

REVISTA ACADÊMICA
LENDU
LINGUAGEM
E NSINO
EDUCAÇÃO



Unahce
Unidade Acadêmica
de Humanidades,
Ciências e Educação



EDITORIAL

MIGRAÇÕES CONTEMPORÂNEAS, PORTUGUÊS LÍNGUA DE ACOLHIMENTO E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

Dayane Cortez¹

dcortez@unesc.net

Angela Cristina Di Palma Back²

acb@unesc.net

Esta edição da REVISTA Linguagem, Ensino e Educação - LENDU, volume 6, número 1 do ano de 2022, dá visibilidade às discussões e observações desenvolvidas durante o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. (PIBID) Subprojeto *Língua Portuguesa - formação de professores para o ensino de língua materna, estrangeira e de acolhimento*, em condições excepcionais por conta da pandemia de COVID-19. Traz ainda colaborações externas ao programa que dialogam com os estudos sobre Migrações Contemporâneas e Português como Língua Acolhimento (PLAc) desta edição. Os leitores encontrarão 08 (oito) artigos e 01 (um) poema.

Para compreender a importância das discussões destacadas em programas como o PIBID, tanto para a formação inicial de professores quanto para a formação continuada é necessário fazer um parêntese para conhecer o contexto no qual nasce e está inserida a Universidade do Extremo Sul de Santa Catarina (UNESC).

A Unesc é uma instituição comunitária que completa, em 2022, 54 anos de fundação. Dentre os mais de 40 cursos existentes, 8 são de licenciatura, todos presenciais. Os cursos de licenciatura mantidos pela Universidade existem, em sua maioria, há mais de 47 anos,

¹ Doutoranda e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (UNESC), Professora de Português Língua Estrangeira na Escola de Idiomas Unesc e do curso de Letras (UNESC).

² Doutora em Linguística pelo Programa de Linguística (UFSC), Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (UNESC) e do curso de Letras (UNESC).

o que torna possível afirmar que grande parte dos professores que atuam nas escolas da região são oriundos de cursos da Unesc. A sede está localizada na cidade de Criciúma, inserida na região Sul de Santa Catarina, no espaço territorial de três grandes microrregiões: Associação dos Municípios da Região Carbonífera (AMREC), Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense (AMESC), e Associação dos Municípios da Região de Laguna (AMUREL). A Instituição atende estudantes de todas essas regiões, que totalizam mais de 800 mil habitantes. Recebe também alunos de outros estados e países, a exemplo de Angola, Gana, Haiti e Togo.

Fazendo um recorte na cidade de Criciúma, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o sistema educacional da educação básica possui uma taxa de escolarização de 6 a 14 anos de 98,5% [2010]. Já em 2021, as matrículas no ensino fundamental foram de 25.486 e no ensino médio de 8.621. O município é formado por 82 escolas para o ensino fundamental e 25 escolas para o ensino médio. O número de professores do ensino fundamental são de 1.572, e para o ensino médio de 758³; grande parte desse contingente de professores passaram por sua formação inicial e/ou continuada, seja especialização ou *stricto sensu*, pela Unesc.

Nesse contexto de formação descrito, bem como o fato identitário de a Unesc ser uma universidade comunitária, forjada na história da comunidade, é que programas oriundos de políticas públicas, a exemplo do PIBID, provocam profundas transformações, na medida em que aproxima as discussões/reflexões da academia às práticas escolares, inserindo os professores das escolas (supervisores) nas formações pibidianas. Eis que os pesquisadores do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), em parceria com com Curso de Letras, alçam propósitos intencionais para toda uma rede de colaboradores que não se esgotam nos limites das IES, uma vez tomam as rédeas do planejamento didático por meio do PIBID. A relevância, portanto, de socializar os trabalhos que as organizadoras fizeram jogam luz em todo esse movimento de dar visibilidade ao processo, cujo resultado se materializa nesta edição, em quatro dos trabalhos.

Por isso, compreender a instituição escolar como espaço possível de formação inicial, em serviço e continuada de professores, perpassando pelos temas de desafios contemporâneos da escola, significa na perspectiva da excelência nos processos de ensino

³ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Panorama. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/criciuma/panorama>. Acesso em 17 out. 2022.

aprendizagem, promover experiências de iniciação à docência na Educação Básica que resultam do processo de interação entre escolas e universidade, e que contam com diferentes atores (alunos, professores, comunidade), inserindo-se neste contexto educacional, contribuindo com reflexões, pesquisas, proporcionando o desenvolvimento de todos os atores. Juntamente com os bolsistas de iniciação à docência, professores supervisores e a partir de nossas leituras e debates, dentro do momento pandêmico que vivíamos, percebemos as dificuldades e as qualidades da educação básica da região do Extremo Sul Catarinense.

Então, buscamos com o projeto contribuir com a comunidade, especialmente a migrante, dentro das condições que dispúnhamos: apenas o contato virtual entre acadêmicos e professores supervisores; a inconstância do calendário escolar, acadêmico; a incerteza da chegada da vacina e do retorno ou não a presencialidade; e, as restrições de acesso à escola, por questões de segurança sanitária.

No entanto, especialmente preocupados em promover o exercício da cidadania, fomos atravessados por indagações como: o que significa ser professor, em diversos contextos e cenários, inclusive em estados excepcionais como o tem sido durante a pandemia de Covid-19?; qual o papel da Universidade, de um curso de licenciatura em Letras, que forma professores de língua para com o salto no contingente de alunos migrantes ou filhos de migrantes (refugiados ou não) que batem à porta de nossas escolas?

Partindo dessas indagações e tendo em como objetivo central a *formação de professores para o ensino de língua materna, estrangeira e de acolhimento*, nesta edição, serão apresentados trabalhos que surgem do debate desse programa, acompanhado da socialização de pesquisas de outros pesquisadores pelo país, cuja síntese dos trabalhos estão a seguir.

O artigo que abre este volume, **Uma Experiência com Ensino de Português para Estrangeiros na Rede Pública de Criciúma**, de Dayane Cortez, Andreza Alves Inácio Borges, Charles Martins, Érica Dias Borges e Guilherme Gaspar Locks, traz reflexões a partir da perspectiva de uma entrevista semiestruturada com professora entrevistada da rede pública de ensino de Criciúma, a respeito da compreensão da escola, da professora e dos alunos sobre língua e acolhimento apoiadas nas discussões e leituras do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. (PIBID) Subprojeto *Língua Portuguesa - formação de professores para o ensino de língua materna, estrangeira e de acolhimento*, sintetizando e cristalizando os desafios dos professores, escola e comunidade para o acolhimento de quem chega.

Na sequência, Angela Cristina Di Palma Back, Dienifer Soares Bereznicki, Natalia Berto Cirio de Castro, Lucas Garcia Nunes e Renata Zapelini dos Santos, em **Português como Língua de Acolhimento e a Inserção do Aluno Migrante na Rede Pública Municipal De Criciúma/SC**, tecem reflexões acerca das mudanças nas políticas públicas de acolhimento em andamento em Criciúma, partindo da comparação de resultados de pesquisa antecedente de Cortez (2018) com dados de entrevista com a gestão da Secretaria da Educação e professora da rede pública, em 2021 a fim de ter pistas do processo de acolhimento linguístico de alunos migrantes na rede pública municipal.

Em **O que os Documentos Oficiais – BNCC, PCN e Diretrizes Curriculares de Criciúma – abordam sobre migrantes em sala de aula** Angela Cristina Di Palma Back, Renata Zapelini dos Santos, Ruana Rodrigues e Talita Mariani Goulart Piazza problematizam por meio de uma análise exploratória dos documentos oficiais de educação: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Diretrizes Curriculares de Criciúma, a existência de propostas de inclusão relacionadas à migrantes em situação de vulnerabilidade, quando pensadas no âmbito escolar, especificamente quanto ao ensino de português como língua não-materna.

O texto **A Intercompreensão entre Línguas na Integração de um Imigrante Adulto**, de autoria de Dayane Cortez, Charles Martins, Morgana Batista Pereira, Quetlin Silveira e Tayana Rodrigues teve por objetivo entender como a intercompreensão entre línguas poderia facilitar a comunicação de um migrante adulto em seu processo de integração na sociedade brasileira, por meio do depoimento de um estudante universitário congolês.

Em **Ensino De Português no Processo de Escolarização do Povo Canela: Decolonialismo para a libertação dos povos indígenas sob a perspectiva da Linguística Aplicada**, a autora Solange Maria Pereira da Silva traz algumas reflexões sobre o ensino de língua portuguesa no processo de escolarização do povo Canela apoiada na discussão da linguística aplicada sobre as práticas de letramento crítico em língua portuguesa para os povos originários Canelas. Embora não trate explicitamente de Política Linguística ou Língua de Acolhimento, o texto dá visibilidade às questões de ensino-aprendizagem de segunda língua em contexto bilíngue dos povos originários, sendo por demais importante, o registro igualmente.

Já em **Migração Indígena ao Brasil e Pandemia: A Interpretação Comunitária Como Instrumento De Garantia Do Direito À Saúde Ao Povo Warao**, os autores Arnelle Rolim Peixoto, Isabella Alves Conceição e Luan Victor de Souza Bispo descrevem a

problemática do acesso à saúde, incrementada pela barreira linguística que impede que a relação médico-paciente transcorra de maneira adequada, especificamente, da população migrante indígena oriunda da Venezuela, o povo Warao, quando do acesso aos serviços públicos de saúde disponibilizados pelo Estado brasileiro no atual contexto de pandemia.

Embora, aparentemente sem relação com a área de PLA, o artigo, **A Migração como Alienação para o Trabalho Escravo Contemporâneo: um Caso de Trabalho análogo e Migração na Cidade de Itabuna - Bahia 2018**, Laís Melo De Andrade, se justifica fortemente pela relevância da discussão sobre a escravidão pós-moderna e práticas de condições de trabalho análogas à escravidão no contexto das migrações contemporâneas, a exemplo do caso dos venezuelanos no Sul da Bahia. Andrade dedica-se a refletir como esse tipo de crime se equipara à escravidão, ferindo a dignidade humana e assim como o direito à língua e, por conseguinte, à educação, cerceando outros direitos sociais e humanos básico como o de ir e vir de cada cidadão.

E para o encerramento da edição, contamos com o poema **Sou Refugiado**, de autoria de Laís Melo de Andrade, que nos lembra a fadiga dos refugiados, dos que migram, mas também da certeza que

“Além da guerra e do ódio
Há paz e amor em algum lugar”

(ANDRADE, 2022)

**Organização do dossiê:
Migrações contemporâneas, português língua de acolhimento e políticas linguísticas**

Angela Cristina Di Palma Back
Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)

Ana Paula Seiffert
Instituto Federal Catarinense Luzerna (IFC)

Dayane Cortez
Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)

Equipe Editorial da Revista LENDU

Carlos Arcangelo Schlickmann

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Diego Rodrigo Ferraz

Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

Leandro de Bona Dias

Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

Richarles de Carvalho

Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

Arte da Capa

Mariana Mafinski Carvalho

Artigos do dossiê

UMA EXPERIÊNCIA COM ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS NA REDE PÚBLICA DE CRICIÚMA

AN EXPERIENCE WITH TEACHING PORTUGUESE TO FOREIGNERS IN A PUBLIC SCHOOLS LOCATED IN CRICIÚMA

Dayane Cortez¹

dcortez@unesc.net

Andreza Alves Inácio Borges²

andreza_gilberto@hotmail.com

Charles Martins³

charles.letras@gmail.com

Érica Dias Borges⁴

ericadias@unesc.net

Guilherme Gaspar Locks⁵

guilhermegasparlocks@gmail.com

RESUMO

Este trabalho propõe-se a fazer um recorte temático: a condição ou não de acolhimento de alunos estrangeiros no aprendizado do idioma português em sala de aula. Partindo disso, realizou-se entrevista semiestruturada, seguindo roteiro pré-estabelecido, com uma professora de Língua Portuguesa da rede pública de ensino de Criciúma. Pôde-se analisar as informações obtidas a partir das reflexões de Bauman (2017), sobre migração, Cortez (2018, 2022) e Grosso (2010), sobre língua de acolhimento e política linguística, percebendo-se a partir deste estudo, as problemáticas acerca de migração levantadas durante o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A análise do caso também possibilitou estudos sobre a importância do intérprete comunitário nos processos de inclusão do estrangeiro ao país.

PALAVRAS-CHAVE: Português como língua de acolhimento; Migrações; PIBID; Formação inicial de professores.

¹ Doutoranda e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (UNESC), Professora de Português Língua Estrangeira na Escola de Idiomas Unesc e do curso de Letras (UNESC).

² Graduanda de Letras - Habilitação em Língua Portuguesa na UNESC (Universidade do Extremo Sul Catarinense); bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

³ Mestre em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), graduado em Letras Português/Inglês pela Unesc, professor da rede pública e privada de ensino de Criciúma e supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

⁴ Graduanda de Letras - Habilitação em Língua Portuguesa na UNESC (Universidade do Extremo Sul Catarinense); bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

⁵ Graduando de Letras - Habilitação em Língua Portuguesa na UNESC (Universidade do Extremo Sul Catarinense); bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

ABSTRACT

This article has the pretension to make a thematic cut: the condition of the possibility of welcoming foreign students learning the language in the classroom. Based on this idea, a semi-structured interview was conducted, following a pre-established script, with a Portuguese teacher from a public institution in Criciúma. The study was based on Bauman (2017) and his contributions on migration, as Cortez (2018, 2022) well as Grosso (2010) and her research about Host Language and language policy, which enlightened the discussions and problematics on migration debated throughout PIBID. The analysis of the case did also include studies on the importance of the interpreter in the processes of inclusion of foreign students in Brazil.

KEYWORDS: Portuguese as host language; Migrations; PIBID; Teacher graduation.

1 INTRODUÇÃO

No que diz respeito às migrações no Brasil nos últimos anos, pode-se afirmar que o país tem recebido muitos estrangeiros e refugiados em busca de melhores condições de vida; indivíduos que deixam seu país à procura de abrigo e segurança, segundo Cavalcanti, Oliveira e Silva (2021), no relatório do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra). Já se considerarmos o contexto micro, da região Sul catarinense, de acordo com Cortez e Back (2022):

A região da Associação dos Municípios da Região Carbonífera (AMREC)⁶ faz parte desse fenômeno migratório, visto o número de migrantes chegados à região e que modificam e impactam a realidade de suas cidades, em especial o fluxo migratório de haitianos e ganeses, sobressaindo-se entre os anos de 2014 a 2016, (no entanto, contínuo) e mais recentemente, se destacando o fluxo de venezuelanos. Estima-se que, em Criciúma, haja ao menos quatro mil haitianos, com residência fixa⁷, inicialmente atraídos pelas vagas do mercado de trabalho na indústria e construção civil, e que decidiram fazer da região seu lugar de recomeço (CORTEZ; BACK, 2022, p.3).

Em face disso, não se pode ignorar a intensa dinâmica de troca que existe e se faz necessária entre as pessoas que vêm e as que já estavam aqui. É natural buscar novas maneiras de se lidar com essa situação, uma vez que os sistemas e organizações tradicionais - como o sistema de ensino, que se mostra em foco neste artigo — na maior parte dos casos, não dão conta de suportar esse contato entre povos e línguas.

⁶ A AMREC conta com um total de 12 municípios que foram fortemente constituídos da integração entre distintos povos a partir do ciclo da imigração europeia, no século XIX.

⁷ De acordo com o líder da Associação de Haitianos de Criciúma, Pierre Paul Deshomme, em entrevista ao jornal online TNSUL. O levantamento de números objetivos de migrantes instalados e de passagem por Criciúma, desde 2010, é uma das dificuldades das pesquisas no âmbito das políticas públicas de acolhimento. Para saber mais: Cortez, 2018.

Neste artigo está em foco a escola, e é adequado iniciar a discussão do tema justamente em torno dela, devido à necessidade do cumprimento do seu dever de inclusão de todos os alunos — dever reconhecido e discutido socialmente, mesmo que em níveis básicos e refém do senso comum. De modo mais específico, o sistema sobre o qual a análise a seguir se debruça, e que invariavelmente se mostra presente no escolar, é justamente o da política das línguas.

A proposta deste artigo, em consonância com a problemática, é fazer o estudo de um caso — o mais à mão dos autores deste texto, sem análise prévia de opções variadas, impossibilitados que estavam os autores em parte pelo tempo disponível para a atividade, e em parte pelas medidas protetivas contra a pandemia de covid-19. Quer-se constatar, mesmo que de forma mínima, a tentativa de assegurar a inclusão do estrangeiro em sala de aula por meio do uso acolhedor da língua portuguesa.

Isso posto, durante a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto de *Língua Portuguesa: Formação de Professores para o Ensino de Língua Materna, Estrangeira e de Acolhimento*, do curso de Letras da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), nos anos de 2020 e 2021, tendo por tema justamente o português como língua de acolhimento na escola, mais especificamente nas aulas de Língua Portuguesa, os autores do presente artigo organizaram-se buscando desenvolver a referida proposta. O ponto de partida da atividade foi uma entrevista com uma professora de nível fundamental envolvida no processo de ensino de Língua Portuguesa a uma aluna estrangeira. Havendo tópicos e conteúdos transversais ao tema da análise, fez-se necessário breve momento de reflexão dedicado a eles: a elaboração de material didático voltado para as necessidades específicas do migrante e a relevância da atuação de um intérprete em sala de aula. Tal estudo foi norteado principalmente pelas leituras de Bauman (2017) Cortez (2018, 2022) e Grosso (2010), com a finalidade de se identificar, no caso em questão, a compreensão ou não do português como língua de acolhimento.

2 METODOLOGIA

Tratando-se de seus objetivos, este estudo caracteriza-se como exploratório, pois, como define Gil (2002), tem por ideal proporcionar maior familiaridade com o problema,

querendo torná-lo mais explícito ou construir hipóteses a seu respeito. Ainda de acordo com Gil (2002), em sua maioria, estes projetos envolvem levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e realização de análise de exemplos, de modo a facilitar a compreensão do assunto.

Esta análise que se apresenta possui abordagem qualitativa, isto é, apropriada para compreender fenômenos específicos sem considerar os seus aspectos numéricos em termos de regras matemáticas e estatísticas (FONTELLES *et al*, 2009). Fraser e Gondim (2004) corroboram a ideia ao declarar que esse tipo, qualitativo, pretende compreender as motivações, os significados e valores que sustentam as opiniões e as visões de mundo envolvidas nos processos da pesquisa.

Com intenção de iniciar o processo colocado anteriormente, os autores deste artigo trataram de elaborar doze perguntas, norteadoras da entrevista, dado que fariam uso de uma abordagem semiestruturada⁸. Na entrevista semiestruturada, estabelece-se um roteiro com perguntas que buscam levantar os principais pontos a serem esclarecidos pelo entrevistado ao entrevistador. Contudo, esse plano não é seguido à risca, de modo a deixar o entrevistado mais livre em suas colocações, podendo a atividade até ser guiada para outro rumo que não o inicialmente proposto. Boni e Quaresma afirmam que:

As entrevistas semi-estruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. (2005, p. 08)

Realizou-se a entrevista pela plataforma *Meet* do Google, no dia oito do mês de junho de 2021. Dentre as vantagens proporcionadas pela escolha desta plataforma estava a possibilidade de gravação da entrevista para posterior consulta e análise, além de o formato se mostrar mais seguro e adequado ao contexto pandêmico em que se deu o estudo e o próprio desenvolvimento do PIBID. A entrevistada respondeu ao questionário oralmente, sem contato prévio com o roteiro. Assim, tanto ela quanto os entrevistadores gozaram de maior liberdade para exposição de ideias durante a discussão do tema, de modo que as doze perguntas — todas articuladas e devidamente respondidas — não ocorreram na sequência prevista nem com o mesmo espaço de tempo dedicado a cada uma. Por exemplo: a resposta dada pela professora para a pergunta "como se avalia o aprendizado da aluna entre o início da experiência [de ensino-

⁸ O roteiro de questões pode ser encontrado na íntegra no Apêndice A.

aprendizagem de língua] e hoje?" também serviu de resposta para outra das perguntas elaboradas e organizadas para outro momento da entrevista, "como tem sido o desenvolvimento da aluna em sala de aula durante atividades em grupo?". Pelo andamento da atividade, como exposto no exemplo, dispensou-se a professora do trabalho de responder dúvidas já elucidadas, ou então, ao invés de retomar toda a questão, ela pôde apenas complementar a resposta dada anteriormente.

A entrevistada foi uma professora de Língua Portuguesa e Inglês, de uma Escola Municipal de Ensino Básico de Criciúma, Santa Catarina. Trata-se de uma docente envolvida no processo de ensino de Língua Portuguesa a uma aluna estrangeira, e a atividade foi direcionada para a sua experiência com o ensino de Língua Portuguesa — como *língua materna*, seguindo o currículo comum da escola — a uma menina natural do Togo, sua aluna há pouco mais de um mês na ocasião da entrevista, matriculada no sexto ano do Ensino Fundamental. Notar-se-á, pelas respostas da professora, referida como “PP”⁹, a existência de um outro aluno estrangeiro em suas relações: a experiência com este, porém, não foi considerada para análise, por se dar de forma diversa da do contexto pretendido pelos autores.

Estabelecidos os critérios de trabalho e realizada a entrevista, fez-se a transcrição por escrito das perguntas e respostas, para que a análise pudesse se dar de forma mais prática e para que pudesse ser melhor exposta neste texto. A transcrição seguiu critérios estabelecidos pelos próprios entrevistadores, de modo a tornar facilitado o acesso à informação transmitida pela entrevistada e, conjuntamente, manter a autenticidade e o estilo do que foi exposto. Pontuações realizaram-se de modo a obedecer às normas gramaticais do português padrão, ainda que isso denotasse pausa inexistente na fala da professora — como pode acontecer durante a leitura de estruturas subordinadas, por exemplo. Momentos em que a professora gaguejou ou, ao iniciar uma construção, corrigiu-se e reformulou o que pretendia dizer foram omitidos.

O processo de análise foi norteado pelas leituras do livro *Estranhos à nossa porta* (2017), do sociólogo e filósofo Zygmunt Bauman, e do artigo "Língua de acolhimento, língua de integração" (2010), da professora Maria José dos Reis Grosso, bases para as reflexões do grupo do PIBID acerca dos processos de migração, dissolução das fronteiras e tratamento desses migrantes e refugiados por parte dos habitantes dos países que escolheram adotar.

⁹ **PP:** Professora P. (inicial de seu nome).

Ainda outros textos foram utilizados para elucidação daqueles pontos transversais já mencionados. A saber: relatos de migrantes em contexto de necessidade da língua de acolhimento em “O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados” (2013), de Rosane de Sá Amado; e a presença do intérprete na relação do adventício com os sistemas do país que deveria acolhê-lo em “O intérprete comunitário: sua agência na entrevista de solicitação de refúgio” (2020), de Fernanda de Deus Garcia e Sabine Gorovitz. Evidentemente, o trabalho guiou-se por essas questões mantendo como parâmetro, sempre, o recorte temático a que se propôs desenvolver: a importância da língua no processo de acolhimento aos migrantes no contexto escolar — pode-se constatar a presença do português como língua de acolhimento *no caso analisado?*

3 CONTEXTUALIZAÇÕES E CONCEITUALIZAÇÕES

3.1 MIGRAÇÕES CONTEMPORÂNEAS NO MUNICÍPIO DE CRICIÚMA - SC

No período pós-2010, com o desenvolvimento econômico do país e a globalização, as relações migratórias no Brasil apresentaram crescimento significativo, como aponta Cavalcanti, Oliveira e Silva no relatório realizado pelo OBMigra em 2021, que ainda indica a intensificação da migração para o país durante os anos de 2011 a 2020, acompanhada pela pluralidade de nacionalidades em relação às origens dos migrantes — o que determina o destaque do país em âmbito internacional. Constata-se, por isso, que o Brasil passou a ser, ao longo dos anos, uma opção conveniente para indivíduos oriundos de países de vulnerabilidade social e econômica, tornando-se lar para migrantes refugiados e migrantes cuja motivação está atrelada à melhoria de suas condições de vida.

Os números do estudo realizado pelo IBGE no ano de 2015 demonstram que o Brasil, nos últimos anos, tem sido um porto promissor para estrangeiros que buscam trabalho; e, segundo Orenco e Zanelatto (2017), esse aumento do contingente de migrantes estrangeiros para o país iniciou-se a partir dos anos 2000.

Entre 2010 e 2019, foram registrados 660.349 migrantes no Brasil, de acordo com o OBMigra, no relatório anual de 2020. A região Sul, por sua vez, representou 22% do total dos registros, de acordo com o estudo, sendo que o estado de Santa Catarina teve o total de 47.413

registros de imigração no ano. Ainda em conformidade com esta pesquisa, observou-se que o estado se tornou residência de grande parte dos migrantes que chegaram nos fluxos recentes para o país, em particular dos haitianos.

Santa Catarina, em 2010, concentrava 4,6% do total de trabalhadores migrantes e, no estudo realizado em 2019, observou-se que o estado passou a responder por 17,2%, havendo aumento expressivo nos registros ao longo da última década. Observa-se, também, que o número de solicitações de refúgio vem crescendo exponencialmente no país nos últimos anos, visto que, em 2020, houve um total de 39.546 refugiados reconhecidos (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2020). Ainda de acordo com este estudo, nota-se que 94% destes refugiados reconhecidos (cerca de 34 mil) vêm da Venezuela, cuja migração decorre, principalmente, da crise política, econômica e humanitária que tem assolado o país nos últimos anos.

No município de Criciúma, Santa Catarina, a migração teve crescimento significativo após o ano de 2010, segundo Vitório (2016), quando os grandes fluxos migratórios oriundos do Haiti tiveram início, ocasionados pelo terremoto ocorrido lá no mesmo ano. Sendo assim, milhares de haitianos migraram para o Brasil, e a cidade de Criciúma, por sua vez, recebe e emprega com frequência muitos desses migrantes.

De acordo com Honorato et al (2020), o município recebeu, nos últimos anos, migrantes vindos de países do continente africano como Angola, Senegal, Gana e Togo. Além disso, ainda segundo os mesmos autores, o município recebeu migrantes de numerosos outros países, entre estes se destacam o Líbano, que, a exemplo da Venezuela, tem suas migrações marcadas pela situação de vulnerabilidade econômica, solicitação de refúgio e busca por melhoria da condição social.

3. 2 O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

Consideradas as principais motivações e condições dos migrantes que escolhem o Brasil como lar, evidencia-se a necessidade de compreensão da língua cotidiana falada pelos nativos, sendo a comunicação crucial para o engajamento com a vida social do país que os acolheu. Por isso a língua assume importância fundamental nos processos de adaptação ao novo meio - no caso brasileiro, o uso do português, língua majoritária e oficial do país, deve estar aliado às demais políticas e projetos sociais que visem à referida inclusão dos referidos

migrantes, como língua de acolhimento. Portanto, e antes que se inicie propriamente a análise da entrevista à luz das questões já postas, é de suma importância determinar o que aqui se conceitua por português como língua de acolhimento. A maneira como se define a expressão, relembrando, é tomada da professora Maria José dos Reis Grosso, adotada durante os encontros e discussões do PIBID.

O conceito de língua de acolhimento está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, em que se aprende o português por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes a questões de sobrevivência, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação como forma de integração para uma plena cidadania. (GROSSO, 2010, p. 74)

Não se trata, pois, de fazer uso do idioma em situações de ensino, a exemplo do português como língua materna ou como língua estrangeira (segunda língua) — fala-se aqui sobre o idioma em contexto de aplicação, prática, *quotidiano*, como exigência social, como mecanismo de comunicação e garantia de compreensão pelo falante nativo, assim como maior certeza de respeito por parte deste último para com o adventício. Não há garantias de sua inclusão na sociedade do país que venha a escolher como morada, nem das previstas por lei, muitas vezes negligenciadas e desrespeitadas. Portanto, o migrante tem necessidade de se comunicar para que, em um quadro ideal de condições, possa, por sua própria iniciativa e interesse, buscar os recursos que lhe servirem. “Seja qual for a razão (política, econômica, familiar ou outra), quem chega precisa de agir linguisticamente de forma autônoma, num contexto que não lhe é familiar.” (GROSSO, 2010, p. 66).

O ensino da língua, mesmo materna — pensando sempre em quadros ideais — não deve ser limitado à exposição mecânica das gramáticas normativas: deve ser uma dinâmica de constante prática da língua, a fim de munir o estudante dos múltiplos recursos de utilização e adequação de seu idioma — recursos que também se encontram nas gramáticas normativas, mas que a elas não se limitam, ressalte-se. Isso implica em um exercício de se pensar o idioma como mutativo, sempre em evolução. Os contextos de utilização e adequação da língua não serão invariavelmente os mesmos, nem no tempo, nem no espaço. “O ensino das línguas insere-se atualmente num modelo de educação que acompanha as mudanças sociais, as questões étnicas e culturais e que tem como finalidade a reconstrução de uma sociedade mais justa, humana e intercultural.” (GROSSO, 2010, p. 69).

O caso do português utilizado como língua de acolhimento é ainda mais exigente com esse último ponto: se se está falando sobre uma necessidade de utilização do português no

quotidiano, ao migrante (que necessita de comunicação) interessa muito mais a língua em curso, com a qual as pessoas se comunicam diariamente. Ele quer ser incluído, não quer se comunicar de modo a causar estranhamento, como certamente ocorreria se seu falar reproduzisse as regras das gramáticas normativas tradicionais. Garcia e Gorovitz colocam que “As questões linguísticas, para além do aspecto prático da comunicação com os nativos do país, são intrínsecas à questão identitária dos falantes [...]” (2020, p. 78), porque é por meio da linguagem que o cidadão se impõe e se faz existir socialmente, é por intermédio dela que se faz escutar e respeitar - quando não é respeitado, é ainda, mobilizando a linguagem, que o cidadão expõe sua vontade e requer melhorias em suas condições. Assim, entende-se o português como língua de acolhimento como uma abordagem linguística que, ao migrante, dá recursos para que possa agir e se fazer perceber socialmente e, do falante nativo, exige a aplicação dos conhecimentos de utilização e adequação da língua aprendidos, em teoria, na escola, de modo a facilitar — ou, pelo menos, não tornar ainda mais complicada — a integração do outro ao seu meio social.

4 DADOS E ANÁLISE

“Embora o Brasil seja um país de imigrantes, está aquém de ter uma política de ensino do português como língua de acolhimento aos imigrantes.” (AMADO, 2013, p. 7). Essa frase, extraída de um texto que se dedica a expor relatos de pessoas que, chegadas a um novo país, viram-se sem recursos para agirem por si mesmas, de modo autônomo, justamente pela ausência de conhecimento da língua local, serve muito bem de epígrafe à análise que segue. Os textos que fundamentam a pesquisa, bem como os debates suscitados, são tentativas de manter uma visão humanizada das migrações e dos migrantes — sem tomá-los como massas, e sim como seres individualizados, portadores de suas próprias e singulares histórias. Constatou-se, ao fim deste projeto, não só uma *situação* em que o português não é utilizado ou ensinado como prática de acolhimento, mas uma conjuntura de falta de políticas de inclusão e acolhimento por parte das autoridades escolares e governamentais do caso estudado.

Eles fazem o seguinte: colocam o aluno lá e “te vira”, e “o aluno é teu”, mais ou menos isso. É triste, mas é assim. A Prefeitura foi por insistência nossa, assim, no tempo que nós estávamos na secretaria da escola — eu tava, né?, e presenciei a insistência até pra atendê-los na secretaria da escola, os pais, enfim — que há necessidade; que a gente tem que ter alguma coisa pra se comunicar; então foi onde a secretaria buscou, e hoje tem essa professora falando francês, fazendo a ponte, né? Falando português-francês. (PP, 2021)

A citação acima levanta alguns dos pontos-chave condutores, senão da entrevista, da análise:

1) Anteriormente questionada sobre os idiomas falados pelos alunos estrangeiros — pergunta oportunizada pela situação, não planejada — a professora relatou que ambos são falantes de crioulo, “que é a língua nativa deles”, francês e “um pouquinho português”;

2) Ainda revelou a presença de uma professora de francês cedida pela secretaria da educação para atuar como intermediária entre a professora e a aluna togolesa (pois é a experiência de ensino desta aluna que está em análise aqui, como já frisado anteriormente). “Ela fala um pouquinho português, mas tem bastante dificuldade e, aí, a Secretaria Municipal de Educação chamou professores que falam francês pra dar uma auxiliada [à aluna] [...] com a Língua Portuguesa.” (PP, 2021). Trata-se de uma professora presente em sala de aula mais como assistente da aluna que como intérprete, apesar de assim ser classificada neste texto para ser possível uma abordagem mais ampla do tema. Sua atuação em sala de aula, segundo relatado, dá-se uma ou duas vezes por semana, e tem sido uma experiência possível graças à “insistência” da escola — como se lê acima — em requerer do município o dito auxílio.

A atuação dessa professora auxiliar como intérprete não constava nos planos de análise, mas o tópico é importante e exige atenção. Antes, entretanto, é interessante falar sobre exercícios de escrita da aluna — um tópico leva ao outro:

Eu consegui perceber que ela deu uma melhorada, já consegui escrever cinco linhas — claro, fora do que foi proposto, do que eu propus, foi outra coisa; mas ela eu deixei livre pra escrever algumas coisas. Que me chamou atenção, que até vim pra casa meio chocada, porque ela mencionou que se sentiu humilhada quando chegou na nossa escola. E, aí, eu não tive oportunidade de saber o porquê, né? Mas eu queria saber o porquê, se foi por causa da língua ou por causa da cor da pele. Eu não tive oportunidade, mas eu acredito que tenha sido pela língua, sabe? porque a língua é totalmente diferente, sabe? Adolescente é meio tirano, né?... e eu acho que acabaram fazendo *bullying*, enfim; mas me chamou muita atenção nisso. (PP, 2021)

3) Houve dificuldade, como era de se esperar, na produção escrita;

4) A relevância deste adendo se dá na função de contextualização de um outro fato decorrente da prática escrita da aluna: em acréscimo ainda à resposta para a primeira pergunta, a da enumeração dos idiomas falados pela estudante em questão, a professora fez o relato acima, sobre uma proposta de atividade que levou aos alunos. A da menina, sem cumprir com o proposto, expôs a descrição de um sentimento de humilhação frente aos demais colegas.

Em consonância com a suposição feita pela professora, da discriminação pela língua, é que se torna tópico a função do intérprete referenciada anteriormente. Garcia e Gorovitz expõem como “[...] as práticas linguísticas nos diferentes contextos e eventos comunicativos marcados pelos contatos de línguas se materializam em expressões de conflito, de discriminação e de subordinação [...]” (2020, p. 78), e é natural que se perceba, nesse quadro, o cenário ideal também para o conflito relatado pela professora. “Tais processos ameaçam os direitos linguísticos dos sujeitos e seu diálogo com a sociedade de acolhimento, que acaba por não os acolher de fato, especialmente no que se refere aos direitos e à justiça.” (GARCIA; GOROVITZ, 2020, p. 78). Em se tratando de crianças, há uma preocupação consideravelmente maior por parte de um professor, pois o que está em jogo é muito mais que a necessidade de expressão do indivíduo em uma sociedade que não é a sua natural: trata-se da construção de um ser dentro de e para essa sociedade que não é a sua natural — ele, a criança, se lhe tolhido o direito do acesso a uma língua pela educação, ver-se-á não silenciado, mas incapacitado de qualquer processo de identificação com o meio em que vive, e sem o mínimo recurso para lutar por um processo de inclusão justa de si a esse meio. “Há, portanto, uma carga de responsabilidade social que pesa sobre o intérprete comunitário e que leva autores a sugerirem que se trata de uma atividade que combina interpretação e assistência social.” (HALE, 2007 apud GARCIA; GOROVITZ, 2020, p. 85-86).

Todo o relato da possibilidade de discriminação foi feito por iniciativa própria da professora. Mais à frente na entrevista o tópico foi retomado, quando se articulou uma das perguntas do roteiro: justamente, se se percebeu alguma situação de discriminação da aluna por não ser falante do português; em resposta, a professora retoma:

Ela escreveu em torno de dez linhas e deu pra perceber que ela disse isso: que se sentiu humilhada nos primeiros dias como nunca tinha se sentido, porque aqui ela percebeu que tem que se comunicar e saber falar bastante, mais ou menos assim. Nesse sentido que é o texto dela, pelo que eu percebi. (Dado (4), PP, 2021)

Ao falar sobre moral, no capítulo quarto de *Estranhos à nossa porta* (2017), "Juntos e amontoados", Bauman determina que, em termos absolutos, ela consiste em "[...] saber a diferença entre o bem e o mal, e onde traçar a linha que os separa [...]", ainda que, na prática, esse conhecimento se reduza a uma atuação que se limita ao "[...] possível, suportável, atingível e, no geral, realista [...]" (2017, p. 80). Ele denuncia que a renúncia total de nossa responsabilidade moral expõe nosso desprezo por indivíduos que teriam características tidas

como indignas — a cor da pele, características fisionômicas, o idioma — e que uma das características da consciência moral em nossa sociedade é justamente seu caráter intermitente, reduzido a grandes campanhas de discussão sobre direitos e deveres de todo cidadão em determinados períodos do ano. No restante do tempo, sua maior parte, o tema permanece sem a atenção necessária para que se torne possível a diluição da fronteira que há entre o *nós* e o *eles* na consciência da população. A entrevistada, ao tratar da possibilidade de discriminação praticada em sala, revela essa ausência, na prática, de consciência moral para com o *outro*, para além das campanhas de conscientização tomadas como exemplo pelo sociólogo. Fazendo uso de sua posição docente, e reiterando a definição de dever para com a moral estabelecida:

5) A professora abriu debate em sala sobre o preconceito e suas implicações invariavelmente deletérias:

Aí, eu fiz uma aula também sobre preconceito, sobre acolhimento — era um texto sobre imigrantes, né?, os migrantes e a diferença de imigração e emigração; e ali já contemplei, na minha fala, sobre isso: sobre o acolhimento, sobre acolher as pessoas de fora. Aproveitar isso para aprender com eles, porque, na verdade, aprender a língua deles, né?, eu disse pra eles: "por que não aproveitam pra ser amigo dela e aprender com ela a língua, a cultura, o que gosta? Vocês têm oportunidade", né? (PP, 2021)

Isso em resposta a se era possível perceber mudanças no tratamento e desenvolvimento da aluna em sala, o que mostra que a professora, mesmo que não tenha se aproximado da discussão da língua como meio de acolhimento, aproveitou a oportunidade para suscitar reflexão sobre situações de preconceitos e xenofobia, e apresentar a diferença, o *outro*, como parte de uma sociedade multicultural, por meio da aula de língua portuguesa.

Tal atitude da professora, aparentemente, surtiu efeitos: inquirida se se tornou perceptível essa troca de experiências entre os alunos nativos e a togolesa (questão fomentada pela ocasião), a professora revelou que

Sim. Eles até ficaram mais sensibilizados, as meninas da sala principalmente, e já estão se comunicando mais com ela - trocam de cadernos, sabe?, assim, mostrando. Eu não sei se de alguma forma toquei ou se ia acontecer isso mesmo; então eu consegui perceber. Bem lento, mas tá. (PP, 2021)

A aluna experienciou situações humilhantes em seu processo de adaptação à sala de aula de outro país, e também devem ser considerados os relatos da professora entrevistada evidenciam a ausência de intérpretes significativamente catalisadores da inclusão — parecendo pouco o resultado conseguido com a professora de francês, uma vez que essa língua já era a de domínio da aluna e que, dessa língua, ela muito pouco ou nada se valeria para se posicionar

como integrante reconhecida da sociedade brasileira. Evidencia-se, por isso, mais e mais a importância do intérprete comunitário quando da chegada de crianças migrantes ao país, e sua presença nos mais diversos contextos em que a língua se mostra imprescindível como meio de acesso a recursos necessários e por direito dignos ao migrante, por se tratar o intérprete de “[...] profissional capacitado e contratado para tal fim pelo estado [...]” (GARCIA; GOROVITZ, 2020, p. 79).

Sobre a comunicação em si:

6) A entrevistada afirmou que “Sim; ela fala que precisa ir ao banheiro.” (PP, 2021), quando questionada se a aluna já conseguia se comunicar — “Agora ela já perdeu um pouco de vergonha comigo; aí, ela já me chama, pra me perguntar — ‘professora, eu não entendo’, ela fala muito no infinitivo, ‘não entender’, ‘não conseguir’, fala assim.” (PP, 2021);

7) Esse, porém, figurava ainda como o maior desafio do trabalho, o de se fazerem compreender professora e aluna uma à outra, mesmo depois do tempo de convívio — em sala ou mesmo em família, com o pai que “[...] veio primeiro para o Brasil [há cerca de dois anos] e está aqui a mais tempo [...]” (PP, 2021). Daí a reflexão levantada anteriormente, da relevância de um intérprete capacitado para auxílio, mais do que à aluna, à sua família.

Os trechos citados acima foram coletados de muitas falas da professora, de diversas respostas a diversas perguntas, não sendo possível dar contexto maior como na apresentação dos dados anteriores. Entretanto, é possível observá-los todos na transcrição completa da entrevista, no Apêndice B.

A fim de expandir o debate e se refletir sobre algumas questões humanitárias para além da inclusão linguística, inquiriu-se a professora sobre alguma assistência social ou acompanhamento psicológico disponibilizados tanto à aluna quanto à sua família:

[...] não têm assistência, não; eu acho que agora, com esse programa, como eles estão fazendo através da Secretaria Municipal de Educação, se a família sente alguma necessidade, porque fizeram uma inscrição e tudo, aí é encaminhado; mas [...] não foi no passado se tem algum acompanhamento social, psicopedagoga além dela [a professora de francês], né? (PP, 2021)

8) Sobre haver preocupação com a adaptação dos alunos, a professora afirmou que os desafios são enfrentados pelos docentes desses alunos, sem auxílio algum por parte da coordenação pedagógica da escola. Não houve nenhuma capacitação que objetivasse contemplar alunos estrangeiros com planos de aula inclusivos, bem como cursos preparatórios, experiências de formação relacionadas — a entrevistada reitera isso, e declara não ter

conhecimento da existência de algo do tipo no seu meio, reafirmando que é o professor quem lida com as situações desafiadoras da sala de aula.

[...] esse é meu conselho maior: é que vá pra uma sala de aula, mas que vá assim, com um olhar assim, bem amplo, pensando que eu não vou dar aula assim certinho, que eu não vou planejar aquele dia e vai sair nota dez — tu não vai sair nota dez; vai ter percalço ali naquela manhã que a gente não acredita. Eu estou há treze anos em sala e até hoje eu não penso assim: já tá tudo preparado aqui na minha cabeça e eu não preciso me preparar pra nada — vou, que já deu. Não vai; todo dia é diferente, e vai deixando uma marca, né? Tu tem que tá preparado e se preparar, porque ninguém vai preparar a gente, a gente tem que buscar é na prática. E hoje em dia, com a internet, a gente tem essa vantagem, né?, porque antes não tínhamos nada disso, assim, era na cara e na coragem. (PP, 2021)

Nesse sentido, Grosso (2010) afirma que é necessário o ensino-aprendizagem da língua de acolhimento concretizar o desafio de ultrapassar a tendência de um povo fechar-se consigo mesmo e abrir-se para compreender os outros. Assim, torna-se evidente que, além da devida qualificação do professor — dos professores em geral, não apenas o de língua — sustentada pela necessidade de algum curso ou treinamento direcionado ao preparo de aulas que incluam o estrangeiro, é importante que também o professor esteja aberto para novos desafios — disposto sempre a aprender para desempenhar seu papel de acolhedor quando necessário.

Vale ressaltar, ainda, um comentário da professora, feito como introdução a este conselho posto anteriormente:

[...] a gente tem que tentar acolher da melhor maneira possível, são pessoas que tão vindo, e Criciúma tá caminhando pra isso, né? Não sei os outros lugares aqui da região, mas tem muito aluno estrangeiro, muita gente vindo [...]. (PP, 2021).

É interessante perceber, aí, a reflexão de caráter histórico suscitada por “[...] e Criciúma tá caminhando pra isso, né?”: Criciúma, assim como muitas cidades do sul catarinense, tem parte considerável de seus monumentos e de suas programações culturais baseados na migração, relativamente recente, fundadora do município. À guisa de averiguação, lembre-se dos Cinco Dedos do Paço Municipal, representação das cinco etnias não ameríndias pioneiras no território, e a já tradicional Festa das Etnias — nome autoexplicativo. O que o comentário acrescenta de interessante é que a migração, hoje, provém muito mais de países latinos e africanos, ao invés dos europeus fundadores da cidade.

Este contraste acompanhado de preconceitos, quase sempre relacionados a características fenotípicas — sendo maior expoente delas a cor da pele — é explicação para um

forte apagamento das tentativas de manifestação de existência do adventício, tomado por exótico, alguém de estadia passageira no lugar: um eterno estrangeiro no país que escolheu para morada. Isso serve para demonstrar que há muito mais questões em torno do acolhimento ao migrante que a ausência de políticas sociais significativas — pode-se pensar em construções e conceitos históricos profundamente arraigados ao senso comum, o que inclui intimamente a sociedade na problemática e, por consequência, a escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, o estudo evidencia a ausência de aplicação e de entendimento do português como língua de acolhimento no contexto analisado. Não havia cuidado com a elaboração de práticas pedagógicas e dinâmicas voltadas para as necessidades específicas do migrante, nem abordagem de língua que ultrapassasse o previsto pelo currículo escolar. Há que se levar em conta, entretanto, os desafios enfrentados pela professora entrevistada com o pouco de recursos de que dispunha para facilitar, por meio de seu método de ensino, o acesso da aluna togolesa, senão à língua portuguesa em definitivo, pelo menos, a um ambiente escolar livre de grandes estranhamentos.

A aluna não foi, em momento algum, repreendida por não realizar as atividades de produção textual como foram originalmente propostas pela professora, por exemplo. Pelo contrário: a professora viu uma possibilidade de ter acesso ao que a estudante sentia em seu íntimo, e não fora capaz de expressar até então. A partir desse seu pronunciamento, pôde-se pensar a aula em favor de reflexões para a construção de ambientes mais acolhedores, livres de preconceitos — não se fugiu ao plano de ensino, seus cronogramas, seus currículos: com todo o conteúdo possível, e previsto para ser transmitido ao longo das aulas, a professora foi capaz de mover, nos alunos brasileiros, sentimentos de empatia e amizade pela togolesa, tornando possível o convívio.

Esses sucessos, contudo, não deixam de apontar para uma lacuna nos processos de formação de profissionais dispostos a uma educação inclusiva: a capacitação dos professores para o ensino de alunos estrangeiros, gerando um ambiente multilíngue, e fazendo uso também — talvez principalmente — do idioma como mecanismo de acolhimento. Esse ponto, entretanto, não pode ser pensado como a solução absoluta: faz-se necessário o suporte do Estado

para o acolhimento de migrantes, uma boa estrutura escolar e demais profissionais capacitados para o mesmo fim, incluindo-se aí a própria sensibilização da professora para tal.

A professora em questão dispôs-se a repensar seus métodos, atitude que possivelmente está ligada já a uma formação inicial voltada para a inclusão — formação baseada em pequenos exercícios, ou amparada por experiências que exigiam um olhar acolhedor a um aluno em específico; fatos que, por terem demandado pouco trabalho ou por terem sido muito afastados do plano curricular, não foram reconhecidos pela entrevistada como formação inicial, que acabou por afirmar nunca ter tido tal preparo. Infelizmente, não se pode aplicar seu exemplo a todos os docentes do país, tanto aos que têm de lidar com migrantes quanto aos que se dedicam unicamente a alunos falantes do português do Brasil. Foi comentado anteriormente como, por vezes, a aula do idioma português se torna uma exposição mecânica de regras gramaticais normativas, impossibilitando, assim, o aluno estrangeiro de se apropriar do idioma que ele percebe sendo utilizado *na prática*, e o aluno brasileiro de pensar recursos de sua própria língua que pudessem auxiliar a inclusão do seu colega migrante.

É razoável, em virtude de possuir um pai já bem estabelecido no país escolhido para morada, e em virtude também das possibilidades de estudo extraclasse conquistadas pelos reclamos de seus responsáveis na escola, colocar a aluna do caso em uma posição de certo privilégio sobre outros migrantes, que se encontram no Brasil sem o menor amparo; e, ainda assim, ficou evidente o sentimento da menina de não pertencimento à sociedade em que então tem de viver. Deslocada, incapacitada de se expressar livremente, ela se sentiu acuada, humilhada. Desse modo, fica clara a necessidade de incorporação dos intérpretes comunitários aos ambientes escolares, durante o processo de adaptação de estrangeiros, como uma das medidas legais a serem tomadas pelos órgãos governamentais em prol da inclusão. Pede-se, por meio dessa atitude, a validação de um dos direitos mais básicos do ser que vive em sociedade: a comunicação.

REFERÊNCIAS

AMADO, Rosane de Sá. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista da SIPLE**, Brasília, ano 4, n. 2, p. 11-18, out. 2013. Disponível em: <https://assiple.org/revista-siple/>. Acesso em: 25 set. 2021.

BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos à nossa porta**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em tese**, UFSC, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027>. Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Relatório anual de Migrações 2020**. Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2020.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu.; SILVA, Bianca. **Relatório Anual 2021 – 2011-2020: Uma década de desafios para a imigração e o refúgio no Brasil**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2021.

CORTEZ, Dayane. **Políticas linguísticas em Criciúma: Promoção e ensino da língua portuguesa como língua de acolhimento**. 2018. 322 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-graduação em Educação, Criciúma, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/7009>. Acesso em 14 jul. 2021.

CORTEZ, Dayane et al. Programa de ensino-aprendizagem de português como língua de acolhimento: construindo um projeto de extensão integrador. **Anais do Seminário de Educação, Conhecimento e Processos Educativos**, v. 3, 2019. Disponível: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/seminarioECPE/article/view/5523/4917> Acesso em: 28 set. 2022.

CORTEZ, Dayane et al. PLAc: EXPERIÊNCIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EXTENSÃO. **Revista Linguagem, Ensino e Educação-Lendu**, v. 5, n. 1, p. 29-48, 2021. Disponível: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/lendu/article/view/6444>. <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/seminarioECPE/article/view/5523/4917> Acesso em: 28 set. 2022.

CORTEZ, Dayane; BACK, Angela Cristina Di Palma. Considerações sobre o Português Língua de Acolhimento e seus impactos na política linguística. **Revista Teias**, v. 23, n. 69, p. 218-229, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/65967>. Acesso em: 28 set. 2022.

FONTELLES, Mauro José et al. Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. **Revista paraense de medicina**, v. 23, n. 3, p. 1-8, 2009.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, ago. 2004.

GARCIA, Fernanda de Deus; GOROVITZ, Sabine. O intérprete comunitário: sua agência na entrevista de solicitação de refúgio. **TradTerm**, São Paulo, v. 36, p. 72-101, dez. 2020.

GIL, Antonio Carlos . Como classificar as pesquisas: como elaborar projetos de pesquisa. **Atlas**, São Paulo, v. 4, p. 175, 2002.

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

HONORATO, Guilherme Medeiros *et al.* **Criciúma: uma história de todos**. 1. ed. Criciúma: Secretaria Municipal de Educação, 2020. 131 p.

ORENCIO, Luiz Figueredo; ZANELATTO, João Henrique. Trajetória de migrações no Brasil. **Acta Scientiarum: Human and Social Sciences**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, v. 39, n. 1, p. 77- 90, jan.-abr. 2017.

VITÓRIO, Pamela dos Santos. **A inserção social dos imigrantes na cidade de Criciúma no período pós 2010**. 2016. 65 p. Monografia (Especialização) - Curso de Administração, Universidade do Extremo Sul Catarinense - Unesc, Criciúma, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/4943/1/PAMELA%20DOS%20SANTOS%20VITORIO.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE PERGUNTAS NORTEADORAS DA ENTREVISTA¹⁰

1. Qual foi o maior desafio enfrentado frente a este trabalho?
2. Como a professora percebe a convivência da menina com os demais colegas?
3. A professora recebeu ou recebe algum tipo de orientação, curso, algo deste gênero, como auxílio para o ensino da língua portuguesa para a menina?
4. Como são as aulas? São como se a menina não estivesse presente em sala ou são diferenciadas?
5. A professora já teve alguma experiência anterior como esta?
6. A professora percebe a menina sofrendo algum tipo de preconceito por não saber falar o português de modo adequado?
7. Como se avalia o aprendizado da aluna entre o início da experiência e hoje?
8. Qual conselho a professora daria para futuros professores que, porventura, tenham de lidar com situações como essa - ensino de Língua Portuguesa com a presença de estrangeiros em sala?
9. Como são *desenvolvidas* as aulas? Qual a metodologia adotada, como se dá esse preparo?

¹⁰ Como mencionado na seção de metodologia, as perguntas não foram articuladas, durante a entrevista, na ordem esquematizada, nem com as palavras exatas com que foram idealizadas.

10. Há o acompanhamento de profissionais, como psicólogos, assistentes sociais, que auxiliam no processo de acolhimento da aluna? Se sim, o acompanhamento é vinculado à escola?
11. Qual posição a escola toma em relação a alunos estrangeiros? Há preocupação com sua adaptação ao país?
12. Como tem sido o desenvolvimento da aluna em sala de aula durante atividades em grupo?

APÊNDICE B - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

ENTREVISTADOR: Quais são os idiomas que eles falam?

PP: Eles falam crioulo, que é a língua nativa deles, e o francês, né? Um dos alunos que já tenho, que estuda no Colégio Y¹¹, a família fala mais línguas, aí ele tem uma base do espanhol e um pouquinho da base do português, porque o pai veio primeiro para o Brasil e está aqui há mais tempo. Ele fala muito pouco do inglês. Tenho outra aluna que veio do Togo; ela veio para mim este ano por causa da pandemia. Ela fala um pouquinho português, mas tem bastante dificuldade e, aí, a Secretaria Municipal de Educação chamou professores que falam francês pra dar uma auxiliada - francês com a língua portuguesa - aí, hoje eu já tive uma aula com ela. Eu consegui perceber que ela deu uma melhorada, já conseguiu escrever cinco linhas - claro, fora do que foi proposto, do que eu propus, foi outra coisa; mas ela eu deixei livre pra escrever algumas coisas. Que me chamou atenção, que até vim pra casa meio chocada, porque ela mencionou que se sentiu humilhada quando chegou na nossa escola. E, aí, eu não tive oportunidade de saber o porquê, né? Mas eu queria saber o porquê, se foi por causa da língua ou por causa da cor da pele. Eu não tive oportunidade, mas eu acredito que tenha sido pela língua, sabe? porque a língua é totalmente diferente, sabe? Adolescente é meio tirano, né?... e eu acho que acabaram fazendo *bullying*, enfim; mas me chamou muita atenção nisso.

¹¹ Indicou-se como “Colégio Y” a escola estadual em que a professora também atua, com um aluno haitiano. O foco da entrevista e, por consequência, da análise esteve sobre a escola municipal anunciada no texto, em que a professora lida com a aluna togoleza. Sempre que se mencionar escola e se referir a experiências de sala, reconheça-se, na fala da professora, essa escola municipal - referida como “Colégio X”, quando necessário.

ENTREVISTADOR: [...] ¹² Essa introdução já respondeu às perguntas, foram as minhas colegas que desenvolveram estas questões. Tá, já foi mais ou menos contado como a menina se sentiu quando chegou aqui sem esse contato com a língua ou com o português, no caso; mas uma das primeiras coisas que agente queria saber se a professora já teve alguma experiência anterior com o assunto?

PP: Desculpa, como ?

ENTREVISTADOR: Dando aula de português para estrangeiro.

PP: Então no Colégio Y - daí, não na escola do município, Colégio X - eu trabalho há bastante tempo, eu tenho uma experiência com um aluno que veio para nós, aí foram haitianos e agora já estão há três anos, assim, que ele está no oitavo ano. Ele veio para nós no sexto ano, e já faz três anos; aí, o ano passado não teve por causa da pandemia, não teve o contato em aula, mas este ano ele já está no oitavo e está indo bem - tem muita dificuldade na parte de Ciências, História, até por causa das nomenclaturas, né?, da disciplina.

ENTREVISTADOR: Como que posso perguntar isso?... Alguma experiência de formação passou, teve alguma experiência desse tipo? Algum curso específico?

PP: Eles fazem o seguinte: colocam o aluno lá e “te vira”, e “o aluno é teu”, mais ou menos isso. É triste, mas é assim. A Prefeitura foi por insistência nossa, assim, no tempo que nós estávamos na secretaria da escola - eu tava, né?, e presenciei a insistência até pra atendê-los na secretaria da escola, os pais, enfim - que há necessidade; que a gente tem que ter alguma coisa pra se comunicar; então foi onde a secretaria buscou, e hoje tem essa professora falando francês, fazendo a ponte, né? Falando português-francês. Isso é no Colégio X; na escola estadual, não: simplesmente jogam e te vira.

ENTREVISTADOR: Essa professora que fala francês, ela também auxilia em sala de aula?

PP: Ela vai na sala, ela participa uma ou duas vezes por semana das aulas de Língua Portuguesa, ela participa com a menina, ela faz assessoria ali. Parece que esses alunos estão fazendo fora do horário, uma vez por semana, aulas de comunicação da língua portuguesa na Secretaria da Educação, parece, pra aprender o básico.

¹² As omissões nas falas da professora, e também nas do entrevistador, já foram justificadas anteriormente e não estão indicadas. Marcou-se com “[...]” duas intervenções que o entrevistador fez, a fim de compartilhar experiências trocadas durante o PIBID. Suprimiram-se ambas por nada acrescentarem à análise planejada.

ENTREVISTADOR: A outra pergunta que tem aqui já foi dito: se a professora acha que ela sofre algum tipo de preconceito por não saber falar o português corretamente.

PP: Percebi hoje, porque ela chegou pra mim agora, então, assim...

ENTREVISTADOR: Quando?

PP: Eu digo, porque eu voltei pra sala faz um mês, né?, junto com tua tia, que voltou; então eu voltei, né?, então hoje que eu percebi esse relato num texto dela. Ela escreveu em torno de dez linhas e deu pra perceber que ela disse isso: que se sentiu humilhada nos primeiros dias como nunca tinha se sentido, porque aqui ela percebeu que tem que se comunicar e saber falar bastante, mais ou menos assim. Nesse sentido que é o texto dela, pelo que eu percebi

ENTREVISTADOR: Foi a única atividade que foi feita com ela até agora?

PP: Assim pra entregar, sim; foi o que eu percebi. Até então era mais leitura e atividade no quadro. Ela ficava meio excluída, digamos assim; agora que eu to puxando um pouco mais pra ver se ela participa mais, né?

ENTREVISTADOR: E como são as aulas? É igual como se ela não estivesse ali na sala de aula? Ou algo é diferenciado?

PP: Então, na medida do possível eu tô tentando dar uma assistência pra ela, to tentando; mas, dentro de uma sala de aula, nem tudo é possível: às vezes ela tem que acompanhar. A aula vai andando, caminhando... Às vezes é como o outro aluno: a gente não consegue abraçar tudo, são coisas mais pontuais. Quando ela não consegue, ela chama. Agora ela já perdeu um pouco de vergonha comigo; aí, ela já me chama, pra me perguntar - “professora, eu não entendo”, ela fala muito no infinitivo, “não entender”, “não conseguir”, fala assim. Aí, eu, naquele momento, tento explicar a atividade. É uma menina madura, assim; mas ela tem dificuldade pra falar a língua portuguesa.

ENTREVISTADOR: Ela tem quantos anos?

PP: No oitavo ano... é treze anos, mais ou menos catorze, porque ela começou o primeiro ano um pouco mais tarde que os nossos, assim.

ENTREVISTADOR: Então ela se comunica?

PP: Sim; ela fala que precisa ir ao banheiro. Ela hoje pediu pra ir no banheiro; me apresentou esse texto - “o texto não ficou igual que a professora pediu”, que era sobre palavras parônimas e homônimas - aí, eu disse pra ela que ela tinha liberdade pra escrever o que ela quisesse na folha; aí, foi onde ela escreveu mais ou menos dez linhas.

ENTREVISTADOR: Qual foi o maior desafio que você enfrentou frente a esse trabalho?

PP: É a comunicação.

ENTREVISTADOR: E, desde que a professora entrou, ela já tava participando antes, ou ela entrou junto com a professora mesmo?

PP: Não, ela entrou esse, em fevereiro, né? Mas, aí, como as aulas não eram presenciais, ela tava fazendo por apostila. Eu até peguei as apostilas dela, anterior, pra dar uma olhada: ela entregou foi pouca coisa, assim, né?, ela não conseguiu. Se não consegue se comunicar, escrever é muito menos.

ENTREVISTADOR: Tá, nesse um mês, ela já tava fazendo aquele acompanhamento na Secretaria Municipal?

PP: Começou faz uns vinte dias isso.

ENTREVISTADOR: Já deu pra reparar mudança de lá pra cá?

PP: Já, já. Mas ela é uma menina que tem interesse em aprender. Aí, eu fiz uma aula também sobre preconceito, sobre acolhimento - era um texto sobre imigrantes, né?, os migrantes e a diferença de imigração e emigração; e ali já contemplei, na minha fala, sobre isso: sobre o acolhimento, sobre acolher as pessoas de fora. Aproveitar isso para aprender com eles, porque, na verdade, aprender a língua deles, né?, eu disse pra eles: "por que não aproveitam pra ser amigo dela e aprender com ela a língua, a cultura, o que gosta? Vocês têm oportunidade", né? Isso foi na minha aula de Língua Inglesa - porque eu dou Inglês pra eles também, Português e Inglês. Aí, eu disse que seria rico com isso aproveitar e aprender com eles.

ENTREVISTADOR: Em sala de aula existe essa troca?

PP: Sim. Eles até ficaram mais sensibilizados, as meninas da sala principalmente, e já estão se comunicando mais com ela - trocam de cadernos, sabe?, assim, mostrando. Eu não sei se de alguma forma toquei ou se ia acontecer isso mesmo; então eu consegui perceber. Bem lento, mas tá.

ENTREVISTADOR: [...]

PP: Porque, às vezes, a criança se sente, assim, meio esquecida ali, né? Tipo assim: "quem sou eu no meio de tudo isso?" Só que é assim, ó: no meio desses alunos, nós temos alunos especiais; nessa mesma turma, eu tenho síndrome de down; tínhamos uma com deficiência mental; então tem as outras especificidades da turma que toma tempo também.

ENTREVISTADOR: De certa forma, já tinha que se pensar uma aula que fosse inclusiva para outros alunos.

PP: Tudo tem que se pensar bem diversificado mesmo, né?

ENTREVISTADOR: E qual seria a principal diferença - “principal” não: pode ser... acho que, com certeza, tem várias diferenças. Entre elaborar uma aula pra uma turma com pessoas que não têm deficiência, são pessoas todas falantes do português; e pra uma turma que visa à inclusão, no caso né?

PP: É diferente, toma mais tempo, mais estudo, porque a gente tem que procurar. Tava aqui agora, antes de começar essa nossa conversa, procurando atividades pra essa menina que é com síndrome de down. Então, o professor tem que se dedicar porque, se deixar, o aluno vai passar pelas nossas mãos e vai ser mais um, menos um, digamos assim. Porque vai passar, não vai contribuir com nada, não contribui, na verdade.

ENTREVISTADOR: Então tem uma atenção especial para cada uma delas, desses alunos, né?

PP: Sim, então o professor, assim, tem que ter um radar; tem que saber; tem que tá ligado em tudo.

ENTREVISTADOR: E, quando a professora se formou, ou, às vezes, algum processo depois, teve algum foco pra educação inclusiva?

PP: Bem pouco; na minha época muito pouco.

ENTREVISTADOR: A gente teve Educação Inclusiva o ano passado, mas era uma coisa que ficava mais na legislação. Eu não sei, acho que com Estágio talvez a gente consiga ter alguma coisa mais aprofundada.

PP: Foi o que foi assim também pra mim, pelo que me lembro; mas praticamente nada, que eu recordo.

ENTREVISTADOR: Claro que a comparação é diferente, né?, mas, ter essa formação pra especializar uma aula pra pessoa com deficiência ou outra coisa, de certa forma, já motiva a pessoa a repensar caso, né? Uma pessoa que não fala português, tem que tratar ele também como se fosse aluno especial, um aluno diferente.

PP: Sim, até porque a criança vai ficar ali no meio, quatro horas em uma manhã; e não ter nada pra fazer é complicado, assim...

ENTREVISTADOR: Como são desenvolvidas as aulas? Qual a metodologia adotada? Como se dá a preparação?

PP: Olha, como se dá a preparação da aula? Eu preparo de acordo com meu planejamento anual ali, né?, o planejamento que é proposto. A partir daí, eu não faço uma atividade diferenciada, até porque a criança que eu tenho especial eu faço como se fosse alfabetização. Então o nível

de alfabetização não se encaixa. O que eu faço é dar a mesma aula, só que com olhar mais atento pra essa... pras dúvidas que ela tiver; pra leitura, fico um pouco mais atenta: se ela não conseguir entender alguma coisa, pego um texto menor, peço pra ler; de repente, ao invés de ler três parágrafos, tento ler um ou dois parágrafos. E é nesse sentido, assim. A família, pelo jeito, tem ajudado bastante, porque ela já consegue escrever; por esse texto ali já consegui perceber que ela escreveu mais de trinta palavras, digamos assim; então...

ENTREVISTADOR: A família dela sabe português?

PP: O pai já morava aqui há uns dois anos, então eu acho que o pai já trabalha, já tem mais contato, né? E ela veio depois.

ENTREVISTADOR: Tá. No caso, tinha falado antes da menina com síndrome de down, é elaborado uma atividade à parte pra ela, né?

PP: É; é, no caso, alfabetização pra ela.

ENTREVISTADOR: E pra essa menina haitiana também, ou é a mesma atividade, só que, daí, o tratamento é diferente?

PP: Não, não; a mesma atividade da turma e, na medida do possível, durante o desenvolvimento das aulas, a gente vai tentando dar uma atenção especial né.

ENTREVISTADOR: E, daí, tem essa maior liberdade também.

PP: É, isso; tipo: um texto, eu não vou cobrar dela com os mesmos critérios que eu cobraria de um aluno regular, né? Então seria nesse sentido.

ENTREVISTADOR: Ela tem acompanhamento profissional tipo psicóloga e assistente social que ajuda no acolhimento dela e da família? Ela tem mãe?

PP: Tem mãe, mas não têm assistência, não; eu acho que agora, com esse programa, como eles estão fazendo através da Secretaria Municipal de Educação, se a família sente alguma necessidade, porque fizeram uma inscrição e tudo, aí é encaminhado; mas, essa professora de francês, né?, ela vai ali na escola, conversa com ela, está fazendo essa ponte ali, né? Daí, eu não tenho certeza, porque não foi no passado se tem algum acompanhamento social, psico-pedagoga além dela, né?

ENTREVISTADOR: Qual é a posição que a escola se coloca frente a alunos estrangeiros? Tem a preocupação com a adaptação dos alunos no país? Ou é bem isso - joga no colo do professor e seja o que Deus quiser?

PP: Ai, é mais assim; não muda muito, não. Agora a gente percebe mais que é o “professor, se vira”, isso pra todos, tá?, não é só pro estrangeiro; é pro especial. É muito deficitário, assim,

essa necessidade nossa de ter essas formações. Não tem formação como a parte pedagógica, não tem como lidar com o especial, com o down: é no dia a dia, é na cara e na coragem, né? Então é no acerto e no erro. É bem assim.

ENTREVISTADOR: Qual a diferença entre o menino do Colégio Y e a do Colégio X, se teve uma diferença muito grande no acompanhamento de cada um deles?

PP: A diferença é que ele eu recebi já no 3º ano; agora que ele está se desenvolvendo, falando mais, vindo e conversando comigo agora. E ela não; eu percebo que ela já se desinibiu, assim, já tá mais com menos vergonha. Ele não, até hoje é retraído - se eu vou perguntar, ele fala baixinho, não conversa. Eu dou aula de Inglês pra ele. E eu peço pra ele falar e tal: ele é mais inibido; e ela já não. Pra falar o português, ele tá aqui há três anos e agora que...

ENTREVISTADOR: Qual conselho a professora daria aos futuros professores como nós, acadêmicos, que irão para sala de aula e que porventura encontre alunos estrangeiros?

PP: Qual conselho? Ai, que vocês tenham bastante luz, bastante vontade; porque tem que ter muita vontade, de gostar muito de tá ali. Porque é assim, ó: é a gente que tem que perceber que cada aluno é único, não só o estrangeiro, né?; é muito diversificado. É o TDH, é o TOD, é muito diversificado uma sala com dezoito alunos. Tu consegue encontrar, em cada um, um ser único. Então, daí, assim, aprende de formas diferentes; então, pra esses alunos estrangeiros, a gente tem que acolher o máximo possível, porque eles tão vindo pra nossa cidade; daqui a pouco vão ser os nossos, digamos assim, as pessoas que vão nos servir, né?, trabalhar conosco em algum lugar. Então a gente tem que tentar acolher da melhor maneira possível, são pessoas que tão vindo, e Criciúma tá caminhando pra isso, né? Não sei os outros lugares aqui da região, mas tem muito aluno estrangeiro, muita gente vindo de lá, né?, da África, enfim, do Haiti tem bastante, bastante mesmo, né? Então esse é meu conselho maior: é que vá pra uma sala de aula, mas que vá assim, com um olhar assim, bem amplo, pensando que eu não vou dar aula assim certinho, que eu não vou planejar aquele dia e vai sair nota dez - tu não vai sair nota dez; vai ter percalço ali naquela manhã que a gente não acredita. Eu estou há treze anos em sala e até hoje eu não penso assim: já tá tudo preparado aqui na minha cabeça e eu não preciso me preparar pra nada - vou, que já deu. Não vai; todo dia é diferente, e vai deixando uma marca, né? Tu tem que tá preparado e se preparar, porque ninguém vai preparar a gente, a gente tem que buscar é na prática. E hoje em dia, com a internet, a gente tem essa vantagem, né?, porque antes não tínhamos nada disso, assim, era na cara e na coragem.

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO E A INSERÇÃO DO ALUNO MIGRANTE NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE CRICIÚMA/SC

PORTUGUESE AS A HOST LANGUAGE AND THE INSERTION OF THE MIGRANT STUDENT IN THE PUBLIC SCHOOL SYSTEM AT CRICIÚMA/SC

Angela Cristina Di Palma Back¹
acb@unesc.net
Dienifer Soares Bereznicki²
dienifer@unesc.net
Lucas Garcia Nunes³
quincasavelino@gmail.com
Renata Zapelini dos Santos⁴
renata_zap@hotmail.com
Natalia Berto Cirio de Castro⁵
nataliabccastro@gmail.com

RESUMO

O presente artigo pretende realizar uma investigação acerca da atuação do professor escolar no acolhimento de alunos migrantes, localizados em um município no extremo sul catarinense (Criciúma), por conta de indagações que surgem em meio aos estudos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) realizados no período 2020/2021. Junto a esses estudos, mobilizaram-se teoricamente autores, os quais estão, neste trabalho, em articulação entre os conceitos de Bauman (2017), a respeito de movimentos migratórios e dinâmicas de ensino-aprendizagem no contexto de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). O estudo, portanto, é norteado pelo conceito de PLAc, conforme elaborado por Grosso (2010). Do ponto de vista metodológico, realizaram-se duas entrevistas: uma com a atual gestão da Secretaria da Educação e a outra com professora da rede pública, a fim de obter um estudo de caso sobre a situação de alunos migrantes matriculados na rede de Criciúma/SC no ano de 2021.

PALAVRAS-CHAVE: Português como Língua de Acolhimento; Migração; Ensino-aprendizagem; Rede pública de ensino.

¹ Doutora em Linguística pelo Programa de Linguística (UFSC), Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (UNESC) e do curso de Letras (UNESC).

² Graduanda em Letras Língua Portuguesa, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc).

³ Bacharel em Produção Cultural e Mestre em Cultura e Territorialidades pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

⁴ Graduada em Letras Português/Inglês pela Unesc, Pedagogia pela Uninter, Especialista em Orientação, Supervisão e Inspeção Escolar pela Sociesc/Tupy, professora da rede pública municipal de ensino de Criciúma e rede pública estadual de SC, professora supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc).

⁵ Graduanda em Letras Língua Portuguesa, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc).

ABSTRACT

This article intends to accomplish an investigation about the work of school teachers when it comes to hosting and welcoming migrant students who live in a city in the South region of Santa Catarina State. The investigation has begun with some debates and questions the authors were faced with during the studies conducted in PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Institutional Fellowship Program of Initiation to Teaching), over the period of 2020/2021. Alongside these studies, a diverse group of authors was theoretically mobilized in this article in order to join the discussion with the ideas of Bauman (2017) regarding migratory movements, inside the context of PLAc (Português como Língua de Acolhimento - Portuguese as a Host Language). Therefore, this study is guided by the PLAc concept, as it was elaborated by Grosso (2010). The methodology consists of two interviews the authors have conducted: the first one, with the current administration of the Secretaria de Educação (Secretary of Education), and the second one, with a school teacher that works in the public school system. Both the interviews were intended in order to comprehend the scenario when it comes to the lives of migrant students registered in Criciúma's public school system during the year of 2021.

Keywords: Portuguese as a Host Language; Migration; Teaching-learning; Public school system.

Atravessamos pro outro lado
No rio vermelho do mar sagrado
Os center shoppings superlotados
De retirantes refugiados

TRIBALISTAS

1 INTRODUÇÃO

Por ocasião das discussões conceituais no entorno do PIBID, 2020/2021, algumas discussões tiveram centralidade, a exemplo do migrante na escola, das migrações contemporâneas, sempre tendo no horizonte o PLAc. É nesse cenário de reflexão a partir das indagações daí oriundas que o presente trabalho se coloca: investigar o PLAc, considerando o lugar de fala e experiência do professor escolar no acolhimento de alunos migrantes⁶, localizados em um município no extremo sul catarinense⁷.

Justifica-se, a partir de Bauman (2017), a importância inicial de refletir sobre o outro. Alguns aspectos humanizadores possuem o poder de transformar realidades. A troca de postura da que julga, a partir de um estereótipo baseado no senso comum, pela que procura entender as diferentes realidades consegue contemplar outros pontos de vista sobre o mesmo objeto. Para tanto, é necessário refletir sobre a importância da educação que humaniza e transforma. Bauman (2017) faz referência ao exercício de alteridade no acolhimento. É

⁶ Optamos, no presente trabalho, pelo uso de migrantes, pois, segundo Sayad (1998), o migrante é uma característica que pensa no sujeito em sua totalidade, como alguém que sai de algum lugar e chega em algum lugar.

⁷ Criciúma, Santa Catarina.

necessário entender que cada pessoa, em uma sociedade, possui inseguranças. Existem fatores sociais e econômicos que, através do capitalismo, geram acúmulos de incertezas e medos nos seres humanos. Quando um território⁸ local começa a ser frequentado por migrantes, para além dos julgamentos, as incertezas se afloram e criam barreiras que impedem o acolhimento.

Também, é necessário entender que os migrantes são seres humanos. Segundo Cortez (2018): “A decisão de deixar seu país no caso dos imigrantes, em especial, os refugiados, em geral, é motivada pelo instinto de sobrevivência e por poder ajudar seus familiares.” (2018, p.27). Assim, compreendemos que em busca de segurança ou perspectivas dominadas de esperanças, os migrantes enfrentam o abandono de sua rotina, língua materna⁹, crenças e culturas, movidos por uma esperança de futuro melhor.

A perspectiva de alteridade proposta por Bauman (2017) demonstra o olhar sobre a relação com o outro lado: as pessoas já habitantes da terra nacional. Essas, que devem tentar enfrentar e abdicar de alguns princípios constituintes de sua própria identidade para poder praticar o exercício de alteridade.

Pretendemos observar as perspectivas e os olhares direcionados para a realidade. Compreender os objetivos primordiais de quem possui o poder de fazer a diferença dentre as políticas migratórias de acolhimento e a relação vista do ângulo de um docente, que vive e transpira suas experiências com o aluno migrante. Queremos entender até que ponto as pessoas estão entregues ao exercício da alteridade. Observamos que a noção de alteridade, em Benjamin (1994), está disposta nas transformações urbanas e na modernidade, o que potencializa o estado de anestesia dos sujeitos e, nesse sentido, ocorre uma dormência dos desejos¹⁰.

Iniciamos com uma reflexão em torno dos conceitos apresentados por Bauman em “*Estranhos à nossa porta*” com vistas a trazer à baila o contexto de migração contemporânea; em seguida, discutimos sobre o conceito de Português como língua de acolhimento. Realizamos duas entrevistas, considerando dois ângulos de análise em função dos papéis sociais distintos que exercem na Rede de Ensino: um representante da SEC e uma professora da Rede. Os

⁸ Entendemos por território, neste contexto, o que Milton Santos (2000) aborda quando indica uma forma política e econômica, a caracterização do espaço, categoria, objeto e totalidade social, subdividido em regiões.

⁹ Ver a seção 3 - *Português como língua de acolhimento e sobre qual acolhimento falamos*, do presente trabalho, que versa sobre a importância dos conceitos fundados por Grosso (2010) e reafirmados por Cortez (2018).

¹⁰ À vista que a alteridade dialoga com a experiência, com a vivência e o com o próprio ato de narrar. Walter Benjamin (1994) trabalha com a ideia de que as mudanças e a velocidade instigam um tipo de cegueira para com o outro, traz para a reflexão as multidões, os grandes centros, as mercadorias etc. Portanto, a alteridade segue a lógica de estarmos abertos à potência que as outras pessoas carregam, o que de certa forma é tensionado, a todo momento, por uma “invisibilidade”, muito por conta da dinâmica do espaço e das velocidades.

comparativos presentes nas próximas páginas deste trabalho vão de encontro com uma perspectiva de alguns avanços já constatados quando comparados aos dados de Cortez (2018), mas que ainda se encaixam no paradigma expectativa *versus* realidade.

Dessa forma, justificamos a importância do presente trabalho para a atual sociedade, pois são apresentadas perspectivas teóricas que versam sobre o caos da atual realidade perante o acolhimento migratório, e que nos fazem refletir sobre como podemos garantir melhorias sociais em prol da situação educacional dos alunos migrantes para além de Criciúma/SC.¹¹

2 “ESTRANHOS À NOSSA PORTA”: COMPREENDENDO O CONTEXTO (COM O TEXTO)

Considerando o expoente aumento dos movimentos migratórios nos quatro cantos da Terra e a força neoliberal que torna a situação da América Latina, e do Brasil, ainda mais delicada, tratamos tanto de refletir a condição das pessoas que migram quanto de como a língua portuguesa, no caso da cidade de Criciúma, pode emergir nesse cenário como uma ferramenta potente de ensino-aprendizagem para reorganizar a estrutura do sistema excludente e desigual

Desse modo, trazemos Zygmunt Bauman para pensar as situações e o contexto das pessoas que migram. Em *Estranhos à nossa porta* (2017), o autor apresenta apontamentos que nos servem (mesmo que não evidencie a situação específica da América Latina e do Brasil). O fenômeno da migração (e das diásporas) é parte da história da humanidade e dificilmente irá cessar de uma hora para outra (BAUMAN, 2017, p.7). Ativar o exercício da sensibilidade para compreender a condição das pessoas que migram, e seu contexto, é importante, pois a possibilidade da autonomia que é conferida nos processos educativos, dentro e fora de sala de aula, assume a força que provocamos e buscamos ao fomentar a tensão da temática proposta, questionando as barreiras físicas e imaginárias.

É preciso, antes de mais nada, ter em mente que Bauman aborda a ideia de classe, porém não se aprofunda em questões de raça (branquitude¹²) e de gênero, nem nas divisões que

¹¹ O presente trabalho pretende investigar a atuação do professor escolar no acolhimento de alunos migrantes que moram no Brasil, fazendo um recorte específico na comunidade na qual os pesquisadores estão inseridos - Criciúma/SC. Indicamos a leitura da dissertação *Políticas linguísticas em Criciúma: Promoção e ensino da língua portuguesa como língua de acolhimento* da autora Dayane Cortez (2018).

¹²Ver: ALMEIDA, 2019, p. 75.

o mundo sofreu a partir dos parâmetros eurocêntricos de contornar os mares: colonizando, explorando, contando e recontando suas histórias; – definindo, por assim dizer, o mapa do mundo. Questões essas, primordiais, e significativas no decorrer de nossa reflexão, pois marcam/marcaram a estrutura social brasileira, ratificando reflexos no recorte espacial que analisamos. Isso não se torna um impedimento ao utilizarmos a obra de Bauman, contudo, é importante identificar a necessidade de iluminar o contexto do cenário proposto e de onde fala o autor: da Europa.

As evidências dispostas na pesquisa de Cortez (2018, p. 184) em que as relações sociais são marcadas e interferidas pelo racismo em Criciúma, vivido cotidianamente por migrantes¹³, revela que é preciso considerar raça e gênero para além da classe ao interpelar o panorama de alunos e alunas migrantes matriculados na rede municipal de ensino. O racismo assimilado, como define Silvio Almeida,

é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. (ALMEIDA, 2019, p. 32)

Além de considerar o histórico da colonização branca (e suas características) na região de Santa Catarina e o projeto de miscigenação brasileiro (AZEVEDO, 1987), partimos, então, da necessidade de compreender, em uma análise ampla, a dinâmica que cerca o espaço de desembarque de muitos migrantes contemporâneos, de diferentes partes do mundo, em especial o impacto para o PLAc no contexto escolar.

Ao abordar o ensino de português como língua de acolhimento, Amado (2013) define a noção de refugiado como: “todo aquele que necessita deslocar-se para salvar sua vida ou preservar sua liberdade, não sendo protegido pelo seu governo, ou sendo seu próprio governo o autor da perseguição” (AMADO, 2013, p. 1). Diante dos detalhes desta definição, precisamos considerar as diversidades, inclusive as linguísticas, dos sujeitos que passam por inúmeras situações, principalmente na busca de garantir a sua própria existência.

A ideia de globalização e da expansão das empresas multinacionais também se alinha ao contexto que se coloca para a reflexão aqui pretendida. Dado que a tendência do

¹³ Em entrevista com um grupo de migrantes, eles relatam uma prática racista no transporte público da cidade, muito embora entendam que o racismo não é específico de Criciúma.

neoliberalismo está fundamentada na diminuição da influência do estado, tendo em vista o funcionamento da sociedade econômica e civil, na liberdade de produzir, de consumir, e, também, de viver (SANTOS, 2000, p. 21). Processos esses que estão dentro de uma lógica de violência e força constante, que, por sua vez, causa desigualdades. Isso significa que a situação das pessoas que migram se torna delicada, haja visto que a mão de obra e a condição do trabalho sofrem desgastes e retrocessos com o objetivo do lucro. Independentemente da condição imposta, revela-se a necessidade dos migrantes em assegurar uma fonte de renda e o ganha pão (AMADO, 2013).

Ter domínio da língua tanto escrita quanto falada é um ato que implica a busca por garantia dos direitos e o combate às práticas discriminatórias. Fanon, ao desenvolver sua pesquisa a respeito do racismo e de suas consequências, considera que

Falar é estar em condições de empregar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização. (FANON, 2008, p. 33)

Fanon traz o peso da colonização, de uma opressão forçosa e estruturada com base nos padrões (estético, cultural, político, econômico) europeus e brancos, para explicar o arranjo da linguagem, dentro da ideia respaldada da exploração para fins de acúmulo, considerando a escravização e a restrição de acessos dos povos negros. A esse respeito, Bell Hooks (2013) aponta reflexões do que a língua representa, no contexto de disputas do território, e da situação de movimentos ao redor do planeta (imperativa ou não), ou mesmo do poder que uma língua pode emanar, a exemplo do inglês (que não pode ser entendida apenas no contexto de uma língua franca), impondo a um contingente que a fala, um lugar ideológico alinhado com dominação. “O inglês padrão não é a fala do exílio. É a língua da conquista e da dominação” (HOOKS, 2013, p. 224), ou seja, há uma variação da utilização de outras línguas dentro do contexto de migração. A consciência do uso da língua pelas pessoas que migram é fundamental para se apropriar do conhecimento das estruturas do sistema social e econômico.

Com um olhar sensível e expressivo, notamos que a língua também faz parte do sistema cultural, que marca e separa as diferenças e as variações do padrão, dentro de um recorte espacial que incorpora toda uma diversidade linguística, estratificada entre os mais ou menos escolarizados. Bauman (2017) pondera sobre as ações que os estados europeus promovem para lidar com a complexa situação. Vigilância, controle armamentista e promoção de barreiras físicas estão entre as realizações mais praticadas, em outras palavras, o problema está muito

longe de ser solucionado. A barreira em ignorar outros sujeitos, que passam por situações de vulnerabilidade (ou não) estende ainda mais o problema em questão para xenofobia, ataques, discriminação e violência de uma forma geral.

Uma das soluções para a atribulação, muito embora pareça um ato simples mas eficaz e potente, é a alteridade. Parte do processo de entender e exercitar a sensibilidade passa pelo respeito e pela compreensão das diferenças. Prática que, diante do ensino-aprendizado, pode promover garantias de acessos, mudanças e emancipação das pessoas que precisaram migrar. O caminho, então, a ser percorrido, visando a alcançar, dentro de sala de aula, o ensino-aprendizagem esbarra no acolhimento (ou em sua falta). Com vistas, então, a compreender as sutilezas de se trabalhar com o português como uma língua que acolha a diversidade linguística, o PLAc, vamos à próxima seção.

3 O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO E SOBRE QUAL ACOLHIMENTO FALAMOS

É imprescindível para a realização das reflexões propostas no presente texto que compreendamos algumas das nuances no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa quando esta não é a língua materna¹⁴ do aluno. O ponto de partida é que esse ensino é realizado com alunos que não são brasileiros, ou seja, o português é, nessa dinâmica, um idioma estrangeiro. Concordamos que a terminologia “estrangeira”, para além de designar aquilo que é de outro país que não o próprio, pode possuir forte carga ideológica:

A língua estrangeira não é a língua da primeira socialização, é uma outra língua com a mundividência de uma outra sociedade. É a língua e a cultura do outro que, por várias razões, sempre suscitaram grande curiosidade. [...] O conceito de língua estrangeira pode também ser politicamente marcado, omitido, como nos contextos coloniais, pelo fato de uma única língua (a do colonizador) ser a reconhecida. Também há quem evite o próprio termo de língua estrangeira, por considerar que esta designação era, por si própria, ostracizante do outro. (GROSSO, 2010, p.64)

A perspectiva política e ideológica não pode ser deixada de fora no presente campo de estudo. Não se busca aqui advogar por uma suposta análise isenta e imparcial, pois tudo que

¹⁴ A definição de língua materna aqui utilizada diz respeito à “língua da primeira socialização, que tem geralmente a família como principal transmissor” (GROSSO, 2010, p.63).

concerne ao trabalho com línguas, em especial, o seu ensino a populações estrangeiras em situação de vulnerabilidade social está permeado por escolhas que possuem raízes políticas e que impactam na vida das pessoas envolvidas. Mesmo a prática discursiva da comunicação entre pessoas de mesma nacionalidade que compartilham o idioma está permeada por implicações de cunho ideológico. Compartilhamos da concepção de Cortez (2018), que parte das noções bakhtinianas de discurso e enunciação para afirmar que

Ensinar uma língua trata-se de compreender o lugar de enunciação do outro, colocar-se na posição do outro e oferecer artefatos para que o outro possa se postar no lugar da língua que aprende e vice-versa, enfim o exercício de alteridade no processo é tão significativo do que o próprio resultado da aprendizagem, levando a compreender mais proximamente o significado de determinada situação de comunicação. Ensinar/aprender língua trata-se de tomar consciência de si e do outro, perceber que a língua trata de certa visão de mundo, ancorada em valores nacionais e locais, em determinada religiosidade, contexto social, etc, perceber suas representações culturais em oposição a do outro, ter consciência do processo de alteridade. (CORTEZ, 2018, p.102-103)

É com esta consciência que, neste artigo, optamos pelo uso do conceito de Português como Língua Adicional e o decorrente Português como Língua de Acolhimento, pois consideramos essencial o reconhecimento de que o aluno já possui domínio de outros idiomas (sabe-se que muitos migrantes são bilíngues ou até mesmo multilíngues¹⁵) e que o ensino de português ocorre em consonância com esses saberes prévios, não a despeito deles ou de forma a ignorá-los¹⁶. Faz-se necessário elucidar, também, a própria noção de política linguística. Trata-se de um termo guarda-chuva que pode designar as mais variadas práticas em diversos níveis (como institucional ou federal) no que diz respeito à língua. Estabelecer em qual idioma um comunicado é veiculado, por exemplo, é uma escolha linguística que entra no espectro das políticas linguísticas.

Ainda que o percurso histórico da expressão “política linguística” não possa ser classificado como plural e democrático, pois nesse caminho muitas vezes foram feitas escolhas

¹⁵“O perfil de muitos migrantes refugiados retrata falantes bilíngues e até multilíngues. Aqueles que vêm de países do continente africano falam, via de regra, além do inglês ou do francês, línguas étnicas e/ou línguas crioulas. O mesmo ocorre com boa parte dos falantes do continente asiático, como os sírios e palestinos, que, além do árabe, falam inglês. Ou dos haitianos que, a par do francês, falam o crioulo haitiano. Muitos deles, inclusive, na rota de fuga, por viverem em outros países, acabam aprendendo outras línguas antes de chegar ao Brasil, como os haitianos que passam pelo Peru e Equador e têm contato com o espanhol, por exemplo” (AMADO, 2013, p.8).

¹⁶“Opto pelo termo “Língua Adicional”, e não “Língua Estrangeira” para fazer referência ao ensino e aprendizagem de português para migrantes e refugiados, pois, além de reconhecer a variedade de repertórios linguísticos dos alunos, reconhece-se que a língua portuguesa passa a ser parte desse repertório, que já não é uma língua do outro, mas uma língua a mais nos repertórios dos indivíduos.” (ANUNCIAÇÃO, 2018, p.36)

em prol de um grupo majoritário com discurso homogeneizador (CORTEZ, 2018), neste trabalho, compreendemos política linguística como

alternativas político-linguísticas e de planejamento para a gestão de um plurilinguismo que possa ser visto de forma positiva, no qual se perceba uma nação multilíngue sem prejuízos, onde não apenas garanta-se a inclusão na era da digitalização de línguas, mas a compreensão do lugar das línguas nesta nova economia do mercado linguístico e amplie a percepção de que as línguas são recursos para todos, em todos os níveis. (CORTEZ, 2018, p.90)

O Português como Língua de Acolhimento é uma prática que surge no contexto europeu no ano de 2001, diante do programa Portugal Acolhe, e representou um passo importante para uma visão diferenciada sobre a questão migratória – conforme visto em Bauman (2017), pois se trata de um tema espinhoso no continente. O referido programa português consistia em uma estratégia em diversos níveis para a inserção do migrante na sociedade portuguesa, parte dessa integração passando, é claro, pelo idioma português, motivo pelo qual a iniciativa reverberou também no Brasil, em que pese a nossa realidade ser bastante diversa da europeia pelos mais variados motivos.

Para a finalidade deste trabalho, utilizamos a sigla PLAc para designar o Português como Língua de Acolhimento, a fim de não confundir com a sigla PLA, que comumente é utilizada para o conceito de Português como Língua Adicional¹⁷. Neste texto, fazemos uso da concepção elaborada por Grosso (2010):

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

O conceito de língua de acolhimento demanda uma forma específica de ensinar o idioma, cujo intuito não é contemplado pelo ensino comum da língua estrangeira. Sabe-se que existem diversos tipos de migrações, mas a língua de acolhimento é concebida como um instrumento de integração e acolhida de populações vulneráveis, aqueles migrantes que deixaram seu país de origem sob condições hostis e/ou que não possuem condições financeiras

¹⁷ Ver MIRANDA e LOPEZ, “Considerações sobre a formação de professores no contexto de ensino de português como língua de acolhimento”, 2019 (p.19-24).

nem uma rede de apoio que os receba no novo país de domicílio¹⁸. O diagnóstico da situação do aluno migrante permite que o docente conceba um plano de aula condizente com o nível de apropriação do português pelo aluno, as suas línguas de origem e o contexto social em que está inserido, levando em consideração a ordem de prioridade de conteúdos a partir da urgência demonstrada por ele.

Um diagnóstico consistente que irá embasar uma prática pedagógica adequada às necessidades do aluno migrante passa por uma formação docente que se volte ao ensino de português como língua estrangeira (PLE):

O professor que não teve em sua graduação a disciplina de PLE se confronta com dificuldades e desorientação de como agir e fazer em sala de aula de PLE. Pois, o fato de serem falantes nativos não lhes garante o sucesso no ensino e na aprendizagem, porque falta o conhecimento de como ensinar uma língua para não falantes da língua portuguesa. (BATISTA e ALARCÓN, 2012, apud CORTEZ, 2018, p.162)

Sem essa formação específica, o docente, por mais bem intencionado que seja, perceber-se-á sem os recursos necessários para lidar com a realidade dos alunos migrantes que possuem baixa ou nenhuma compreensão do português e são matriculados na rede regular de ensino, realidade com a qual trabalhamos e discutiremos mais à frente no presente estudo. Neste momento, é pertinente que sustentemos um olhar mais crítico quanto ao acolhimento proposto por Grosso (2010), conceito elaborado em conformidade ao programa Portugal Acolhe. Em que pese seja indiscutível a pertinência do acolhimento, concordamos com a reflexão de Anunciação (2018) de que a tentativa de acolher não deve enveredar por uma assimilação acrítica do sujeito migrante à realidade brasileira, de forma a incentivar que essa integração se dê por uma espécie de perda da identidade dessa pessoa.

De acordo com Anunciação (2018), tal problemática pode vir a ocorrer porque a sistematização de políticas linguísticas, como a aplicação de testes de proficiência no idioma como requisito necessário à obtenção da cidadania no novo país e as implicações que isso possui no acesso aos mais variados direitos, pode forçar o migrante a se despojar de sua própria herança

¹⁸ “Seja qual for a razão (política, econômica, familiar ou outra), quem chega [a um novo país] precisa de agir linguisticamente de forma autônoma, num contexto que não lhe é familiar. Raramente alguém deixa o seu espaço de afetos se não tiver uma forte motivação que passa muitas vezes pela própria sobrevivência e pela melhoria das condições de vida, o que leva a uma mobilidade que afeta todas as áreas da vida de quem se desloca, principalmente na área laboral, pois nem sempre é coincidente entre o país de origem e o país da língua-alvo.” (GROSSO, 2010, p.66)

cultural a fim de assimilar mais rapidamente a cultura do país onde vive agora. Nesse espectro, a autora conduz a discussão da seguinte maneira:

Além de ter sido transposto do contexto político-linguístico português, os pressupostos do termo língua de acolhimento baseiam-se na ideia de um multiculturalismo liberal, o qual reforça processos de despossessão e de não reconhecimento ao desconsiderar as relações de poder que constituem as relações entre culturas, tornando umas hegemônicas e outras, subalternizadas. Em vez de se pensar em português como língua de acolhimento como um conceito acabado, seria interessante considerar políticas de acolhimento linguístico que envolvem a educação da sociedade para construção de relações interculturais mais inclusivas. (ANUNCIAÇÃO, 2018, p.52).

Dessa forma, consideramos que a situação migratória no Brasil, em especial no que concerne ao aluno migrante diante do conceito de Português como Língua de Acolhimento, demanda uma abordagem diferenciada. O percurso, que idealmente começaria na formação de docentes que se debruçariam sobre o ensino de português como língua estrangeira, demandaria também uma estrutura educacional especial para que o aluno migrante (independentemente da idade) tivesse a oportunidade de ser ouvido em suas demandas e acolhido no espaço de ensino e na sociedade, nas mais variadas esferas sociais.

Se o objetivo final ou majoritário é a real integração do sujeito migrante à sociedade brasileira, deve ser concebida e operacionalizada, de forma crítica, a política linguística que, necessariamente, deve estar atrelada às políticas acerca de migração e do refúgio. O acolhimento, conforme o defendemos neste texto, se dá pela escuta e respeito, elementos essenciais nos diversos espaços, com ênfase aqui na sala de aula – onde esses conhecimentos linguísticos serão trabalhados com mais afinco, para que o migrante se aproprie da língua portuguesa.

Para que possamos entrelaçar de forma mais veemente nossas concepções sobre migrações e o trabalho com língua de acolhimento na sala de aula, é imprescindível uma reflexão sobre o papel do docente. Irene Tourinho, no texto “*Vazamentos e rachaduras: atravessar espaços e encontrar fendas para interações pedagógicas-culturais*” (2011), levanta aspectos que corroboram para a formação da identidade docente. As rachaduras abrem fendas ou gretas e, através delas, nossos olhares percorrem caminhos conhecidos ou inusitados, instalando surpresas e dinâmicas que reforçam e transformam nossos modos de ver/saber/fazer/sentir. Vazamentos e rachaduras nos estimulam a pensar processos de exclusão e discriminação a que estamos submetidos e, ao mesmo tempo, orientam-nos a pensar na

multiplicidade constituinte da experiência escolar. Tourinho (2011) destaca a importância de problematizar o espaço escolar utilizando a “pedagogia cultural” e a responsabilidade do trabalho educativo, considerando a ideia de patrimônio cultural material e imaterial. Assim, o vazamento não é estritamente físico, mas também diz respeito ao conteúdo que vaza. E utilizar o vazamento é interessante e curioso, porque os vazamentos só podem acontecer diante de um volume que não cabe mais em determinado lugar/espaço, por isso vaza e escapa (também por pressão). Em outras palavras as fissuras, as brechas, frestas nos servem para pensar as transformações, tendo em vista o que já foi construído até aqui e o que queremos construir.

Nessas brechas e fissuras podem ocorrer movimentos e podemos compreender esses processos como um elo, exercitando a alteridade, afetos e a (re) criação de significados a partir dos saberes que “vazam pelas rachaduras”. Espaços que promovam a diferença e, que, principalmente, acolham as diferenças sem uma compreensão engendrada e excludente, mediada pela língua portuguesa. Isso significa saber lidar com pessoas que migraram em condições diversas e que precisam ser estimuladas no ensino-aprendizado do português, considerando e levando para a sala de aula, em Criciúma: sonhos, lembranças, lugares e sujeitos com responsabilidade para tecer “mudanças, negociações e transformações” (TOURINHO, 2011, p.11).

Exposto o direcionamento deste estudo, passaremos a discutir o caminho pelo qual (a metodologia) poderemos analisar o material a ser investigado nas (entre) linhas das entrevistas e documentos que materializam o Projeto *Novos Caminhos*.

3 METODOLOGIA

Optamos, metodologicamente, pela realização de duas entrevistas¹⁹, com o intuito de coletar dados necessários para responder às nossas indagações, considerando a natureza deste estudo de caráter exploratório, e por análise documental do Projeto *Novos Caminhos*. As duas entrevistas foram realizadas de forma online (por e-mail e por chamada de vídeo) em razão das restrições impostas pela pandemia de covid-19, que ainda assola o Brasil durante a elaboração deste texto. No caso da Secretaria de Educação de Criciúma (doravante SED),

¹⁹ A identidade dos entrevistados é protegida pelo termo de consentimento livre e esclarecido, por eles assinado.

tratou-se de uma entrevista dirigida, com perguntas escritas que demandavam respostas específicas e que foram respondidas desta forma, alguns dias depois do envio, a fim de sanar a falta de dados disponíveis ao público a respeito da população de alunos migrantes em Criciúma.

A SED, por meio de representante, respondeu aos questionamentos do grupo, por e-mail, em junho de 2021. Após a entrevista realizada com a SED, na qual fomos informados sobre a existência do Projeto *Novos Caminhos*, passamos à análise do documento que embasa e norteia o projeto. Contudo, sentimos a necessidade de verificar como tem sido a experiência docente com alunos migrantes na rede pública municipal. Tendo em vista a pandemia de covid-19, os autores, que não puderam ter contato com essa realidade pessoalmente, optaram por entrevistar uma profissional que relatasse a situação.

Ressalta-se que o intuito dessa segunda entrevista é de trazer informações empíricas para que possamos aqui formar uma espécie de mosaico a partir de visões complementares. A opção por entrevistar uma docente que trabalha na rede de ensino pública municipal de Criciúma há mais de dez anos, e que possui alunos migrantes, nos forneceu importantes perspectivas sobre essa realidade que não pode ser só traduzida em números, com foco na questão do acolhimento, que o texto do Projeto *Novos Caminhos* aborda, mas que foi preciso compreender como tem funcionado na prática dos espaços escolares.

A entrevista foi realizada em julho de 2021. Neste caso, como houve a possibilidade de conduzirmos a entrevista por chamada de vídeo, partimos do roteiro de perguntas que havia sido elaborado, mas com o formato semidirigido, já que a entrevistada foi encorajada a compartilhar outras questões que considerasse pertinentes à compreensão dos problemas discutidos. Trata-se de uma professora que leciona língua portuguesa para sexto e sétimo ano e língua inglesa para turmas do primeiro ao sétimo ano. Destaca-se que, visando a proteger a identidade da professora, referiremo-nos a ela por “professora”, “entrevistada”, “docente” ou expressão análoga. Por trabalhar com línguas, sua área de formação (letras português/inglês), a entrevistada, em função de sua experiência, parece possuir uma proximidade com o tema. No entanto, ela afirma não ter recebido qualquer tipo de formação especial para ensinar alunos estrangeiros, ou seja, tanto o ensino de português quanto de inglês que a professora é preparada para fornecer volta-se a alunos brasileiros, que falam português.

Em face do exposto neste percurso metodológico, passaremos à análise dos dados.

4 O ALUNO MIGRANTE EM CRICIÚMA/SC

A fim de relacionar nossa reflexão teórica à realidade da migração brasileira, especialmente no que concerne à sala de aula, optou-se por levantar dados para verificar a atual situação do município de Criciúma, em Santa Catarina, cidade em que situa o documento e os entrevistados, a partir do qual, conseqüentemente, realizamos nossos estudos²⁰.

Com o intuito de facilitar a compreensão do leitor, em que pese os autores tenham tido conhecimento sobre o Projeto Novos Caminhos apenas na ocasião da entrevista com a SED, o texto do projeto será trazido ao presente estudo primeiro, deixando as duas entrevistas para o tópico seguinte. Iniciaremos esta seção com uma análise do documento do Projeto *Novos Caminhos*, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Criciúma por meio do Programa Municipal de Educação para Diversidade Étnico-Racial. O documento busca orientar as unidades de ensino quanto à recepção, matrícula e inserção cotidiana dos alunos estrangeiros²¹ na escola. No tópico seguinte, passaremos às entrevistas realizadas com a SED e com a docente que leciona em Criciúma e possui alunos estrangeiros, a fim de compreender melhor como a questão tem se desenvolvido no município.

5.1 PROJETO *NOVOS CAMINHOS*

O Município de Criciúma demonstra estar a par de algumas das especificidades envolvendo a questão migratória e dos refugiados, e isso pode ser observado de forma bastante reiterada no documento do Projeto *Novos Caminhos*. Após a apresentação do documento, é feito um breve histórico das migrações em Criciúma, demonstrando que não se trata de um fenômeno recente (CRICIÚMA, 2021, p. 2-3). O texto passa a um apanhado de dispositivos legais que asseguram os direitos mais diversos aos migrantes que residem no Brasil, nos quais está incluído o acesso à educação. Terminada essa seção, é iniciada uma parte intitulada “o

²⁰Esta pesquisa é realizada a partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) vinculado ao curso de Letras da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), situada em Criciúma/SC. Os três autores deste artigo são alunos da instituição e bolsistas do referido programa.

²¹ Na primeira página do documento é justificada a escolha da expressão “estudante estrangeiro” a que o documento se refere, no sentido de serem “apenas aqueles cujos pais também sejam estrangeiros. Dessa forma, não estão contemplados os estudantes nascidos no exterior, de família brasileira, pois são pessoas que têm sua história imersa na cultura local.” (CRICIÚMA, 2021, p. 1)

acolhimento dos estudantes estrangeiros”, ponto que é central para a análise que aqui realizamos.

O documento usa a expressão “acolhimento intencional” (CRICIÚMA, 2021, p. 8) para apresentar algumas orientações que a unidade de ensino pode e deve realizar em relação aos alunos estrangeiros. A possibilidade de racismo e xenofobia, bem como a própria barreira linguística e o conhecimento de que uma mudança de país pode ser um evento traumático para a família são alguns dos pontos que o texto apresenta para reforçar a importância de ações diferenciadas com os alunos estrangeiros.

As orientações são divididas em oito tópicos que abrangem ações concretas, como a tradução de documentos e textos diversos endereçados aos alunos migrantes e suas famílias, e, também, questões que demandam análises mais subjetivas por parte do corpo docente, que deve se atentar a possíveis conflitos de ordem cultural, considerando que os alunos estrangeiros podem ter hábitos diferentes do restante da turma e isso não pode se tornar fator para exclusão e *bullying*.

O texto também aborda ações pedagógicas específicas para contemplar alunos migrantes. Antes de apresentar sugestões pontuais, é trazido no documento o alerta de que:

[...] não se pode esquecer que as crianças e adolescentes, ao frequentarem uma escola que reproduz cultura diferente da sua, podem encontrar uma barreira na própria casa, que reproduz e valoriza a cultura de seu país de origem, muitas vezes, resistindo àquela valorizada na instituição de ensino. Então, ao pensar na inclusão destes estudantes, a equipe docente deve, de forma coletiva, elaborar ações para integrar as crianças, os adolescentes e jovens estrangeiros. (CRICIÚMA, 2021, p. 15)

Ou seja, a SED e a unidade escolar estão cientes de que, para além das diferenças linguísticas, pode haver certo choque cultural entre o aluno migrante no seu núcleo familiar e no ambiente escolar. Estarmos atentos para que esse trânsito entre diferentes culturas seja marcado pelo respeito e não pela discriminação ou assimilação forçada da cultura brasileira, conforme já dito, parece-nos essencial. O próprio texto do documento não deixa de fazer esse alerta:

Ao conhecer as especificidades do estudante estrangeiro, o professor deve evitar comparações ou ações que diminuam a cultura das crianças [migrantes]. Ao contrário disso, precisa promover ações de valorização da diversidade cultural, tratando-a como positiva e entendendo que não há uma cultura que se sobreponha à outra. (CRICIÚMA, 2021, p. 15-16)

De modo geral, avaliamos que o documento do Projeto *Novos Caminhos* apresenta um posicionamento sensível à realidade do aluno migrante. Ainda que também aborde questões burocráticas como processo de matrícula e recomendações de ordem mais prática sobre o funcionamento escolar (que certamente são essenciais), o texto não deixa à margem pontos da subjetividade do sujeito estrangeiro. Termos como “solidão”, “estranhamento”, “boas-vindas” e “acolhimento” estão presentes em todo o corpo do texto, demonstrando que há o incentivo para uma postura receptiva e de valorização da realidade desse aluno migrante. Talvez uma ponderação na forma de questionamento seria entendermos como está se dando a operacionalização do documento, mas, parece-nos, que este tema daria outra pesquisa.

A fim de correlacionar o conteúdo do Projeto *Novos Caminhos* ao cotidiano das salas de aula, passaremos agora à entrevista realizada com uma professora da rede pública municipal de Criciúma, conforme metodologia já estabelecida.

5.2 PERSPECTIVAS: ENTRE A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE CRICIÚMA E UMA DOCENTE EM SALA DE AULA

Por estarmos tratando especificamente da interseção entre migração e ensino para pensar o trabalho docente, nosso intuito foi de iniciar a pesquisa com um levantamento simples dos números relacionados a alunos migrantes em Criciúma. Em situação semelhante à enfrentada por Cortez (2018), não encontramos os dados pretendidos em nenhum espaço *online*, apenas breves menções a migrantes no *site* oficial da Prefeitura de Criciúma. Diante da ausência de informações disponibilizadas ao público, optou-se por fazer esse levantamento por meio de entrevista com a Secretaria de Educação de Criciúma (SED).

São os principais dados obtidos a partir da entrevista com a SED:

- Em abril de 2021, havia 95 estudantes estrangeiros matriculados na rede pública municipal de ensino. A estimativa da SED é que, no mês de junho de 2021, esse número já teria passado de 100;
- A maioria desses estudantes é originária do Haiti, seguido por Venezuela e Gana. Em menor quantidade, há também alunos vindos do Paraguai, da República Dominicana, de Togo, Senegal, Peru e Colômbia;
- Levando em consideração o problema da barreira linguística, a rede municipal de ensino lançou o projeto denominado *Novos Caminhos*, este composto por três

etapas: 1) Documento com orientações gerais para o acolhimento e matrícula do estudante estrangeiro, emissão de documentos e indicação de ações pedagógicas voltadas a esses alunos; 2) Contratação de dois professores com domínio da língua francesa, crioula, espanhola, inglesa e portuguesa para realização de visitas nas escolas, com apoio em sala de aula, de forma alternada; 3) Aulas de imersão em língua portuguesa realizadas no contra-turno escolar (não foi fornecido detalhamento acerca de datas de implantação de cada fase do projeto e outras especificações);

- Havia (na ocasião da entrevista, em junho de 2021) a previsão de uma formação de professores voltada à questão dos alunos migrantes. Tal formação estaria inclusa no Programa de Formação da rede municipal de ensino.

Obtivemos, assim, nossos primeiros dados a respeito dos alunos migrantes em Criciúma. Já se pode observar que tratamos aqui de um contingente considerável que apresenta tendências de crescimento, indicando que ser esta temática relevante. As respostas fornecidas pela SED também apontam que os alunos são provenientes de países com idiomas diferentes entre si, o que torna urgente a discussão sobre as barreiras linguísticas. Passaremos, então, à segunda entrevista – esta, com a professora de ensino básico que atua em Criciúma.

A entrevistada relata que a primeira vez que deu aula para um aluno migrante foi no ano de 2018 e que, desde então, a quantidade de alunos estrangeiros na escola onde trabalha só aumentou: hoje são nove alunos migrantes. Ela é professora de cinco desses nove alunos, um deles está no segundo ano, três estão no sexto e uma está no sétimo. O grau de compreensão da língua portuguesa varia entre eles, pois ainda que todos tenham chegado à escola sem compreender nada do idioma, alguns vivem no Brasil há mais tempo que outros, o que vai diminuindo proporcionalmente a barreira linguística.

A professora destaca os avanços mais significativos na apropriação do português por parte do aluno estrangeiro se dá entre os que estão aqui desde pequenos. Mesmo que não vivam há muitos anos no Brasil, eles aprenderam o português quase que em paralelo à língua materna (situação de bilinguismo), de modo que a criança transita entre os idiomas com mais facilidade do que aquelas que precisam aprender o português depois que já formaram seu vocabulário em outra língua.

Um ponto importante que pode passar despercebido para quem não tem contato com pessoas de outros países é que muitas dessas nações não são monolíngues, o que os coloca

em realidades plurilíngues. No caso dos alunos que vieram de Gana, por exemplo, a entrevistada relata que o idioma principal deles é o twi e o inglês é secundário. Além disso, há alunos que falam francês, como os que vêm de Togo, e não há no corpo docente, profissionais que tenham qualquer domínio desse idioma.

Questionada sobre as ações da SED em relação aos alunos migrantes, a entrevistada confirma que teve conhecimento sobre o documento do Projeto *Novos Caminhos*, mas que não foi disponibilizada uma cópia física ou digital do texto para si ou seus colegas, o que já dá sinais de que sua operacionalização ainda está aquém de cumprir com os propósitos a ele destinados. Ela nos informa que não foram contratados professores de línguas estrangeiras para frequentar à escola, apenas houve algumas visitas de um coordenador estrangeiro poliglota aos alunos migrantes, mas essas visitas cessaram e o profissional não voltou mais.

As aulas de português no contra-turno escolar têm sido feitas desde o mês de junho e cinco alunos (dos nove estrangeiros matriculados na escola) as estão frequentando, fazendo uso também de transporte disponibilizado pelo Município, pois essas aulas não são realizadas nas dependências da escola. Em razão de as aulas terem começado há pouco mais de um mês antes da entrevista, a docente ainda não conseguiu avaliar o progresso dos alunos no idioma.

A entrevistada reforça que não recebeu qualquer formação específica para o acolhimento dos alunos migrantes (o documento do Projeto *Novos Caminhos* foi apenas apresentado em uma reunião do corpo docente) e defende que o recurso que mais a ajudaria em sala de aula seria a presença de um intérprete que pudesse fazer a tradução aos alunos migrantes, como uma espécie de professor especial.

Notamos um esforço por parte da entrevistada de acolher os estudantes da melhor forma possível, mas se trata de crianças que, muitas vezes, chegam ao ambiente escolar sem compreender uma palavra sequer do português e cujo idioma falado nenhum profissional da escola compreende, então a comunicação é realizada de uma forma pouco ordenada, por meio de gestos. Ressalta-se que, em situação de pandemia e uso de máscaras, a compreensão fica ainda mais prejudicada, já que nem uma espécie de leitura labial se faz possível.

A partir de uma reflexão com base nas conceituações que já realizamos, em especial no que concerne ao PLAc e a questão de política linguística, o panorama local que constatamos é que houve avanços em relação à realidade constatada por Cortez (2018). Tanto no campo teórico de conceituação das questões migratórias quanto em um mapeamento mais eficaz desses alunos, consideramos que ocorreu um progresso, mas a coordenação das políticas públicas

ainda se mostra aquém do desejado para que um acolhimento, de fato, possa ocorrer da melhor maneira, o que pode resultar em docentes frustrados por não conseguirem acolher os alunos migrantes da forma como gostariam e, é claro, na dificuldade desse aluno de se integrar à realidade local, especialmente em razão do idioma.

6 CONCLUSÃO

O ensino-aprendizagem envolve, em primeiro momento, principalmente o exercício da escuta. Para além da tolerância é preciso praticar a alteridade. Adiante e pensando na condução de professores, professoras e coordenadores escolares dentro de sala de aula e na área escolar, a escuta, com afeto, é primordial para entender o contexto do aluno e do núcleo nos quais está inserido. Tratando-se de estudantes migrantes, a prática com respeito, pode diminuir as fronteiras dentro de sala de aula.

Junto ao exercício da alteridade está a necessidade de conhecer e buscar leituras, estudos e pesquisas. Tendo em vista a crescente migração de pessoas provenientes do Haiti e a atual situação que se encontra a democracia²² do país, diante de um cenário extremamente complexo, o que envolve inúmeras questões internas e externas. É preciso, nesse sentido, levar em conta as reflexões a partir do relevante ponto que é a Revolução Haitiana (1791-1804), a primeira revolução negra das Américas (NASCIMENTO, 2018). Entre as fissuras, as “rachaduras e os vazamentos”, compreendemos a necessidade dos fluxos, sobretudo das narrativas do colonizador serem estruturadas e articuladas para sobrepor outras narrativas que não as suas. Por isso, a responsabilidade de professores e professoras em recorrer às leituras e pesquisas a respeito das culturas que chegam em sala de aula para criar novas fissuras e movimentar as estruturas, considerando a Revolução Haitiana como temática viável a ser discutida para compreender o contexto de seus alunos e alunas, por exemplo.

A situação se torna embaraçosa quando a escola poderia viabilizar inúmeras atividades, projetos e programas para assegurar direitos básicos à comunidade migrante, considerando, principalmente, a documentação e seus engendramentos. Esbarramos em uma questão apresentada por Milton Santos (2003) que evoca a solidariedade para nossos dias.

²² No período de escrita deste texto o presidente haitiano Jovenel Moïse foi assassinado (no dia 07/07/2021) nos arredores de Porto Príncipe.

Logo, uma ação pertinente, que viabilizaria o acesso das crianças, adolescentes e jovens migrantes, seria desenvolver e articular grupos de professores, com reuniões periódicas para estudar casos específicos e trocar experiências, o que gera indicativos para a formação de professores da rede, pois as experiências compartilhadas podem apoiar a mediação dentro de sala de aula e aumentar o repertório de atividades, isto é, exercícios, leituras e atividades interativas.

Uma relação mais próxima com as universidades da região, por exemplo, asseguraria recursos, como uma bagagem teórica necessária para as formações e propostas, já que as universidades atuam com uma boa estrutura para parcerias e convênios. Ainda considerando a Universidade como o cenário endógeno de produção de conhecimento na área, sobretudo considerando a temática migração contemporânea e PLAc, o município, por meio da SEC, poderia mobilizar esse recurso a fim de estabelecer convênio trazendo tanto alunos da educação básica em seus contra-turnos para aulas quanto professores para formação continuada, vivenciando as situações de PLAc em cenários reais de aprendizagem. Essa listagem de recursos possibilitaria, entre outras coisas, cartografias, estímulos, dados e análises a respeito da situação de alunos e alunas migrantes nas escolas do município.

Por fim, não restam dúvidas da necessidade de professores e professoras abrirem as portas para os “estranhos”, iluminando os caminhos, e convidando para que o acesso à cultura brasileira (tendo em mente os recortes de raça, branquitude, gênero, classe), no nosso caso em Criciúma, seja apresentada sem uma postura opressora e impositiva. Como visto, esse convite pode ser feito por meio do português como língua de acolhimento, e o destaque que damos ao **acolhimento** é basilar na compreensão em que professores e professoras possam desconstruir as barreiras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Pólen, 2019.

AMADO, Rosane de Sá. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista da SIPLÉ**, Brasília, ano 4, n. 2, out 2013. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/272394920>. Acesso em: 24 jul. 2021.

ANUNCIACÃO, Renata Franck Mendonça de. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito Português como Língua de Acolhimento. **Revista X**, Curitiba, v. 13, n. 1, p.

35-36, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60341/36627>. Acesso em: 14 jul. 2021.

AZEVEDO, Celia Maria Marinho. **Onda negra, medo branco. O negro no imaginário das elites século XIX**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos à nossa porta**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BBC BRASIL. **Jovenel Moïse: 4 incógnitas sobre o assassinato do presidente do Haiti**. 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-57875162>. Acessado em 27/07/2021.

BENJAMIN, Walter. **O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. In: Obras escolhidas. Volume I. Magia e Técnica, Arte e Política. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CORTEZ, Dayane. **Políticas linguísticas em Criciúma: Promoção e ensino da língua portuguesa como língua de acolhimento**. 2018. 322 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-graduação em Educação, Criciúma, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/7009>. Acesso em 14 jul. 2021.

CORTEZ, Dayane et al. Programa de ensino-aprendizagem de português como língua de acolhimento: construindo um projeto de extensão integrador. **Anais do Seminário de Educação, Conhecimento e Processos Educativos**, v. 3, 2019. Disponível: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/seminarioECPE/article/view/5523/4917> Acesso em: 28 set. 2022.

CORTEZ, Dayane et al. PLAc: EXPERIÊNCIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EXTENSÃO. **Revista Linguagem, Ensino e Educação-Lendu**, v. 5, n. 1, p. 29-48, 2021. Disponível: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/lendu/article/view/6444>. <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/seminarioECPE/article/view/5523/4917> Acesso em: 28 set. 2022.

CORTEZ, Dayane; BACK, Angela Cristina Di Palma. Considerações sobre o Português Língua de Acolhimento e seus impactos na política linguística. **Revista Teias**, v. 23, n. 69, p. 218-229, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/65967>. Acesso em: 28 set. 2022.

CRICIÚMA. **Projeto Novos Caminhos**. Cartilha elaborada pela Secretaria Municipal de Educação de Criciúma, por meio do Programa Municipal de Educação para Diversidade Étnico-Racial (PMEDER). Material impresso apresentado às escolas do Município. 29 páginas, 2021.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscara branca**. Salvador: EDUFBA, 2008.

GROSSO, Maria José dos Reis. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n.2, p. 61-77, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/886>. Acesso em: 14 jul. 2021.

HOOKS, Bell. A língua (*in*) **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo, Martins Fontes, 2013.

MIRANDA, Yara Carolina Campos de; LÓPEZ, Ana Paula de Araújo. Considerações sobre a formação de professores no contexto do ensino do português como língua de acolhimento. In: FERREIRA, Luciane Corrêa, et. al. (org). **Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo**. Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial, 2019, p. 17-39. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/profs/luciane/capa_linguadeacolhimentoEBOOK%20DEFINITIVO.pdf. Acesso em: 14 jul. 2021.

NASCIMENTO, Washington Santos. São Domingos, o grande São Domingos: repercussões e representações da Revolução Haitiana no Brasil escravista. **Dimensões**, Vitória, v. 21, p. 125-142, 2018.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2000.

SAYAD, Abdelmalek. **Imigração ou os Paradoxos da Alteridade**, A. Edusp, 1998.

TOURINHO, Irene. Vazamentos e rachaduras: atravessar espaços e encontrar fendas para interações pedagógicos-culturais. In: Henrique Lima Assis; Edivânia B. Teixeira Rodrigues. (Org.). **Educação das Artes Visuais na perspectiva da cultura visual: conceituações, problematizações e experiências**. 01 ed. Goiânia: Secretaria de Educação do Estado de Goiás, 2011, v. 01, p. 111-128.

O QUE OS DOCUMENTOS OFICIAIS – BNCC, PCN E DIRETRIZES CURRICULARES DE CRICIÚMA – ABORDAM SOBRE MIGRANTES EM SALA DE AULA

WHAT THE OFFICIAL DOCUMENTS – BNCC, PCN AND CRICIÚMA CURRICULUM GUIDELINES – TALK ABOUT MIGRANTS IN THE CLASSROOM

Angela Cristina Di Palma Back¹
acb@unesc.net
Renata Zapelini dos Santos²
renata_zap@hotmail.com
Ruana Rodrigues³
ruanaprudencio@gmail.com
Talita Mariani Goulart Piazza⁴
talitamariani@hotmail.com

RESUMO

A presente pesquisa propõe à problematização de uma análise exploratória dos documentos oficiais de educação: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Diretrizes Curriculares de Criciúma, com intuito de verificar a existência de propostas de inclusão relacionadas à migrantes em situação de vulnerabilidade, quando pensadas no âmbito escolar, especificamente quanto ao ensino de português como língua não-materna. A metodológica mapeou quaisquer tópicos ou discussões que passassem por “migrantes”, “migrantes em situação de vulnerabilidade social”, “migração contemporânea”, “ensino de língua não-materna”, não necessariamente como conteúdos, mas como tópicos que versassem ou dessem visibilidade a estas questões. O lócus de investigação fez o recorte junto ao componente curricular de Língua Portuguesa, sempre traçando um paralelo com objetivo principal deste estudo exploratório, que foi o de compreender em que medida há políticas públicas de inclusão dos migrantes vulneráveis, tomando para isso o ensino de português como língua de acolhimento (PLA). Os resultados apontam para a necessidade de avançar para dar visibilidade junto aos documentos, pois não se registrou, por meio de menções, a exploração de políticas que promovam a inclusão desses sujeitos na escola por meio do ensino de PLA. É fato que há ausência mesmo para a inclusão dos migrantes que não se encontram em situação de vulnerabilidade.

PALAVRAS CHAVES: Migrantes; Refugiados; Documentos oficiais.

¹ Doutora em Linguística pelo Programa de Linguística (UFSC), Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (UNESC) e do curso de Letras (UNESC).

² Graduada em Letras Português/Inglês pela Unesc, Pedagogia pela Uninter, Especialista em Orientação, Supervisão e Inspeção Escolar pela Sociesc/Tupy, professora da rede pública municipal de ensino de Criciúma e rede pública estadual de SC, professora supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

³ Graduada em Letras Língua Portuguesa, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

⁴ Graduada em Letras Língua Portuguesa, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

ABSTRACT

The present research proposes to problematize an exploratory analysis of official education documents: National Curricular Parameters (PCN), National Curricular Common Base (BNCC) and Curricular Guidelines of Criciúma, in order to verify the existence of inclusion proposals related to migrants in situation of vulnerability, when thought of in the school environment, specifically regarding the teaching of Portuguese as a non-mother language. The methodology mapped any topics or discussions that went through “migrants”, “migrants in situations of social vulnerability”, “contemporary migration”, “non-mother language teaching”, not necessarily as content, but as topics that deal with or give visibility to those questions. The locus of investigation made the cut along the curricular component of Portuguese Language, always drawing a parallel with the main objective of this exploratory study, which was to understand to what extent there are public policies for the inclusion of vulnerable migrants, taking for that the teaching of Portuguese as the host language (PLA). The results point to the need to move forward to give visibility to the documents, as there was no record, through mentions, of the exploration of policies that promote the inclusion of these subjects in school through the teaching of PLA. It is a fact that there is an absence even for the inclusion of migrants who are not in a vulnerable situation.

KEYWORDS: Migrants; Refugees; Official documents.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente encontra-se um considerável número de migrantes no Brasil, principalmente em situação de refugiados (CORTEZ e BACK, 2022). De acordo com o Ministério da Justiça e Segurança Pública (2019), publicado na página da UFJF, entre os anos de 2010 e 2018 foram registrados mais de 700 mil migrantes apenas no Brasil, o que levando em consideração todo o transtorno mundial relacionado à pandemia, pode-se supor que o número já tenha aumentado. Nessa mesma publicação, há o relato de Maria Hilda Marsiaj, ex-secretária Nacional de Justiça, segundo a qual a migração e os solicitantes de refúgio no país

traz desafios não somente para os formuladores e gestores das políticas públicas migratórias, mas também aos diversos atores da sociedade civil que cumprem papel histórico na acolhida de imigrantes e refugiados. partindo disso, pode-se dizer que é um desafio também para profissionais da educação considerando que muitos migrantes estão matriculados nas escolas (MARSIAJ, 2019).

Portanto, uma abordagem de acolhimento e inclusão que caminhe para discussões, cujo intuito seja a inserção destes em sociedade, não pode prescindir de se orientar pelo que já está previsto em lei, a exemplo da Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Pensando nas políticas públicas, porém, em se tratando do contexto escolar, questiona-se se há diretrizes que orientem

pedagogicamente os professores de língua portuguesa, dando-lhe subsídios para a apropriada educação linguística daqueles que não têm o português como língua materna.

Diante disso, este artigo tem como principal intuito verificar, por meio de análise documental, o que os Parâmetros Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular e Diretrizes Curriculares de Criciúma apresentam no que diz respeito a orientações curriculares para inserção e acolhimentos de alunos migrantes, em situação de vulnerabilidade, no contexto escolar. A pesquisa foi exploratória com vistas a buscar ao longo dos documentos discussões pontuais acerca do acolhimento do migrante associada a práticas pedagógicas no ensino de língua, tendo como componente um ensino sensível às emoções, aos conflitos vividos diante da situação de diáspora, portanto o lócus de investigação metodológica foi a área de língua portuguesa nesses documentos, contendo essas especificidades que não se esgotam em conteúdos.

A discussão em tela organiza-se, além desta introdução, em uma breve fundamentação teórica, seção primeira, com base na qual passamos às discussões da segunda seção, em que se percebe uma problematização, não exaustiva, dos documentos associados aos fundamentos teóricos apresentados.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta fundamentação está organizada em duas seções: a primeira referindo-se à concepção de sujeito migrante e a segunda parte referindo-se ao contexto dos migrantes na educação. Vale a pena ressaltar que a concepção de ensino de língua da qual se parte é o de português como língua de acolhimento, em que o movimento de ensino leva em conta os integrantes da turma para a qual se destina a prática pedagógica. Junto às práticas pedagógicas, aspectos emocionais, levando em conta a situação conflituosa presente no contato desses sujeitos migrantes com a sociedade que deve(ria) acolhê-los fazem parte da concepção de ensino de língua que ora se defende: Português como língua de acolhimento. Essa prática é (re)elaborada sempre em consonância com o diagnóstico, de modo a respeitar as identidades presentes, de modo que contribua para sua superação.

2.1 CONCEPÇÃO DE SUJEITO MIGRANTE

Dizer que o termo ou a prática de migração é algo novo é extremamente falho, já que, de acordo com Bauman (2017), essa prática se dá, principalmente em massa, desde o princípio da modernidade. De acordo com o autor, “a migração em massa não é de forma alguma um fenômeno recente. Ele tem acompanhado a era moderna desde seus primórdios” (BAUMAN, 2017, p. 7). Assim, mesmo que as políticas relacionadas a essa concepção já tenham evoluído e expandido, ainda há fragilidades no sistema quando se trata de pensar a condição desses sujeitos enquanto migrantes em situação de vulnerabilidade social. Uma das características a considerar na concepção do sujeito migrante são os aspectos que o fazem sair de seu país de origem, os quais podem variar desde questões que envolvam a falta de trabalho, educação até questões relacionadas ao quesito familiar. No entanto, o que se deve compreender de antemão é que, quando mencionado somente o termo “migrante”, faz-se referência a indivíduos que por “vontade própria” quiseram se deslocar para outra região. A compreensão disso é de extrema importância, uma vez que, de acordo com o ACNUR - Alto-comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (2015), há diferença na condição de “migrante” e “refugiado”, pois nem sempre aquele que migra se encontra em uma situação de refúgio, mas o refugiado sempre é migrante. Para Amado (2013), refugiado é aquele que necessita se deslocar para salvar sua vida ou preservar sua liberdade. ACNUR ainda menciona o fato principal que distingue ambos os grupos:

(...) a migração não é um deslocamento propriamente forçado, única alternativa possível para quem está com sua vida ameaçada. Devido a circunstâncias específicas, os refugiados precisam de proteção internacional. Frequentemente, migrantes optam por deixar seus países de origem por razões relacionadas com questões econômicas, oportunidades de emprego, acesso à educação, entre outras. Eles têm a possibilidade de retornar ao país quando quiserem – o que não é o caso dos refugiados (ACNUR, 2015).

Percebe-se, portanto, que os refugiados são caracterizados por se encontrarem em situação de vulnerabilidade, pois escaparam de conflitos ou situações extremas relacionados à região que habitavam, já migrantes saem, geralmente, em busca de uma vida melhor, por uma decisão consciente e opcional podendo assim retornar ao seu país de origem, se assim o desejar, e tendo proteção do governo de origem.

Dessa forma, a concepção de sujeito migrante aqui adotada é a que se relaciona com aqueles que se encontram principalmente em situação de vulnerabilidade, por conta da mudança regional, que envolve muito mais do que somente se deslocar de seu lugar, mas também as dificuldades referentes à língua, cultura e outros fatores de adaptação ao local de destino. Isso

reflete de maneira decisiva no contexto escolar do país, visto que muitos migrantes nessas condições estão nas escolas pelo Brasil e, assim como os demais alunos, devem ser incluídos nas atividades e em todo o processo de ensino; afinal, esse é um direito garantido por lei, como segue junto aos artigos 3^o e 4^o da Lei 13.445, especificamente na Seção II, que trata da proteção do apátrida e da redução da apatridia

§ 3^o Aplicam-se ao apátrida residente todos os direitos atribuídos ao migrante relacionados no art. 4^o.

§ 4^o O reconhecimento da condição de apátrida assegura os direitos e garantias previstos na Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas, de 1954, promulgada pelo Decreto nº 4.246, de 22 de maio de 2002, bem como outros direitos e garantias reconhecidos pelo Brasil.

Em síntese, com base na construção conceitual esboçada acima, o recorte para o debate em tela se dá aos imigrantes em situação de vulnerabilidade, que precisam adentrar as escolas, junto às comunidades das quais fazem parte.

2.2. CONTEXTO DOS MIGRANTES NA EDUCAÇÃO

Um dos direitos do cidadão migrante, previsto pelo artigo 4 da Lei nº 13.445, é o de ter acesso a educação básica, sendo esta pública e prescrita que não haja nenhum tipo de preconceito por sua condição, língua ou cultura. Mesmo que se tenha criado uma lei mencionando os direitos do migrante, deve-se levar em consideração todos os aspectos que dificultam a integração destes em sociedade, tendo como um dos principais obstáculos, principalmente quando se trata no contexto escolar, a dificuldade de compreensão da língua materna da região de refúgio.

De acordo com Diniz e Neves (2018), há entre estes migrantes, muitos indivíduos em idade escolar. Isso intensifica para a criança migrante, o desafio de estar em um lugar desconhecido, pois a utilização da língua se dá, em partes, de forma distinta entre adultos e jovens/crianças, já que estes adultos utilizam a língua como forma socialização e o público mais jovem acaba tendo que além de socializar, utilizar dessa nova língua para o desenvolvimento intelectual no âmbito escolar.

Em um relatório intitulado “Vozes das pessoas refugiadas no Brasil”(ACNUR, 2020), cuja função foi diagnosticar a participação dos refugiados no país estimulando-os a pontuar os principais desafios encarados na situação em que vivem, encontram-se relatos,

principalmente de jovens, que atentam para a complexidade de compreender o conteúdo em sala de aula, atribuindo esse problema majoritariamente à dificuldade em aprender a língua portuguesa e à falta de acesso a ferramentas e informações que auxiliem em um desenvolvimento eficaz.

Além disso, o Observatório das Migrações Internacionais - OBMIGRA, baseando-se no Censo Escolar (2019), verificou que, em se tratando do ensino fundamental, houve entre os anos de 2010 a 2019, um aumento significativo de 132,5% nas matrículas de indivíduos de outras nacionalidades, e tendo como principal acolhedor desse público as escolas públicas. Dessa forma, com o acréscimo destes indivíduos no ambiente escolar e toda sua trajetória histórica, emocional, psicológica trazida com estes migrantes, é necessário pensar em alternativas que venham agregar e facilitar sua introdução e desenvolvimento neste ambiente.

A alternativa mais viável, segundo o Unibanco (2018), instituto que desenvolve e apoia soluções com o intuito de melhorar a educação pública, quando se pensa no migrante em sala de aula é a de adaptações nas práticas pedagógicas, visando sempre a aprendizagem tanto relacionada à língua quanto ao acompanhamento e assimilação das propostas nos demais componentes curriculares. Para fora da sala de aula, mas ainda dentro do âmbito escolar, é proposto a interação da comunidade e dos familiares, assim socializando diferentes línguas e culturas.

Ademais, toda pessoa em processo de migração passa por um desafio pessoal, afinal, se adaptar a uma nova cultura, costumes, leis, além de todo o processo de acomodação e mudanças é cansativo e burocrático. Esse desafio é ainda maior quando o migrante está em situação de vulnerabilidade, muitas vezes sem dominar a língua materna do país em que está inserido. Infelizmente, essa é a realidade de muitas pessoas, somente em Criciúma, de acordo com os dados de uma pesquisa feita pelo G1, em 2015, há mais de 3 mil pessoas nessas condições, e por ser uma pesquisa antiga, de 6 anos atrás, os números certamente aumentaram.

Partindo dessas informações sobre a realidade dos migrantes em condição de vulnerabilidade em sala de aula, convém saber o que os documentos oficiais que norteiam o ensino nas escolas do Brasil têm a dizer sobre o assunto, se há menção. Além disso, considera-se relevante para o professor saber lidar com todos os seus alunos, de maneira que esses se sintam incluídos, e para isso é importante que órgãos públicos responsáveis instruam esses profissionais.

No tópico a seguir, discutiremos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Criciúma tratam da questão da inserção e acolhimento dos alunos migrantes, no tocante ao ensino de língua portuguesa.

3 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS

Todo professor licenciado, independente da área de atuação, há de ter o conhecimento dos documentos que norteiam e envolvem o ensino nas escolas do Brasil, sejam essas públicas ou privadas. Esses documentos servem para uma melhor organização e planejamento no que diz respeito à educação no país, há muitos, todos com sua devida importância, seguindo critérios e valores, com intenção de servir como uma bússola para a criação de livros didáticos, planos de ensino, planos de aula, etc. Ou seja, há muita informação contida nessas escritas que, por sua vez, tem o propósito de regulamentar, orientar e garantir um ensino que inclua os alunos como seres participantes na sociedade, garantindo então, um ambiente de ensino que seja democrático e educativo para além do conteúdo, com discussões sobre aceitação, direitos humanos e respeito por si e pelo próximo.

Partindo dessas informações/regimento/princípios, a presente seção tem por objetivo analisar o que os documentos oficiais da educação abordam sobre a inclusão de migrantes nas salas de aula – se abordam – e o que é sugerido fazer para criar dentro da sala de aula um ambiente de respeito e inclusão social, tendo em vista que, atualmente, muitos migrantes, crianças e adolescentes, estão nas escolas brasileiras, e muitas sem ter o domínio da língua portuguesa. Para isso, analisaremos os seguintes documentos: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Criciúma.

3.1 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – PCN

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCNs, formam um documento norteador que serve para orientar a prática docente, são divididos em ciclos, cada ciclo se refere a dois anos, sendo quatro ciclos ao todo. No total, há 10 livros, sendo eles: Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia, Ciências, Artes, Educação Física, Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Aqui, analisaremos apenas o documento de língua portuguesa.

Em um primeiro momento, o documento descreve como um dos objetivos, sendo esse válido para todos os ciclos o posicionamento contra qualquer discriminação, incluindo a de outros povos e nações, sendo descrito de tal forma:

conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1998, p. 5).

Além disso, é possível afirmar que o PCN de Língua Portuguesa se preocupa com o respeito mútuo em sala de aula, partindo dos alunos e professores. No entanto, na maior parte das vezes, ao abordar sobre preconceito, está se referindo ao preconceito linguístico em relação a outras culturas nacionais, regiões do Brasil, não citando nações migrantes. Evidentemente, que a diversidade linguística, quando abordada em sala de aula, com suas peculiaridades, deve abranger línguas que não se esgotam nas variedades padrão e não-padrão da língua portuguesa. Esses conteúdos que passam pela discussão de variação linguística, concepção de “erro”, multilinguismo, bilinguismo, necessariamente devem fazer parte da formação docente, com base na qual emergem discussões pertinentes àqueles de outras nacionalidades. O que talvez causa estranhamento junto ao documento é a ausência de discussões pontuais acerca de que conteúdos abordar junto a esses migrantes. Seriam eles de base eminentemente lexicais? Ou entraria em cena os mecanismos sonoros, como a pronúncia de determinados fonemas? Discussões como estas seriam preciosas ao ensino de português como língua não-materna.

Muito embora o documento não deixe claro a questão dos migrantes, o professor de língua portuguesa, pode, levando sempre em consideração o currículo em que a educação se embasa, cogitar ideias que incluam algumas referências culturais destes migrantes, o que,

talvez, venha a ocasionar uma participação e, muito provavelmente, sensação de pertencimento e acolhimento destes.

Para além do que um documento possa sugerir em termos de práticas pedagógicas, é importante a seleção de didáticas que auxiliem o desenvolvimento dos integrantes do grupo, e é recomendável que os demais alunos tenham conhecimento de informações do país de origem, da cultura, tradições etc. Práticas como estas passam a serem significativas na medida em que se vai positivando atitudes, comportamentos linguísticos que fazem parte dos usos do cotidiano, e assim, por um lado, introduzindo o migrante no seio da escola, e, por outro, sendo incluídos por aqueles que já dominam a variedade sociolinguística local. Essa atitude pedagógica por parte da escola não é desejável apenas à criança migrante em situação de vulnerabilidade, mas também aquelas que não estão, aquelas que pertencem as outras variedades do português, como aquelas que não gozam de prestígio social: as não-padrão; de modo a respeitar e sem que ocorra a anulação do sujeito em si. De acordo com Geraldi (1999, p. 101)

(...) não é necessário anular o sujeito. Ao contrário, é abrindo-lhe o espaço fechado da escola para que nele ele possa dizer a sua palavra, o seu mundo, que mais facilmente se poderá percorrer o caminho, não pela destruição de sua linguagem, para que surja a linguagem da escola, mas pelo respeito a esta linguagem, a seu falante e ao seu mundo, conscientes de que também aqui, na linguagem, se revelam as diferentes classes sociais.

É possível entender, com a citação de Geraldi, que dentro de uma escola há lugar para todos, há opções que não incluem anular o sujeito, mas sim, de incluí-lo. Isso significa que o aluno migrante não precisa modificar-se para fazer parte da escola, pelo contrário, a escola deve adaptar-se à singularidade daquele aluno, afinal, cada ser é único e todas as singularidades devem ser respeitadas. O respeito deve ser reforçado neste ambiente, e se necessário, estratégias devem ser usadas para a inclusão de todos, podendo essas serem palestras, grupos de leituras, discussão em grupo, etc.

Por fim, deve-se reiterar que, ao longo do documento, não se percebe a realidade migrante dentro da vida escolar pressuposta nesse documento, sobretudo do migrante em situação de vulnerabilidade. Essa percepção não se resume a conteúdos, mas a discussões acerca do como acolher, do ponto de vista do ensino de língua, esses sujeitos. As discussões sobre o respeito à multiculturalidade estão presentes, mas não há centralidade na previsão do acolhimento por meio de uma prática pedagógica para o ensino de língua, que seja significativa,

considerando essa realidade que cada vez mais se apresenta na escola brasileira: multiétnica, multicultural e, portanto, multilíngue.

Em virtude disso, a análise do PCN de Língua Portuguesa se encerra demonstrando uma lacuna no documento no que se refere ao ensino de português como língua não-materna, por meio da qual se poderia vislumbrar a inclusão de migrantes na sala de aula. Essa lacuna pode estar relacionada à data do documento, que é de 1998: há 23 anos, em que, à época, ainda não havia todos os dados e informações da realidade dos migrantes em sala de aula, pelo menos tão tanto quanto atualmente.

3.2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC

A Base Nacional Comum Curricular é um documento recente, do ano de 2017, que foi criado com o propósito de ser basilar ao planejamento escolar em todo o território nacional, ou seja, todos os conteúdos descritos no documento podem e devem estar inclusos no planejamento dos demais documentos ‘menores’, como por exemplo, as diretrizes de um estado e/ou cidade, numa espécie de efeito cascata. Além disso, a BNCC aborda todos os anos escolares, desde o ensino infantil até o ensino médio, sendo assim um documento muito amplo e abrangente em relação ao conteúdo e de cumprimento obrigatório em todas as unidades escolares em território nacional.

A organização do documento acontece da seguinte forma: são divididos por etapas de ensino, ou seja, ensino infantil, ensino fundamental – anos iniciais e anos finais – e ensino médio, e dentro de cada etapa tem todas as disciplinas e seus respectivos conteúdos, com exceção do ensino infantil, pois esse não é dividido em disciplinas, sendo as aulas lecionadas por professoras pedagogas. Mediante a área de estudo das autoras deste artigo, a análise do documento será feita somente do ensino fundamental e médio, e atentar-se-á, especificamente, à área de linguagens e língua portuguesa.

Logo na introdução da área das linguagens, há um reconhecimento do documento sobre a diversidade cultural, e das diversas línguas que existem no nosso país, incluindo línguas de imigração e LIBRAS, que junto com o português é uma das línguas oficiais do Brasil, sendo caracterizada, de acordo com a Lei nº 10.436, como a forma de comunicação e expressão, em

que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria. O documento descreve:

Assim, é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico.” (BRASIL, 2017, p. 70).

Na etapa de ensino médio, é possível dizer que segue com os mesmos princípios de ter a língua como um instrumento para desenvolver respeito aos direitos humanos, valorização cultural e reforçar conceitos de variação linguística, a fim de combater o preconceito linguístico, como citado na seção anterior. Esses princípios são descritos desde a introdução na área das linguagens, assim como também é demonstrado pelo documento um reconhecimento pela realidade dos diferentes contextos socioeconômicos dos alunos

Partindo das concepções descritas na introdução, o documento reforça mais uma vez seus princípios nas competências específicas de linguagens e suas tecnologias, sendo citada a seguir a competência número 4:

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 490).

É perceptivo que, por diversas vezes, o documento intensifica as convicções sobre o respeito ao próximo e luta contra o preconceito de qualquer natureza, isso porque, ainda que, nas seções de conteúdos, como a importância de alguns gêneros discursivos característicos do cotidiano brasileiro ou especializados da escola, ou, ainda, da discussão, durante a prática pedagógica, da dimensão sonora (fonéticas, fonêmicas e fonológicas) da linguagem, não esteja descrito como um mobilização específica ao ensino de língua não-materna, em especial como português como língua de acolhimento, visando à inclusão dos migrantes em sala de aula; mesmo assim o professor teria à liberdade e autonomia para buscar estratégias para inclui-lo(s).

3.3. DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE CRICIÚMA

As diretrizes de Criciúma são o documento mais atual dos três analisados, homologado no ano de 2020. As diretrizes no geral servem para orientar o planejamento das escolas no que diz respeito ao currículo, nesse caso, o documento aqui analisado é o da cidade de Criciúma – SC. Junto ao documento, encontram-se importantes temas sociais, como étnico-racial, indígenas nas instituições de ensino e competências socioemocionais.

As seções 6 e 7 do documento "Educação para a diversidade étnico-racial" e "temática indígena nas instituições de ensino", respectivamente, são temas interdisciplinares; portanto, entraram como material de análise. Isso ocorre porque, como também não há menção à condição de migrantes, pode-se obter a partir do que já foi pensado para as temáticas, nas seções mencionadas, sugestões que, em uma possível atualização do documento.

Ao iniciar a leitura do capítulo 6 do referido documento, Educação para diversidade étnico-racial, com foco junto aos reforços sobre discussões relacionados à diversidade, considerando principalmente a dimensão étnico-racial, pode-se visualizar que a ideia de mobilização em prol do tema vai além de somente diálogos sobre, contudo não se percebe, novamente neste documento, uma problematização pontual acerca das migrações contemporâneas, que trazem consigo não mais os arianos europeus de antes. As discussões étnico-raciais são deveras importantes, mas não considera por um lado o ensino de língua aos migrantes multiétnicos, e por outro, aqueles em situação de vulnerabilidade social. O encaminhamento dado, enquanto sugestão feita pelo documento, de unir discussão com ação (no caso do currículo de língua portuguesa, a ação baseia-se à estudar escritores, musicistas e influências afros, escrever sobre temas relacionados, etc.) é de extrema importância, e pode apontar, mesmo que de modo marginal, para ações em que os migrantes se identifiquem; pois, esses recortes podem prever discussões que abarquem o contexto de multiculturalidade que se reforça com a presença dos alunos de várias nacionalidades, e, por conseguinte, venha para a superfície da interação a faceta multilinguística, provendo o professor com reflexões para lidar com práticas pedagógicas significativas para os envolvidos.

Um fato interessante, que vale ressaltar, é que parte significativa dos refugiados, principalmente quando vindos do sul global, são negros, o que, pelo menos no Brasil, ocasiona mais um obstáculo a se enfrentar por este grupo. A hipótese de que saem de lugares, como já

mencionado, que a população majoritária é negra, levanta uma questão considerável: discussões sobre assuntos raciais, principalmente ligados ao preconceito, já foram pauta em seu país de origem.

Na sequência, o capítulo 7 trata de assuntos relacionados à forma de abordagem sobre aspectos indígenas, considerando a história e cultura destes. A seção refere-se a uma carta de revolta, enviada por professores indígenas e indigenistas dos 3 povos que vivem no estado de Santa Catarina. Na carta, mencionam o fato de o currículo ser alcunhado ao abordar a temática indígena, já que, ao pôr em prática, são tidos como um povo “primitivo”, e, por muitas vezes, antiquados, dando visibilidade a um conceito muito ultrapassado da compreensão do que sejam os povos originários e consequente concepção de mundo e valores que os cercam.

Na tentativa de qualificar as discussões acerca das minorias, pode-se fazer um paralelo com a ideia de que se tem dos indígenas com os migrantes, pois se encontra em ambos os casos um pré-conceito. Quando se trata dos migrantes, a perspectiva que se tem, talvez pelo deslocamento forçado e pela situação em que muitos se encontram, parece carregar certo estigma, de uma perspectiva pejorativa, principalmente por serem utilizados como mão de obra em fábricas. O que muitos desconhecem é o fato de que, conforme Marques (2019): “mais de 30% dos migrantes e refugiados têm ensino superior completo e não atuam em sua área de conhecimento pela dificuldade de validação dos certificados.”

Junto às diretrizes de Criciúma, menção alguma foi registrada enquanto tópico que assegura a inclusão dos migrantes em situação de vulnerabilidade às escolas por meio de um ensino de português sensível àqueles que precisam interagir em uma língua que não é a sua materna, seja por meio de conteúdos eminentemente linguísticos voltados às singularidades de uma língua não-materna (a exemplo de contornos fonéticos, fonológicos etc). A entrada que pudemos fazer, de modo mais qualificado, se deu junto às seções acima problematizadas. Considerando esses tópicos, em especial ao que trata dos indígenas, podemos dizer que, após toda resistência feita por meio da carta, o documento se atentou a referenciar as sugestões dos três especialistas indígenas, portanto fica à disposição do professor, em função inclusive da autonomia que lhe é pertinente, utilizar com propriedade e valorizar a importância de cada material proposto. Levando em consideração os assuntos abordados anteriormente e finalizando a análise das Diretrizes Curriculares de Criciúma, pode-se concluir que também se nota a invisibilidade do migrante, na medida em que não se percebe uma voz para eles em termos de ensino de português como língua não-materno, materializado no documento quando

se trata especificamente de migrantes em sala de aula, um fato interessante para se pensar é que este é o documento analisado mais recente, portanto a migração de refugiados já era uma realidade. Por fim, dar visibilidade a propostas em documentos oficiais significa tirar das sombras questões importantes, já que Criciúma, em tese, se orgulha de sua identidade multiétnica, já que possui um monumento aos imigrantes na praça da prefeitura, uma praça chamada de “Praça do Imigrante”, lembrando da diversidade que compôs a história da cidade. Parece-nos que hodiernamente é preciso voltar a olhar para a migração contemporânea com vistas a construir novas rotas de políticas públicas que incluam uma política linguística que impacte as escolas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises feitas nos três documentos, observou-se que temáticas importantes foram abordadas e sugeridas, como por exemplo: inclusão social, respeito aos direitos humanos, discussões e ações em prol da vivência e estudos relacionados às diversidades. Contudo, a ausência de tópicos que deem visibilidades aos migrantes por meio de propostas pedagógicas de ensino de língua não-materna preponderou, apontando para a necessidade de se planejar de modo a construir intencionalmente políticas linguísticas que impactem os espaços de ensino formal, a escola; e por que não também impactar os espaços de ensino não-formais. Como consequência dessa invisibilidade, não há orientações ou mesmo diretrizes que tratam do ensino de língua não-materna, que prioriza questões sensíveis que perpassam as comunidades migrantes, muitas vezes em situação de diáspora.

REFERÊNCIAS

AMADO, Rosane de Sá. **O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados**. Revista Siple. Brasília, v. 4, n. 2, p. 6-14. 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos à nossa porta**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 2. ed., v. 2., 2000.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; MACEDO, M., Imigração e Refúgio no Brasil. Relatório Anual 2020. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2020

CORTEZ, Dayane. **Políticas linguísticas em Criciúma: Promoção e ensino da língua portuguesa como língua de acolhimento.** 2018. 322 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-graduação em Educação, Criciúma, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/7009>. Acesso em 14 jul. 2021.

CORTEZ, Dayane et al. Programa de ensino-aprendizagem de português como língua de acolhimento: construindo um projeto de extensão integrador. **Anais do Seminário de Educação, Conhecimento e Processos Educativos**, v. 3, 2019. Disponível: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/seminarioECPE/article/view/5523/4917> Acesso em: 28 set. 2022.

CORTEZ, Dayane et al. PLAc: EXPERIÊNCIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EXTENSÃO. **Revista Linguagem, Ensino e Educação-Lendu**, v. 5, n. 1, p. 29-48, 2021. Disponível:<https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/lendu/article/view/6444>. <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/seminarioECPE/article/view/5523/4917> Acesso em: 28 set. 2022.

CORTEZ, Dayane; BACK, Angela Cristina Di Palma. Considerações sobre o Português Língua de Acolhimento e seus impactos na política linguística. **Revista Teias**, v. 23, n. 69, p. 218-229, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/65967>. Acesso em: 28 set. 2022.

CRICIÚMA. **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Criciúma.** Criciúma: SME, 2020

CRICIÚMA abriga 3 mil imigrantes e teme não poder receber mais pessoas. **G1.** Criciúma. 27 de maio de 2015. Disponível em <http://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2015/05/criciuma-abriga-3-mil-imigrantes-e-teme-nao-poder-receber-mais-pessoas.html> Acesso em: 06 de jun. de 2021.

EDWARDS, Adrian. **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: 24 set. 2021.

GOV. **Brasil registra mais de 700 mil migrantes entre 2010 e 2018.** Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/justica-e-seguranca/2019/08/brasil-registra-mais-de-700-mil-migrantes-entre-2010-e-2018>. Acesso em: 24 set. 2021.

UNIBANCO, Instituto. **O Papel da Gestão no Acolhimento de Alunos Imigrantes.** Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/38/>. Acesso em: 24 set. 2021

INTERCOMPREENSÃO ENTRE LÍNGUAS NA INTEGRAÇÃO DE UM IMIGRANTE ADULTO

INTERCOMPREHENSION BETWEEN LANGUAGES IN THE INTEGRATION OF AN ADULT IMMIGRANT

Dayane Cortez¹

dcortez@unesc.net

Charles Martins²

charles.lettras@gmail.com

Morgana Batista Pereira³

morganapereira90@gmail.com

Quetlin Silveira⁴

quetysilva22@gmail.com

Tayana Rodrigues⁵

tayhrodrigues96@gmail.com

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo entender como a intercompreensão entre línguas pode facilitar a comunicação de um imigrante adulto em seu processo de integração na sociedade brasileira. Para a metodologia foi realizada uma entrevista com um estudante universitário congolês, buscando compreender como as línguas das quais o imigrante já era fluente, ou de conhecimento intermediário, ajudou-o a se adaptar em um país tão distante da sua cultura de origem. Também, a pesquisa analisa a diversidade e dificuldade de fonemas entre as línguas, com enfoque no francês e português, analisando a multilinguagem existente e como ela se exerce.

PALAVRAS-CHAVE: Intercompreensão; Línguas; Imigrante.

ABSTRACT

The research intends to understand how the intercomprehension between languages can facilitate the communication of an adult immigrant in his process of integration into Brazilian society. The methodology that has been used is an interview with a Congolese university student, seeking to understand how the languages in which the immigrant was already fluent, or with intermediate

¹ Doutoranda e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (UNESC), Professora de Português Língua Estrangeira na Escola de Idiomas Unesc e do curso de Letras (UNESC).

² Mestre em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina (Ufsc), graduado em Letras Português/Inglês pela Unesc, professor da rede pública e privada de ensino de Criciúma e supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

³ Graduanda em Letras Língua Portuguesa, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

⁴ Graduanda em Letras Língua Portuguesa, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

⁵ Graduanda em Letras Língua Portuguesa, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

knowledge, helped him to adapt in a country so far from his culture of origin. Also, the research analyzes the diversity and difficulty of phonemes between languages, focusing on French and Portuguese, analyzing the existing multilingualism and how it is exercised.

KEYWORDS: Intercomprehension; languages; Immigrant.

1 INTRODUÇÃO

A palavra-chave para esta pesquisa é “Intercompreensão”, pois foi necessário entender como um indivíduo no qual nunca teve contato com nossa língua conseguiria desenvolvê-la baseando-se nas línguas as quais já tinha domínio. Como âmbito da pesquisa, uma entrevista semiestruturada foi realizada pela plataforma online *Google Meet*, visto que nos encontramos em um momento de isolamento social, por conta da pandemia de Covid-19, e este foi o modo mais adequado para o momento, que encontramos, para melhor entendermos como, de fato, ocorre a adaptação de um indivíduo não-fluente em português, ouvindo-o e registrando sua entrevista.

Mesmo com um roteiro prévio, a entrevista abriu espaço para o entrevistado relatar pontos que anteriormente não haviam sido planejados (como as semelhanças entre línguas latinas e a diferença destas para a gramática de línguas como o Francês ou línguas de origem africanas - notando que estas eram as que o entrevistado era dotado). Além disso, foi exposto pelo entrevistado, ainda mais, o leque de informações inéditas para a construção da pesquisa. A entrevista permitiu com que fosse possível compreender, com um relato real, como a intercompreensão entre línguas ajudou com que um indivíduo não-fluente em português, por exemplo, conseguisse se adaptar a língua e aprendê-la na prática com ajuda de outras línguas que já havia aprendido. Ou seja, pensando que grande parte das línguas vieram de um mesmo epicentro, assunto este que será melhor desenvolvido ao longo da pesquisa, é possível concluir que mesmo o indivíduo não sendo fluente em uma língua, talvez nunca nem tido contato com esta, é completamente viável ele ser capaz de compreendê-la, mesmo que em partes, por suas semelhanças com outras em que tenha domínio e/ou conhecimento.

O entrevistado foi um estudante estrangeiro congolês que sem nenhum estudo prévio da língua que encontraria, viajou para o Brasil, sendo obrigado a se adaptar e aprender como se comunicar. Desta forma, ele encontrou diversas dificuldades em fonemas,

concordâncias e da própria gramática da língua. Como a Intercompreensão se deu, como este indivíduo conseguiu aprender português com ajuda de outras línguas e suas dificuldades são alguns dos pontos principais desta pesquisa que buscamos entender e estaremos debatendo mais detalhadamente a seguir.

2 INTERCOMPREENSÃO

Segundo Escudé e Calvo del Olmo (2019), o termo intercompreensão foi cunhado em 1913 pelo linguista francês Jules Ronjat, e se dá quando “(...) dois interlocutores se encontram, cada um falando - ou escrevendo - sua própria língua e se esforçando para entender a língua do outro.” Talvez um falante do português, que já tenha se deparado com um texto em espanhol na internet e, sem nunca ter estudado nada do idioma, tenha compreendido boa parte do que estava escrito. Algo que pode acontecer também quando alguém se depara com outra língua latina, como o italiano, francês, ou até mesmo uma língua mais distante como o inglês, ainda terão palavras que podem ser reconhecidas facilmente na escrita. Ainda, de acordo com Escudé e Calvo del Olmo (2019) “(...) as línguas raramente se encontram totalmente isoladas, antes se integram com outras línguas vizinhas, com outros sistemas mais ou menos próximos.” Isso pode ser verificado nos exemplos abaixo, a mesma frase traduzidas para idiomas diferentes:

Português: Eu gostaria de um copo de café.

Espanhol: Me gustaría una taza de café.

Francês: Je voudrais une tasse de café.

Italiano: Vorrei una tazza di caffè.

Inglês: I would like a cup of coffee.

Mesmo sendo fluente em alguma dessas línguas, ainda é possível identificar que o espanhol e o português são mais similares e próximos do que os outros, mesmo assim a palavra “café” acaba, lexicalmente, parecida em todos os idiomas acima. Segundo Möller e Zeevaert (2015) línguas derivadas do latim, como por exemplo, português, espanhol, francês, italiano têm maior possibilidade de intercompreensão, dado que fazem parte da mesma família linguística. Dessa forma, um brasileiro que lê ou escuta esses outros idiomas pode compreendê-

los mesmo sem ter conhecimentos sobre eles. Nessa perspectiva, dependendo das estratégias adotadas pelos interlocutores, a intercompreensão pode ser, mesmo com certa dificuldade, um recurso imediato e de sucesso. Como quando se está em alguma viagem e precisa-se fazer o pedido no balcão, mas não se sabe a língua local. Esse tipo de recurso pode ser usado em outras situações também, que foi algo que nosso entrevistado descobriu quando chegou ao Brasil.

Primeiramente, antes de chegar ao país para estudar, ele imaginou que os brasileiros falassem espanhol ou pelo menos que a maioria tivesse um bom domínio do inglês. Ao descobrir que português era a língua usada no país, ele ainda demorou um tempo até perceber a semelhança com sua língua materna, o francês, assim como ele disse em entrevista: “(...) no início era sempre aquela conexão e de vez em quando acabava falando um francês *portuguenizado* assim, tipo, não sabia a palavra aí só colocava uma pronúncia em português assim... meio aberto”.

Ele explica que também usou bastante o francês durante as provas da universidade, por causa da proximidade léxica entre as línguas: “(...) eu ia criando umas regras dentro da cabeça mesmo, tipo... ah, tais palavras são bem parecidas com tais palavras em francês, só que a ‘*terminesão*’ que é diferente... tipo, exemplo o *comunicação*, daquelas palavras que termina com “*ção*” vão terminar com ‘*tion*’ em francês. Só que a mesma palavra no caso é só trocar a fonética, né, o jeito de pronunciar.” Para Carola e Albuquerque Costa (2015, p.104-105) esse processo de compreensão recíproca, em que cada indivíduo usa a sua língua primeira e não uma língua franca (como o inglês) para se comunicar, é mais bem sucedido quando as línguas dos interlocutores são aparentadas, ou próximas, como as que nascem de uma mesma raiz linguística, pois os indivíduos, mesmo desconhecendo a língua do Outro, podem se apoiar em paridades de ordem lexical, sintática e/ou discursiva entre as línguas, reconhecendo palavras transparentes e construções semelhantes às da própria língua (plural formado com “s” em português e espanhol, por exemplo).

3 ANÁLISE DA ENTREVISTA

Na entrevista foram observados fenômenos linguísticos presentes no processo de aprendizado e adaptação de uma nova língua desconhecida. Foi possível ser observado como um imigrante se adapta a uma nova língua da qual jamais teve nenhum contato, sendo obrigado

a aprendê-la para que possa ingressar na sociedade em que convive e comunicar-se entre os indivíduos locais. Dentre as categorias que foram analisadas, destaca-se a importância da comunicação verbal para aprender as reais pronúncias de determinadas palavras, a dificuldade em lidar com os gêneros das palavras e como a interlíngua pode auxiliar no aprendizado por meio de uma língua que o imigrante já possui familiaridade. No início do processo precisa-se de alguns segundos para achar uma palavra na língua materna que soe semelhante a palavra que ele deseja proferir, mas conforme o indivíduo convive com pessoas que falam a língua local, essa habilidade de lembrar das palavras locais se torna mais fácil.

Para guiar este projeto foi realizada uma entrevista semiestruturada com um imigrante do Congo. O imigrante entrevistado contou sobre suas dificuldades no início e compartilhou as dificuldades que ainda possui atualmente. Durante a entrevista pode-se perceber sua dificuldade em definir o gênero das palavras como quando ele diz “Era a única que falava inglês na... no curso.” (ENTREVISTADO). O entrevistado compartilha que durante as conversas lembrava-se de palavras em francês que tinham a fonética parecida com palavras em português, porém o término das palavras era diferente, essa tática o auxiliava para conseguir desenvolver uma conversa com um indivíduo local. Ele compartilhou sobre suas experiências no início quando chegou ao Brasil, a dificuldade em se comunicar com os moradores locais, seja para fazer amizade ou até mesmo para fazer seus documentos legais. O entrevistado conta que quando chegou ao Brasil falava três línguas: *kiswahilli*, francês e inglês.

A língua mais próxima foneticamente do português era o francês, coincidentemente sendo a língua que tinha mais prática, ele menciona que no início fazia traduções mentais para tentar descobrir quais palavras usar durante uma sentença e mesmo assim acabava falando de forma “enrolada” e de difícil compreensão, mas aos poucos, com muita prática e uso do dicionário, o entrevistado passou a ter facilidade nas traduções, mas hoje em dia ainda utiliza destas ajudas para se comunicar verbalmente no dia a dia. Durante a entrevista é mencionado sobre a dificuldade em utilizar este método de tradução mental, pois desta forma o imigrante mescla as pronúncias e acaba se deparando com palavras do português que possuem a pronúncia de uma determinada letra totalmente diferente de como é em francês. É possível visualizar este exemplo quando menciona: “São muitas palavras assim que tiveram muita gente me corrigindo, tipo explicação que se pronuncia com ‘S’ mas não consigo, e muitas palavras que parecem como uma trava língua que foi meio difícil, tipo liquidificador.” (ENTREVISTADO). De forma descontraída ele introduz na entrevista o termo informal “portucês”, para expressar melhor

como criava essa conexão entre as línguas para poder se comunicar, essa mistura causava certo atrito tanto na fala oral, quando ele pronunciava algumas palavras de forma errada influenciado pela pronúncia francesa, quanto pela confusão que isso lhe causava e insegurança.

A utilização do método de interlíngua foi o que o ajudou a se comunicar quando chegou ao Brasil em uma situação de total desconhecimento da língua, ele até mesmo acreditava que falávamos espanhol. Com o intuito de estudar no nosso país, o imigrante se deslocou de sua terra natal sem qualquer conhecimento sobre a língua local e se deparou com algo totalmente diferente do imaginado, apesar de tudo, ele conseguiu se comunicar inicialmente falando em inglês, mas aos poucos conseguiu aprender a língua portuguesa como se deve, usando o método de mesclar a língua local com sua língua materna, assim buscando palavras com fonéticas semelhantes para uma melhor compreensão do indivíduo ouvinte.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, é possível perceber, com a entrevista e com os estudos acerca da intercompreensão entre línguas, a falta do português como uma língua de acolhimento, já que não existe de fato um método específico para que um imigrante aprenda o português com maiores facilidades. Porém, o estudo corrobora com mais uma prova concreta do processo de interlínguas e como ele pode, de fato, cooperar com a inserção de um imigrante adulto em uma realidade completamente nova. Também, o estudo faz uma reflexão sobre as diferenças da gramática da língua portuguesa para as de outras línguas, evidenciando a diferença entre gêneros em pronomes, concordâncias e a falta de gênero neutro que outras línguas possuem, como o Francês, evidenciando quais são as dificuldades do aprendizado da nossa língua para quem tenta aprendê-la.

Contudo, a entrevista deixa clara a falta de preparo de profissionais para receber um imigrante, lembrando que o entrevistado comenta que desistiu de aprender a língua em sala de aula e optou por aprender sozinho, já que a professora não o entendia. É evidente que ainda não temos completo suporte para acolher estes imigrantes e que existem falhas em como ensiná-los, o que ensinar, quais são realmente suas dificuldades, etc.

Outra reflexão, além das já citadas anteriormente em questão de interlínguas, é sobre o preconceito que imigrantes recebem ao chegar ao Brasil. Mesmo que estas pessoas

tenham escolhido vir morar aqui e estejam tentando se adaptar para cooperar com o país e tentando fazer parte da sociedade, o preconceito por não terem o português como língua materna e cometerem erros gramaticais é evidente e claramente problemático. Desse modo, fica claro a necessidade da incorporação de tradutores comunitários em universidades e escolas para cooperar com a inserção de imigrantes na comunidade como uma medida legal a ser tomada pelos órgãos governamentais em prol não só da inclusão, mas do avanço do próprio país.

REFERÊNCIAS

CAROLA, Cristina; ALBUQUERQUE COSTA, Heloisa. Intercompreensão no ensino de línguas estrangeiras: formação plurilíngue para pré-universitários. **MOARA – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras**, n. 42, p. 99-116, fev. 2015. ISSN 0104-0944. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/2058>>. Acesso em: 10 out. 2021.

CORTEZ, Dayane. **Políticas linguísticas em Criciúma: Promoção e ensino da língua portuguesa como língua de acolhimento**. 2018. 322 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-graduação em Educação, Criciúma, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/7009>. Acesso em 14 jul. 2021.

CORTEZ, Dayane et al. Programa de ensino-aprendizagem de português como língua de acolhimento: construindo um projeto de extensão integrador. **Anais do Seminário de Educação, Conhecimento e Processos Educativos**, v. 3, 2019. Disponível: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/seminarioECPE/article/view/5523/4917> Acesso em: 28 set. 2022.

CORTEZ, Dayane et al. PLAc: EXPERIÊNCIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EXTENSÃO. **Revista Linguagem, Ensino e Educação-Lendu**, v. 5, n. 1, p. 29-48, 2021. Disponível: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/lendu/article/view/6444>. <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/seminarioECPE/article/view/5523/4917> Acesso em: 28 set. 2022.

CORTEZ, Dayane; BACK, Angela Cristina Di Palma. Considerações sobre o Português Língua de Acolhimento e seus impactos na política linguística. **Revista Teias**, v. 23, n. 69, p. 218-229, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/65967>. Acesso em: 28 set. 2022. <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/seminarioECPE/article/view/5523/4917> Acesso em: 28 set. 2022.

ESCODÉ, P.; CALVO DEL OLMO, F. **Intercompreensão: a chave para as línguas**. São Paulo: Parábola, 2019

MÖLLER, R.; ZEEVAERT, L. **Investigating word recognition in intercomprehension:** Methods and findings. *Linguistics*, v. 53, n. 2, p. 314-315, 2015
<https://wp.ufpel.edu.br/tesouro-linguistico/2020/05/15/o-que-e-intercomprensao/>

ANEXO

Arquivo transcrito; Entrevista:

T: Tá, rapidinho, porque não tava gravando aqui. Tu achou que antes de vir que no Brasil falava inglês ou espanhol? No caso espanhol, mas que as pessoas sabiam falar inglês, certo?

C: Sim.

T: Aí tu escutou várias músicas?

C: (inaudível)... (risos) Quando cheguei ae usei o inglês, na real, quando cheguei pra ver se a galera falava, aí percebi que não. Só que era a língua que eu achava mais próximo pra galera que ouvir, tipo... Quando vi que falava português que (inaudível) tinha que ter tipo... uma aula de inglês na escola, uma coisa assim. Só que foi a primeira língua que eu tentei usar assim no Brasil. Aí tinha uma professora... que sabia falar inglês. Era a única que falava inglês na... no curso. aí no mesmo, na mesma sala tinha uma menina que tinha feito um intercâmbio na Inglaterra.

T: Uhum.

C: Daí ela falava inglês. Aí o inglês eu usei mais tipo... na prova. Daí traduzia toda a prova em inglês pra traduzir tudo de volta em português e tal. E também (pensando), o francês usei muito pela semelhança.

T: A proximidade, né?

C: É, a proximidade. Aí eu ia criando umas regras dentro da cabeça mesmo, tipo... ah, tão palavras são bem parecidas com são bem parecidas com tão palavras em francês, só que a terminação que é diferente... tipo, exemplo o comunicação, daquelas palavras que termina com “cão” vão termina com “tion” em francês. Só que a mesma palavra no caso é só trocar a fonética, né, o jeito de pronunciar. No caso, tipo, usei bastante dicionário. Eu não usava google, eu tinha uma certa... um certo preconceito que google era meio burro pra traduzi certinho, saber.

T: Sério? (Risos)... Aí dicionário era melhor?

C: É, era melhor. Aí eu usava muito dicionário tipo, pra ir no mercado eu traduzia tudo que eu queria no mercado e tipo, pegava... procurava no dicionário, aí traduzia em português, mas se no caso me perder no mercado eu vo saber dizer assim oh: “saída”.

T: (Risos)

C: Do tipo, preço, sabe. Daí comecei com os números, assim...

T: Bem, não...

C: Ajudava bastante.

T: Teve alguma situação de tu ficar perdido e não conseguir se comunicar?

C: Então, teve alguma, tipo, entrevista. Sabe, no início quando a gente chega aí tem que fazer toda aquela correria de documentação. Tipo, na polícia federal faz o documento e tal. Só que a maioria daqueles corre eu fiz sozinho e tinha que fazer todo ano né. Aí já no início chega... Foi na polícia federal umas três vezes, quatro vezes. Que chegava lá não sabia como falar porque tipo, chegava vou falar o quê? Não sabia o que era estrangeiro, como se falava (inaudível), português e tudo. Aí chegava lá e me enrolava, a recepcionista não entendia nada e voltava pra casa.

T: “Vou estudar mais um pouco” (risos).

C: Existia (pensando) Na faculdade... na real que tipo acabei passando um bastante tempo sem conversar com garenta assim, que tinha não sei, medo de errar ou tipo... sabendo que tipo, vou falar e ninguém vai me entender. Aí acabava passando tipo o rolê, saía e ficava olhando pessoa ao invés de falar.

T: Uhum.

C: Porque já teve situação que eu tento explicar uma coisa duas, três vezes e tu vê que todo mundo tá ficando “quê?”, tentando decifrar o que tu tá falando. Não dá.

T: É complicado. Olha só, eu tenho um roteirinho, tá? Pra gente come... tipo, pra... (nervosa) tem umas perguntas. Que seria assim né, a gente queria que tu explicasse qual o país, né, que você nasceu. Se você sempre viveu lá. E quais as línguas que vocês falam lá.

C: Então, eu venho do Congo... (inaudível) E o Congo tem como língua oficial o francês no caso, porque no Congo tem um monte de língua na real, tem bastante língua e tem algumas que são considerada mais principais. No caso, línguas nacionais, né. São bem original de lá. Aí o... As quatro línguas nacionais são o kiswahili, lingala, kiluba e kikongo. Tá, vou escrever aqui no chat daí tu-

T: Por favor.

C: É né.

T: Tá, essas são as línguas oficiais?

C: Não, são línguas nacionais, no caso língua nativa, assim.

T: Uhum.

C: Aí o francês que vem... que acaba sendo língua oficial, e o... essas quatro línguas são faladas em quatro regiões dividida assim do país e são quatro língua bem diferentes. Aí tu sai de uma cidade, ou uma região do país, tu chega em outra cidade é totalmente diferente a língua, tu não entende nada. A desestrutura da língua, a conjugação, a pronúncia também é diferente. Ai a gente acaba tendo francês como língua oficial para facilitar essa comunicação entre povos né e entre cidades.

T: Uhum, e a que tu falava mais é a (inaudível)... como se fala isso? (risos)

C: Aham, da minha região é kiswahilli

T: Kiswahilli que é a segunda que tu escreveu, né?

C: isso!

T: Tá, e o inglês também?

C: Aí o inglês, o inglês a gente tem na escola que nem aqui no Brasil. Só que é só o verbo to be né (risos)

T: (risos)

C: The book is on the table (risos)

T: Mas tu já sabia um pouco quando tu veio pra cá?

C: Isso, daí eu aprendi sozinho.

T: Aprendeu no teu país ou aqui?

C: Não, no meu país, no colégio. Daí, tipo, como a gente tinha um tempo livre assim né, de estudo, como eu estudava num colégio interno, eu morava lá né. Aí a gente sempre tinha uma rotina tipo acordar, tem o tempo de estudo, daí o café, daí começa as aulas normal até uma hora da tarde, aí vai ter tipo o recreio de duas hora, aí banho e já tinha estudo de novo. Aquelas hora de estudo, passei um tempão assim, tipo quase cada ano pegava muito tempo estudando ali sozinho.

T: Uhum.

C: (inaudível) livro e tal.

T: E qual língua era na escola... que vocês usavam?

C: Daí ali na escola era o francês obrigatoriamente.

T: Obrigatoriamente francês. Ta, e em casa tu falava o... (pensando)

C: Não, aí em casa na fa... em família a gente acaba falando em francês também. Aí kiswahilli o... acabei, tipo falando né, aprendendo com familiares, tipo, membro da família eu não falava francês ou na rua com os amigos também.

T: Uhum, que é a língua do hakuna matata? (risos)

C: (risos) isso!

T: E o que que quer dizer hakuna matata? Por favor, sempre tive essa curiosidade.

C: É “não tem problema”.

T: ah, não tem problema. Acho que fala isso no filme, né? Nem lembro

C: No filme fala isso! (risos)

T: (risos) não tem problema! Tá, (inaudível) então as que tu mais falava mesmo era o francês em primeiro... primeiríssimo lugar e o kiswahilli?

C: isso.

T: Tá, deixa eu ver o que mais tem aqui. Por que você veio pro brasil estudar? Em qual ano? E o que que você veio estudar primeiro? Qual o curso?

C: Ata! Ai que (inaudível) (risos)

T: (risos)

C: Os meus passados (risos) mas enfim, o... Em primeiro lugar vim pra estudar mesmo. É que... como queria fazer arquitetura o... a faculdade da arquitetura era muito cara na minha cidade, no caso, no meu país. E a faculdade também era cara, tipo, nos Estados Unidos, na França, que é tipo, lugares que tem alguns familiares que podia ter pessoas assim. Só que é difícil tipo assim, o custo, chegar lá, a moradia e a faculdade nem fala. Aí naquela época tava pesquisando, daí era bem na época do governo da Dilma.

T: Aham, saudades! (risos)

C: Aham! (risos) Daí tava sendo liberado um monte de bolsa de estudo. Aí quando percebi que tava tendo um monte de bolsa daí eu me larguei para cá, né. Daí como lá a gente já usava o dólar aí o pai mandava dinheiro naquela época e quando chegava aqui tipo, o valor que ele mandava dobrava aqui porque na época era 2 reais.

T: Nossa! Isso foi em que ano mesmo?

C: 2015.

T: 2015, ah, é, agora mesmo tu ia tá rico né? Agora se teu pai mandar dinheiro tu ta rico (risos)

C: Gostaria que tivesse mais uma pessoa pra me mandar uns dólar daí (risos)

T: ai cê 'taria estaria rico. E qual curso foi... arquitetura né? Mas tu mudou de curso depois, pra artes, certo?

C: Aham, daí fiz seis semestre aí fui pra artes visuais.

T: uhum. Tá deixa eu ver agora aqui. Tá, cê não sabia falar nada de português, tipo nada?

C: não, nada.

T: nada.

C: os professores ficava quase doido quando fiz arquitetura (risos)

T: (risos) e qual foi a maior dificuldade na sala de aula no início? Além de tudo?

C: aham, tipo, ao mesmo tempo que eu como aluno tava meio surtando, assim, que não tava entendendo nada, os professores ao mesmo tempo tava mais surtando, sabendo que tipo, tem um cara lá perdido dentro da sala

T: (risos) ai meu deus, ta mas então as línguas que tu já falava ajudaram na comunicação que foi o inglês... (espirro) desculpa. E o francês você usa bastante assim pra questão de conectar a língua? O português com francês? Como tu tava falando no começo?

C: No começo sim, porque sempre tem aquele processo né de tradução automático dentro da cabeça, aí no início levou tempo de procurar uma palavra em francês dentro da cabeça, a gente fala em fazer aquela tradução rápida dentro da cabeça do francês pro português e eu usei bastante, ah, mas no momento já é tipo meio que automático assim.

T: Sim, agora já é igual inglês no caso.

C: Sim, mas no início era sempre aquela conexão e de vez em quando acabava falando um francês “portuguenizado” assim, tipo, não sabia a palavra aí só colocava uma pronúncia em português assim... meio aberto.

T: Tipo um portunhol, só que daí seria um “portucês” (risos)

C: É! (risos) Um “portucês”, sei lá comé que se fala.

T: Deixa eu ver... Então você não conseguia entender ninguém no começo e o francês foi a língua que mais te ajudou a conectar as palavras semelhantes, o inglês também tem algumas né, se tu for olhar, na escrita.

C: É, o inglês eu usei bastante porque tinha francês/inglês na comunicação da galera, o pessoal usava mais o inglês do que francês, mas nas minhas leituras eu usava mais o francês. Eu tentava usar mais o inglês do que o francês assim para explicar.

T: Sim... Tá, e o que sahilli... aí sei lá... ai desculpa, como é que se fala? (falando sobre o nome da língua)

C: Kisuahilli

T: Não deu para usar nada então, não deu para aproveitar?

C: Não.

T: Nem os fonemas?

C: Não, nada, tipo, nada nada. Porque tipo, é muito diferente, e com o tempo eu percebi que tinha muitas palavras que eu comecei a esquecer assim

T: Hoje tu não fala tão bem kiswahilli?

C: Não... Eu não falo mais tanto assim né, com meu irmão ou com meus pais eu falo em Francês, aí quando eu e meu irmão vamos tentar (falar kisuahilli) eu travo e ele trava também.

T: (risos) Não sabe mais nada! Deixa eu ver aqui que mais, então a ajuda que você teve para se comunicar na sala de aula foi com a professora que mais sabia português...

C: Isso, e com aquela amiga também que mais falava inglês

T: A tua amiga que fez intercambio na Inglaterra, né? E quais fonemas mais te pareceram difíceis no começo?

C: A confusão de R e RR, sabe quando tu pronuncia coRRer em vez de coRer, assim? O z também, muitas palavras que tem X'is, sempre que vou pronunciar sai como o fonema de “eXplicação”, sabe?

T: Aham!

C: São muitas palavras assim que tiveram muita gente me corrigindo, tipo explicação que se pronuncia com ‘S’ mas não consigo, e muitas palavras que parecem como uma trava língua que foi meio difícil, tipo liquidificador.

T: (risos)

C: Mas com os outros fonemas assim não tive tanto porque é parecido com o Francês, né?

T: Sim, vários bem parecidos, né?

C: Aham, principalmente a gramática né, como as regras gramaticais são quase iguais né isso ajudou bastante

T: Na leitura então isso ajudou bastante então pra ti?

C: Sim, na leitura conseguia entender melhor do que o pessoal falando, o pessoal falando parecia um... barulho

T: (risos) outra língua! Deixa eu ver o que mais aqui... Tá, você teve dificuldade em questão de gênero, substantivo...?

C: Até hoje! (risos)

T: Até hoje? (risos) Tipo, “a bagagem” que parece que “bagagem” é masculino.

C: (risos) Aham, hoje (pigarro) vou falar “dente” e não sei se é masculino ou feminino. Não sei se é “a dente” ou “o dente”, sabe? Tem um monte de coisa até no jeito de falar eu percebo que eu ‘tô masculinizando tudo e eu tento me corrigir e quando eu percebo eu ‘tô “feminilizando” tudo. Até hoje tenho esse problema com questão de gênero na língua portuguesa.

T: Sim, deixa eu ver o que mais... Você fez algum curso para aprender português?

C: A Unesc me ofereceu alguns cursos no início, mas eu desisti. É que ‘tava muito ruim para mim, eu decidi aprender na guerra mesmo. Na prática assim. É que eles me deram uma professora que não falava nem Francês nem Inglês e eu não falava Português.

T: (risos) Nossa!

C: Ela só falava português (risos).

T: Aí ficou um pouco confuso?

C: Sim, ficou confuso aí eu desisti.

T: Agora, a gravação já vai acabar. ‘Tá, o teu nível de português você já se considera fluente mesmo tendo essas dificuldades, certo?

C: Sim, agora é de boa.

T: (risos) A gente ta conversando aqui tranquilo né. E para escrever assim, você escreve bem ou ainda tem dificuldade?

C: Algumas. Algumas dificuldades, mas eu escrevo assim.

T: É, na faculdade é obrigado, né? (risos)

C: Aham. (risos)

ENSINO DE PORTUGUÊS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO POVO CANELA: DECOLONIALISMO PARA A LIBERTAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS SOB A PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA APLICADA

TEACHING PORTUGUESE IN THE SCHOOLING PROCESS OF THE CANELA PEOPLE: DECOLONIALISM FOR THE LIBERATION OF INDIGENOUS PEOPLES FROM THE PERSPECTIVE OF APPLIED LINGUISTICS

Solange Maria Pereira da Silva¹
solangemprof@gmail.com.br

RESUMO

Este ensaio traz algumas reflexões sobre o ensino de língua portuguesa no processo de escolarização do povo Canela. É necessário desenvolver práticas de letramento crítico em língua portuguesa para que os Canelas participem da vida social na sociedade circundante. O letramento crítico encontra na Linguística Aplicada subsídios para abordagens pedagógicas que considerem os contextos socioculturais dos povos minoritários, com isso, essa área do conhecimento por ser interdisciplinar problematiza questões sociais e políticas dando voz aos excluídos pelas relações de poder presentes na sociedade colonialista que oprime os povos indígenas. É necessário que os indígenas sejam proficientes em língua portuguesa para lutarem por sua cidadania e libertação. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica relacionando ao contexto educacional canela, por meio de uma análise interpretativa e abordagem qualitativa. Foi selecionado como referencial teórico as contribuições de Moita Lopes (2007, 2010), Penycook e Fabrício (2007), e autores voltados para os estudos da língua portuguesa para os povos indígenas, entre eles Maher (1991, 1994, 2007), Abran Santos (2019) e Cavalcante (1999), os quais contribuem para a implementação de uma pedagogia decolonial.

PALAVRAS-CHAVE: Língua português; Linguística Aplicada; Decolonialismo.

ABSTRACT

This essay brings some reflections on the teaching of Portuguese in the schooling process of the Canela people. It is necessary to develop critical literacy practices in Portuguese so that the Canelas can participate in social life in the surrounding society. Critical literacy finds in Applied Linguistics subsidies for pedagogical approaches that consider the sociocultural contexts of minority peoples, with this, this area of knowledge, being interdisciplinary, problematizes social and political issues, giving voice to those excluded by the power relations present in the colonialist society that oppresses the Indian people. It is necessary for indigenous people to be proficient in Portuguese to fight for their citizenship and liberation. The methodology used was the bibliographic research relating to the cinnamon educational context, through an interpretative analysis and qualitative approach. The contributions of Moita Lopes (2007, 2010), Penycook and Fabrício (2007), and authors focused on the studies of the

¹ Mestranda em Linguística e Ensino, PPGLE- Universidade Federal da Paraíba. Pesquisadora de Ensino de Português como língua adicional para estudantes indígenas.

Portuguese language for indigenous peoples, including Maher (1991, 1994, 2007), Abran Santos (2019) and Cavalcante (1999), which contribute to the implementation of a decolonial pedagogy.

KEYWORDS: Portuguese language; Applied linguistics; Decolonialism.

1 INTRODUÇÃO

A educação escolar indígena apresenta um cenário com diferentes realidades no Brasil. No Estado do Maranhão a diversidade de povos indígenas e as particularidades de cada um exige olhares diferenciados para as necessidades de cada povo. Nesse cenário, compreender o processo de escolarização do povo Canela e sua relação com a língua portuguesa (LP) nas práticas sociais de linguagem faz-se necessário, a fim de apresentar reflexões e sugestões sobre a educação escolar indígena para o povo Canela. A cidade de Barra do Corda é o núcleo regional que dá suporte às demandas dos povos indígenas dessa região e é também nessa cidade que muitos alunos e professores indígenas procuram por escolas para se qualificarem e romperem a barreira do colonialismo a que ainda estão submetidos.

Para o povo Canela, a língua portuguesa representa a fronteira entre os dois mundos, o mundo indígena e o não-indígena, é também o instrumento de negociação e de apropriação dos saberes interculturais. Diante disso, para uma maior eficiência nas interações comunicativas com os não indígenas, os Canelas almejam a uma educação escolar decolonial e de qualidade. Para isso, defendemos um ensino de língua portuguesa articulado com a língua materna Canela.

Os Canelas são um povo bilíngue, sendo a língua portuguesa sua segunda língua. Assim, nos espaços sociais da comunidade Canela utilizam predominantemente a língua Canela e no espaço urbano, em interações sociais com os não indígenas utilizam a língua portuguesa, porém apresentam dificuldades de compreensão do léxico, bem como dos processos dialógicos que permeiam as interações comunicativas na sociedade envolvente. Diante disso, faz-se necessário um ensino de língua portuguesa articulado com a língua materna Canela para a prática do bilinguismo social, pois ambas coexistem nos espaços sociais por onde eles circulam e se relacionam, quais sejam: no processo de ensino e aprendizagem, na vida na aldeia e fora dela. Albuquerque, (2012) defende a necessidade do bilinguismo social para os povos indígenas, “no bilinguismo social ocorre a coexistência das duas línguas nos mesmos domínios socioculturais”.

O ensino de língua portuguesa como língua adicional² incorporado ao currículo da educação escolar indígena tem por objetivo preparar os povos indígenas para o exercício da cidadania, para a participação na vida social da comunidade envolvente, e para estabelecer relações dialógicas com os não indígenas de forma ativa e participativa nas interações comunicativas na sociedade envolvente, ou seja, para a prática do bilinguismo social. O bilinguismo social é a competência de uma comunidade em utilizar duas línguas, escolhendo uma ou outra de acordo com o contexto de comunicação. Maher (2007, p. 74), argumenta que a “competência comunicativa de um sujeito bilíngue só pode ser compreendida e avaliada, de fato, tendo como referência as funções que ambas as línguas de seu repertório têm para ele” ou para o povo indígena.

Compreender a língua portuguesa e saber utilizá-la nas práticas sociais de linguagem fora da aldeia é uma necessidade para os indígenas Canelas, pois, as demandas da vida moderna os trazem para a cidade, buscando serviços bancários, escolares, hospitalares e comerciais, etc. Nessas situações de contato, seus interlocutores são os não-índios, os quais não compreendem a língua Canela dessa maneira, nem sempre a comunicação entre eles é eficiente, o que prejudica os indígenas. Defendemos propostas de letramento crítico em língua portuguesa na educação escolar indígena Canela e práticas responsiva desse letramento pelos professores das escolas indígenas.

Nesse ensaio temos por objetivo fazer algumas reflexões sobre o ensino de língua portuguesa no processo de escolarização do povo Canela, e de como práticas de letramento mediadas pelo professor responsivo podem contribuir para uma educação libertadora e decolonial.

Para fazer reflexões sobre o ensino de língua portuguesa no processo de escolarização dos povos indígenas, buscaremos os referenciais teóricos da Linguística Aplicada (LA) ao ensino, entre eles autores voltados para os estudos da língua portuguesa para os povos indígenas, entre eles Maher(1991,1994, 2007), Abran Santos (2019) e Cavalcante (1999), e especificamente nas considerações de Sá (2009), e Maia (2019), sobre a relação dos Canelas com a língua portuguesa. Nos apoiaremos também nas contribuições da LA contemporânea praticada por Moita Lopes, Penycook e Fabrício (2006) os quais nos apresentam considerações

² Uma língua adicional é aquela adicionada ao repertório linguístico do falante que já é usuário de pelo menos uma língua indígena.

sobre o estudo e a pesquisa com povos minoritários, subsidiaremos nossas reflexões também pelas contribuições de Boaventura Santos.

2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.

O povo Canela necessita ser proficiente em língua portuguesa para estabelecer relações com a sociedade envolvente de forma igualitária, compreendendo as relações sociais, os discursos e as relações de poder que marcam as assimetrias entre indígenas e não indígenas em nosso país. A língua portuguesa tem por objetivo oferecer subsídios para o exercício da cidadania plena dos povos minoritários. Em contextos de educação bilíngue, é necessário dos articulistas desse ensino, uma posição responsiva, ou seja, desenvolver uma prática reflexiva e significativa dos conteúdos que serão abordados nas aulas de língua portuguesa. De acordo com Sá (2009, p.166) “os Canelas atribuem importância à educação escolar porque ela os instrumentaliza para se expressarem melhor frente aos não-índios”.

Os Canelas possuem historicamente experiências negativas da relação com os não-índios, em muitas situações são enganados e explorados, e em parte isso acontece por causa da dificuldade de utilização da língua portuguesa, dessa maneira o ensino de português como língua adicional deve ser abordado para o desenvolvimento de um letramento crítico. O letramento crítico rompe com a educação colonialista e se apresenta como educação decolonial, visando uma educação libertadora, sendo assim, as aulas de língua portuguesa devem priorizar abordagens que desenvolvam a consciência política, social, e estimule o ativismo na defesa dos direitos de seu grupo.

Entendemos por letramento crítico como abordagens didáticas de leitura e de escrita voltadas para a construção de sentidos em práticas sociais de linguagem. De acordo com Fabrício & Moita Lopes (2010), letramento é "uma miríade de práticas de construção de significado por meio das quais os participantes, conjuntamente, aprendem a abordar textos midiáticos, entre outros, como artefatos culturais". Nesse sentido, a abordagem que o professor faz do texto através da reflexão e do questionamento sobre relações de poder, valores, dominação, entre outros, a fim de tornar o aluno crítico, esse é um dos significados de crítico que Pennycook (2006), aborda: “crítico como uma prática pós-moderna problematizadora”.

Esse tipo de letramento visa a combater o colonialismo e produzir uma educação libertadora. Analisar as ideologias que marcam as relações sociais por meio de atividades de leitura e de escrita, estimular o debate, a produção de discursos de defesa dos direitos do cidadão, a consciência política de classe, gênero, raça, bem como dos papéis sociais na sociedade, tudo isso, através da leitura, análise e interpretação de textos de gêneros diversos constituem práticas de letramento libertadora.

Abran Santos (2019), explica que os indígenas estão cada vez mais conscientes sobre a necessidade de ter um bom desempenho em língua portuguesa como questão de sobrevivência no contexto atual. Assim, o ensino de LP deve priorizar as necessidades de comunicação dos povos indígenas com os não-índios, através do estudo dos gêneros textuais mais utilizados nessas interações comunicativas instrumentalizando, assim, os indígenas para práticas de linguagem que possibilitem interações eficientes entre índios e não-índios. Dessas interações depende o acesso do indígena aos bens e serviços da sociedade que lhes são de direito pela constituição federal. A esse respeito observa Maia (2019).

No que diz respeito aos Canelas, o que percebemos é a acentuação da dificuldade de seu acesso aos bens, serviços e espaços oferecidos no contexto urbano da cidade. Notamos percalços recorrentes no que diz respeito à comunicação em língua portuguesa e choque entre sua perspectiva etnomatemática e cálculos do cotidiano urbano, o que às vezes dificulta suas transações no comércio local, trazendo episódios como pequenos golpes por parte de empresários da cidade, MAIA (2019, p.64).

As interações comunicativas entre indígenas e não-índios, no contexto dos Canelas, não constitui um processo interativo dialógico conforme defende Bakhtin (2006), em situações de contato com os não-índios, observa-se que não há esforço por parte dos não indígenas em produzir interações dialógicas, pois concebem os indígenas como sujeitos passivos, que em nada tem a contribuir com o processo comunicativo, dessa maneira, se reproduz preconceitos e naturaliza-se um discurso sobre os indígenas que reproduz exclusão e distanciamentos.

Os discursos produzidos nessa região sobre os indígenas são permeados de preconceitos e excludentes. Sendo assim, estabelecer relações dialógicas entre indígenas e não-indígenas é uma prática que precisa ser construída para superar as tensões e as relações conflituosas construídas historicamente nas relações sociais entre estes, entendemos que a escola seja o espaço para essa construção.

Walsh (2009), defende uma pedagogia decolonial, a qual propõe uma insurgência educativa propositiva, pautada numa visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural. A escola passa a ser um espaço para despertar a consciência de raça, de identidade e de resistência, essa pedagogia vai além de processos de transmissão de conhecimentos ocidentalizados, ela é política e cultural e articulada com a interculturalidade crítica.

Defendemos, respaldadas Maher (1991,1994,2007), que ocorra o letramento crítico do estudante indígena, o qual vai favorecer a leitura, a escrita e compreensão dos mecanismos de dominação, das relações de poder e exploração que oprimem povos minoritários. Esse letramento crítico deve partir do ensino de português. De acordo com Abran Santos (2019), espera-se que o ensino de português para povos indígenas contribua, de alguma forma, para projetos locais maiores, como a diminuição do processo de subalternização a que vêm sendo submetidos. Assim, um ensino de LP subsidiado pela Linguística Aplicada, o qual considere os contextos sociais e as necessidades linguísticas dos alunos, estimule a reflexão e o desenvolvimento da consciência crítica é um ensino libertador e decolonial.

3 CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA APLICADA PARA UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA LIBERTADORA

Segundo Moita Lopes (2006), A LA é interdisciplinar e faz interfaces com outras áreas nas ciências humanas e sociais, sendo, portanto, um campo amplo de investigação, tendo como *corpus* a linguagem e as interações sociodiscursivas, as quais refletem visões de mundo, ideologias, valores etc. Dessa maneira ela abre espaço para que sujeitos invisíveis para o sistema político dominante se tornem visíveis, principalmente na segunda e terceira viradas da LA.

Boaventura de Souza Santos (2010) considera o início do século XXI como período que pensa e promove a diversidade e pluralidade para além do capitalismo, e a globalização, para além da globalização neoliberal. Segundo o autor esse momento exige que a ciência moderna seja reconfigurada numa constelação mais ampla de saberes não científicos que sobreviveram ao epistemicídio.

Defender que uma comunidade indígena adquira maior proficiência em língua portuguesa constitui-se em uma intervenção no real, trata-se de uma tese delicada e que solicita

múltiplos olhares para a questão, o principal deles diz respeito a necessidade desse povo de conhecer a realidade que o circunda para não ser enganado, como já foi em muitas situações no passado e ainda o são. Acerca das intervenções no real, Boaventura Santos (2010), encontra na ecologia dos saberes alternativas para que o conhecimento científico e outros tipos de conhecimento dialoguem em busca de intervenções no real que sejam positivas, sem desconstruir tradições, crenças e valores. É isso que defendemos empoderar o povo Canela para o exercício da cidadania plena.

Conforme discorre Moita Lopes, (2006), a Linguística Aplicada valoriza as vozes dos marginalizados. Trata-se de uma tendência contemporânea na LA que privilegia o estudo das práticas discursivas daqueles situados às margens da globalização. Por isso, ao defender uma proposta de ensino em língua portuguesa visando um letramento crítico para indígenas sob a perspectiva da LA, estamos defendendo uma educação decolonial para a libertação das minorias.

O ensino de língua portuguesa como língua adicional para comunidades indígenas deve ser feito com material próprio, planejado a partir dos aspectos sociais e linguísticos da comunidade, e voltado para as necessidades de interações sociais de cada povo indígena com o mundo fora da aldeia. Em relação ao povo Canela, a língua portuguesa é segunda língua, o contato com ela tem início no ensino fundamental, e a partir do quinto ano se torna a língua de instrução na educação escolar.

O planejamento do ensino de língua portuguesa para indígenas deve considerar as necessidades de uso da LP sem perder de vista que se tratam de sujeitos bilíngues e o respeito e a valorização de suas línguas maternas devem ser o princípio norteador desse planejamento. Letrar em língua portuguesa para a prática social da linguagem em situações de contato e estimular a manutenção das línguas maternas indígenas como instrumento de decolonialismo, resistência e empoderamento, estabelecendo um equilíbrio entre a utilização da língua portuguesa e da língua materna indígena.

As aulas de português como língua adicional para falantes de línguas indígenas precisam ser planejadas o mais próximo possível do ponto de vista indígena, do que é bilinguismo e de quais funções as línguas desempenham no atual contexto histórico e político dos povos indígenas porque, como escreveu um professor Xerente, “Todos temos o medo de perder a língua nativa, mas estamos aqui para aprender de que forma podemos equilibrar as duas coisas”. (SANTOS, 2019, p. 282).

Maher (1994), defende o ensino de português numa perspectiva crítica da língua, através de seleções de textos, discussões e análises críticas. Para ela, esse tipo de ensino pode ajudar na libertação dos povos indígenas e contribuir para que sejam bem-sucedidos em suas reivindicações quando lidarem com a sociedade não indígena. A autora diz que a linguagem não é neutra e que as relações entre indígenas e não indígenas são marcadas por assimetrias linguísticas, sociais, políticas e econômicas.

Dessa forma, o ensino de português para indígena além da função comunicativa será também para a inclusão destes em uma comunidade linguística da qual são os legítimos donos, pois ao desenvolverem a compreensão dos mecanismos que regulam as práticas de linguagem numa comunidade poderão intervir em suas realidades, constituindo uma ideologia ativa e participativa, atuando na defesa dos direitos de seu grupo. Sendo assim, a aquisição da língua portuguesa é também instrumento de inclusão social. Em suma, ao propor um ensino de LP para as interações comunicativas, mas também para a inclusão social, a escola está libertando esses povos do jugo a que foram submetidos por séculos. De acordo com Fabrício (2006), a LA pode analisar a linguagem para empoderar e intervir na realidade e pode, também, ser instrumento de ideologias, vontades e verdades.

O estudo da língua portuguesa como língua adicional para indígenas, deve abrir as portas da criticidade, assim a seleção de gêneros textuais devem refletir a cultura interacional e as nuances das relações sociais que se estabelecem na sociedade envolvente a partir de dominadores e dominados, e por isso, a leitura crítica, e a análise crítica das relações sociais são mecanismos fornecidos pela língua portuguesa para o indígena transitar com mais segurança e condições de defesa dos seus direitos.

Dessa maneira, a LA se faz presente no ensino de segunda língua buscando despertar a compreensão crítica da realidade social do estudante, para que ele desenvolva uma compreensão global de sua realidade. Isto significa desenvolver estratégias de politização, defendida por Pennycook (2006), ou seja, a politização de sujeitos representativos de minorias sociais se dá pela reprodução da alteridade que antes a LA não considerava. Nesse contexto de ensino, a LA exerce sua função interdisciplinar e transdisciplinar. Para Moita Lopes (2006), a LA praticada no Brasil é ideológica, um modo de produzir conhecimento que produza impacto nas ciências sociais e nas humanidades.

Entendemos que um ensino de português como segunda língua para indígenas deve pautar-se nas necessidades do público em questão e para isso o professor precisa estar atento às

alteridades que envolvem esses sujeitos, ser reflexivo e combater, através de práticas de letramento em língua portuguesa, a opressão e exploração do indígena pelo não-indio. O papel responsivo do professor nessas práticas de letramento será responsável pelo desenvolvimento de uma consciência política e social, na qual o indígena se instrumentalize através da linguagem para um ativismo libertador de seu grupo, de sua classe, mantendo suas alteridades como elementos de identidade e de cultura e não como instrumento de opressão.

A compreensão dos códigos interacionais de culturas diferentes favorece a inclusão de sujeitos em ambientes variados, sendo, portanto, instrumento de defesa e combate quando o objetivo do outro for utilizar do etnocentrismo para impor-se sobre minorias. Assim, as aulas de língua portuguesa em contextos indígenas devem focar também nas convenções pragmáticas da linguagem presentes na sociedade envolvente.

São as convenções pragmáticas e de polidez que regem o sistema linguístico e a postura de seus falantes, pois: “Cada cultura imprime na sua língua um código de conduta interacional específico, e seus falantes seguem tais scripts culturais de modo a se comportarem apropriadamente nos diferentes contextos interativos” (MAHER, 1994, p. 76).

As contribuições da LA para as aulas de língua portuguesa objetivando o bilinguismo social encontra respaldo na filosofia da linguagem de Wittgenstein, citado por Fabrício, (2006), a qual diz que a linguagem é uma atividade simbólica, dentro de contextos sociais e comunicativos que produz efeito sobre seus falantes. Dessa maneira, esperamos que os efeitos sobre uma comunidade indígena, que se apropria da LP, sejam positivos, na medida que a utilizem para defender os seus interesses, que seja instrumento de luta e combate diante dos opressores.

O papel do professor em contextos minoritários é o de agente de letramento. Para Kleiman (2005), agente de letramento é aquele que consegue articular novas ações, mobilizando o aluno para fazer aquilo que é socialmente relevante, aquilo que vale a pena ser aprendido, para que os alunos sejam plenamente inseridos na sociedade letrada.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática discutida nesse ensaio sobre o ensino de língua portuguesa no processo de escolarização do povo Canela sob a perspectiva da Linguística Aplicada, lança um olhar

problematizador para a relação entre linguagem, enunciação, dialogismo, práticas sociais de linguagem, e letramentos críticos. Aprender a língua portuguesa para a participação na vida social é uma forma democrática de propiciar cidadania para os povos indígenas.

A Linguística Aplicada se faz presente nesse ensaio desde a problematização da temática, voltada para a linguagem enquanto prática social libertadora até a proposta de um letramento crítico nas aulas de língua portuguesa para indígenas, estamos propondo que por meio da leitura, da escrita e da oralidade, a educação escolar indígena prepare os seus alunos para cidadania e desconstrua práticas de opressão naturalizadas na sociedade envolvente.

É imperioso que nos espaços de educação escolar indígena se desenvolvam práticas responsivas pelos agentes de letramento. As abordagens desses profissionais, além de ensinar português para as relações comunicativas dialógicas com os não indígenas, deve ser, também, ensinar a compreender as ideologias presentes nos textos, sejam eles orais ou escritos, ensinar o aluno a desenvolver a consciência crítica das relações de poder em que se assenta a sociedade brasileira, e ensiná-los a combater os discursos de exclusão, ódio, e opressão que permeiam as relações histórico sociais entre índios e não índios. Sendo assim, o domínio da língua portuguesa vai favorecer a libertação e a decolonialização que marcam as relações assimétricas dos indígenas com a sociedade envolvente.

A Linguística Aplicada pelo seu caráter interdisciplinar auxilia o professor responsivo a desenvolver propostas de letramento, as quais envolvem metodologias de ensino para o ensino de português como língua adicional para a comunidade Canela, como também o letramento crítico e libertador, para isso a LAC se fará presente nas escolhas dos gêneros textuais que serão abordados nas aulas de língua portuguesa e nas abordagens sobre esses gêneros.

REFERÊNCIAS

ALBURQUERQUE, Francisco Edviges; ALMEIDA Severina; Alves de MUNIZ, Simara de Sousa. **Propondo práticas de ensino de linguagem oral e escrita para crianças indígenas.** <https://revistaunitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1550>.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979]. Tradução: Paulo Bezerra.

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. In: Revista D.E.L.T.A, Vol. 15 n° especial, 1999 (385-417).

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: Moita Lopes, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

FABRÍCIO, B. F.; MOITA LOPES, L. P. da. A dinâmica dos (re)posicionamentos de sexualidade em práticas de letramento escolar entre oscilações e desestabilizações sutis. In: BASTOS, L. C.; MOITA LOPES, L. P. da. (Orgs.). **Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, UNICAMP/MEC, 2005

MOITA LOPES, L. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MAHER, Tereza. O conflito interacional e a educação linguística do índio. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 18, p. 111-126, jul./dez. 1991.

_____. **O ensino de língua portuguesa nas escolas indígenas**. Em Aberto, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994.

_____. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007, p. 255-270.

MAIA, Josué Felipe Silva. “Flechar os estigmas”: A educação pública no combate às desigualdades entre índios e não-índios em Barra do Corda/MA; in organizadores Carlos Eduardo Penha Everton e Marinete Moura da Silva Lobo. Barra do Corda, MA: EDIFMA, 2019. 204 p.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: Moita Lopes, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

PENNYCOOK, A. Linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

SANTOS, Lilian Abram dos, Dossiê Especial: **Português como Língua Adicional em contextos de minorias**: (co)construindo sentidos a partir das margens; Revista Curitiba

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: Para uma nova Cultura política. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010. (coleção para um novo senso comum; v. 4)

SÁ, Rodolpho Rodrigues de. **Nunca deixamos de ser índio**: educação escolar e experiência na (da) cidade entre os Ramkokamekrá-Kanela. 2009. 237f. Dissertação de (Mestrado em Antropologia) Universidade Federal de Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

WALSH, Catherine (2009, marzo). **Interculturalidad, estado, sociedad**: luchas (de)coloniales de nuestra época. Primera edición. Universidad Andina Simon Bolivar / Ediciones Abya-Yala, Quito.

MIGRAÇÃO INDÍGENA AO BRASIL E PANDEMIA: A INTERPRETAÇÃO COMUNITÁRIA COMO INSTRUMENTO DE GARANTIA DO DIREITO À SAÚDE AO POVO WARAO

INDIGENOUS MIGRATION TO BRAZIL AND THE PANDEMIC: COMMUNITY INTERPRETATING AS AN INSTRUMENT TO GUARANTEE THE RIGHT TO HEALTH OF THE WARAO PEOPLE

Arnelle Rolim Peixoto¹
arnellerolim@hotmail.com
Isabella Alves Conceição²
isabella.alves@ufpe.br
Luan Victor de Souza Bispo³
luanvictordesouzabispo@gmail.com

RESUMO

O aumento da migração venezuelana no Brasil na última década, especialmente aquela realizada por grupos e minorias étnicas, fez emergir uma série de problemáticas sociais até então julgadas como de segunda importância no país. Nesse contexto, o presente artigo busca reflexões acerca dos entraves encontrados pela população migrante indígena oriunda da Venezuela, mais especificamente do povo *Warao*, quando do acesso aos serviços públicos de saúde disponibilizados pelo Estado brasileiro no atual contexto de pandemia. Por meio de metodologia de natureza exploratória, utilizando pesquisa bibliográfica em artigos e periódicos, aborda inicialmente o contexto de imigração dessa população, bem como as dificuldades que podem vir a enfrentar na tentativa de integração social. A seguir, descreve a problemática do acesso à saúde, incrementada pela barreira linguística que impede que a relação médico-paciente transcorra de maneira adequada. O trabalho, por fim, busca apontar como a

¹ Professora orientadora do GEDAI-UFC na linha Direito Internacional dos Direitos Humanos. Professora Uninassau. Pós-doutorado em Direitos Sociais pela Universidade de Salamanca- Espanha. Pós-doutoranda em Direito pela Universidade Federal do Ceará. Doutora em Direito pela Universidade de Salamanca- Espanha. Diploma de Estudos Avançados- DEA em Direitos Humanos pela Universidade de Salamanca-Espanha. Especialista em Políticas Públicas para a Igualdade em América Latina pela Flacso/Clacso. Especialista em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal do Ceará. Graduação em Direito pela Universidade de Fortaleza. Membro do Observatório das Nacionalidades da Universidade do Estado do Ceará. Membro do Centro de Estudos da Mulher (Cemusa) Universidade de Salamanca (Espanha). Membro do Direito Internacional sem Fronteiras.

² Mestranda em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) pela linha Justiça e Direitos Humanos na América Latina, bolsista da CAPES. Graduada em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (2019). Pesquisadora da linha de pesquisa Direito Internacional dos Direitos Humanos do Grupo de Estudos em Direito e Assuntos Internacionais (GEDAI) da Universidade Federal do Ceará (UFC).

³ Graduando em Direito pela Faculdade de Direito de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Membro do Grupo de Pesquisa Direitos Humanos, Grupos Vulneráveis e Violências da Universidade do Estado da Bahia (DHGVV - UNEB) e do Grupo de Estudos e Assuntos Internacionais da Universidade Federal do Ceará (GEDAI - UFC).

implementação de programas públicos de intérpretes comunitários, os mediadores linguísticos e interculturais, poderia representar uma via capaz de minimizar o déficit de acesso hoje observado.

PALAVRAS-CHAVE: Migração Warao; Política Linguística; Acesso à Saúde; Pandemia da Covid-19; Interpretação Comunitária.

ABSTRACT

The increase in Venezuelan migration in Brazil in the last decade especially that carried out by ethnic groups and minorities has given rise to a series of social problems hitherto considered to be of secondary importance in the country. In this context, this article seeks to reflect on the obstacles encountered by the indigenous migrant population from Venezuela, more specifically the Warao people, when accessing public health services provided by the Brazilian State in the current context of a pandemic. Through an exploratory methodology, using bibliographic research in articles and periodicals, it initially addresses the immigration context of this population, as well as the difficulties they may face in an attempt to social integration. Next, it describes the problem of access to health, increased by the language barrier that prevents the doctor-patient relationship from taking place properly. Finally, the work seeks to point out how the implementation of public programs of community interpreters, linguistic and intercultural mediators, could represent a way capable of minimizing the access deficit observed today.

KEYWORDS: Warao Migration; Language Policy; Health Access; Covid-19 Pandemic; Community Interpreting.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, o mundo tem sido marcado por vários conflitos bélicos, como guerras mundiais e civis, ditaduras militares, bem como tragédias ambientais. Tais realidades têm sido motivo para o deslocamento forçado de milhares de pessoas ao redor do globo, pertencentes às mais variadas etnias e realidades sociais, tendo em vista a extrema vulnerabilidade a que são submetidas, além de serem legadas a vivenciar a fragilidade na garantia dos direitos humanos nessas conjunturas.

Desde 1997, a legislação brasileira prevê amparo legal sobre a questão de refúgio em casos específicos, como a violação generalizada de direitos humanos, incorporando mecanismos de proteção internacional de refugiados como a Declaração de Cartagena da Organização dos Estados Americanos (OEA), a Convenção Relativa ao Estatuto dos refugiados de 1951 da Organização das Nações Unidas (ONU) e o Protocolo de 1967 relativo ao Estatuto dos Refugiados, também da ONU. Não obstante, em que pese o preparo legal, o país nunca havia vivenciado a realidade de receber tantos refugiados e migrantes em situação de

vulnerabilidade em seu território, de forma abrupta, como atualmente, em decorrência da crise humanitária da Venezuela. Somente em Boa Vista, a exemplo, segundo o Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), estimava-se que, em 2019, houvesse 32.000 migrantes venezuelanos. Dessa conjuntura, somada à crise mundial de saúde causada pela pandemia da Covid-19 em 2020, eclodiram alguns percalços na garantia de direitos fundamentais aos refugiados e migrantes venezuelanos, como o direito à saúde.

Um dos desafios na efetivação dessa espécie de direitos é a barreira linguística. Em alguns casos, os migrantes, sobretudo indígenas venezuelanos que chegam ao Brasil, não falam nem português e nem espanhol, apenas a língua do seu povo, tornando a comunicação bastante limitada e o acesso a serviços básicos, mais difícil. Nesse sentido, esta pesquisa possui como perguntas norteadoras: de que forma as diferenças linguísticas representam um percalço à efetivação do direito fundamental à saúde dos migrantes indígenas venezuelanos *warao* no Brasil? De que forma a mediação linguística contribui para a efetivação desse direito aos migrantes indígenas *warao* no Brasil? Tais questões serão discutidas e aprofundadas ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Estruturalmente, este trabalho está organizado de modo que, na primeira parte, os autores dedicam-se a apresentar um breve panorama sobre a atual conjuntura migratória no contexto brasileiro, bem como os desafios enfrentados pelos não nacionais no País. Na segunda parte, passa-se a discutir, de forma específica, sobre a origem do povo *warao*, bem como seu processo migratório ao Brasil. Na terceira parte, é abordado o Direito à Saúde. Por fim, discute-se a instrumentalidade da mediação linguística, por meio da interpretação comunitária, no alcance do Direito à Saúde ao povo *warao* no contexto de Pandemia.

2 O CONTEXTO DO FENÔMENO MIGRATÓRIO NA ATUALIDADE E SUA REALIDADE NO BRASIL

Ao longo da última década (2010 – 2020), a sociedade global viu os fluxos migratórios que a permeiam crescerem em tamanho, frequência e complexidade. Novas realidades regionais, bem como a facilitação da mobilidade em função do desenvolvimento de sistemas de transportes, e a potencialização da dinâmica globalizante, fizeram com que os contingentes de migrantes se avolumassem ao ponto de se tornarem, definitivamente,

manifestações permanentes, que exigem uma tratativa adequada ao nível dos governos nacionais. Nesse sentido:

Vislumbram-se como ‘causas que vêm impulsionando a migração: o desemprego, a desorganização da econômica do país de origem e os desequilíbrios sócio-econômicos’, além da concentração de renda, das instabilidades políticas, da vulnerabilidade na prestação de serviços e direitos básicos, e da flexibilização do trabalho, por exemplo. Deste modo, uma multiplicidade de fatores complexos se aglomera para justificar os deslocamentos – forçados e não forçados – na atualidade. (CONCEIÇÃO, 2019, pp. 12 e 13).

Cuida-se de um fenômeno cada vez mais marcante do mundo moderno, e que nos últimos anos têm atingido especialmente a Venezuela, país latino-americano que “vive em meio a uma crise institucional que tornou o Estado incapaz de fornecer segurança e o mínimo para a sobrevivência de seus nacionais”(idem, p.05).A instabilidade política intensificada desde o início do governo de Nicolás Maduro, somada à crise econômica derivada da queda do preço do barril de petróleo e do rompimento da bolha inflacionária causada pela manipulação cambial, fizeram com que o governo restasse impossibilitado de adquirir produtos através da importação⁴ - principalmente os de primeira necessidade, como medicamentos, alimentos e itens de higiene básica.

Analisando o referido cenário, a Organização dos Estados Americanos (OEA), concluiu:

Há vários anos, a CIDH observa uma deterioração gradual das instituições democráticas e da situação dos direitos humanos na Venezuela, que têm se aprofundado e se intensificado significativamente desde 2015. (...) A alteração da ordem constitucional na Venezuela foi possível devido a uma série de fatores que determinam que o país apresenta, em geral, graves deficiências nas instituições democráticas. (2018, p. 17, tradução dos autores).

Todos esses fatores, portanto, funcionaram como motivação para que cidadãos venham deixando a República Bolivariana da Venezuela em busca de melhores condições de vida. Segundo o ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados), em fins do ano de 2018, cerca de 3,4 milhões de venezuelanos já haviam saído de seu território de origem (UNHCR, 2019). Em meados de 2019, o contingente aumentara para a quantia dos 4,5 milhões (UNHCR, 2019). Ao final de 2020, e diante do freio imposto pela ocorrência da pandemia do

⁴ Ainda mais com vistas aos embargos econômicos opostos pelos Estados Unidos da América, que impedem empresas e indivíduos fora da Venezuela de realizarem negócios com esta nação.

Covid-19, o órgão contabilizou, no total, 5,4 milhões de venezuelanos na condição de refugiados, migrantes ou requerentes de asilo em todo o globo (UNHCR, 2020).

Dentre os países de destino figura o Brasil, que tem porta de entrada na região Norte em função da existência de cidades fronteiriças, a exemplo de Pacaraima/RR. Em terras brasileiras, e diante do reconhecimento por parte do CONARE (Comitê Nacional para os Refugiados) de que há uma “situação de grave e generalizada violação de direitos humanos em todo o território na Venezuela” (BRASIL, 2019, s.p), o migrante pode optar por solicitar o reconhecimento do *status* de refugiado – somente em 2020, foram 17.899 novos pedidos oriundos de nacionais venezuelanos (OLIVEIRA, CAVALCANTI, MACEDO, 2021)⁵.

2.1 ENTRAVES À INTEGRAÇÃO DO MIGRANTE

Quando da chegada em um novo território, o migrante *lato sensu*⁶ se depara com um ambiente cultural, social e político distinto daquele a que estava acostumado. A partir de então, inicia-se um processo multifacetado e complexo de acolhimento e integração do migrante à sociedade de destino que, em muitos casos, não transcorre de maneira fluida e equilibrada para o migrante: uma série de percalços, mormente culturais e linguísticos, apresentam-se de maneira a dificultar a recente realidade de um indivíduo que, regra geral, já chega a um novo país vulnerabilizado e marginalizado.

Em primeiro lugar, apesar de toda a construção histórica e doutrinária do ramo do direito internacional dos direitos humanos nas sociedades modernas, ainda hoje há uma forte dose de intolerância, incompreensão e xenofobia que faz com que nacionais de determinado Estado ajam em face de migrantes e refugiados com repulsa. Nesse sentido:

O grupo é visto pela população como *outsider*, à medida em que a sociedade apenas os enxerga como pessoas que vêm de fora; como indivíduos que não pertencem aos códigos (culturais, religiosos, linguísticos, etc.) compartilhados dentro da nação de destino. Moreira (2014) aponta que a categoria de refugiados ainda carrega consigo noções de transitoriedade (...). Nessa ambiência, o grupo acaba ocupando uma posição

⁵ Veja-se que o número ainda é alto, considerando que, em função da pandemia, o número de migrantes adentrando solo brasileiro em 2020 diminuiu em quase 50%, se comparado ao número registrado em 2019: foram menos de 70 mil em 2020.

⁶ Conceito amplo de migrante, que leva em consideração todo e qualquer indivíduo que se desloca do seu território para um novo, independentemente dos fatores que motivaram a mobilidade.

marginal, tanto em conceitos de identidade, quanto em pontos culturais e sociais (OLIVEIRA, ABRANTES, ROMERO, 2020, p.65).

Some-se a isso o fato de que, na América Latina, o Brasil é o único país lusófono. Isso quer dizer que os migrantes oriundos desta região global, majoritariamente hispanófono, enfrentarão um considerável desconhecimento da “língua-alvo”, o português. E este é um fator primordial: migrantes e refugiados, pela própria circunstância de deslocamento, figuram em condições sociais mais vulneráveis, e a incapacidade de se comunicar/de entender o que lhes é dito “pode interferir diretamente o conhecimento dos direitos e deveres enquanto ator social e, pode ainda, criar uma desigualdade na qual o imigrante se torna mais vulnerável” (*Idem*, p. 66).

Diante de tal cenário, alguns atores apontam o que intitulam *bilateralidade da crise*: ao mesmo tempo em que os migrantes saem de seus países de origem fugindo de situações de colapso causadas por violência, insegurança, ameaças ou escassez de recursos básicos; não raro se deparam com a desqualificação do país de chegada no processo de acolhimento (OLIVEIRA, ABRANTES, ROMERO, 2020).

Portanto, para a parte do contingente migratório que consegue chegar ao seu destino, a “nova” vida imprime desafios na medida em que dificuldades de integração tendem a se apresentar. Estes desafios conseguirão ser enfrentados e superados com maior ou menor empenho a depender das políticas públicas apresentadas pelo país de acolhida. É por isso, então, que mesmo para a garantia de direitos que, em primeiro olhar, parecem de abstenção – como o direito à vida ou à liberdade –, será preciso que o Estado atue de maneira positiva, em conjunto com atores da sociedade civil e outras entidades.

Apesar disso, ainda que existam entraves à territorialização, um marco que deve orientar a construção de políticas públicas e a conscientização de sociedade é o de que o migrante, seja qual for sua condição, não pode e nem deve ser forçado a abandonar sua cultura de origem, a exercer outros hábitos, e a se comunicar, obrigatoriamente, em outra língua (*idem*). Isso porque um dos pilares da nova literatura que trata de migração, afastando os ideais de soberania nacional que outrora colocavam a pessoa que se deslocou em uma condição de diferente/excluído, é o de superação dos valores da ocidentalização cultural: busca-se, então, a coexistência, a horizontalidade entre atores com diferenças culturais, sociais e institucionais (REIS, 2020).

3 O CASO ESPECÍFICO DO POVO INDÍGENA WARAO

Tudo o que restou até aqui delineado é flagrantemente sensível para um grupo de migrantes específico, que exige atenção redobrada do governo brasileiro por sua condição dupla de população migrante e minoria étnica: o dos indígenas *Warao*. Eles são originários do delta do rio Orinoco, localizado na região nordeste da Venezuela, e são o “povo das canoas”, por possuírem uma forte relação com a água, e ter como hábito a pesca (CAMARGO, 2020, p. 120). Até hoje, boa parte da população da comunidade ainda mora em pequenas habitações ribeirinhas espalhadas pelas margens do rio (MAGALHÃES, 2018).

Com cerca de 49 mil membros, a população *Warao* é a segunda maior população indígena que habita a Venezuela, e é uma das quatro etnias que têm circulado, principalmente, pela região de fronteira no Brasil – acompanhada os *Bari*, dos *Yukpa*, e dos *E’ñepa*. Apesar da identificação da existência desses fluxos, sua quantificação é dificultosa: de um lado, os números oficiais sobre entrada e saída não costumam ser exatos, ainda mais considerando que parte da população migrante indígena escapa aos controles fronteiriços; de outro, não raro alguns membros desses povos adotam um movimento de “vai e volta” entre Brasil e Venezuela, acabando por ser contados mais de uma vez (*idem*).

O importante registrar, entretanto, é que, buscando melhorias na sua condição de vida, por terem sido acometidos pelas dificuldades sociais, econômicas e políticas que assolam seu país, passaram a vir em grupos para o Brasil. Nesse sentido:

[...] Pelo que aprendi com os antropólogos, os *Warao* sempre viajaram em grupos em busca de comida e para visitação. A distância e a dire c o dessa mobilidade   que estariam mudando. Os motivos não chegam a surpreender: ingerência do Estado, transmissão de doenças, expansão da agropecuária, mega-projetos de infraestrutura, explora o de petróleo, minera o massiva e degrada o ambiental. Os *Warao* já lidam com problemas assim desde pelo menos os anos 1920. Nos anos 1990, passaram a ir com mais freq ncia às cidades venezuelanas para vender peixe e artesanato e para adquirir a comida e o remédio que já não achados na natureza, degradada pela explora o do petróleo. Nos últimos anos, afetados como o resto da popula o pelo desabastecimento da Venezuela, os *Warao* começaram a buscar comida e cuidado nos países vizinhos. (MAGALHÃES, 2018, p. 127).

Fazem parte, portanto, de um contingente populacional que já sofria com males sociais na Venezuela desde muito antes da mais recente crise político-social-econômica e, por isso, já há muito figuram como indivíduos que estão em situa o mais frágil diante das adversidades da vida cotidiana. No Brasil, a realidade não se tornou diferente: um estudo do

Conselho Nacional de Imigração assentou o alerta de que, “embora em menor número, os migrantes indígenas venezuelanos despontavam como os mais vulneráveis dentre os migrantes oriundos da Venezuela” (*Idem*, p. 128).

É primordial ressaltar, aqui, que vulnerabilidade não é um termo vazio. De acordo com a Organização Mundial para as Migrações, “vulnerabilidade é o produto da combinação ‘de fatores ou circunstâncias que aumentam o risco e a exposição à violência, exploração, abuso e violações de direitos de pessoas individualmente de famílias, grupos e comunidades’” (*Idem*, p. 128). Ao se tratar de pessoas migrantes, entretanto, adiciona-se a esta equação um ingrediente especial: a resiliência. No contexto migratório, a vulnerabilidade de uma pessoa será avaliada em função de todas as ameaças supramencionadas que enfrenta, em conjunção com o seguinte questionamento que ressalta Magalhães: “o quão preparado está um migrante indígena para buscar proteção, acionar autoridades, e para se reerguer uma vez vítima de um abuso?” (2018, p. 128).

O olhar especial deve surgir diante dessa conjectura, já que, para além de serem atingidos pela fome, por epidemias, pela perda de terras originárias, além de serem expostas ao tráfico de pessoas, ou à humilhação na busca de direitos básicos, essas pessoas têm sua “resiliência particularmente comprometida por serem indígenas” (MAGALHÃES, 2018, p. 129). Cuida-se de um fluxo populacional que, como visto, passou por processos de resistência em face dos efeitos do sistema capitalista de produção em suas terras (com perda de território e de produtividade do solo em razão da expansão da agropecuária e das atividades petrolíferas e mineradoras); foi assolada pelos problemas de distribuição de artigos de manutenção básica que acometem a Venezuela, bem como pela instabilidade social e política que deu causa à inúmeros protestos.

Ainda mais, ao chegar no Brasil, se deparou com uma população relutante, que enxerga o contingente migratório como uma ameaça, e que, ainda hoje, insiste em levantar discursos de assimilação forçada e necessidade de abandono da cultura ancestral; encontrou, ainda, um cenário de entraves burocráticos à consecução de direitos básicos, como os de acesso à saúde, à educação, ao trabalho; e viu sua possibilidade de integração à sociedade local dificultava em razão de diferenças idiomáticas.

Se, diante desse quadro, o que se esperava da atividade estatal era uma atuação enérgica no sentido de minorar as vicissitudes enfrentadas por essas comunidades, o que se viu na realidade foi distinto. Foram, e ainda hoje são, constatadas, principalmente em cidades em

que os contingentes de migrantes registrados foi mais intenso, condições impróprias de alojamento⁷, recusa de órgãos públicos em emitir documentos⁸, ausência de escolas bilíngues ou de alternativas educacionais, negativa de atendimento médico-ambulatorial e de matrícula em escolas regulares, entre outros.

Além da delicada situação social decorrente da situação de migração, pois, incorporam-se à realidade dos *Warao* a característica de comporem uma minoria étnica, somada ao desamparo resultante da insuficiência e falta de especialidade proporcionada pela resposta estatal.

4 CONTEXTO DE ACESSO À SAÚDE

De acordo com o conceito de saúde definido pela Organização Mundial de Saúde (OMS), trata-se de um estado de completo bem-estar físico, mental e social. Essa concepção de saúde confronta o senso comum que difunde a ideia de que a saúde é apenas a ausência de doença e amplia esse conceito para as múltiplas esferas da vida do indivíduo. Sob esse viés, é preciso pontuar que o direito a saúde transcende o mero assistencialismo médico, sendo também o direito a informações que estejam relacionadas ao bem-estar do indivíduo um elemento constituinte importante do direito fundamental à saúde. Nesse sentido, é preciso enxergar o

⁷ Há, inclusive, habitações temporárias que mesclam grupos indígenas e não indígenas, o que, em alguns casos, já foi causa de conflitos.

⁸ Sobre o tema: “A Funai reconhece que a identificação de indígenas, mesmo os não migrantes, é cheia de peculiaridades. É considerado comum que os indígenas mais velhos não tenham os nomes dos pais mencionados em seus documentos, por exemplo. No trato com os indígenas ditos ‘nacionais’, a Funai tem firmado parcerias com cartórios para flexibilizar exigências. Na ausência desse aconselhamento indigenista no trato com migrantes indígenas, cartórios em Roraima têm imposto critérios para o reconhecimento e emissão de documentos, como a identificação dos pais ou a disponibilidade de passaportes, virtualmente impossíveis de atender. Muito além de um entrevero burocrático, a falta de documentos alimenta a ‘inclusão precarizada’ de migrantes indígenas. Em função da falta de documentos, os *Warao* e *E’ñepa* têm sua regularização migratória como residentes comprometida. Supostamente um entre vários meios de regularização disponíveis, a solicitação de refúgio se torna a única opção. Por presumir a impossibilidade de retorno a Venezuela (que se traduz na prática na exigência de autorização para viagem, sob pena a recusa ou perda de status), o status de refugiado não se adequa à estratégia de migração que muitos migrantes indígenas parecem querer manter. No fim do dia, famílias *Warao* e *E’ñepa* têm se visto forçadas a entrar e sair do Brasil de forma não documentada. Ao fazê-lo, se tornam vulneráveis a deportação (prática já ocorrida e que parece estar voltando à agenda sob o eufemismo do ‘retorno assistido’). MAGALHÃES, Bruno. Dançando Ciranda com a Lei: A Funai e a Recepção de Migrantes Indígenas. In: BAENINGER, Rosana; SILVA, João Carlos Jarochinski (coords.). Migrações Venezuelanas. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018. P. 132 e 133.

desafio da barreira linguística e, conseqüentemente, informacional como um percalço ao gozo dos serviços públicos de saúde por parte dos imigrantes e refugiados, sobretudo, os refugiados indígenas, já que, além de já serem vulnerabilizados pelo processo migratório forçado, ainda enfrentam outros processos de vulnerabilização relacionados a características particulares do seu fluxo migratório.

Desse modo, discutir sobre a importância da garantia do direito à saúde em contextos de multilinguismo e interculturalidade, como em contextos migratórios, é urgente, e perceber a instrumentalidade da interpretação comunitária é importante para a transposição das barreiras linguísticas que, por vezes, são fatores potencializadores de vulnerabilidades de imigrantes e refugiados, impedindo-os de acessar serviços básicos.

A proposta de interculturalidade que advém do diálogo, que respeita a individualidade e carga cultural do migrante, e que busca maneiras de suprir a lacuna existente pela dificuldade na compreensão do português, é especialmente essencial no campo da saúde.

De se observar que o Estado brasileiro consagrou, através da Constituição Federal de 1988, o acesso ao Sistema Único de Saúde como universal. Já no art. 194 a Carta Magna fixa como um dos pilares da seguridade social – a qual inclui a saúde – a universalidade e cobertura de atendimento. E no art. 196, fixa:

Art. 196. A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação (BRASIL, 1988).

A Lei do SUS, nº 8.080/1990, por sua vez, estabelece a atuação do sistema de acordo com uma série de princípios, dentre os quais se incluem: a universalidade de acesso aos serviços de saúde em todos os níveis; a integralidade de assistência, nos casos preventivos e curativos, em todos os níveis; a preservação da autonomia das pessoas na defesa de sua integridade física e moral; a igualdade da assistência à saúde, sem preconceitos ou privilégios de qualquer espécie; o direito à informação, às pessoas assistidas, sobre sua saúde; a divulgação de informações quanto ao potencial dos serviços de saúde e a sua utilização pelo usuário; a participação da comunidade; entre outros.

Isso implica dizer que, independentemente da complexidade do caso, da origem do paciente, de sua regularidade documental, ou de qualquer outro fator, o ingresso e atendimento no sistema de saúde brasileiro há de ser realizado, sendo garantido, ainda, o direito às

informações médicas relacionadas ao caso. Trata-se de um consectário lógico do sistema de proteção registrado principalmente após o advento das Nações Unidas, e adotado pelos Estados através da assinatura de tratados internacionais, de acordo com o qual o país de acolhida “deve assumir verdadeiras obrigações no sentido de fornecer ‘proteção física e jurídica, acesso a direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, sob as mesmas bases dos nacionais’” (CONCEIÇÃO, 2019, p. 26).

Diante disso, a barreira da língua, assim como a necessidade de consideração de especificidades étnicas e culturais no momento do atendimento médico, são questões que emergirão no contato enfermeiro – paciente – médico. É possível, por exemplo, que o significado de certos gestos e palavras, de qualquer das partes, seja compreendido de maneira errônea, o que poderá pôr em risco o resultado do tratamento. Nesse sentido:

[...] a comunicação é um modo de partilha não só de informações, mas também de opiniões e sentimentos entre enfermeira – cliente, que se complexifica quando existem diferenças de valores, preferências, origens culturais, religiosas, sociais e de afetividade de ambos os intervenientes.

Por sua vez, o confronto do profissional de saúde com a diversidade cultural da pessoa migrante pode resultar numa comunicação com base em percepções e juízos etnocêntricos, preconceitos e modelos estereotipados, que poderão refletir negativamente em todo o processo terapêutico.

Ao nível dos contextos de cuidado de saúde, a evidência científica mostra que os estereótipos incorporados nos sistemas de saúde podem limitar ou prejudicar a qualidade, a eficiência e a eficácia dos cuidados, especialmente quando direcionados para a população migrante, visto que as orientações culturais, identidades e sistemas de valores podem sofrer mudanças consideráveis ao longo do processo de migração (REIS, 2020, p. 10).

Veja-se que, no ramo da saúde e, ainda mais, em face de um contexto pandêmico, toda e qualquer tomada de decisão exige, por parte do paciente, o consentimento informado/esclarecido, o que implica dizer que o migrante precisa conhecer e compreender adequadamente as providências a serem tomadas pelo profissional (REIS, 2020). Considerando esse cenário, e diante de sua responsabilidade, os governos têm buscado, com auxílio da literatura especializada, caminhos através dos quais o acesso à saúde poderá ser disponibilizado com qualidade, o que inclui:

[...] a implementação de diferentes tipos de estratégias que permitam atenuar a barreira linguística (material informativo em diferentes línguas, uso da sinalética, intérpretes e mediadores interculturais), atenuando os custos dos cuidados de saúde da população migrante (uma população vulnerável e com necessidades específicas) e promover uma abordagem sensível à cultura na promoção da saúde e prevenção da doença e no lidar com os problemas de saúde específicos (REIS, 2020, p. 11).

As estratégias que contam com mais destaque na atualidade são *(i)* o ensino da língua-alvo como idioma de acolhimento; e *(ii)* a mediação intercultural, através da atuação de um intérprete. No primeiro caso, muito mais do que o ensino do português, se pretende utilizar da língua como um instrumento para que o contingente de migrantes se liberte das opressões que enfrenta no dia a dia em função de sua condição (OLIVEIRA, ABRANTES, ROMERO, 2020, p. 77), promovendo vias para que o migrante desenvolva sua agentividade, e não somente para que consiga “traduzir” o idioma. Para a mediação intercultural, como será visto adiante, vislumbra-se a intervenção de um terceiro especializado, que será o responsável pela conexão entre os sujeitos da comunicação, e que compreenderá o contexto de fala para além do idioma, incluindo a interpretação de aspectos culturais, por exemplo.

No Brasil, em ambos os casos, ainda há um longo caminho a percorrer. De um lado, as vias que buscam implementar o Português como Língua de Acolhimento ainda são bastante incipientes, haja vista a falta de professores capacitados não somente no ensino gramatical, mas sobretudo na compreensão e ensino instrumental da língua. De outro, os serviços públicos que oferecem terceiros neutros que devem fazer parte da relação migrante – agente público são extremamente raros (ainda mais aqueles que o fazem de forma gratuita), e normalmente disponibilizam somente tradutores, ou seja, profissionais que, novamente, carecem de conhecimento étnico-cultural das sociedades da qual o migrante faz parte.

5 BARREIRA LINGUÍSTICA E INFORMACIONAL EM TEMPOS DE COVID – 19 E A INTERPRETAÇÃO COMUNITÁRIA

As vulnerabilidades impostas aos migrantes nos momentos que sucedem a chegada a um país estrangeiro, já tratadas anteriormente, restaram ainda mais potencializadas em razão da interferência da pandemia do Covid-19 no ano de 2020, tendo em vista o colapso nos sistemas de saúde pelo aumento expressivo de infectados, bem como pela inércia do Estado brasileiro em relação a medidas mais efetivas de enfrentamento aos desafios impostos pela crise pandêmica. Tal conjuntura revelou a importância da disseminação de informações como forma

de se prevenir e de se cuidar do coronavírus. Nesse contexto, uma comunicação efetiva e sem ruídos torna-se imprescindível.

A crescente onda de *Fake News*, potencializada, sobretudo, pelo negacionismo exacerbado de vários setores sociais, bem como pela tentativa intencional de promover o caos social pela desinformação, afetou, de forma significativa, na distribuição de informações importantes à comunidade. Essas adversidades relativas ao acesso a informações, por si só, são problemáticas diante de uma realidade de crise sanitária e tornam-se ainda mais graves quando se confrontam com contextos de diversidade linguística. É o caso dos imigrantes e refugiados que, além de enfrentarem a dificuldade de se comunicarem na língua do país de destino, ainda precisam lidar com a crescente onda das desinformações midiáticas. No caso dos migrantes indígenas *Warao*, a realidade é ainda mais complexa, posto que, para além dos desafios das diferenças linguísticas, há o desafio de acesso à informação em decorrência da falta de meios que lhes permitam o contato com informações seguras e confiáveis.

Urge, portanto, discutir sobre o papel da interpretação comunitária em contextos humanitários e perceber sua instrumentalidade na garantia de direitos fundamentais. Para fins desta pesquisa, discutir-se-á o papel da interpretação comunitária em contextos humanitários, sobretudo, destacando sua importância na garantia de direitos fundamentais aos migrantes indígenas da etnia *Warao* no Brasil, usando como contexto de análise a atual conjuntura pandêmica, bem como isso afeta a garantia do direito à saúde de tal grupo vulnerável.

5.1 A INTERPRETAÇÃO COMUNITÁRIA E O INTÉRPRETE COMUNITÁRIO

A interpretação comunitária exerce um papel de extrema importância no atendimento ao imigrante, como pontua Origuela:

(...) serve àqueles que vêm de outros países, imigrantes ou os que buscam asilo político como refugiados, a se comunicarem e acessarem os serviços educacionais, judiciários e médicos daquele país em que residem agora, mas não sendo fluentes na língua, necessitam da ajuda de um intérprete. (2014, p. 226).

Nas palavras de Queiroz, a interpretação comunitária “permite que pessoas não fluentes na(s) língua(s) oficial(is) de um país possam se comunicar com provedores de serviços

públicos de forma a facilitar acesso igual e integral a serviços legais, médicos, educacionais, governamentais e serviços sociais” (2014, p. 199). Para fins desta pesquisa, e com base em Nordin, a interpretação comunitária será tida para além de uma mera atividade linguística, mas sim como “um direito fundamental que garante o acesso de pessoas não falantes do idioma aos serviços públicos locais” (2021, p. 44).

O intérprete comunitário, por sua vez, é o agente que fará a mediação linguístico-cultural entre falantes e não falantes de um idioma, sendo ele um importante instrumento no processo de comunicação, podendo ser “chamado de mediador intercultural, intérprete de serviço público, intérprete cultural, etc.”, conforme destaca Rodrigues (2010, p. 5). Trata-se, portanto, de um intermediário que possui um papel muito maior do que aquele que envolve uma perspectiva meramente linguística.

Em se tratando de contextos humanitários, torna-se imprescindível sua presença, pois ele “é capaz de tornar um imigrante, refugiado ou membro de etnia ou grupo particular presente linguisticamente em uma situação que, sem essa presença, poderia ser desrespeitosa à liberdade dessa pessoa” (NORDIN, 2021, p. 46). Nesse sentido, há aspectos culturais envolvidos no processo de mediação linguística, que exigem desse ator conhecimentos e habilidades para além dos recursos idiomáticos. Destacam Garcia e Gorovitz “Para além da função de traduzir, o intérprete comunitário também tem a responsabilidade de coordenar e mediar a interação” (2020, p. 86). É possível afirmar que a interpretação comunitária é também compreendida como uma interpretação cultural, sendo a língua somente um dos elementos desse processo.

5.2 DESAFIOS DA GARANTIA À INTERPRETAÇÃO COMUNITÁRIA A MIGRANTES INDÍGENAS.

Há que se destacar que, como pontua Nordin, “apesar de ser um direito fundamental, a interpretação comunitária sempre foi ignorada pela academia, pelo governo e também pela sociedade civil brasileira” (2021, p. 44). Em que pese o preparo normativo no que tange a questões relacionadas à regulação migratória, com a existência da Lei nº 9.474/1997 (Estatuto do Refugiado) bem como a Lei nº 13.445/2017 (Lei de Migração), o Brasil ainda não

está estruturado para lidar com as necessidades dos imigrantes e refugiados que chegam ao País diariamente, sobretudo, em questões relacionadas a políticas linguísticas. Esse problema, destaca Origuela que “Há falta de estrutura para lidar com a imigração e as necessidades de comunicação dos imigrantes” (2014, p. 231). O referido cenário pode ser constatado a partir da observação da ausência de plenitude na garantia de direitos básicos a tais populações, sendo a perpetuação da violação dos direitos humanos uma realidade constante em contextos migratórios no Brasil, a qual está ligada, muitas vezes, à falta de acesso a serviços básicos, em decorrência de desafios como a barreira linguística. Julia Alanen alerta que a falta de assistência linguística nesses contextos “ameaça a dignidade humana, exacerba a vulnerabilidade inata de muitos imigrantes e prejudica a sociedade em geral ao impedir a eficácia dos sistemas de saúde e justiça” (2009, p. 93). A intensificação do fluxo de migrantes venezuelanos, dentre os quais figuram indígenas, evidencia e exemplifica o potencial de aumento de vulnerabilização resultante da desassistência estatal.

“A chegada desses grupos étnicos que não dominavam o espanhol nem falavam português provocou entre nós um debate profundo sobre o papel da tradução humanitária e da mediação cultural dentro do arcabouço de garantia de direitos e de proteção” (NOGUEIRA; ROSA, 2021, p. 14). Tal preocupação está relacionada a alguns desafios decorrentes da falta de preparo do País para lidar com contextos migratórios, os quais imprimem-se em duas realidades que urgem ser mudadas: a falta de políticas públicas e a falta do reconhecimento da profissão de intérprete comunitário como importantes instrumentos de garantia de direitos e proteção a tais grupos.

6 TRANSPONDO A BARREIRA LINGUÍSTICA E INFORMACIONAL

Nesse contexto, torna-se patente a importância de se discutir algumas medidas de superação das vulnerabilidades que os migrantes e refugiados sofrem em decorrência da barreira linguística, a qual impede que muitos deles tenham acesso à serviços e direitos básicos, como o direito à saúde, por não poderem se comunicar no idioma do país que os recebeu. Julia Alanen destaca que:

o avanço simultâneo no acesso à linguagem de forma plena e na integração linguística, promove tolerância à diversidade, reduz o crime e a vitimização, protege e capacita os mais vulneráveis e marginalizados da sociedade populações e mitiga uma série de graves violações de direitos (2021, p. 107).

Em primeiro plano, é preciso reconhecer que, para pensar estratégias de superação dos percalços linguísticos e informacionais, é necessário que esse trabalho seja conjunto, com a participação ativa da comunidade que será alcançada, assim como prevê o art. 3º, XIII, da Lei nº 13.447/2017, que dispõe ser um dos princípios da política migratória brasileira o “diálogo social na formulação, na execução e na avaliação de políticas migratórias e promoção da participação cidadã do migrante;”. Nogueira e Rosa pontuam que “é necessário ter claro que barreiras linguísticas podem deixar as pessoas sem informações cruciais e, assim, sem a possibilidade de interferir no desenho e na implementação das intervenções humanitárias” (2021, p. 15).

Nesse sentido, o delineamento de políticas públicas que visam a superação dos desafios dos processos migratórios precisa ser feito de forma dialógica, de forma que seja possível conhecer, de fato, quais são os desafios enfrentados pelos imigrantes e refugiados de forma direta, contribuindo para que tais grupos se sintam acolhidos e alcançados pelas políticas. Torna-se imprescindível, portanto, que a comunicação entre as partes seja efetiva, razão pela qual, mais uma vez, a agência do intérprete comunitário será de extrema importância (NOGUEIRA; ROSA, 2021), como destaca um informe da ACNUR sobre atendimento aos migrantes indígenas *warao*:

Muitas das mulheres do grupo Warao falam ou se expressam pouco em espanhol. Durante processos comunitários, torna-se muito importante a tradução simultânea por parte de algum membro da comunidade que entenda o espanhol ou português e possa traduzir para quem não entende outra língua além do Warao. Isto poderá garantir a participação mais ativa das mulheres nestes processos de consulta e diálogo, bem como de pessoas que apenas falam Warao (ACNUR, s.p).

A interpretação comunitária, portanto, além de permitir a participação ativa na elaboração de políticas públicas, contribui no processo de mitigação da vulnerabilidade de subgrupos vulneráveis de grupos já vulnerabilizados, como as mulheres *Warao*.

Em segundo plano, é preciso discutir sobre a profissionalização e preparo de agentes para atuarem como intérpretes comunitários. Nesse aspecto é preciso destacar que, para além da urgência da necessidade em profissionalização de agentes sociais que atuarão de forma exclusiva na mediação linguística, é preciso capacitar outros profissionais que ocupam outros

espaços sociais e que precisam de preparo profissional para lidar com situações diversas em contextos pluralidade linguística e interculturalidade.

Para tanto, é necessário reconhecer que “há total despreparo por parte das instituições públicas e de seus agentes, bem como há o não reconhecimento de um Brasil multilíngue e multicultural” (NORDIN, 2021, p. 48).

Desse modo, a partir de tal reconhecimento, é possível discutir a urgência da aprovação do Projeto de Lei 5.182/2020⁹, que prevê a obrigatoriedade da mediação linguística em espaços públicos por meio da tradução e interpretação. Somado a isso, destaca-se também a importância de repensar a formação profissional de alguns agentes de setores sociais que lidam diretamente com populações migrantes, mas que não são intérpretes comunitários de ofício, como na saúde, na segurança pública e na educação, posto que

É imprescindível colocar em pauta o direito dessas pessoas de estarem linguisticamente presentes nas situações em que o idioma é elemento fundamental – tais como consultas médicas e hospitalizações; relação com a Polícia Federal para regularização de documentação; acesso à educação (escolas e instituições de ensino básico e superior); detenção em estabelecimentos prisionais (incluindo cenários em que o acusado/réu precisa dialogar com seu defensor em particular); e em fronteiras, na chegada ao país, quando muitos em situação de perseguição e necessidade de proteção não conseguem explicar os antecedentes que os forçaram a sair de seus países. Nessas e em diversas outras circunstâncias, o idioma é elemento básico para a devida compreensão e atendimento (GOROVITZ, 2021, p. 70).

Desse modo, percebe-se que a mediação linguística, sobretudo, na forma de interpretação comunitária, permite a efetivação dos direitos fundamentais dos imigrantes e refugiados que enfrentam diariamente os desafios da barreira linguística.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atual realidade global demonstra que o fenômeno migratório não pode mais ser tratado como uma ocorrência de relevância diminuta. Trata-se de uma manifestação social que já se firmou como um dos elementos em jogo em quase todas as culturas do mundo. De tal sorte, aos Estados cabe, cada vez mais, o papel de estudar maneiras através das quais a integração entre migrantes e nacionais pode ocorrer de maneira mais fluída e menos conflituosa.

⁹ Projeto de Lei de autoria do senador Paulo Paim (PT-RS). Fonte: Agência Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/12/16/orgaos-publicos-deverao-ter-tradutor-e-interprete-determina-projeto>. Acesso em 06.07.2021.

No cenário brasileiro, já há alguns anos, o fluxo de venezuelanos tem desafiado o poder público a proporcionar respostas burocráticas, culturais e sociais satisfativas, e têm forçado o Estado a enfrentar deficiências que até mesmo antes da chegada dos imigrantes já eram latentes. Os entraves no acesso à saúde pública, exemplificativamente, já eram alvo de críticas há muito, e tomaram o debate central no país quando, diante de uma crise sanitária e pandêmica, indivíduos que são marginalizados pelo aparato estatal e pela sociedade precisaram recorrer a ele como maneira de sobrevivência.

Para os indígenas *Warao*, população oriunda do nordeste da Venezuela que veio ao Brasil como uma tentativa de melhorar condições de vida que há décadas eram instáveis e inseguras, uma especial conjunção de fatores se aglomerou para que o cenário pandêmico fosse ainda mais duro: para além da peculiaridade de conformarem uma minoria étnica, o que, por si só, costuma ser fator de marginalização considerável, se depararam com um programa de saúde no qual os profissionais não possuem a instrução técnica necessária para tratar de indivíduos culturalmente diferentes e que não falam português.

Ressalta-se, então, como a falta de intérpretes comunitários, profissionais designados para exercerem o papel de mediar a língua para permitir o acesso a serviços, é um dos grandes problemas que corroboram para a perpetuação das vulnerabilidades do processo migratório. Raríssimas políticas públicas sugerem esta espécie de solução, de modo que as poucas saídas encontradas neste sentido costumam ser apresentadas pelo setor privado, através de ONGs.

É preciso pensar em políticas sociais que estejam, de fato, centradas na inserção social dos imigrantes. Refletir sobre o papel da mediação linguística como instrumento nesse processo é um caminho para a redução da indiferença e excessos sociais, como a exclusão, a marginalização e a xenofobia.

REFERÊNCIAS

ALANEN, J. **Language Access is an Empowerment Right**: Deprivation of Plenary Language Access Engenders an Array of Grave Rights Violations. *ILSP Law Journal*, n. 93, v. 1, 2009. Disponível em: <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r23523.pdf>.

BRASIL. Senado Federal. **Lei 13.445, de 24 de maio de 2017**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13445-24-maio-2017-784925-publicacaooriginal-152812-pl.html>.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Nota Técnica nº 3/2019/CONARE Administrativo/CONARE/DEMIG/SENAJUS/MJ**. CONARE: Brasília, 2019. Disponível em: https://www.justica.gov.br/news/collective-nitf-content-1564080197.57/sei_mj-8757617-estudo-de-pais-de-origem-venezuela.pdf.

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

CAMARGO, Amanda de Souza; et al. **O Povo Warao e a Nova Lei de Migração no Brasil**. P. 117 – 126. In: RAMOS, André de Carvalho; VEDOVATO, Luís Renato; BAENINGER, Rosana (coords.) *Nova Lei de Migração: os Três Primeiros Anos*. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp; Observatório das Migrações em São Paulo – FADISP, 2020.

CONCEIÇÃO, Isabella Alves. **Direitos e Garantias Assegurados aos Imigrantes e Refugiados no Ordenamento Jurídico Brasileiro**: Análise da Efetividade da Legislação Interna e das Construções dos Direitos Humanos à Luz do Caso Concreto dos Venezuelanos em Pacaraima - RR. 2019. 79f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito). Faculdade de Direito do Recife (CCJ), Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/37412>.

GARCIA, F. de D.; GOROVITZ, Sabine. **O intérprete comunitário**: sua agência na entrevista de solicitação de refúgio. *Tradterm*, 36, 72-101, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/172089/166140>.

GOROVITZ, Sabine. **A mediação Linguística como garantia de direitos no Brasil**. In: *Tradução humanitária e mediação cultural para migrantes e refugiados [recurso eletrônico]*. Org. Centro Brasileiro de Estudos da América Latina - São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2021. Disponível em: <https://memorial.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Tradu%C3%A7%C3%A3o-humanit%C3%A1ria-e-media%C3%A7%C3%A3o-cultural-para-migrantes-e-refugiados.pdf>.

MAGALHÃES, Bruno. **Dançando Ciranda com a Lei**: A Funai e a Recepção de Migrantes Indígenas. In: BAENINGER, Rosana; SILVA, João Carlos Jarochinski (coords.). *Migrações Venezuelanas*. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018.

NOGUEIRA, Maria Beatriz Bonna; ROSA, William Torres Laureano. **Mediação cultural, tradução humanitária e proteção baseada na comunidade**: a atuação recente do ACNUR no Brasil. In: *Tradução humanitária e mediação cultural para migrantes e refugiados [recurso eletrônico]*. Org. Centro Brasileiro de Estudos da América Latina - São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2021. Disponível em: <https://memorial.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Tradu%C3%A7%C3%A3o-humanit%C3%A1ria-e-media%C3%A7%C3%A3o-cultural-para-migrantes-e-refugiados.pdf>.

NORDIN, Jaqueline Neves. **A interpretação comunitária e a garantia de direitos para migrantes e refugiados – contrastes Brasil x Suécia**. In: *Tradução humanitária e mediação*

cultural para migrantes e refugiados [recurso eletrônico]. Org. Centro Brasileiro de Estudos da América Latina - São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2021. Disponível em: <https://memorial.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Tradu%C3%A7%C3%A3o-humanit%C3%A1ria-e-media%C3%A7%C3%A3o-cultural-para-migrantes-e-refugiados.pdf>.

OLIVEIRA, Ana Carolina F. de; ABRANTES, Vinicius Villani; ROMERO, Thiago Giovani. **O Papel do Português como Língua de Acolhimento nas Políticas Públicas de Integração de Migrantes de Crise: uma Visão Jurídico-Linguística.** In: SILVA, Raquel Castilho da; ABRANTES, Vinicius Villani (orgs.). Reflexões Iniciais sobre Direito Internacional. Vol. 1. Curitiba: BrazilPublishing, 2020.

OLIVEIRA, G. M.; SILVA, J. I. **Quando barreiras linguísticas geram violação de direitos humanos: que políticas linguísticas o Estado brasileiro tem adotado para garantir o acesso dos imigrantes a serviços públicos básicos?** Gragoatá, Niterói, v. 22, n. 42, 2017, p. 131-153.

OLIVEIRA, T; CAVALCANTI, L; MACEDO, M. **Dados Consolidados da Imigração no Brasil – 2020.** Observatório das Migrações Internacionais. Ministério da Justiça e Segurança Pública/Departamento de Migrações, DF: OBMigra, 2021. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorios_conjunturais/2020/Dados_Consoolidados_da_Imigra%C3%A7%C3%A3o_no_Brasil_-_2020.pdf.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). **Institucionalidad Democrática, Estado de Derecho y Derechos Humanos em Venezuela:** Informe de País. Comissão Interamericana de Direitos Humanos, dez. 2017. Disponível em: <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/venezuela2018-es.pdf>.

ORIGUELA, D. A. **Interpretação Comunitária, Direitos Humanos e Assistência Social:** proposta de política pública no contexto brasileiro. TradTerm, São Paulo, v. 23, 2014, p. 225-240. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/85578/88366>.

QUEIROZ, M. **Interpretação Médica no Brasil.** 2011. 136 f. Mestrado Acadêmico em Estudos da Tradução. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina. Biblioteca Depositária: UFSC.

QUEIROZ, L. S. A. **Aquisição da Linguagem e a Integração Social:** A LIBRAS como formadora da identidade do surdo. Revista Eletrônica Saberes da Educação. Volume 5, nº 1, 2014. Disponível em: Acesso em 06.07.2021

RODRIGUES, C. H. **Da interpretação comunitária à interpretação de conferência:** Desafios para formação de intérpretes de língua de sinais. In: Congresso Nacional de Pesquisa em Tradução e Interpretação de Língua de Sinais Brasileira, II, 2010, Florianópolis. Anais. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. Disponível em: <http://www.congressotils.com.br/anais/anais2010/Carlos%20Henrique%20Rodrigues.pdf>. Acesso em 16.07.2021.

REIS, Alcinda; et al. **Mediação Intercultural em Contextos de Cuidado de Saúde: Projeto MEiOS**. Revista da UIIPS (Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém – Portugal), vol. 8º, nº 1, 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/uiips/article/view/19873>.

UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES (UNHCR). **Global Trends: Forced Displacement in 2018**. UNHCR: Genebra, 2019. Disponível em: <https://www.unhcr.org/statistics/unherstats/5d08d7ee7/unhcr-global-trends-2018.html>.

UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES (UNHCR). **Global Trends: Forced Displacement in 2019**. UNHCR: Genebra, 2020. Disponível em: <https://www.unhcr.org/5ee200e37.pdf>.

UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES (UNHCR). **Global Trends: Forced Displacement in 2020**. UNHCR: Genebra, 2021. Disponível em: <https://www.unhcr.org/60b638e37/unhcr-global-trends-2020>.

**A MIGRAÇÃO COMO ALIENAÇÃO PARA O TRABALHO ESCRAVO
CONTEMPORÂNEO: UM CASO DE TRABALHO ANÁLOGO A
ESCRavidÃO E MIGRAÇÃO NA CIDADE DE ITABUNA- BAHIA
2018.**

**LA MIGRACIÓN COMO ALIENACIÓN DEL TRABAJO ESCLAVO
CONTEMPORÂNEO: UN CASO DE TRABAJO ANALÓGICO A LA
ESCLAVITUD Y MIGRACIÓN EN LA CIUDAD DE ITABUNA-BAHIA
2018.**

Laís Melo De Andrade¹
ass.laismelo@gmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta a face contemporânea de práticas evidenciando condições de trabalho análogo à escravidão, que estão presentes no cotidiano dos migrantes de situação irregular e demais populações. Tem como objetivos mostrar a realidade de uma parcela da população migrante e caracterizar o trabalho escravo. Buscam-se subsídios dentro do contexto histórico e atual, baseados em leis que criminalizam esta atividade. Para tanto, foi utilizada uma pesquisa bibliográfica e documental, optando pelo método dedutivo, pois abordou a relação da migração com o trabalho escravo, descrevendo a prática de migração e trabalho análogo, a exemplo do caso dos dez venezuelanos, no Sul da Bahia. São destacadas, sobretudo, as leis domésticas em relação ao tema, como o Trabalho Escravo e a Constituição Federal.

PALAVRAS-CHAVE: Direitos trabalhistas; Migração; Trabalho análogo à escravidão.

RESUMEN

Este artículo presenta el rostro contemporáneo de prácticas que evidencian condiciones de trabajo análogas a la esclavitud, presentes en el cotidiano de los migrantes irregulares y otras poblaciones. Pretende mostrar la realidad de una parte de la población migrante y caracterizar el trabajo esclavo. Los subsidios se buscan dentro del contexto histórico y actual, con base en leyes que tipifican como delito esta actividad. Para ello, se utilizó una investigación bibliográfica y documental, optando por el método deductivo, ya que abordó la relación de la migración con el trabajo esclavo, describiendo la práctica de la migración y trabajos similares, como en el caso de los diez venezolanos, en el Sur de Venezuela. Bahía. Sobre todo, se destacan las leyes internas en la materia, como el Trabajo Esclavo y la Constitución Federal.

PALABRAS CLAVE: Derechos laborales; Migración; Trabajo análogo a la esclavitud.

¹ Pesquisadora do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Comunicação, Cultura e Mídia da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), atuando na linha de pesquisa: Cultura, Mídia, Consumo e Identidade.

1 INTRODUÇÃO

Acredita-se que o trabalho escravo iniciou nas eras das grandes civilizações, principalmente em construções dos monumentos em diversos países da África, Ásia, Europa e América, que utilizavam mão de obra de pessoas escravizadas para variadas funções, tais como, domésticos, rural, minerador, soldados do exército e construtores. Independentemente do sexo, os escravizados possuíam função e não tinham direitos sociais.

No período das grandes navegações e das colonizações, a existência do trabalho escravo era possibilitada pelo tráfico e transporte dessas populações em navios negreiros, trazidos por colonizadores, no livro *História do Brasil* (1996), conta a trajetória da colonização do Brasil. As atividades escravas, que desqualificaram a dignidade humana, foram exercidas por vários anos, a exemplo do Brasil, onde os colonizadores se beneficiaram da escravização desde o período colonial até 1888, quando ocorre a abolição através da Lei Áurea². O que não muda muito o quadro, haja vista que, neste mesmo período surge a Revolução Industrial onde trabalhadores operam máquinas por longas horas, em locais insalubres e baixíssimos salários, configurando um trabalho análogo à escravidão.

Ainda nesta temática, constata-se que, no Brasil, logo após a abolição da escravatura, a migração dobra chegando a 1,13 milhão de trabalhadores migrantes segundo Maringoni (2011), estas populações acabam substituindo os escravos nas lavouras e o trabalho assalariado se torna peça chave para os protestos trabalhistas nos próximos anos.

No entanto, as relações de trabalho vão sendo modificadas conforme as reivindicações das massas e as convenções, principalmente a de Genebra, assinada em 1926, a qual proibia o tráfico de pessoas e o trabalho escravo, contribuindo significativamente para a diminuição, embora até os dias hodiernos a luta contra estas práticas ainda seja necessária. Ideia que se reafirma nestas palavras das Nações Unidas³: “Apesar de a escravidão ter sido

² A Lei Áurea, de n.º 3.353 de 13 de maio de 1888, foi a lei que extinguiu a escravidão no Brasil, em termos de lei, ela aboliu o trabalho escravo. Contudo, o processo de abolição da escravidão no Brasil foi acontecendo aos poucos, a liberdade da população que vivia sobre a desumanidade do colono, foi sendo retirada aos poucos, como de exemplo a Lei Eusébio de Queirós, de 1850, que proibiu a entrada de africanos escravizados no Brasil; seguido pela Lei do Ventre Livre, de 1871, que libertou todas as crianças nascidas de mães escravas; e logo após a Lei dos Sexagenários, de 1885, que tornou livre todos os escravos a partir sessenta anos de idade. Segundo Maringoni(2011), “não houve uma orientação destinada a integrar os negros às novas regras de uma sociedade baseada no trabalho assalariado.

³ ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Trabalho Escravo**. Brasília, abril, 2016.

expressamente abolida em diversos países, seu uso continua disseminado pelo mundo sob a denominação de “formas contemporâneas de escravidão.”

A escravidão pós-moderna é uma violação que fere os direitos humanos constituindo-se em dois vieses: a condição social do indivíduo e a privação do mesmo a liberdade, sendo tratado como propriedade privada, para lucros do aliciador. Hoje, o trabalho análogo à escravidão se configura em situações em que os empregados são submetidos a condições degradantes no local de trabalho, jornadas extensas - maculando sua dignidade, restrição de locomoção e até mesmo dívidas geradas pela migração do trabalhador para local de trabalho adquirido.

Levando em conta o campo da economia do trabalho e, em especial, à prática migratória, bem como ao trabalho análogo ao de escravo, este artigo apresenta a realidade de uma parcela da população, que migra em busca de emprego e sofre a alienação de seus direitos trabalhistas e sociais, o que promove um verdadeiro desacato às leis que garantem os direitos fundamentais de todo e qualquer cidadão, baseado na Constituição Federal de 1988.

É clara a percepção da necessidade do trabalho para a sobrevivência do cidadão. Também é notório que, o significado de trabalho foi se modificando conforme os anos, ao tempo que houve o desenvolvimento de ferramentas para tal finalidade, fazendo que o modo de produção se adequasse aos valores/leis transmitidos pela sociedade, em cada época.

Desse modo, o texto refere-se a uma parte a população migrante que é submetida ao trabalho que faz analogia a escravidão. Este estudo se propõe a pensar como essa atividade pode ser evitada? Com base neste questionamento, buscam-se subsídios dentro do contexto histórico e atual, baseados em leis que criminalizem esta atividade. Este artigo tem como objetivo, discutir a partir do fato relatado o caso de migração acontecido no Estado da Bahia na cidade de Itabuna em 2019, onde 10 venezuelanos, em situação de vulnerabilidade social, exerciam atividade análoga.

2 TRABALHO ANÁLOGO AO ESCRAVO NO BRASIL E DIREITOS TRABALHISTAS

O Brasil é um país que tem em sua história as marcas de uma luta incessante para com o trabalho escravo. A colonização foi brutal para com os nativos, parte deles não se adaptavam aos costumes e regras. Para Fausto (2006, p. 22), “Os índios que se submeteram ou

foram submetidos sofreram a violência cultural, as epidemias e mortes. Do contato com o europeu resultou uma população mestiça, que mostra, até hoje, sua presença silenciosa na formação da sociedade brasileira.”³

A gênese da colonização espelha toda a labuta dos que aqui migraram forçadamente em navios negreiros sob requintes de crueldade e má condição humana. Além de retirados das suas terras natais, estes povos foram expostos a um trabalho sem remuneração, sem carga horária estabelecida e, acima de tudo, sobrevivendo aos gostos de uma burguesia, que desconhecia toda sua história de vida, inclusive seu nome.

As lutas contra o trabalho escravo eram sempre ganhas por aqueles que detinham o poder junto ao capitão do mato, que portavam armas de fogo, ou seja, armas pertencentes aos senhores. No Brasil Colônia, as produções principais eram dos engenhos de açúcar, especialmente na região Nordeste, lavouras de café e garimpo no Sudeste (estas regiões eram as mais rentáveis e as que detinham boa parte da mão de obra escrava da colônia). A sociedade escravocrata visava o maior lucro possível, queriam enriquecer no Brasil, para isso não tinham gastos nenhum para com essa população de trabalhadores, que eram tratados como animais. Afirma Fausto (2006, p.54): “Os escravos eram considerados juridicamente como coisas.”

Durante todo o período escravocrata brasileiro, por meio do⁴tráfico negreiro vieram cerca de 4,8 milhões de pessoas para serem escravizadas nas zonas rurais e cidades do país. Porém, passados 300 anos de escravidão, somado a muitas torturas e muitas tentativas de leis, como a lei Eusébio de Queiroz 1850, do ventre livre 1871, Sexagenário 1885, que vieram a ser substituídas pela lei Áurea em 1888, determinando que todos independentemente de idades deveriam ser alforriados.

Logo após a alforria, quase toda a população de escravos livres passou a compor uma parte da sociedade vulnerável e não assistida em nenhuma política pública do governo, as questões sociais vão aumentando, os escravistas têm a opção de contratar os imigrantes que chegam ao⁵número 219 mil – haja vista que, com o fim da escravidão a mão de obra da lavoura fora substituída pelos migrantes.

⁴ De acordo com o portal Globo, a pesquisa americana indica que o Rio recebeu 2 milhões de escravos africanos, porém a Universidade de Emory em Atlanta aponta o dobro. Disponível em:< <https://oglobo.globo.com/rio/pesquisa-americana-indica-que-rio-recebeu-2-milhoes-de-escravos-africanos-15784551>>. Acesso em: 05 de setembro de 2019.

⁵ MARIGONI, Gilberto. **O destino dos negros após a Abolição**. São Paulo, IPEIA, 2011. Ano 8. Edição 70 - 29/12/2011.

Neste contexto, a escravidão, segundo Naringoni (2011), chega a 700 mil escravos no país, nesta mesma época o país passa a contar com nova mão de obra barata dos migrantes, contudo, essa classe de trabalhadores reivindica seus direitos trabalhistas, fazendo com que, anos após, surgissem as primeiras normas trabalhistas: o Decreto nº 1.313 de 1891, que regulamenta o trabalho dos menores de 12 a 15 anos nas fábricas, determinando horários e quais atividades.

A história do trabalho escravo no Brasil e os marcos normativos apresentam características de que foram implementados de fora, apesar de nossa história apresentar a resistência dos escravos e de um pequeno setor da burguesia abolicionista. Não houve um processo revolucionário que abalasse toda a estrutura social, que transformasse todas as esferas sociais da nossa formação social: a cultura, a política e a economia. Estas foram redesenhadas, remodeladas de acordo com os interesses externos (burguesia imperialista) e da burguesia dependente. Assim, a modernidade fora implementada onde era inevitável e a classe dominante brasileira se aproveitou das disparidades regionais, para manter os traços arcaicos/pré-capitalistas que viabilizassem a permanência de seus privilégios. (SOARES, 2013, p. 7)

Desse modo, com fim da era escravista, novas composições trabalhistas vão surgir. Após uma década da migração, substituir a mão de obra dos escravos, a demanda de imigrantes que chega a 525 mil imigrantes, vai surgindo os primeiros sindicatos para negociar melhorias e direitos trabalhistas. Contudo, a mobilização sindical fazia com que os governos estaduais e municipais criassem direitos em prol do bem-estar do operário e dos trabalhadores rurais, assim como se refere o Decreto 979, de 6/1/1903, o Decreto 1.637, de 5/1/1907 que autorizava a criação de sindicatos de trabalhadores urbanos e sociedades cooperativas e a Lei municipal 1.350, de 31/10/1911, do Rio – Fixava o horário de trabalho dos empregados do comércio no Rio de Janeiro.

Paulatinamente, a classe operária vai se articulando e exigindo seus direitos como, por exemplo, a jornada de trabalho de oito horas, fixação do salário mínimo (estabelecendo um valor), indenização para casos de acidentes, contratos coletivos ao invés de individuais, dentre outros. Parafrazeando Correa (2009), é preciso salientar que todos esses direitos foram estruturados a partir do Congresso Operário Brasileiro que teve sua primeira edição no ano de 1906 e na quarta edição em 1912, houve a fundação da Confederação Brasileira do Trabalho (CBT), na qual foram exigidos os direitos básicos dos trabalhadores.

A carteira profissional do trabalho passa a ser um documento para todos os trabalhadores de qualquer classe em 1932, gradativamente os direitos trabalhistas vão sendo lapidados com muitos esforços e reivindicações. Sucessivamente, o trabalhador conquista um

espaço do qual os governantes vão aprender a usar como forma de controle ao seu favor, principalmente na parte sindical a CLT legítima, se tem *peleguismo*, como forma de apoio às grandes empresas e ao operariado.

Garantir os processos trabalhistas foi uma forma de assegurar, no contexto da sociedade, leis que protegessem a classe trabalhadora e os mínimos direitos sociais. As leis trabalhistas, as quais definem alguns parâmetros para o empregador, como os direitos e deveres, carga horária de trabalho, férias, ambiente salubre e etc. Esses direitos e deveres trabalhistas foram lapidados na Era de Getúlio Vargas, em primeiro de maio de 1943, baseado na Carta Del Lavoro.

Com os direitos trabalhistas conquistados e a Convenção de 1926 que passa a valer no ano de 1966, o governo se compromete a adotar medidas eficazes e a proibir o trabalho forçado sob coerção. Contudo, percebe-se que ainda há locais onde este tipo de trabalho é realizado, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil em 1975⁶, é fundada a Comissão Pastoral da Terra, que presta serviços para a comunidade rural, combatendo atividades análogas à escrava.

Progressivamente, vão surgindo novos passos que possibilitam ao cidadão novas oportunidades de vida e de trabalho, asseguradas pela Constituição Federal de 1988. Em 2002, é elaborado o Primeiro Plano Nacional de Erradicação do Trabalho Escravo, neste mesmo ano também foi criado o Seguro Desemprego para os “resgatados”, pessoas que viviam em situação de trabalho análogo. No ano seguinte, é criada a Comissão Nacional para Erradicação do Trabalho Escravo (CONTRAE)⁷, e surge a primeira indenização no Brasil, paga pela União, por trabalho em regime. Uma década após, especialmente em 2014, assoma a PEC do Trabalho Escravo, onde são confiscados imóveis de quem comprovadamente tem a prática do trabalho análogo ao de escravo.

⁶ CPDOC- Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Comissão Pastoral da Terra. <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/comissao-pastoral-da-terra-cpt>.

⁷ ILO. General Survey on the fundamental Conventions concerning rights at work in light of the ILO Declaration on Social Justice for a Fair Globalization, Report of the Committee of Experts on the Application of Conventions and Recommendations, 2012, ILC.101/III/1B, 272.

2.1 MIGRAÇÃO E TRABALHO ANÁLOGO AO DE ESCRAVO

Como já exposto, durante o período da colonização, o Brasil teve sua mão de obra barata, traficada e escravizada para fins da burguesia nos trabalhos braçais das lavouras e serviços domésticos. A abolição foi um longo processo, sendo finalizado em 1888. Então, 55 anos após a Lei Áurea temos os direitos trabalhistas oficializados em 1943, pelo governo Vargas. Mas esta lei ainda não coibia a exploração, que era evidente para tais grupos da sociedade, que não era se quer assistida.

No Brasil, a migração compõe a história desde a colonização até os dias atuais, a nossa cultura carrega todos os traços e as lutas de uma sociedade miscigenada, que sempre foi voltada para o trabalho, seja nas lavouras, nos maquinários, na construção das grandes cidades ou nas indústrias.

Contemporaneamente, o trabalho análogo ao de escravo ainda usa das mesmas armas para tal finalidade. Em geral, vitimam pessoas vulneráveis, que, em sua realidade, compõe uma classe de baixa renda e baixo nível de escolaridade e informações, dentre outros acessos, que o governo disponibiliza. Soares (2013) afirma que o trabalho análogo ao de escravo é fruto da formação social do Brasil:

Entendemos que o trabalho escravo contemporâneo é fruto das particularidades da nossa formação social e do desenvolvimento do capitalismo periférico. E as atuais precarizações das relações de trabalho são tão significativas, que o trabalho escravo ou peonagem retoma um lugar importante na produção, a partir das terceirizações, que ocupam uma centralidade na organização produtiva. Essa perda de direitos trabalhistas e o aparecimento de formas ultrajantes de exploração do trabalho podem ser explicadas, conforme a “Lei Geral da Acumulação Capitalista”, pois o sobre trabalho engrossa as fileiras de desempregados, tendo em vista que esses intensificam o sobre trabalho daqueles empregados, submetendo-os a trabalhos cada vez mais degradantes. Isso pode explicar a existência do trabalho escravo, pois os trabalhadores, sem a menor expectativa de encontrar emprego em suas cidades, aceitam qualquer proposta de trabalho. (SOARES, 2013, p.7)

Pessoas que são severamente afetadas pela taxa de desemprego no país e, no caso dos imigrantes, são recrutadas por aliciadores que fazem promessas de bons salários, estabilidade e entre outros adicionais, que são atribuídos na conquista do trabalhador.

Se a pobreza relacionada à renda tem cor e sotaque predominante no Brasil, as privações ligadas às necessidades que deveriam ser atendidas pelo Estado Brasileiro, também são particularmente sentidas por essa parcela da população, principalmente no que se refere à garantia do cumprimento dos direitos trabalhistas. Quanto piores as

condições de vida, mais dispostos estarão os trabalhadores a correrem os riscos do trabalho longe de casa. A pobreza, nesse sentido, é o principal fator da escravidão contemporânea no Brasil, por aumentar a vulnerabilidade de significativa parcela da população, tornando-a presa fácil dos aliciadores para o trabalho escravo. (ILO, p.58, 2012)

Os imigrantes sofrem com essa realidade, pois saem da sua terra natal para adentrar uma cultura diferente do habitual, almejando um futuro melhor que o passado e presente, acreditando em uma proposta de emprego possivelmente promissora. Muitas vezes, o imigrante que é aliciado não tem a opção de se manter naquele local de origem, e as propostas de emprego vem como a única opção final.

Nesse sentido, o deslocamento humano é possível em tais eventualidades:

De acordo com a organização Internacional do Trabalho (2009), existem três tipos de deslocamento humano para dentro ou para fora do país de origem: (i) migração, (ii) contrabando de migrantes ou (iii) tráfico de pessoas. Por migração, a OIT define o deslocamento autônomo de pessoas para residir em outro lugar, quer seja de forma documentada (também conhecida como “legal”) ou indocumentada (chamada de “clandestina” ou ilegal”). Contrabando de migrantes ocorre quando pessoas são impedidas de migrar legalmente e buscam a ajuda de outras pessoas ou organizações – quer seja por pagamento ou não – para atravessar a fronteira (OIT, 2009).

Conforme o tempo, as transformações no mundo do trabalho avançaram, as leis se tornaram mais ríspidas para com os infratores e a condição humana para tal atividade tornou-se repudiada, porém, ainda podemos presenciar tais infrações à legislação. A globalização permitiu que a força de trabalho fosse barata e desvalorizada, criando uma cisão entre incluídos e excluídos.

Logo, o “direito internacional dos direitos humanos estabelece as obrigações dos governos de agirem de determinadas maneiras ou de se absterem de certos atos, a fim de promover e proteger os direitos humanos e as liberdades de grupos ou indivíduos” (BRASIL, 2010).

Neste contexto, o artigo 149 do Código Penal, Decreto Lei 2848 de 7 dezembro de 1940, foi feito notoriamente para desígnio das atividades que envolvam a analogia ao trabalho escravo, que desrespeitem os direitos humanos. Configura-se como crime, o trabalho análogo, pois expõe sem condições mínimas, degradantes o trabalhador sem liberdade, sujeitando uma pessoa ao domínio de outra:

Art. 149. Reduzir alguém a condição análoga à de escravo, quer submetendo-o a trabalhos forçados ou a jornada exaustiva, quer sujeitando-o a condições degradantes de trabalho, quer restringindo, por qualquer meio, sua locomoção em razão de dívida contraída com o empregador ou preposto Pena - reclusão, de dois a oito anos, e multa, além da pena correspondente à violência. § 1º Nas mesmas penas incorre quem: I – cerceia o uso de qualquer meio de transporte por parte do trabalhador, com o fim de retê-lo no local de trabalho; II – mantém vigilância ostensiva no local de trabalho ou se apodera de documentos ou objetos pessoais do trabalhador, com o fim de retê-lo no local de trabalho. § 2º A pena é aumentada de metade, se o crime é cometido, I – contra criança ou adolescente; II – por motivo de preconceito de raça, cor, etnia, religião ou origem.

O Código Penal 149-a trata especificamente de pessoas que migram e que são aliciadas para trabalhos em outras cidades, estados e países. Normalmente, são recrutadas por atravessadores ou “gato”, que usam da alienação como uma forma de seduzir a vítima para tal atividade, ofertando sempre bons salários, locais para moradia e etc.

Art. 149-A. Agenciar, aliciar, recrutar, transportar, transferir, comprar, alojar ou acolher pessoa, mediante grave ameaça, violência, coação, fraude ou abuso, com a finalidade de: I - remover-lhe órgãos, tecidos ou partes do corpo; II - submetê-la a trabalho em condições análogas à de escravo; III - submetê-la a qualquer tipo de servidão; IV - adoção ilegal; ou V - exploração sexual. Pena - reclusão, de 4 (quatro) a 8 (oito) anos, e multa. § 1º A pena é aumentada de um terço até a metade se: I - o crime for cometido por funcionário público no exercício de suas funções ou a pretexto de exercê-las; II - o crime for cometido contra criança, adolescente ou pessoa idosa ou com deficiência; III - o agente se prevalecer de relações de parentesco, domésticas, de coabitação, de hospitalidade, de dependência econômica, de autoridade ou de superioridade hierárquica inerente ao exercício de emprego, cargo ou função; ou IV - a vítima do tráfico de pessoas for retirada do território nacional. § 2º A pena é reduzida de um a dois terços se o agente for primário e não integrar organização criminosa.

Entre as atividades exercidas, estão: a exploração sexual de mulheres e menores de idade (criança e adolescente), trabalhos em lavouras, trabalhos domésticos, confecções, oficinas de ferro velho e assim por diante.

Cabe ressaltar que, no tráfico internacional de pessoas, na maioria das vezes, a vítima não sabe o idioma local, quicá a cultura e os costumes, acabam sendo submetidos à tortura, abusos psicológicos, físicos, financeiros - a vítima acaba contraindo muitos débitos se tornando dependente financeira, através dos gastos, como, por exemplo, a passagem viagem, comida, hospedagem, formando uma bola de neve da qual nunca cessará.

O Código Penal, nos incisos do artigo 149-a trata desde a remoção dos órgãos e submissão a trabalhos análogos a de escravo, à exploração e servidão sexual. Então, qualquer tipo de atividade não remunerada ou com baixíssima remuneração, sem carga horária de trabalho pré-estabelecida, relativamente sem os direitos trabalhistas e adequação salubre para o pleno exercício do trabalho, pode ser denunciado, em questões de maus-tratos e atividades pejorativas e análogas passa a ser crime do código penal artigo 149, em questões de migração 149-a.

Esse tipo de crime se equipara, em quaisquer das suas formas, com a escravidão, abrangendo a dignidade humana e cerceando o direito de ir e vir, bem como os direitos sociais de cada cidadão. E essas motivações que levam a escravidão ainda existir são as mesmas conhecidas por aqueles que visam ao lucro acima da humanidade e honestidade, um lucro que vê o ser humano como máquina de dinheiro e não como semelhante.

3 METODOLOGIA

O presente estudo pretende mostrar a realidade da população que imigra para o Brasil e os que migram para outras regiões brasileiras. Apresentar a relação do trabalho desde o Brasil Colônia até a atualidade, analisando os direitos trabalhistas, observando as possíveis dificuldades, mesmo amparado em uma legislação. Constitui-se enquanto pesquisa documental, pois levará conhecimentos práticos para extensão da problemática associada à análise dessa questão.

Trata-se de um estudo documental exploratório-descritivo, o qual visa discutir o trabalho escravo no período colonial, trabalho análogo nos dias hodiernos e como as relações trabalhistas foram lapidadas, buscando caracterizar o objeto de estudo.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, a análise caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, pela elaboração a partir do levantamento e da análise do material já publicado, como artigos científicos - junto ao acervo de Instituições de Ensino Superior, periódicos da Capes, repositórios das universidades - relatórios técnicos e análises de casos já realizados em outros estudos auxiliando assim no complemento de informações.

Foram analisados documentos, tais como leis federais ligadas à questão de trabalho análogo, especialmente o Código Penal 149 e 149-A, e citados ao longo do texto as leis:

Decreto-lei nº 5. 452 de 1º de maio de 1943, Lei Eusébio Queirós 1850, Ventre Livre de 1871, Sexagenário 1885, Decreto nº 1.313 de 1891, Lei nº 13.445 de 2017, dentre outras, formando, desta maneira, um complexo de fundamentos necessários à consecução deste estudo.

O estudo tem como proposta apresentar a realidade do trabalho análogo, subsidiando outros estudos com dados levantados pela Procuradoria do Trabalho do Município de Itabuna, Ministério da Economia e Gerência do Trabalho em Ilhéus/BA. Contribuíram para fins práticos na questão da pesquisa do trabalho análogo do município de Itabuna, onde imigrantes de nacionalidade venezuelana encontravam-se em condições análogas às de escravo.

4 DISCUSSÃO

Das diversas atividades já realizadas pela humanidade, o trabalho análogo é o mais perigoso, pois colocam as pessoas em situação de risco e vulnerabilizadas, a qualquer exposição que venha a ter contato, e na pior das hipóteses sem nenhuma remuneração adequada para tal atividade. Torna-se um desrespeito a qualquer cidadão, um trabalho que não obedece às leis trabalhistas e que não tem respeito ao ser humano, tornando um animal de carga.

O Código Penal reconheceu como trabalho análogo a de escravo, não apenas aquela situação em que, em termos “clássicos”, falta liberdade à pessoa humana. Ele apontou também uma “nova” circunstância na qual se identifica a falta de respeito às suas necessidades básicas, com a existência de um grau de exploração da miséria econômica e sociocultural de seres humanos. (Gomes, 2011, p. 27)

O caso dos Venezuelanos em situação análoga na região do Sul da Bahia, especialmente a cidade de Itabuna, estampa uma sociedade oportunista para com o próximo (em especial o empresário que alicia trabalhadores, em prol do lucro), pois o país em que eles são nativos, a Venezuela, passa por uma crise econômica, política e humanitária com constantes lutas de tomada de poder pela oposição. Desse modo, a sociedade fica vulnerável a todas as situações que são colocadas, como, por exemplo, o desemprego que cresce substancialmente.

A mobilidade social atua como um princípio ativo para o trabalho escravo, tanto quanto a tecnologia que auxilia no aliciamento de pessoas suscetíveis socialmente a esta proposta - o trabalhador na grande maioria não observa o risco que corre ao ser empregado nessas atividades.

Discutir o quanto a economia ganha com o trabalho escravo se torna algo vinculado aos lucros, já que compõem uma classe de trabalho da qual a remuneração quase não existe e sem direitos trabalhistas que implica com os encargos e outras situações, as quais o empregador se nega a contribuir por motivos de obter mais lucros, sabendo que o tráfico de pessoas gera mais riqueza que o tráfico de drogas.

Portanto o capitalismo lucra muito com essa atividade ilícita logo que:

A finalidade do capitalista é, o que não surpreende, o “incessante movimento da obtenção de ganho”. Isso parece o enredo de Eugênia Grandet, de Balzac*! Esse impulso absoluto de enriquecimento, essa caça apaixonada ao valor é comum ao capitalista e ao entesourador, mas, enquanto o entesourador é apenas um capitalista louco, o capitalista é entesourador racional. O aumento incessante do valor, objetivo que o entesourador procura atingir conservando seu dinheiro fora da circulação, é atingido pelo capitalista, que, mais inteligente, recoloca o dinheiro constantemente em circulação. (229)” (Harvey, 2013, p. 94, citando O Capital, Marx).

Desta forma, as empresas enriquecem tirando vantagens dos trabalhadores que passam longas horas exercendo atividades de risco, privando-se de todos os direitos trabalhistas, enquanto empregadores buscam lucro através de investimentos no sistema análogo, é no mínimo deprimente ao empregado, que por falta de opção e conhecimento não reluta da própria alienação que o capitalismo prega aos proletariados.

O capitalista adquire um papel distintivo, como orquestrador do processo de trabalho em todos os seus aspectos. “O capitalista não é capitalista por ser diretor da indústria; ao contrário, ele se torna chefe da indústria por ser capitalista. O comando na indústria torna-se atributo do capital” (407-8). Apenas por meio do comando do processo de trabalho o capital pode ser produzido e reproduzido (Harvey, 2013, p.126, citando O Capital, Marx).

Não distante essa situação, a cidade de Itabuna- Bahia ostenta uma realidade, a qual será apresentada mediante dados que foram cedidos pelo Ministério Público do Trabalho da cidade de Itabuna, em uma investigação na qual foram capitados da relação de autos de infração lavrados pelo Ministério da Economia e subsecretaria de inspeção do trabalho. De modo que, foram lavrados 8 episódios de crime envolvendo situação de trabalho análogo ao escravo, apresentada no quadro a seguir:

⁸Relação de Autos Infracionais lavrados pelo Ministério Público do Trabalho em relação ao trabalho análogo ao escravo.
Admitir empregados sem os respectivos registros empregatícios como Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS);
Manter empregado que não possuía (CTPS);
Contratar sem exame médico admissional;
Disponibilizar supostos “alojamentos” insalubres;
Manter empregado em condições precárias de proteção para o trabalho;
Colocar empregado em situação de risco, em situações que competem ao especialista da área, por exemplo, instalações elétricas;
Efetuar descontos abusivos nos salários;
Não conceder ao empregado repouso semanal.

As circunstâncias citadas no quadro acima reproduzem uma série de infrações cometidas pelo empregador que reproduz uma limitação na vida do empregado no que toca à sua liberdade, reproduzindo comportamento que viola as leis trabalhistas e os direitos humanos. O empregador explicou aos trabalhadores sua preferência para com os mesmos, por conta da mão de obra ruim no Brasil. Ele acompanhava de perto a situação análoga dos trabalhadores, residia em um trailer na mesma área do galpão.

Nas considerações dos autos da infração foram encontrados 9 trabalhadores venezuelanos (“8 homens e 1 mulher”) em situação de trabalho análogo ao de escravo, a décima pessoa conseguiu passagens, contudo a dívida que tinha fora passada, para seu esposo que permaneceu no local.

Eles foram trazidos pela empresa, a qual tinha servidão por dívida, eles receberam a oferta de trabalho pela *internet*, em um site de emprego e por indicação de quem já estava em situação de trabalho análogo, todos afirmaram que decidiram migrar por causa da crise política, econômica e social qual a Venezuela atravessa.

Quanto à infração, a legislação foi verificada e constatou-se que a empresa destinou o galpão para o trabalho, mas também como um alojamento inapropriado e insalubre. Nos quesitos de sobrevivência e acomodações, as camas e os armários eram improvisados com

⁸ Quadro foi elaborado através da relação de autos de infração cometido pelo infrator e lavrados pelo MPT.

sucatas de móveis que eles mesmos trabalhavam para não dormir no chão. A mulher que compunha o grupo de venezuelanos tinha seu alojamento separado dos demais em um *trailer* estacionado no próprio terreno. Apenas dois possuíam colchões, o restante utilizava sucata. De modo geral, as acomodações eram quentes, escuras e com bastante insetos.

As refeições eram feitas três vezes ao dia, e cozinhada por um deles, os alimentos eram comprados por um dos venezuelanos, o valor era cobrado deles assim como as passagens de vinda ao país e o acesso a remédio e entre outras situações quais eram submetidas. Tudo era descontado deles, trabalhavam de domingo a domingo, não gozavam das folgas semanais, previstas na legislação. Os períodos de folgas eram imprecisos e não regulares. Era descontado da diária do trabalho de domingo (por ser a mais cara), mesmo o trabalhador estando doente. Um dos empregados relata humilhações verbais, porém desconhece agressões físicas, e caso quisesse deixar o emprego teria que quitar as dívidas incluindo a passagem.

Estes relatos apenas estampam muitas realidades de um Brasil que ainda existe e não está muito distante de nós e das leis, mostram um país onde existem pessoas que se aproveitam das dificuldades do próximo para o seu próprio lucro, pelo o mínimo que seja.

Contudo essa realidade que fora descrita na forma indutiva do aliciamento não passa de meros indicativos das situações as quais estas pessoas foram expostas. O aliciador usa da coerção para o propósito de exploração para atividades mal remuneradas com cargas horárias excessivas para garantir uma mísera quantia abaixo do salário padrão, privações à educação e a toda informação que seja uma arma contra o aliciador, o mesmo cria dívidas que o funcionário não consegue pagar gerando uma espécie de dependência, controle sobre a vítima.

O trabalho ilícito cria vantagens para que o empregador prossiga no caminho desonesto até que seja flagrado, pois cometido é tipificado como ilegal, desobedecendo às leis trabalhistas, aos direitos humanos. Quando empregadores descumprem a legislação trabalhista são sancionados financeiramente e cumprem pena de dois a oito anos, quando é servidão por dívida.

Impedir a vítima de se desligar do trabalho e retenção de documentos do mesmo, a pena é de um a dois anos, multa além da pena correspondente à violência, se a vítima for gestante, idosa, menor idade ou indígena a pena é aumentada a um sexto a um terço. Se o aliciador migrar com a vítima para outras localidades do país, configura-se detenção de um a três anos, com multa. Vale ressaltar que também é um crime contra a dignidade humana, gerando desconforto e reduzindo a algo ou coisa.

No entanto, há um reajustamento das condições para o bem-estar social do cidadão coibido, em um processo judicial intentado pelo MPT, o trabalho análogo é tido como ilegal, por ser, infrações graves que afetam a vida do próximo de vários contextos (financeiro, físico, psicológico e social).

A reinserção social dos trabalhadores resgatados do trabalho análogo, ainda é pouco comentado, encontra-se hoje, trabalho/projetos para erradicação, como a Comissão Nacional para a Erradicação do Trabalho Escravo, no entanto políticas públicas para a reinserção não há, e essa falta de projetos torna o trabalhador vulnerável a tal possibilidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o século passado até o início das grandes nações históricas como Egito e entre outros, o trabalho escravo era algo corriqueiro dado às determinadas classificações da sociedade. Na era do carvão e do aço os trabalhadores eram submetidos à carga horária exaustiva de trabalho e baixíssimas remunerações. Nos dias atuais, com a notória globalização, o trabalho escravo ainda continua em alta, seja na área alimentícia, na moda ou em outros setores, pois muitas indústrias ainda lucram com estes tipos de trabalho. O trabalho escravo permite que o proletariado seja o maior prejudicado da história, pois todas as eras citadas acima mostram a invisibilidade diante sua condição social, torna-se vulnerável aos vilões sociais.

Igualmente, o trabalho análogo hoje movimenta duas vezes mais que o tráfico de entorpecentes, gerando um lucro de US\$ 150 bilhões de dólares no mundo, trabalhos como prostituição, construção, mineração, agricultura e doméstico, são os mais rentáveis. Contudo, na América Latina, o setor com maior empregabilidade é o agrícola afetando 350 mil pessoas segundo a OIT, em 2018, no Brasil foram identificados 1.700 casos de trabalho análogo e foram resgatadas 1.133 pessoas nessa condição.

Na atualidade, o combate à escravidão conta com algumas ferramentas que inibem alguns aliciadores a voltar para este tipo de crime, como a “Lista Suja” que é um cadastro que consta o nome do empregador vinculado à prática análoga. O confisco de propriedades nas quais era praticada tal atividade. Não obstante, ainda há baixa fiscalização e informações, de modo que, fica visível que boa parte da população não tem acesso ao que seja trabalho análogo, muito menos a denúncias, talvez até acredite que este tipo de coisa esteja só nos livros de história ou bem distante da nossa realidade.

Faz-se premente, que à mídia promova campanhas educativas que incentivem a realização de denúncias contra o trabalho análogo à escravidão, assim como o Ministério do Trabalho em parceria com grandes empresas, deve fornecer cursos técnicos gratuitos em regiões carentes, a fim de qualificar a mão de obra e garantir oportunidades a essa população de modo que tenha ciência dos seus direitos trabalhistas e constitucionais.

Esta imagem abaixo mostra a realidade dos venezuelanos, qual foi citado ao longo do artigo, a falta de humanidade de muitas pessoas, fazem com que muitas outras passem por situações como estas. No mesmo local de trabalho, também é local do pseudo- descanso, acorrentados a uma realidade cruel e visceral, sem seus mínimos direitos sociais.



Fotos cedidas pela Secretaria do Trabalho de Ilhéus

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Decreto-Lei 2.848, de 07 de dezembro de 1940**. Código Penal. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 31 dez. 1940

BRASIL. Decreto Nº 1.313, de 17 de janeiro de 1891. **Estabelece providências para regularizar o trabalho dos menores empregados nas fábricas da Capital Federal.**

Disponível em:

<<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=64469&tipoDocumento=D EC&tipoTexto=PUB>> Acesso em: 13 de junho de 2019.

CORREA, Anderson Romário Pereira. **Movimento Operário em Alegrete: a presença de imigrantes e estrangeiros (1897-1929)**. Porto Alegre: PUCRS, 2009, p. 213.

G1 GLOBO. **Escravos sem correntes: a linha do tempo do trabalho escravo no Brasil: cronologia destaca os eventos mais importantes.** Disponível em:

<<http://especiais.g1.globo.com/economia/2018/escravos-sem-correntes-a-linha-do-tempo-do-trabalho-escravo-no-brasil/>>. Acesso em: 10 de agosto de 2019.

GOMES, A. de C. (2011). Trabalho análogo a de escravo: construindo um problema. **História Oral**, 11(1-2). <https://doi.org/10.51880/ho.v11i1-2.148>.

HARVEY, David. **Para entender O capital**, São Paulo, SP: Boitempo Editorial, v1, 2013.

Disponível em:

<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2543837/mod_resource/content/1/David_Harvey-Para%20entender%20O%20Capital_v.1.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2019.

ILO. **General Survey on the fundamental Conventions concerning rights at work in light of the ILO Declaration on Social Justice for a Fair Globalization, Report of the Committee of Experts on the Application of Conventions and Recommendations**, 2012, ILC.101/III/1B, 272.

MARIGONI, Gilberto. **O destino dos negros após a Abolição**. São Paulo, IPEIA, 2011. **Ano 8. Edição 70 - 29/12/2011.**

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Mais de 40 milhões de pessoas ainda são vítimas de trabalho escravo no mundo.** Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/mais-de-40-milhoes-de-pessoas-ainda-sao-vitimas-de-trabalho-escravo-no-mundo/>>. Acesso em: 10 de agosto de 2019.

OIT (Organização Internacional do Trabalho). **Uma aliança global contra o trabalho escravo forçado**. Brasília: OIT, 2005.

OIT (Organização Internacional do Trabalho) Cidadania, Direitos Humanos e Tráfico de Pessoas: **Manual para Promotoras Legais Populares**. Brasília: OIT, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Trabalho Escravo**. Brasília, abril, 2016.

O GLOBO RIO. **Pesquisa americana indica que o Rio recebeu 2 milhões de escravos africanos.** Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/rio/pesquisa-americana-indica-que-rio-recebeu-2-milhoes-de-escravos-africanos-15784551>>. Acesso em: 05 de setembro de 2019.

SOARES, Marcela. **Como erradicar o trabalho escravo no Brasil? Notas a propósito do relatório da ONU.** *Brasiliana - Journal for Brazilian Studies, Madri*, v. 2, n. 2, p. 162-186, 2013.

Textos Literários

SOU REFUGIADO

Laís Melo De Andrade¹
ass.laismelo@gmail.com

Sou refugiado

Tenho em minhas mãos o que resta da minha vida

Sou uma pessoa lutadora

E no cessar do dia, todos em seus lares, eu me edifico em lar

E não vou me vitimizar.

Existe amor e fortaleza dentro de mim

E tendo a certeza das transformações

Sou uma pessoa que crer na solidariedade

E nas oportunidades que a vida oferta.

Eu ainda mereço uma chance

Porque sou capaz de provar

Além da guerra e do ódio

Há paz e amor em algum lugar

E as feridas vão cicatrizar

Porque outros dias virão para se recomeçar

Sou refugiado em busca de um lar

Obs.: leia de baixo para cima

¹ Pesquisadora do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Comunicação, Cultura e Mídia da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), atuando na linha de pesquisa: Cultura, Mídia, Consumo e Identidade.