chegaram teve a revolução de 32 e o governador de São Paulo falou assim: *Olha, os imigrantes não podem ficar na capital porque é muito perigoso*. Eles tinham a responsabilidade com os imigrantes, né? E falou assim: *Olha, entrem no trem*. Meu tio avô contou essa história para mim na época. A gente não tinha esse celular que grava, né? Eu devia ter gravado essa história. Ele disse que o governador chamou os imigrantes e falou assim: *Olha, vocês podem entrar no trem e parar onde vocês quiserem e onde vocês pararem, é terra de vocês*. Então, os espanhóis pararam em Nova Granada, no estado de São Paulo. Eu já ouvi a história de Nova Granada que a minha mãe falava, que a história é essa, porque Granada é uma província da Espanha, né?

00:05:33 (PES): Que bacana!

00:05:36 (P1): Só que tem uma outra história lá. Eles não contam essa história da colônia espanhola não, sabe? Eles contam outra história e por isso que você vê que aqui perto de, acho que é Igarapava ou Ituverava tem muitos japoneses. Então, os imigrantes foram saindo por conta dessa revolução que teve lá em São Paulo.

00:05:53 (PES): Mais ou menos por volta de 32?

00:05:56 (P1): Em 32. Então, eles montaram colônias espanholas. Então, meu bisavô e minha bisavó, a minha avó, que se casou com meu avô, que também eram filhos de espanhóis, mas já casaram no Brasil, né? E, fica ali todo mundo falando espanhol, só falava espanhol naquela colônia. É como esses imigrantes que estão aqui com a gente hoje, se você não levar para a escola, eles não aprendem a falar.

00:06:18 (PES): Você percebe também essa característica nos daqui de se agrupar, de se separar um pouco. E, por que você acha que eles se separam, se agrupam?

00:06:30 (P1): Porque se eles não se separarem, eles não vão conhecer. Se eles não se separarem, eles não vão aprender a língua, porque é muito mais prático eu falar o idioma deles. É muito mais rápido, mais prático. Não tem que pensar muito. Então, vamos falar desse jeito mesmo, né? Você percebe que as crianças que vão à escola, elas aprendem muito mais rápido porque elas têm um convívio ali com o idioma, né? Então, por isso que eu acho que as pessoas

têm que sair um pouco do convívio, né? Trabalhar, arrumar um emprego onde não fala a língua, né? Porque eles... se eles vão arrumar serviço no (nome da lanchonete), continuam falando árabe, né?

00:07:06 (PES): Entre pessoas da mesma nacionalidade, não é? E você percebe que tem pessoas que não desejam sair dessa zona de conforto, que preferem ficar ali ou todas mostram uma certa disposição de sair? Pessoas resistentes?

00:07:21 (P1): Eu percebo, tem sim. Principalmente os mais velhos, né? Com a dificuldade de aprendizagem, às vezes, né? Nós temos um ex-aluno do Taare que ele não aprendeu (português) e ele disse que consegue viver aqui, porque o que ele quer (basta) ele chegar para alguém que fala inglês ou que fala o árabe e pede para ajudá-lo.

00:07:44 (PES): É dependente de outra pessoa para poder ajudar.

00:07:47 (P1): É! Assim, ele anda muito sozinho pela rua. Eu encontro com ele de vez em quando pela rua. Mas a hora que a gente vai conversar não sai português, tem que ser tudo em inglês. Não sai português.

00:07:55 (PES): Esse é de qual nacionalidade?

00:07:58 (P1): Ele é ::: do Iraque.

00:08:01 (PES): Também é ::: como é que fala? Esse aspecto de não estar muito disposto, mais dependente de outro (para ajudar).

00:08:11 (P1): Mas eu já percebi que é a idade. Quanto mais novo, mais vontade ele tem. Você viu aquele menino? O Adila, aquele dia, né?

00:08:18 (PES): Curioso, né? Tenho a característica aí. Bacana. Alguma coisa que você se lembrou mais aí? Normalmente, mais velhos...

00:08:31 (P1): É, as mulheres, né? Que não saem para trabalhar. Ficam ali dentro de casa, então, se não forem na escola, é só aquele momento, não é?

00:08:40 (PES): Mulheres... Alguma nacionalidade, em especial, que te chamou mais atenção com relação às mulheres ou todas eram assim?

00:08:51 (P1): As mulheres de Bangladesh, da Síria também. Agora do Afeganistão, não! Eles estão mais abertos, sabe?

00:08:56 (PES): Interessante, e todas são de origem muçulmana, né? Mas você está percebendo que os afegãos são mais abertos?

00:09:05 (P1): Isso. Eu acho que pela situação que foi no Afeganistão, porque foi o islamismo, não é?

00:09:10 (PES): Sim, e a questão do nível educacional também, não é? É algo que dá para perceber. Pelo menos da afegã que foi entrevistada é que ela tem nível superior, né? Também tem esse aspecto que a gente percebe (nível superior).

00:09:24 (P1): Os outros que eu conheci outro dia tem ::: Eu não lembro. Ai, não me lembro ... mas, farmacêutico acho que é o marido, mas parece que as mulheres também têm curso superior.

00:09:35 (PES): De qual origem? Dos afegãos?

00:09:38 (P1): É...

00:09:38 (PES): Também estão abertas a ::: (aprender)

00:09:41 (P1): Sim... Estão indo todos para escola. É aquela turma que nós abrimos lá no (nome do bairro), na (nome da escola).

00:09:47 (PES): Que bacana? Outra parceria boa aí.

00:09:51 (P1): É! Nossa vida! Cheguei lá, e fiquei imaginando o Taare ali. Sério! A sede do Taare ali.

00:09:59 (PES): Nossa, é perfeito, não é? É, eu sempre sonhei com algo assim também.

00:10:14 (P1): Mas está bom?

00:10:16 (PES): Mas certinho, então! Muito obrigada, (nome da professora). Eu vou encerrar aqui a entrevista. Qualquer coisa, eu marco novamente com você. Muito obrigada.

00:10:18 (P1): Está bem. De nada. Tchau.

ANEXO 5: Entrevista 3 com a professora Sandra

(6 de novembro de 2022)

00:00:01 (PES): É ::: boa tarde, (nome da professora), tudo bem? Tudo joia. Então, hoje é dia seis de novembro de dois mil e vinte e dois e eu agradeço por você aceitar fazer entrevista, né? De finalmente ter dado certo.

00:00:15 (P2⁸⁷): Sim. Oh, sim.

00:00:17 (PES): Muito, muito obrigada. Então, aqui a primeira pergunta, né? Do roteiro da entrevista é, se você, o que você pensa, né? Sobre a importância do Imigrante que mora no Brasil, falar e entender o português. Você acha que isso é importante e por quê?

00:00:37 (P2): Eu acho que tem toda a importância, né! Porque até hoje eu estava lendo um texto que fala sobre entender a língua maj... é muito importante, né? entender a língua oficial, a língua majoritária do país. Porque eu acho que tudo que a pessoa vai fazer, né? No país que acolhe, ele vai depender da língua, né? Então é importante. Eu acho que é de suma importância, né? Isso porquê... é::: é tudo. Se ele vai ao supermercado, ele quer fazer uma pergunta sobre algo que ele quer encontrar. Vai ser difícil para ele se comunicar. Se ele vai num posto de saúde, levar um filho que está doente, como que ele vai se comunicar, né? Se ele vai numa entrevista de trabalho... até isso, não é? questão de de como é que ele vai poder resolver as questões do trabalho se ele não dominar a língua, não é? Então assim, eu acho que tem toda a importância, né? Aprender a língua tem toda a importância.

00:01:55 (PES): É muito necessário, né? Pelo que você falou, a necessidade do dia a dia mesmo, né?

00:02:03 (P2): Sim.

00:02:04 (PES): É uma pergunta até pessoal, (nome da professora), você chegou a morar em outro país já, né?

⁸⁷ P2: Professora Sandra

00:02:11 (P2): Sim.

00:02:13 (PES): Me fala um pouco de onde você morou, e se por acaso você se lembra de alguma experiência nesse lugar, com a questão de língua. De se sentir limitada em algum momento.

00:02:27 (P2): É::: a princípio, né, quando a gente chega num país, é::: Eu morei no Chile, né? Durante nove meses, então, quando eu cheguei, eu, você fica perdido, né? Você não sabe o que vai falar. Você fala muita coisa errada. Às vezes você fala até palavrão sem saber que tá falando palavrão. Né? Mas para mim, eu tive uma diferença, não é? Porque eu fui para uma agência missionária. Eu fui pela (nome da organização cristã missionária). Então, lá na (nome da organização cristã missionária) tinham muitos brasileiros. Apesar de quem mais me ensinou a falar espanhol, não foi o brasileiro, mas é porque também se você chega, fica junto com os pars::: os seus, os seus::: Como que fala? As pessoas nativas do seu país, você não vai desenvolver a outra língua, né? Isso é fato.

00:03:25 (P2): Enfim, então eu procurava ficar sempre mais perto das pessoas que eu falei, de língua espanhola. O curso que eu fui fazer foi todo em espanhol. Então eu cheguei no final de semana para começar o curso na segunda-feira, já em espanhol. Então a leitura era toda em espanhol, então foi assim. Foi muito desafiador, muito. E esse curso, você tinha que passar de doze a quatorze horas por dia, estudando, lendo. E fora o horário que você tinha de manutenção da base, que você tinha que fazer alguma coisa. Seu horário com Deus que você tinha que ter um momento de meditação. Então, fora isso, você tinha todos os trabalhos que você tinha que entregar no tempo determinado. Então se não foi nem uma, nem duas vezes que eu chorei. Falei: *Deus, quero embora! Que loucura! O quê que eu tô fazendo aqui?* Mais ou menos como eu falei do mestrado. Mas enfim. Ao final, deu tudo certo. Eu consegui aprender. É::: Eu te falo sobre a questão de ficar junto com as pessoas da fala, né? Do país... porque eu tive uma parceira que viajou comigo, mas ela não conseguiu aprender o espanhol. Então foi assim::: foi muito difícil e ela não conseguiu aprender o espanhol. Não sei nem se ela terminou o curso. Porque ela não::: ela só ficava com pessoas brasileiras. Então assim, foi muito difícil para essa pessoa, né? Então, por isso que eu te falo, eu tive ajuda porque tinha pessoas lá que me ajudavam quando eu precisava ir ao supermercado, o nome da rua onde era. Tinha pessoas para me acompanhar. Mas quando um refugiado, por exemplo, chega em Uberlândia com a sua família ou às vezes, até só mesmo, não é? Eles não sabem exatamente nada, não conhecem a língua,

não conhecem a cidade, não conhecem nada, né?

00:05:57 (P2): Então, até me lembro agora de um. Tinha um venezuelano que em dois mil e:: Deixa eu lembrar... dois mil e dezenove. Eu:: Deixa eu lembrar aqui como era. Um peruano que é casado com uma brasileira, e eles, não sei como eles conseguiram entrar em contato com o pessoal de Pacaraima e acolheram um venezuelano que chegou aqui.

00:06:25 (PES): Aqui em Uberlândia?

00:06:27 (P2): Aqui em Uberlândia, e:: Eu não. Eu não estou lembrada porque eu comecei a falar isso. Eu estou tão cansada que eu estou perdendo o fio da meada. Mas, enfim::

00:06:40 (PES): Eu acredito que teve até uma ajuda, né? Que vocês foram na casa deles.

00:06:46 (P2): Foi, foi, é, foi, comigo a (nome da integrante da ONG Taare), né? Acho que foi a (nome da integrante da ONG Taare) que foi comigo lá e a gente conversou alguma, algumas coisas.

00:06:57 (PES): (nome da integrante da ONG) do Taare?

00:06:58 (P2): Sim. Fazíamos parte da ONG Taare e ele teve aonde chegar, né? Essa pessoa, esse venezuelano, ele teve aonde chegar e depois trouxeram a família dele, né? Eles conseguiram, não sei como juntar forças lá e recursos financeiros e trouxeram a família dele. Então, assim, essa pessoa, ele teve um alguém para apoio, né? Alguém pra chegar, né? Agora, quando eles vêm sem nada, sem ninguém, é muito difícil. É, eu acho que é praticamente impossível se a pessoa não tiver uma direção, alguém a recorrer, né?

00:07:41 (PES): Bem bacana isso. E partindo até da sua experiência, né? Você pôde ver isso mesmo, né? Você tinha quem te ajudava, né? Com relação a aonde era o supermercado, a como chegar, e até pensar no porquê esses imigrantes chegaram aqui, os refugiados, que isso afeta, né? Não ter nenhum contato, nem saber onde pedir ajuda, né?

00:08:10 (P2): Exatamente! Próximo da escola, deve ser em dois mil e dezenove que eu trabalhei, tinha também é:: um apartamento em que chegaram vários venezuelanos também. Até da (nome da mulher imigrante)... Não sei se você lembra o nome da pessoa e, eu sei que

eles conseguiram aquele apartamento por seis meses, né? Lá em Pacaraima mesmo, uma... Eu tô até curiosa. De repente eu vou tentar fazer uma visita lá em Pacaraima pra ter esse trabalho, porque é muito interessante que alguém que tem um apartamento em Uberlândia, né? É... eles, eles ganham esse esse apartamento por 6 meses para morar, onde vários deles chegaram, podia chegar, tinham aonde chegar.

00:09:05 (P2): Então, o governo brasileiro tem feito isso também, né? Para refugiados, né? Isso é maravilhoso, não é? Dá um, dá um norte, dá um suporte, né? Pelo menos eu tenho onde morar. Pelo menos eu tenho onde passar a noite com a minha família. Depois eles correram atrás de trabalho e tudo mais, né?

00:09:32 (PES): O apoio inicial.

00:09:35 (P2): Sim. Muito importante.

00:09:38 (PES): Sim. E em algum momento das experiências que você teve aqui, você chegou a ter alguma dificuldade de comunicação com os imigrantes por conta da questão de idioma?

00:09:52 (P2): Eu tive com as mulheres do Bangladesh, né? Quem me auxiliou... Eu tinha:: das mulheres, três eram adolescentes, né? que já estavam há algum tempo, há alguns meses na escola pública. Então elas já conseguiam falar alguma coisa. Então foram elas que me ajudaram nesse:: Né? É::, eu falava, eu me fazia entender para elas e elas traduziam para mim a princípio, né? Porque a língua é completamente diferente. Então foi:: É:: um desafio, assim como foi quando eu comecei, né? Também com o japonês, que não sabia nada, né? Não sei se você lembra dessa história. Ele não sabia nada, e eu. Eu. Eu trabalhei muito mais com imitação com ele, com desenho. Apesar que sou terrível pra desenhar, mas eu mostrava para ele os desenhos e aí a gente começou a conversação, né, em cima disso?

00:10:56 (PES): E no caso desse japonês não tinha outra pessoa, né? Pra ajudar na intermediação.

00:11:01 (P2): Não tinha outra pessoa. Era eu e ele, né? E ele não sabia falar espanhol que a minha língua não é. Não sabia falar espanhol. O inglês ele arranhava igual eu mesmo. Então foi assim... um tremendo desafio. Mas é bom você ver ao final o resultado, né? Que ao longo de

dois anos com esse japonês, nós conversávamos, né? Então é, foi mais, muito mais trabalhado oralidade com ele, porque é o que ele mais precisava. Mesmo porque ele veio como diretor de uma fábrica, né? E foi muito interessante. Ao final, a gente conversando, ele até falava, falava, falava, depois ele falava assim: *Você está entendendo o que eu estou falando?* Eu falava: *Eu estou entendendo.* (Ele perguntava em seguida:) *Mas porque você tá entendendo?* (E eu respondia:) *Porque você está falando português, por isso que eu estou entendendo, né?*

00:12:00 (PES): Que legal.

00:12:01 (P2): Então... muito bom a gente ver o resultado final, né? Com essas mulheres do Bangladesh também, apesar do tempo ter sido muito curto, não sei de foram dois ou três meses, mas eu acho que eu pude dar minha contribuição também, né? E elas, acho que até tem uma que até hoje, de vez em quando, ela se comunica comigo, né? *Está tudo bem? Como é que você tá?* Ela nem está mais aqui em Uberlândia. Acho que está em Curitiba.

00:12:30 (PES): Ficou o carinho, né? O carinho, a referência.

00:12:33 (P2): Isso! De vez em quando ela conversa comigo por WhatsApp, *Está bem?*. E a gente conversa um pouquinho. Mas::: é isso!

00:12:42 (PES): É muito bom. E diante disso, dessas experiências, você acredita que tenha uma melhor forma do Imigrante, do refugiado, aprender a língua portuguesa?

00:12:57 (P2): É::: a melhor forma, mesmo que eu vejo, né? É::: É pela língua de acolhimento, não é? Porque a língua de acolhimento, não engloba somente a fonologia, a morfologia, a sintaxe... mas ela engloba o dia a dia da pessoa, né? As vivências dele, né? E também é::: o ser. Porque a pessoa quando::: Eu penso assim, né? Quando ela chega num país estranho, numa cidade estranha, ela precisa muito desse acolhimento. A palavra é essa mesmo. Esse acolher, né? Porque ela precisa se sentir parte de algum lugar, de alguém, né? Então a língua de acolhimento, ela vem, é::: primeiro, é::: ela vem ao encontro mesmo das necessidades principais, e::: as necessidades, digamos assim, as necessidades primeiras dos refugiados, né? E::: ao e::: ao passo também que a gente tem oportunidade, né? De ajudar de alguma forma também, né? Seja com uma orientação de trabalho ou orientar a pessoa aonde ir no SINE é levar, é::: Tem que tentar levar com que eles trabalhem, o quê que tem que fazer, o que falar.

Então é muito importante. Então esse direcionamento direto pra pessoa, né? Esse acolhimento, né? Porque eu creio que a pessoa sem...: puxa vida! tem alguém que se importa por mim aqui, né? Principalmente quando a pessoa chega só, né? Depois, quando chega a família, aí, sim, aí aí ele tem, ele já tem um, digamos, um suporte para ele. Ele dá aí um suporte para ter uma família dele que está chegando, sim, né?

00:15:07 (PES): Você se lembra de...: você chegou a comentar desse pessoal que veio de Pacaraima, né? Desse peruano, casado com a Brasileira. É, comentou mais ou menos da experiência deles, não é? Mas de todos os seus contatos aí no Taare, talvez fora do Taare, é, você se lembra de alguma dificuldade vivenciada por um Imigrante ou refugiado que ele vivenciou por não falar e não entender o português? Você se lembra de alguma experiência que foi relatada para você?

00:15:43 (P2): Deixa eu pensar...

00:15:50 (P2): Eu lembrei! Aquele quando você falou desse peruano casado com a...: foi muito interessante, porque assim, quando esses refugiados chegam, por exemplo, vamos falar em Uberlândia que a gente tá aqui, né? É, eles chegam pra ser o quê que conseguir de serviço seja braçal, ou seja o que for, né? Pode ser um profissional liberal, mas ele chega aqui, ele pega o que ele conseguir primeiro. E foi muito interessante que esse venezuelano chegou. Olha, não foi, acho que uma semana que já estava empregado no (nome de empresa), né? Então assim, eu achei muito interessante a força de vontade dele. E a língua não foi empecilho para ele conseguir o trabalho, né? Eu não sei, não o acompanhei, não sei como foi a entrevista dele. Mas ele demonstrou tanto interesse pelo trabalho que ele foi É...: contratado, não é?

00:16:55 (P2): Aí é...: que eu me lembro assim é com relação, por exemplo, aquelas mulheres de Bangladesh, né? Elas tinham bastante dificuldade quando elas iam levar os filhos ao médico. Não sei se você se lembra disso, né? É porque não sabiam falar o que a criança estava sentindo é...: nenhum médico, nome do médico que procurar é, não sabia, né? Aí se passava medicamento, eles não sabiam ler o que estava escrito na receita. Então é, mais essas coisas assim, que eu me lembro assim, mais de...: como diz em espanhol "mais de pronto", no momento.

00:17:38 (PES): Assim, faz parte da vida, ali mesmo daquela pessoa, né?

00:17:41 (P2): Isso, mais o que eu me lembro nesse momento.

00:17:45 (PES): Não, bacana! E, aqui... até a última pergunta, não é? Se você precisou, né? E aqui é mais ou menos até sim, mas talvez tenha até alguma outra experiência que você se lembre, é, você precisou ajudar algum Imigrante ou refugiado que não conseguia se comunicar em algum ambiente fora de sala de aula? Então, se precisou em algum momento se deslocar para ajudar em algum “causo”, alguma situação por conta, para ajudar na comunicação?

00:18:15 (P2): É::: eu. É. Aconteceu isso comigo quando eu estava na ONG Taare. É::: quando essa venezuelana, a (nome da imigrante), a família chegou, eles não falavam nada de português. Então a (nome de integrante da ONG Taare), que era assistente social na época, precisava ir lá para conversar com eles para ter o primeiro contato, né? E aí eu fui como intérprete, né? É. Teve essa experiência.

00:18:46 (PES): E como foi a experiência? Deu pra... deu pra ajudar, deu pra esclarecer, como é que foi ali?

00:18:52 (P2): Foi muito interessante. É::: A princípio a gente, nós chegamos, eles estavam como::: como bichinhos assustados, não é? Acuados e à medida que a gente foi conversando e tudo e eles foram se sentindo melhor, não é? E até em se comunicar mesmo com a gente e ao final, não precisava nem da tradução, porque a (nome da integrante da ONG) já entendia o que estava falando.

00:19:19 (PES): Olha.

00:19:20 (P2): Então, É... mas foi muito legal, foi muito bom, não é? E a gente, vez ou outra, a gente tem uma notícia, né? Que tá trabalhando, tá bem, consegue viver, né? Consegue pagar o seu aluguel, pagar a sua comida. Então a gente fica muito satisfeito com isso, mas um::: pelo menos um pouquinho a gente ajudou, né? Eu acho que isso é muito importante.

00:19:49 (PES): Que bom! É... lembrar desse processo, né? E o progresso, né? De ter tido conhecido ali no comecinho, né? Sim, quando era tudo estranho e hoje já tem as conquistas deles, né?

00:20:01 (P2): Exato e fora que eu tive a experiência também do venezuelano, que chegou na escola, né? Não sei se você se lembra disso. Eu estava como professora em dois mil e dezoito e chegou o filho da (nome da imigrante citada anteriormente). Só que eu não sabia que era o filho dela. Depois que eu descobri. E:::

00:20:22 (PES): Você estava como professora?

00:20:25 (P2): Não, desculpa! Não era filho da (nome da imigrante citada anteriormente), não! Era uma outra família que chegou. E::: não é o filho da (nome da imigrante citada anteriormente). O filho da (nome da imigrante citada anteriormente), foi pro terceiro ano. Eu dava aula no segundo e chegou um aluno para o segundo ano e ninguém falava espanhol na escola. Então, estavam até assim... teve que fazer classificação, reclassificação com ele porque não tinha nenhum documento. E aí, quando eu vi que era esse aluno, ele, ele não estava nem alfabetizado, mas aí eu falei para a diretora, para diretora deixar na minha sala ele porque eu entendia um pouco do espanhol. Eu podia ajudá-lo, né? E foi muito interessante, porque, a princípio é, eu falava espanhol com ele, com os alunos eu falava em português, e os alunos achavam muito interessante. E aí até falei, avisei para os pais que eles estavam aprendendo uma segunda língua também, né? Porque é muita coisa... as palavras soltas, eles já conseguiam falar com ele. (nome da criança imigrante), o nome do aluno. E::: ao final, eles estavam entendendo ele. Claro. Ele chegou em agosto, então não deu tempo de ele ser alfabetizado, né? Mas ele é:::

00:21:50 (P2): Só um minutinho, tá disparando um negócio aqui. Pera aí.

00:21:54 (P2): Mas ele já conseguia me entender em português, não é?

00:22:01 (PES): Aham, mesmo antes de ser alfabetizado.

00:22:04 (P2): Mesmo antes de ser alfabetizado, então, sim, é::: Foi, foi muito bom é::: porque é o filho da da (nome da imigrante venezuelana) que ele chegou no terceiro ano, mas ele tinha uma certa facilidade. Ele teve uma certa facilidade para aprender o português. E (nome da segunda criança imigrante), ele não tinha muita facilidade de entender. Então...

00:22:30 (PES): Desafios diferentes. Né?

00:22:32 (P2): Foi! Foi um desafio interessante e depois, quando terminou o contrato, porque termina, né? A diretora até falou: *Ai, que pena! Agora quem vai ficar com o (nome da criança imigrante)?*, né? Aí eu falei: *Mas, de qualquer forma, é::: ele já entende, né? Em português.* Então, já era meio caminho andado, né? Pra que ele pudesse ser alfabetizado.

00:22:57 (PES): E bacana na sua fala, você falou até do primeiro, né? Da primeira criança venezuelana que você pediu para ele ir para sua sala e meio que você ajudou na questão da turma, né? Dos coleguinhas e envolveu eles nesse momento também é::: pra ajudar a receber ele e a questão da língua.

00:23:19 (P2): Acolher ele, né? Sim, eu... O que eu fiz, eu, eu acolhi o (nome da criança imigrante), né? Porque naquele momento, pelo fato de ele não ter facilidade, cada um tem seu tempo de aprendizagem, né? Então, ele não tinha tanta facilidade para o português. E ::: eu pude ajudar, né? E eu acolhi ele naquele primeiro momento. Depois ele tinha... ele tinha autonomia para seguir em frente, né?

00:23:47 (PES): E você percebeu que ele conseguiu é::: desabrochar, desenvolver melhor depois disso?

00:23:53 (P2): Sim, com certeza. Ao final, ele já estava conversando com os amiguinhos na sala de aula. Ele já me fazia perguntas em português. Quando ele misturava o espanhol, aí eu falava: *Não, pergunta em português!* E::: ele ia perguntando, né? Então isso foi ajudando ele. Então, de alguma forma, é trabalho de formiguinha, não é? Mas a gente vai fazendo e a gente consegue ver alguma diferença na vida das pessoas, não é?

00:24:21 (PES): Bacana, não é? Isso mesmo.

00:24:24 (PES): Ai, muito obrigado, (nome da professora participante). Agradeço a sua participação, muito rica.

00:24:29 (P2): Prazer.

ANEXO 6: Entrevista 4 com o Pierre, do Haiti

(12 de maio de 2022)

00:00:01 (PES): Então, boa noite, (nome do imigrante)! Tudo bem?

00:00:04 (I1⁸⁸): Boa noite. Tudo bem! E você?

00:00:06 (PES): Tudo bem também. Então, hoje é 12 de maio. Então, nós vamos para a nossa segunda parte da pesquisa que você já respondeu o questionário, não é? Aquele formulário online. E aí, para a gente começar, eu gostaria de saber se você acha importante, o que que você pensa, é importante para o imigrante conhecer o português, a cultura do Brasil, para poder morar aqui? Você acha que é importante e por quê?

00:00:40 (I1): Normalmente, para mim, é muito importante quando o imigrante chega no país e você precisa de falar a língua para devolver, para desenvolver, por quê? Eu, pessoalmente, até agora, tenho algumas dificuldades com o português, mas não é por questão de conversar com a pessoa, mas é sobre as atividades que estou desenvolvendo mesmo. Por exemplo, quando eu estou trabalhando na área de construção civil. Eu sou empreiteiro, eu trabalho por minha conta. Pego gente pra trabalhar comigo e às vezes, quando eu chego na frente de um contador, tem alguns temas que ele fala comigo que eu não entendo. E às vezes ele precisa me dar alguma explicação ou eu tenho que ir lá no *Google* pra ver o que fala direitinho. Esse aí é um problema que está muito alto, mas se os problemas ((incompreensível)) outra pessoa, outro haitiano que não conhece o que está falando, que nem tem nada pra procurar um serviço, esse é pra mim, os problemas deles são maiores que o meu.

00:02:24 (PES): Sim, porque aí não fala nada de português, não é?

00:02:27 (I1): Isso aí.

00:02:27 (PES): Você acha que é mais difícil para ele, então. Você acha que é mais difícil para achar o trabalho? Por que que é mais difícil para eles?

⁸⁸ I1: Imigrante 1 - Pierre

00:02:37 (I1): Eu mesmo, uma vez, me lembro que eu procurei uma pessoa para trabalhar e um amigo meu haitiano me passou o contato de um outro. Mas o que vai acontecer com ele? Ele não sabe nada de português e na obra que eu vou colocar ele, não tem outro haitiano. Até eu não vou ficar lá também.

00:03:04 (PES): Aí não tem como ajudar, não é?

00:03:06 (I1): É isso aí! Por causa disso eu o deixei ir embora.

00:03:12 (PES): É interessante isso, não é? Até você para contratar alguém, ficou difícil por causa do lugar onde ele ia trabalhar, né?

00:03:20 (I1): É isso aí.

00:03:20 (PES): É... nossa! E você já está há quanto tempo no Brasil mesmo, (nome do Imigrante 1)?

00:03:27 (I1): Em abril passado, dia 26 de abril, já me deu 6 anos.

00:03:34 (PES): Nossa, muito tempo! Então 26 de abril fez 6 anos. Parabéns! E no seu caso, veio você primeiro, e depois veio a sua esposa ou vocês 2 vieram juntos?

00:03:46 (I1): Viemos juntos.

00:03:49 (PES): Bacana. E ::: eu me esqueci, você chegou a fazer universidade ou só ensino técnico?

00:03:59 (I1): Eu só o técnico. Mas quando eu estava lá no Haiti, eu comecei a fazer um curso de contador, mas eu fiz só um ano e depois, por causa da política, porque nasci... eu morava na cidade que se chama Petit-Goâve, eu morei e eu tinha que ir lá na capital, que está a 52 km da minha cidade, mas nessa época tinha problema na política e assim eu não consegui ficar lá, acabar lá.

00:04:43 (PES): Sim, por conta desses problemas políticos, não é? Mas bacana, e por isso então, você já tinha o plano, né? O projeto de começar um negócio no Brasil, né? ((a pergunta tem

base em informação que a entrevistadora já tinha por conhecer o entrevistado)) Você já veio para o Brasil pensando em ter o seu negócio, né?

00:05:03 (I1): Sim.

00:05:05 (PES): Muito bom! E, deixa eu ver aqui. Você falou da questão do português, não é? Até hoje, tem alguma dificuldade. No começo, quando você chegou, você se lembra de alguma história, algum momento que foi mais difícil, algum momento que você sentiu até que foi tratado diferente, por não falar o português, por ser um imigrante?

00:05:31 (I1): Sim! Porque eu lembrei no primeiro horário que eu pisei na terra daqui ::: eu estava no aeroporto de Brasília. Eu estava com (nome da esposa), mas ela estava passando mal. E nessa época, dentro do aeroporto e ::: ela foi no banheiro. Mas eu vi o tempo e ::: já passo muito para ela voltar e ::: eu fui lá para entrar no setor das mulheres e o guarda não me deixa passar. Eu até corri para eu passar, e quando eu entrei, eu vi a (nome da esposa) que estava bem mal dentro do banheiro que ela estava. Quando ele já ::: o guarda, já voltou, ele viu exatamente que tinha um problema que eu já sabia antes. E depois ele... ele me perguntou... Muita gente já veio, ninguém me entendeu. Eu tentei falar inglês. Ninguém fala inglês nessas áreas. Ninguém fala francês. Ninguém fala crioulo. E até que um médico que chegou depois de uns 20 minutos, um médico chega e olha ela, sem eu e ela nem saber nada daquele até nós pegarmos um outro voo que nós tínhamos para entrar em Santa Catarina. Cheguei lá ainda e passei quase 3 meses (em Santa Catarina)... e comecei a fazer o curso, o curso de português lá. Comecei a fazer até que nós entramos aqui, em Uberlândia. Quando nós chegamos aqui em Uberlândia, não conseguíamos falar ainda.

00:07:41 (PES): Ainda estava difícil.

00:07:43 (I1): É quase como se começasse do zero de novo. O quê que aconteceu? Por causa do sotaque.

00:07:52 (PES): A... teve dificuldade para aprender o sotaque daqui.

00:07:57 (I1): É... muito diferente para mim.

00:07:58 (PES): Sim.

00:07:59 (I1): E assim.... toda vez para ir ao médico... cada dia para ir no médico, eu tinha que ficar em casa pra eu chegar junto com a (nome da esposa) para conversar pelo *Google* com o médico.

00:08:17 (PES): A... e você ia sempre junto para ajudar a traduzir no *Google*. Nossa! Então foi muito difícil a comunicação no médico.

00:08:27 (I1): Até nascer (nome da filha).

00:08:32 (PES): Sim, e como que foi quando ela nasceu? Vocês já estavam falando melhor o português, né? Teve alguma dificuldade no nascimento da sua filha?

00:08:44 (I1): Sim, tinha um monte de dificuldade dessa época ainda e até que (nome da filha) completou 2 anos ela não falava ainda, porque a gente ficava na cabeça dela com o crioulo, com o português que não dá certo. E ela estava na creche, ouvia o português e a cabeça dela ficava bem cheia. E::: até quando ela começa a falar direitinho, eu continuo a aprender com ela.

00:09:23 (PES): Hoje ela já está falando bem, eu acho, o português?

00:09:29 (I1): ((incompreensível)) agora (a) (nome da filha), às vezes, ela me corrige.

00:09:36 (PES): Olha! É... agora, ela é fluente nas 3 línguas, né? Português, crioulo e o francês. Francês, vocês falam com ela também?

00:09:47 (I1): Sim :::

00:09:47 (PES): Que legal! Criança aprende muito rápido, né?

00:09:53 (I1): Sim, mas não tem jeito! De qualquer jeito tem que falar, porque se não, não vai conseguir desenvolver as atividades aqui.

00:10:04 (PES): E... você acha que tem uma melhor forma de aprender português? Você falou que chegou no Brasil, estudou lá em Santa Catarina, né? Fez aulas, veio para Uberlândia, teve que aprender tudo do zero. Você acha que tem um melhor jeito de aprender português?

00:10:24 (I1): E ::: pra mim, sim! Tem um melhor jeito. Igual eu lembro quando nós fizemos os cursos com o Taare. Tem dia que eu saía do curso sem entender nada. Por quê? Às vezes, falta as práticas que não está num jeito... eu acho que está ::: que aparece mais fácil. O que eu lembr(o) quando que eu estava lá no Haiti, eu estava fazendo um curso de inglês para traduzir. Eu passei quase 6 meses para traduzir para o exército dos Estados Unidos, depois do terremoto lá do Haiti. E ::: às vezes, é uma imagem mesmo que eu apresentava. Algumas vezes apresenta(va) uma imagem que a gente já viu. Tem que ficar falando. É que a imagem às vezes vale mais (do) que as palavras.

00:11:42 (PES): Então você é uma pessoa visual. Visualizar, ver o que está falando, não é? Imagens relacionadas ao que está falando, ajuda muito, então.

00:11:55 (I1): Isso...

00:11:56 (PES): Interessante! Isso é uma forma de aprendizagem, não é? Isso é muito bom quando a gente consegue identificar isso na gente, né? Que a gente aprende mais quando tem essa forma, esse recurso. E ::: Deixa eu ver aqui, então... mas uma pergunta. E ::: saber de você agora, sobre dificuldades, né? Você falou de dificuldades atuais que você tem hoje na contratação. Até contratar um imigrante da mesma nacionalidade, dependendo do lugar que ele for trabalhar, é difícil, se ele não fala português ou falar com o contador, que tem vocabulário específico, né? E, pensando em toda a sua história, desde quando você chegou no Brasil, sua esposa também, quais dificuldades vocês tiveram? Teve dificuldade para conseguir trabalho? Questão de pagamento? Quais dificuldades vocês viveram que você acha que tiveram por conta até do português, por não entender o que estavam falando com vocês? Algum problema de trabalho e saúde que você se lembre?

00:13:15 (I1): Sim ::: mas... eu deixei Santa Catarina para vim para cá por causa da língua. Eu lembro que eu fui fazer uma entrevista num serviço e o patrão, pela mesma causa que ele não me contratou, por causa da língua. Não tinha outro haitiano. Só (tinha) no dia que eu fui lá fazer entrevista, que eu cheguei lá e um haitiano traduziu para mim. E depois? (Mandavam) embora.

Mas nessa época não tinha nenhum haitiano nesse serviço lá e por causa disso aí, o patrão não me contratou. E, também, eu lembrei... quando eu cheguei aqui, eu estava trabalhando. Trabalhei em uma obra de uma empresa que se chama (nome da empresa). E nessa... nessa época, 2016... nesse ano lá que ::: eu lembro de um responsável lá ::: toda vez, ele só desmancha o meu serviço e depois ainda me cobra pra refazer. É só os outros haitianos que paga(vam) para mim. Às vezes, eu perguntei o que eu fiz que não está certo aqui... porque ele não me mostrou primeiro. Ele ((o patrão)) só quebra. ((incompreensível)) mas olha, até eu falo pro patrão, pelo Google, eu falei, (se) ele... só para o patrão, se (ele) não tem um outro serviço pra me levar. Eu não (queria) ficar (lá). Porque a gente tá aqui não pode ir. E ::: depois ele falou... mas eu não entender nada. Até que passou uma semana e ::: eu lembro, ele me tira daquela obra lá para me levar pra outra. ((incompreensível)) Eu tenho que falar português mais rápido possível, sem precisar de ninguém para traduzir para mim. Às vezes a internet está ruim, o Google não me dá possibilidade para falar... Às vezes, não está saindo certo do jeito que eu quero falar. Não sai certinho (no *Google*)...

00:16:05 (PES): Sim, não dá para confiar, né?

00:16:08 (I1): É por causa disso que eu vi(m). Aqui... eu lembro de quando eu morei lá no assentamento Fidel Castro. Eu saía do serviço (às) seis horas... seis e meia. A comida já estava me esperando. Eu só chegava (em casa) e passa(va) água no meu rosto para ir lá para o (bairro) Custódio.

00:16:32 (PES): Vocês iam (para as aulas) até com um carrinho de bebê, não é? Pra poder ir pra aula. E... eu me lembro uma vez que você contou até uma história, eu acho que era da sua esposa, que ela estava numa, estava num trabalho, e eu acho que eles não estavam pagando ela direito. Tinha algum problema que aconteceu e até você consultou advogado para saber qual que era o direito dela. Você lembra dessa situação?

00:17:02 (I1): Sim. Ela estava trabalhando lá com ::: um pastor. A gente diz que ele é um pastor. É num restaurante... Esse eu cheguei (a ir) com a (nome da esposa) lá para fazer o acerto. Eles só entregaram os papéis pra assinar, eu falei: *Não! Deixa eu ler primeiro. Não precisa me mostrar onde é para assinar, eu vou ler. Eu vou ver tudo.* E até que ele pegou os papéis tudo e depois ele falou que eu podia voltar amanhã, pode deixar esse aqui. (Ele disse:) *Amanhã você pode voltar.* Quando (eu) volta no dia depois ele entregou os papéis certinho.

00:17:54 (PES): Ele entregou certo?

00:17:56 (I1): Sim.

00:17:57 (PES): E pagou direitinho?

00:18:00 (I1): Sim, depois ele pagou.

00:18:01 (PES): Mas no começo ele não queria deixar você ler...

00:18:06 (I1): É... mas nesse dia, eu já sabia que eu não ia entender de tudo. Mas os dígitos, os valores e essas coisas em qualquer língua, todos são iguais.

00:18:22 (PES): Sim, então foi o chefe que demitiu ela ou ela pediu para sair a Caroline?

00:18:30 (I1): Foi o chefe mesmo que pediu ela.

00:18:35 (PES): Que eu acho que o horário de almoço dela estava errado, não era? Ela não estava fazendo a hora certa. Estava errado, né? O jeito dele de contratação.

00:18:45 (I1): É... porque nesse serviço, nessa época, que a (nome da esposa), ela tem um horário pra entrar, mas não tem um horário para sair. E não tenho horário para almoçar.

00:19:01 (PES): É, eu lembro que foi esse o problema que você falou com o advogado na época.

00:19:07 (I1): É ::: Depende do pedido, (da) movimentação. Quando tem movimentação, não deixa ela almoçar.

00:19:22 (PES): Foi uma fase difícil, não é (nome do imigrante participante)? E, deixa eu ver aqui, tem alguma outra situação que você acha interessante? Assim que você se lembra? Talvez você sentiu que a pessoa tratou diferente. É só porque era imigrante, porque a gente percebe, não é? Quando a pessoa tá tratando diferente, não está tratando de forma igual, né? Tem alguma situação que você lembra que foi complicada? (Que) foi difícil... O que você gostaria de falar?

00:20:00 (I1): Eu tenho muitas vezes sim, muitas vezes que eu encontrei essa situação. Mas agora mesmo, eu presto um serviço para uma construtora e ::: a pessoa, a mulher que está lá na obra pra conferir o serviço, ela não me trata igual aos outros.

00:20:30 (PES): Ela te paga diferente?

00:20:34 (I1): Não. E os preços são iguais, mas ela não me cobra as mesmas coisas como as outras pessoas que faz serviço igual o meu serviço. E ::: até eu lembrei, sexta-feira passada, eu cheguei lá... eu falei com o engenheiro ((incompreensível)) a pessoa que está com o mesmo serviço, parece que ela não está gostando de mim aqui, mas eu vou fazer a coisa mais simples aqui e depois de hoje eu não vou estar aqui mais. Pode fechar minha medição já porque eu não quero ficar mais. Eu não quero brigar com ninguém aqui e até que o engenheiro me disse: *Vamos lá pra eu ver o que ela está cobrando de você.* Pegaram o apartamento com o engenheiro, ele viu todas as peças que ::: a menina ::: que a moça... disse para eu trocar e depois eu falei com o engenheiro, vamos lá também, na outra, que o outro pedreiro fez, para ver a diferença que tem. E o engenheiro chegou lá e até ele sem responder nada.

00:21:54 (PES): O engenheiro, seu amigo, não é?

00:21:58 (I1): É hoje engenheiro, já me conhece.

00:22:00 (PES): Sim. E sobre esses serviços que ela não cobrava igual? Qual exemplo? Assim, você poderia dar? Se descobriu por causa da comparação com esse outro engenheiro, né? Que não estava cobrando igual, né? Mas o quê, por exemplo?

00:22:19 (I1): E ::: por exemplo, as linhas, as juntas das cerâmicas, e ::: ela acha que não está... que não está reto. Quando ela vem colocar uma régua para ver se tudo está alinhado, as vezes que ela vem me cobrar qualquer “coisazinha”, mas as outras que ela não cobra, às vezes sem precisar de uma régua, sem precisar colocar um(a) nivelção. Você já viu que tudo está errado.

00:22:59 (PES): Entendi, ela não faz isso com os outros, então.

00:23:02 (I1): É isso aí.

00:23:03 (PES): E aí, no seu faz e cobra.

00:23:07 (I1): Sim.

00:23:07 (PES): Cobra mais de você, né? Ganhando mais dinheiro em cima de você. Né? Tirando dinheiro. É isso, não é ... por isso que é bom até saber de outros profissionais também, né? Ouvir como é que está o deles também, né? Para ver se está igual, sempre bom ficar perguntando e conversando (com outros profissionais de confiança).

00:23:31 (I1): Sim, mas até que ::: deixa eu ver... Hoje é quinta. Terça-feira (ele) que me mando(u) mensagem para falar (que tem) clientes para mim e “(nome do Imigrante 1), pode voltar aqui na obra que eu não vou deixar que a menina que conferiu o seu serviço seja a mesma que vai conferir o seu serviço”.

00:23:53 (PES): Que bom, né? Muita malandragem, né?

00:23:58 (I1): É...

00:23:59 (PES): Nossa, mas que bom que você falou com ele, com o engenheiro, né? E ele viu malícia.

00:24:07 (I1): É, mas é ::: eu tenho uma atitude assim, ó! Eu não quero ficar sem falar. Eu não aceito nada mal, sem falar, sem chorar. Eu não gosto disso.

00:24:25 (PES): E tem que negociar, né? As coisas. Ainda mais que ao seu negócio, né? Então, sempre negociar a melhor parte, não é? A melhor forma para os 2 lados. E, deixa eu ver aqui. Olha, então, você falou que a sua filha, agora ela já está quase tradutora, não é? Quase professora de português também. Então, aqui ::: então, por hoje, ok! Muito obrigada, (nome do imigrante).

00:25:03 (I1): Eu que agradeço.

00:25:05 (PES): Depois eu vou analisar tudo e caso precise de alguma pergunta que eu veja que possa ser importante, eu falo com você pra gente conversar de novo.

00:25:14 (I1): Mas... e também... Eu quero dizer se você acha que vai dar pra fazer uma aula mais avançada, para a pessoa que já fala, sobre os verbos irregulares. É a coisa mais difícil que tem no português.

00:25:35 (PES): Você quer mais gramática então, né?

00:25:38 (I1): Isso aí.

00:25:39 (PES): O :: na UFU tem tido algumas aulas, e eu acho que está online, viu (nome do imigrante)? O bom de online é que você pode fazer de qualquer lugar, né? Eu vou ver o quê que tem na UFU e o quê que tem no Taare agora e aí eu te falo. Vou ver se tem alguma coisa avançada. Você pode à noite, né?

00:26:02 (I1): Sim.

00:26:03 (PES): Eu vou perguntar e eu te falo. A (nome da esposa do entrevistado) está trabalhando muito, não é? A (nome da esposa do entrevistado).

00:26:10 (I1): E até a :: mas ela não tem um horário certo, mas agora ela está no salão. Ela está arrumando cabelo.

00:26:18 (PES): É :: mas bom que você vai depois passa para ela também, né? O conteúdo. Então está perfeito. Eu te falo sim, e muito obrigada mais uma vez, viu (nome do imigrante)? Qualquer coisa, é só chamar.

ANEXO 7: Entrevista 5 com o Ahmed, do Afeganistão

(26 de abril de 2022)

00:00:00 (PES): Boa noite, (nome do Imigrante 2).

00:00:02 (I2⁸⁹): Boa noite.

00:00:03 (PES): Muito obrigada por aceitar participar da pesquisa e para começar... você acha que o português, ele é importante para o Imigrante? É importante falar e entender o português? E por que?

00:00:16 (I2): A::: muito obrigado (pela) pergunta. Sim, para mim, a::: português língua é muito importante, as a refugee in ((do inglês: como um refugiado no)) Brasil, porque é::: como você não aprender, você não pode falar em português a::: não trabalho opportunities ((não tem oportunidades de trabalho)) para você. Não trabalho para... não possibility ((do inglês: possibilidade)) para (vida) em Brasil. É, você não pode, por exemplo, a::: socialization ((do inglês: socialização)) com Brasil pessoas, com brasileiros. Então é::: Brasil língua é muito importante.

00:01:03 (PES): Socialização.

00:01:05 (I2): Socialização, trabalho... Todos!

00:01:10 (PES): E qual a melhor forma de aprender o português para você? Qual é a melhor forma? Ou, as melhores formas.

00:01:18 (I2): A:::

00:01:22 (PES): What is the best way to learn languages? ((tradução da pergunta para o inglês))

00:01:30 (I2): Isso... para mim é::: o melhor método é::: uma aula a::: e uma professora para aprender português. É muito bom porque, por exemplo, online, em nosso país, não aprender online muito. (É que) para nós, muito difícil. Dois, online é::: todos os afegãos não pode online.

⁸⁹ I2: Imigrante 2 - Ahmed

(O que é) muito difícil para mim. Especially ((do inglês: especialmente)) para mim. Uma aula, uma professora é bom metodologia para aprender português.

00:02:12 (PES): Bom. E a::: fale um pouco, se você teve alguma dificuldade por ser imigrante aqui no Brasil e dificuldade de comunicação...

00:02:25 (I2): Em Brasil?

00:02:26 (PES): Isso.

00:02:27 (I2): Agora não, porque é::: eu, é::: Eu vai no Brasil é::: mais ou menos dois meses, dois meses. Porque é::: nós temos problem crises (do inglês: crises de problemas) em nosso país, Afeganistão. Depois é::: eu vai Paquistão, depois é::: depois (de) seis meses, ((professora fala ao fundo "eu fui pro Paquistão")). Isso! Depois (de) seis meses eu vai aqui em Brasil. Primeiro em São Paulo, depois (de) três dias, eu vai aqui (para) Uberlândia.

00:03:10 (PES): Aham... muitos movimentos, não é?

00:03:12 (I2): Muitos movimentos.

00:03:14 (PES): E sobre....

00:03:15 (I2): Porque... eu não entendo sobre seu país. Não informação sobre o seu país, culture ((do inglês: cultura))... Primeiro challenge ((do inglês: desafio)) para todos refugees ((do inglês: refugiados)) em Brasil é língua.

00:03:40 (PES): Sim...

00:03:41 (I2): Mas eu (aprendo a) falar português. Aprender (é) muito, muito importante.

00:03:49 (PES): Me fala um pouquinho sobre o choque cultural, cross culture

00:03:52 (I2): ((risos))

00:03:53 (PES): O quê que foi mais diferente pra você? O quê que é mais diferente?

00:04:00 (I2): Cross culture é uma grande... é uma grande importante point ((do inglês: ponto)) em Brasil. Por exemplo, comida, cultura em Brasil é muito diferente (da) nossa cultura. Roupas, roupas... cultura em Brasil é muito diferente, especially ((do inglês: especialmente)) para mulheres.. Para mulheres é muito diferente.

00:04:29 (PES): Como que são as roupas lá e aqui? O que é diferente?

00:04:34 (I2): Muito diferente! Por exemplo, aqui em Brasil uma mulher, ela pode (usar) diferente, diferente roupas. Mas em nosso país, não! Nunca. Muito diferente cross culture ((do inglês: choque cultural)) em Brasil. Por exemplo, mulheres trabalham. Elas podem (ter) trabalho em Brasil muito bom, mas (em) nosso país (é) limited ((do inglês: limitado)). Muita limitação para mulheres. Depois, por exemplo, aqui em Brasil, aqui no Brasil, mulheres pode(m), por exemplo, dirigir. Pode(m), por exemplo, ir para o trabalho. Pode, por exemplo, (ir no) parque. Entende? Por exemplo, Parque Sabiá. Elas pode(m) ir para sites single ((do inglês: lugares sozinha)). Como se chama em português o nome? Eu não entendo. Para para para... para um bom tempo com família ela, elas pode(m) ir, mas em Afeganistão nunca, nunca uma mulher em Afeganistão, ela não pode, nunca vai parar bom tempo. Não pode. Não pode dirigir. Muito pouco percentage ((do inglês: porcentagem))

00:05:56 (PES): Ela não pode ficar muito fora de casa. Ela não pode.

00:05:58 (I2): Sim, sim. Então, muitos gaps ((do inglês: diferenças)). Muito diferente cross culture (entre o) Brasil (e o) meu país Afeganistão.

00:06:10 (PES): Sim, e uma pergunta que eu não fiz para o (nome do outro participante imigrante), por quê o Brasil?

00:06:15 (I2): Isso. Brasil para nós é::: Brasil é muito bom país para refugees ((do inglês: refugiados)), porque? Número um: é::: visas process ((do inglês: processo de visto)) (é) muito fácil para refugees. Número dois: trabalho é muito bom, mas língua é muito importante. Depois, brasileiros é muito bom pessoas. Por exemplo, no país não (tem) discriminação, em Brasil, para refugees ((do inglês: refugiados)).

00:06:55 (I2): Eu vi diferentes pessoas em Brasil, por exemplo: Chineses ((do inglês:

chineses)), por exemplo, Japoneses ((do inglês: japoneses)), por exemplo, newzelanders ((do inglês: neozelandeses)), Afeganistão... diferente(s) pessoa(s) em Brasil.

00:07:14 (I2): Aqui no Brasil (a) cultura (é) muito grande, cultura (no) Brasil. Depois eu falo (que foi muito bom vir para o Brasil). Por exemplo, o Brasil é muito... um grande país para export ((do inglês: exportação)). Muito bom economy ((do inglês: economia)). Muito bom economy. Export, economy no Brasil não muito mal, muito bom! Muito bom para nós. Muito bom.

00:07:39 (PES): Muitas possibilidades.

00:07:40 (I2): Isso. Possibilidades em Brasil, mas.... mas a língua é muito, muito importante. Primeiro língua. Depois você pode (ir) para o trabalho.

00:07:53 (PES): Eu imagino, pela sua resposta, que este é o momento, é o desafio maior agora, né? A língua é, agora, o maior....

00:08:01 (I2): Sim, sim.

00:08:02 (PES): Porque tem pouco tempo, né?

00:08:03 (I2): Pouco tempo. Um mês. Em um mês eu pode falar um pouco de português ((incompreensível))

00:08:12 (PES): Mas parabéns!

00:08:13 (I2): Obrigado.

00:08:13 (PES): Parabéns! Eu falei muito em português e você entendeu. Isso é muito bom. Então eu vou terminar aqui. Muito obrigada.

00:08:22 (I2): Obrigado.

ANEXO 8: Perguntas do questionário para professores

Perguntas fechadas e abertas que serão aplicadas por meio de formulário on-line, *Google Forms*

- 1) Nacionalidade
- 2) Sexo
- 3) Idade
- 4) Estado civil (solteiro, casado, divorciado, viúvo)
- 5) Formação (ensino fundamental, ensino médio, ensino superior incompleto, ensino superior completo)
- 6) Razão que o levou a dar aulas de português para refugiados e/ou (i)migrantes
- 7) Você é membro da equipe de ensino de Plac da ONG Taare no momento? Sim, não
- 8) Se sim, há quanto tempo você dá aulas? Menos de seis meses, entre seis meses e 1 ano, ente 1 ano e 1 ano e meio, mais de dois anos.
- 9) Se não, durante quanto tempo você fez parte da equipe de ensino? Menos de seis meses, entre seis meses e 1 ano, ente 1 ano e 1 ano e meio, mais de dois anos.
- 10) De acordo com a sua percepção como professor(a) e diálogo com os (i)migrantes, você pensa que eles consideram/consideravam que falar/entender o português e conhecer a cultura brasileira é: importante, não é importante, sem opinião
- 11) Justifique a sua resposta:.....
- 12) Você percebeu alguma dificuldade que esses (i)migrantes e/ou refugiados sofreram por não falar e/ou não entender português? (sim, não, não me lembro)
- 13) Se sim, qual/quais foram a(s) dificuldade(s)? (Conseguir trabalho, se comunicar com chefe e/ou colegas de trabalho, ir ao hospital (falar com médico e/ou enfermeiras), fazer matrícula em escola ou universidade, ir a algum estabelecimento comercial, outras)
- 14) Comente sobre a(s) dificuldade(s) que você percebeu que os (i)migrantes e/ou refugiados passaram por não falar e/ou não entender português
- 15) Com relação à motivação para estudar/aprender o português, qual a melhor opção você marcaria de acordo com a sua experiência (alunos muito motivados, alunos desmotivados - precisavam ser motivados, sem opinião)
- 16) Se marcou “muito motivados”, como você percebia a motivação deles?
- 17) Se marcou “desmotivados”, de que forma você percebia a desmotivação deles?
- 18) O que você, como (ex)professor, procura(va) fazer para motivar ou manter motivados seus alunos?

ANEXO 9: Perguntas do questionário para imigrantes

Perguntas fechadas e abertas que serão aplicadas por meio de formulário on-line, Google Forms (em português e com tradução para crioulo haitiano, francês, espanhol e inglês)

- 1) Nacionalidade (haitiana, venezuelana, senegalesa, síria, iraquiana, libanesa, beninense, burquinense, bengalesa, congolesa, outra)
- 2) Outra nacionalidade, especificar:.....
- 3) Sexo
- 4) Idade
- 5) Nível escolar (não estudou, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior incompleto, ensino superior completo)
- 6) Estado civil (solteiro, casado, divorciado, viúvo)
- 7) Razão que o trouxe ao Brasil/Uberlândia (busca por trabalho, fuga de algum tipo de perseguição, crise econômica no país de origem, estudos, fuga de guerra, outro – dar opção para especificar)
- 8) Com relação ao seu conhecimento de língua portuguesa, marque as opções com as quais melhor se identifica hoje: não me expesso bem, me expesso bem, me expesso mais ou menos; tenho dificuldades para entender, entendo bem, entendo mais ou menos; não escrevo, escrevo bem, escrevo mais ou menos; não leio, leio bem, leio mais ou menos
- 9) Você estudou português (antes de vir para o Brasil, quando chegou no Brasil, não estudou em nenhum momento)
- 10) Se você estudou português, você: (estudou sozinho, fez aulas com professor particular, fez aulas em uma organização social, religiosa ou outra)
- 11) Para você, falar o português e conhecer a cultura brasileira é: importante, não é importante, sem opinião
- 12) Justifique a sua resposta:.....
- 13) Você passou por alguma dificuldade por não falar e/ou não entender português? (sim, não)
- 14) Se sim, qual/quais foram a(s) dificuldade(s)? (Conseguir trabalho, se comunicar com chefe e/ou colegas de trabalho, ir ao hospital (falar com médico e/ou enfermeiras), fazer matrícula em escola ou universidade, ir a algum estabelecimento comercial, outras)
- 15) Agora você pode comentar sobre a(s) dificuldade(s) que passou por não falar e/ou não entender português.

ANEXO 10: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidada(o) a participar da pesquisa intitulada “**(I)MIGRANTES EM UBERLÂNDIA: BARREIRAS LINGUÍSTICAS E VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS**”⁹⁰ sob a responsabilidade dos pesquisadores Dr. Waldenor Barros Moraes Filho e Kelly Karoline Ferreira de Moraes⁹¹. Nesta pesquisa nós buscamos analisar a (co)relação entre políticas públicas e linguísticas direcionadas ao processo de inclusão de (i)migrantes em situação vulnerável, especialmente os provenientes de migração forçada.

O Termo/registro de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo obtido pela pesquisadora Kelly Karoline Ferreira de Moraes que irá aplicá-lo no espaço físico da ONG Taare (Trabalho de apoio a migrantes internacionais), situada no endereço: Rua Nicarágua, 874, bairro Tibery, em horário e dia previamente agendados para que assim, com o devido consentimento das partes, se possa iniciar a coleta de dados. Você tem o direito de decidir se aceita participar ou não desta pesquisa.

Na sua participação, você vai responder a um questionário on-line, pelo *Google Forms*, e após, em um outro dia previamente agendado, uma entrevista será marcada para aprofundar o assunto referente ao primeiro questionário respondido. Essa entrevista poderá ser presencial ou virtual, levando em consideração a facilidade de deslocamento das partes e segurança devido a Pandemia. O questionário e a entrevista tratarão sobre a experiência do (i)migrante no Brasil e a importância do conhecimento da língua portuguesa e cultura brasileira durante esse processo. Serão coletados: assinatura de termos de autorização, gravação da entrevista em áudio para facilitar na transcrição e análise; não serão feitas fotografias. Para ambos o tempo estimado é de até 20 minutos para responder cada um (serão aplicados em dias diferentes).

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa e em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Enviaremos em formato acessível os resultados da pesquisa para você.

Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Em relação aos riscos, os participantes desta pesquisa, correm apenas o risco de serem identificados e um possível constrangimento ao contar suas experiências, mas todas as providências serão tomadas para evitar que isso aconteça, em todas as fases da pesquisa, e os pesquisadores se comprometem com o sigilo absoluto da identidade dos participantes, substituindo os nomes por codinomes. Quanto aos benefícios, esta pesquisa trará contribuições para os estudos acerca do ensino e aprendizado do Português como Língua de Acolhimento e para as reflexões concernentes à inclusão de (i)migrantes e/ou refugiados.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

⁹⁰ Este foi o primeiro título que, após a qualificação, foi alterado.

⁹¹ Nome de solteira que foi alterado posteriormente para Kelly Karoline Ferreira Moraes de Sá.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com:

Waldenor Barros Moraes Filho: waldenor@ufu.br

Kelly Karoline F. de Moraes: kellykfmoraes@ufu.br

Endereço: Avenida João Naves de Ávila, 2121, Campus Santa Mônica, Bloco 1G, 2º andar, Uberlândia.

Para obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa acesse a cartilha no link:

https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha_Direitos_Eticos_2020.pdf.

Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131 ou pelo e-mail **cep@propp.ufu.br**. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, de de 20.....

Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante da pesquisa