



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPTO. DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS – LIP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGL

**O PAPEL DA REFLEXIVIDADE CRÍTICA NA PRÁTICA DOCENTE DE
PORTUGUÊS LÍNGUA DE ACOLHIMENTO**

Brasília
2021

JULIANA BARBOSA DA SILVA

**O PAPEL DA REFLEXIVIDADE CRÍTICA NA PRÁTICA DOCENTE DE
PORTUGUÊS LÍNGUA DE ACOLHIMENTO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Linguística do Programa de Pós-Graduação em Linguística do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Adelina Lôpo Ramos.

**Brasília
2021**

JULIANA BARBOSA DA SILVA

**O PAPEL DA REFLEXIVIDADE CRÍTICA NA PRÁTICA DOCENTE DE
PORTUGUÊS LÍNGUA DE ACOLHIMENTO**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Linguística e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Linguística, do Programa de Pós-Graduação em Linguística do Instituto de Letras da Universidade de Brasília.

Brasília, 20 de agosto de 2021.

Professora e orientadora Ana Adelina Lôpo Ramos, Dra. (Presidente)
Universidade de Brasília

Prof. Vilson José Leffa, Dr. (Membro externo)
Universidade Católica de Pelotas

Prof^a. Maria Luisa Ortiz Alvarez, Dr^a. (Membro interno)
Universidade de Brasília

Prof^a. Flavia de Oliveira Maia Pires, Dr^a. (Suplente)
Universidade de Brasília

Dedico esta dissertação aos refugiados de todo o mundo, e aos meus colegas de profissão, que têm buscado, por meio da docência, transformações significativas dentro da sala de aula e nos espaços externos a ela.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e pela saúde, sendo essa última tão rara e cara no momento atual de pandemia pelo qual o mundo atravessa.

Aos meus pais, José Roberto e Rosalina Maria, por sempre estarem presentes em todas as minhas conquistas.

Ao meu irmão, Bruno Barbosa, e a minha irmã, Luciana Barbosa, por serem fonte de inspiração e exemplo a ser seguido.

Ao meu companheiro William Thalisson, pela parceria, cuidado e carinho. Sem dúvida fonte dos melhores sentimentos.

Aos amigos que dão leveza a todas as experiências. Agradeço àqueles que estiveram e ainda estão comigo desde a minha graduação, mas em especial à Kássia dos Santos, à Natália Viana e ao Francisco Amorim. Obrigada por estarem comigo!

A minha orientadora Ana Adelina Lôpo Ramos, por ser a professora que primeiro me confiou uma sala de aula de PLAc quando eu ainda cursava o segundo semestre da graduação de Português do Brasil como Segunda Língua da Universidade de Brasília, me acompanhou no estágio supervisionado da licenciatura e tem me orientado não só nesta dissertação, mas também em tantas outras empreitadas. Só posso descrever tudo isso com uma palavra: gratidão.

À professora Ana Suely Arruda Câmara Cabral, por ter me apresentado o universo da pesquisa e me aceitado no Laboratório de Línguas e Literaturas Indígenas (LALLI), que mesmo com uma passagem rápida, foi o lugar onde desenvolvi inúmeras competências, fiz ótimos amigos e conheci pessoas incríveis. Dentre essas pessoas, meu agradecimento especial ao Ariel Pheula e à Edineia Isidoro.

À professora Maria Luisa Ortiz Alvarez, ao professor Vilson J. Leffa e à professora Flávia de Oliveira Maia Pires, por aceitarem compor a Banca Examinadora desta dissertação e contribuir imensamente com essa investigação e com a minha formação.

A todos aqueles que me acompanharam durante esses anos de mestrado.

E, por fim, ao CNPq, pela bolsa que me foi concedida mesmo diante do contexto atual de desmonte da ciência no país. Vamos em frente e que este trabalho traga o retorno que a sociedade merece.

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi investigar se a prática pedagógica de professores em espaços de ensino de português como língua de acolhimento - PLAc a aprendizes em situação de refúgio no Distrito Federal contempla a reflexão crítica (reflexividade) no seu fazer docente. Para a condução dessa investigação, inicialmente partiu-se de uma breve discussão referente a algumas questões sobre o refúgio no mundo e no Brasil, bem como apresenta-se uma incursão sobre o termo Língua de Acolhimento, fruto que surgiu exatamente desse tipo de êxodo. Aborda-se a reflexividade, prática docente e a formação do professor sob a luz de Freire (2015), Leffa (2001, 2016), Leffa e Irala (2014) e Schön (2000). Apresenta-se o caminho metodológico qualitativo intertextivista adotado para a condução desta pesquisa, percorrendo sobre as entrevistas semiestruturadas (FLICK, 2009, 2018; OLIVEIRA, 2013; LAVILLE e DIONNE, 1999; PAIVA, 2019) e as narrativas como instrumentos para geração de dados (NUNES *et al.*, 2017; BARBISAN e MEGID, 2018; OLIVEIRA, 2017), como também explicitam-se as categorias de análise textual da intertextualidade e da modalidade com base em Fairclough (2003, 2016), Koch (2018a, 2018b) e Koch e Elias (2018a, 2018b) para análise dos dados gerados. A análise revelou que as categorias analíticas foram produtivas para evidenciar a prática reflexiva adotada pelas professoras colaboradoras da pesquisa, assim revelaram ser a reflexividade uma prática que favorece o atendimento dos alunos em sala de aula quanto às suas especificidades. A análise, ainda, evidenciou que a troca de experiências docentes e a prática reflexiva são pontos pertinentes a serem considerados na formação de professores.

Palavras-chave: Português como Língua de Acolhimento. Prática reflexiva. Ensino de línguas. Formação de professores. Pessoas em situação de refúgio.

ABSTRACT

The present research aimed to investigate if the pedagogical practice of teachers in the Portuguese as Host Language teaching environment to refugee apprentices in the Distrito Federal contemplates a critical reflection (reflexivity) in their teaching practice. To the conduction of this investigation, the paper starts with a short discussion about some refugee topics related to the world and to Brazil, and also presents an incursion about the term Portuguese Host Language, result that emerged from this type of exodus. Reflexivity, teaching practice and teacher education are approached in the light of Freire (2015), Leffa (2001, 2016), Leffa and Irala (2014) and Schön (2000). It is presented the qualitative interpretivist methodological path adopted to the conduction of this paper, expatiating on the semi-structured interviews (FLICK, 2009, 2018; OLIVEIRA, 2013; LAVILLE e DIONNE, 1999; PAIVA, 2019) and the narratives as instruments for data generation (NUNES *et al.*, 2017; BARBISAN e MEGID, 2018; OLIVEIRA, 2017), explaining as well about the textual analysis categories of intertextuality and modality based on Fairclough (2003, 2016), Koch (2018a, 2018b) e Koch e Elias (2018a, 2018b) to analyze the data generated. The analysis revealed that the analytical categories were productive to evidence the reflective practice adopted by the collaborators of the research, therefore they revealed that reflexivity is a practice that enhance the student support in classroom when it comes to their needs. The analysis also evidenced that the teaching experience exchange and the reflective practice are relevant aspects to be considered in the teacher education.

Key words: Portuguese as Host Language. Reflective practice. Language teaching. Teacher education. People in refuge situation.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - UMA ESTRUTURA CONCEITUAL QUE DEFINE OS PRINCIPAIS DOMÍNIOS DE INTEGRAÇÃO	26
FIGURA 2 – REARRANJO DA ESTRUTURA CONCEITUAL QUE DEFINE OS PRINCIPAIS DOMÍNIOS DE INTEGRAÇÃO PRIMEIRAMENTE PROPOSTA POR AGER E STRANG (2008).....	28
FIGURA 3 – DIFERENÇA ENTRE FORMAÇÃO E TREINAMENTO	47
FIGURA 4 – RELEITURA DA ‘DIFERENÇA ENTRE FORMAÇÃO E TREINAMENTO’ COM BASE NOS PRESSUPOSTOS DE FREIRE.....	48
FIGURA 5 – RELEITURA DA ‘DIFERENÇA ENTRE FORMAÇÃO E TREINAMENTO’ DIRECIONADA PARA A REFORMULAÇÃO.....	49

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACNUR	Alto-Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
ADC	Análise de Discurso Crítica
ASAV	Associação Antônio Vieira
CDDH	Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Guarulhos
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONARE	Comitê Nacional para os Refugiados
CSVM	Cátedra Sergio Vieira de Mello
CTPS	Carteira de Trabalho e Previdência Social
DF	Distrito Federal
DPU	Defensoria Pública da União
IMDH	Instituto de Migrações e Direitos Humanos
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
L3	Terceira língua
ONU	Organização das Nações Unidas
PLA	Português como Língua Adicional
PLAc	Português como Língua de Acolhimento
RNE	Registro Nacional de Estrangeiros
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SUMÁRIO

INICIANDO O DIÁLOGO	11
CAPÍTULO 1 – O REFÚGIO EM BREVES PALAVRAS	14
1.1 Iniciando o capítulo	14
1.2 Panorama internacional: breves palavras	14
1.3 A comunidade internacional e os refugiados	16
1.4 O Brasil e os refugiados	20
1.5 Língua de Acolhimento e seus desdobramentos	29
1.6 Concluindo o capítulo	36
CAPÍTULO 2 – A REFLEXIVIDADE E A PRÁTICA DOCENTE	38
2.1 Iniciando o capítulo	38
2.2 Uma reflexão necessária: palavras iniciais	38
2.3 A Reflexividade segundo Schön	39
2.4 Reflexividade: um componente formacional	43
2.5 A reflexividade na prática do professor de PLAc	50
2.6 Concluindo o capítulo	53
CAPÍTULO 3 – OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	54
3.1 Iniciando o capítulo	54
3.2 Palavras iniciais	54
3.3 A natureza da pesquisa	55
3.4 O lócus de pesquisa e de seu público-alvo	56
3.5 As entrevistas semiestruturadas e narrativas	58
3.6 Os dados e das categorias de análise textual-discursiva	61
3.6.1 A intertextualidade	62
3.6.2 A modalidade	65
3.7 Concluindo o capítulo	67
CAPÍTULO 4 – AS “VOZES” DOS DOCENTES: O QUE AS ENTREVISTAS REFLETEM	69
4.1 Iniciando o capítulo	69
4.2 O <i>modus operandi</i> da geração dos dados	69
4.3 Análise em foco	70
4.3.1 Primeira entrevista	70
4.3.1.1 Análise da primeira entrevista	74
4.3.1.2 Breves conclusões para a primeira entrevista	77
4.3.2 Segunda entrevista	78
4.3.2.1 Análise da segunda entrevista	81
4.3.2.2 Breves conclusões para a segunda entrevista	86
4.3.3 Terceira entrevista	86
4.3.3.1 Análise da terceira entrevista	90
4.3.3.2 Breves conclusões para a terceira entrevista	93
4.3.4 Quarta entrevista	94
4.3.4.1 Análise da quarta entrevista	97
4.3.4.2 Breves conclusões para a quarta entrevista	101
4.4 Concluindo o capítulo	101
CONCLUINDO O DIÁLOGO	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110

ANEXOS	115
ANEXO 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO CEP	115
ANEXO 2 – A CONCEPTUAL FRAMEWORK DEFINING CORE DOMAINS OF INTEGRATION	118
APÊNDICE	119
APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	119

INICIANDO O DIÁLOGO

Faz parte da natureza humana se movimentar, se deslocar e ocupar novos espaços, entretanto, os grandes deslocamentos atuais possuem características que os diferenciam daqueles outros, pois esses descortinam crises humanitárias globais. Quando pessoas são submetidas a um cerceamento de liberdade, à miséria, a conflitos e à violação de seus direitos humanos, poucas são as alternativas a que se pode recorrer, mas uma delas é a busca por refúgio em outros países. Diante disso, são milhões de pessoas refugiadas ou apátridas ao redor do globo segundo dados do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR).

Ressalta-se que “refugiado” e “apátrida” são termos distintos. De acordo com o ACNUR, em seu guia para comunicadores publicado em 2019, “apátridas são as pessoas que não são titulares de nenhuma nacionalidade e também não são consideradas nacionais de nenhum Estado”, enquanto “refugiada é a pessoa que foi forçada a deixar seu país de origem e requer “proteção internacional” devido a fundado temor de perseguição e risco de violência caso volte pra casa”. Apesar dessa distinção, ainda “é possível ser apátrida e refugiado ao mesmo tempo” (ACNUR, 2019).

Essas pessoas, quando adentram em novas soberanias, precisam reconstruir sua vida em meio a uma realidade orientada por uma cultura diferente e uma língua diferente, o que vem a tornar ainda mais difícil todo esse processo. À vista disso, o ensino da língua do país acolhedor se constitui como um elemento fundamental na facilitação da integração desses grupos no novo território. O responsável para essa tarefa é, então, no caso do Brasil, o professor de Português como Língua de Acolhimento (PLAc).

Com interesse no papel, na atuação e na experiência desse profissional, esse trabalho visa uma análise do fazer docente no ensino de PLAc a refugiados, em um recorte para a região do Distrito Federal, a fim de investigar se aquilo que se desenvolve com relação ao ensino a esses grupos contempla uma prática reflexiva e crítica que torna possível atender às demandas específicas desse público. E sendo o objetivo geral investigar se a prática pedagógica de professores em espaços de ensino de português como língua de acolhimento - PLAc a aprendizes em situação de refúgio no Distrito Federal contempla a reflexão crítica (reflexividade)¹ no seu fazer docente, inclina-se, de forma específica para:

¹ Os termos “reflexão crítica” e “reflexividade” são utilizados de forma intercambiável neste trabalho. Funcionam como um hiperônimo que conduz a um resgate das reflexões propostas por Schön (2000), as quais estão ligadas a ação, e também conduzem o olhar para o agente social que, por meio de suas ações reflexivas e críticas, é capaz de atuar com vistas a mudanças sociais (FAIRCLOUGH, 2003, 2016).

- Investigar como os professores colaboradores da pesquisa agem em sala de aula em relação ao demandado pelos aprendizes.
- Analisar, por meio de narrativas e entrevistas, se esses docentes são cientes da existência da prática reflexiva e se a adotam em sala de aula conscientemente.
- Investigar a (in)satisfação dos alunos em relação ao atendimento de seus questionamentos pontuais em sala de aula.
- Indagar se a prática reflexiva é fator significativo para mudança no ensino de PLAc que atenda a essas necessidades pontuais.

Diante do exposto, a presente pesquisa, de natureza qualitativa interpretativista (FLICK, 2007, 2009, 2018; SCHWANDT, 2003), procura responder às seguintes questões:

- 1) Como os professores colaboradores agem em sala com relação à permanência ou mudança no *script* da aula em reação ao que é demandado pelos aprendizes?
- 2) Os professores são adeptos de uma prática reflexiva? Caso sejam, de que modo informam que aplicam?
- 3) Os alunos sentem ou reconhecem que suas demandas em sala de aula são consideradas e atendidas? Em caso afirmativo, como isso se dá?
- 4) O ensino de PLAc atende com sucesso à demanda dos alunos quando pautado por uma prática reflexiva? O que evidencia isso?

E, para respondê-las, os instrumentos de geração de dados selecionados são entrevistas semiestruturadas (FLICK, 2009, 2018; OLIVEIRA, 2013; LAVILLE e DIONNE, 1999; PAIVA, 2019) aliadas às narrativas (NUNES *et al.*, 2017; BARBISAN e MEGID, 2018; OLIVEIRA, 2017). A escolha por esses instrumentos se dá pelo interesse de evidenciar as vozes desses professores, dando ênfase à sua experiência, formação e prática reflexiva quando voltado para o ensino de PLAc a refugiados. Uma vez diante dos dados, a análise segue fundamentada em um tripé que envolve a Análise de Discurso Crítica (ADC), a prática de

ensino de PLAc e as entrevistas aliadas às narrativas, com o propósito de revelar se há uma prática reflexiva no fazer docente desse profissional.

O presente trabalho também é um convite à reflexão para todos aqueles que trabalham com o ensino de línguas, seja esse ensino direcionado aos refugiados ou não, assim como é um convite para àqueles que formam professores, uma vez a discussão aqui construída, além de compartilhar diversas experiências docentes, também apresenta preceitos teóricos voltados para a formação desse profissional que está à frente da sala de aula (FREIRE, 2015; LEFFA, 2001, 2016; LEFFA e IRALA, 2014; SCHÖN, 2000).

Isto posto, abre-se espaço para discutir algumas questões sobre refúgio no capítulo 1. No capítulo 2, aborda-se a reflexividade, prática docente e a formação do professor sob a luz de Freire (2015), Leffa (2001, 2016), Leffa e Irala (2014) e Schön (2000), bem como se apresentam as categorias de análise textual da intertextualidade e da modalidade com base em Fairclough (2003, 2016), Koch (2018a, 2018b) e Koch e Elias (2018a, 2018b) no capítulo 3, categorias essas que guiam as análises das narrativas e entrevistas realizadas. Por último, tem-se, no capítulo 4, um momento de reflexão e de análise orientada pelo aporte teórico apresentado ao longo do trabalho junto à experiência docente que as entrevistas refletem, seguido das conclusões que esse diálogo construído proporciona.

CAPÍTULO 1 – O REFÚGIO EM BREVES PALAVRAS

1.1 INICIANDO O CAPÍTULO

Inicia-se este trabalho contextualizando, neste capítulo, algumas questões pontuais que perpassam o universo do refúgio. Assim, tem-se um breve panorama sobre como a comunidade internacional e o Brasil têm lidado no que diz respeito ao recebimento, acolhimento e integração dos refugiados, contemplando, também, acordos internacionais e legislações pertinentes para esse tópico em discussão. Além disso, discute-se o conceito de Língua de Acolhimento, o seu papel como facilitador no processo de integração dos refugiados no novo território e sobre as incumbências do professor que trabalha sob essa perspectiva de ensino de língua.

1.2 PANORAMA INTERNACIONAL: BREVES PALAVRAS

Quando se observa comunidades humanas vivendo há tanto tempo em certas regiões, configurando grupos enormes que se organizam em volta de um código moral, de uma língua e de uma cultura, torna-se difícil recuperar a ideia de que a estabilização desses mesmos povos é fruto de uma época em que deslocar-se era a lei. Chueiri e Câmara (2010) elucidam essa atividade em que o ato de se deslocar é um fator considerável para a construção da civilização que conhecemos hoje. No entanto, na conjuntura atual, os deslocamentos de grandes comunidades revelam uma crise humanitária em nível global, a qual merece atenção não só do poder público e de líderes políticos, mas também de toda a população leiga ou não, que habita esse mesmo planeta, essa mesma terra.

Sabe-se que muitos fatores podem motivar a migração de uma pessoa para outro local, porém, os deslocamentos em massa que vêm ocorrendo nesse século são desencadeados por questões políticas que se materializam na impossibilidade de usufruir dos direitos de liberdade e de igualdade, e também por questões econômicas relacionadas à pobreza e miséria (CHUEIRI e CÂMARA, 2010). Além disso há ainda as questões de violação dos direitos humanos e/ou conflitos internos presentes em uma determinada região que perturbam seriamente a ordem pública. (WALDELY *et al.* 2014). O resultado disso são, de acordo com Paiva *et al.* (2018), com base nos dados fornecidos pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), 67 milhões de pessoas atingidas em 2017, sendo que,

desse contingente, 22 milhões são reconhecidas como refugiados, e 10 milhões, como apátridas.

As pessoas que se encontram nesse quadro de violência e violação de direitos generalizados caracterizam uma nova demanda social, pois:

Forçados a fugir de seus países de origem em decorrência de conflitos intra ou interestatais, por motivos étnicos, religiosos, políticos, regimes repressivos e outras situações de violência e violações de direitos humanos, essas pessoas cruzam as fronteiras em busca da proteção de outro Estado, com o objetivo primordial de resguardar suas vidas, liberdades e seguranças. (MOREIRA, 2010, p. 111)

Dessa forma, precisam de uma comunidade global atuante que não permita que nenhum homem ou mulher se sustente a partir da própria sorte, principalmente porque, nessa condição, passam a flutuar entre as soberanias estatais, não pertencendo a nenhum estado-nação. Como resultado, em um mundo onde as soberanias são territorialmente assentadas, estar desterritorializado insere o sujeito em um quadro de privações, sendo uma delas a negação do direito de estar fisicamente em um território regido por leis soberanas (BAUMAN, 2005), o que afasta o indivíduo de qualquer garantia de proteção da sua integridade.

Essa negação, portanto, coloca a pessoa naquilo que Bauman (2005) nominou como “subclasse”, que corresponde a um exílio onde ter identidade e ter direito a um lugar legítimo não são uma realidade. Para esse autor, com base em Giorgio Agamben, quando se está na subclasse, a vida como um ser socialmente reconhecido é reduzida a uma vida animal, em que tudo aquilo que é considerado mais humano é podado ou anulado. Em consonância com o pensamento de Bauman sobre o que significa estar fora da proteção de um Estado soberano, Silva (2013), apoiado em Arendt (1989) e em Lafer (1988), afirma que essa situação equivale a ser expulso da humanidade, o que faz com que o sujeito surja como um alguém indesejado, como um próprio refugio da terra.

Nesse enquadramento, com a ideia de identidade alinhada à de nacionalidade, faz surgir uma identidade nacional que corrobora com o poder do Estado de decidir quem constitui o “nós” e quem constitui o “eles”, de modo que “pertencimento” e “identidade” não são sólidos, logo não são garantidos por toda a vida (BAUMAN, 2005). Tal processo é um revés, posto que políticas estatais instáveis contribuem, nas circunstâncias atuais, para o crescimento de grupos cada vez maiores de pessoas sem direito à cidadania (SILVA, 2013).

O aumento considerável de homens, mulheres e crianças que se enquadram nessa situação é, para Bauman (2005), produto de um mundo em rápido processo de globalização. Com um cenário global funcionando assim, há de se reconhecer que “as transições demográficas, o crescimento econômico e as crises financeiras internacionais tendem a remodelar a faceta das migrações” (SILVA, 2013, p. 23) e que, no planeta, há aqueles que se movem, vivem e trabalham com segurança e dignidade, contribuindo com o estímulo no comércio e no turismo. Mas há também aqueles que são obrigados a moverem-se por estarem submetidos à violência, à exploração, aos abusos e violação de seus direitos humanos (ibidem). Tais deslocamentos trazem efeitos transversais na economia, na política e na cultura (COSTA, 2016), o que afeta ora diretamente, ora indiretamente, todos os estados do sistema internacional (SILVA, 2013).

Diante desse panorama, é possível notar que as questões de migração, sobretudo as forçadas, que alavancam um senso humanitário, devem ser de interesse da comunidade internacional, pois o mundo, apesar das fronteiras, funciona como uma grande rede. E é sob essa perspectiva que, em conjunto, os países têm se organizado desde o século XX, a começar do período de pós-guerra, para voltarem-se às questões de migração, dos refugiados, dos apátridas e para os demais grupos que estão envolvidos nos deslocamentos de grande fluxo. Em vista disso, as políticas internacionais e as políticas nacionais de cada país, bem como as convenções promovidas ao longo da história trazem um retrato da visão que se tinha e de como se lidava com tais eventos, e hoje, com base nesse histórico, é possível traçar novos horizontes a partir de novas políticas frente a novas realidades.

1.3 A COMUNIDADE INTERNACIONAL E OS REFUGIADOS

Com o mundo construído sob um sistema globalizado, grandes eventos tendem a trazer reflexos nas mais diferentes localidades, e, com os fluxos migratórios em grande escala desencadeados por situações que ferem os direitos humanos, não seria diferente. Tendo isso em vista, essas crises migratórias sempre chamaram a atenção de líderes internacionais, seja porque evocam o respeito pela vida do outro, seja devido às questões econômicas e políticas, seja pelo impacto sociocultural ou até mesmo pela soma desses fatores e de tantos outros. Segundo Silva (2013), tal cenário oportuniza a transformação e a modernização política e social tanto para os países de saída, quanto para os de chegada de imigrantes e refugiados, daí o impulsionamento das leis, das políticas migratórias e da promoção de convenções e tratados internacionais.

A afirmação do autor fica evidente ao se observar que foi no dia 10 de dezembro de 1948 que a comunidade internacional, em uma assembleia das Nações Unidas, proclamou o primeiro documento em prol da proteção universal dos direitos humanos, marcando, assim, uma postura não mais conivente para com atos bárbaros cometidos contra a humanidade. Porém, o surgimento da Declaração dos Direitos Humanos, assim como a colocação de tal assunto na pauta de debates internacionais, só veio a ganhar destaque quando o mundo teve de lidar com os 40 milhões de deslocados oriundos da Segunda Guerra Mundial (MOREIRA, 2010), porque até antes disso “não havia uma proteção jurídica internacional para migrantes, refugiados e/ou apátridas, assim como para deslocamentos maciços em grande escala” (SILVA, 2013, p. 30).

Dando seguimento a esse primeiro avanço, em 1949, foi criado o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), ao qual é atribuída a função de atuar juntamente aos Estados nacionais a fim de assegurar total proteção e assistência a essa comunidade. Nessa atuação, compete ao ACNUR prestar assistência material e garantir que os refugiados não sejam forçados a retornar aos países que ou os expulsaram ou perseguiram (SILVA, 2013). Essa não-deportação faz menção ao “*non refoulement*”, que se trata do “princípio de que um Estado não deve obrigar uma pessoa a retornar a um território onde possa estar exposta à perseguição” (PAULA, 2007, p. 51). Segundo a autora, a ideia do “*non refoulement*” surgiu já na prática internacional que se deu no período entre as grandes guerras, no entanto, apenas se cunhou como pedra angular no Direito Internacional dos Refugiados em 1951, na Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados.

Voltado para o amparo da grande “massa de pessoas perseguidas”, como denomina Waldely *et al.* (2014, p. 34), a seguinte Convenção, aludida por Silva (2013), não reconhece como refugiado a pessoa que migra por causa da fome, da miséria ou desastres naturais, mas atribui esse *status* àqueles que sofrem perseguição ou têm fundado temor de perseguição, apátridas, estão fora de sua moradia habitual ou por motivos fundamentados não desejam retornar. Frisa-se que essa proteção, promovida pelos organismos internacionais visava também à busca de soluções para seus problemas mais comuns, que foram listados por Silva (2013) como sendo o próprio deslocamento forçado, a expulsão de suas terras de origem, a desnacionalização e a perda do sentido de pertencimento.

Em se tratando de pertencimento, é ajustado dar voz a Bauman, legítimo por ter sido ele próprio mais um refugiado da segunda guerra, e que em seus escritos traz: “Estar total ou parcialmente “deslocado” em toda parte, não estar totalmente em lugar nenhum [...] pode ser uma experiência desconfortável, por vezes perturbadora” (2005, p. 19) e acrescenta: “Pode-se

até começar a sentir-se *chez soi*, “em casa”, em qualquer lugar – mas o preço a ser pago é a aceitação de que em lugar algum se vai estar totalmente e plenamente em casa” (p. 20).

Diante das especificidades expostas, é humanamente coerente o tratamento internacional dado aos refugiados e, por isso, como expõe Costa (2016):

Os refugiados constituem uma categoria migratória diferenciada em todo o mundo devido à sua regulamentação supranacional por meio de um dispositivo internacional - Convenção das Nações Unidas sobre o Estatuto dos Refugiados de 1951, concebido no âmbito de um organismo internacional, a Organização das Nações Unidas (ONU), sancionada pelos Estados e supervisionada pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados. (ACNUR) (COSTA, 2016, p. 108).

Essas criações, voltadas exclusivamente para a causa dos refugiados, ilustram como o mundo havia identificado que tal situação merecia receber tratamento adequado mediante sua complexidade. Outro ponto de destaque é que, com o avançar do tempo e com o surgimento de diferentes crises humanitárias em outras partes do globo que não fossem mais a Europa, palco das maiores guerras até então, as convenções e acordos internacionais passaram a surgir a fim de atender os novos desafios, favorecendo a criação de novos tratados. Um exemplo disso é a Declaração de Cartagena de 1984, a qual foi criada para responder às crises vinculadas aos governos totalitários e aos golpes na democracia no domínio da América Latina, trazendo consigo também, uma ampliação do conceito de “refugiado”, já que o perfil de pessoas em necessidade já não mais era abarcado pela Convenção de 1951, por exemplo (WALDELY *et al.* 2014). Essa declaração, portanto, veio a contribuir com a ampliação do conceito de “refugiado”, pois incluiu em seus termos:

peças que deixaram seus países porque sua vida, segurança ou liberdade foram ameaçadas em decorrência da violência generalizada, agressão estrangeira, conflitos internos, violação massiva dos direitos humanos ou outras circunstâncias que perturbaram gravemente a ordem pública (MOREIRA, 2010, p. 113).

É importante destacar que, desde o começo do século XX, época de um período pós-guerra em que “os refugiados tornaram-se um problema sistêmico e de responsabilidade internacional” (SILVA, 2013, p. 65), muitos estados-nação aderiram aos estabelecidos nas convenções internacionais voltadas para essa temática, constituindo, assim, uma fase de construção de políticas externas. Todavia, “tendo em vista que os refugiados constituem um assunto humanitário que envolve considerações tanto de política doméstica quanto de política externa” (MOREIRA, 2010, p. 119), nem sempre o que os países acordavam no âmbito internacional se cumpria, dado que a real efetivação desses acordos dependia e ainda depende

quase que exclusivamente da disposição desses estados soberanos de assumirem esses compromissos jurídicos. Diante disso, mesmo com um aparato legal internacional abrangente, existem lacunas a serem preenchidas e, conforme Costa assinala (2016), a inexistência de tratados ou convenções com ampla adesão e a falta um órgão internacional com poder de regulamentação ou fiscalização tornam ainda mais desafiador dar o devido tratamento a esse assunto em nível global.

Na ausência de um órgão fiscalizador e com os Estados apreensivos quanto à sua viabilidade em acolher refugiados (WALDELY *et al.* 2014), cada país faz uma leitura diferente do proposto nas convenções e nos acordos internacionais, adaptando e utilizando as partes que melhor lhe convêm para construir sua legislação interna. Isso se dá porque, como sublinha Moreira (2010), ao estabelecerem suas políticas domésticas, os países consideram fatores externos e internos, como segurança, capacidade socioeconômica de absorção, bem como sua tradição humanitária. À vista disso, Silva (2013) questiona até que ponto os Estados estão dispostos a assumirem essas responsabilidades e obrigações jurídicas, mas que, para Waldely *et al.* (2014), é nítido que a proteção internacional aos refugiados é um reflexo de vontade política. Considerando esses apontamentos, ao verificar as legislações dos Estados assinantes das convenções internacionais voltadas para os refugiados, nota-se que são raros aqueles que adotam em suas políticas internas, de forma expressa, tudo o que foi determinado. Nesse cenário mundial, o Brasil merece destaque, pois, mesmo não sendo um país limítrofe aos locais que costumam exportar refugiados e que por conseguinte tendem a se tornar os que mais os recebem, ainda sim conta com uma legislação que, nas palavras de Silva (2013), é bastante generosa, o que leva o país a ser elogiado pelas agências internacionais.

Somando a política interna abrangente, mais ao ideário que o Brasil tem no exterior de ser um país acolhedor, com abertura aos imigrantes internacionais, que na sua composição é formado por todas as etnias (SILVA, 2013) e que se trata de um país cordial, onde existem boas expectativas de vida e oportunidades de crescimento (PAIVA *et al.* 2018), é justificável sua posição, no ano de 2006, como o 12º país que mais reassentou refugiados no mundo, alcançando até mesmo o reconhecimento do ACNUR quanto ao seu comprometimento com a proteção e ao tratamento exemplar que lhes é dado, seja nos termos legislativos, seja na atenção aplicada na integração desses grupos (MOREIRA, 2010). Convém ressaltar, entretanto, que a imagem brasileira não carregava esses aspectos desde sempre, por essa razão, é válido expor os avanços brasileiros que se deram ao longo dos anos e que o colocaram nessa posição atual.

1.4 O BRASIL E OS REFUGIADOS

Na atualidade, fala-se de um Brasil repleto de etnias e de como isso contribui para a diversidade e para a riqueza cultural do país, contudo, pouco se coloca em realce que o fator desencadeante dessa miscigenação era um racismo estruturado que buscava, por esse caminho de mestiçagem, o “branqueamento” da população. O intuito era favorecer a entrada de pessoas com fenótipos e aspectos culturais “desejáveis”, leia-se de estética e cultura europeia, à medida que se fechava para os demais. Desse modo, o início de uma política migratória no Brasil se deu sob uma perspectiva racista (SILVA, 2013) a qual, entre os séculos XIX e XX, corroborou com a construção de uma nação de imigrantes europeus em solo brasileiro (PAIVA *et al.* 2018,) que, na época, eram tidos como os imigrantes ideais (JARDIM, 2017).

Essa imigração europeia seletiva, muito comum na década de 30, ganhou força durante o governo de Getúlio Vargas, que trabalhava com afinco em medidas seletivas de imigrantes ao passo que deixava a mídia veicular, à imagem dos refugiados, a figura de perigo e de causa de problemas econômicos. Com isso, os decretos e as circulares lançadas na época restringiam o acesso dos demais estrangeiros, os de origem não europeia, em solo brasileiro. Em síntese, a era Vargas, no que diz respeito às políticas migratórias, pode ser tida como restritiva e securitária (SILVA, 2013), características também facilmente observáveis na política brasileira que se deu durante o regime ditatorial pelo qual o Brasil passou entre 1964 e 1985 (SILVA, 2013; MOREIRA, 2010). Em contrapartida, todo período de redemocratização no país constituiu avanços na legislação orientada para o refúgio, “recuperando o engajamento com o tema, assim como sua tradição humanitária” (MOREIRA, 2010, p. 115).

Em termos de migração, a legislação brasileira se compõe de instrumentos jurídicos de ordem nacional e internacional, os quais visam à regulamentação da entrada e permanência dos estrangeiros no país, da mesma forma que compreendem direitos e deveres (COSTA, 2016), e no que é específico aos refugiados, incorporam os conceitos estratégicos da Convenção de 1951, do Protocolo Adicional de 1967 e da Declaração de Cartagena de 1984 (SILVA, 2013), dando-lhe notoriedade, uma vez que “o Brasil foi o primeiro país na América do Sul a elaborar uma legislação nacional específica na área, tendo sido também pioneiro na adesão ao regime internacional para os refugiados” (MOREIRA, 2010, p. 119).

A reestruturação política brasileira, nesse âmbito então, contou com o estabelecimento de novas instituições e com a elaboração da constituição de 1988, que passou a incorporar como princípios norteadores das relações internacionais a prevalência dos direitos humanos, a

concessão de asilo político e a integração regional (MOREIRA, 2010). Outro marco jurídico dessa remodelação foi a criação da lei 9474/1997, a lei do refúgio, que constituiu o Estatuto do Refugiado. Tanto a nova constituição quanto esse novo estatuto foram as bases para a construção de uma prática de política pública que objetivava a assistência e a integração dos refugiados no Brasil (SILVA, 2013). A seguinte lei trouxe alguns desdobramentos, como por exemplo, o estabelecimento de critérios para os procedimentos de obtenção e cassação de refúgio, direitos e deveres dos refugiados, além da aplicação de soluções duradouras² para esse público. Colocou as autoridades de fronteira, como a polícia federal, para desempenhar um trabalho essencial de identificação, recebimento e acolhimento dos refugiados e ainda tornou institucional um órgão interministerial ligado ao Ministério da Justiça, o Comitê Nacional para os Refugiados - CONARE (SILVA, 2013).

Com deliberação coletiva e tripartite³, o CONARE se dedica à elegibilidade do refúgio no país, reunindo as atividades de orientação e coordenação de ações canalizadas para a proteção, assistência e apoio jurídico aos refugiados (LEÃO, 2011). Sem filiação partidária, a instituição é representada pelo governo, na figura de um representante do Ministério da Justiça e por um representante das Relações Exteriores, aos quais cabe a presidência e a vice-presidência respectivamente, e há a ainda representação pela sociedade civil e pela comunidade internacional. Acrescenta-se, também, a partir de 2013, a participação consultiva no CONARE exercida pelo Instituto de Migrações e Direitos Humanos (IMDH) e a Defensoria Pública da União (DPU) (SILVA, 2013).

Perante essa proteção jurídica e legislativa, é assegurado ao refugiado no Brasil o acesso a toda uma documentação que lhe permite não só estar regularizado em solo brasileiro, mas também lhe dá as condições necessárias para aqui desenvolver uma vida digna, dessa forma, lhe é disponibilizado o Registro Nacional de Estrangeiros (RNE), a Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS), o Cadastro de Pessoa Física (CPF) e o passaporte para estrangeiro.

As orientações para obtenção de tais documentos podem ser encontradas, à título de exemplo, em cartilhas elaboradas pelo ACNUR em parceria com a Associação Antônio Vieira (ASAV), com a Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro e de São Paulo, com o Centro de

² As soluções duradouras, como as explicitadas pelo ACNUR, incluem como soluções principais a repatriação voluntária, o reassentamento e a integração local. A reunião familiar e a assistência em dinheiro também fazem parte desse conjunto ou são meios de propiciar o alcance das soluções mais canônicas.

³ Segundo Leão (2011), o tripartitismo é o trabalho em prol dos refugiados que se dá nos moldes de compartilhamento entre a sociedade civil organizada, pelo ACNUR e pelo Estado brasileiro.

Defesa dos Direitos Humanos de Guarulhos (CDDH) e com o Instituto de Migrações e Direitos Humanos (IMDH).

Apesar do extensivo aparato legal, a proteção aos refugiados não pode se restringir a sua recepção ou a concessão de documentos e carteiras de trabalho, porque o grande desafio se encontra na efetiva acolhida, na inserção no território e na inserção na comunidade nacional, uma vez que o foco é incorporar esses recém-chegados no tecido social, cultural e econômico do país (MARINUCCI, 2014). Moreira (2012), citada por Silva (2013), destaca como o foco do Brasil, na figura do CONARE, não tem colocado muitos esforços na integração dos refugiados na sociedade brasileira, mas que em compensação, como comenta Silva (2013), a Cáritas e o IMDH têm trabalhado nessa tarefa de forma a preencher essa lacuna.

Haja visto as limitações do Estado, estabelecer tratados de colaboração com a sociedade civil é de grande ganho, pois assim essas instituições podem trabalhar naquilo que é mais laborioso para aqueles que tentam integrar-se socioeconomicamente e culturalmente, que é a questão do emprego, da moradia e também da discriminação (MOREIRA, 2010). Entretanto, ainda que a sociedade civil esteja engajada na causa, é importante frisar que “o envolvimento e responsabilidade do Poder Público em suas várias esferas são elementos que ninguém pode e nem deve substituir” (MILESI e COURRY, 2017, p. 14).

Quanto às organizações da sociedade civil, além da Cáritas e do IMDH, que vêm desempenhando um papel de grande relevância na integração dos refugiados no Brasil, a Cátedra Sergio Vieira de Mello (CSVM) também tem tido êxito nesse âmbito, mas é por meio da docência em parceria com as universidades nos pilares pesquisa e extensão que a CSVM vem, desde 2004, apresentando resultados na inclusão e no apoio à integração dos refugiados (RODRIGUES, 2014). Voltada para a promoção do direito internacional das pessoas refugiadas no âmbito da inclusão e formação acadêmica no ensino superior, acompanhada de capacitação de professores, a Cátedra oferece cursos de língua portuguesa e oportuniza o acesso a grupos de pesquisa do CNPq, assim como serviços de assessoria jurídica, dentre outras atividades elencadas no informe de 2018 da ACNUR a respeito do CSVM. Cabe aqui realçar que trabalhos com essa natureza de pesquisa é de muito proveito em virtude de que, em médio e longo prazos evidenciam a necessidade de fortalecer o debate acerca de políticas públicas sistemáticas direcionadas à integração de migrantes e refugiados e subsidiam a criação dessas mesmas políticas (COURRY e ROVERY, 2017).

Nessa problemática, a integração, por seu turno, se constitui como ponto-chave no recebimento de refugiados no território nacional, especialmente porque se trata, na concepção

do IMDH, de um processo multidimensional que visa oportunizar a participação desses grupos nos campos da política, do social, da economia e da cultura do Brasil, sempre em condição de igualdade com os nacionais (COURY e ROVERY, 2017). Para tanto, existem duas fortes vertentes que orientam a execução da integração: pode se dar por meio de um viés multicultural⁴ ou por um viés assimilacionista⁵. Porém, o IMDH, referência no Brasil para com a causa dos refugiados, concebe a integração dentro de uma perspectiva dialógica em que o migrante⁶ de forma crítica e não submissa, procura conhecer e incorporar o que é cultural do país de acolhida, ao mesmo tempo em que a comunidade que o recebe busca entendê-lo, respeitando sua condição e sua cultura, além de valorizar também suas contribuições (idem). Em suma, “nesse processo reconhece-se a humanidade comum de imigrantes e nacionais, ao mesmo tempo em que se promove e valoriza a diversidade cultural da sociedade acolhedora” (COURY e ROVERY, 2017, p. 105).

Milesi e Coury (2017) destacam que a presença dos refugiados no Brasil é um desafio para o governo, para a sociedade, para as entidades da sociedade civil e para todos os outros atores que possam estar envolvidos com a causa. Para as autoras, as frágeis políticas públicas voltadas para a migração fazem com que o país, ao se deparar com fluxos mais expressivos desses grupos, esbarre em suas próprias limitações e lacunas quando o devido atendimento a estas populações vem à tona. Para mais, existem ainda implicações que não são da jurisdição do Estado, são aquelas mais intrínsecas ao indivíduo, como por exemplo, as diferenças culturais que existem entre o refugiado e a nova cultura local. Para Haydu (2011), se por acaso essas diferenças forem muitas e a comunidade onde esse sujeito está inserido também não for muito receptiva, a adaptação desse novo membro torna-se bastante dificultada.

Dito isso, a aceitação por parte dos locais configura uma parte essencial na integração dos refugiados, entretanto, não é incomum esse processo se dar em meio a atritos. Esse atrito, por sua vez, costuma ter suas raízes na leitura preconceituosa e equivocada que o coletivo faz da palavra “refugiado”, vinculando-o à conotação de “fugitivo” e à de perigo, como se o refugiado pudesse minar a coesão social, o que deixa mais que evidente o desconhecimento

⁴ Segundo Ager e Strang (2008) o viés multicultural contempla o direito do indivíduo de manter sua identidade cultural e religiosa. Consiste em um caminho para se construir uma sociedade plural.

⁵ Ainda de acordo com Ager e Strang (2008), na perspectiva assimilacionista de integração espera-se que o refugiado se adapte de tal forma, que distingui-lo entre os integrantes da nova comunidade na qual foi inserido passa a não ser mais possível.

⁶ Nesta conjunção, penso que a definição a partir do ponto de vista jurídico para migrante explicitado por Jardim (2017) seja conveniente, uma vez que, como aponta o autor, o conceito original de migrante é muito abrangente, dessa maneira, concebe-se ‘migrante’ como: “o imigrante, o emigrante, o residente fronteiriço e o apátrida [...] junto com o “visitante”, este o estrangeiro que vem para o Brasil para estadas de curta duração, sem pretensão de aqui fixar-se” (JARDIM, 2017, p. 33).

do corpo social a respeito desse assunto (MOREIRA, 2010; SILVA, 2013) e isso nos revela como a desinformação é um atraso e o alicerce perfeito para o preconceito. Nessa direção Marinucci (2014, p. 11) apresenta o seguinte: “a acolhida e a inserção solidária na terra de chegada são deveres éticos fundamentais para promover a dignidade daquelas pessoas que fogem de suas terras”. Contudo, sob a situação, paira medo, e para o autor:

Trata-se de um medo em relação a pessoas que parecem introduzir doenças já superadas ou epidemias catastróficas; em relação a conflitos geograficamente longínquos, mas etiologicamente muito próximos, e com consequências aterrorizantes; a sentidos de culpa de um recente passado colonial; e, sobretudo, um medo em relação à trágica necessidade de ter que partilhar as próprias riquezas, uma verdadeira heresia para o credo neoliberal hegemônico (MARINUCCI, 2014, p. 11)

Para fins de ilustração do que foi explanado, vale fazer menção à matéria⁷ de jornal apontada por Chueiri e Câmara (2010) acerca da visão que os nativos italianos têm em relação aos refugiados que chegam em seu país. No corpo do texto jornalístico temores como: os imigrantes são uma ameaça à ordem pública, são nocivos à cultura do país, os estrangeiros tomam os postos de trabalho dos nativos e os imigrantes não são fonte de riqueza para a economia são pensamentos comuns compartilhados pela maioria dos entrevistados. Foram esses temores ao outro que, de acordo com a leitura do jornal, fundamentaram os atos de violência contra estrangeiros que ocorreram na Itália e em alguns outros países europeus.

Milesi e Coury (2017) apontam para as posturas xenofóbicas, o medo e o sentido de preservação que cercam os debates relacionados aos temas migratórios no mundo, que, todavia, deveriam dar lugar ao direito de migrar e ao direito de proteção às pessoas em situação de mobilidade, especialmente porque, ao contrário do que a grande parcela da população pensa, os migrantes e refugiados trazem contribuições não só para o estado que os acolhem, como também para os seus de origem. Esses pontos realçados pelas autoras são facilmente ratificados a partir do depoimento da congoleza Charly Kongo (2014) que, na condição de refugiada no Brasil, relata:

Cada novo refugiado reconhecido aqui significa que mais do que uma vida foi salva. Além da vida da pessoa refugiada, a sua família também é salva. Aqui no Brasil, podemos trabalhar, reconstruir nossas vidas e ajudar nossas famílias. Isso é muito importante para nós [...] A diáspora é nossa chance de construir uma democracia, ainda que seja feita de fora. É nossa chance de ajudar nossas famílias e dar alguma esperança a nossos irmãos e irmãs. Somos refugiados de uma guerra terrível, uma das mais violentas do mundo. E ainda lutamos por nosso sustento e pelo sustento de nossas famílias. E

⁷ Matéria disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2008/10/453073-italia-e-o-pais-europeu-que-mais-teme-imigrantes-diz-pesquisa.shtml>>

ainda colaboramos para o crescimento do país que nos acolheu, porque trabalhamos e trabalhamos muito (KONGO, 2014, p. 107).

Trazendo esse recorte de receios para a realidade brasileira, tem-se no Brasil alguns nativos apreensivos quanto ao recebimento de refugiados no território, dado que, em solo brasileiro, essas pessoas podem usufruir dos serviços públicos, tais como os de saúde, de forma isonômica aos nacionais (SILVA, 2013). Na lógica mais simples, isso impactaria a sobrecarga desse mesmo sistema, mas como traz Silva (2013,) apoiado em Zaverucha (2005), não é o aumento de pouco mais de cem pessoas nos serviços de saúde, educação ou demais serviços públicos que acarretaria o colapso dos mesmos, visto que os problemas estruturais que apresentam hoje constam desde a época em que foram criados. Percebe-se, dessa forma, que buscar por melhorias nas prestações de serviço é benéfico para todos, ainda que essas melhorias tenham de ser desencadeadas por demandas antes não vistas.

Em resumo, os problemas então enfrentados pelos refugiados, ao tentarem reconstruírem suas vidas em um novo país, perpassam pelas dificuldades de compreensão da cultura local, da falta de emprego e de moradia, além das dificuldades em relação ao idioma (BÓGUS e RODRIGUES, 2011 *apud* SILVA, 2013). Nessa lógica, o Brasil, com o intuito de tratar de forma isonômica os refugiados em relação aos nacionais, promove políticas públicas que visam incluí-los e dar-lhes acesso aos setores de benefícios sociais, de saúde e de educação (SILVA, 2013). Ressalta-se nesse contexto, portanto, o papel fundamental que tem a educação e, por conseguinte, o acesso ao aprendizado da língua portuguesa, pois é por meio da língua, que o refugiado irá obter as ferramentas e habilidades necessárias para transitar como agente, e não como sujeito periférico, pelos mais diversos espaços e situações às quais for submetido ou inserido. Destarte, convém acentuar o que afirma Moreira (2010), fundamentado em Ager e Strang (2008):

A integração local dos refugiados constitui um processo complexo que abrange aspectos socioeconômicos e culturais. Para que este processo tenha resultado positivo, é preciso que o refugiado seja plenamente inserido na sociedade, o que requer a obtenção de emprego e moradia, **aprendizado da língua**, utilização de serviços públicos, especialmente saúde e educação. Outro ponto fundamental se refere à construção de relações sociais com membros da comunidade local (MOREIRA, 2010, p. 123) (grifo nosso)

Esses pontos, assinalados pela autora, podem ser identificados na sistematização elaborada por Ager e Strang (2008) no que diz respeito aos domínios principais que hoje são reconhecidos como componentes de uma integração bem-sucedida. Assim sendo, tem-se:

Figura 1 - Uma Estrutura Conceitual que Define os Principais Domínios De Integração

Uma Estrutura Conceitual que Define os Principais Domínios de Integração



Fonte: AGER, Alastair; STRANG, Alison. Understanding integration: A conceptual framework. *Journal of refugee studies*, 2008, p. 170. (Tradução nossa).

Em uma possível leitura para a figura, verifica-se, a partir da disposição dos elementos, que ‘direitos e cidadania’ compõem a “Fundação” do processo de integração, o que coloca em evidência, mais uma vez, que o cuidado para com a causa dos refugiados parte, inicialmente, de um mundo legislativo regido pela vontade política “de um clero superior”. Uma vez superada essa etapa, entra-se no campo dos “Facilitadores” que abrangem os conhecimentos de língua e de cultura, além do tópico de segurança e estabilidade, os quais, apesar de não instituírem propriamente a integração, viabilizam o avanço de todo o processo, rompendo barreiras e oportunizando a construção de “pontes”, “laços” e “ligações sociais”, ou seja, influem diretamente no domínio da “Conexão Social”. Por fim, a última e também salientada pelos autores como aspectos chave para aqueles que são mais afetados por isso tudo; os refugiados, tem-se as áreas de “emprego”, “moradia”, “educação” e “saúde” compondo o segmento “Marcadores e Meios”.

Dentre todos esses aspectos, a categoria dos ‘facilitadores’ tem seu devido destaque, com o papel de remover barreiras, funciona, sugestivamente como traz seu nome, como um facilitador na busca dos outros domínios. Vide os conhecimentos de língua e cultura, esses afetam diretamente na empregabilidade do refugiado na nova comunidade. Em solo brasileiro,

por exemplo, aprender português é uma “condição praticamente necessária para a inserção no mercado de trabalho” (COURY e ROVERY, 2017, p. 106). Dessa maneira, assim como falar a língua local interfere na questão laboral, suas influências também perpassam pelas interações entre o refugiado e os profissionais de saúde, entre as crianças e seu desenvolvimento e relacionamento com a escola, entre as demais interações com o restante da comunidade nas mais diversas áreas e, por último, na maneira em como o refugiado pode vir a relacionar-se com a legislação do novo país, em como recebe e opera seus direitos e deveres.

Considerado esses pontos:

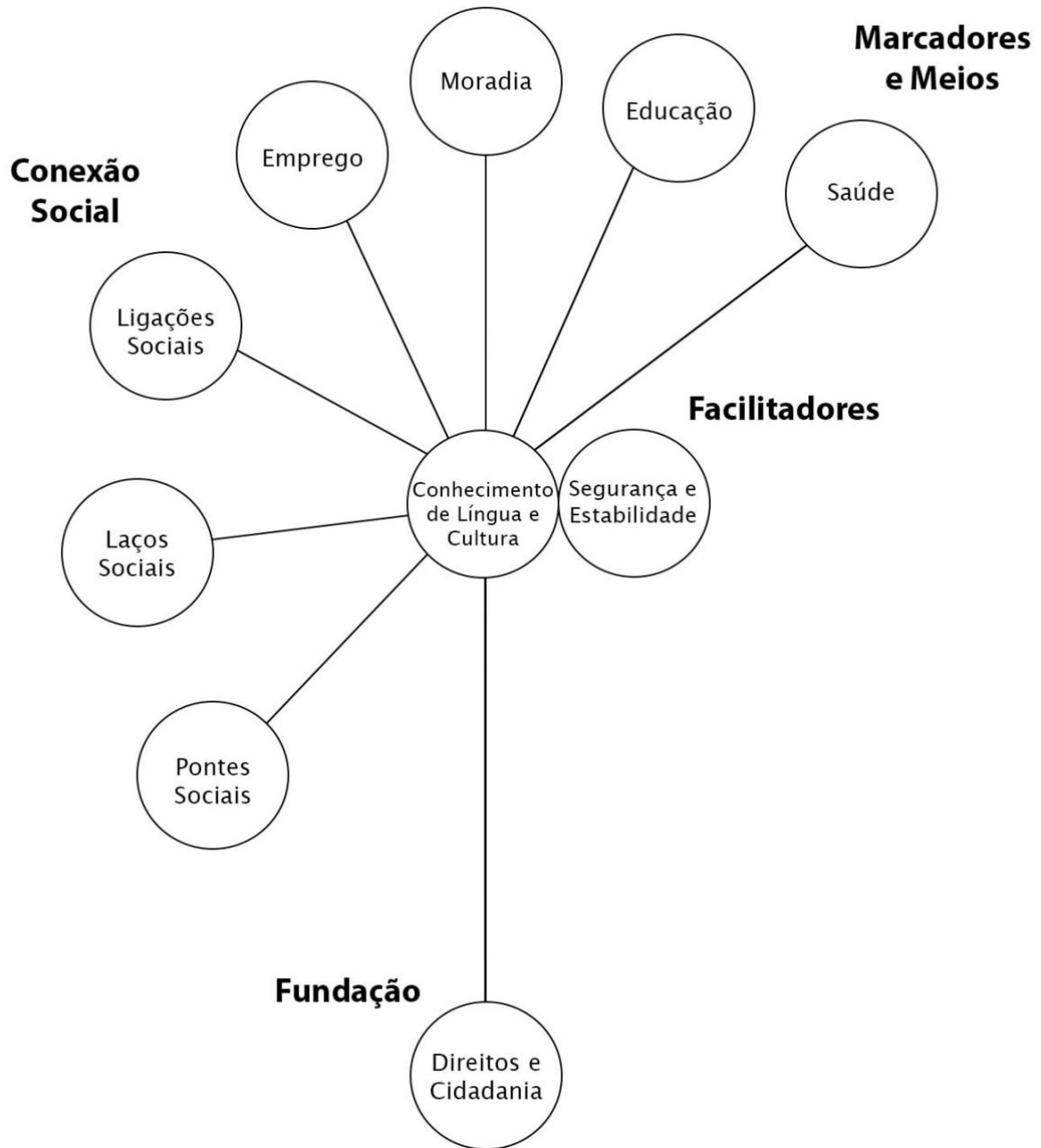
competência cultural é tida como necessária para a integração efetiva junto à comunidade maior. Ser capaz de falar a língua principal da comunidade acolhedora é, por exemplo, consistentemente identificado como essencial para o processo de integração⁸ (AGER e STRANG, 2008, p. 182)⁹

Diante disso, considerar uma nova disposição para os domínios pertencentes ao processo de integração de Ager e Strang (2008) contribui para que vejamos o papel de destaque que a língua ocupa na vida humana e como dominá-la ou não interfere na conquista de outros espaços. Logo, é possível rearranjar os domínios da seguinte maneira:

⁸ No original: “cultural competence that are perceived to be necessary to effectively integrate within the wider community. Being able to speak the main language of the host community is, for example, consistently identified as central to the integration process” (AGER e STRANG, 2008, p. 182)

⁹ Tradução nossa.

Figura 2 – Rearranjo da estrutura conceitual que define os principais domínios de integração primeiramente proposta por Ager e Strang (2008)



Fonte: autoria própria

Rearranjado os elementos, há de se perguntar se com essa nova organização, o sentimento de pertencimento, marcado por Ager e Strang (2008) como o ponto máximo da integração, pode ser alcançado. Nesse enquadre descrito, ao se trabalhar na perspectiva da língua, alcançar a promoção da integração local de migrantes e refugiados torna-se possível, já que se passa a considerar as especificidades desse público, o qual se encontra perante problemas econômicos, limitações legais e sociais e que, urgentemente, precisa agir com autonomia em um novo país (COURY e ROVERY, 2017).

Por fim, o acesso à língua do novo país por meio de um ensino de acolhimento traz em si a essência de romper barreiras, primeiramente linguísticas e posteriormente sociais, pois:

no ato de falar, não estamos apenas pronunciando palavras ou projetando signos linguísticos desconectados da vida, pelo contrário, estamos, através da língua, posicionando-nos em um contexto real, concreto e determinado que, por sua vez, é social (JÚNIOR, 2015, p. 1486)

E, posicionamento em um contexto social que a princípio, quando se é o outro ou o diferente, tende a ser assimétrico em relação à força dos interagentes, é substancial ao refugiado, portanto, transformar a língua do país acolhedor em um instrumento que lhe oportunize ocupar espaços como sujeito do mundo, desse novo mundo.

1.5 LÍNGUA DE ACOLHIMENTO E SEUS DESDOBRAMENTOS

Em muito se tem mencionado ‘integração’ neste trabalho, isso porque é esse o resultado que se busca ao receber um refugiado em território nacional. Objetiva-se inserir esse migrante observando a necessária preservação de sua língua e cultura fazendo com que se sinta parte do novo país, mas sem que precise negar o que é. Como foi discutido nas seções anteriores, esse objetivo pode ser alcançado mediante a existência de um facilitador, a língua local, a qual pode ser ensinada por um profissional capacitado na perspectiva de “Língua de Acolhimento”. Grosso (2010) explica que essa terminologia se volta para um conceito que geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão também associada à migração. Para Miranda e Lopez (2019), trata-se de uma escolha terminológica que funciona em prol de uma política linguística capaz de evidenciar e visibilizar a situação de ensino e de aprendizagem da língua do país de acolhida por migrantes e refugiados. Em resumo, o que é fundamental aqui é perceber que, ao se tratar o ensino de língua voltado para o acolhimento, corrobora-se com a construção de uma nova concepção de língua, uma que “ultrapassa a noção de língua estrangeira ou de língua segunda” (GROSSO, 2010, p. 68).

Quando se é guiado por essa concepção de língua, considera-se as especificidades e singularidades do seu público-alvo, as quais, nesse caso, costumam ser fruto de experiências geradas em cenários onde a violação de direitos humanos é uma constante, e, por isso, é papel da Língua de Acolhimento conferir real valor ao histórico de seu aprendente, sabendo que esse fator singular não pode ser ignorado quando no trato ou na interação tão intrínseca aos momentos de ensino e aprendizagem da língua do país acolhedor. Desse modo, é importante

que o professor responsável por mediar aulas de línguas na perspectiva de acolhimento tenha em mente que:

Todo aquele que chega a um novo país, traz consigo a sua identidade cultural, a sua língua materna, o seu trajecto vivencial e a expectativa de uma vida diferente, independentemente do período de tempo que tenciona ficar. Toda esta “bagagem” que o imigrante carrega consigo caracteriza-o, de imediato, como um elemento que se diferencia dos cidadãos do país que o acolhe. (CABETE, 2010, p. 45)

E, por estarem diante de uma nova realidade linguístico-cultural que demanda uma rápida adaptação, em que é necessário o desenvolvimento de novas competências capazes de atender não só as expectativas do próprio refugiado como também da sociedade que o acolhe, que esse grupo não pode ser tido como um grupo de estudantes “comuns” (PEREIRA, 2017, grifos do autor). Da mesma forma que os refugiados compõem um grupo de aprendizes singular, as aulas de línguas destinadas a eles, de acordo com Oliveira (2010), também não se diferenciam profundamente de qualquer outro ensino tradicional de segundas línguas. A autora justifica esse pensamento ao apontar para (1) os contextos variados em que se dá a aquisição de língua, haja visto que o espaço destinado para tal não se encerra na sala de aula; há de se considerar o meio envolvido; (2) a pressão social, legal e econômica que permeia a aprendizagem, elementos incomuns em outros contextos e (3) a própria natureza multilíngue da sala de aula.

Dada essas circunstâncias, é fácil observar que a aquisição/aprendizagem da língua do país acolhedor se dá em meio a uma realidade de muitas tensões, mas enquanto fator basilar da integração, o domínio dessa língua contribui com o rompimento de barreiras linguísticas que influenciam outros aspectos da vida e da sobrevivência (CABETE, 2010). Para Pereira (2017), a língua como elemento de mediação do acolhimento corrobora com a construção da liberdade e, quando entendida como instrumento de interação, torna-se “chave para que os refugiados compreendam os novos valores e as novas normas culturais, e possam, também, expressar sua cultura, suas tradições e seus conhecimentos.” (p. 128).

Convém sublinhar que, enquanto Pereira (idem) alude para o fator interacional da língua, Oliveira (2010) a trata como crucial para a integração na sociedade de acolhimento, advertindo que a língua não é o processo de integração em si, mas uma espécie de garantia de que essa se dará com êxito, e acrescenta que o sentimento de fazer parte do país e da sociedade que acolhe acelera o processo de aquisição de competências (linguísticas ou não) que levam esses aprendizes ao patamar de membros de sucesso. Tal pensamento vem a acrescentar ao que é explicado por Cabete (2010, p. 109), de que o aprendente da língua de

acolhimento “é um actor social que tenta emergir na sociedade como um cidadão na sua plenitude, consciente dos seus direitos e deveres e em interacção com todos que o rodeiam”.

Nesse enquadramento, então, em que o ensino da língua perpassa a questão do refúgio e do acolhimento com vistas à integração à cultura local, Oliveira (2010) enfatiza que os fatores linguísticos envolvidos não podem ser vistos ou tratados de forma isolada da situação psicossocial e sociopsicológica do seu público, posto que existem diferenças nas oportunidades de aprendizagem e da qualidade do contato com a língua, além da própria complexidade linguística inerente e do nível afetivo que cada indivíduo tem para com esse novo sistema. Do mesmo modo, o enfrentamento de um declínio social, acompanhado de uma perda das redes sociais e do ambiente familiar, junto a episódios de discriminação, de racismo e de constrangimento legais e econômicos são fatores que compõem a vida do refugiado, e esses fatores, de acordo com a autora, também não podem ser menosprezados.

Amado (2013) entra em consonância com Oliveira (2010) quanto a esses pontos, uma vez que destaca que junto aos fatores linguísticos, os fatores extralinguísticos têm de ser considerados no ensino de Língua de Acolhimento, e, no caso brasileiro, no ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Isso se dá porque, segundo ela, as perspectivas individuais que os aprendentes refugiados têm a respeito da língua-alvo, a imagem que têm de si mesmos, os planos que traçaram para o futuro e a precisão imediata de aprender essa língua para se inserir, seja no mundo do trabalho, seja na sociedade de modo geral, constituem, juntamente à tensão da migração, à distância entre os membros da família e entre os traços linguístico-culturais que também lhe são familiar, elementos que podem vir a gerar dificuldades no processo de aprendizagem da nova língua. Acrescenta-se a isso o fato de ser importante se ter em vista que “na aprendizagem de uma nova língua, os factores linguísticos são apenas uma parte do conjunto de factores que têm implicações directas neste processo” (CABETE, 2010, p. 70).

À face do exposto, percebe-se que discutir acerca da ideia de Língua de Acolhimento excede os limites de um debate puramente terminológico, ainda que essa não deva ser negligenciada. À Língua de Acolhimento cabe não ser apenas uma L2 ou L3, assim como não significa ser uma Língua Estrangeira, expressão inclusive não indicada por Oliveira (2018) por conter uma carga semântica pejorativa entremeado ao termo ‘estrangeiro’, o qual pode causar estranhamento. E além disso, também não se reduz a uma Língua Adicional, ainda definida por Oliveira (idem) como uma expressão mais neutra e abrangente.

Essa neutralidade e abrangência conferida à Língua Adicional retratada por Oliveira (2018) também é reconhecida por Leffa e Irala (2014, p. 32), que ainda acrescentam outras

vantagens que surgem ao se referir a nova língua alvo do aprendiz como adicional. Para eles, o uso do termo elimina a necessidade de se explicitar limites geográficos, os quais trazem à superfície outras marcações, tais como língua franca, língua internacional ou língua do país vizinho, além de permitir uma isenção da explicitação dos motivos pelos quais o aluno estuda determinada língua, e, se essa, por sua vez, se enquadra como segunda ou terceira língua. Ainda de acordo com os autores, como o estudo de uma Língua Adicional parte do interesse do próprio estudante, o processo tende a se dar de forma pacífica, uma vez que, como cada uma das línguas do aprendiz serve a ele a propósitos distintos, não há conflito ou competição entre as mesmas durante a sua aprendizagem.

Considerado esses pontos, verifica-se que à Língua de Acolhimento se confere a um público e a um quadro distinto das demais situações de ensino e aprendizado de línguas, e essa é uma das razões pelas quais Pereira (2017) defende, quando aborda o processo de ensino e aprendizado dessa língua, que esse precisa ser pautado em conteúdos voltados para o desenvolvimento de competências que fomentem a integração daqueles nomeados como recém-chegados, a fim de que se tornem cidadãos no novo país. Em acréscimo a esse olhar, se identifica, dessa forma, que por ser “orientada para a ação, a língua de acolhimento tem um saber fazer que contribui para uma interação real” (GROSSO, 2010, p. 71) e carrega em si, como foi explicitado no Conselho da Europa de 2001 aludido por Grosso (2010), **a promoção do conhecimento sociocultural, do saber profissional, da consciência intercultural e da interajuda que, para o seu público aprendente, pode ser palpável a partir de tarefas e situações-problema instigadoras do desenvolvimento de competências comunicativas em que trabalhos e dinâmicas de grupos contribuem com a construção de relações dialógicas e interculturais rompendo estereótipos.**

Ainda nesse âmbito, mas em um recorte voltado à realidade dos refugiados que se encontram em países de língua portuguesa, Cabete (2010) discorre o seguinte acerca do ensino e da aprendizagem de PLAc:

“[...] língua de acolhimento tem um objectivo específico que a distingue de outros contextos de aprendizagem da língua portuguesa. Na verdade, o facto de todo o processo de ensino-aprendizagem se focalizar na integração do imigrante na sociedade que o acolhe envolve todo este processo em temáticas, conteúdos e objetivos relacionados com o quotidiano, onde o aprendente se movimenta e para o qual supostamente é preparado nas aulas para obter o maior sucesso possível nas mais diversas áreas.” (p. 109)

Esse sucesso referido nas mais diversas áreas parece recair novamente sob a ideia do fazer parte da nova comunidade, de poder interagir com os demais membros desse corpo social, de romper com barreiras linguísticas que antes impediam a construção de relações

mais significativas. E é em função disso que Pereira (2017) coloca o PLAc como fundamental na integração dos refugiados à nova sociedade, realçando, acima de tudo, que o Português como Língua de Acolhimento se difere do Português como Língua Estrangeira por causa das especificidades do **grupo de aprendizes deste, os quais contam com uma carga cultural e ideológica marcada pelo contexto social do refúgio.**

Nesse encadeamento de ideias, terminologias e fatos, de um lado se encontra o público-alvo da Língua de Acolhimento, e do outro, se encontra aqueles que conduzem o ensino de língua sob essa perspectiva e metodologia. A esses que ministram aulas de línguas aos refugiados, espera-se que, unidos com seus aprendentes, trabalhem em cooperação e aprendam juntos, para que consigam alcançar aquilo que só a Língua de Acolhimento pode proporcionar, que é, para Grosso (2010) a superação das questões do cotidiano e a integração pelo bem-estar e pela confiança.

Já em relação a uma perspectiva da práxis pedagógica, Grosso (2010) chama a atenção para o fato de que o processo de ensino e aprendizagem de línguas ocorre, geralmente:

no contexto da cultura dominante, com uma estrutura etnocêntrica que desconhece as características e a realidade do público-alvo, o que não raramente contribui para a própria não adaptação desse público no contexto de acolhimento (p. 70)

e em razão disso, a autora aponta o ensino de línguas a refugiados para os caminhos de uma abordagem intercultural, em que o processo reflexivo e interacional façam parte desse ensinar, a fim de que, então, leve-se em conta a “gestão da diversidade linguística e cultural no espaço de ensino-aprendizagem, envolvendo todos os que fazem parte do processo educativo” (GROSSO, 2010, p. 72). Embora o quadro descrito evidencie assimetria nas relações entre refugiados e a comunidade acolhedora, salienta-se que o objetivo do ensino e aprendizagem da língua de acolhimento é facilitar o processo de integração e adaptação desse refugiado no país em que se encontra, o que para Grosso (2010), mesmo que a integração seja temporária ou permanente no país de acolhimento, comunicar-se na língua-alvo é um elemento indispensável junto ao conhecimento da legislação do país de chegada. Por conseguinte, “o facto de aprender a língua do país de acolhimento não significa que o indivíduo esteja envolvido num processo de assimilação da cultura dominante” (CABETE, 2010, p. 48).

O que Cabete (2010) indica, nesse sentido, é para que o professor procure promover troca de saberes e experiências que contemplem as mais diversas culturas em sala de aula, que saiba, nesse meio tão diverso, gerir as culturas que compõem esse espaço de forma a garantir não uma simples tolerância etnocêntrica uma para com a cultura do outro, mas a legitimação

de todas as culturas ali presentes. Há de se reiterar também que, em cultura, não há superioridade ou inferioridade, isso, inclusive, independente de país ou continente de origem. Tudo isso só reforça que, em um ambiente tão plural como a sala de aula de línguas, a diversidade se configura como elemento a ser trabalhado, até porque, como explica Oliveira (2018), o ensino de línguas ultrapassa a fronteira da dimensão linguística, abarca aspectos sociais, culturais, políticos, históricos, geográficos e econômicos.

Nesse segmento, Barbosa e São Bernardo (2017) acionam a atenção para a não neutralidade na aquisição de uma nova língua-cultura, e nisso frisam que se trata de um processo complexo no qual:

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 e SÃO BERNARDO, 2017, p. 434)

Tal afirmação parece trazer novamente à luz o que Grosso (2010) expõe acerca da proposta da Língua de Acolhimento, que é o preparar do indivíduo para a realização de novas tarefas linguístico-comunicativas gerenciadas por essa nova língua; trata-se, em outras palavras, do **'saber fazer'**. Diante disso, é possível atestar que, para as pessoas em situação de refúgio, há urgência nesse aprendizado, dado que esse pode lhe conferir autonomia na realização das mais diversas atividades, sejam elas de ordem administrativa, pessoal, comercial ou laboral (BARBOSA e SÃO BERNARDO, 2017). Por conseguinte, é nessa visão que São Bernardo (2016) destaca a orientação pragmática envolvida no processo de aprendizagem da língua com esse estatuto, haja visto a sua natureza tão entremeada às urgências do cotidiano. Para a autora, o que se faz urgente a esse público, que precisa e tenta se reestabelecer em um novo país, perpassa as questões de trabalho, de educação, de saúde, de moradia e pelas próprias relações interpessoais.

É sob esse prisma então que Barbosa e São Bernardo (2017) estabelecem a Língua de Acolhimento como aquela que abriga e protege, que se dá em um plano afetivo, que imbuída dos próprios sentidos que carrega a palavra “acolher”, como “alojar”, “acomodar”, “recolher” e dos demais sentidos que podem ser resgatados como “aceitar”, “atender” e “ouvir”, exerce papel substancial no processo de adaptação e de pertencimento desse refugiado que, a princípio, ainda não está em sua casa. Ademais, São Bernardo (2016) defende que o conceito para Língua de Acolhimento extrapola o que é linguístico e cultural, uma vez que se volta também àquilo que é emocional e subjetivo da língua, sem descartar ainda a existência de conflitos que se dão em contato inicial entre esse imigrante e a sociedade que o acolhe. Diante

de tais considerações, tem-se enfim que é **“papel da língua de acolhimento: incluir, integrar e transformar”** (SÃO BERNARDO, 2016, p. 118, grifo nosso).

Todas essas questões levantadas nos levam àquele que, junto aos refugiados, mas muito mais do que isso, junto a seus aprendizes, aprende, trabalha e ensina língua na perspectiva do acolhimento. É aquele que, por estar na linha de frente, vive o embate cultural e media as interações, é aquele que não concebe língua somente como sistema, pois a compreende como um bem cultural a ser aprendido, ao ser um **facilitador na integração e adaptação do refugiado no novo país**. Assim, lhe é indissociável abordá-la considerando fatores extralinguísticos, os quais não devem ser desconsiderados também nas outras áreas da vida de seu estudante. É ainda o profissional que conduz suas atividades em uma pedagogia de sensibilidade, haja visto o contexto e as singularidades de seu público para o qual volta o seu trabalho. É, no final das contas, aquele que visa, por meio do ensino da língua de acolhimento, **uma educação libertadora, que mira na formação e no pensamento crítico de seu aprendiz**, mas sabe que, para isso, ele próprio deve exercitar essa prática de reflexão, e isso se dá porque um professor que procura formar alunos críticos e cidadãos não pode fazê-lo se antes não tiver uma conduta crítico-reflexiva sobre sua própria prática pedagógica. A esse profissional, foco deste trabalho, chamamos de Professor de Português do Brasil como Língua de Acolhimento.

Para o professor de PLAc, portanto, a tarefa de ensinar a língua do país acolhedor entremeia muitas mais áreas e aspectos da vida do seu aprendiz do que se é possível vislumbrar na superfície. Conhecer a língua sistemicamente, funcionalmente, ideologicamente, criticamente embasada em reflexões e ações e sem descartar questões metodológicas são, segundo Leffa e Irala (2014, p. 42), elementos presentes no ensino de línguas, os quais, no geral, também ficam a encargo do professor. E ao se tratar de ensino de Língua de Acolhimento, haja visto as especificidades do contexto de ensino e da realidade do seu público-alvo, novas incumbências são acrescentadas na rotina desse profissional. Assim sendo, de acordo com Barbosa e São Bernardo (2017) se enquadram não só nas atribuições do professor de PLAc, mas também nas questões que devem ser trabalhadas em sua formação, a relevância de uma integração plena e o seu campo de ação, uma vez que, como apresentam as autoras, o professor 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 e SÃO BERNARDO, 2017, p. 436)

Esses últimos pontos colocam em evidência que, no ensino de língua de acolhimento, o professor deve pautar a sua prática pedagógica na sensibilidade e na interculturalidade, já que as relações humanas que se dão nessa sala de aula, devido a todo o histórico de vida dos aprendizes, possuem uma carga emocional e afetiva maior quando comparadas a outros ambientes de ensino de línguas, por isso, um dos papéis a ser desempenhado pelo professor de PLAc também é o de empoderar seus alunos (SÃO BERNARDO, 2016).

Esta extensa lista de atribuições, tarefas e papéis a serem desempenhados pelo professor de PLAc configuram um grande desafio para o docente, já que esses se somarão aos próprios eventos inesperados que são tão próprios do ambiente de sala de aula. É nesse momento em que, ao lidar com o indeterminado, que o profissional percebe que soluções convencionais, muitas das vezes inspiradas em treinamentos já feitos, não são mais suficientes para lidar com a mais nova situação que vivencia. Toda essa nova realidade expõe o professor àquilo que Schön (2000) definiu como zona indeterminada da prática, que compreende a incerteza, a singularidade e conflitos de valores, ou seja, o que acaba por escapar dos cânones da racionalidade técnica. Logo, em situações como essas, conjuntos de técnicas aprendidas tendem a não funcionar, pois, por não haver uma situação clara, por conseguinte também não há meios técnicos precisos que possam guiar para uma solução.

Diante dessa conjuntura, um caminho possível a ser traçado pelo professor de PLAc é o **de colocar a sua prática pedagógica sob a luz da reflexividade**, em que a “Reflexão sobre a ação”, a “Reflexão-na-ação” e a “Reflexão sobre a reflexão na ação” (SCHÖN, 2000) possam nortear o seu fazer docente, de forma que a sua atuação não seja unicamente determinada por conhecimentos teóricos ou pré-estabelecidos por um treinamento. Daí a relevância de se investir na formação do professor de línguas (LEFFA, 2001, 2016; LEFFA e IRALA, 2014) e nos seres sociais e históricos, pensantes, comunicantes, formadores e realizadores de sonhos que somos (FREIRE, 2015) e tudo isso por sermos, simplesmente, humanos.

1.6 CONCLUINDO O CAPÍTULO

Neste capítulo foi apresentado um panorama internacional e um panorama nacional sobre a questão do refúgio, apresentando-se legislações, acordos, cartilhas e estatutos. Em seguida, discutiu-se o que se concebe como Língua de Acolhimento e Português como Língua de Acolhimento (PLAc), bem como as particularidades que envolvem essa concepção na perspectiva de ensino. Por último, tratou-se do papel do professor de PLAc e suas tarefas,

introduziu-se a prática reflexiva do profissional explicitada por Schön (2000) e iniciou-se uma discussão sobre a formação desse docente à luz de Leffa (2001, 2016), Leffa e Irala (2014) e Freire (2015).

CAPÍTULO 2 – A REFLEXIVIDADE E A PRÁTICA DOCENTE

2.1 INICIANDO O CAPÍTULO

Nesta seção, discute-se a respeito da prática reflexiva do professor PLAc a pessoas em situação de refúgio, transpassando o que abarca um ensino de línguas, quem é o profissional que conduz esse ensino e como o faz. Formação, reformulação e reflexão do docente referente a sua prática também são tópicos apresentados. Para tanto, os conceitos de “talento artístico”, “zona indeterminada da prática”, “conhecer na ação”, “reflexão sobre a ação”, “reflexão na ação” e “reflexão sobre a reflexão na ação”, fundamentadas em Schön (2000), orientam a discussão, assim como as noções de experiência, vivência da profissão, e as diferenças entre formação e treinamento. (LEFFA, 2001, 2016; LEFFA e IRALA, 2014; FREIRE, 2015).

2.2 UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA: PALAVRAS INICIAIS

Na sala de aula, cada indivíduo com todas as suas idiossincrasias enriquece o ambiente, não só com seus conhecimentos de conteúdo, mas também com sua história e vivência. Esse histórico ganha maior relevância quando o ensino ali ministrado se dá sob uma perspectiva sociointeracional, já que é garantido ao aluno o seu papel de protagonista. O que se faz necessário frisar aqui, no entanto, é que o protagonismo conferido ao aprendiz, ao que tudo indica, só se apresenta ou se materializa na realidade quando apoiado em uma mediação de aprendizagem feita com excelência por uma figura tão fundamental quanto o próprio aluno dentro de sala de aula: o professor.

A esse respeito e ao ensino de línguas, Leffa e Irala (2014, p. 43) afirmam que “O professor de línguas não trabalha sozinho, precisa da participação dos outros para ensinar, mas é o elemento chave no processo de aprendizagem e o maior responsável pela evolução do ensino de línguas” e acrescentam que, esse profissional, muitas das vezes, não conhece e não valoriza o impacto que causa em nossa sociedade, a qual constitui suas redes sociais a partir das línguas. Isto posto, é de grande importância que esses profissionais saibam que a sua prática não é deslocada de outros eventos e que, portanto, causa repercussões no mundo real. Isso significa que o professor de PLAc, em suas atribuições, ao conduzir a sua prática pedagógica sob a luz da reflexividade e voltada para a integração, para a formação de pensamento crítico e para a promoção da autonomia de seu aprendiz, pode obter também resultados de grande impacto.

Quando aspectos como esses começam a receber merecida atenção, o surgimento da figura de um professor reflexivo de PLAc dá-se início. A necessária ciência de que é preciso formar, se reformular e refletir sobre sua ação é determinante, caso queira promover um ensino de línguas relacionado ao mundo real, de uma vida cidadã, que seu aprendiz está construindo em um espaço não-familiar ou que originalmente não lhe pertence.

Com o intuito então de não se prender a um ensino metódico pré-determinado fixamente, o professor que se preocupa com a sua prática, que busca seu aprimoramento constante e está atento às necessidades de seu público, poderá encontrar seu caminho dentro daquilo que Schön (2000) propõe para o profissional reflexivo. Convém frisar que, uma prática de ensino reflexivo está atrelada ainda a uma formação adequada do professor, para que sua atuação possa propiciar uma educação crítica para a autonomia de seu aprendiz. Partindo dessas considerações preliminares, observa-se que as discussões levantadas por Leffa (2001, 2016), Leffa e Irala (2014) e Freire (2015) somadas aos propostos de Schön (2000) a respeito da formação e atuação autocrítica do professor, fornecem subsídios robustos para construir o aporte teórico sobre o papel da reflexividade crítica desse agente no ensino de português a pessoas refugiadas.

2.3 A REFLEXIVIDADE SEGUNDO SCHÖN

Dentro de um universo de profissionais, sem considerar distinção de áreas de atuação nesse primeiro momento, existem aqueles que, de acordo com Schön (2000, p. 22), se sobressaem, não em razão de terem “mais conhecimento profissional” (grifo nosso), mas por apresentarem mais “perspicácia”, “talento”, “intuição” ou “talento artístico” (grifos do autor). Dentre os atributos citados, Schön (idem) dá ênfase a esse último e o define como “competência através da qual os profissionais realmente dão conta de zonas indeterminadas da prática” (p.22). Isso quer dizer que, quando situações de conflito, de dilemas e casos únicos surgem e podem surgir para um profissional durante seu ofício, aquele que tem “talento artístico” apresentará uma melhor performance ao buscar uma solução para aquilo que não pode ser resolvido por meios técnicos já conhecidos.

Para Schön (2000), situações de incerteza que apresentam certa singularidade não podem ser resolvidas por um conjunto de técnicas pertencentes a um arcabouço de conhecimento, uma vez que ultrapassam a categoria da teoria e da técnica e não se encontram nos manuais. Segundo afirma, um profissional que deseja lidar de forma competente com esses casos deve ter em mente que não será possível considerar a situação em questão como

sendo um problema instrumental passível de ser resolvido por aplicação de regras, pois a resolução para tal deve ser procurada “através de um tipo de improvisação, inventando e testando estratégias situacionais que ele próprio produz” (SCHÖN, 2000, p. 17). Essa maneira de se estar frente a desafios da profissão, buscando solucionar conflitos mediante saídas criativas e inventivas, compõe tal talento artístico do profissional. A questão a ser destacada aqui, no entanto, é como alcançar ou conseguir esse tipo de habilidade quando ela não está presente de forma tão intrínseca ou inata ao sujeito. De acordo com Schön, a resposta para isso está na Reflexividade.

A reflexividade se faz importante no enfrentamento das zonas indeterminadas da prática porque, mesmo com a racionalidade técnica certificando que o profissional rigoroso é dotado de conhecimento sistemático, preferencialmente científico, e que por isso resolve problemas instrumentais claros ao aplicar teoria e técnicas, a prática do mundo real não lida com problemas bem delineados como os ilustrados, mas com estruturas caóticas, indeterminadas e confusas que desafiam as soluções técnicas conhecidas (SCHÖN, 2000). São nesses momentos singulares que o profissional demonstrará sua competência/talento artístico gerando uma “*performance* habilidosa” (SCHÖN, 2000, p. 29), o que vem dar luz a um conhecimento tácito e àquilo que Schön apresenta como conhecer-na-ação (idem). Esse se trata de um conhecimento que é revelado em uma ação inteligente e dotado de certo dinamismo ante teorias estáticas, demonstrando que “o ato de conhecer está na ação” (Schön, 2000, p. 31). A caminhada para a prática reflexiva, então, inicia-se nesse conhecer, pois quando o profissional se permite observar e refletir sobre as ações que foram originadas ali, o que era apenas tácito e implícito, começa a ser descrito (SCHÖN, 2000).

O conhecer-na-ação é o que permite ao profissional executar suas tarefas diárias sem maiores complicações. Contudo, Schön alerta para o fato de que até mesmo a rotina ou ações comuns, já tão bem conhecidas, podem gerar resultados inesperados, o que desestabiliza o padrão e a constância desse conhecer-na-ação. Na presença desse elemento “surpresa” (Schön, 2000, p. 32) e de seus efeitos, o profissional pode dar prosseguimento a sua prática de duas formas: a primeira alternativa consiste em ignorar, de modo seletivo, os sinais produzidos por suas ações tidas como rotineiras, ou optar pela segunda, que é voltar-se para uma reflexão (1) sobre a ação, (2) na ação, ou na forma de uma (3) reflexão sobre a reflexão na ação.

O Refletir sobre a ação proposto por Schön (2000) envolve pensar em retrospectiva a respeito do que foi feito, a fim de se descobrir como um ato de conhecer-na-ação contribuiu para um resultado não previsto. Nesse tipo de reflexão, em que o refletir não se conecta com

ação presente, já que funciona em retrospecto, o pensar pode se dar em um ambiente tranquilo após o fato, ou em meio a uma pausa no momento da ação, para que seja possível parar e refletir sobre ela. Diferentemente desse processo, o Refletir na ação, por seu turno, é feito de forma simultânea à ação que está sendo desenvolvida, logo, favorece a execução de interferências que dão a essa ação uma nova forma, e isso sem interromper o seu andamento. E, por último, a Reflexão sobre a reflexão na ação, que com o ato de refletir voltado para as ações que foram originadas no momento de uma Reflexão-na-ação, instiga efeitos em ações futuras. Como resultado dessa última, cria-se um diálogo entre o “pensar e fazer” (SCHÖN, 2000, p. 36), o que vem a contribuir para o aprimoramento do profissional, tornando-o mais habilidoso.

Todas essas formas de refletir “desempenham papéis importantes na aquisição do talento artístico” (SCHÖN, 2000, p. 36) colaborando com “novas maneiras de usar tipos de competências” já desenvolvidas pelo profissional (idem), que parece, desse modo, demonstrar traços de reinvenção em sua prática. Esse talento artístico, no que lhe diz respeito, tem uma estreita relação com um tipo específico de reflexão apresentada por Schön, qual seja, a reflexão-na-ação. Para o autor “o que distingue a reflexão-na-ação de outras formas de reflexão é a sua imediata significação para ação” (SCHÖN, 2000, p. 34), sendo esse um dos motivos pelo qual o profissional passa não só a seguir regras de investigação, mas a responder a suas descobertas por meio de invenções imediatas de novas regras, reestruturando, por exemplo, algumas estratégias de ação, bem como recorrendo a teorias para os fenômenos ali em questão, além de também inventar experimentos imediatos que testam as suas mais recentes compreensões. (SCHÖN, 2000).

Por fim, no tocante à reflexão-na-ação, Schön (2000) aponta para o fato de que essa reflexão envolve experimento, além de ela própria ser um tipo de experimentação, e isso ocorre, mesmo quando esbarra em situações práticas da vida real que “são notoriamente resistentes a experimentos controlados” (p. 61). De toda forma, os ganhos do refletir-na-ação estão no fato de que, por se dar essa abertura para pensar criticamente sobre o que ocasionou ou uma situação difícil ou uma oportunidade, pode-se investir em uma reestruturação de estratégias de ação, na compreensão que se tem dos fenômenos e das formas em que se concebem tais problemas (SCHÖN, 2000).

Todos esses pontos levantados acerca da reflexão dentro de uma prática profissional são especialmente relevantes, segundo Schön (2000), para determinados grupos de profissionais, e dentre os citados por ele, destaquemos aqui, o nicho dos docentes. Schön coloca o fazer docente nessa lista porque, para ele, o professor, com frequência, depara com

situações de incerteza, de singularidade e de conflito, tendo de direcionar seus esforços na promoção da ordem frente ao inesperado, sem ainda deixar de perceber novos significados nessa tão prototípica zona indeterminada que é a sala de aula.

Na grande seara de incertezas que é a sala de aula, um professor que domina meios técnicos de aplicação dos materiais a serem utilizados, que têm suas aulas preparadas, é um grande conhecedor da área que leciona e de seus alunos, por exemplo, ainda assim estará sempre diante de novos desafios e conflitos durante sua prática cotidiana. É evidente que as singularidades emergentes nesse ambiente de ensino são oriundas das interações que lá ocorrem, e que, obviamente, não são interações que se encerram em simples exposições de conteúdos. A vivência que ali se dá extrapola o limite de qualquer técnica ou método, e isso porque as demandas reais dos alunos não se encontram em manuais de como se dar aula, como já mencionado anteriormente, pois são motivadas por sonhos e experiências de vida. Tudo isso que foi elencado não é passível de ser sistematizado em um papel, logo, os assuntos que merecem ser trabalhados em classe vão muito além das paredes da escola.

Dentro desse contexto, o professor de PLAc a pessoas em situação de refúgio precisa ater-se às questões do ensino da língua, uma vez que se trata de um facilitador no processo de integração na nova comunidade, porém não pode encerrar seu ensino em questões linguísticas apenas, principalmente quando fatores extralinguísticos carregam maior peso para uma aprendizagem bem sucedida. Nesse sentido, a prática de um ensino de PLAc pautada nos preceitos da reflexividade de Schön (2000) se faz imprescindível na atuação desse professor, posto que a nova demanda que esse aprendiz acrescenta em sala de aula foge ao habitual do que pode ser considerado padrão para o ensino escolar e, por isso, não pode ser trabalhado nos moldes técnicos convencionais.

Espera-se, desse modo, que o professor de PLAc adepto de uma prática reflexiva aprimore suas habilidades, enriqueça seu talento artístico, apure o seu conhecer-na-ação e, acima de tudo, atinja o seu alunado de forma significativa, e não apenas tecnicamente. À vista disso, é seguro presumir que um ensino de PLAc conduzido por um professor reflexivo será feito de forma planejada, mas mantendo a flexibilidade como um fator constante mesmo diante de um planejamento, posto que procurará contemplar e estar aberto a mudanças, motivadas por sua criteriosa reflexão. Por último, espera-se que essas reflexões guiem o docente a ações que atendam não só demandas urgentes apresentadas em sala de aula por seu aprendiz na condição de refugiado, mas também atendam a outros contornos tão próprios do contexto de refúgio.

Resumindo o que foi exposto nesta seção, constata-se que, responder a uma zona indeterminada da prática, mantendo um diálogo entre a reflexão e o material decorrente de uma situação, faz com que o profissional refaça o seu mundo prático e revele quais processos tácitos constroem sua visão de mundo que subsidiam sua prática (SCHÖN, 2000). Faz-se importante destacar aqui, por fim, que nem sempre essa atuação pautada em uma prática reflexiva, tão primordial no enfrentamento de situações singulares e de conflito, será feita de forma consciente, daí uma abertura para se levantar essa questão ainda no momento de formação do profissional.

Schön (2000, p. 231), quanto a esse tópico, pontua, por exemplo, que “a faculdade valoriza o conhecimento teórico generalizado e os métodos formais de análise” e que é possível que um jovem voltado unicamente para a orientação disciplinar de sua profissão, pode vir a se apropriar dos casos vivenciados “apenas para ilustrar princípios teóricos, e não para desenvolver habilidades para a solução de problemas” (idem). A fim de dar realce a esse ponto e conceber uma nova forma de visualizar a atuação do professor de línguas, cabe discutir a formação desse profissional, que se encarregará, dentre tantas outras funções, de ensinar a língua do país acolhedor às pessoas que aqui buscam refúgio.

2.4 REFLEXIVIDADE: UM COMPONENTE FORMACIONAL

Sabe-se que, no ensino básico, a grande maioria dos profissionais que lecionam a disciplina de língua portuguesa têm sua formação voltada para o ensino de L1, sendo pouco ou quase nenhum o contato com os preceitos de um ensino de língua adicional ou L2 durante seus anos de licenciatura. Diniz e Neves (2018, p. 104) comentam que essa “educação linguística restrita, pouco sensível ao multiculturalismo crítico” acarreta um processo de invisibilização dos alunos que não têm o Português como sua L1, o que abarca, por exemplo, aprendizes oriundos de outros países e aprendizes brasileiros surdos e/ou indígenas. Somado a essa invisibilização dos estudantes, há também um silenciamento de que esses estejam matriculados nas escolas, e a consequência é a de que se não há debate não “há diretrizes mínimas para o trabalho com esse público” (idem).

Sem poder contar muitas das vezes com parâmetros e direcionamento para um tipo de formação específica ao ensino de línguas a alunos não-falantes de Português como L1, o professor de Português do ensino básico terá seu trabalho e suas ações constantemente desafiadas, e por isso, caso queira ofertar a esses alunos uma aprendizagem satisfatória, é aconselhável que confie suas ações à reflexividade, já que essa prática favorece a ampliação

de habilidades, de talento artístico, além de dar uma nova perspectiva ao seu conhecer-nação. Nesse enquadre, vale destacar que é ingênuo por parte do profissional acreditar que um aluno na situação de refúgio, ao adentrar em sua sala de aula já comece a ter o Português nos parâmetros que caracterizam a Língua de Acolhimento, como se fosse algo automático gerado pelo próprio contexto. O que se percebe é que não é a condição do aluno que determina como esse terá/receberá seu ensino de línguas, mas o tipo de abordagem, de método ou de técnica adotada pelo professor (DINIZ e NEVES, 2018).

O professor, no que lhe concerne, pode apoiar as suas ações na reflexividade a qualquer momento ou fase da sua atuação profissional. Contudo, não é preciso que se esteja já em atuação formal para se desenvolver como um profissional reflexivo. A prática da reflexividade pode começar antes mesmo da ocupação do cargo, ou seja, pode ser feita ainda em formação, quando se está estudando e buscando aquilo que Schön (2000, p. 36), ao reportar John Dewey, apresenta como “as tradições de uma vocação”, que é, em outras palavras, a busca por uma profissão e o anseio de dela fazer parte juntamente a outros profissionais tão competentes quanto. Nesse então processo formativo, é dado a esse futuro profissional a oportunidade de aprender por meio do fazer, que configura, segundo Schön (2000), um ensino prático reflexivo, de modo que os eventos que antes eram apenas assistidos passam agora a serem vividos não só com sua própria intensidade, mas também com o tempo demandado para serem experienciados.

Schön (2000) exterioriza as exigências e a demanda de intensidade e de tempo despendidos em um ensino reflexivo voltado para a prática, mas coloca em posição de destaque que essa é uma forma de se adquirir talento artístico da profissão ainda durante a formação, dado que:

Nada é tão indicador da aquisição de talento artístico por um estudante do que sua descoberta do *tempo* que ele requer – tempo para viver os choques iniciais de confusão e mistério, desaprender expectativas iniciais e começar a maestria de uma prática do ensino prático; tempo para viver os ciclos de aprendizagem envolvidos [...] e tempo para movimentar-se repetidamente entre a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a ação. É uma marca de progresso em um ensino prático reflexivo o fato de estudantes aprenderem a ver o processo de aprendizagem como, nos termos de John Dewey, “o trabalho prático... de modificação, de mudança, de reconstrução continuada, sem fim” (1974, p. 7) (SCHÖN, 2000, p. 227)

Ter essa vivência ainda nas cadeiras de um curso mostra ao futuro profissional que a sua atuação precisa se sustentar em meios que vão além dos conhecimentos teóricos oferecidos. Schön (2000) pontua que apenas um currículo não prepara para uma atuação competente frente às zonas indeterminadas da prática. Em consonância com esse autor, mas

centrado especificamente na formação de Letras, Leffa (2001) adverte que é ingênuo acreditar que um profissional dessa área, que seja reflexivo, crítico, que se pode confiar e que seja capaz de demonstrar competência e segurança no que faz, pode ser formado apenas em um banco de universidade. Para ele, todo o processo formativo trata de um investimento de anos que começa a valer depois que se deixa esse espaço seguro da educação formal.

Sob a tutela da universidade, se nela for oportunizado um ensino prático nos moldes propostos por Schön, é possível que se tenha aulas práticas em que se valorize a “liberdade para aprender através do fazer, em um ambiente de risco relativamente baixo” (SCHÖN, 2000, p. 25), dando chance ao futuro profissional de não só estar em contato com representações daquilo que é essencial para a sua prática, mas também de variar o seu ritmo e foco de trabalho, repetindo, sempre que achar necessário, as suas ações nesse “mundo virtual” (SCHÖN, 2000, p. 133) de representação. Ainda assim, sublinha-se que, mesmo com a universidade oferecendo todo o aparato teórico necessário, acompanhado ou não de ensino prático, e isso se esse último fizer parte da proposta do curso, “o ensino formal não tem condições de ensinar tudo que o aluno precisa saber” (LEFFA, 2016, p. 301). Por essa razão, Leffa (2016), voltado para a formação de professores, coloca em destaque aquilo que se conhece por educação continuada, pois como elucida, o saber que adquirimos se torna obsoleto com certa brevidade, logo “um professor, que trabalha com um produto extremamente perecível como o conhecimento, tem a obrigação de estar sempre atualizado” (LEFFA, 2001, p. 336).

Schön (2000), assim como Leffa (2001), defende a ideia de uma educação continuada e ainda a coloca como um dos meios de se trazer à tona o talento artístico, destacando também como essa é responsável por ajudar na renovação do repertório e nas habilidades do profissional, evitando que se esgotem. A proposta de se conceber um professor reflexivo de línguas, portanto, deve perpassar por esse percurso: da formação do profissional à seu aprimoramento constante, até porque a própria prática da reflexividade requer uma revisitação a ações passadas ou presentes, a fim de que essas, quando repensadas e analisadas criticamente, guiem as atuais ações de maneira mais precisa, ao lidar com situações singulares, senão únicas, da sala de aula que, por seu lado, insistem em desafiar o conhecer-na-ação e a prática profissional do professor. Em vista disso, consoante Leffa (2001), um professor de línguas, reflexivo e competente, precisa receber formação, e não apenas treinamento.

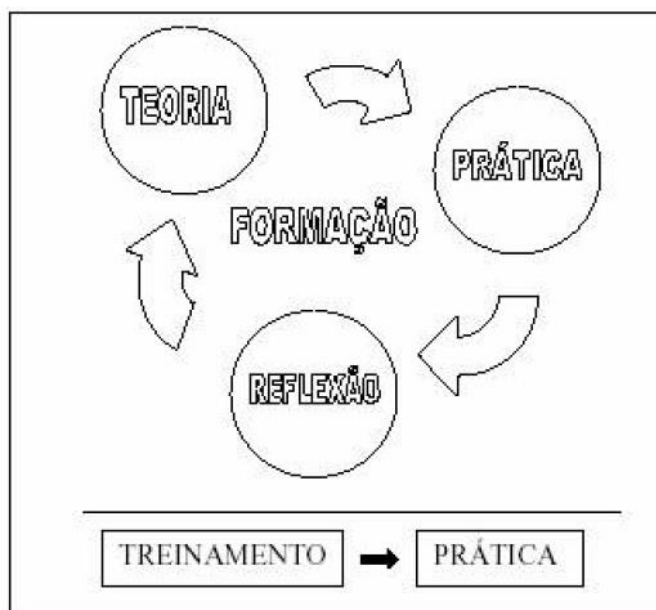
Separar formação de treinamento se faz necessário em razão de que “treinar” implica uma ação de se lidar com situações imutáveis que, muitas das vezes, também são previsíveis,

o que se difere muito do que as zonas indeterminadas da prática exigem. Como alternativa, a formação dada a um profissional o ajuda a compor e preencher um arcabouço de conhecimentos teóricos e práticos que viabilizam a implementação de soluções que podem facilitar sua atuação em momentos de conflito. Esse parece ser o pensamento de Freire (2015), que valoriza um processo de formação constante em detrimento de simples treinamentos voltados para questões pontuais, assim como também para Schön (2000), de acordo com quem o treinamento, apesar de funcionar para situações técnicas, não é eficaz ao se lidar com outras em que não há um problema bem delineado, apresentando-se como momento singular e conflituoso.

A partir dessas considerações, convém expor as concepções de Leffa (2001) para a distinção entre treinamento e formação, já observando que essa apresenta maior relevância, dado que constitui o primeiro passo na caminhada para a reflexividade.

Leffa (2001, p. 334), baseado em Pennington (1990) e Wallace (1991) e voltado para a formação de professores, define treinamento como “o ensino de técnicas e estratégias de ensino que o professor deve dominar e reproduzir mecanicamente, sem qualquer preocupação com sua fundamentação teórica”, enquanto a formação “tem sido descrita como uma preparação mais complexa do professor, envolvendo a fusão do conhecimento recebido com o conhecimento experimental e uma reflexão sobre esses dois tipos de conhecimento” (idem). Em síntese: “Define-se treinamento como a preparação para executar uma tarefa que produza resultados imediatos. A formação, por outro lado, é vista como uma preparação para o futuro” (LEFFA, 2001, p. 335). Além dessas definições explicitadas, o autor, a fim de determinar mais a diferença entre esses meios de se preparar um professor para a atuação, apresenta a seguinte figura:

Figura 3 – Diferença entre formação e treinamento



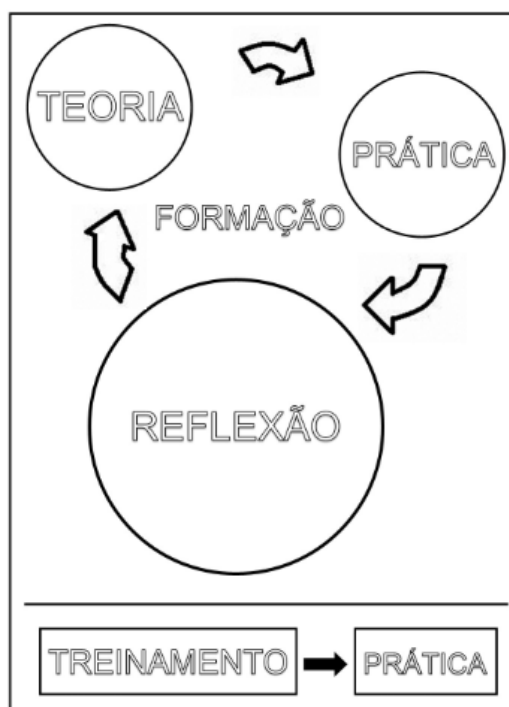
Fonte: LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA V. J. (Org.). O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão. Pelotas, 2001, v.1, p. 333-355

E acrescenta:

Formação, por ser um processo contínuo, é representada por um círculo, onde a iniciação pode dar-se em qualquer um dos três pontos. Começando pela teoria, que podemos definir também como conhecimento recebido, vai-se para a prática, que é o conhecimento experimental, ou experiencial, e chega-se à reflexão, que, por sua vez, realimenta a teoria, iniciando um novo ciclo. O treinamento já segue uma linha horizontal, serial e sequencial, onde não há retorno; inicia e termina com a prática (LEFFA, 2000, p. 335)

Os aspectos que perpassam a formação e o treinamento são pontos de discussões que podem ser apontados em Leffa (2001) e em Freire (2015), o que coloca ambos os autores em diálogo, já que o ciclo da formação proposto por Leffa (2001) também vem a ilustrar o pensamento de Freire (2015), no sentido de que a formação de professores precisa ser permanente. A única divergência que há entre o pensamento dos autores é que, para Leffa, nenhuma das etapas da formação são mais significativas do que as outras, enquanto, para Freire, o momento da reflexão, de natureza crítica, é um momento fundamental, o que lhe garante maior destaque em relação às outras etapas. Assim, uma figura mais fidedigna do proposto por Freire para formação poderia ser ilustrada da seguinte maneira como demonstra a releitura da figura original de Leffa:

Figura 4 – Releitura da ‘Diferença entre formação e treinamento’ com base nos pressupostos de Freire



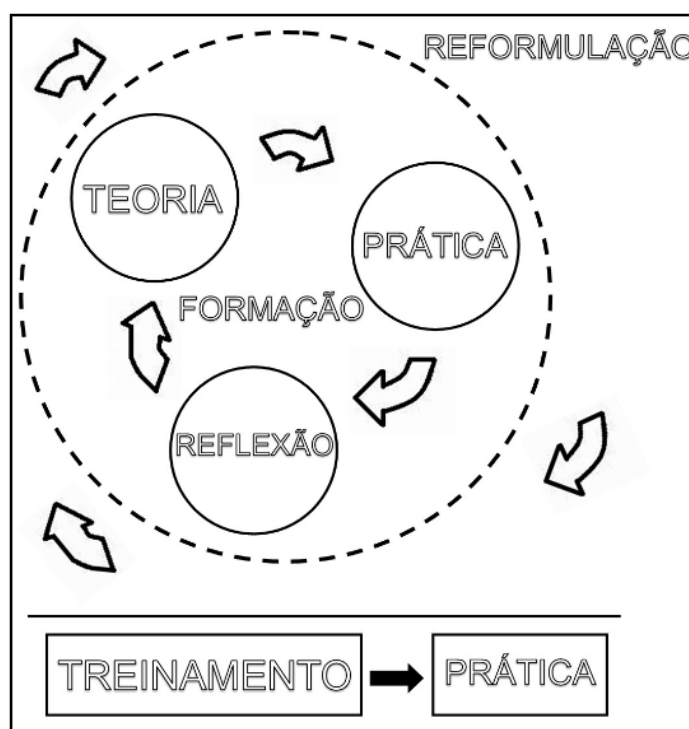
Fonte: autoria própria

Salvo esse pormenor, os autores voltam a se encontrar em suas ideias. Na medida em que Leffa acentua que a formação do professor o prepara para uma atuação prospectiva, Freire (2015, p. 40) aponta que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Em síntese, percebe-se que ambos abordam a ideia de reflexão como um ponto relevante para a formação do professor, e que tem, sim, sua proeminência no fazer docente.

Pensar em uma formação para a prospecção se faz adequado, especialmente porque, como explica Leffa (2001, p. 335), o que se recebe e se aprende dos livros são conteúdos de “valor temporário”, que não muito depois encontrarão sua data de expiração, visto que, assim “como muitos outros produtos fabricados pelo homem, terá sua validade vencida”. Nas palavras de Freire, também é possível encontrar afirmações que vão ao encontro do exposto por Leffa quanto ao período útil de um determinado conhecimento, uma vez que é realçado pelo patrono da educação no Brasil que “o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã” (FREIRE, 2015, p. 30, grifos do autor). Diante disso, torna-se evidente que a formação docente supõe não somente preparar o professor para o hoje, pois o mundo que seus alunos vivenciarão já será outro (LEFFA, 2001), e para atendê-los serão necessárias novas competências.

Por conseguinte, cabe aqui então apresentar algo que segue para além do ciclo da ‘formação’; o ciclo da ‘Reformulação’. Nessa outra releitura do ciclo proposto originalmente por Leffa (2001), faz-se menção ao “reinventar”: exercício de recriar e dar novo significado àquilo já adquirido, de forma com que esse novo, já reflexivo e crítico, e agora também reformulado, se torne mais um meio de enfrentamento das zonas indeterminadas da prática, ampliando o conhecer-na-ação desse profissional, nesse caso em específico, o conhecer-na-ação do professor de línguas.

Figura 5 – Releitura da ‘Diferença entre formação e treinamento’ direcionada para a reformulação



Fonte: autoria própria

Concluindo temporariamente essa discussão, convém ressaltar que a verdadeira formação contempla aquilo que sabemos e aquilo que não sabemos (LEFFA, 2001), além de ser ela própria elemento basilar para o surgimento do professor reflexivo. Dessa maneira, é pautado pela prática reflexiva, sustentada em uma boa formação, que o então professor reflexivo de PLAc conduzirá o seu ensino docente, trabalhando não só questões pontuais do ensino da língua, mas também outros pontos cruciais que são revelados por seus alunos na condição de refugiado durante as interações em sala de aula. O que contempla questões extralinguísticas, que podem eventualmente interferir na aprendizagem da língua do país acolhedor e que, em nenhuma hipótese, devem ser ignoradas.

Observa-se que, considerar os fatores extralinguísticos no ensino de PLAc se faz essencial, haja visto que “a sala de aula não é uma redoma de vidro, isolada do mundo, e o que acontece dentro da sala de aula está condicionado pelo que acontece lá fora” (LEFFA, 2001, p. 334). No fim e diante de todas as mais possíveis variáveis e desafios, o professor reflexivo de PLAc precisa oportunizar um feito: a promoção da autonomia de seu estudante por meio da língua, pois, agora, esse precisa entendê-la e dela se utilizar para aqui então transitar por entre espaços antes inacessíveis devido a barreiras linguísticas.

2.5 A REFLEXIVIDADE NA PRÁTICA DO PROFESSOR DE PLAC

A autonomia no ensino de línguas a pessoas em situação de refúgio tem grande relevância, porque sua razão de existir está subsidiada em uma das partes dos objetivos do ensino de língua de acolhimento, qual seja, promover a integração. Pensar em autonomia nesse contexto também significa voltar-se ao fomento da formação de um aprendiz autônomo, capaz de se posicionar e se (re)construir em um novo mundo sem preterir a si mesmo ou a pessoa que é. Contudo, tratar de autonomia em sala de aula vai de encontro ao fato de que “não existe ensino autônomo” (LEFFA, 2016, p. 297), sendo apenas possível ensinar autonomia e dar as condições de aprendizagem ao aluno (*idem*). Nesse âmbito, é incumbido ao professor facilitar esse processo e auxiliar no desenvolvimento da autoconfiança de seu aluno, fazendo com que esse se torne menos dependente e, por conseguinte, mais autônomo (LEFFA, 2016) e, para tanto, “o professor precisa aprender a ensinar menos para que o aluno possa aprender mais” (LEFFA, 2016, p. 304).

Essa discussão conduz oportunamente a outra relacionada ao significado de “ensinar”. Segundo Freire (2015, p. 24), “ensinar não é transferir conhecimento”, e, sim, “criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Do outro lado, acompanhando esse ensinar que oportuniza produções e construções, já que são instâncias do processo pedagógico, tem-se a “aprendizagem”, que não é sinônimo de reprodução, pois está relacionada, de acordo com Leffa (2016, p. 302) com a “criação de algo novo” e com a ideia “de progresso e avanço”, que só se torna possível se houver autonomia. Ainda, consoante Leffa (2016), espera-se que, quando o aluno alcançar esse estágio de autonomia, esse seja capaz de executar suas tarefas por si só, o que vem a caminhar lado a lado ao explicitado por Freire (2015) a respeito da importância de o aprendiz conseguir recriar ou refazer o que lhe foi ensinado, pois é esse tipo de capacidade e aprendizado que valida o ensino recebido.

Em se tratando do poder e conseguir produzir, Freire (2015, p.28) defende que “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado” e destaca que o educador, ao lado do seu estudante, é “igualmente sujeito do processo”. Nota-se assim que, nesse universo de ensino e aprendizagem, visa-se a uma educação para a liberdade, elemento esse tão imprescindível ao aluno em situação de refúgio. Com esse objetivo em mente, há de se ensinar e aprender criticamente, o que, para Freire (2015, p. 28), só é possível na presença de educadores e educandos que criam, instigam, são inquietos, curiosos, humildes e persistentes. E quanto ao educador que procura seguir esses preceitos, Freire o denomina como um educador democrático.

Ser um educador democrático nos moldes de Freire (2015) significa que, durante a prática docente, o professor procura trabalhar de forma a reforçar a capacidade crítica, a curiosidade e a insubmissão do seu educando. Cabe aqui salientar a relevância que tem esse último no contexto do refúgio, dado que, devido a todo um histórico situacional, é presumível que o aprendiz na condição de refugiado tenha enfrentado, ou ainda enfrente, situações cotidianas de submissão, daí o grande destaque que o ensino e, sobretudo, o ensino de língua de acolhimento a esse público têm quando se busca emancipar esse estudante do cenário ao qual foi submetido. Vê-se também que as circunstâncias impostas e com as quais deve-se lidar nesse contexto podem servir como fatores desencadeantes para um ensino e aprendizado mais significativo, já que, como elucida Leffa, (2016, p. 303) “não é só pela razão que o homem aprende e cresce, é também pelo desejo, pela inquietação e até pela angústia”.

Utilizar-se desses elementos já postos pelo próprio contexto do refúgio, pela própria perspectiva do ensino de língua de acolhimento, assim como do que se espera do aluno e de seu professor crítico, torna ainda mais evidente que é preciso partir das experiências dos aprendizes a fim de proporcionar-lhes subsídios necessários para transformarem a sua realidade. A transformação tem notável relevância nos mais diferentes contextos, porém, quando se trata de um quadro de refúgio, essa ganha maior peso devido às adversidades que esse cenário impõe, como o deslocamento forçado, a procura de um novo lar e a necessidade de um aprendizado urgente de uma nova língua, por exemplo. Por outro lado, tais fatores, apesar de constituírem desafios, não são intransponíveis, pois os seres humanos conseguem ir além de seus condicionantes (FREIRE, 2015, p. 27), o que torna possível defender a ideia de que todo indivíduo é capaz de transpor cada obstáculo com o qual depara, desde que lhe sejam dadas as condições e o suporte para assim fazê-lo. Por essa razão, mais uma vez, deve-se destacar o papel do professor que toma para si a missão de ensinar a língua do país acolhedor

sob os preceitos da língua de acolhimento, uma vez que aceitou a incumbência de conduzir um ensino que ultrapassa o que é linguístico.

Toda a discussão apresentada redimensiona, então, o expressivo papel que o professor de língua de acolhimento, que no do Brasil, na figura do professor de PLAc, desempenha no processo de ensino e, conseqüentemente, na promoção da aprendizagem do seu aluno em situação de refúgio. O devido destaque deve ser dado à formação recebida por esse docente, uma vez que é dessa base oriunda do ensino formal que o profissional se utilizará para sustentar a sua prática. Em contrapartida, essa não deve ser a única fonte de conhecimentos norteadores para a tomada de decisões em sala de aula, por isso, a importância do enfoque na criticidade e reflexividade desse profissional, posto que essa combinação configura um meio de se aprimorar o seu conhecer-na-ação, nos preceitos de Schön (2000), e a sua própria prática docente, seja ela atual e/ou pensada para o futuro. A reflexividade, que pode ser segmentada em reflexão sobre a ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 2000) alia-se bem ao que Freire (2015) explana sobre a prática docente crítica, uma vez que, segundo ele, essa envolve e se dá em dinamicidade e dialeticidade com o fazer e o pensar sobre o fazer, que é, em outras palavras; reflexão.

A reflexão crítica sobre a prática, além de fundamental, faz parte da formação permanente do professor (FREIRE, 2015), que deve procurar experimentar o novo e evitar a repetição (idem), até porque nenhuma sala de aula, aprendizes ou situações serão os mesmos, por isso, a necessidade de se adotar práticas diferenciadas com o intuito de atender diferentes necessidades. Tais pressupostos colocam em foco a ideia de Reformulação apresentada neste capítulo, pois muito mais do que estar unicamente diante de uma teoria, de uma prática e de uma reflexão, estágios esses que fluem de um para o outro, o reformular propõe uma reinvenção e revisitação de todo esse processo, ação totalmente cabível em um mundo que avança em soluções e desafios tão rapidamente. O reformular, por sua parte, ganha mais notoriedade quando se observa que o ser humano é um ser inacabado (FREIRE, 2015), daí o grande movimento em ciclo, sempre à procura de novos começos, mas nunca de um fim, especialmente porque quando se está consciente desse inacabamento, pode-se ir além dele (FREIRE, 2015).

Em face do exposto nestas seções a respeito do que vem a ser o professor de PLAc crítico e reflexivo, e do que se espera desse profissional em atuação, discutir-se-á no capítulo metodológico deste trabalho como será averiguado a existência de uma prática reflexiva no ensino de PLAc a alunos na situação de refúgio por parte de professores que atuam na região do Distrito Federal. Por meio de entrevistas e por meio de uma análise linguístico textual das

narrativas do professor regente que então leciona o Português como Língua de Acolhimento a aprendizes na condição de refugiados, será possível identificar se durante a sua prática docente, esse profissional se vale da criticidade e da reflexividade para atender às necessidades demandadas pelo público-alvo.

Para tanto, caberá analisar criticamente o discurso desse docente à luz de conceitos da Análise de Discurso Crítica – ADC, mais especificamente das categorias da Intertextualidade e da Modalidade, de acordo com Fairclough (2003, 2016), com contribuições da Linguística Textual, em estudos de Koch (2018a, 2018b) e Koch e Elias (2018a, 2018b), o que será abordado no capítulo a seguir.

2.6 CONCLUINDO O CAPÍTULO

Essa seção foi destinada a discutir a prática reflexiva do professor PLAc a pessoas em situação de refúgio e, para isso, destacou-se o papel das línguas e do professor que trabalha para ensiná-las, explanaram-se as diferenças entre formação e treinamento e ilustraram-se as relações que se dão entre teoria, prática e reflexão (LEFFA, 2001, 2016; LEFFA e IRALA, 2014; FREIRE, 2015). Foram dilucidados, também, pontos pertinentes a respeito do profissional reflexivo, proposto por Schön (2000), bem como comentou-se a respeito do processo de reflexividade, que contempla três tipos de reflexão: (1) reflexão sobre a ação, (2) reflexão na ação e (3) reflexão sobre a reflexão na ação. Ao final, apresentou-se a ADC como caminho metodológico para a investigação da reflexividade no ensino de PLAc e se essa prática tem sido contemplada na docência dos professores-colaboradores da pesquisa.

CAPÍTULO 3 – OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 INICIANDO O CAPÍTULO

Neste capítulo, explora-se a orientação metodológica adotada para a condução deste trabalho. Discorre-se sobre a natureza qualitativa interpretativista (FLICK, 2007, 2009, 2018; SCHWANDT, 2003) da pesquisa, sobre os instrumentos de geração de dados utilizados, assim como sobre o lócus e o sobre os professores-colaboradores do trabalho. Explana-se ainda o que toca às categorias de análise textual-discursivas da intertextualidade e da modalidade (FAIRCLOUGH, 2003, 2016; KOCH, 2018a, 2018b; KOCH e ELIAS, 2018a, 2018b), categorias essas selecionadas para a análise dos dados gerados.

3.2 PALAVRAS INICIAIS

Pautada em uma perspectiva sociointeracional de ensino, em que o aluno assume o papel de protagonista, mas em que também não se negligencia o professor como participante fundamental na mediação do processo de aprendizagem, a presente pesquisa visa a uma análise da prática pedagógica de professores em espaços de ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) a aprendizes em situação de refúgio no Distrito Federal, bem como contempla a reflexão crítica (reflexividade) no seu fazer docente.

Com base teórica fundamentada na Pedagogia da Autonomia de Freire (2015), na Formação Política do Professor Línguas tratado por Leffa (2001), na formação do Profissional Reflexivo de Schön (2000) e em Koch (2018a, 2018b), Koch e Elias (2018a, 2018b) e Fairclough (2003, 2016) no que diz respeito as categorias de análise textual-discursiva, este trabalho se molda de forma a averiguar se os professores-colaboradores da pesquisa adaptam ou não as aulas a depender do que é demandado por seu aluno refugiado em sala de aula; se em suas narrativas e respostas às entrevistas esses docentes apresentam ciência da prática reflexiva e se a adotam em sala de aula conscientemente; se há (in)satisfação dos alunos em relação ao atendimento de seus questionamentos pontuais em classe e; se a prática reflexiva é fator significativo para mudança no ensino de PLAc a ponto de atender a essas necessidades específicas desse aluno em situação de refúgio.

A fim de investigar essas questões, o percurso metodológico se desenha nos moldes da pesquisa qualitativa que, segundo Flick (2018), parte do pressuposto de que a realidade é múltipla e socialmente construída e que, desse modo, procura privilegiar a exploração e o entendimento de como os indivíduos constroem sentidos em seus mundos sociais. Com o

intuito então de contribuir tanto no âmbito teórico quanto prático para as questões de educação e ensino de línguas, à medida que colocam em evidência pontos pertinentes, não só para a atuação prática do professor de PLAc para refugiados, mas também para o seu (re)inventar, que abrange sua formação e sua reformulação, ou seja, sua aprimoração constante, esta investigação se valerá dos métodos e instrumentos a serem explicitados nas seções subsequentes deste capítulo.

3.3 A NATUREZA DA PESQUISA

Por utilizar textos como material empírico, partir da noção de que a realidade sob estudo é proveniente da construção social, e por se interessar pelas perspectivas dos participantes nas práticas e nos conhecimentos do dia a dia referentes ao objeto a ser investigado (FLICK, 2007), o presente estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa. Para Denzin e Lincoln (2005) citados por Flick (2007), esse tipo de investigação se dá como uma atividade situada que consiste em um conjunto de interpretações e práticas as quais não só tornam visível o mundo, como também o transformam. É ainda nessa concepção que esse mundo se constrói em várias representações que, agora, sob um olhar interpretativo e naturalístico, permite ao pesquisador realizar seu estudo em um ambiente natural, a fim de interpretar os fenômenos em consonância com o sentido que as pessoas lhes atribuem.

Para que isso seja possível, “é necessário que se interprete de forma particular o que os atores estão fazendo”¹⁰ (SCHWANDT, 2003, p. 191)¹¹, logo, a partir dessa natureza de pesquisa, busca-se entender os objetivos, os desejos, as motivações dos sujeitos e, sobretudo, o sentido imbricado em suas ações. Desse modo, uma investigação da prática docente de professores de PLAc para refugiados acredita-se ser bem atendida por essa perspectiva investigativa, especialmente porque, como apresenta Schwandt (2003), as pesquisas interpretativistas tendem a se enquadrar em pautas de emancipação e transformação, valorizando o diálogo e a educação, além de contemplar itens como (1) a concepção da ação humana como sendo significativa (2) a evidência ética, respeitável e fiel da vida no mundo e (3) a ênfase do desejo de contribuir com a subjetividade humana, mas sem negligenciar a objetividade do conhecimento.

¹⁰ No original: “requires that one interpret in a particular way what the actors are doing” (SCHWANDT, 2003, p. 191)

¹¹ Tradução nossa.

Convém realçar também que, o presente estudo aqui realizado foi submetido aos rigorosos critérios do Comitê de Ética¹², além de se seguir somente mediante o consentimento informado de todos os participantes e envolvidos na investigação. Isso se faz não apenas por formalidades, mas também porque existe responsabilidade e consideração pelo outro, estando consoante com o que Tripp (2005) menciona como promoção positiva do projeto como um todo, que são algumas atitudes a serem tomadas pelo pesquisador a fim de assegurar que as pessoas atingidas pela pesquisa não sejam acometidas a nenhum ônus.

3.4 O LÓCUS DE PESQUISA E DE SEU PÚBLICO-ALVO

Desde que os deslocamentos em massa se tornaram uma preocupação mundial, o Brasil, em toda sua história, salvo em épocas de governos totalitários, tem recebido refugiados, que têm feito daqui uma nova vida. Já foi sublinhado que uma imagem de receptividade do povo brasileiro junto a uma legislação brasileira pró-acolhimento fazem parte de alguns dos motivos pelos quais estrangeiros, apátridas e refugiados procuram essas terras para se estabelecerem. Quando resolvidas por esses grupos as questões documentais e de deslocamento, o novo desafio enfrentado é o da integração. Essa última etapa, por sua vez, costuma se dar de forma bastante intrincada, pois como essas pessoas ainda não são falantes da língua do novo país, elas ficam impedidas de interagir de forma plena no novo mundo, tendo dificuldades em comunicar-se com os nacionais e atuar no cotidiano a partir de novas práticas sociais, as quais são “governadas” pela língua.

As complicações advindas dessa barreira linguística, já em um recorte específico a essa comunidade, não são enfrentadas apenas pelos adultos, mas também por crianças e adolescentes. Em relação aos mais jovens, ao menos, é possível minimizar tais adversidades tornando o processo de integração mais palatável por meio da escola e do ensino formal. Sabe-se que, pela legislação brasileira, aos refugiados em idade escolar é dado o direito de frequentar a escola do mesmo modo que é permitido aos brasileiros. Oferecer esse ambiente a esses estudantes é uma forma de dar a eles acesso a insumos linguísticos de qualidade e é também um meio de os colocar em contato com a sociedade envolvente. Os benefícios e a importância de se ofertar o ambiente escolar a esses grupos é discutido por Papadopoulou, Tsioli e Androulakis (2019), os quais citam o trabalho de Margaret Sinclair (2001),

¹² O Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido encontram-se nos anexos e apêndices deste trabalho.

observando que, apesar da especificidade para a educação em situação de emergência¹³, evidencia que a volta de um senso de normalidade, de restauração da esperança e da ajuda na cura psicológica para problemas originados em experiências traumáticas, são alguns dos ganhos que se podem alcançar quando se dá a esses estudantes em situação de refúgio o acesso à educação.

Uma vez na escola, os alunos refugiados são acolhidos e passam a compor a sala de aula de ensino regular juntamente aos outros alunos. Entretanto, caso essa inserção seja feita de maneira impensada, é possível o surgimento de alguns entraves, tanto de natureza pedagógica quanto linguística. Vê-se que a escola cumpre seu papel social ao acolher essa nova demanda, mas é comum que ela não disponha de profissionais com formação específica para o atendimento desse público diferenciado. Nesse contexto, a missão recai sobre o professor de português, o qual majoritariamente é habilitado unicamente para o ensino de primeira língua. A responsabilidade de ministrar aulas para um aprendiz que não domina a língua falada nos ambientes externos e internos à escola caberá a esse profissional de L1, mas que para esse mais novo estudante, seria substancial ter a língua portuguesa na sua realidade como língua de acolhimento. Daí a necessidade de uma prática pedagógica que se volte para as necessidades linguísticas desse aluno, especialmente porque o ser humano se utiliza da língua para compreender a si, aos outros e para se situar dinamicamente no mundo (JÚNIOR, 2015).

Agora, a esse professor, que antes contava apenas com um grupo homogêneo de falantes nativos, o ensino de PLAc passa a ser um novo componente na realidade da sala de aula. Nessa posição, o então professor de PLAc para refugiados tem um compromisso não diretamente para com o Estado ou para com a instituição de ensino, mas com a formação cidadã de seu aluno, o qual, na proporção que ganha autonomia, começa a colocar suas contribuições nesse mundo, emancipando a si e aos demais. O estudar línguas, assim, ganha novas proporções pois, como explicita Júnior (2015), o estudo da língua deixa de ser fim para ser meio e o professor colabora paulatinamente na formação de alunos-cidadãos e não apenas na formação de proficientes linguísticos no idioma. Por último, é importante enfatizar que um professor que procura formar alunos críticos e cidadãos não pode fazê-lo se antes não tiver uma postura crítica reflexiva sobre sua própria prática pedagógica, uma vez que o ato de ensinar deve exigir, minimamente, criticidade por parte daquele que o pratica.

¹³ Papadopoulou, Tsioli e Androulakis (2019, p. 208) explicam ‘educação em situação de emergência’ como sendo um termo cunhado para descrever os programas de educação voltados para populações infligidas por conflitos ou desastres que as tornaram ou refugiadas ou deslocadas em seu próprio território nacional.

Dentro desse cenário onde “a formação de pedagogos e professores ainda é, em geral, marcada pela tradição monolíngue” (DINIZ e NEVES, 2018, p. 87) e que conta com “uma educação linguística restrita, pouco sensível ao multiculturalismo crítico” (idem), cabe aqui, no âmbito dessa pesquisa, investigar a prática docente de professores de PLAc, tenham eles recebido formação específica para o trabalho com o público de refugiados ou não, e tenham eles se encaixado nessa realidade escolar descrita ou não, pois, assim, pode-se examinar diferentes práticas que são ou foram norteadas por fundamentos distintos quando no momento de formação do docente, e isso em realidades diferentes.

Essa abertura, portanto, permite encontrar professores de PLAc no Distrito Federal nos mais variados espaços de educação formal, tais como a rede pública de ensino, universidades, instituições privadas que trabalham exclusivamente com o ensino de línguas ou instituições voltadas para as causas humanitárias, por exemplo. E o que há de pertinente aqui é que, com um grupo de colaboradores professores de PLAc atuantes em diferentes locais, com diferentes formações e diferentes experiências em sala de aula, tem-se acesso a um amplo leque de práticas docentes passíveis de análise que podem revelar pontos significativos na prática reflexiva do ensino de PLAc. Desse modo, o *lócus* de pesquisa não se encerra a uma instituição, mas toma sua forma nos saberes desse professor de PLAc que atua no DF, sendo a atuação nessa região fator determinante para a escolha dos colaboradores para a construção desse trabalho.

Diante do exposto, a presente pesquisa se interessa em ter, como seus colaboradores, professores atuantes dos mais diferentes espaços, a fim de que seja possível contrastar essas diferentes práticas. Destaca-se que a investigação aqui desenhada não se volta para a construção de hipóteses, mas se propõe a oportunizar uma formação e reflexão conjunta entre pesquisadores e professores atuantes no ensino de PLAc para refugiados, de forma a ser possível construir novos conhecimentos e novas práticas docentes, as quais podem vir a contribuir com uma nova realidade para o aluno refugiado, sujeito motivador do profissional reflexivo. E a fim de viabilizar essa investigação e torná-la tangível a partir de dados gerados que a sustentem, foram selecionadas as entrevistas semiestruturadas e as narrativas para compor parte dos procedimentos metodológicos deste trabalho.

3.5 AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS E NARRATIVAS

As entrevistas semiestruturadas foram selecionadas para fazer parte do *set* de instrumentos dessa investigação porque, no geral, “a entrevista é um excelente instrumento de

pesquisa por permitir a interação entre pesquisador(a) e entrevistado(a) e a obtenção de descrições detalhadas sobre o que se está pesquisando” (OLIVEIRA, 2013, p. 86), e a entrevista semiestruturada, por sua vez, possibilita atingir diversos tópicos por se construir a partir de uma pergunta introdutória aberta e se encerrar com uma questão que, para ser respondida, pressupõe-se que seja necessário se utilizar de uma maior reflexão, dado que é uma *'confrontational question'* nas palavras de Flick. (FLICK, 2009, p. 156). Ainda de acordo com Flick (2009), ao responder às perguntas abertas dessa entrevista espontaneamente, o entrevistado expõe seus conhecimentos já preexistentes de forma explícita, desse modo, é possível revelá-los e torná-los acessíveis para as interpretações da pesquisa.

Quanto à parte configuracional da entrevista semiestruturada, Laville e Dionne (1999, p. 333) explicam que essa é formada por uma “série de perguntas abertas feitas oralmente em uma ordem prevista, na qual o entrevistador tem a possibilidade de acrescentar questões de esclarecimento”, e um dos benefícios decorrentes dessa possibilidade é poder examinar em profundidade os saberes, as crenças e os valores dos entrevistados. À vista disso, a existência de perguntas pré-preparadas que concedem espaço para novas questões é o que caracteriza esse tipo de entrevista, logo, é possível ter um guia e utilizá-lo de forma flexível. Flick (2009), nesse sentido, evidencia que fica à encargo do entrevistador quais tópicos constantes do guia da entrevista serão utilizados, posto que o pesquisador deve estar aberto à forma idiossincrática que seu entrevistado tem para tratar dos assuntos elencados. Enfatiza-se, ainda, que o participante que responde à entrevista semiestruturada se remete aos fatos a partir de seu ponto de vista, daí a importância de o entrevistador encorajá-lo a compartilhar histórias acerca de suas experiências particulares mais marcantes (FLICK, 2018).

Em alternativa a essas experiências compartilhadas geradas por meio das entrevistas semiestruturadas, Flick (2009) aponta as narrativas como um outro caminho possível para se aproximar do mundo de experiências do entrevistado de forma estruturada e compreensível. Em consonância com o apresentado por esse autor, Paiva (2019) destaca que, nessa conjuntura, enquanto se dá voz ao participante, o pesquisador é levado a um entendimento dos fenômenos por meio das experiências ali narradas. Aqui, Nunes *et al.* (2017) também corroboram com a discussão ao explicar de que:

a Análise da Narrativa é um método que permite a interpretação dos fatos narrados e dos fatores que os informantes julgam importantes sobre o tema em que são questionados. O estudo qualitativo por meio de narrativas permite ir além da transmissão de informações, pois consegue capturar as tensões do entrevistado, **fazendo com que a experiência do indivíduo seja revelada.** (p. 17, grifo nosso)

E ainda de acordo com Nunes *et al.* (2017), a narrativa e sua análise, quando utilizadas como instrumentos em pesquisas de cunho qualitativo, permitem ao pesquisador atingir seus objetivos ao lhe oportunizar capturar as circunstâncias desejáveis para investigação, sejam elas do âmbito científico, investigativo, pedagógico ou social.

Nessa conjuntura, este trabalho se utiliza das narrativas como “forma de construção de dados” (BARBISAN e MEGID, 2018, p. 988), e isso porque, como explanam Barbisan e Megid (2018) as narrativas valorizam e favorecem a socialização e a divulgação de experiências docentes, dão tratamento acurado às subjetividades ali presentes, contribuem para a aprendizagem, e se apresentam, assim, como muito profícuas quando o foco é formação de professores. Dessa maneira, além de “permitir a escuta atenta da voz de sujeitos e classes de profissionais” (BARBISAN e MEGID, 2018, p. 985), as narrativas guiam em direção às experiências mais relevantes que marcam a formação profissional desses indivíduos (*idem*).

Para o sujeito que narra e colabora com a pesquisa, a narrativa, de acordo com Oliveira (2017), contribui para a sua tomada reflexiva, o que coaduna com o que propõe Barbisan e Magid (2018) de que a utilização das narrativas na formação “implica na reflexão de determinado tema, ou da própria formação, ou da própria vida” (p. 988), levando esse sujeito a “um papel ativo, de protagonista de sua própria aprendizagem” (*idem*), destarte:

as narrativas se apresentam como um modo de instigar a reflexão, objeto da formação de professores, e esta reflexão pode contribuir para os sujeitos em formação superarem o segundo obstáculo apontado por Demartini (2008): o de **transformar a própria experiência em conhecimento**. (BARBISAN e MEGID, 2018, p.990, grifo nosso)

E em se tratando de conhecimento, Leffa (2001) explicita que ter conhecimento não é apenas armazenar fatos, mas envolve também refletir sobre como obter, avaliar e atualizar esses mesmos fatos. Com isso em vista, as narrativas colaboram mais uma vez como instrumento para a construção deste trabalho, já que além de permitir o compartilhamento das experiências docentes, “contribuem para o refletir e possibilitam estabelecer conexões entre fatos e aprendizagens, gerando ressignificações que transformam o sujeito e geram novas aprendizagens” (BARBISAN e MEGID, 2018, p. 992). Essa transformação do sujeito, por seu lado, pode ser decorrente do contato desse indivíduo com a sua dimensão subjetiva, que o direciona para uma autorreflexão (OLIVEIRA, 2017), isso se dá, porque, como explica Oliveira (2017), “a narrativa funciona como um mecanismo metareflexivo”. Isto posto, a escolha por esse caminho metodológico e a seleção das narrativas aliadas às entrevistas

semiestruturadas, não só geram dados para esta pesquisa, como também acionam um processo reflexivo nos colaboradores da pesquisa.

Diante do que foi exposto, buscar-se-á colocar as respostas e as narrativas obtidas por meio das entrevistas semiestruturadas sob a luz da Análise Textual, considerando as categorias da ‘Intertextualidade’ e da ‘Modalidade’, a ser discutidas nos tópicos seguintes, com o propósito de desvelar, se houver, uma postura e atuação crítica-reflexiva por parte do professor de PLAc e de como essa se materializa no seu fazer docente.

3.6 OS DADOS E DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE TEXTUAL-DISCURSIVA

É com base na Análise de Discurso Crítica e nas categorias de Intertextualidade (que abarca também as pressuposições) e de Modalidade que os dados gerados serão analisados com fins de responder às questões desta pesquisa.

De acordo com Chizzotti (2006), a análise de discurso, juntamente à análise do conteúdo e à análise de narrativa constituem formas de interpretação de textos que têm como objetivo extrair os significados expressos ou latentes. Trata-se de uma análise que preza pela função e pelo processo da língua no contexto interativo e social, por isso, extrapola os aspectos formais da linguística, já que tem a língua como prática social. Para tanto, o discurso no âmbito da pesquisa permite ao pesquisador, após analisar o conjunto de ideias expressos em um texto ou em uma fala, identificar o modo de pensar ou o corpo de conhecimentos daquele enunciador. Nessa discussão, Chizzotti (idem) ainda expõe que a compreensão do discurso, o qual é situado em um contexto sócio-histórico, só pode ser realizada se relacionada ao processo cultural, socioeconômico e político no qual se dá, o que deve levar em consideração também as relações ideológicas e de poder. Por fim, o autor coloca que, ao se adentrar nos caminhos de uma pesquisa voltada para o discurso, persegue-se significados os quais não podem ser alcançados por uma leitura superficial.

Os pontos a serem deslindados nas narrativas e nas respostas às entrevistas do professor de PLAc por meio da análise textual compreendem quais textos e conhecimento de mundo compõem o repertório do professor colaborador da pesquisa, bem como o seu nível de comprometimento com aquilo que apresenta em seus enunciados. A escolha desses elementos foi feita com o intuito de utilizá-los como elementos-chave para evidenciar possíveis justificativas de posturas e ações desse professor em sala de aula e para revelar se essas são

marcadas por uma atitude crítica e reflexiva. Por isso, em princípio, já se pode prever que se trata de uma investigação que contempla as categorias de Intertextualidade e Modalidade, o que não significa que outras possibilidades não sejam acrescentadas, para caso de serem pertinentes e substanciais.

3.6.1 A INTERTEXTUALIDADE

Nesse segmento, pode-se contar com a categoria da Intertextualidade na busca pelas vozes que compõem o discurso do professor colaborador, pois como “todo texto remete sempre a outro ou a outros” (KOCH e ELIAS, 2018a, p. 101), é possível recuperar e identificar o que norteia as práticas pedagógicas desse profissional, mas com a diligência necessária, já que “há sempre uma ambivalência sobre se as palavras reais são atribuíveis à pessoa cuja fala é representada ou ao autor do texto principal” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 144). Assim sendo, há de se frisar que ‘texto’ não se encerra na ideia de produções escritas, mas compreende, nas palavras de Fairclough (2016, p. 140), “enunciados”, os quais “são inerentemente intertextuais” (idem). Para tanto, “no sentido mais óbvio, intertextualidade é a presença de elementos reais de outros textos dentro de um texto¹⁴” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 39)¹⁵ e “encontra-se na base de constituição de todo e qualquer dizer” (KOCH e ELIAS, 2018a p. 101).

Antes de avançar na discussão acerca da intertextualidade com base nos autores já citados, convém pontuar que o que é abarcado por essa categoria remonta ao pensamento de polifonia explorado por Mikhail Bakhtin em “Problemas da poética de Dostoiévski”, obra a qual Brait (2018) classifica como essencial para se tomar conhecimento não só do conceito de polifonia *per se*, mas também dos conceitos de alteridade, vozes, dialogismo, e entre outros também relacionados. Com isso, a autora traz, de Bakhtin, o seguinte:

As palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais. O único que pode diferenciar-se é a relação de reciprocidade entre essas duas vozes. [...] O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas. (BAKHTIN, 2002, p. 195 *apud* BRAIT, 2018, p. 65)

¹⁴ No original: “In its most obvious sense, intertextuality is the presence of actual elements of other texts within a text” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 39)

¹⁵ Tradução nossa.

Assim, para ela, os estudos da linguagem que caminham sob essa luz, têm privilégios no que diz respeito “a captação e representação do dialogismo, da polifonia, da tensão das vozes que, na fronteira entre eu/outro, constituem sujeito e linguagem num universo de valores” (idem). E, criando-se aqui um paralelo ao universo da pesquisa, Brait (2018) destaca que um pesquisador de ciências humanas, que tem em algum ângulo do ser humano o seu objeto de estudo, está trabalhando com um objeto que tem voz. Por essa razão, de acordo com ela, tem-se um pesquisador que precisa lidar com a sua própria alteração, modificação e construção de conhecimento na polifonia das vozes que não apenas se encontram, mas também se cruzam nesse processo de diálogo com seu objeto de estudo.

Isto apresentado, volta-se aos enunciados de Fairclough (2003) e às vozes que compõem esses enunciados. O autor assinala que tende a existir uma tensão entre as vozes ali presentes e que suas representações em um discurso podem ser feitas de forma mais concreta ou abstrata, posto que há possibilidade de evidenciá-las explicitamente ou de mesclá-las. Dessa forma, ao buscar suas identificações, é possível observar limites explícitos entre elas quando se apresentam na forma de discurso direto, assim, em casos como esse, percebe-se a voz de outrem com as exatas palavras que foram relatadas, sendo essas marcadas por aspas quando em textos escritos, por exemplo (FAIRCLOUGH, 2016).

Diferentemente ocorre com o discurso indireto, nesse caso não há aspas e “as vozes do(a) relator(a) e do(a) relatado(a) são menos claramente demarcadas, e as palavras usadas para representar o discurso, [...] podem ser as do(a) relator e não as do(a) relatado(a)” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 147). Vejo que o modo de como se constrói essa intertextualidade é uma decisão exclusiva daquele que produz os enunciados, pois ele se utiliza desses recursos para construir, à sua maneira, os sentidos desejados, e isso se torna ainda mais nítido quando se atém ao fato de que a “intertextualidade é inevitavelmente seletiva a respeito do que é incluído ou excluído dos eventos e dos textos representados”¹⁶ (FAIRCLOUGH, 2003, p. 55).¹⁷

Dadas essas possibilidades para a construção da intertextualidade, Fairclough (2016, p. 142) expressa como ‘Intertextualidade Manifesta’ o tipo de intertextualidade que mostra como outros textos estão “manifestamente marcados ou sugeridos” no texto que se está analisando. Koch (2018a) e Koch e Elias (2018a, 2018b) compartilham da mesma concepção, porém a apresentam por meio de outra terminologia, a qual, inclusive, considero mais sugestiva, pois a

¹⁶ No original: “Intertextuality is inevitably selective with respect to what is included and what is excluded from the events and texts represented.” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 55)

¹⁷ Tradução nossa.

denomina como ‘Intertextualidade Explícita’ e, a sua contrapartida, de ‘Intertextualidade Implícita’, essa última remete-se ao tipo de intertextualidade que é feita de forma velada, em que o intertexto (que é justamente o outro texto que está inserido no texto em análise) não está nitidamente demarcado, mas que precisa ser recuperado a fim de que se depreendam dali os sentidos.

Sucintamente, para essa discussão então, tem-se que “a intertextualidade *stricto sensu* ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva dos interlocutores” (KOCH, 2018a, p. 143) e que, quando constituída de forma explícita “há citação da fonte do intertexto” (KOCH e ELIAS, 2018b, p. 87) e quando implícita “se introduz no texto intertexto alheio, sem qualquer menção da fonte” (KOCH, 2018a, p. 144). Convém frisar aqui que, nos casos de intertextualidade implícita, é primordial identificar o intertexto ali presente, pois a construção do sentido depende da capacidade do leitor/ouvinte de ativar em sua memória discursiva o texto-fonte (KOCH, 2018a).

A recuperação do texto-fonte, cunhado por Koch (2018a), faz parte do processo de entendimento da Intertextualidade Implícita, no entanto, podem existir situações em que uma intertextualidade não explicitamente marcada deixa de se apoiar em um texto específico, haja visto que suas proposições são compartilhadas e aceitas por um todo. Essa forma de incorporar outros textos não especificados a um outro é concebida por Fairclough (2003, 2016) dentro das especificidades da ‘Pressuposição’. Para o autor, “pressuposições são proposições que são tomadas pelo(a) produtor(a) do texto como já estabelecidas ou ‘dadas’” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 161) e, por essa razão, “‘o outro texto’ não é outro texto especificado ou identificável, mas um ‘texto’ mais nebuloso correspondendo à opinião geral (o que as pessoas tendem a dizer, experiência textual acumulada)” (ibidem).

De acordo com Fairclough (2003), é inevitável que textos tragam pressuposições, e isso se dá porque os ditos de um texto são postos frente àquilo que não foi dito, mas já assumidos como dados. Em vista disso, “assim como a intertextualidade, as pressuposições conectam um texto a outros textos”¹⁸(FAIRCLOUGH, 2003, p. 40)¹⁹, porém

a diferença entre pressuposição e intertextualidade é que a primeira não é geralmente atribuída ou atribuível a um texto específico. Trata-se mais de uma relação entre esse texto e o que tem sido dito ou escrito ou pensando em

¹⁸ No original: “As with intertextuality, assumptions connect one text to other texts” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 40)

¹⁹ Tradução nossa.

outros espaços, com esses ‘outros espaços’ deixado vago ²⁰(FAIRCLOUGH, 2003, p. 40)²¹

por isso, enquanto a intertextualidade traz outras vozes para compor um texto, colocando-as em diálogo, a pressuposição parte do princípio de uma base de entendimento comum, o que leva a atenuação da marcação dessas vozes (FAIRCLOUGH, 2003). Esse entendimento comum em nível implícito, que é o conhecimento compartilhado por uma comunidade, é basilar nas interações e comunicações sociais, por isso, tem grande importância social e configura-se como uma propriedade bem difundida dos textos (ibidem).

Em face ao que foi explorado, cabe acentuar que a intertextualidade não é produzida fortuitamente, e que, sim, o produtor do texto parte de uma certa intencionalidade ao incorporar outros textos no seu. Inserir argumentos de autoridade ao explicitar uma fonte dando credibilidade ao que se enuncia, ou atentar, não só para o que está nitidamente expresso, mas também a quem pertence os ditos, bem como partir de um texto-fonte para contradizê-lo ou desautorizá-lo por meio da alteração ou inversão de seu sentido são alguns dos exemplos de efeitos que se alcançam ao se utilizar da intertextualidade (KOCH e ELIAS, 2018a). Semelhantemente, as pressuposições também oferecem possibilidades ao produtor de um texto, consoante Fairclough (2016), por exemplo, esse pode partir de uma proposição tida como dada, seja por ele próprio ou por outro, e apropriar-se dela com fins manipulativos, uma vez que “as pressuposições são formas efetivas de manipular as pessoas, porque elas são frequentemente difíceis de desafiar” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 162). Por fim e concebido isso, pode-se partir para as modalizações encontradas em um enunciado, porque, agora, ancorado nos textos e intertextos norteadores da prática do professor de PLAc a refugiados, será possível buscar, ainda em meio ao seu discurso, o nível de comprometimento desse profissional para com aquilo que expressa.

3.6.2 A MODALIDADE

O comprometimento de um produtor com suas proposições, bem como questões de afinidades e de solidariedade que se estabelecem nas interações desse indivíduo com outras pessoas (FAIRCLOUGH, 2016) podem ser evidenciados à luz da categoria da Modalidade. Ater-se a esse tipo de questão se faz produtivo neste estudo porque, de acordo com Fairclough

²⁰ No original: The difference between assumptions and intertextuality is that the former are not generally attributed or attributable to specific texts. It is a matter rather of relation between this text and what has been said or written or thought elsewhere, with the ‘elsewhere’ left vague” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 40)

²¹ Tradução nossa.

(2003), o modo como alguém se compromete em seus textos transparece não só como esse sujeito se identifica ou como constrói sua personalidade, seja ela pessoal ou social, mas também esclarece uma parte significativa sobre quem se é. Logo, ao partir dessa concepção, as modalizações feitas pelo professor de PLAc a refugiados desvelam questões de como esse profissional se identifica como professor, qual seu comprometimento para com a sua prática pedagógica e se essa, por sua vez, é crítica e reflexiva e, acima de tudo, se é feita de forma consciente.

Esse comprometimento envolvido na modalidade abarca ‘com o que’ as pessoas se comprometem quando fazem declarações, perguntas, exigências e ofertas (FAIRCLOUGH, 2003). No entanto, é elementar (re)conhecer que existem diversos meios de se construir um enunciado modalizado. Segundo Fairclough (2016, p. 207), a dimensão da gramática da oração, que está ligada a uma função “interpessoal” da linguagem faz parte da esfera da modalidade, e nesse segmento, é comum associá-la, devido a uma certa tradicionalidade gramatical, com os verbos (auxiliares) modais. Isto posto, existe uma modalização explícita na presença desses verbos modais, que são marcadores arquetípicos da modalidade, porém, a modalidade também pode ser construída mesmo na ausência desses verbos ou de outros marcadores modais, confiando sua construção, então, em outras formas modalizadas (FAIRCLOUGH, 2003).

Ante ao elucidado, os marcadores modais englobam os **verbos**, os **advérbios** e os **adjetivos modais**, assim como os **adjetivos participais** e **sentenças de processo mental como “eu acho”**²² (FAIRCLOUGH, 2003, p. 170)²³. Por outro lado, as demais formas de se compor um enunciado modalizado abrange o uso de outros verbos ou advérbios, os quais não fazem parte *per se* do grupo dos verbos modais, como por exemplo o verbo “parecer” e o advérbio “obviamente” (idem). Vale salientar que o uso de tais marcadores configura apenas uma parte da construção da modalização em uma sentença, pois, como clarifica Fairclough (2003, p. 171), o comprometimento de um autor e a forma como esse se identifica também depende da entonação e de outros aspectos da oralidade, como hesitação, indecisão, confiança e assertividade, além de contar com a interseção entre a modalidade e outras categorias que incluem a função do discurso, o modo gramatical e a ideia de “pessoa”, a qual pode ser subjetivamente marcada ou não.

²² No original: ‘I think’ (FAIRCLOUGH, 2003, p. 170)

²³ Tradução nossa.

Fairclough (2016) explica que uma modalidade de base subjetiva torna explícito o grau de afinidade expresso em uma proposição; em contrapartida, a modalidade não subjetiva, ou seja, a objetiva, coloca essa afinidade na implicitude. Assim sendo:

No caso da modalidade subjetiva, está claro que o grau de afinidade do(a) próprio falante com uma proposição está expresso, enquanto no caso da modalidade objetiva pode não ser claro qual o ponto de vista é representado – por exemplo, o(a) falante está projetando seu próprio ponto de vista como universal, ou agindo como um veículo para o ponto de vista de um outro indivíduo ou grupo. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 208)

(Re)conhecidos esses pontos, a motivação que um autor tem para se utilizar de tais recursos se faz essencial. Koch (2018a), por exemplo, insere a modalização de um enunciado na seara dos tipos de estratégias textual-discursivas de construção do sentido, em que, a modalidade, como estratégia modalizadora ou metapragmática, “tem por objetivo preservar a face do locutor, por meio da introdução no texto de atenuações, ressalvas, bem como marcar o grau de comprometimento, de engajamento do locutor com o seu dizer, o grau de certeza com relação ao dito” (KOCH, 2018a, p. 123). Nesse âmbito, Fairclough (2003), por seu turno, explana que há diferentes tipos de modalidade que podem ser associadas a outros tipos de funções do discurso, de modo que essas combinações mostram diferentes efeitos que são observáveis nas declarações, nas perguntas, nas exigências e nas ofertas. Assim, como é explicado por ele, nas declarações, um autor se compromete com a verdade, nas perguntas, suscita que o outro se comprometa com a verdade, nas demandas, se compromete com a obrigação ou necessidade e, por último, nas ofertas, se compromete com seu ato. Desse modo e diante de tudo o que foi discorrido, essas são as direções a serem tomadas no percurso metodológico deste estudo, que tem a ADC e contribuições da Linguística textual como construto metodológico para a análise dos dados, tema do próximo capítulo.

3.7 CONCLUINDO O CAPÍTULO

Apresentaram-se, nesta seção, características das pesquisas qualitativas interpretativistas (FLICK, 2007, 2009, 2018; SCHWANDT, 2003) e o uso das entrevistas semiestruturadas e das narrativas como instrumentos para geração de dados (FLICK, 2009, 2018; OLIVEIRA, 2013; LAVILLE e DIONNE, 1999, NUNES *et al.*, 2017; BARBISAN e MEGID, 2018; OLIVEIRA; 2017). Quanto às categorias de análise textual-discursivas, dilucidou-se a respeito da categoria da intertextualidade, a qual pode ser tida como manifesta ou constitutiva, nos termos de Fairclough (2016), ou explícita ou implícita de acordo com Koch (2018a, 2018b) e Koch e Elias (2018a, 2018b), e das categorias de pressuposição e

modalidade, também fundamentadas nos mesmos autores. Com esses conceitos aclarados, segue-se para o capítulo de análise dos dados.

CAPÍTULO 4 – AS “VOZES” DOS DOCENTES: O QUE AS ENTREVISTAS REFLETEM

4.1 INICIANDO O CAPÍTULO

Nesta seção, faz-se a junção do aporte teórico e metodológico, construtos apresentados ao longo do trabalho, a fim de subsidiar o processo de análise das entrevistas realizadas. As análises estão subsequentes às suas respectivas entrevistas, as quais, por sua vez, encontram-se na íntegra. Após cada entrevista, apresenta-se breves conclusões a respeito do que o diálogo estabelecido revela. E, neste momento, faz-se um convite, a você, leitor, para adotar uma atitude reflexiva, a fim de que seja possível interagir de forma plena com as sapiências de outros professores, especialmente porque as narrativas aqui dilucidadas oportunizam “uma rede de troca de saberes e experiências que demonstra as sinergias e geram identificações que fortalecem a cada um e a todos como profissionais da área da educação” (BARBISAN e MEGID, 2018, p. 989).

4.2 O *MODUS OPERANDI* DA GERAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo, estará associado o aporte teórico construído para esta pesquisa à metodologia selecionada para realizar a análise do corpus selecionado. Essa associação permite que seja estabelecido *cross connect* entre as informações teóricas adequadas ao recorte metodológico realizado. Esclarece-se que estarão transcritas as entrevistas em sua totalidade, mas com marcações das categorias sob análise. Essa escolha se justifica no fato de que a apresentação do texto completo do colaborador permite ao leitor uma leitura plena, que favorece não só acompanhar exatamente o que está sendo relevante para a investigação aqui proposta, como também propicia espaço para um novo olhar: o olhar desse leitor que vem para interagir com o texto e fazer parte desse momento de reflexão.

O corpus para este trabalho consta de quatro entrevistas semiestruturadas, as quais seguem organizadas de modo que as suas respectivas análises se encontram subsequentes a elas. Informa-se que cada uma dessas entrevistas está com um nome fictício do professor-colaborador para preservar a sua identidade, assim como prevê a metodologia qualitativa e os demais preceitos éticos. E, como já foi explicitado, a forma de seleção dos colaboradores considerou a sua atuação como professor de PLAc na região do DF, independente da instituição na qual ou pela qual atua. Quanto à realização das entrevistas, estava previsto obter

narrativas do professor colaborador, bem como respostas à entrevista semiestruturada, no entanto, só foi possível fazer, diante da pandemia, uma entrevista semiestruturada com partes de narrativa. Essas foram feitas de forma remota por meio de um documento enviado ao colaborador que respondeu às questões e retornou a devoluta a esta pesquisadora. Reafirma-se que o procedimento ocorreu desse modo em razão da situação de pandemia da COVID-19, que impediu uma interação face a face. A seguir, a análise.

4.3 ANÁLISE EM FOCO

4.3.1 PRIMEIRA ENTREVISTA

A primeira entrevista foi realizada com a coordenadora e professora de uma instituição privada em Brasília, Distrito Federal, voltada para o ensino de Português como Língua Adicional, que contempla, neste leque de possibilidades, o ensino de Português como Língua de Acolhimento. A professora colaboradora se denomina Maria, e as suas cinco turmas de PLAc, que motivaram as suas respostas à entrevista, contam com vinte alunos cada uma. Seus aprendizes estão realizando as aulas de forma virtual e encontram-se em diferentes cidades do Brasil. Frisa-se também que alguns desses estudantes ainda não tiveram seu *status* de refúgio reconhecido pelo governo brasileiro, no entanto, isso não configura um impeditivo para a participação no curso. Descrito o contexto vivenciado pela professora e seus alunos, segue a entrevista realizada com Maria²⁴:

1) Você tem formação na área de ensino de português como língua não-materna? Se sim, de que tipo? E onde estudou?

(1) Sim. Sou graduada em Letras Português do Brasil como Segunda Língua pela Universidade de Brasília.

2) Você acha que ter um/a aluno/a em situação de refúgio em sala de aula faz com que todos ao redor, como por exemplo membros da sociedade civil, pensem sobre a crise humanitária que se estende pelo globo? Por quê?

Sim. (2) Os países são delimitações geográficas e políticas que não constituem fronteiras culturalmente bem definidas. (3) É certo que a sociedade brasileira vem sendo mais

²⁴ Esclarece-se que as respostas das colaboradoras estão transcritas *ipsis litteris*.

intensamente responsável pelo acolhimento de refugiados e migrantes, principalmente de origem venezuelana, há alguns anos. Essas questões se intensificaram devida à crise humanitária e ao fluxo migratório, que são situações globais de responsabilidade nossa como sociedade. (4) Cada indivíduo da sociedade civil brasileira precisa pensar nessa crise global, porque é diretamente envolvido nos processos de integração de refugiados que chegam em nosso país.

3) Sobre os/as seus/suas alunos/as, como você observa o comportamento deles/as em sala de aula quando se trata da interação com os colegas, com os/as professores/as e com o próprio conteúdo da disciplina?

(5) Tenho observado que os estudantes se interessam de uma forma urgente pela interação, principalmente, com brasileiros. Querem e sentem que precisam aprender a língua urgentemente, porque são responsáveis pelos próprios processos de documentação, socialização, reintegração laboral com que se deparam no novo país. (6) Além disso, os conteúdos das disciplinas são focadas para essas necessidades, portanto, muitas vezes, as(os) aprendizes em sala de aula se deparam com situações muito próximas de sua realidade no Brasil.

4) E como é ter de lidar com as diferenças culturais e possíveis barreiras linguísticas no ensino de PLAc?

(7) Nós professores de PLAc temos de lidar com diferenças culturais e barreiras linguísticas a todo tempo; situações de encontro com o outro sempre serão de diferenças, até mesmo dentro de nossa própria sociedade. Essa característica não é inerente ao contexto do PLAc. No Casa Brasil Instituto de Línguas, escola idealizada por mim, há 4 anos trabalhamos com estudantes diplomatas, e também observo muitas diferenças.

Contudo, no contexto de PLAc, observo algumas especificidades. (8) Esses aprendizes vivem em uma realidade diferente de outros, visto que, muitas vezes, migram forçadamente para o Brasil, não podem exercer sua profissão por questões burocráticas, ou precisam buscar outras profissões em que não têm experiência. No entanto, professores de PLAc não podem ter a ingenuidade de pensar que essa situação coloca as(os) aprendizes como “pobre coitados”. (9) Eu vejo que o PLAc não pode ser encarado apenas como uma situação de língua. Esse contexto envolve decisões políticas e relações entre países que vão além apenas de barreiras linguísticas e culturais, naturais a todas as aulas de português para estrangeiros.

5) Quais são as suas estratégias práticas e pedagógicas para se fazer entender quando se depara com alguma dessas dificuldades?

(10) A meu ver, as diferenças não são dificuldades. Mesmo se tivéssemos uma sala de aula de brasileiros (como também já trabalhei), haveria diferenças entre cada indivíduo. A cultura não se limita a um espaço geográfico determinado politicamente. Ela está em nosso cotidiano. Diferenças são intrínsecas ao ser humano, e isso ajuda no processo de ensino/aprendizagem de PLAc, já que propõe aulas mais interessantes.

6) Quando surge uma dificuldade de natureza cultural ou linguística, você tende a resolver a questão de imediato ou tende a apresentar uma resposta em um outro momento, depois de pensar sobre a situação? Por quê?

Em todos os meus cursos, com quaisquer de meus aprendizes, (11) sempre proponho discussões e reflexões no momento da aula, de imediato. (12) No entanto, em algumas situações, a resposta exige certo tempo ou pesquisa. Assim, trago, também, discussões nos momentos futuros.

7) Você tem algum caso para dar de exemplo?

Tenho diversos casos. Por exemplo, (13) aprendizes que disseram que trabalham com pessoas do estado do Maranhão, e todas são pessoas preguiçosas no meio profissional. Então, (14) percebi que a forma como eles representavam aqueles indivíduos do estado do Maranhão era, na verdade, segundo a observação de um grupo de pessoas com quem trabalhavam. Assim, (15) conversamos e refletimos sobre a visão que eles haviam formado desse grupo, e que outros grupos do estado do Maranhão eram muito diferentes. (16) Nesse momento, inclusive, trouxe informações de pesquisas para mostrá-los que pessoas no Maranhão trabalham muito, e que em todos os meios haverá grupos que trabalham muito ou pouco. A formação de estereótipos é relacionada ao preconceito e à representação de indivíduos e grupos.

8) Com base no que você relatou, se essa situação acontecesse hoje, você atuaria de forma diferente? O que faria e por quê?

Atuaria da mesma forma, porque (17) sei que surtiu efeito de reflexão naqueles aprendizes.

9) Pela sua experiência no ensino de português a esse público, quais são as maiores demandas apresentadas por eles em sala de aula?

As maiores demandas são a necessidade urgente de interação e tudo que está relacionada a ela. As(os) aprendizes, de modo geral, precisam interagir de forma mais rápida com a sociedade em que estão reinseridos. (18) Com isso, trabalhamos com proposta de aulas comunicativas-interacionais.

10) Como você procura encontrar espaço no seu planejamento para atender a essas demandas?

(19) Nós organizamos e planejamos todas as aulas que são ministradas por estagiários e voluntários, sempre com minha supervisão, e por mim. Nas aulas, e também no *classroom*, elaboramos e-mail de envio de candidatura, currículo profissional e outros documentos necessários para a chegada deles ao Brasil. Mostramos como é o atendimento no SUS, como somos atendidos no mercado e em outros ambientes do dia a dia. Falamos de família, transporte, emprego, alimentação, sociedade brasileira, direito do trabalho, direitos dos cidadãos brasileiros, estrangeiros, refugiados, entre outros temas que considero importantes para conhecer melhor o Brasil.

11) Você, como professor/a de PLAc, que caminhos sugeriria ou arriscaria tomar para tornar o ensino da língua do país acolhedor mais efetivo e significativo para esses alunos? O que te leva a pensar isso?

(20) Acredito que o PLAc não é uma caridade. (21) O Governo é responsável por proporcionar esse acolhimento aos migrantes e refugiados que aqui estão. É uma questão de direitos e obrigações. Caso isso não seja feito, não daremos oportunidades de migrantes e refugiados trabalharem e ganharem salários. Isso dá lugar a uma situação caótica para todos.

No Casa Brasil, mesmo sendo uma escola particular e não tendo esse dever, fazemos isso, porque (22) me sinto cumprindo um papel de linguista em voltar o ensino para a prática social e propor a convivência e a interação harmônicas na sociedade.

Entretanto, todas as ações devem ser efetivas, em qualquer contexto de aulas de PLA. (23) Ações que não mudam para melhor a sociedade não são necessárias. Portanto, é importante fazermos um diagnóstico das realidades de nossos aprendizes, em quaisquer contextos em que estejam, e propor o ensino mais próximo possível daquilo que eles vão se deparar.

Por fim, gostaria de convidar você a escrever sobre o que mais você acha pertinente pontuar que, talvez, não tenha sido contemplado nas perguntas a respeito do trabalho que você faz junto a esse público. Pode ser sobre a sua trajetória trabalhando com o ensino de PLAc a refugiados, sobre suas experiências, sobre as dificuldades enfrentadas no caminho, pode ser um recado, uma orientação ou dica para aqueles que vão ou estão em busca de adentrar nesse universo... A palavra é sua, fique à vontade para se posicionar, pois é com muita satisfação que ouço/leio/interajo com as sábias palavras de outro/a professor/a.

- A professora colaboradora não quis acrescentar mais informações.

4.3.1.1 ANÁLISE DA PRIMEIRA ENTREVISTA

A primeira pergunta feita intenta investigar se a professora colaboradora possui formação adequada para trabalhar com um público que não conta com o português como sua primeira língua, e, como pode ser observado em (1), a resposta é afirmativa. Isso significa que Maria, durante a sua graduação, teve acesso a conteúdos essenciais que, pelo menos em tese, lhe dão os subsídios necessários para lidar com o desafio da sala de aula de PLA. E a sua visão expressa em (2) sobre delimitações e fronteiras geográficas e políticas não constituírem “fronteiras culturalmente definidas”, parece ser uma concepção obtida por meio de um olhar de quem não só possui um *background* de muitas leituras sobre o tema, como também o de alguém que teve oportunidade de discutir tais temas com seus pares, além da própria experiência obtida a partir da docência e vivência da profissão.

Na passagem em (3), identifica-se a primeira modalização no discurso da professora, modalização essa que marca o grau de certeza do locutor a respeito do seu enunciado (KOCH, 2018a). Vê-se que nessa assertividade em “é certo” conduz a ideia de que, por um lado, a colaboradora traz uma afirmação que expressa a voz de outras pessoas além de sua própria, já que marca a “sociedade brasileira” em seu discurso, por isso, é possível que ela não queira assumir, neste ponto, uma posição individual, mitigando o seu posicionamento. Nesse sentido, percebem-se traços de uma intertextualidade constitutiva (FAIRCLOUGH, 2016), exatamente pela pluralidade vocal, portanto, sem autoria definida, sendo que as vozes sociais brasileiras, com destaque para as institucionais, ao que tudo indica, convergem para esse entendimento, na medida em que o Brasil é reconhecido internacionalmente como um país acolhedor. E

ainda em resposta à questão dois da entrevista, a professora demonstra, mais uma vez, um grau de certeza ao que é necessário em relação a situação em que se encontram as pessoas na condição de refúgio, dado que em (4) a palavra “precisa” marca mais uma modalização, mas, dessa vez, a locutora se coloca em posição de autoria de seu enunciado.

O excerto “Tenho observado” em (5) aponta em direção a uma consciência reflexiva sobre a situação de urgência dos aprendizes em relação ao aprendizado do português, o que parece ratificado na passagem (6) “os conteúdos das disciplinas são focadas para essas necessidades”. Assim, observa-se que a montagem do curso se deu a partir de um processo inicial de reflexão, no entanto, neste momento do discurso, ainda não é possível identificar qual dos três processos de reflexividade propostos por Schön (2000) conduziram para esse resultado, embora os traços de um processo reflexivo sejam perceptíveis e se mostrem sutilmente na narrativa.

Na resposta à pergunta seguinte, em (7), a colaboradora se inclui na categoria de professor e traz a voz de outros como sendo a sua própria. Ela assume, com isso, a responsabilidade sobre as “diferenças culturais e barreiras linguísticas” para as quais um docente deve estar preparado ao estar à frente de uma sala de aula com alunos de outras línguas e culturas. Portanto, para ela, esse profissional tem a responsabilidade de criar possibilidades para o surgimento de um espaço intercultural, fato esse que ganha ênfase por meio da expressão “ter de lidar”, modalidade construída a partir de “auxiliar + infinitivo” (KOCH, 2018b, p. 51).

Nesse ambiente intercultural, o discurso da professora chama a atenção para as especificidades no contexto de PLAc, em que é recorrente que os aprendizes que migram para o Brasil forçadamente tenham de trabalhar com ofícios diferentes dos seus habituais, o que é observado na pressuposição disparada pela expressão de repetição “muitas vezes” no excerto (8). E dando fechamento ao seu pensamento sobre esse tópico na passagem (9) “Eu vejo que o PLAc não pode ser encarado apenas como uma situação de língua. Esse contexto envolve decisões políticas e relações entre países que vão além apenas de barreiras linguísticas e culturais [...]”, Maria marca explicitamente o seu grau de afinidade com sua proposição (FAIRCLOUGH, 2016) ao construir uma modalidade subjetiva com “eu vejo”, em que afirma enfaticamente a sua posição em relação àquilo que abarca o ensino de PLAc, pois, muito mais do que barreiras linguísticas e culturais, esse contexto de ensino envolve decisões políticas e relações entre países.

Quando indagada sobre suas estratégias práticas e pedagógicas ao ter de lidar com essas dificuldades culturais, a docente produz um enunciado repleto de afinidade com sua

proposição em (10). A modalidade subjetiva expressa em “a meu ver” demonstra que, para ela, a cultura está no dia a dia, inclusive na sala de aula, o que serve como fonte instigadora para aulas com mais engajamento, sendo que, nesse decorrer de aulas, os trechos (11) e (12) revelam que não há imposição nas interações. A modalização subjetiva com a preocupação de um planejamento que atenda ao público-alvo sem imposições *a priori*, bem como uma procura pela preservação das faces dos interlocutores, se confirma na passagem “sempre proponho discussões e reflexões no momento da aula”, em uma clara demonstração da atitude reflexiva da docente no sentido de ver seus alunos como atores sociais na construção do conhecimento, o que parece indicar uma prática baseada na reflexividade.

Para exemplificar aquilo que vem sendo comentado, a colaboradora em (13) se utiliza de um discurso indireto em que há mescla de sua voz com a voz de seus alunos. Com essa ambivalência de vozes e sem poder atribuir quais palavras exatas pertencem a cada um, tem-se uma intertextualidade constitutiva (FAIRCLOUGH, 2016). O conteúdo dessa construção, por sua vez, leva a uma generalização apressada por parte dos aprendizes, na qual esses estudantes resumiam a representação do maranhense a um todo igual. Essa ideia foi percebida pela professora quando afirma em (14) que “a forma como eles representavam aqueles indivíduos do estado do Maranhão era, na verdade, segundo a observação de um grupo de pessoas com quem trabalhavam”, o que, notadamente, não representa a população desse estado brasileiro. Nessa situação descrita, destaca-se o olhar atento da professora para perceber tal conflito, o que parece apontar para um processo reflexivo seguido de uma intervenção. As ações tomadas por ela nessa situação perpassaram pelo diálogo e reflexão junto aos alunos, mas sem se encerrar aí, pois foi construída em (16) uma intertextualidade manifesta (FAIRCLOUGH, 2016) com base em pesquisas para se obter um “discurso de autoridade” (KOCH e ELIAS, 2018a, p. 111), a fim de desmistificar tal concepção.

Os resultados obtidos com as intervenções parecem deixar Maria bastante satisfeita, como é possível verificar no fragmento (17), em que há uma alta afinidade com a sua proposição expressa com a modalização “sei”. O restante de seu enunciado revela que a professora alcançou uma mudança social; aprendizes mais reflexivos e conscientes sobre questões culturais e questões de estereótipos atribuídos a um certo grupo.

Para comentar as demandas específicas apresentadas pelos alunos refugiados em sala de aula, detecta-se uma modalidade subjetiva, incluída em uma subjetividade coletiva, que, com as vozes de outrem e dela mesma, recuperam uma intertextualidade constitutiva em (18) com “trabalhamos com proposta de aulas comunicativas-interacionais”. Essa mesma intertextualidade pode ser observada em (19) “Nós organizamos e planejamos todas as aulas

que são ministradas por estagiários e voluntários, sempre com minha supervisão, e por mim.”, e nos períodos que se iniciam por “elaboramos”, “mostramos” e “falamos”, quando a professora colaboradora se coloca junto aos demais integrantes de sua instituição no processo de organização e planejamento. Faz-se importante frisar aqui que estes momentos de troca e de preparação prévia para o trabalho são guiados pela experiência da professora colaboradora. Nota-se que os seus longos anos de prática lhe conferem um conhecer na ação (SCHÖN, 2000), o que lhe permite não só conduzir a sua escola como também auxiliar novos professores de PLAc, apresentando-lhes as “tradições de uma vocação” (SCHÖN, 2000, p. 36).

Em sua última resposta à entrevista, a docente se posiciona quanto ao caminho a ser percorrido quando o assunto é o ensino de PLAc. A modalidade subjetiva expressa em (20) por “acredito” explicita o grau de afinidade com a proposição em relação ao papel de acolhimento que o governo deve proporcionar aos refugiados. O papel governamental, nesse contexto, por seu turno, não é um pensamento exclusivo da colaboradora, posto que é uma concepção compartilhada por vários autores na literatura, dessa maneira, o trecho (21) “O Governo é responsável por proporcionar esse acolhimento aos migrantes e refugiados que aqui estão. É uma questão de direitos e obrigações” conta com uma intertextualidade constitutiva. Sabe-se também que a sociedade civil, junto a outras instituições não governamentais, desempenha um papel importante no acolhimento aos refugiados e isso se vê expresso em (22), passagem iniciada por “me sinto”, em que a colaboradora se coloca como autora do seu discurso por meio de uma modalização subjetiva. Destaca-se que, nesse trecho, ela se posiciona em relação ao seu papel social, aspecto perceptível em toda a sua resposta.

Por último, no trecho (23), a colaboradora tem uma posição bem definida do que são ações necessárias, de modo que se pode afirmar que a prática da reflexividade é uma alternativa na busca por ações que trazem mudanças significativas. Na passagem que se inicia por “portanto, é importante fazermos um diagnóstico[...]”, pode-se ver que a professora marca como relevante diagnosticar a realidade para então propor um ensino que atenda às necessidades dos aprendizes. Essa parece ser uma tarefa em que sua realização depende de um processo de reflexão, seja essa reflexão na ação, reflexão sobre a ação ou reflexão sobre a reflexão na ação.

4.3.1.2. BREVES CONCLUSÕES PARA A PRIMEIRA ENTREVISTA

A narrativa da colaboradora, em suas várias marcações de intertextualidade, revelam uma professora muito consciente da situação global e do papel das pessoas como cidadãos do mundo. As modalizações em seu discurso, por seu lado, mostram uma docente que se posiciona, apresenta graus de certeza e afinidade para com as suas proposições, bem como assume responsabilidades frente àquilo que defende. Sublinha-se que se pode observar que as categorias de intertextualidade e de modalização se entremeiam quando ela se coloca no papel de professor e traz as vozes desses outros profissionais para seu enunciado. Além de estabelecer aí uma intertextualidade constitutiva, as ações tomadas por esse conjunto de profissionais são descritas sem uma força impositiva, o que demonstra cuidado em relação à preservação das faces, seja do grupo de docentes, seja do grupo de alunos que recebem os serviços prestados.

As respostas à entrevista desvelam uma professora atenta e reflexiva, que descreve o que desencadeia seus processos de reflexão, assim como descreve quais ações foram tomadas por ela em momentos de resolução de conflitos. Em tais circunstâncias, nota-se, por exemplo, o papel significativo da intertextualidade manifesta na construção e na efetivação de uma reflexão na ação, a qual foi fortalecida a partir de um discurso de autoridade.

Outro ponto pertinente dessa narrativa é o entendimento demonstrado pela colaboradora a respeito das diferenças entre uma sala de aula de PLA para outros públicos e uma sala de aula de PLAc, a refugiados. A professora foi pontual ao esclarecer sobre as questões políticas, pedagógicas e culturais que permeiam esse contexto de ensino.

4.3.2 SEGUNDA ENTREVISTA

A segunda entrevista se deu com uma docente da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) que atua em uma escola pública localizada em Ceilândia, uma das Regiões Administrativas do DF. A referida escola cede espaço para um projeto de ensino de PLAc a refugiados, o qual foi implementado por uma professora universitária. Nesse projeto, a colaboradora, que optou por se identificar por Mary, trabalha como professora voluntária. A turma atendida nesse curso é composta por trinta alunos em situação de refúgio e que são externos à rede pública de ensino do DF, ou seja, não são matriculados na instituição. Elucidado o contexto, segue-se a entrevista realizada:

- 1) Você tem formação na área de ensino de português como língua não-materna? Se sim, de que tipo? E onde estudou?**

(24) Não, apenas realizei formações ofertadas por alguns grupos não governamentais e associação de professores de PLE.

2) Você acha que ter um/a aluno/a em situação de refúgio em sala de aula faz com que todos ao redor, como por exemplo membros da sociedade civil, pensem sobre a crise humanitária que se estende pelo globo? Por quê?

(25) Sim, pois os grupos antes invisibilizados ao adentrarem esses ambientes pouco frequentados por eles, como o da escola pública, chama atenção e ocasiona curiosidade e convite ao debate acerca desses grupos em situação de refúgio ou não.

3) Sobre os/as seus/suas alunos/as, como você observa o comportamento deles/as em sala de aula quando se trata da interação com os colegas, com os/as professores/as e com o próprio conteúdo da disciplina?

(26) Nossas turmas contam apenas com alunos estrangeiros por se tratar de um curso específico de PLAc. Assim, a interação acontecia de forma natural, visto “estarem no mesmo barco”. Aqui cabe afirmar que em especial as mulheres mulçumanas mantinham-se afastadas dos grupos, interagindo apenas entre elas e seus filhos.

4) E como é ter de lidar com as diferenças culturais e possíveis barreiras linguísticas no ensino de PLAc?

(27) Um aprendizado diário.... cada aula, cada encontro algo novo a aprender e a lidar.

(28) Um exemplo foi o dia que sugeri que cantassem no chuveiro para praticar o português. (29) Imediatamente disseram que esse era um ato sagrado e que jamais cantariam no banheiro como é normal para nós brasileiros. Assim, (30) as estratégias são e devem ser relacionadas a percepção que esses grupos demonstram acerca do aprendizado do idioma alvo.

5) Quais são as suas estratégias práticas e pedagógicas para se fazer entender quando depara com alguma dessas dificuldades?

(31) Observar e perguntar! É sempre bom perceber as necessidades e anseios do grupo, senão eles evadem do curso. Um exemplo foi a criação de turma específica para mulheres. Além de aceitar o ingresso de suas crianças na aula, daí além de serem intérpretes mirins, os maridos sentiam-se tranquilos em permitir que as esposas estudassem.

6) Quando surge uma dificuldade de natureza cultural ou linguística, você tende a resolver a questão de imediato ou tende a apresentar uma resposta em um outro momento, depois de pensar sobre a situação? Por quê?

(32) É sempre bom tentar resolver a questão no ato, pois a possibilidade de evasão é sempre presente nessas aulas, quer seja por inadequação do ensino ao ver dos mesmos ou por outros motivos como trabalho etc etc. (33) Mas é importante retomar o tópico para realmente contemplar todas as dúvidas. Nas questões culturais é importante a partilha entre eles, e o professor brasileiro, eu, apresentar tal como funciona no nosso país, sem dizer exatamente o que é certo ou errado, pois são questões culturais. Eles devem analisar e perceber se devem ou não acatar...

7) Você tem algum caso para dar de exemplo?

Vários... desde 2018 trabalhando com diversas nacionalidades, as quais nem sempre possuem línguas próximas ao português, e recém-chegados ao Brasil. (34) Já viu, né? Um fato interessante é o aprendizado cooperativo. Por exemplo, havia um haitiano que falava espanhol, assim ele compreendia o que eu explicava e auxiliava uma haitiana que só falava creole daí a mesma progredia. Nem sempre a língua de mediação, inglês ou Francês, é possível como eu disse, assim contar com os próprios aprendizes para auxiliar em aula é fantástico.

8) Com base no que você relatou, se essa situação acontecesse hoje, você atuaria de forma diferente? O que faria e por quê?

(35) Provavelmente, pois nem sempre podemos contar com as mesmas ações por parte de grupos diferentes. Às vezes, o que funciona em um grupo não funciona com outro.

9) Pela sua experiência no ensino de português a esse público, quais são as maiores demandas apresentadas por eles em sala de aula?

Comunicação imediata para uso diário da língua, (36) trabalho, educação e saúde.

10) Como você procura encontrar espaço no seu planejamento para atender a essas demandas?

(37) A coordenadora do curso preparou um material pedagógico de forma a contemplar as 4 grandes áreas temáticas: trabalho, saúde, educação e cultura. Assim, (38) o professor

pode inserir a esse material textos ou outro material atual, ou que se faz pertinente ao tema. A cada início de módulo, os alunos escolhem qual tema querem estudar primeiro.

11) Você, como professor/a de PLAc, que caminhos sugeriria ou arriscaria tomar para tornar o ensino da língua do país acolhedor mais efetivo e significativo para esses alunos? O que te leva a pensar isso?

(39) É obvio que o Estado precisa ofertar essa modalidade de forma institucional e gratuita a esses grupos. (40) Penso que as outras instituições públicas deveria receber formação para acolher esses grupos também. Já houve caso de aluno me ligar de hospital para eu traduzir ao médico suas queixas etc etc.

Por fim, gostaria de convidar você a escrever sobre o que mais você acha pertinente pontuar que, talvez, não tenha sido contemplado nas perguntas a respeito do trabalho que você faz junto a esse público. Pode ser sobre a sua trajetória trabalhando com o ensino de PLAc a refugiados, sobre suas experiências, sobre as dificuldades enfrentadas no caminho, pode ser um recado, uma orientação ou dica para aqueles que vão ou estão em busca de adentrar nesse universo... A palavra é sua, fique à vontade para se posicionar, pois é com muita satisfação que ouço/leio/interajo com as sábias palavras de outro/a professor/a.

(41) Posso afirmar que o ensino de PLAc tem contribuído e muito para que eu repense minha prática enquanto professora de língua estrangeira. (42) Ensinar minha língua materna a falantes de outras línguas me faz visualizar em outra perspectiva este idioma nacional e o idioma estrangeiro que ensino a brasileiros. Assim, o aprendizado desses idiomas não pode mais ser visto como algo apenas complementar, e sim, necessário ao (43) mínimo de interação social a que esses grupos almejam. Por fim, (44) o Estado deve cumprir sua obrigação para com esses grupos, ofertando o acolhimento necessário em suas instituições.

4.3.2.1 ANÁLISE DA SEGUNDA ENTREVISTA

A pergunta inicial da entrevista investiga se a colaboradora conta com formação adequada para o ensino de português para falantes de outras línguas, e como é explicado por ela em (24), os seus conhecimentos da área são oriundos de “formações ofertadas por alguns

grupos não governamentais e associação de professores de PLE”. Isso significa que, apesar de sua formação original não ser específica para o ensino de PLA, a professora tem buscado especializar-se, procurando fazer capacitações alternativas que lhe tragam conhecimentos que lhe permitam atuar com esse público. Vê-se, assim, que a docente se preocupa com sua formação continuada e com a qualidade do atendimento que presta aos seus alunos refugiados, uma vez que a capacitação a coloca em uma melhor posição no enfrentamento aos desafios do ensino de PLAc.

O fragmento (25) contextualiza a realidade da professora, dos seus alunos refugiados, do ambiente onde ocorrem as aulas e dos demais participantes que também fazem parte desse lócus, dado que as aulas de PLAc ocorrem em um espaço cedido pela escola que conta com seu próprio alunado. O que se pode observar, nessa situação, é o ganho de visibilidade para os refugiados quando adentram a escola pública, pois sua presença nessa comunidade escolar é um “convite ao debate”, que, se bem conduzido, pode funcionar como oportunidade para se desmistificar pré-conceitos, fomentar discussões e instigar uma prática cidadã, levantando pontos que cabem à sociedade civil quanto ao acolhimento a esses grupos. Em (26), ainda em seguimento à construção desse cenário, a professora se utiliza da expressão “estarem no mesmo barco” para exemplificar o bom relacionamento existente entre os alunos em sala de aula, na mesma situação de vulnerabilidade. Ao que parece, compartilhar das mesmas dificuldades coloca-os em relação de solidariedade, ainda que, com algumas ressalvas de natureza cultural, as alunas mulçumanas mantivessem interações mais significativas apenas com seus filhos.

Já no excerto (27) a docente revela a sua ciência a respeito das zonas indeterminadas da prática, explicitadas por Schön (2000). Ao exprimir que em cada aula existe algo novo a se aprender e algo novo com o que se lidar, configurando um “aprendizado diário”, a colaboradora parece compreender que o ambiente de sala de aula, sobretudo a sala de aula de PLAc com suas inúmeras especificidades, traz elementos surpresas, os quais exigem soluções criativas e uma reinvenção do profissional a cada encontro. E antes mesmo de se pedir um exemplo durante a entrevista, em (28) a professora ilustra sua fala e narra uma sugestão dada aos alunos, a escolha verbal “sugeri” coloca o seu enunciado em um ponto de intersecção entre a modalidade e o modo verbal, o que revela o seu comprometimento com aquilo que apresenta (FAIRCLOUGH, 2003), sendo possível, assim, verificar que qualquer traço de imposição foi retirado, deixando a encargo dos aprendizes a escolha de seguir ou não o conselho dado.

Na sequência (29), o discurso indireto construído, que se utiliza da voz da docente e da voz seus discentes em sua construção, mostra uma intertextualidade constitutiva (FAIRCLOUGH, 2016), que, com uma consciência cultural bastante presente, indica a posição desses aprendizes quanto àquilo que lhes foi recomendado. O presente evento, então (30), leva Mary a percepção de que o direcionamento que ela dá às aulas devem estar alinhados a forma como seu público interage com o mundo. Esse tipo de desdobramento, aponta para um processo reflexivo por parte da profissional, visto que os resultados obtidos nessa sequência de interações a levaram a reformulação de um pensamento, o qual parece se tornar um guia para as suas próximas ações.

Outra ação com base reflexiva encontra-se no excerto (31), que mostra o intento da colaboradora em descobrir os anseios do grupo. Dessa maneira, o “observar e perguntar” realizados por ela aparentam estar atrelados a uma reflexão na ação, pois uma vez que a professora se dispõe a observar os eventos em sala de aula, para então agir perguntando, tem-se uma ação desencadeada por esse refletir. Trata-se de uma ação tomada de imediato quando diante da necessidade de se traçar novos caminhos ou de se dar um novo direcionamento ao curso, a fim de atender o seu público.

A passagem (32) também é um momento na narrativa de Mary em que se pode observar traços de uma prática reflexiva. “Tentar resolver a questão no ato”, além da modalização presente, evidencia uma certa predileção pela reflexão na ação. Para ela, resolver as questões de imediato corrobora com a permanência dos alunos no curso. Por outro lado, (33) traz uma alternativa a essa constância de soluções imediatas. Fazer retomadas a tópicos, ao que parece, está relacionado a um processo de refletir sobre a ação ou refletir sobre a reflexão na ação, porque é em um momento *a posteriori* no qual se podem identificar lacunas, deixadas em situações anteriores, que precisam ainda ser preenchidas. Nesse enunciado da professora, também convém realçar a sua atenção para com a gerência das culturas em sala de aula tal como explicita Cabete (2010), principalmente porque “não está em causa unicamente as culturas da sociedade de acolhimento e a do aprendente como também e, principalmente, as várias culturas dos aprendentes entre si” (CABETE, 2010, p. 75). À vista disso, pode-se observar que a colaboradora procura estabelecer boas relações interculturais.

Quando solicitada a exemplificar um caso que configurava uma dificuldade de natureza cultural ou linguística, a professora em (34) se utiliza de uma modalização que, além de marcar a afinidade com sua proposição, busca solidariedade por parte do interlocutor (FAIRCLOUGH, 2016). “Já viu, né?” parece remontar a uma maior dificuldade ao se trabalhar com um aprendiz recém-chegado ao Brasil que não dispõe de uma L1 próxima à

língua portuguesa, no entanto, tal barreira é superada quando há cooperação e mediação por parte dos demais alunos, o que é tido por Mary como algo muito positivo.

Sobre a sua atuação e reaplicação de ações pedagógicas, a professora no trecho (35) modaliza a sua resposta ao se utilizar do advérbio modal “provavelmente” e explica sobre o seu posicionamento fundamentado na prática, oriundo de seu conhecer-na-ação. A colaboradora demonstra estar ciente de que cada sala de aula e grupos de alunos são únicos, e por isso se faz importante refletir com a finalidade de se tomar ações mais acertadas para cada situação, o que coincide com as orientações de Freire (2015) sobre a importância de se atuar diferentemente para atender a demandas distintas.

Em (36) já se faz alusão aos tópicos mais pertinentes e solicitados pelos aprendizes no que diz respeito às suas necessidades de estabelecer, imediatamente, comunicação com os nacionais, tópicos esses: “trabalho, educação e saúde”. Esses segmentos listados pela colaboradora são mais facilmente alcançados quando a língua do país acolhedor funciona como facilitador, pois como é explicado por Ager e Strang (2008), os facilitadores funcionam como removedores das barreiras que impossibilitam os refugiados de acessarem, com plenitude, esses serviços ou oportunidades.

Sobre demandas identificadas, foi questionado em entrevista como a professora procura fazer seu planejamento com vistas a atender àquilo que é solicitado, e a resposta em (37) explica que a montagem do curso é feita pela coordenadora idealizadora do projeto. No decorrer da narrativa, é possível verificar que essa coordenadora demonstra um conhecer-na-ação que a permite montar um *syllabus* que compreenda não só as três áreas do segmento “meios” de Ager e Strang (2008), como também uma área do segmento “facilitadores”, que é a cultura. No enunciado modalizado em (38), “o professor pode inserir a esse material textos ou outro material atual, ou que se faz pertinente ao tema” vê-se que o curso elaborado deixa espaço para o professor regente realizar as ações necessárias em sala a depender das demandas apresentadas. Aqui, põe-se destaque também à participação dos estudantes no andamento de suas aulas “a cada início de módulo, os alunos escolhem qual tema querem estudar primeiro”. Aos aprendizes, então, é dada liberdade para escolher o tema de maior interesse e, talvez, mais urgente para o momento.

Na resposta para a última pergunta do guia de entrevista em (39), constata-se o alto grau de certeza expresso pela professora a partir do modalizador “é óbvio”, o qual foi seguido por um enunciado que traz outras vozes além da dela própria para tratar das melhorias a serem feitas no ensino de PLAc. Ao incumbir o Estado da tarefa de ofertar o ensino de PLAc de forma institucional, Mary compartilha do que é defendido na literatura por vários autores que

escrevem sobre o tema, assim, há aqui intertextualidade constitutiva. Sobre esse papel institucional, a docente em (40) posiciona-se e estabelece autoria frente à sua proposição, com a modalidade subjetiva estabelecida por “penso”. Nesse trecho, explica, com base na experiência adquirida em um acontecimento, a grande utilidade que seria se mais profissionais de outras áreas soubessem acolher e trabalhar com os refugiados.

Na seção mais aberta da entrevista, em que o professor colaborador é livre para expor suas considerações finais, a colaboradora inicia em (41) demonstrando um grau de certeza expresso por “posso afirmar”, que coloca a prática e a vivência de sala de aula como fator de alta contribuição para sua formação como professora. Convém, nesse ponto, retomar o que Leffa (2001) explica sobre como um professor reflexivo, crítico e competente surge fora do espaço seguro da educação formal, ou seja, o local onde a referida docente se encontra hoje e que vem reparando em sua própria evolução dentro dessa categoria profissional em que se coloca. Comenta-se, por outro lado, que a sua formação original não específica para o ensino de PLAc leva a colaboradora a utilizar indiscriminadamente certas terminologias, como é perceptível em “enquanto professora de língua estrangeira”, ainda no excerto (41). Sabe-se que, o ensino de língua no território em que ela é falada caracteriza L2, ou na terminologia mais abrangente utilizada nesse trabalho: Língua Adicional.

Em suas ponderações, na passagem (42), “ensinar minha língua materna a falantes de outras línguas me faz visualizar em outra perspectiva este idioma nacional e o idioma estrangeiro que ensino a brasileiros”, a colaboradora expõe as relações e paralelos que estabelece entre a sua prática como professora de PLAc a falantes de outras línguas e como professora de língua estrangeira para brasileiros. Nota-se que sua atuação concomitante em mundos tão distintos a auxilia no desenvolvimento de novas competências que, quando reformuladas, tornam-se aplicáveis nos novos contextos e situações em que se inserem. Esse tipo de evento é explicado por Lima e Fazzi (2018, p. 253) em seu ensaio fundamentado em Schön (1978, 1996) e em outros autores relacionados, quando afirmam que nas interações “há transferência de habilidades e competências de um domínio para outros”.

Por fim, no excerto (43), a colaboradora realça a razão de existir da língua de acolhimento; trabalhar em prol da “interação social” dos refugiados no país acolhedor, modalizando em (44), em que sinaliza a imperatividade da proposição acompanhada de uma intertextualidade constitutiva, com vozes em vários autores na medida em que defende a posição de que é obrigação do Estado ofertar o acolhimento adequado aos refugiados em suas fragilidades.

4.3.2.2 BREVES CONCLUSÕES PARA A SEGUNDA ENTREVISTA

A entrevista com Mary mostra uma professora que procura evitar a evasão por parte de seus alunos e que está disposta e interessada em atender às necessidades e demandas de seus aprendizes. A condução de suas aulas é feita de forma a considerar o ambiente intercultural que é a sala de aula de PLAc, havendo, assim, respeito às culturas ali presentes, bem como a construção de um espaço que oportuniza o diálogo e momentos de partilha cultural.

Quanto aos estudantes, na visão da docente, esses possuem papel central no projeto desenvolvido, não sendo adotada nenhuma imposição, fato que se torna nítido ao se observar a forma em que é construído o *syllabus* do curso. Essa construção evidencia que as demandas dos alunos são prioridade, uma vez que lhes é dado a oportunidade de escolher quais temas estudar primeiro.

Outro ponto positivo nessa montagem é a liberdade dada ao docente na condução das aulas e aplicação do material, logo, fica a encargo do profissional selecionar a trajetória que melhor atende ao que é solicitado pelo grupo. Salienta-se que essa maneira de estruturar o curso pressupõe uma futura ação reflexiva do professor regente, haja visto que lhe é permitido fazer acréscimos ao material norteador a depender do que se fizer pertinente. Assim sendo, identificar o que é relevante ou não, só é possível quando se é guiado por um olhar reflexivo.

4.3.3 TERCEIRA ENTREVISTA

A terceira entrevista foi feita com uma professora de uma escola de idiomas em Brasília. Nessa instituição são ofertados cursos de inglês, de espanhol, de francês, de português para estrangeiros, além do próprio ensino de PLAc a refugiados e diferentes capacitações para professores. A professora colaboradora, que escolheu como seu pseudônimo o nome de Marília Santos, possui uma turma composta por três alunos refugiados. Isto posto, assim se deu a entrevista:

1) Você tem formação na área de ensino de português como língua não-materna? Se sim, de que tipo? E onde estudou?

(45) Sim. Cursei Letras Português do Brasil como Segunda Língua, na Universidade de Brasília.

2) Você acha que ter um/a aluno/a em situação de refúgio em sala de aula faz com que todos ao redor, como por exemplo membros da sociedade civil, pensem sobre a crise humanitária que se estende pelo globo? Por quê?

(46) Não posso dizer que 100% das pessoas refletem sobre esse assunto porque (47) há muitas vezes, mesmo o Brasil tendo fama de “acolhedor”, em que os próprios brasileiros discriminam os imigrantes. (48) Os brasileiros acreditam que os imigrantes vêm para tomar o lugar deles no mercado de trabalho e também nas filas do SUS. (49) Acredito que de 60% a 70% refletem sobre o problema.

3) Sobre os/as seus/suas alunos/as, como você observa o comportamento deles/as em sala de aula quando se trata da interação com os colegas, com os/as professores/as e com o próprio conteúdo da disciplina?

(50) O comportamento varia mais quando nos referimos à nacionalidade. Esse é o ponto crucial. Depois disso (51) posso dizer que aqueles que passaram por situação de guerra têm uma maneira mais tímida e insegura de se expressar durante as aulas.

4) E como é ter de lidar com as diferenças culturais e possíveis barreiras linguísticas no ensino de PLAc?

(52) É importante ter um estudo relacionado a problemas interculturais bem claro em mente e, além disso, (53) ser criativo e paciente. (54) Saber ouvir as demandas dos alunos e também olhar para si mesmo em busca de reflexões que possam melhorar o desempenho como professor e o desempenho do aluno.

5) Quais são as suas estratégias práticas e pedagógicas para se fazer entender quando depara com alguma dessas dificuldades?

Em caso de não saber a língua do aluno e o aluno não souber o mínimo de Português, (55) é válido utilizar outros meios além dos verbais para se comunicar, como usar imagens, por exemplo. Se o caso for questões de cultura, (56) é válido (57) buscar informações sobre a cultura daquele aluno e a partir daí trabalhar melhor os tópicos relacionados à cultura brasileira. Vale lembrar que é trabalhar a cultura no sentido de comparar e não no sentido de “assimilar” a cultura brasileira.

6) Quando surge uma dificuldade de natureza cultural ou linguística, você tende a resolver a questão de imediato ou tende a apresentar uma resposta em um outro momento, depois de pensar sobre a situação? Por quê?

O tempo de resposta depende do grau de dificuldade que for apresentado. (58) Se for algo simples, é possível resolver de imediato, (59) mas se for algo que precise de mais delicadeza/sensibilidade para a resposta é válido esperar um tempo até refletir sobre o assunto. Nesse ponto me refiro mais às questões de natureza cultural, às questões de natureza linguística podem depender na língua materna do aluno, como, por exemplo, um falante de árabe. Há pontos específicos para serem tratados quando comparamos o árabe e o Português.

7) Você tem algum caso para dar de exemplo?

Posso citar o uso dos verbos SER e ESTAR no Português e também o papel da mulher na sociedade brasileira. (60) Esses dois pontos são complicados para o árabe.

8) Com base no que você relatou, se essa situação acontecesse hoje, você atuaria de forma diferente? O que faria e por quê?

(61) Até hoje o que usei deu certo. Muita paciência e empatia para o ensino dos verbos SER e ESTAR (usando desde exercícios estruturalistas até vídeos para produção oral) e sensibilidade para tocar em assuntos relativos à cultura brasileira que é tão diferente da cultura árabe.

9) Pela sua experiência no ensino de português a esse público, quais são as maiores demandas apresentadas por eles em sala de aula?

(62) As maiores demandas são como ingressar no mercado de trabalho e se integrar na sociedade brasileira.

10) Como você procura encontrar espaço no seu planejamento para atender a essas demandas?

As aulas são quase 100% individualizadas, então não há problema em atender demandas específicas. (63) É possível ensinar a língua desde os níveis mais iniciantes até os mais avançados utilizando material autêntico que atenda a essas demandas. Importante ressaltar que não ficamos presos aos livros didáticos.

11) Você, como professor/a de PLAc, que caminhos sugeriria ou arriscaria tomar para tornar o ensino da língua do país acolhedor mais efetivo e significativo para esses alunos? O que te leva a pensar isso?

(64) Acredito que políticas públicas que, de fato, oferecessem um ensino de qualidade para esses imigrantes. Quando digo políticas públicas, eu me refiro mesmo ao governo federal que dê condições básicas a essas pessoas, uma vez que hoje nós contamos com professores voluntários provenientes de ONG's, instituições como a Cáritas do Brasil ou igrejas na própria comunidade e também a escola Vila Brasil que oferecem um ensino de Português de Acolhimento. (65) É necessário que haja professores reconhecidos (remuneradamente) no que fazem com relação a esses imigrantes que é o ensino da língua. Não é apenas abrir o país para a entrada desses migrantes, mas também acolhê-los de forma digna para que sejam integrados na sociedade de forma efetiva.

Por fim, gostaria de convidar você a escrever sobre o que mais você acha pertinente pontuar que, talvez, não tenha sido contemplado nas perguntas a respeito do trabalho que você faz junto a esse público. Pode ser sobre a sua trajetória trabalhando com o ensino de PLAc a refugiados, sobre suas experiências, sobre as dificuldades enfrentadas no caminho, pode ser um recado, uma orientação ou dica para aqueles que vão ou estão em busca de adentrar nesse universo... A palavra é sua, fique à vontade para se posicionar, pois é com muita satisfação que ouço/leio/interajo com as sábias palavras de outro/a professor/a.

(66) Acredito que deva existir uma clara ideia do que seja o Português de Acolhimento (PLAc), pois ele se difere de outras divisões contextuais do ensino de Português como Segunda Língua. O PLAc é uma área que merece destaque pela forma como é proposta, se aproximando de um ensino “humanizado” e sensível, requerendo também pessoa sensíveis para lidar com esses imigrantes. As demandas que esses alunos trazem vão se misturar a conteúdos de ordem cultural, linguística, mas também psicológicas. O professor é mais do que um profissional de ensino de línguas, ele é o primeiro vínculo forte que muitas vezes esse imigrante tem para entender a nova sociedade que ele adentrou e, por vezes, pode estar sofrendo porque ele não veio ao nosso país por vontade própria, mas por motivos de força maior contrariando seu próprio desejo de ficar no país natal.

4.3.3.1 ANÁLISE DA TERCEIRA ENTREVISTA

O início do diálogo apresenta em (45) uma professora que possui formação adequada para trabalhar com estudantes falantes de outras línguas. É mencionada a graduação de Português do Brasil como Segunda Língua, oferecida pela Universidade de Brasília.

A segunda resposta dada à entrevista traz em (46) a primeira modalização no discurso da professora colaboradora. Com “não posso dizer”, é estabelecida uma baixa afinidade com a proposição, de modo que a docente assim se distancia do comprometimento de criar uma generalização, pois, como é apresentado por ela na pressuposição seguinte em (47), a sociedade brasileira, “muitas vezes”, age de forma discriminatória para com os imigrantes, mesmo diante do reconhecimento internacional conferido ao Brasil como um país de acolhimento. E, para elucidar esse entendimento, Marília, no enunciado (48), age “como um veículo para o ponto de vista de um outro indivíduo ou grupo” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 208), relatando, desse modo, a visão de uma parcela de brasileiros. Assim sendo, percebe-se a presença de uma modalidade objetiva permitindo que “perspectivas parciais sejam universalizadas” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 210). Emitida essas considerações, a docente então deixa claro o seu grau de afinidade com aquilo que enuncia ao modalizar sua fala em (49) com “acredito” e concebe um quantitativo, que para ela, simboliza a porcentagem da população que reflete a respeito dessa questão humanitária.

Quando a entrevista é direcionada ao ambiente de sala de aula e se questiona a respeito das interações que se dão nesse espaço, a pressuposição presente na narrativa da professora em (50) mostra sua ciência sobre o fato de o comportamento dos alunos em sala de aula não ser o mesmo em todo encontro. Já no trecho modalizado (51), em que o grau de afinidade está sinalizado, vê-se que as suas observações e seu conhecer-na-ação lhe dão base para afirmar que os alunos, que passaram por situação de guerra, tendem a se expressar de forma mais tímida e insegura.

Na sala de aula de PLAc, barreiras linguísticas e culturais são uma realidade, e o excerto modalizado (52), que carrega uma imperatividade em seu conteúdo proposicional com “é importante” (KOCH, 2018^a), expõe a percepção enfática da colaboradora no tocante à essencialidade de se ter conhecimentos interculturais. É observado também em (53) que, nesse contexto, criatividade e paciência são componentes requisitados. A primeira, no que lhe diz respeito, é um dos pontos discutidos por Schön (2000) quando se precisa lidar com as zonas indeterminadas da prática, já que, por se tratarem de situações que não constam dos manuais de atuação da profissão, pedem por soluções criativas. Tais soluções são

desencadeadas por um bom conhecer-na-ação somadas a uma prática reflexiva, atitudes e ações que parecem ser bem presentes na prática docente da colaboradora, como pode ser atestado na passagem (54). No referido trecho, a professora-colaboradora apresenta algumas das ações que vêm a compor a prática reflexiva do professor de PLAc: ouvir as demandas de seus estudantes para então atendê-las e, em meio a esse processo, “olhar para si mesmo em busca de reflexões” com o objetivo de estabelecer uma reflexividade que lhe permita, concomitantemente, contribuir com sua própria evolução e com a evolução de seu aprendiz.

No excerto (55) e (56), Marília traz construções modalizadas em que “é válido” garante a facultatividade do conteúdo proposicional (KOCH, 2018^a). Nesses enunciados a colaboradora apresenta ações factíveis para duas prováveis e diferentes situações que podem acontecer durante o ensino de PLAc. A primeira se volta para um cenário em que a comunicação precisa se dar por meios não verbais, em razão de não haver uma língua que possa intermediar as relações. Já a segunda faz alusão ao que se fazer quando o desafio for de natureza cultural, que tendo no trecho (57) a continuidade do excerto modalizado iniciado em (56), externa uma recomendação que perpassa pelas reflexões que se dão quando há interrupção da ação executada no momento. O “parar para pensar” e o “parar para pesquisar” encontrados nessa parte da narrativa demonstram, além do respeito para com a cultura do outro, características das reflexões explanadas por Schön (2000), as quais são realizadas em um momento em que não há ações andamento. A finalidade, no caso em tela, é passar por um momento de reflexão a respeito dos fatos já ocorridos, para então buscar meios de se melhorar a próxima prática. Portanto, em princípio, tem-se uma reflexão sobre a reflexão na ação, mas, que, a depender do processo reflexivo escolhido pela professora, há espaço para uma reflexão sobre a ação.

Nesse momento da entrevista, faz-se importante comentar que o cuidado da professora colaboradora com as relações culturais não está expresso apenas no trecho modalizado e reflexivo explicitado, mas encontra-se em toda a proposição subsequente, lembrando a maneira que pensa ser adequada para se trabalhar cultura em sala. Cabete (2010) esclarece que não necessariamente o refugiado, ao aprender a língua do país acolhedor, entra em um processo de assimilação, no entanto, esse é um alerta feito pela docente sobre se buscar estabelecer boas relações interculturais que fogem dessa possibilidade, de modo que a sala de aula pode constituir um significativo espaço de laboratório para esse fim.

Mais processos reflexivos são encontrados no discurso da professora Marília nos fragmentos (58) e (59). Em (58) a modalização estabelecida por “é possível”, que trata da “possibilidade da própria existência dos estados de coisas no mundo” (KOCH, 2018^a, p. 133),

é seguida da descrição de uma reflexão na ação realizada para solucionar imediatamente questões tidas como mais simples, no ponto de vista da professora. Isso faz contraponto ao que é discorrido em (59), quando reflexões como a ‘reflexão sobre a ação’ ou ‘reflexão sobre a reflexão na ação’ se fazem necessárias. Com base no que é explicado por ela, questões que pedem por esses dois últimos processos reflexivos citados são aquelas atreladas à cultura, por isso “é válido esperar um tempo até refletir sobre o assunto”. Para tanto, na resposta à pergunta seguinte, Marília traz exemplos para elucidar esses pontos discutidos. Em seu exemplo, o uso dos verbos “ser” e “estar” da língua portuguesa é um tema que pode ser resolvido pontualmente. Por outro lado, o “papel da mulher na sociedade brasileira” deve ser apresentado com mais cuidado, em se tratando de culturas árabes, por essas terem uma representação muito diferente da mulher. A colaboradora ressalta esse aspecto no contexto de ensino de PLAc pelo excerto (60) “esses dois pontos são complicados para o árabe”. No trecho, a docente se utiliza da modalidade objetiva, visto que traz a ótica desse grupo e a universaliza.

Apoiada em sua experiência profissional, a colaboradora declara em (61) que tudo o que tem feito tem funcionado. Isso parece ser sinal de que a prática reflexiva desempenhada por ela tem lhe trazido resultados satisfatórios. E como adendo a mais estratégias pedagógicas que lhe permitem a boa atuação, lista “paciência e empatia” para respeitar o tempo de aprendizado e amadurecimento linguístico de seus aprendizes, observando, novamente, a pertinência de se lidar com o que é cultural com certa sensibilidade.

Sobre as maiores demandas apresentadas pelos alunos, em (62), Marília cita o ingresso no mercado de trabalho e a própria integração na sociedade brasileira, que também são tópicos levantados por Ager e Strang (2008), quando se trata do processo de integração dos refugiados na nova comunidade. Diante dessas solicitações, a proposição modalizada (63) indica o uso de materiais autênticos como caminho para se trabalharem esses assuntos com aprendizes dos mais diferentes níveis. Verifica-se, dessa maneira, que a professora colaboradora não restringe a sua prática aos livros, fato afirmado por ela, na medida em que procura dar espaço àquilo que mais se aproxima do mundo que os estudantes terão de lidar fora do ambiente educacional; um ambiente real, com desafios reais.

De resposta para a última pergunta, o enunciado (64) se apresenta com uma modalização subjetiva que mostra o grau de afinidade de Marília com o conteúdo da sua proposição. Nesse momento da narrativa, a professora aponta para a necessidade de se ter políticas públicas e um governo federal presente que ofereça suporte digno não só aos refugiados, mas também àqueles que trabalham com essas pessoas. É frisado por ela que,

atualmente, os professores atuantes nessa frente realizam o seu trabalho de forma voluntária e em (65) a modalização estabelecida por “é necessário” denota a imperatividade da proposição, destacando que se faz fundamental remunerar o profissional pelo seu trabalho. E quando disserta que “não é apenas abrir o país para a entrada desses migrantes, mas também acolhê-los de forma digna para que sejam integrados na sociedade de forma efetiva”, a colaboradora parece entrar em consonância com que Marinucci (2014) discorre sobre uma efetiva acolhida, no sentido de que o “acolher” não se resume apenas à recepção de pessoas e emissão de documentos, mas que seja, de fato, uma acolhida que proporcione a incorporação desses refugiados às mais diversas esferas do país, tais como a social, cultural e econômica.

Com o grau de afinidade explícito na proposição (66), ocasionado pelo “acredito”, o qual marca uma modalidade subjetiva, a professora inicia as suas considerações finais. Nesse último momento do seu discurso, a docente pontua que é preciso distinguir o PLAc dos outros contextos de ensino de português para falantes de outras línguas, posto que se trata de um “ensino “humanizado” e sensível”. Essa sensibilidade descrita, segundo a colaboradora, também requer pessoas igualmente sensíveis para o trabalho. Aqui, é possível dizer que essa “pessoa sensível” idealizada nessa narrativa possa ser o professor reflexivo de PLAc, haja visto que se espera que esse profissional não se prenda aos moldes de um ensino tradicional de línguas, mas procure por materiais autênticos que se aproximem da realidade, assim como busque sempre melhorar a sua prática por meio da reflexividade com o propósito de atender às necessidades específicas de seus aprendizes. Voltando-se para os estudantes, Marília faz menção ao fato de que as necessidades específicas desses alunos abarcam conteúdos culturais, linguísticos e psicológicos, o que muito se aproxima das questões extralinguísticas presentes no ensino de língua de acolhimento discutidas por Amado (2013). Por fim, encerra a sua fala exprimindo o papel do professor nessa nova vida, a qual está sendo obrigatoriamente construída por esse aluno refugiado em um novo território.

4.3.3.2 BREVES CONCLUSÕES PARA A TERCEIRA ENTREVISTA

O discurso de Marília Santos descortina uma profissional inteirada do reconhecimento internacional que o Brasil tem quanto às suas políticas de acolhimento, mas que tem ciência que, por entre a sociedade envolvente desse mesmo país tido como acolhedor, as interações ainda se dão em meio ao preconceito, e como professora, desempenha o seu trabalho com muita atenção e consciência, sobretudo quando questões culturais estão envolvidas.

Sua narrativa, em meio a vários enunciados modalizados, revela uma prática reflexiva bastante presente, a qual é demonstrada não só no trecho em que comenta explicitamente isso, como foi visto em (54), mas também quando assevera que a prática realizada por ela tem sido satisfatória. Além disso, deixa claro que se trata de uma atitude adotada por ela de forma consciente, e que sabe em qual momento de conflito utilizar cada uma das reflexões propostas por Schön (2000).

Por último, o seu comentário sobre a importância da distinção do ensino de PLAc em relação às outras formas de se ensinar línguas, sobre a função do professor nesse enquadramento e sobre as especificidades dos alunos refugiados em um novo país, evidencia uma professora de PLAc reflexiva e conhecedora da causa humanitária para qual trabalha.

4.3.4 QUARTA ENTREVISTA

A quarta entrevista dá voz a uma professora voluntária de um curso de extensão voltado a oferta de ensino de PLAc no Distrito Federal. A colaboradora, de pseudônimo Hellen, conta com uma turma composta por dez alunos em situação de refúgio, os quais são atendidos na região e nas proximidades de onde habitam, isso porque as aulas do referido curso se dão nas regiões em que se tem maior concentração de estudantes refugiados. Com essa dinâmica, é possível mudar o *locus* de atuação a depender da localização dos aprendizes. Em contrapartida, as aulas precisam ocorrer em espaços cedidos, seja pela comunidade, instituições privadas ou pela administração local. Explicada a conjuntura, prossegue-se para a transcrição da entrevista e, subsequentemente, a análise.

1) Você tem formação na área de ensino de português como língua não-materna? Se sim, de que tipo? E onde estudou?

(67) Sim, tenho formação em ensino de português como língua não-materna, sou formada em Português do Brasil como segunda língua pela Universidade de Brasília.

2) Você acha que ter um/a aluno/a em situação de refúgio em sala de aula faz com que todos ao redor, como por exemplo membros da sociedade civil, pensem sobre a crise humanitária que se estende pelo globo? Por quê?

(68) Penso que sim, precisamos nos envolver mais para buscar soluções conjuntas.

3) Sobre os/as seus/suas alunos/as, como você observa o comportamento deles/as em sala de aula quando se trata da interação com os colegas, com os/as professores/as e com o próprio conteúdo da disciplina?

O primeiro encontro com o professor, seja voluntário ou não, eles sempre ficam mais tímidos. Percebi que quando eles não têm um vocabulário extenso evitam expressar suas opiniões. Uma coisa interessante é que (69) os haitianos sempre perguntam a história do colega para estar no Brasil.

4) E como é ter de lidar com as diferenças culturais e possíveis barreiras linguísticas no ensino de PLAc?

(70) É um desafio diário, constante. Quanto mais distantes as visões e experiências de mundo de cada grupo linguístico, mais desafiante é lidar e equilibrar as diferenças em sala.

5) Quais são as suas estratégias práticas e pedagógicas para se fazer entender quando depara com alguma dessas dificuldades?

(71) Normalmente pergunto como é em seu país e peço um exemplo. Peço para cada um falar sobre como é determinada situação em seu país e depois falo como é no Brasil, apresentando diferentes exemplos da determinada situação abordada em sala. Quando possível é válido simular uma situação e pedir que eles pensem em uma solução junto com os colegas e levando em consideração o que conversamos em aula.

6) Quando surge uma dificuldade de natureza cultural ou linguística, você tende a resolver a questão de imediato ou tende a apresentar uma resposta em um outro momento, depois de pensar sobre a situação? Por quê?

Depende da situação. (72) Questões de natureza linguística, como diferença de referentes entre as línguas é algo que pode ser resolvido na hora. (73) Já questões de ordem cultural que geram desconforto entre professor, colegas e alunos, acredito que devemos pensar melhor e planejar atividades de intervenção para esclarecer as diferenças nos padrões culturais de cada grupo linguístico presente na sala. (74) É necessário nesses casos planejar e apresentar exemplos concretos.

7) Você tem algum caso para dar de exemplo?

Posso citar duas situações diferentes, porém ambas de natureza cultural que precisaram de soluções diferentes. A primeira aconteceu em uma turma de haitianos em que em uma determinada aula (75) um dos alunos, o mais jovem, manifestou um certo preconceito aos homossexuais. De acordo com ele, isso não é uma situação aceitável no país dele. (76) Eu e mais alguns professores pensamos (77) uma série de aulas para abordar (78) a questão das cores relacionadas a homens e mulheres, como por exemplo o azul sempre escolhida para meninos e o rosa sempre escolhido para meninas, para que eles pudessem entender que a cor não define sexo ou gênero de uma pessoa. Foi uma discussão mais branda e leve. A segunda situação aconteceu em uma turma de paquistaneses, na sua maioria, em que houve um certo desconforto ao aceitar, na turma, mulheres, tanto como colegas de classe como professoras. (79) Nessa turma a intervenção ganhou outra forma, pois (80) foi preciso (81) falar dos direitos das mulheres no Brasil, e a lei Maria da Penha. Uma vez que, pelo estatuto do estrangeiro, todos respondem pelos seus atos de acordo com a legislação brasileira. (82) Foi necessário (83) explicar que alguns casos específicos, como agressão, são punidos com lei.

8) Com base no que você relatou, se essa situação acontecesse hoje, você atuaria de forma diferente? O que faria e por quê?

(84) Não faria nada diferente. (85) Acredito que planejamos aulas e atividades de intervenção em conjunto que puderam minimizar os estranhamentos que estavam ocorrendo em sala. Na segunda situação que citei, (86) tivemos uma resposta bem positiva, pois mais alunas mulheres paquistanesas passaram a frequentar as aulas depois da intervenção.

9) Pela sua experiência no ensino de português a esse público, quais são as maiores demandas apresentadas por eles em sala de aula?

Como trabalhei com uma grande maioria de pessoas em situação de refúgio, (87) percebi que a maior necessidade deles é aprender a língua para atividades práticas do dia a dia e com o passar das aulas eles querem aumentar seu repertório linguístico, seu vocabulário, melhorar pronúncia, e aprender mais das diferenças entre as línguas.

10) Como você procura encontrar espaço no seu planejamento para atender a essas demandas?

As primeiras aulas já estão (88) pré planejadas na minha mente, mas conforme as demandas vão surgindo juntamente com as dúvidas e os pedidos deles por determinado conteúdo, eu procuro intercalar entre as aulas. Sempre procuro começar com uma conversa e terminar com uma conversa sobre um tema específico.

11) Você, como professor/a de PLAc, que caminhos sugeriria ou arriscaria tomar para tornar o ensino da língua do país acolhedor mais efetivo e significativo para esses alunos? O que te leva a pensar isso?

(89) Acredito que a iniciativa de aulas de português por meio do voluntariado é algo que se sustentou por uma necessidade de urgência, mas passado esse período (90) acredito que (91) deve haver outras iniciativas em parcerias com instituições privadas e públicas para oferecer cursos de línguas e capacitação profissional. (92) Talvez isso já esteja sendo pensado, mas (93) acredito que a demanda é também acolher com capacitação.

Por fim, gostaria de convidar você a escrever sobre o que mais você acha pertinente pontuar que, talvez, não tenha sido contemplado nas perguntas a respeito do trabalho que você faz junto a esse público. Pode ser sobre a sua trajetória trabalhando com o ensino de PLAc a refugiados, sobre suas experiências, sobre as dificuldades enfrentadas no caminho, pode ser um recado, uma orientação ou dica para aqueles que vão ou estão em busca de adentrar nesse universo... A palavra é sua, fique à vontade para se posicionar, pois é com muita satisfação que ouço/leio/interajo com as sábias palavras de outro/a professor/a.

- A professora colaboradora não quis acrescentar mais informações.

4.3.4.1 ANÁLISE DA QUARTA ENTREVISTA

Formada em Português do Brasil como Segunda Língua pela Universidade de Brasília, como pode ser verificado em (67), a professora colaboradora, que dispõe de uma formação adequada para trabalhar com alunos falantes de outras línguas, apresenta um alto grau de afinidade com sua proposição ao iniciá-la com uma modalização subjetiva na segunda resposta à entrevista em (68). A passagem “Penso que sim, precisamos nos envolver mais para buscar soluções conjuntas” sinaliza a autoria de seu pensamento discursivo, que percebe na situação a necessidade de políticas humanitárias que não se restrinjam a determinadas esferas, mas que façam parte de um todo que de fato englobe todos os envolvidos.

A resposta para a terceira pergunta da entrevista revela que a docente faculta o lugar de fala aos estudantes, deixando-os livres para se expressarem e superarem sua timidez. Nesse processo, ela cita em (69) um caso de estudantes haitianos que procuram em seus pares um eco para sua própria voz, um traço de afinidade e o estabelecimento de solidariedade. Para narrar tal situação, a colaboradora se utiliza de um enunciado construído a partir de uma intertextualidade constitutiva, pois traz em seu discurso a voz de seus alunos imbricada à sua, de modo que a “voz” plural mitiga a sua como apenas uma a expressar a “verdade”.

Quando questionada sobre como é ter de lidar com diferenças culturais e possíveis barreiras linguísticas ao se trabalhar com o ensino de PLAc, a professora afirma em (70) que se trata de “um desafio diário, constante”. Nesse cenário, verifica-se em sua narrativa que há uma estratégia seguida por ela ao lidar com tais desafios; trata-se da busca pelo equilíbrio dessas diferenças em sala de aula, ação que parece se aproximar do gerir culturas explanado por Cabete (2010). Essa gerência, então, se dá em meio a interações em que não se é feito nenhum tipo de imposição, já que é isso o que revela o seu discurso nitidamente modalizado em (71). “Perguntar” e “pedir” facultam o turno de fala e um papel central aos estudantes, os quais obtêm da sua professora uma mediação, pois ela também utiliza turnos para expor e estabelecer relações entre o que apresentam e como esses eventos se dão no Brasil. Vale destacar que o “pedir que eles pensem”, ainda no trecho (71), é um convite aos aprendizes para adentrarem em um processo reflexivo.

Os excertos (72), (73) e (74) respondem à pergunta de como a professora colaboradora tende a resolver dificuldades, sejam elas de natureza cultural ou linguística, e as respostas dadas revelam vários processos de reflexividade. Em (72), Hellen explica que dificuldades de natureza linguística podem ser resolvidas de imediato, o que parece apontar para um processo de reflexão na ação como elemento solucionador. No trecho (73), sob a presença de uma modalização subjetiva em “acredito”, que marca o grau de afinidade da locutora com sua proposição, e de uma intertextualidade constitutiva, de modo a inserir a colaboradora na classe de professores e se utiliza da voz desses profissionais para corroborar com o seu pensamento, a docente exprime que, quando se tem “questões de ordem cultural que geram desconforto entre professor, colegas e alunos”, faz-se importante parar para pensar e então planejar intervenções. Essa explicação leva a se atestar a presença de uma prática docente orientada pelos processos de “reflexão sobre ação” e “reflexão sobre a reflexão na ação” (SCHÖN, 2000). Para finalizar a sua resposta, em (74) a docente modaliza o seu enunciado com “é necessário”, marcando o grau de imperatividade da proposição, e coloca o (re)planejamento e a apresentação de “exemplos concretos” como essenciais em situações

como essas. Quanto a esse último, é possível que tais exemplos venham a se dar por meio da intertextualidade, com fins de se estabelecer um discurso de autoridade, em que a colaboradora reivindica para si a autoria de seu dizer (KOCH e ELIAS, 2018a).

A próxima pergunta da entrevista solicita um exemplo que complemente o que havia sido exposto na questão anterior, a professora, por sua parte, elegeu dois casos para compartilhar. O primeiro se inicia na passagem (75), em que, por meio de uma intertextualidade constitutiva, sob o aspecto de um discurso livre indireto (FAIRCLOUGH, 2003), Hellen discorre sobre a manifestação de preconceito por parte de um aluno para com os homossexuais e comenta que “de acordo com ele, isso não é uma situação aceitável no país dele”.

O referido evento desencadeou um processo de reflexividade que resultou, como é visto em (77), em “uma série de aulas para abordar”. Resgata-se que essa prática reflexiva, por sua vez, não foi realizada individualmente, mas em conjunto com outros docentes. Isso é atestado pelo trecho (76), em que há uma intertextualidade constitutiva, composta pelas vozes desses outros profissionais e pela modalização subjetiva em “pensamos”, que confirma que o ponto de vista apresentado é o de todos os docentes envolvidos. Nesse sentido, a fim de exemplificar que tipo de aulas foram (re)planejadas para lidar com a situação em foco, a colaboradora elucida em (78) “a questão das cores relacionadas a homens e mulheres”.

A escolha desse tema para discussão parece aludir aos pressupostos/subentendidos que compõem o repertório de uma parte da população que concebe o azul como uma cor para meninos e rosa como uma cor para meninas. Salienta-se que existem muitas discussões atuais voltadas para a quebra desse paradigma, e que a seleção por esse tópico em específico possivelmente foi feita para instigar, de forma lúdica, um diálogo necessário. Em conclusão, o resultado dessa ação orientada por um refletir foi “uma discussão mais branda e leve”.

O segundo caso citado revela em (79) que a prática reflexiva direciona para uma prática docente interventiva, se assim se fizer fundamental. O fragmento (80), com a modalização “foi preciso”, que marca a o grau de imperatividade da proposição, dá início a descrição de uma de intervenção feita em sala de aula quando a turma mostrou estar desconfortável em ter colegas e professoras mulheres. A ação realizada pela professora, observada em (81), foi a de apresentar aos estudantes os direitos das mulheres no Brasil, a lei Maria da Penha e o estatuto do estrangeiro, com a finalidade de os fazerem entender como se dão essas questões sociais e legislativas no Brasil. Observa-se claramente, nessa situação, uma intertextualidade manifesta (FAIRCLOUGH, 2016), que não só respalda o discurso da colaboradora com base em documentos oficiais explicitamente marcados, como também

constrói argumento de autoridade (KOCH e ELIAS, 2018a). O mesmo desenvolvimento de ações se repete em (82) e (83), em que se tem, respectivamente, uma modalização e uma intertextualidade da mesma natureza.

A prática reflexiva realizada por Hellen e os resultados obtidos por essa prática têm sido, a seu ver, satisfatórios, já que é o que se atesta na passagem (84) “Não faria nada diferente” e que se complementa em (85). Nesse trecho, a colaboradora assinala a sua alta afinidade com a proposição a partir da modalização estabelecida por “acredito” e conclui, junto a voz de outros professores, que as aulas (re)planejadas e as atividades interventivas minimizaram os conflitos em sala de aula, fato constatado e asseverado em (86) “tivemos uma resposta bem positiva, pois mais alunas mulheres paquistanesas passaram a frequentar as aulas depois da intervenção”. É importante observar que, na situação descrita, o discurso levou a uma mudança social naquela sala de aula.

A experiência da professora colaboradora também lhe faz afirmar em (87) que os aprendizes apresentam, como uma necessidade, aprender a língua para realizar atividades do cotidiano. Isso se relaciona, de inúmeras maneiras, com o que Ager e Strang (2008) pontuam sobre a língua como facilitador para a integração. Frisa-se, por outro lado, que passado esse momento emergencial, os aprendizes mostram-se mais dispostos e motivados a aprender mais e aprimorar suas competências linguísticas.

Identificadas as demandas, Hellen explicita em (88) que, apesar de se ter as aulas, de certa forma, já planejadas, ainda procura abrir espaços nesse planejamento para inserir aquilo que é solicitado pelos aprendizes ao longo do curso. O seu enunciado, além de demonstrar que a direção de suas aulas não permanece estática frente a um planejamento já feito, revelam uma docente que se empenha em fomentar o diálogo e dar voz aos seus alunos.

Na última pergunta para a entrevista, a professora colaboradora responde manifestando posicionamento a respeito do que atualmente observa da situação do ensino de PLAc. Assim, o primeiro ponto discorrido por ela, que está subjetivamente modalizado, abarca em (89) a questão da atuação voluntária do professor de PLAc como uma solução emergencial para uma situação que é urgente. Em seguida, também apresenta uma modalização subjetiva (90), que acompanhada de um outro enunciado modalizado em (91), agora marca o grau de imperatividade daquilo expressa, evidenciando a necessária existência de iniciativas, que, em parceria com a iniciativa privada ou pública, sejam voltadas para a promoção desse ensino de línguas, bem como para capacitação de professores. Apesar da imperatividade nesse último período, o enunciado seguinte (92) “talvez isso já esteja sendo pensado” coloca em dúvida se isso é algo que já foi idealizado e se caminha para uma

possível execução, já que a modalização realizada agora nesse trecho mostra o baixo grau de afinidade da locutora com sua proposição. Para terminar, em (93), a docente se posiciona mais uma vez por meio de uma modalização subjetiva e frisa que “acolher com capacitação” também é uma demanda.

4.3.4.2 BREVES CONCLUSÕES PARA A QUARTA ENTREVISTA

A narrativa da professora construída ao longo da entrevista desvela uma profissional que atua sob uma prática reflexiva norteadora de suas ações. As reflexões feitas pela colaboradora, ora se dão individualmente, ora se dão em conjunto com outros professores também atuantes no ensino de PLAc. Verifica-se, assim, que há um aprendizado que se dá no coletivo, o que é consoante ao que Leffa (2016) apresenta, ainda que referente a um outro contexto, mas que pode ser aplicado a realidade aqui exposta, de que “a aprendizagem não ocorre apenas através da reflexão individual mas principalmente através da discussão com os outros” (LEFFA, 2016, p. 256). Assim sendo, essa reflexividade construída e dilucidada na entrevista apresenta uma docente que tem ciência da necessidade e importância de se (re)planejar uma aula, à medida que surgem demandas específicas ou quando intervenções são substanciais.

Em relação a esse último ponto, verifica-se, por meio das modalizações realizadas e das intertextualidades construídas ao longo do discurso, que não há imposições nas resoluções de conflito em sala. Existe um espaço aberto conferido aos alunos, o que favorece a promoção do diálogo e compartilhamento de informações. Desse modo, todos em sala dispõem de turnos para se expressar, assim como também tomam ciência de como aquelas mesmas questões discutidas são concebidas no país acolhedor.

Por fim, menciona-se a atenção que a professora colaboradora dá a formação e capacitação dos professores de PLAc. Isso demonstra que a docente reconhece que esse processo de se formar e de se reformular como profissional direciona a prática docente para um nível de excelência capaz de atender, de forma adequada e significativa, o público de alunos para os quais esse professor decidiu dedicar o seu trabalho.

4.4 CONCLUINDO O CAPÍTULO

Neste capítulo, teve-se a oportunidade de “ouvir” as vozes das colaboradoras deste estudo, estabelecendo a conexão entre os princípios teóricos selecionados com um caminho

metodológico traçado para a interpretação dos dados. A pesquisa qualitativa foi relevante meio para o alcance dos objetivos propostos da investigação. Na próxima seção, serão apresentadas as considerações finais, retomando-se os objetivos e as questões de pesquisa que concorreram para o alcance do objetivo geral.

CONCLUINDO O DIÁLOGO

Antes de apreciações gerais conclusivas desta pesquisa, serão retomadas as questões de pesquisa e os objetivos específicos. Sobre as primeiras, vamos às respostas a que se chegou:

1) Como os professores colaboradores agem em sala com relação à permanência ou mudança no *script* da aula em reação ao que é demandado pelos aprendizes?

Observa-se ao longo das entrevistas, e sobretudo nos momentos que apontam para uma prática reflexiva, que as professoras não se fizeram indiferentes às dúvidas dos aprendizes, e procuraram meios de se fazerem entender e de sanar os questionamentos dos alunos. As mudanças de conduta ora davam espaço para um novo planejamento de aulas, ora oportunizavam momentos profícuos de diálogo acerca dos temas instigadores, que podiam contar com as mais diferentes fundamentações, estando essas baseadas em textos implícitos, que fazem parte do repertório dos interlocutores, ou em textos explícitos, que configuram os materiais autênticos, citados em (63) e os textos legislativos, apontados nas passagens (81), (82) e (83), a título de exemplo.

2) Os professores são adeptos de uma prática reflexiva? Caso sejam, de que modo informam que aplicam?

Sim. As professoras colaboradoras são adeptas da prática reflexiva, no entanto, pode-se perceber uma consciência maior a respeito da reflexividade como uma prática na entrevista com a colaboradora Marília Santos, que em (54) afirma: “saber ouvir as demandas dos alunos e também **olhar para si mesmo em busca de reflexões** que possam melhorar o desempenho como professor e o desempenho do aluno”. Esse trecho demonstra que **a professora tem consciência de que a reflexividade se trata de uma atitude que precisa fazer parte do cotidiano do docente reflexivo e crítico.**

3) Os alunos sentem ou reconhecem que suas demandas em sala de aula são consideradas e atendidas? Em caso afirmativo, como isso se dá?

Essa pergunta não foi respondida diretamente pelos aprendizes, mas, pelas respostas que as professoras deram em relação às demandas, eles foram atendidos. Além de que,

em dois casos, observaram-se mudanças sociais decorrentes desse atendimento. O primeiro, pode ser verificado na entrevista com a colaboradora Mary, de modo que, no excerto (31), vê-se que foi preciso, para evitar a evasão dos estudantes, a criação de uma turma específica para as mulheres, para que fosse possível “aceitar o ingresso de suas crianças na aula[...]”, o que também veio a favorecer um sentimento de tranquilidade por parte dos maridos dessas alunas. O segundo caso compõe a entrevista da professora Hellen, pois, em (86), expõe que, após uma ação intervenção, “mais alunas mulheres paquistanesas passaram a frequentar as aulas[...]”.

4) O ensino de PLAc atende com sucesso à demanda dos alunos quando pautado por uma prática reflexiva? O que evidencia isso?

Sim. Por todos os depoimentos dados pelas colaboradoras no sentido de prestigiar as demandas de seus aprendizes que requeriam um refazer docente, exigindo a **reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação** (Schön, 2000). Ao que tudo indica, essa atitude reflexiva foi fundamental para a não contestação dos aprendizes, apresentando outras demandas em relação ao mesmo item.

Desse modo, os objetivos específicos traçados para esta pesquisa foram alcançados, a saber:

- Investigar como os professores colaboradores da pesquisa agem em sala de aula em relação ao demandado pelos aprendizes.
 - As colaboradoras declararam mudar o curso do que havia sido planejado para as aulas para atender ao que era solicitado pelos aprendizes.
- Analisar, por meio de narrativas e entrevistas, se esses docentes são cientes da existência da prática reflexiva e se a adotam em sala de aula conscientemente.
 - Todas as colaboradoras são adeptas da prática reflexiva e a aplicam de algum modo. Destaca-se que, dentre as colaboradoras, a professora Marília Santos deixou explícito ter consciência dessa prática.
- Investigar a (in)satisfação dos alunos em relação ao atendimento de seus questionamentos pontuais em sala de aula.

- Esse objetivo não foi alcançado direta e pontualmente, em razão da pandemia, que impossibilitou o contato físico, e mesmo virtual, com os alunos das colaboradoras. No entanto, pelos depoimentos dessas, houve uma preocupação em atendê-los quando foi necessário. Portanto, em termos indiretos, parece que as inquietações dos aprendizes foram satisfeitas.
- Indagar se a prática reflexiva é fator significativo para mudança no ensino de PLAc que atenda a essas necessidades pontuais.
 - As informações das narrativas aqui analisadas revelaram na prática o que os teóricos já sinalizavam: o quão é relevante a adoção de uma prática reflexiva, sobretudo em razão de um público tão imprevisível em suas necessidades de práticas linguísticas, como é o dos aprendizes de PLAc. Isso significa a necessária inclusão da reflexividade crítica na formação docente, que, a cada dia se manifesta mais presente, sobretudo em contexto de ensino e de aprendizagem de uma língua não-primeira.

Esses objetivos, somados as respostas às questões desta pesquisa, confluíram sobremaneira para o alcance do objetivo geral, qual seja, **investigar se a prática pedagógica de professores em espaços de ensino de português como língua de acolhimento - PLAc a aprendizes em situação de refúgio no Distrito Federal contempla a reflexão crítica (reflexividade) no seu fazer docente**, para o que serão apontados os comentários a seguir.

Iniciam-se as considerações sobre a importância de uma entrevista em que a narrativa é o ponto fulcral e o porquê disso. As respostas das colaboradoras revelaram que sua narrativa trouxe a presença de sua própria voz na expressão do seu “eu” ator, mas também da sua preocupação com o outro ator, que é o seu aprendiz, na construção de um conhecimento compartilhado. Segundo Oliveira (2017), as narrativas como método nas pesquisas em educação “coloca em evidência a voz do sujeito participante das investigações”, porém, pode-se ir além disso, posto que, como se pôde observar na análise dos dados, nos trechos (13), (29) e (75), por exemplo, as vozes dos aprendizes também estavam representadas, construídas no enunciado das professoras por meio de uma intertextualidade constitutiva e com traços de um discurso indireto. Portanto, as narrativas aqui excederam a voz das colaboradoras, dando espaço também à voz dos alunos refugiados.

Para além desses benefícios citados para a investigação científica, o uso das narrativas se estende para a formação de professores, uma vez que:

O reconhecimento de sua história de formação leva o futuro professor a desenvolver a sensibilidade para atuação a favor de seus alunos. Geralmente as narrativas contribuem para que o formando, ao tornar-se professor, seja mais consciente e não repita com seus alunos, enganos que foram cometidos em sua formação, podendo fazer uso de aspectos que foram positivos em sua aprendizagem. (BARBISAN e MEGID, 2018, p. 989)

Em decorrência disso, as narrativas se apresentam como relevantes para o repensar da prática e formação docente em que se considerem os processos reflexivos. Sugere-se, dessa forma, o uso desse recurso nas licenciaturas, como um caminho para a formação de um docente reflexivo e crítico.

Voltando o olhar para as respostas apresentadas pelas professoras colaboradoras, viu-se que a conexão entre as categorias da intertextualidade e da modalidade (FAIRCLOUGH, 2003, 2016; KOCH, 2018a, 2018b; KOCH e ELIAS, 2018a, 2018b) da análise de discurso crítica e a noção de reflexão como **reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação** (SCHÖN, 2000), com aspecto pedagógico, estabeleceram um diálogo frutífero para evidenciar que as narrativas contemplaram a crença pedagógica do professor espelhada em seu discurso. À vista disso, observa-se que a ADC, a pedagogia de PLAc e as entrevistas apoiadas nas narrativas constituem um tripé com bases sólidas que sustentam o lugar de vozes docentes. Por esse motivo, espera-se que esse percurso teórico-metodológico possa inspirar outros estudos voltados para impactos e mudanças nas práticas pedagógicas.

Quanto às análises das entrevistas, essas revelam professoras de PLAc que conduzem e orientam o seu trabalho a partir de uma prática docente reflexiva. Cada uma das professoras colaboradoras possui um estilo próprio de lecionar e o fazem com autonomia, mas, apesar das idiosincrasias, a prática reflexiva, de forma individual ou conjunta com outros professores, é evidenciada por elementos em comum: **marcas de um discurso modalizado e presença de intertextualidade na construção da narrativa**, reveladoras da percepção sensível das docentes sobre um campo movediço, nada previsível.

As modalizações encontradas ora distanciavam as locutoras de seus enunciados ao assinalarem baixa afinidade com as proposições, ora as aproximavam à medida que graus de assertividade, imperatividade e certeza se faziam presentes em suas narrativas. Diante dessas modalizações, se observa que a escolha por aquelas que marcavam alto grau de afinidade era feita quando as docentes se respaldavam em sua prática e experiência profissional para subsidiar suas assertivas. Por essa razão, vê-se com clareza uma posição de autoria do pensamento discursivo do agente social. Além disso, verifica-se o uso da modalização como meio de se preservar as faces dos interlocutores, criando um espaço de liberdade em sala de

aula para que todos façam parte e também sejam agentes dos processos de ensino e de aprendizagem, e isso sem imposições.

A intertextualidade, por sua vez, pode ser vista com grande frequência, tanto em sua forma manifesta quanto constitutiva, ou próxima dos pressupostos e subentendidos, quando era necessário intervir diante de conflitos de natureza cultural em sala de aula. A construção dessa intertextualidade, no entanto, não se fazia de forma fortuita, mas se dava após o “parar para pensar e refletir” do professor, que, então, reformulava o seu planejamento e optava pela seleção de outros textos que melhor lhe serviam para lidar com cada desafio deparado. Consta-se, desse modo, um certo alinhamento entre a **intertextualidade** e a **reflexão sobre a ação** e a **reflexão sobre a reflexão na ação** propostas por Schön (2000), pois essas são as reflexões que se dão quando não há ações em andamento, ou seja, é preciso, antes de tudo, parar para refletir.

E em relação à **reflexão na ação**, essa se mostrou como uma prática realizada de forma mais recorrente em momentos em que os conflitos em sala de aula eram desencadeados por questões linguísticas, e as intervenções realizadas de imediato com base nesse refletir já eram capazes de sanar essas demandas específicas. E diferentemente da **reflexão sobre a ação** e da **reflexão sobre a reflexão na ação**, que em muito se relacionam com a presença da intertextualidade, embora ainda não condicionada exclusivamente a presença dessa, a **reflexão na ação** se dá em meio aos mais diversos enunciados e se mostra demasiadamente produtiva quando aquilo que se precisa resolver se apresenta como algo de menor complexidade.

Diante do exposto, pode-se concluir que a prática reflexiva desenvolvida pelas professoras colaboradoras contribui não só com o seu próprio aprimoramento profissional, uma vez que as fazem observar a sua atuação a partir de um olhar reflexivo, como também guia os aprendizes a um processo igualmente reflexivo e crítico de sua aprendizagem. Assim, com o estabelecimento de um ambiente propício para o diálogo e construção conjunta, como foi descrita nas entrevistas analisadas, é possível se obter um professor que se reinventa a cada prática e um aluno autônomo preparado para interagir no novo mundo com sua nova língua.

Nesse sentido, o estudo aqui demonstrou que é importante promover um estudo de autores que trabalham com a prática reflexiva na formação de professores ainda no momento de graduação. A inclusão de uma bibliografia voltada para esse estudo, fundamentada em Leffa (2001, 2016) Leffa e Irala (2014), Freire (2015) e Schön (2000), por exemplo, parece

atender e elucidar o que compreende e o que compete ao profissional de educação e, em específico para este trabalho, o professor de PLAc.

Há de se considerar também que “o professor aprendiz, assim como o atuante, deve refletir sobre sua própria formação, e isto é fundamental a qualquer aluno de licenciatura, o que faz com que entre em contato com certos porquês de sua aprendizagem ou desaprendizagem” (BARBISAN e MEGID, 2018, p. 989) já que o “refletir leva o sujeito em formação a descobrir que já possui conhecimentos e competências” (idem). Assim, pode-se afirmar que as disciplinas de estágio supervisionado ofertadas nas graduações em licenciatura, se apresentam como uma situação oportuna para se iniciar ou revisitar esses conceitos que perpassam pela construção da reflexividade. Isso se dá porque, por se tratar de uma experiência inicial, é possível, como explica Leffa (2016), que o professor aprendiz possa estar submisso ao que os teóricos da área determinam, no entanto, a conjuntura das práticas de ensino de línguas da atualidade, dão ao professor a “possibilidade de exercer sua autonomia, tomar suas decisões e até investigar sua ação pedagógica” (LEFFA, 2016, p. 40).

Outro ponto pertinente desvelado foi como o tratamento dado à cultura nas aulas de PLAc das professoras colaboradoras apontam a língua de acolhimento para um universo que prestigia e valoriza a L1 de seu aprendiz. O espaço aberto conferido às trocas culturais em sala de aula, como pôde ser observado, permitiam aos alunos compartilhar seus saberes, seus sentimentos, expectativas, frustrações e, sobretudo, a sua cultura. Sabe-se que língua e cultura são indissociáveis e, por essa razão, é perceptível a importância que tem, para o ser humano, o ser subjetivo que é ter oportunidade de viver, por meio de suas palavras, a sua cultura herdada, especialmente porque, como esclarece Alvarez (2019):

As línguas refletem valores e visões de mundo de indivíduos e de grupos em relação a elas próprias e a seus usuários e, ao entrarem em contato com outras línguas, tais valores acabam por criar uma relação de poder entre a língua de maior prestígio, que detém o poder político, cultural e econômico da comunidade, e a língua de menor prestígio, reservada para situações mais específicas. (ALVAREZ, 2019, p. 132)

Assim, é possível ver que a língua de herança do aprendiz refugiado não dispõe de muitas aberturas na sociedade envolvente para se fazer ouvida. Dessa maneira, a sala de aula de PLAc se apresenta como um local compatível para trocas linguísticas e interculturais, trocas essas que podem evidenciar ao aprendiz que a língua do país acolhedor não vem para substituir a língua que o melhor representa, seja em seu seio familiar ou em locais externos a esse, mas que trabalha a seu favor quando em interação com os nacionais. Isto posto, espera-

se que outras pesquisas possam vislumbrar essa concepção e que deem início a um trabalho em prol de uma política linguística de acolhimento que prestigie a L1 do estudante refugiado. É sabido que, para isso, é necessário um trabalho conjunto, já que “política de língua é sempre um envolvimento social” (FARGETTI e COSTA, 2019, p. 97).

Conclui-se, também, que esta pesquisa revelou o campo desafiador que é a docência a pessoas em situação de refúgio com todos os seus percalços de vulnerabilidade, demandando do professor não somente o conhecimento científico da língua, mas, e sobretudo, um “olhar” humanista de acolhimento na condução de resolução de conflitos culturais. Nesse sentido, não se trata de uma “esmola que se dá a quem necessita”, mas, sim, de criar um espaço de interculturalidade na medida em que se percebe o aprendiz em situação de refúgio como um ator social, de um sujeito agente na construção de seu conhecimento (FAIRCLOUGH, 2003) na inserção da comunidade que o acolhe. Ademais, os dados mostraram que a sensibilidade da adoção das colaboradoras de uma prática reflexiva, revelada como fundamental na formação docente, foi o aspecto definidor de sua consciência educadora, provocada pelas imprevisibilidades de um “lugar discursivo” nada corriqueiro, e não, necessariamente, pelo tipo de graduação em que foram formadas, embora não se deva apagar a importância de metodologias específicas para o contexto de L2. Em suma, vê-se que o ensino de PLAc vai além de se trabalhar com o dado linguístico, em que pese esse ser basilar: o que se torna crucial é o dado humanitário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACNUR, Brasil. Migrações, Refúgio e Apatridia: guia para comunicadores. 2019.
- AGER, A.; STRANG, A. Understanding integration: A conceptual framework. *Journal of refugee studies*, 2008, 21.2: 166-191.
- ALVAREZ, M. L. O. Crenças e atitudes linguísticas de falantes de PLH. In: RAZKY, A.; GUSMÃO, E. (Orgs.) *Pesquisas em crenças e atitudes linguísticas*. Araraquara: Letraria, 2019.
- AMADO, R.S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. *Revista da SIPLE*, Brasília, ano 4, n. 2, out 2013.
- BARBISAN, C.; MEGID, M. A. B. A. Categorias de narrativas: principais usos em pesquisas e formação de pedagogas. *ETD-Educação Temática Digital*, v. 20, n. 4, p. 979-996, 2018.
- BARBOSA, L. M. A.; SÃO BERNARDO, M. A. de. Língua de Acolhimento. In: CAVALCANTI, L. (Org.) *Dicionário Crítico de Migrações Internacionais*. Editora da Universidade de Brasília: Brasília-DF, 2017.
- BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- BRAIT, B. Problemas da poética de Dostoiévski e estudos da linguagem. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. 1. Ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.
- CABETE, M. A. C. S. da S. O processo de ensino-aprendizagem do Português enquanto língua de acolhimento. 2010. 146 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) Departamento de Língua e Cultura Portuguesa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Lisboa, 2010.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- CHUEIRI, V. K.; CÂMARA, H. F. Direitos humanos em movimento: migração, refúgio, saúde e hospitalidade. *Revista Direito, Estado e Sociedade*, n.36 p. 158 a 177 jan/jun 2010.
- COSTA, N. B. N. da. Migrações Internacionais e Refúgio no Brasil entre 2000 e 2014: uma análise espaço-temporal. 2016. 125 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Departamento de Geografia, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- COURY, P.; ROVERY, J. O Idioma como Facilitador do Processo de Integração de Refugiados e Imigrantes: a Experiência do Instituto de Migrações e Direitos Humanos (IMDH). In: UNHCR/ACNUR. *Cadernos de Debates Refúgio, Migrações e Cidadania*, v.12, n.12 (2017). Brasília: IMDH.

DINIZ, L. R. A.; NEVES, A. de O. Políticas linguísticas de (in) visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. *Revista X*, v. 13, n. 1, p. 87-110, 2018.

FARGETTI, C. M.; COSTA, F. V. F. da. Atitudes e crenças dos falantes de línguas minoritárias e políticas linguísticas no país. In: RAZKY, A.; GUSMÃO, E. (Orgs.) *Pesquisas em crenças e atitudes linguísticas*. Araraquara: Letraria, 2019.

FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

FLICK, U. *Designing Qualitative Research*. Sage Publications, 2007.

FLICK, U. *An Introduction to Qualitative Research*. 4ª ed. Sage Publications, 2009.

FLICK, U. *The Sage Handbook of Qualitative Data Collection*. Sage Publications, 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

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

HAYDU, M. A integração de refugiados no Brasil. 60 anos de ACNUR, 2011, 131.

JARDIM, T. D. M. A Lei Migratória e a Inovação de Paradigmas. In: UNHCR/ACNUR. *Cadernos de Debates Refúgio, Migrações e Cidadania*, v.12, n.12 (2017). Brasília: IMDH.

JÚNIOR, R. dos S. M. Português como Língua Adicional e Letramento Crítico: Análises Das Experiências Com Alunos Estrangeiros. In: *International Congress of Critical Applied Linguistics*. 2015. p. 21.

KOCH, I. V. *Introdução à Linguística Textual: trajetórias e grandes temas*. 2. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018a.

KOCH, I. V. *A inter-ação pela linguagem*. 11. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018b.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018a.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed., 13ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018b.

KONGO, C. Nosso apelo aos irmãos e irmãs brasileiras. In: UNHCR/ACNUR. *Cadernos de Debates Refúgio, Migrações e Cidadania*, v.9, n.9 (2014). Brasília: IMDH.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução: Heloisa Monteiro; Francisco Settineri – Porto Alegre: Artmed, Belo Horizonte. Editora UFMQ, 1999.

LEÃO, R. Z. R. CONARE: Balanço de seus 14 anos de existência. 60 anos de ACNUR, 2011, 69.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra (s) língua (s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014, 21-48.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

LEFFA, V. J. Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LIMA, J. A. de; FAZZI, R. de C. A subjetividade como reflexividade e pluralidade: notas sobre a centralidade do sujeito nos processos sociais. Sociologias, v. 20, n. 48, p. 246-270, 2018.

MARINUCCI, R. Apresentação. In: UNHCR/ACNUR. Cadernos de Debates Refúgio, Migrações e Cidadania, v.9, n.9 (2014). Brasília: IMDH.

MILESI, R.; COURY, P. Apresentação. UNHCR/ACNUR. Cadernos de Debates Refúgio, Migrações e Cidadania, v.12, n.12 (2017). Brasília: IMDH.

MIRANDA, Y. C. C de; LOPEZ, A. P. A. Considerações sobre a formação de professores no contexto de ensino de português como língua de acolhimento. In: FERREIRA, L. C. [et al.], organizadores. Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo. Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial, 2019. p. 17-40.

MOREIRA, J. B. Redemocratização e direitos humanos: a política para refugiados no Brasil. Revista Brasileira de Política Internacional, 2010, 53.1: 111-129.

NUNES, L. S. et al. A análise da narrativa como instrumento para pesquisas qualitativas. Revista Ciências Exatas, v. 23, n. 1, p. 9-17, 2017.

OLIVEIRA, A. M. Processamento da informação num contexto migratório e de integração. Educação em Português e Migrações, 2010, p. 11-43.

OLIVEIRA, C. B. Educação para a diversidade: variação linguística no ensino de português como língua adicional (LA). In: LIMA, R.; REIS, M. da G. M. (orgs.). Culturas e imaginários: deslocamentos, interações e superposições. 1 ed. Rio de Janeiro: FAPDF, 2018, p. 53-61.

OLIVEIRA, L. D. G. de C. Pesquisa narrativa e educação: algumas considerações. In: Congresso Nacional de Educação-Educere. Vol. 13. 2017.

OLIVEIRA, M. M. de. Como fazer pesquisa qualitativa. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PAIVA, A. R.; DIAS, A. C. S.; MOULIN, C. Migrações e refúgio: travessias interdisciplinares, desafios globais. *O Social em Questão - Ano XXI - nº 41 - Mai a Ago/2018*.

PAIVA, V. L. M. de O e. *Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.

PAPADOPOULOU, M.; TSIOLI, S.; ANDROULAKIS, G. A cocriação de espaços seguros e coloridos através do aprendizado informal para crianças refugiadas. In: FERREIRA, Luciene Corrêa... [et al.], organizadores. *Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo*. Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial, 2019. p. 207-230.

PAULA, B. V. de. O princípio do non-refoulement, sua natureza jus cogens e a proteção internacional dos refugiados. *Revista do Instituto Brasileiro de Direitos Humanos*, 2006, 7.7: 2007.

PEREIRA, G. F. O português como língua de acolhimento e interação: a busca pela autonomia por pessoas em situação de refúgio no Brasil. *Cadernos De Pós-Graduação Em Letras*, 2017, 17.1.

RODRIGUES, G. M. A. ACNUR e Universidades: a Cátedra Sergio Vieira de Mello (CSVM) no Brasil. In: UNHCR/ACNUR. *Cadernos de Debates Refúgio, Migrações e Cidadania*, v.9, n.9 (2014). Brasília: IMDH.

SÃO BERNARDO, M. A. de. *Português como Língua de Acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil*. 2016. 207 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo. 2016.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução: Roberto Cataldo Costa; Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHWANDT, T. A. Three Epistemological Stances for Qualitative Inquiry: Interpretivism, Hermeneutics, and Social Constructionism. In Lincoln, Yvonna S., & Denzin, Norman K. (Eds.). *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues* (pp. 189-213). Thousand Oaks, CA: Sage 2003.

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

TRIPP, D. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005

UNHCR/ACNUR. *Cadernos de Debates Refúgio, Migrações e Cidadania*, v.9, n.9 (2014). Brasília: IMDH.

WALDELY, A. B. et al. Cartagena + 30: pelo fortalecimento do direito de refúgio. In: UNHCR/ACNUR. Cadernos de Debates Refúgio, Migrações e Cidadania, v.9, n.9 (2014). Brasília: IMDH.

Referências Eletrônicas

ACNUR, Brasil. Agência da ONU para refugiados, 2015. Refugiado ou Migrante? O ACNUR incentiva a usar o termo correto. Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/2015/10/01/refugiado-ou-migrante-o-acnur-incentiva-a-usar-o-termo-correto/>>. Acesso em: 7 de set. de 2021.

GOVERNO FEDERAL. Justiça e Segurança Pública, 2018. Refúgio em números. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/news/de-10-1-mil-refugiados-apenas-5-1-mil-continuam-no-brasil/refugio-em-numeros_1104.pdf/view>. Acesso em: 14 de set. de 2019.

SOBRE a cátedra Sérgio Vieira de Mello. Cátedra Sérgio Vieira de Mello. Informe, 2018. Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/09/Informe-2018-Catedra-Sergio-Vieira-de-Mello.pdf>>. Acesso em: 17 de nov. de 2019.

ANEXOS

ANEXO 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO CEP

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PAPEL DA REFLEXIVIDADE CRÍTICA NA PRÁTICA DOCENTE DE PLAC

Pesquisador: JULIANA BARBOSA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 44141321.8.0000.5540

Instituição Proponente: Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.612.998

Apresentação do Projeto:

A pesquisa aborda o ensino de língua portuguesa como língua de acolhimento (PLAc) para estrangeiros refugiados e apátridas. Esse ensino, devido a suas especificidades, demanda um professor reflexivo, capaz de conduzir um ensino pedagogicamente sensível, que atenda às necessidades desses alunos. Pautada na perspectiva sociointeracional de ensino, em que o aluno assume o papel de protagonista, mas sem negligenciar o professor com participação fundamental na mediação do processo de aprendizagem, visar-se-á a uma análise do fazer docente do ensino de PLAc para um grupo de pessoas na condição de refúgio.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar se a prática pedagógica de professores em espaços de ensino de português como língua de acolhimento - PLAc a aprendizes em situação de refúgio no Distrito Federal contempla a reflexão crítica (reflexividade) no seu fazer docente.

Objetivo Secundário:

Examinar como os professores-colaboradores da pesquisa agem em sala com relação à permanência ou mudança no script da aula em relação ao que é demandado em sala pelos aprendizes; Analisar, por meio de narrativas e entrevistas, se esses docentes são cientes da existência da prática reflexiva e se a adotam em sala de aula conscientemente; Investigar a (in)satisfação dos alunos em relação ao atendimento de seus questionamentos pontuais em sala de

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 4.612.998

aula; Investigar se a prática reflexiva é fator significativo para mudança no ensino de PLAc que atenda a essas necessidades pontuais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

As entrevistas semiestruturadas a serem realizadas se darão de forma remota devido à pandemia de Covid-19. Destaca-se, assim, que, por não serem recomendados no momento pandêmico atual encontros presenciais, as entrevistas semiestruturadas não serão realizadas nem no âmbito e nem no espaço físico de nenhuma instituição, assim, a geração de dados de forma remota mediada por tecnologia assegura a preservação da saúde, do bem estar e da segurança de todos os envolvidos. E por ser garantido e assegurado ao colaborador o seu completo anonimato, tem-se um cenário em que há ainda uma maior mitigação de quaisquer riscos a esse colaborador.

Benefícios:

Acredita-se que o colaborador, ao responder à entrevista, terá a chance de refletir sobre sua prática de forma metódica e sistemática, o que pode levá-lo a novos insights, novas descobertas. Em outras palavras, espera-se que seja um momento de troca de experiências que favorece a redescoberta de seu próprio trabalho.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa irá realizar entrevistas com professores de português como língua de acolhimento (PLAc). Assim, a pesquisa não irá entrevistar diretamente estrangeiros, refugiados ou apátridas, mas apenas profissionais de ensino que se dedicam a ensinar português a essas pessoas. Mesmo assim, a pesquisa se pautará pelo anonimato das informações coletadas. Sendo assim, por não lidar diretamente com pessoas em situação de vulnerabilidade, e por propor medidas de mitigação de eventuais riscos (em especial o anonimato e a não revelação de dados pessoais a respeito dos refugiados ou estrangeiros), acredita-se que houve um adequado mapeamento dos riscos de pesquisa e de estratégias destinadas a contê-los.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram apresentados e estão em conformidade com as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Este projeto foi aprovado pelo CEP/CHS.

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 4.612.998

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1495383.pdf	04/03/2021 20:26:15		Aceito
Outros	CARTA_REVISAO_ETICA_Juliana.docx	04/03/2021 20:21:36	JULIANA BARBOSA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ambiente_virtual.docx	04/03/2021 20:20:36	JULIANA BARBOSA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_brochura_investigador.docx	02/03/2021 20:21:37	JULIANA BARBOSA DA SILVA	Aceito
Outros	Lattes_Orientadora.pdf	02/03/2021 20:17:33	JULIANA BARBOSA DA SILVA	Aceito
Outros	Cronograma.docx	02/03/2021 20:16:19	JULIANA BARBOSA DA SILVA	Aceito
Outros	Lattes_Juliana_Barbosa_da_Silva.pdf	02/03/2021 20:12:20	JULIANA BARBOSA DA SILVA	Aceito
Outros	Justificativa_aceite_institucional.docx	02/03/2021 20:11:38	JULIANA BARBOSA DA SILVA	Aceito
Outros	Instrumento_de_Coleta_de_dados_entrevista_semiestruturada.docx	02/03/2021 20:10:50	JULIANA BARBOSA DA SILVA	Aceito
Outros	carta_de_encaminhamento_Juliana_Barbosa_da_Silva.doc	02/03/2021 20:09:44	JULIANA BARBOSA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Juliana.pdf	02/03/2021 19:57:08	JULIANA BARBOSA DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 25 de Março de 2021

Assinado por:
Érica Quinaglia Silva
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

ANEXO 2 – A CONCEPTUAL FRAMEWORK DEFINING CORE DOMAINS OF INTEGRATION

A Conceptual Framework Defining Core Domains of Integration



Fonte: AGER, Alastair; STRANG, Alison. Understanding integration: A conceptual framework. Journal of refugee studies, 2008, p. 170.

APÊNDICE

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “O papel da Reflexividade Crítica na prática docente de Plac”, de responsabilidade de Juliana Barbosa da Silva, aluna de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é investigar se a prática pedagógica de professores em espaços de ensino de português como língua de acolhimento - PLAc a aprendizes em situação de refúgio no Distrito Federal contempla a reflexão crítica (reflexividade) no seu fazer docente. Por isso, a entrevista semiestruturada a ser realizada com você contemplará perguntas a respeito da sua prática docente no ensino de PLAc e também da sua formação como professor de línguas.

A entrevista será realizada por videoconferência. O *link* para a sala de reunião será disponibilizado momentos antes do horário marcado para a sua realização, e será compartilhado unicamente com você, e você não deve compartilhá-lo com ninguém. É um momento de troca de experiências e a sua privacidade será preservada; lhe é garantido o seu completo anonimato. Dessa maneira, lhe asseguro que nenhum dos seus dados pessoais serão compartilhados com terceiros, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de quaisquer outras informações que permitam identificá-lo(a). E quanto as suas respostas às entrevistas e suas narrativas, essas serão devidamente armazenadas em dispositivo externo ao computador de posse da pesquisadora responsável, configurando arquivo confidencial que somente será utilizado para fins de produção de conhecimento científico.

Diante disso, mesmo com exceção dos termos de uso e termos de serviços atrelados ao funcionamento dos recursos eletrônicos e de suas políticas de privacidade, a sua participação na pesquisa não lhe implica em grandes riscos. E você, a qualquer momento e sem nenhum prejuízo, pode optar por não responder à alguma pergunta, recusar-se a participar, interromper a sua participação, ou retirar completamente o seu consentimento para utilização dos seus dados, basta apenas sinalizar por e-mail para silva.jubarbosa@gmail.com, e em seguida, você receberá uma resposta indicando que foi tomada ciência do seu pedido e que esse foi atendido. Lembre-se também que a sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício.

Frisamos que a sua participação é de imensa contribuição e importância, pois espera-se que este trabalho venha a contribuir tanto no âmbito teórico quanto prático para questões relacionadas a educação e ao ensino de línguas, à medida que coloca em evidência pontos, acredita-se, pertinentes, não só para a atuação prática do professor de PLAc para refugiados,

mas também para o seu (re)inventar, que abrange sua formação e sua reformulação, ou seja, sua aprimoração constante. Com isso, aspira-se situar a ação reflexiva como um aspecto pertinente nas teorias voltadas para a formação de professores, de modo a revelar resultados significativos que possam ser alcançados quando pautados por uma prática pedagógica reflexiva e crítica, e, sobretudo, que possam vir a contribuir retroativamente na formação dos alunos de licenciatura em Letras, para que enxerguem o ensinar como um processo de reformulação constante, sempre em função e benefício dos que dele possam se beneficiar.

Se você ainda tiver dúvidas de qualquer natureza sobre a pesquisa e sobre os procedimentos aqui explicados, você pode me contatar (Juliana Barbosa da Silva) por meio do telefone (61) 99181-0537 ou pelo e-mail silva.jubarbosa@gmail.com. E ainda para mais informações, essas podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br e do telefone (61) 3107-1592. Por fim, se estiver de acordo com os termos aqui esclarecidos, imprima e assine este documento, e, depois de assinado, escaneie e mande-o em anexo para a pesquisadora responsável neste mesmo e-mail, a saber: silva.jubarbosa@gmail.com. A pesquisadora responsável fará os mesmos procedimentos e lhe entregará o documento com todas as assinaturas. Guarde esse documento assinado com você em seus arquivos. Assim, vamos juntos pelo ensino crítico e reflexivo de PLAc.

Assinatura do/da participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de 2021.