



# MIGRAÇÕES E SUAS SUBJETIVIDADES

ERIC JÚNIOR COSTA  
FLÁVIA CAMPOS SILVA  
ELISA MATTOS DE SÁ  
[ORGS.]



**GEMALP**  
Grupo de Estudos em Migrações Acadêmicas,  
Linguagens e Políticas



**MOSAICO**  
PRODUÇÃO EDITORIAL



**Belo Horizonte, 2022.**

# **MIGRAÇÕES E SUAS SUBJETIVIDADES**

**ERIC JÚNIOR COSTA  
FLÁVIA CAMPOS SILVA  
ELISA MATTOS DE SÁ**  
[ORGS.]



## **MIGRAÇÕES E SUAS SUBJETIVIDADES**

*Copyright © 2022 by Eric Júnior Costa, Flávia Campos Silva e Elisa Mattos de Sá (Org.)*

*Copyright © 2022 by Mosaico Produção Editorial*

*Organização:* Eric Júnior Costa, Flávia Campos Silva, Elisa Mattos de Sá

*Comissão Científica:* Dra. Denise Barros Weiss (Universidade Federal de Juiz de Fora/Brasil) e Dr. Paulo José Santos Osório (Universidade da Beira Interior/Portugal)

*Editora responsável:* Marriene Freitas Silva

*Coordenação Editorial:* Flávia Campos Silva, Frederico Alves Caiafa, Mirelle Amaral de São Bernardo

*Ilustração da capa:* Luciana Franco

*Revisão:* Flávia Campos Silva, Frederico Alves Caiafa

*Projeto gráfico e diagramação:* Anderson Luizes

Mosaico Produção Editorial  
Belo Horizonte  
www.mosaicoeditorial.com.br

GRUPO DE ESTUDOS MIGRATÓRIOS: ACOLHIMENTO, LINGUAGENS E POLÍTICAS (GEMALP)

Email: [gemalppesquisa@gmail.com](mailto:gemalppesquisa@gmail.com)

Instagram: [@gemalp.migracoes](https://www.instagram.com/gemalp.migracoes)

Canal Youtube: Gemalp Migrações

Telefone: (11) 969412978

---

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecária Aline Grazielle Benitez - CRB-1/3129

---

Migrações e suas subjetividades [livro eletrônico] / organização Eric Júnior Costa, Flávia Campos Silva, Elisa Mattos de Sá. – Belo Horizonte, MG: Mosaico Produção Editorial, 2022.  
PDF.

Bibliografia.

ISBN: 978-65-88096-14-7

1. Acolhimento 2. Assistência social 3. Grupo de Estudos Migratórios Acolhimento, Linguagens e Políticas (GEMALP) - História 4. Migração – Brasil 5. Direito internacional 6. Relações internacionais 7. Serviço social I. Costa, Eric Júnior. III. Silva, Flávia Campos. III. Sá, Elisa Mattos de.

22-111575

CDD-304.80981

---

“Os artigos contidos neste livro não podem ser reproduzidos, parcial ou integralmente, sem que os devidos créditos sejam dados aos respectivos autores(as). Registramos ainda que é de responsabilidade exclusiva dos autores(as) o conteúdo de seus artigos, sendo o ponto de vista conceitual, teórico e/ou ideológico não necessariamente partilhado pelos organizadores.”

# SUMÁRIO

<b>VOY .....</b>	<b>5</b>
<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>OS (IS) IMPERATIVOS DA MIGRAÇÃO INTERNACIONAL: INTEGRAÇÃO, INSERÇÃO E IDENTIDADES .....</b>	<b>11</b>
Adélia Verônica da Silva	
<b>TRABALHO VOLUNTÁRIO COM REFUGIADOS NO BRASIL, NO LÍBANO E NA GRÉCIA - PRÁTICAS E TEORIAS .....</b>	<b>26</b>
Amanda Faria Oliveira	
<b>PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO A MULHERES MIGRANTES: DESAFIOS E REFLEXÕES.....</b>	<b>40</b>
Bárbara Mano de Faria	
<b>PROJETO PRÓ-IMIGRANTES: PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO POR MEIO DA PREPARAÇÃO PARA O ENEM .....</b>	<b>58</b>
Desirée de Almeida Oliveira, Kelly Cristina de Souza e Lucas Willian Oliveira Marciano	
<b>REFLEXÕES SOBRE O I SEMINÁRIO DO GEMALP: PILARES, TEMÁTICAS E INICIATIVAS DE COLABORAÇÃO, ACOLHIMENTO E TROCAS DE EXPERIÊNCIAS .....</b>	<b>75</b>
Elisa Mattos e Andreza Carvalho	
<b>O PLAC E A INTEGRAÇÃO DE MIGRANTES VENEZUELANOS A PARTIR DA ESTRATÉGIA DE INTERIORIZAÇÃO .....</b>	<b>94</b>
Eric Júnior Costa e Maíra Ferreira Sant’Ana	
<b>A INTERCULTURALIDADE NO RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO – PLAC .....</b>	<b>115</b>
Gustavo Villanueva e Frederico Caiafa	
<b>DIREITOS HUMANOS E DIREITO INTERNACIONAL DAS PESSOAS REFUGIADAS: ESTIGMA E VIOLÊNCIA.....</b>	<b>130</b>
Henrique Galhano Baliceiro e Roberta Carvalho Romagnoli	

<b>LITERATURA DE MIGRAÇÃO COMO RECURSO DE SENSIBILIZAÇÃO PARA A INTE(G)RAÇÃO NO CONTEXTO DE ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO.....</b>	<b>154</b>
Lorena Poliana Silva Lopes	
<b>O PROJETO PRÓ-IMIGRANTES E O CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19 EM BELO HORIZONTE .....</b>	<b>182</b>
Luciane Corrêa Ferreira	
<b>RECEBER DE “BRAÇOS ABERTOS”: O PAPEL DA SOCIEDADE CIVIL NO ACOLHIMENTO DE REFUGIADOS EM PORTUGAL.....</b>	<b>194</b>
Lúcio Sousa, Paulo Manuel Costa, Olga Magano, Bárbara Bäckström e Rosana Albuquerque	
<b>A IMPORTÂNCIA DAS AÇÕES DE ACOLHIMENTO A ESTUDANTES INTERNACIONAIS: GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E INTEGRAÇÃO .....</b>	<b>220</b>
Marlúcia Dias Lopes Alves	
<b>LÍNGUAS NA FRONTEIRA: ENSINO E APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS PARA FEIRANTES BOLIVIANOS EM CORUMBÁ-MS.....</b>	<b>230</b>
Suzana Vinícia Mancilla Barreda, Sander Kaio Brandão de Souza e Thayná de Azevedo Borges	
<b>ORGANIZADORES.....</b>	<b>249</b>

Las migraciones del siglo XXI también son movimientos sociales generados por políticas de gobierno que han destruido la economía del país, por persecuciones que atentan contra la vida y seguridad de un pueblo, generando con ello que muchas familias enteras hayan tenido que dejar su tierra de una manera involuntaria. Muchos, sin enfrentar una guerra convencional o un desastre natural, que han sido las causas principales de las migraciones en el siglo pasado, se han visto en la obligación de emigrar por violaciones de derechos humanos, por una emergencia humanitaria muy compleja, por el colapso de servicios públicos o por el desplome económico del país

Venezuela fue un país que, en el siglo XX fue destino para migrantes provenientes de Europa, Asia y otros países de América. Sin embargo, en las últimas décadas, ese fenómeno migratorio se ha invertido y son cada vez más los venezolanos que abandonan su país. Esa inmigración aun sería mayor si no hubiese tantas restricciones de movilización por causa de la pandemia del COVID, que ha llevado a la prohibición total de vuelos extranjeros y al cierre de las fronteras con países vecinos, impulsando a los venezolanos a huir por vías irregulares, enfrentándose a varios peligros, caminando muchos kilómetros sin el calzado correcto, exponiéndose a altas temperaturas en las montañas, sin una adecuada alimentación y, probablemente, con una salud deteriorada, sin posibilidad de obtener visa del país destino y con condiciones críticas de vulnerabilidad con las que llegan a los países de acogida.

Durante esa diáspora, yo como venezolano, también tuve que desplazarme a otro país con mi familia. El transitar por años muy duros de precariedad, ver mi salario pulverizarse por la hiperinflación, siendo un profesional con estudios dentro y fuera del país, ver a mi país convertirse en una sociedad con extremas limitaciones de desarrollo para mis hijos, la lejanía de mejorar la crisis económica

y la inestabilidad política interna fueron los últimos estímulos que me llevaron a emigrar.

Ha sido un desafío muy grande, porque además de dejarlo todo, hemos llegado a un país con una ausencia parcial de planes y políticas gubernamentales formales que podrían ofrecer un debido estatus de protección a los migrantes y así beneficiarlos de una mejor manera en ese proceso de integración a la nueva realidad, a una nueva cultura.

Por otro lado, nosotros fuimos acogidos por una familia que nos dio sustento económico, moral y espiritual durante los primeros meses. No fuimos simplemente personas que vivieron en esa casa mientras conseguíamos cómo mantenernos por nuestras propias manos, sino que pasamos a formar parte de esa familia, participamos de los programas y actividades que ellos organizaban; nos sentíamos una gran familia.

También, la comunidad del Movimiento de los Focolares, el Cefet-MG y el Servicio Jesuita para Migrantes contribuyeron en el proceso para obtener la documentación necesaria, conseguir trabajo, escuela para los hijos, aprendizaje del idioma; e inclusive, una vez, teniendo como sustentarnos, nos ayudaron a habilitar un apartamento alquilado con lo necesario para poder vivir de forma independiente.

Todo ello, no solo contribuyó al proceso de adaptación, sino también a la recuperación de nuestros derechos como personas que habían sido vulnerados, a la recuperación de nuestra dignidad como seres humanos, de la alegría y la esperanza que nos la habían robado. Por último, somos testigos, como migrantes, que la solidaridad, la fraternidad, la unidad y el diálogo son caminos para resolver muchos problemas sociales que aterran a la humanidad.

Enzo Enrique Farias Rivas  
Licenciado en Idiomas Modernos  
Magister en Administración de la Educación Básica.

## APRESENTAÇÃO

A ideia do livro que apresentamos a seguir, surgiu com o objetivo de comemorar um ano de existência do Grupo de Estudos Migratórios: Acolhimento, Linguagens e Políticas (GEMALP). Iniciamos nossas atividades em agosto de 2018 e tínhamos uma previsão inicial de publicação em dezembro de 2019. Naquela época, já tendo definido que gostaríamos de falar sobre temática das migrações no século XXI a partir de variadas subjetividades que a delinham, redigimos as diretrizes e convidamos alguns colegas de área para que colaborassem com seus textos e compuséssemos este volume. Recebemos os textos no final de 2019 e início de 2020. Em decorrência do período pandêmico que começamos a enfrentar no nosso país em meados de março de 2020, o andamento do nosso trabalho foi prejudicado e precisamos tomar algum tempo mais para concluir este projeto.

Além da crise sanitária que enfrentamos, no final de 2020 o GEMALP decidiu trilhar caminhos outros. Essa reorganização pela qual passamos demandou o empreendimento de esforços noutra direção e isso também nos forçou a adiar a presente publicação. Desde então, temos trabalhado de maneira mais autônoma, contado com a participação de colaboradores (inter)nacionais e desenvolvido nossos estudos e pesquisas com a colaboração de várias instituições de ensino. Pensar o cenário que tomamos por referência por diferentes vieses, em muito tem contribuído para o processo de produção do conhecimento sobre o horizonte dos fluxos migratórios e os aspectos que lhe são inerentes.

Sobre a motivação para organizar o presente livro, registramos que ela se manteve apoiada, desde o início até sua conclusão, em três principais aspectos: i) devido à intensa produção de todos os membros do grupo, muitas pesquisas se desenvolveram e sentimos a necessidade de sistematizar/organizar os trabalhos que eram produzidos; ii) no que se refere ao cenário migratório no contexto das

Minas Gerais, as produções eram ainda muito fragmentadas e pensamos que reunir algumas delas seria bom, especialmente, para os pares e iii) a necessidade de teorizar sobre os Estudos Migratórios tendo como base um aparato teórico-metodológico multi[in]disciplinar. Nosso livro é um convite para pensar sobre as migrações e suas subjetividades sob a ótica dos Estudos de Linguagens, do Direito Internacional, da Psicologia, das Relações Internacionais, do Serviço Social e da Pedagogia.

Reiteramos nossos agradecimentos aos colegas colaboradores e apresentamos os artigos, a seguir dispostos em ordem alfabética.

O texto que abre o livro, escrito por Adélia Silva, é *Os (Is) imperativos da Migração internacional: integração, inserção e identidades* abarca a complexidade da integração no processo da mobilidade humana.

O segundo texto, escrito por Amanda Oliveira, é intitulado *Trabalho voluntário com refugiados no Brasil, no Líbano e na Grécia - práticas e teorias* e refere-se a um relato de experiência de um trabalho voluntário em diferentes países.

O terceiro texto, escrito por Bárbara Mano, tem como título *Português como língua de acolhimento a mulheres migrantes: desafios e reflexões* e compartilha um pouco do trabalho de mulheres para mulheres, a partir do ensino da língua portuguesa no Brasil.

De autoria de Desirée Oliveira, Kelly de Souza e Lucas Marciano, o quarto texto deste volume é o *Projeto Pró-imigrantes: português como língua de acolhimento por meio da preparação para o Enem*. Ele discute as especificidades de um curso preparatório para o ENEM, pautado em teorizações sobre o discurso, linguagens e as vias de acesso pelas quais o migrante pode cursar o ensino superior no Brasil.

A partir das experiências na organização de eventos do GEMALP, o quinto texto, de autoria de Elisa Mattos e Andreza Carvalho, é intitulado *Reflexões sobre o I Seminário do GEMALP: pilares, temáticas e iniciativas de colaboração, acolhimento e trocas de experiências*. Os eventos que realizamos no começo da nossa jornada enquanto um grupo de estudos e pesquisa, e que tanto incentivaram a presente publicação, estão aqui registrados e atualizando nossas memórias a cada leitura.

O sexto texto, cujo título é *O PLAc e a integração de migrantes venezuelanos a partir da estratégia de interiorização*, foi elaborado por Eric Costa e Maíra Sant'Anna. Aqui eles contam um pouco de suas participações no Programa Federal de Interiorização de migrantes venezuelanos.

No sétimo texto, Gustavo Villanueva e Frederico Caiafa descrevem a experiência de um migrante em um curso de PLAc no Brasil em: *A interculturalidade no relato de experiência no ensino de português como língua de acolhimento – PLAc*.

Henrique Balieiro e Roberta Romagnoli abordam as facetas das migrações forçadas do ponto de vista da Psicologia e dos Direitos Humanos no artigo *Direitos Humanos e Direito Internacional das pessoas refugiadas: estigma e violência*.

O nono texto, de Lorena Lopes, é intitulado *Literatura de Migração como recurso de sensibilização para a inte(g)ração no contexto de ensino de português como língua de acolhimento*. Trata-se da exploração da Literatura de Migração como ferramenta para desenvolver atividades didáticas que sensibilizam e visam à integração.

O décimo texto, de autoria de Luciane Ferreira, intitulado *O projeto pró-imigrantes e o contexto da pandemia de covid-19 em Belo Horizonte*, pontua questões de um curso preparatório para o ENEM destinado a migrantes e dialoga com o quarto texto do presente volume.

O antepenúltimo capítulo do livro é de Lúcio Sousa, Paulo Costa, Olga Magano, Bárbara Bäckström e Rosana Albuquerque e tem como título *Receber de “braços abertos”: o papel da sociedade civil no acolhimento de refugiados em Portugal*. Ele aborda e contextualiza as ações e políticas de acolhimento em Portugal.

O penúltimo capítulo do livro é Marlúcia Alves. Intitulado *A importância das ações de acolhimento a estudantes internacionais: garantia do direito à educação, direitos humanos e integração*, o texto apresenta uma perspectiva do Serviço Social com foco nas ações de acolhimento no CEFET-MG.

O último capítulo do livro é de Suzana Barreda, Sander de Souza, Thayná Borges. Trata-se do contexto das culturas fronteiriças entre Brasil e Bolívia e tem como título *Línguas na fronteira: ensino e aprendizagem de português para feirantes bolivianos em Corumbá-MS*.

Esperamos que esse percurso literário inspire outras ideias, diálogos e pesquisas!

Os Organizadores.



# OS (IS) IMPERATIVOS DA MIGRAÇÃO INTERNACIONAL: INTEGRAÇÃO, INSERÇÃO E IDENTIDADES

*Adélia Verônica da Silva<sup>1</sup>*

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A migração tem sido um aspecto significativo da experiência humana do espaço e do tempo, de tal forma que o estudo da mobilidade humana, enquanto campo teórico e empírico de investigação, é alvo de inquietação de estudiosos das mais diversas áreas científicas. No entanto, na atualidade, os desafios das investigações sobre a mobilidade humana indicam a necessidade de superação das orientações conceituais construídas em binários da diferença e do nacionalismo metodológico, que marcaram o campo das pesquisas em migrações (GLICK SCHILLER, SALAZAR, 2013; TOGNI, 2015; SCHROOTEN, SALAZAR; DIAS, 2016). Assim, torna-se pertinente refletir criticamente sobre os instrumentos que são delineados para entender tanto a integração e a identidade daqueles que se movem como ainda os paradigmas dominantes na investigação destas problemáticas dentro do campo dos estudos da migração.

---

<sup>1</sup> Investigadora Associada, Migrare/Centro de Estudos Geográficos do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa, Portugal. Migrantóloga, cientista social, doutora em Geografia Humana - Migrações pelo Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa, se dedica ao estudo dos temas: as implicações existenciais e territoriais da migração, juventude e (i)mobilidade internacional e imigração internacional brasileira. E-mail: [adeliasilva@campus.ul.pt](mailto:adeliasilva@campus.ul.pt).

Sem dúvida, os processos migratórios, independentemente de quais são os locais de partida e chegada, ou ainda de quem sejam seus protagonistas ou quais sejam as suas motivações, apresentam muitas similaridades ao longo do tempo. Com tal característica, constituem um tema na atualidade e muitas vezes são protagonistas dos eventos trágicos, que dia após dia ocorrem em torno da mobilidade humana. Devido a diferentes circunstâncias, distintas pessoas deixam sua terra natal e se estabelecem em novos espaços, todavia, independente das suas motivações, esses sujeitos experimentam experiências semelhantes como a nostalgia e angústia existencial, a distância do país deixado para trás, distância essa que se amplia quando os mares ou oceanos se interpõem e, em muitas ocasiões, a batalha contra a xenofobia, as crises da identidade (re-elaborações e negociações), a busca pela inserção laboral e as múltiplas barreiras para se integrar às sociedades anfitriãs.

Dessa maneira, fundamentado no engajamento de longo prazo da autora com questões da imigração internacional (SILVA, 2019), este capítulo oferece algumas reflexões conceituais em torno das ideias acadêmicas de integração e identidade. Particularmente, têm como foco a reflexão de natureza teórica desses conceitos-chave e/ou palavras-chave. O tema central que orienta os argumentos e a discussão que apresenta este capítulo têm a intenção de colaborar com aportes teóricos que contribuam para que os estudiosos da migração avancem na reflexão crítica em torno desses conceitos-chaves – integração e identidade, associados à noção de mobilidade espacial.

Ainda neste sentido, é importante destacar que este capítulo teve como referência a pesquisa desenvolvida no âmbito do doutoramento em Geografia Humana – Migrações, intitulada: *Leituras Etnogeográficas de Lugares Vividos em Lisboa e Los Angeles*, que objetivou ser uma contribuição para reflexões necessárias no campo da Geografia das Migrações internacionais, sobretudo, em termos de se avançar numa perspectiva de estudos na qual sejam considerados e valorizados os significados que os próprios migrantes atribuíam às suas experiências e vivências (MARANDOLA; GALLO; MARCHIORI, 2010).

O presente capítulo está estruturado em duas partes, para além desta introdução e das considerações finais. Na primeira parte, apresenta-se uma apreciação do conceito de integração nas distintas áreas do conhecimento e, na segunda parte, delinea-se uma análise de reflexão do conceito-chave identidade dentro do campo da Geografia das Migrações.

## 2. INTEGRAÇÃO, INSERÇÃO E INCORPORAÇÃO

De acordo com Boswell (2003, p. 9), a integração constitui “o processo de incorporar imigrantes e minorias étnicas na vida econômica, social e política do país de acolhimento”. Essas três dimensões da integração – política, socioeconômica e cultural podem ser assim sintetizadas: enquanto a dimensão política e legal diz respeito à concessão de direitos políticos – de votar e ser eleito, de ter empregos públicos; a dimensão cultural refere-se ao domínio da língua e dos valores da sociedade de acolhimento; e a dimensão socioeconômica relaciona-se com o acesso à habitação, educação, emprego, assistência social e outros serviços.

Essa complexidade, inerente à incorporação do migrante nos locais de destino, é objeto de análise em distintas disciplinas que investigam o fenômeno da mobilidade humana. Nelas, tradicionalmente, os estudos sobre a adaptação do migrante foram fortemente influenciados por uma perspectiva de aculturação unidirecional, ou seja, um processo pelo qual o migrante se incorporava socialmente e psicologicamente na cultura do país de destino. Todavia, a partir dos estudos de Berry (2003), a adaptação do imigrante passou a ser compreendida como sendo um processo bidirecional, que envolve, de modo simultâneo, a redefinição da relação do sujeito migrante tanto com a cultura do local de destino, quanto com a sua cultura de origem. No modelo teórico proposto pelo autor, o processo de adaptação cultural envolve relações de aculturação individuais que são classificadas em quatro categorias: assimilação - identificação do sujeito migrante principalmente com a cultura receptora; integração - alta identificação com ambas as culturas; separação - identificação principalmente com a cultura de origem; e marginalização - baixa identificação com ambas as culturas. Neste modelo são abordadas duas questões centrais que desafiam os sujeitos migrantes em seus processos de aculturação: os motivos de manter sua cultura de origem, a cultura étnica não majoritária, e à medida que são motivados a se engajarem em crescimento cultural, geralmente caracterizado pelos valores e práticas culturais do grupo cultural majoritário (CHEN; BENET MARTÍNEZ; HARRIS BOND, 2008).

Certamente que o processo de aculturação no contexto de uma era global não pode ser considerado como mera soma de uma nova identidade a um grupo étnico, como no caso dos migrantes. Ao contrário, ela ocorre mediante a seletiva incorporação de elementos culturais procedentes de múltiplas práticas e

referências, às quais o sujeito migrante tenha sido exposto ao longo da sua vida. Assim, para a compreensão deste processo, devemos ultrapassar uma perspectiva centrada na incorporação ou aceitação do sujeito migrante com suas diferenças para que possamos avançar numa análise que valoriza e integra a história de vida e formação cultural desses sujeitos (CHEN; BENET MARTÍNEZ; HARRIS BOND, 2008).

Todavia, um maior número de pesquisas contemporâneas sobre integração tem privilegiado uma perspectiva de análise nacional, favorecendo, assim, uma lacuna na produção teórica sobre os laços transnacionais mantidos pelos migrantes. Porém, ainda são poucos os estudos que abordam essa temática. E, nesse aspecto, Wimmer e Glick Schiller (2002) destacam que as pesquisas atuais sobre integração imigrante têm sido excessivamente dominadas por quadros nacionais e por um enfoque em questões étnicas e diferenças culturais entre as populações minoritárias e majoritárias, em detrimento da atenção de outras questões de investigação. Assim, um dos desafios das investigações atuais é distanciar-se do olhar nacional implícito (LEVITT; JAWORSKY, 2007) nos estudos da contemporaneidade, superando o binário da diferenciação, tendo em vista que essa perspectiva tem se tornado cada vez mais sem sentido devido aos efeitos da globalização sobre a vida dos sujeitos.

Também integrando este debate, Erdal (2013), no estudo realizado com migrantes paquistaneses na Noruega, realiza uma crítica ao nacionalismo metodológico presente nos estudos de integração imigrante. Numa tentativa de superar a lacuna existente neste campo de investigação, a autora realiza uma análise profunda das expressões integração e transnacionalismo a partir da compreensão dos sujeitos investigados. Com um engajamento direto na realidade das experiências vividas dos sujeitos migrantes, Erdal (2013) revela a importância de estudos que adotam uma perspectiva de análise transnacional sobre a própria vida dos sujeitos entrevistados e os significados da integração para eles, ao mesmo tempo em que reconhece o significado da sua agência nas suas trajetórias.

Certamente, a questão da integração e adaptação dos migrantes à sociedade de destino pode ser analisada sob diferentes perspectivas e escalas, podendo ser investigada como programa normativo; como processos de migração adaptação - que podem ser vistos em relação às medidas de integração; ou como experiências individuais. Assim, o reconhecimento da natureza transnacional dos laços dos

migrantes, incluindo o duplo sentido de pertença – “aqui e lá” – torna-se fundamental para uma compreensão das estratégias de integração dos migrantes, visto que as lealdades e pertencas duplas integram as vidas imigrantes.

Contudo, é importante salientar que, indiferente da perspectiva utilizada nos estudos sobre migrantes, a comunicação, em geral e em particular, e a prática do idioma desempenha papel relevante e transversal em todo o processo de inserção, integração e incorporação do migrante. Ao investigar o papel das redes sociais na manutenção e mudança do idioma de destino entre grupos migrantes nos Estados Unidos, Stoessel (2002) enfatiza que os migrantes se situam num contínuo que varia entre a manutenção da língua do país de procedência e a adoção da língua do país de acolhimento. Todavia, em termos do idioma, esse quesito se relaciona mais com impedimentos da inserção do migrante no mercado de trabalho do que com a manutenção das suas raízes por questões identitárias, que acaba limitando a prática e a aprendizagem do idioma do país de acolhimento, representando entraves ao acesso do migrante a postos de trabalho compatíveis com melhores níveis de renda (SÁ; SILVA, 2016).

Neste contexto da restrição de utilização do idioma local, o migrante torna-se mais suscetível à discriminação e tem a sua condição de estrangeiro reforçada. Ainda, pode passar a sentir-se coibido a integrar de forma competitiva o mercado de trabalho. Assim, ocupando posições marginais e periféricas no diagrama de divisão internacional do trabalho e sem perspectivas de ascensão, as suas ocupações profissionais limitam-se a atividades marginais, seja relativamente à estrutura produtiva, seja no sentido criminoso. Essa importância do papel do idioma é identificada a partir das experiências de migrantes em vários países. Particularmente na Holanda, o trabalho de Schalk Soekar, Breugelmans e Van de Vijver (2008) constata que os grupos de imigrantes que se comunicam com facilidade gozam de maior inserção social. O trabalho desses autores identifica, ainda, dentre os principais grupos presentes no país, uma tendência dos nativos do Suriname e das Antilhas de se inserirem melhor na sociedade local que os marroquinos e os turcos, devido à familiaridade com a cultura e a língua local (SCHALK SOEKAR; BREUGELMANS; VAN DE VIJVER, 2008).

Ainda sobre as dificuldades de integração do sujeito ao todo social, Norton (2013) e Moreira (2014) afirmam a existência de uma relação direta entre o acesso dos migrantes a recursos simbólicos e materiais e o *status* social. Esta relação

é importante para compreender o processo de construção da representação que os sujeitos têm de si e do seu entorno. Segundo Norton (2013), a percepção de si construída pelo sujeito está relacionada com os desejos por reconhecimento, pertencimento, estabilidade e segurança. Tais desejos, por sua vez, não podem ser separados da distribuição de recursos materiais existentes numa sociedade, reforçando assim a noção de que o acesso aos recursos materiais (bens de consumo) e simbólicos (língua, educação, amizades) são condições fundamentais para a integração do migrante na comunidade receptora. Assim, quanto maior o acesso do migrante aos recursos materiais e simbólicos, maior o acesso ao poder e aos privilégios.

### 3. IDENTIDADE

Outra problemática amplamente debatida no campo dos estudos das migrações refere-se à interseção identitária e cultural propiciada no plano físico-geográfico da mobilidade internacional que os deslocamentos humanos geram e as consequências deste processo na ontologia do sujeito que migra e nas suas relações sociais. Analisando a diáspora a partir da noção de identidade cultural dos migrantes caribenhos, Stuart Hall (2009) destaca que é a partir das mobilidades modernas e do intenso deslocamento de populações, seja entre países e continentes ou mesmo dentro de um mesmo país, que a identidade deve ser compreendida. Para o autor, a identidade se torna uma problemática quando está em crise, quando algo que se supunha coerente, estável e fixo é deslocado pela experiência da incerteza e da dúvida. A identidade não existe senão quando contextualizada, enquanto um processo de construção, que pressupõe o reconhecimento da alteridade para a sua afirmação. Por exigir um contexto que define algo em relação ao qual o sujeito, por contraste, consiga definir quem ele é, a identidade é sempre um conceito relacional, contrastante, resultado de um processo de negociação, com uma dimensão política sem a qual é impossível entendê-lo.

Na mobilidade internacional, segundo Phinney (2000), quando expostos a novos contextos e formas alternativas de ser, os sujeitos precisam lidar com questões de identidade cultural, tanto nacional quanto étnica. Enquanto a identidade nacional diz respeito ao sentimento do sujeito pertencer e ser parte de um estado

soberano ou de um país, podendo mudar quando deixa o país de nascimento e obtém uma nova cidadania, a identidade étnica, em oposição à anterior, surge da herança ancestral do sujeito que não pode ser mudada, embora possa ser ignorada ou negada. Assim, a identidade étnica faz referência a laços e sentimentos comuns partilhados, como de religião, linguagem, cultura, parentesco e etnia, que constituem importantes forças organizadoras das compreensões individuais da realidade.

Sob essa perspectiva, os estudos realizados sobre as identidades no âmbito da Geografia das Migrações assumem relevância acadêmica pela tentativa de elucidação dessas questões relacionadas à vida dos sujeitos migrantes e aos espaços e lugares vividos por eles, especialmente, a partir da Geografia, que articula conceitos de lugar e identidade. Uma associação à perspectiva de Paul Claval (1999, p. 16) que junta território à identidade: “O sentimento identitário permite que se sinta plenamente membro de um grupo, dotá-lo de uma base espacial ancorada na realidade [...]. Vê-se, então, por que os problemas do território e a questão da identidade estão indissociavelmente ligados: a construção das representações que fazem certas porções do espaço humanizado dos territórios é inseparável da construção das identidades”. Nessa abordagem, reconhece-se que é no espaço geográfico sociocultural e nas relações interpessoais do sujeito que acontecem o desenvolvimento e a afirmação da identidade étnica social do migrante, por meio de suas práticas territoriais e de suas vivências sociais quotidianas.

É reconhecido que a identidade do sujeito em mobilidade espacial se constrói numa situação de ambivalência permanente, permeada por contradições: ele vive dois tempos e dois lugares simultaneamente. Assim, de um lado, o migrante encontra-se numa sociedade que não é sua, não se reconhecendo e não sendo reconhecido como parte de pleno direito dela; de outro lado, pertence a uma sociedade na qual não se encontra efetiva e plenamente participante e presente.

A noção de identidades construídas através de contrastes entre “nós” e “eles” encontra-se presente na literatura de ciências sociais há algumas décadas, devido particularmente a estudos sobre grupos étnicos (ERIKSEN, 2002). Todavia, importa destacar que os contrastes vivenciados não são permanentes, já que eles se modificam de acordo com as situações, da mesma maneira que as identidades sociais não são cristalizadas, mas sim dinâmicas em processo. Assim, muitas vezes, essas distinções podem ser uma dificuldade para os estrangeiros, exigem

que compreenda como os outros o veem e, ainda, que questionem os seus modos próprios de pensar em relação às formas de pensamento locais.

É nesse contexto que, geralmente, os estereótipos entram em cena, tanto como representações dos habitantes locais sobre a pessoa estrangeira, quanto como imagens implantadas pelo estrangeiro para compreender a sociedade local. Dessa forma, a abordagem geográfica sobre as identidades nos processos de mobilidade permite-nos analisar questões como a pertença e não pertença, as fronteiras estabelecidas e recriadas entre sujeitos ou grupos sociais nos lugares vividos, a multiplicidade de referências de representações dessas identidades e as diferenciações que caminham juntas, complementam e definem as identidades na diáspora.

Todavia, é importante sublinhar que, na transnacionalidade, a identidade, num primeiro momento, permanece conscientemente ligada às normas da cultura de origem, cujo domínio pode contribuir para a manifestação de “uma atitude de retração” em relação às novas normas socioculturais. Nessa dinâmica, o processo de transculturação acontece de maneira não consciente porque, além das formas distintas de executar as atividades quotidianas, são as noções de espaço e tempo inscritas nos seus corpos que são também afetadas, influenciando os próprios ritmos diários dos sujeitos. Por sua vez, a influência da cultura do país hospedeiro, aprofunda-se com a exposição assídua dos sujeitos a situações concretas regidas por normas diferentes e com o passar do tempo (SILVA, 2019).

Analisando essa dualidade na construção da identidade desses sujeitos, Nowicka (2006) descarta a probabilidade de que os valores do país de origem e do país de destino sejam excluídos ou substituídos na medida em que consideram que eles são parte de uma única experiência social de “estar no mundo”. Contudo, essa dualidade pode tanto levar à construção de uma identidade multifacetada nestes sujeitos multiterritoriais, nutrida por uma harmoniosa bricolagem cultural, como pode também gerar uma “esquizofrenia identitária”. Sob essa perspectiva, as ambiguidades que embasam a identidade dos transmigrantes podem produzir tanto uma combinação harmoniosa e feliz, que lhes permita transitar com eficiência e facilidade pelos dois mundos, quanto pode gerar dificuldades em sentirem-se “em casa” e de pertença cultural e social em ambos os países (FLEISCHER, 2001).

Neste sentido, podemos afirmar que o processo de negociação de múltiplas identidades culturais é complexo e multifacetado. Uma análise da literatura

sobre o tema (VERTOVEC, 2001; PHINNEY, 2000) revela que sujeitos multiculturais frequentemente utilizam tanto termos negativos como positivos quando descrevem as suas experiências multiculturais. São referências que indicam, entre outros, que o multiculturalismo pode ser associado à singularidade e a um sentimento de orgulho, um rico senso de história comum e comunidade, ao mesmo tempo em que pode revelar uma confusão de identidade, conflitos de valores e expectativas duais. De qualquer modo, os sujeitos multiculturais lidam diversamente com as implicações de diferentes questões raciais, culturais e dos estereótipos, assim como com as pressões provenientes das suas diferentes comunidades para comportamentos e pertenças (SILVA, 2019; VERTOVEC, 2001).

Existem muitas definições de multiculturalismo, de um modo geral se refere àqueles que são mestiços, aqueles que viveram em mais de um país (como expatriados, estudantes internacionais, imigrantes, refugiados e estrangeiros), aqueles criados pelo menos uma outra cultura além da dominante (como os filhos de imigrantes ou pessoas colonizadas), e aqueles em relações interculturais podem todos ser considerados multicultural (BERRY, 2003; PADILLA, 2007). Especificamente o multiculturalismo pode ser definido como a experiência de ter sido exposto e ter internalizado duas ou mais culturas (HONG; MORRIS; CHIU; BENET MARTINEZ, 2000; 2007). Concomitantemente a identidade multicultural é a condição de ter fortes apegos e lealdades para com essas diferentes culturas.

Entre os estudos existentes, a psicologia cultural e transcultural tem buscado compreender como a cultura é negociada “dentro” dos sujeitos multiterritoriais, reconhecendo a complexidade existente entre linguagem, identidade, personalidade e variedade contextual na qual ocorre a mobilidade. Sob essa perspectiva, os estudos têm dado ênfase às diferenças individuais na gestão da experiência multicultural, de maneira a compreender como as disposições, personalidade, pressões contextuais, variáveis demográficas e de aculturação influenciam o processo de formação identitária multicultural, assim como os significados que são atribuídos a essa experiência pelos sujeitos (SILVA, 2019; FLEISCHER, 2001; NOWICKA, 2001).

Neste contexto teórico, torna-se importante, a concepção de sujeito pós-moderno proposta por Hall (2006). Um sujeito que, segundo o autor, não possuindo uma identidade fixa, tem a sua identidade modificada de acordo com as formas pelas quais ele é representado ou interpelado nos sistemas culturais que o

circundam. Assim, o sujeito adota identidades de acordo com a ocasião e o momento, sofrendo influências do sistema sociocultural em que se encontra inserido (HALL, 2006). No caso da migração, podemos compreender o sujeito pós-moderno que, devido a variados fatores, vive as dinâmicas espaciais da modernidade, que afetam sua territorialidade física e simbólico-cultural.

Nesse aspecto, ao pesquisar sobre estereótipos e identidades nacionais de brasileiros em diásporas, Beserra (2007) alerta-nos para a importância de investigar as implicações práticas da identidade no contexto no qual a mobilidade é vivida. Especificamente, a autora destaca a importância da compreensão das dinâmicas da construção, das experiências, da emoção vivida e do conjunto particular dos valores e significados que as identidades conferem aos sujeitos em trânsito. Assim, a partir das experiências dos lugares vividos da migração, torna-se relevante entender como as pessoas, no contexto específico de ser estrangeiro, se relacionam subjetivamente com as identidades e estereótipos e quais os efeitos desse processo sobre as subjetividades e as relações sociais dos sujeitos e lugares (SILVA, 2019).

Dessa maneira, a compreensão da dinâmica da construção de identidades nacionais e do recurso a estereótipos pode contribuir para revelar especificamente as negociações nas relações de poder dos sujeitos transnacionais, explicitando como os estereótipos podem ser manipulados na elaboração da identidade nacional pelos sujeitos. Nesse sentido, é importante, ao procurar compreender a territorialidade do migrante numa perspectiva de análise geográfica sobre as identidades étnicas e sociais, associar os elementos que fazem parte da vida dos sujeitos – trabalho, habitação; as relações que estabelecem uns com os outros – amigos, parentes, vizinhos; e os seus espaços e lugares vividos – casa, bairro, igreja. Esta dinâmica, integrada no contexto atual de globalização, permite compreender as práticas e experiências dos migrantes a partir das suas vivências que, por sua vez, interferem no processo identitário desses sujeitos permanentemente em (re)definição.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mark Aldenderfer (2011), considera que as palavras-chave geralmente são multicamadas. Enquanto algumas são “comumente encontradas na linguagem

cotidiana”, outras têm “significados especiais e mais restritos, como costuma ser o caso em seu uso acadêmico” (ALDENDERFER, 2011, p. 487). Entretanto, do ponto de vista acadêmico, é essencial identificar os significados assumidos pelo termo e revelar como esses significados são modificados quando surgem novas perspectivas e paradigmas intelectuais.

Neste sentido, importa ressaltar que as palavras-chave “identidade” e “integração” num contexto de cultura e migração são interdisciplinares por excelência, o que permite a essa temática ser abordada por diversos caminhos. Contudo, a integração do migrante é considerada por diversos teóricos como um processo desafiador e altamente complexo, nomeadamente por se configurar como multidimensional. Ou seja, diferentes esferas no estudo dessa temática merecem ser estimadas, entre as quais: a cultural, a social, a étnica, a econômica, a religiosa, a espacial, a política, a psicológica.

Em outras palavras, a integração deve ser compreendida como um termo abrangente, abarcando um conjunto de processos em múltiplas esferas, cada qual possuindo seu próprio modo de operação e significado, desenrolando-se em temporalidades e trajetórias que lhes são peculiares e produzindo resultados variáveis. É possível, assim, que alguns imigrantes tenham acesso ao mercado de trabalho, mas, ao mesmo tempo, sejam excluídos ou tenham desvantagem na área de educação. Enquanto outros imigrantes possam ser incluídos em ambas as áreas, mas serem excluídos em termos de participação política. Ou ainda, incluídos nessas diversas áreas, mas excluídos em termos culturais, identitários ou outras formas cotidianas de interação social.

Assim, é essencial entender a integração do imigrante como um processo contínuo e inacabado no tempo, relacionado à construção de novas identidades. Da mesma forma, é preciso que, os estudos de mobilidade procurem observar como o sentimento de pertencer aos estados-nação e a crença de que as culturas são homogêneas e estáticas, são construções sociais que impedem os processos de integração dos sujeitos imigrantes nas sociedades de destino.

Para finalizar, é preciso lembrar que, para avançarmos tanto teoricamente como metodologicamente no campo dos estudos sobre migrações internacionais é imprescindível que nós, os estudiosos da mobilidade, avancemos com investigações que busquem a apreensão desses conceitos-chave pelas perspectivas dos atores envolvidos nesses processos – investigando as reais necessidades dos diferentes

imigrantes e nos distintos lugares de destinos; compreendendo as negociações e (re)elaborações identitárias desses sujeitos, e as suas dificuldades de acesso a serviços e concretização de direitos, e ainda indagando os sentimentos de pertencimento daqueles que se movem em razão pela qual entende-se fundamental escutar as percepções e demandas sobre os processos de integração e identidade vivenciados pelos sujeitos que se movem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERRY, W. John. Conceptual approaches to acculturation. pp. 17-37. In: K. M. CHUN, P. BALLS O., G. MARTIN (Eds.). **Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research**. Washington, DC: American Psychological Association, 2003.
- BESERRA, Bernadete. **Sob a sombra de Carmen Miranda e do carnaval: brasileiras em Los Angeles**. pp. 313-344. In: Cadernos Pagu, v. 28, n. 1, Campinas: Unicamp, 2007.
- BOSWELL, Cristina. **European Migration Policies in Flux: Changing Patterns of Inclusion and Exclusion**. Oxford: Blackwell, 2003.
- CHEN, S. X.; BENET MARTÍNEZ, V.; HARRIS BOND, M. Bicultural Identity, bilingualism, and psychological adjustment in multicultural societies: immigration based and globalization based acculturation. pp. 803-838. In: **Journal of personality**. v. 76, n. 4. Wiley Online Library, 2008.
- CLAVAL, Paul. O território na transição pós-modernidade. pp. 7-26. In: **GEOgraphia**. v. 1, n. 2. Rio de Janeiro: UFF, 1999.
- ERDAL, B. Marta. Migrant transnationalism and multi-layered integration: Norwegian-Pakistani migrants' own reflections. pp. 983-999. In: **Journal of Ethnic and Migration Studies**. v. 39, n. 6. Taylor & Francis Online, 2013.
- ERIKSEN, H. Thomas. **Ethnicity and nationalism: Anthropological perspectives**. Sterling: Pluto Press, 2002.
- FLEISCHER, Soraia. Pensando a identidade brasileira no contexto do *housecleaning* em Boston, Massachussets. In: **Presented in Latin American Studies Association**. September 6-8. Washington DC, 2011.

GLICK SCHILLER, N.; SALAZAR, N. B. Regimes of mobility across the globe. pp.183-200. In: **Journal of ethnic and migration studies**. v. 39, n. 2. Taylor & Francis Online, 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

HERMANS, H. J.; KEMPEN, H. J. Moving cultures: The perilous problems of cultural dichotomies in a globalizing society. pp. 1111-1120. In: **American psychologist**. v. 53, n. 10. Washington (DC) American Psychological Association, 1998.

HONG, Y. Y.; MORRIS, M. W.; CHIU, C. Y.; BENET-MARTINEZ, V. Multicultural minds: A dynamic constructivist approach to culture and cognition. pp. 709-720. In: **American Psychologist**. v. 55, n. 7. Washington (DC) American Psychological Association, 2000.

LEVITT, P.; JAWORSKY, B. N. **Transnational migration studies: Past developments and future trends**. **Annual Review of Sociology**. pp. 129-156. v. 33, n. 1. Stanford: Annual Reviews, 2007.

MARANDOLA Jr. E.; GALLO, D; MARCHIORI, P. Ser migrante: implicações territoriais e existenciais da migração. pp. 407-424. In: **Revista Brasileira de Estudos de População**. v. 27, n. 2. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Estudos Populacionais, 2010.

MARK, Aldenderfer. Editorial: Keywords. pp. 487- In: **Current Anthropology**. v. 52, n. 4. Chicago: University of Chicago Press Journals, 2011.

MOREIRA, B. Júlia. Refugiados no Brasil: reflexões acerca do processo de integração local. p. 8598. In: **REMHU-Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**. v. 22, n. 43. Brasília: Editora, 2014.

NGUYEN, A. M. D.; BENET MARTÍNEZ, V. Biculturalism unpacked: Components, measurement, individual differences, and outcomes. pp.101-114. In: **Social and Personality Psychology Compass**. v. 1, n. 1. Wiley Online Library, 2007.

NORTON, B. **Identity and language learning: Extending the conversation**. 2 ed. Toronto: Multilingual matters, 2003.

NOWICKA, E. Identity and socio-cultural capital: Duality of transnational people in Poland. pp. 1072-1086. In: **Ethnic and Racial Studies**. v. 29, n. 6. Taylor & Francis Online, 2006.

PADILLA, B. Estado del Arte de las investigaciones sobre los brasileños y brasileñas en Portugal. pp. 69-94. In: Castillo I. Y.; Herreira, G. **Nuevas migraciones latinoamericanas para Europa. Balances y Desafíos**. Quito: FLACSO, 2007. Disponível online: [https://flacsoandes.edu.ec/web/imagesFTP/6513.NUEVAS\\_20MIGRACIONES\\_1\\_.pdf#page=70](https://flacsoandes.edu.ec/web/imagesFTP/6513.NUEVAS_20MIGRACIONES_1_.pdf#page=70). Acesso em: 03 set. 2020.

PHINNEY, S. J. **Ethnic and racial identity: Ethnic identity**. pp. 254-259. In: A. E. Kazdin (Ed.).

SÁ, P. R. C.; SILVA, F. R. Desafios à inclusão dos imigrantes haitianos na sociedade brasileira. In: **Seminário “Migrações Internacionais, Refúgio e Políticas”**. 12 de abril. Memorial da América Latina. São Paulo: Unicamp, 2016. Disponível em: [https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/anais/arquivos/27\\_PRCs.pdf](https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/anais/arquivos/27_PRCs.pdf). Acesso em: 20 fev. 2019.

SCHALK SOEKAR, S. R.; BREUGELMANS, S. M.; VAN DE VIJVER, F. J. Support for multiculturalism in The Netherlands. pp. 269-281. In: **International Social Science Journal**. v. 59, n. 192. Wiley Online Library, 2008.

SCHROOTEN, M.; SALAZAR, N. B.; DIAS, G. Living in mobility: trajectories of Brazilians in Belgium and the UK. p.1199-1215. In: **Journal of Ethnic and Migration Studies**. v. 42, n. 7. Taylor & Francis Online, 2016.

SILVA, V. A. **Leitura etnogeográfica dos lugares de vida de imigrantes brasileiros em Lisboa e em Los Angeles. 2019**. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Geografia e Ordenamento do Território, Universidade de Lisboa. Lisboa, 2019.

STOESSEL, Saskia. Investigating the role of social networks in language maintenance and shift. pp.93-132. In: **International Journal of the Sociology of Language**. v. 153. Berlin: Gruyter Foundation, 2002.

TOGNI, C. **P A Europa é o Cacém: mobilidades, gênero e sexualidade nos deslocamentos de jovens brasileiros para Portugal**. Tese (Doutoramento em Antropologia) - Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Instituto Universitário de Lisboa, 2015.

VERTOVEC, Steven. Transnationalism and identity. pp. 573-582. In: **Journal of Ethnic and Migration studies**. v. 27, n. 4. Wiley Online Library, 2001.

WIMMER, A.; GLICK SCHILLER, N. Methodological nationalism and beyond: nation–state building, migration and the social sciences. pp. 301-334. In: **Global Networks**. v. 2, n. 4. Wiley Online Library, 2002.

# TRABALHO VOLUNTÁRIO COM REFUGIADOS NO BRASIL, NO LÍBANO E NA GRÉCIA - PRÁTICAS E TEORIAS

*Amanda Faria Oliveira<sup>1</sup>*

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O gênero textual denominado relato é um gênero que se consolida na narração de experiências vividas e é desenvolvido sob o ponto de vista do autor. Trata-se de uma forma de linguagem que usamos com muita frequência no nosso dia a dia, pois, escutamos relatos de amigos, nos filmes, na televisão, e, também, expressamos os nossos próprios relatos para as pessoas do nosso círculo ao expor a nossa versão de fatos que ocorreram. (MARINS, s/d)

Meu nome é Amanda Faria Oliveira, sou graduada em Relações Internacionais, e, faço parte de um grupo de pessoas que resolveu dedicar parte de seu tempo para fazer trabalhos voluntários com um foco em ONGs que auxiliassem aos imigrantes. Neste artigo, compartilharei um breve relato da minha experiência em voluntariado no Brasil, no Líbano e na Grécia, no período entre os anos de 2018 e 2020. Esse resgate de memórias tem, como objetivo, se transformar na publicação de um livro, em momento posterior.

Até o final do ano de 2020, um total de 82,4 milhões de pessoas precisaram se deslocar de maneira forçada de seus países de origem, por motivos de perseguições, violência, conflitos e violações de direitos humanos, segundo informações do relatório *Global Trends 2020* da agência especializada da Organização das Nações Unidas (ONU), a *United Nations High Commissioner for Refugees* (UNHCR, 2020). Dentre essas pessoas, 26,4 milhões são refugiados, e, ainda,

---

<sup>1</sup> Bacharel em Relações Internacionais pela PUC Minas.

dentro desse grupo, 6,7 milhões são sírios, que é a nacionalidade que atualmente mais migra pelas motivações citadas anteriormente. Com a crise humanitária se prolongando na Venezuela, esse país se tornou o segundo do ranking mundial das nações das quais as pessoas se sentem obrigadas a sair, com 4 milhões de venezuelanos migrando para outros países. (UNHCR, 2020).

As ações coletivas protagonizadas por entes da sociedade civil, como Organizações Não Governamentais (ONGs), instituições religiosas e voluntariado em geral, têm tido um papel fundamental no trato com a crise gerada pelo aumento de pessoas deslocadas no mundo. A criação de uma rede de solidariedade cada vez mais robusta e articulada para lidar com a questão tem sido crucial no suprimento das demandas por direitos básicos advindas de refugiados e imigrantes, já que o Estado receptor, muitas vezes, falha em garantir esses direitos.

O trabalho voluntário é um item importante dessa rede, pois, é a doação de tempo e de habilidades de algumas pessoas que possibilita a atuação de muitas organizações. O valor dessa atividade é também significativo para quem se dispõe a fazê-la. Afinal, aprimoramento profissional, aumento do autoconhecimento e da autoconfiança, sentimento de realização por se sentir útil à sociedade e encontrar significado no trabalho, tudo isso são consequências esperadas na vida das pessoas que realizam trabalho voluntário.

O método utilizado nesse artigo consiste em relatar a vivência da autora nos três contextos em que ela se tornou voluntária, detalhando o caminho percorrido desde o momento da decisão até a realização dos trabalhos. Após essa apresentação do relato, é feita uma exposição da teoria e como ela se relaciona com as práticas vivenciadas durante as atividades de voluntariado. O artigo de Saintil (2018), que apresenta um relato acerca do caminho traçado na aprendizagem da língua portuguesa por esse autor, de nacionalidade haitiana, será utilizado como base para o formato da pesquisa. Na parte teórica, a descrição de convenções e tratados internacionais relacionados ao assunto será amplamente utilizada para proporcionar um esclarecimento do tema. Além disso, uma ênfase será dada na apresentação de estatísticas divulgadas por organismos internacionais como a ONU e por órgãos governamentais, como o Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), com o objetivo de prestar uma ideia quantitativa acerca dos fluxos migratórios que são objeto desse estudo.

## 2. ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE AS MINHAS ESCOLHAS

Uma obra que me inspirou foi o livro *No me iré sin decirte adonde voy*, de Laurent Gounelle. A história fictícia de um homem que está prestes a se suicidar na Torre Eiffel e encontra um desconhecido que muda completamente o rumo de sua vida não seria tão interessante se não tivesse ótimas reflexões sobre vida e sociedade. Tudo gira em torno da questão do enfrentamento de medos, algo que busco fazer e que coloco como propósito em minha vida e, talvez por isso, esse livro tenha me rendido tanta inspiração. Eu me identifiquei com o personagem principal, um sujeito que se preocupava tanto com o que os outros pensam, em ser uma pessoa agradável, e, se preocupava tanto em se enquadrar nas regras da sociedade, que não enxergava o lado de fora daquele quadrado. O desconhecido que ele encontra é um psiquiatra que, com missões, reflexões, ensinamentos, vai empurrando o pobre homem para o enfrentamento de seus medos. Eu não encontrei esse psiquiatra na vida real, mas o encontrei numa das vozes que rondam na minha mente, e estou continuamente tentando passar pelo mesmo processo que esse personagem. Isso começa a responder o porquê de muitas das decisões tomadas na minha vida.

O processo de tomada de decisão quase nunca é fácil, afinal, como sabemos, o que implica em uma escolha, implica na morte de alguma coisa que não foi escolhida. Uma das estratégias que tomei para facilitar neste processo é a de não dizer para ninguém sobre as minhas decisões até que elas estivessem realmente definidas. As pessoas têm motivações, objetivos e interpretações diferentes na vida. Se pondero em comprar um carro ou viajar para o Atacama, a palavra final tem que ser minha, sem influência de outras pessoas. No máximo posso perguntar a alguém que foi ao Atacama como foi a viagem. Mas, quanto às minhas motivações, só eu vou entender profundamente.

O sonho de fazer trabalhos humanitários com refugiados e imigrantes foi um desses exemplos que precisou de amadurecer dentro de minha mente, e, de que fossem criadas as condições reais disso acontecer, antes que ele fosse externalizado. Desde que me formei na faculdade de Relações Internacionais em 2010, tinha a vontade de realizar algum trabalho na área da minha graduação. Como trabalho em um banco público, comeci a vislumbrar a possibilidade de tirar uma licença não remunerada com esse objetivo.

A questão dos refugiados e a temática mais abrangente dos direitos humanos não chamou a minha atenção desde sempre. Até a metade da faculdade,

eu era bastante cética em relação ao papel de instituições internacionais como a ONU e das ONGs para lidar com problemas de direitos humanos. Acabei estudando o assunto em demasia, quase sem querer, em razão de estar me preparando para o concurso de Diplomacia, e, assim, fui entender mais a fundo sobre a temática. Hoje, não acredito que a ONU ou o terceiro setor conseguirão salvar o mundo, mas entendo que eles cumprem um papel importante na garantia de direitos fundamentais às populações vulneráveis.

Dessa maneira, fui aos poucos me interessando sobre a pauta de direitos humanos, particularmente as questões sobre conflito, segurança, migração e refugiados. Quando tomei a decisão de realmente solicitar a licença não remunerada, iniciei o planejamento para tal, estudando, pesquisando, e tentando economizar dinheiro. A ideia de fazer um trabalho voluntário não foi o primeiro objetivo. Na verdade, eu estava focada em trabalhar com refugiados e pensava que seria bom conseguir algo remunerado para não passar aperto financeiro. Mas entrar nessa área quando não se tem experiência não é fácil, e percebi que ter no currículo um voluntariado era item quase obrigatório para quem quisesse trabalhar com direitos humanos. Pesquisei mais de vinte ONGs, contatei seis e, finalmente, veio uma resposta positiva de uma delas.

### 3. RELATO DAS VIAGENS<sup>2</sup>

No Líbano, vivi uma experiência bastante rica em todos os sentidos. Viajei para o país no início de setembro de 2018, e, minha tarefa era dar aula para crianças, o que já não é fácil, especialmente quando não se fala a língua delas e não se tem experiência com isso. Além disso, as crianças tinham um temperamento agitado, talvez pelas condições em que as famílias refugiadas viviam lá, de bastante precariedade.

A lista de desafios era enorme. Eu estava tendo aulas de árabe ao mesmo tempo em que sentia que precisava de aprimorar meu inglês, e, me empenhava em atividades extracurriculares na escola, como na proposição e consecução de oficinas de planejamento de tempo para os jovens, aulas de ginástica para as

---

<sup>2</sup> Trechos de Relatos de Viagem da autora que serão publicados em breve.

mulheres e mentorias para as crianças com mais dificuldades. Os desafios foram todos bem-vindos por mim, pois, eram o que me permitiam estar em constante aprendizado.

Ao voltar para o Brasil, em janeiro de 2019, refleti que gostei muito da experiência de dar aulas de idiomas, e resolvi apostar mais vezes nisso. Como estava vivendo em Belo Horizonte, procurei a instituição Serviço Jesuítas para Migrantes e Refugiados (SJMR) que era referência na cidade no acolhimento a essa população. Junto ao SJMR, me envolvi nas tarefas de ensinar português a venezuelanos<sup>3</sup> e de atender imigrantes de diversos países no escritório da organização com demandas relativas à regulamentação de documentos, busca de empregos e outros direitos. As aulas no Brasil foram mais fáceis, não apenas por não ter a barreira linguística que tinha no Líbano, mas, também pelo fato de que a maioria dos alunos eram adultos.

Nesse período, tive a oportunidade de conhecer o Grupo de Estudos Migratórios: Acolhimento, Linguagens e Políticas (GEMALP) e de participar de um seminário conduzido pelo grupo<sup>4</sup>. Mais tarde, em 6 de julho de 2021, pude participar da “1ª edição do GEMALP Convida” e compartilhar uma narrativa sobre os trabalhos humanitários que realizei, através da apresentação Trabalho voluntário com refugiados no Brasil, no Líbano e na Grécia. Os estudos na temática migratória me traziam o sentimento de realização ao fazer com que eu conseguisse unificar teoria e prática em meu ativismo. O trabalho no escritório do SJMR também foi de grande utilidade, pois, me permitiu vivenciar de perto a realidade do imigrante no Brasil, e compreender melhor sobre quais eram suas principais demandas.

Enquanto estava no Brasil, eu pesquisava outras possibilidades de trabalhos voluntários no exterior com a comunidade de refugiados. Entendi que, por mais que as experiências em meu próprio país fossem de extrema importância, aquele momento da licença do meu trabalho era o que eu teria para me lançar em

---

<sup>3</sup> Para mais detalhes sobre o contexto da migração venezuelana, ver o artigo de COSTA e SANT'ANA nesse volume.

<sup>4</sup> Para mais detalhes sobre o seminário da GEMALP, ver o artigo de SÁ e CARVALHO nesse volume.

vivências no estrangeiro que me fariam ficar fora da minha zona de conforto, e que, por isso, me ajudariam mais ainda no desenvolvimento profissional e pessoal.

Com esse objetivo em mente, voltei à minha busca por ONGs no mundo exterior. Eu tinha muito interesse em conseguir um trabalho desse tipo na Grécia, não apenas pela conhecida beleza do país que atrai turistas do mundo inteiro, mas também pelo fato de que é um dos países que mais recebe refugiados na Europa, por sua localização. O foco deu certo e consegui entrar em contato e ser aceita por uma organização holandesa que possuía escolas no campo de refugiados de Malakasa e de Thermopolis, e, assim, parti para essa nova empreitada, em novembro de 2020.

Apesar de ter ciência da intensidade do fluxo migratório no país, eu não possuía, naquele momento, um conhecimento aprofundado acerca de como eram efetuadas as políticas migratórias na Grécia. O que eu sabia eram as informações que estavam facilmente disponíveis nos noticiários como, por exemplo, sobre a existência de tratativas entre União Europeia e Grécia sobre a questão.

Minha primeira cidade foi Malakasa, uma vila de tamanho relativamente pequeno, mas, proporcionalmente, com uma grande população de refugiados. O meu trabalho na Grécia se assemelhou em vários pontos ao trabalho no Líbano, pois, também, envolvia aulas de matemática, inglês e artes para crianças refugiadas. Isso não significa, é claro, que essa experiência não trouxe elementos novos, e, portanto, desafios novos. A situação de alguns refugiados no campo de Malakasa era até pior do que a situação dos refugiados que viviam no Líbano. A maior parte das famílias viviam em contêineres, mas as que não conseguiam tais estruturas precisavam ficar em barracas de acampamento. Isso, certamente, era muito desconfortável para as famílias durante o inverno, com temperaturas chegando abaixo de zero.

Cheguei a trabalhar também no campo de Thermopolis, na Grécia, que tinha moradias e uma estrutura que, em geral, era bem melhor do que a de Malakasa, com prédios de alvenaria e um sistema de aquecimento que realmente funcionava. Esse campo era habitado majoritariamente por sírios, como no abrigo que trabalhei no Líbano, e foi interessante para mim rever essa população e já experimentar uma certa familiaridade com ela.

Com o final do meu trabalho voluntário na Grécia e a volta novamente para a terra brasileira em fevereiro de 2021, pude continuar os meus estudos

sobre os fluxos migratórios com outro olhar. O entendimento sobre o que as famílias de refugiados e imigrantes vivenciam em sua rotina diária não é algo para ficar apenas nos livros e nos debates acadêmicos. A forma com que manifestamos nossos preconceitos está diretamente relacionada às experiências que buscamos viver e vivemos. Por isso, com a questão social dos refugiados e imigrantes se agravando, num mundo na qual se locomover, cada vez mais, se torna uma questão de sobrevivência, a situação dessas populações deve ser esclarecida aos olhos da sociedade que as acolhe. Pois, o preconceito e a falta de informação atuam como árduos obstáculos a um processo de integração de sucesso.

#### 4. A TEORIA NA PRÁTICA

Reconhecer a importância do conhecimento adquirido na prática não implica em uma minimização da importância do conhecimento que se adquire com a teoria. Por isso, nesta parte do artigo, serão apresentados conceitos e dados que contribuem na compreensão do fenômeno migratório, especialmente nos contextos do Líbano, Brasil e Grécia, que são os países nos quais realizei trabalho voluntário.

Segundo Owen (2020), a existência de refugiados é devida às falhas ao assegurar a proteção e a inclusão de cidadãos dentro das fronteiras estatais que foram estabelecidas. A Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados, assinada em Genebra em 1951, estabeleceu inicialmente que o conceito de refugiado só se aplicaria àquele que “é perseguido ou tem fundados temores de perseguição por motivos odiosos” (ONU, 1951), além de referir-se especificamente às vítimas dos acontecimentos anteriores à data de 1º de janeiro de 1951, com uma alusão clara aos deslocados da Guerra Mundial. Tal limitação temporal foi superada com a implantação do Protocolo Adicional de 1967 a essa Convenção, que retirou a menção à exigência de temporalidade, além de reconhecer o caráter de refúgio àqueles que saíram de seu país de origem em razão de fundados temores de perseguição relacionados a “questões de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas”, conforme (ONU, 1967). Grosso modo, o que auxilia na distinção entre um refugiado e um imigrante comum é a pergunta-chave acerca das motivações que o fez migrar, se estão relacionadas à fuga de conflitos ou à fuga da pobreza e à busca de condições melhores de vida, por exemplo. (RAMOS, 2016).

Owen (2020) ressalta que o refugiado pode ser analisado sob duas óticas diferentes no cenário atual, que são a questão política e a questão humanitária. Na primeira perspectiva, a necessidade do refugiado é o asilo político, enquanto na segunda, a demanda é por ajuda humanitária. O problema é que essa diferença expõe contradições tanto no sentido de se estabelecer a quem se deve o status de refugiado, quanto na questão das obrigações e direitos que são devidos a esse grupo de pessoas e qual seria a forma mais adequada de protegê-las. Isso porque o conceito de refugiado abarcado pelo ponto de vista humanitário refere-se a todas as pessoas que estão fugindo da fome, da extrema pobreza, de conflitos, ou de Estados que já não conseguem garantir os direitos básicos de seus cidadãos. Já sob o ponto de vista político, a perseguição é o que distingue os refugiados de outros imigrantes forçados.

Assim, os imigrantes que pude conhecer na Grécia e no Líbano tinham motivações diferentes dos venezuelanos no Brasil e seriam, portanto, classificados como refugiados em conformidade com os conceitos que foram definidos na Convenção de 1951 e seu Protocolo de 1967. No Brasil, por sua vez, os venezuelanos não foram considerados pelo governo como refugiados até 2018, e quase todos os que pediram refúgio até aquele ano tiveram seu pedido indeferido pelo CONARE. Em 2019, o Comitê reconheceu a “grave e generalizada violação de direitos humanos na Venezuela” (SILVA et al., 2020), e, partir de então, vários pedidos provenientes dessa nacionalidade foram acatados. Na 6ª edição do relatório Refúgio em Números, divulgado pelo Ministério da Justiça e Segurança Pública, nota-se que em 2020 os pedidos de refúgio de venezuelanos foram cerca de 60% do total de pedidos de refúgio no Brasil. Os haitianos, segunda nacionalidade que mais solicitou o reconhecimento da condição de refugiado em solo brasileiro no ano de 2020, não tem conseguido o *status* de refugiados sob a alegação de que a condição de fuga do país natal por razão de desastres ambientais não os enquadra na categoria de refúgio. O que eles conseguem, na maior parte das vezes, é um visto humanitário, que é uma autorização de residência que se enquadra dentro da categoria de acolhida. (SILVA et al., 2020).

As diferenças dos fluxos migratórios no Brasil, Líbano e Grécia não se limitam apenas à causa que fomenta a imigração. Em termos quantitativos, como mostra o relatório *Global Trends 2020* divulgado pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), o Líbano abriga mais de 925 mil

refugiados registrados, com mais de 90% originários da vizinha Síria. Em termos proporcionais, é um dos países com mais refugiados do mundo, sendo que em cada oito habitantes no país tem a condição de refugiado reconhecida. “Quando se considera o contingente de refugiados palestinos no país que foram registrados pela agência *United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East* (UNRWA) da ONU, essa proporção sobe para um a cada cinco habitantes.”, de acordo (UNHCR, 2020).

O Líbano é um país que historicamente recebe muitos imigrantes e refugiados. Menem (2018) destaca que as causas para isso são a sua localização estratégica, o fato de se situar em uma região onde ocorrem muitos conflitos, a diversidade religiosa e a relativa facilidade para se entrar no país, que tem pouca rigidez no controle das fronteiras. O país que antes pertencia ao Império Otomano e depois foi ocupado pela França, conquistou sua independência em 1943. Os franceses deixaram como herança uma divisão do sistema político com a representatividade baseada de acordo com as religiões, na qual o cargo de presidente era garantido a um cristão, o de primeiro-ministro a um muçulmano sunita, e, o de porta-voz da câmara dos deputados a um muçulmano xiita. O controle francês sobre o país permaneceu devido a essa divisão, pois, de tal maneira, era garantido que as principais posições fossem ocupadas pelos cristãos. A guerra civil libanesa da década de 70 foi impulsionada por essa desigualdade na representatividade política (ARISS et al., 2010). “O Líbano não é signatário da Convenção de 1951, mas é parte de outros tratados de direitos humanos relacionados a refugiados. Atualmente, não há legislação interna no país direcionada às demandas específicas de refugiados e solicitantes de asilo”, de acordo com a UNHCR (2015).

A Grécia possui hoje 91.945 refugiados e 80.784 solicitantes de asilo, sendo a maioria desses cidadãos de nacionalidade síria ou afegã (UNHCR, 2021b). O total da população nascida no estrangeiro, todavia, chega a ser mais de um milhão, sendo uma fração de 12.5% da população total do país (OECD, 2020). Em comparação com o Brasil, por exemplo, que possuía uma população de mais de 211 milhões de pessoas em 2020, mais de vinte vezes maior do que a da Grécia, que à mesma época tinha cerca de 800 mil imigrantes registrados, somente entre 2010 a 2018. Ao mesmo tempo, brasileiros vivendo no exterior somam cerca de 1,5 milhão de pessoas. Ou seja, no território nacional, há mais pessoas saindo do que entrando. (SILVA et al., 2020).

Grandes contingentes populacionais, provenientes principalmente do Oriente Médio, chegam à Grécia, devido à sua localização na península balcânica. Todavia, o governo estabelecido em 2020, de Kyriakos Mitsotakis do partido Nova Democracia, é considerado um governo conservador e apresenta pautas anti-migratórias (BORMPOUDAKIS; DALAKOGLU, 2021). Além disso, o partido Aurora Dourada, considerado como extrema-direita, que possui um forte discurso anti-Europa, anti-austeridade e anti-imigração, também tem ganhado apoio ao longo dos últimos anos, saindo de uma base eleitoral de 0.5% para mais de 20% em algumas regiões do país (SEKERIS VASILAKIS, 2016). Um Acordo entre a União Europeia e a Turquia foi realizado em 2016, estabelecendo novos parâmetros legais para lidar com os fluxos de imigrantes. Com esse acordo, tornou-se possível realocar solicitantes de asilo da Grécia e Itália para outro país-membro da União Europeia com vistas à reunificação familiar, assim como o retorno de imigrantes da Grécia para a Turquia. Com isso, questiona-se que o direito à proteção ao refugiado estabelecido pela Convenção de 1951 e seu Protocolo de 1967 pode deixar de ser garantido (TSITSELIKIS, 2018).

No Brasil, apesar de o número proporcionalmente pequeno de imigrantes no país no momento atual, há também políticos com discursos conservadores, como o próprio presidente Jair Bolsonaro, que já classificou imigrantes como a “escória do mundo” em um discurso de 2015<sup>5</sup>. De acordo com Sousa (2018), as analogias feitas por conservadores em discursos desse tipo consideram os imigrantes como criminosos e como fardos para sociedade, que precisam ser bloqueados ao máximo para não entrar no país. Tais retóricas na seara política influenciam a sociedade, pois, quando discursos de ódio com mensagens que promovem discriminação a um grupo de pessoas são tornados públicos, há uma percepção, por parte de sociedade, de que essas falas possuem legitimidade.

---

<sup>5</sup> Trecho de entrevista de Jair Bolsonaro pelo Jornal Opção de Goiás, em 18 de setembro de 2015: “Não sei qual é a adesão dos comandantes, mas caso venham a reduzir o efetivo (das Forças Armadas), é menos gente na rua para fazer frente aos marginais do MST, que são engordados agora por senegaleses, haitianos, iranianos, bolivianos, e tudo que é escória do mundo, né, e agora tá chegando os sírios também aqui. A escória do mundo tá chegando aqui no nosso Brasil como se nós já não tivéssemos problemas demais para resolver.” Disponível em: <https://gq.globo.com/Prazeres/Poder/noticia/2018/01/antes-de-trump-bolsonaro-ja-se-referiu-imigrantes-como-escoriado-mundo.html>. Acesso em: 18/07/2021.

Um ponto de semelhança da imigração no Brasil, Grécia e Líbano é a de que os três países são muitas vezes utilizados como destinos intermediários dos imigrantes, que tentam ter outro país como destino final, buscando como moradia definitiva algum país onde consideram que terão mais oportunidades. No caso de afegãos, iraquianos e sírios que viviam na Grécia, o objetivo geralmente era ir para a Alemanha, a Suíça, a Suécia e o Reino Unido. Os refugiados que viviam no campo de Saída, no Líbano, por sua vez, sonhavam em ir para Europa. Já no grupo de venezuelanos que vivia no Brasil, era muito comum encontrar pessoas que estavam tentando ir para Colômbia, Argentina, ou também para Europa. “Em reportagem da BBC de 2018, mencionou-se pesquisa da ONU na qual foi constatado que menos da metade dos venezuelanos que chegavam no Brasil tinham a intenção de permanecer no país.”, de acordo com (PASSARINHO, 2018).

Em relação a essa última questão de que Grécia, Líbano e Brasil não são muitas vezes o destino final dos imigrantes e refugiados que ali se encontram, é necessário ressaltar que tal conclusão se baseou primordialmente em observações da autora durante suas experiências no trabalho de campo. Tal informação também já foi encontrada em reportagens como a citada no parágrafo anterior, mas foi especialmente nas conversas que pude ter com os refugiados que surgiu essa percepção. Ou seja, para se verificar as reais proporções de refugiados e imigrantes que já chegam com a intenção de não permanecer, assim como averiguar se tal assertiva pode ser atribuída de forma generalizada a maior parte dos refugiados abrigados nesses países, seria imprescindível um estudo mais detalhado.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um termo que já é naturalizado nos discursos da mídia, dos políticos e da sociedade civil como um todo, é o “imigrante ilegal”. Mas quando se provoca uma reflexão sobre o significado dessa expressão, podemos questionar, o que é “ser ilegal”? Há algum sentido em considerar a existência de um grupo de pessoas como ilegal? Migrar para um outro país em busca de melhores condições de vida é um crime?

Quando há um esclarecimento acerca da realidade vivenciada por imigrantes e refugiados, não é difícil responder às perguntas acima. Infelizmente,

para uma considerável parte da sociedade no Brasil e no mundo, essa realidade é algo que se desconhece, por diversos fatores, e o vácuo que existe nesse “desconhecido” acaba sendo preenchido facilmente por preconceitos.

A mobilidade é um direito humano, e, tal direito está presente nas principais convenções e tratados internacionais sobre o assunto. Mas, mesmo sem acesso ao conteúdo da lei internacional, ainda assim, pode-se compreender porque a mobilidade é considerada um direito. A migração existe desde que a humanidade existe, e, numa sociedade na qual há consenso sobre valores como liberdade e igualdade, não há justificativa para reprimir esse movimento apenas em razão do fato de que se ultrapassa fronteiras de outro Estado. Com a globalização deixando o movimento do capital e das empresas cada vez mais livre, cabe a indagação sobre o porquê de se fazer o contrário com as pessoas. Afinal, como Milton Santos (2000) afirmou, quando conseguirmos ter uma globalização que coloque o ser humano no centro, e não o capital, um novo mundo será possível.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISS, A. A. Religious diversity in Lebanon: lessons from a small country to the global world. pp. 56-72. In: SYED, J.; OZBILGIN, M. (Eds.). **Managing Cultural Diversity in Asia: A Research Companion**. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2010.

BORMPOUDAKIS, D.; DALAKOGLU, D. “And Bloodshed Must Be Done”: Heavy metal and Neo-Nazism in Greece. pp. 27-48. In: **Journal of Greek Media & Culture**. v. 7, n. 1, abr., 2021. Disponível em: <https://www.ingentaconnect.com/contentone/intellect/jgmc/2021/00000007/00000001/art00002#-expa nd/collapse>. Acesso em: 27 jul. 2021.

GOUNELLE, L. **No me iré sin decirte adónde voy**. S.l.: Editorial Planeta, 2011.

MARINS, M. S. **Gênero textual – Relato Pessoal e suas características. Escrever é Praticar**. S/D Disponível em: <https://escreverep praticar.com.br/genero-textual-relato-pessoal-e-suas-caracteristicas/>. Acesso em: 27 jul. 2021.

MENEM, I. R. Líbano: um dos maiores receptores de refugiados do mundo. *In: III SEMANA ACADÊMICA DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS DA*

**UNILA.** 5 a 9 de novembro de 2018. Disponível em: [https://www.academia.edu/43691187/L%C3%8DBANO\\_UM\\_DOS\\_MAIORES\\_RECEPTORES\\_DE\\_REFUGIADOS\\_DO\\_MUNDO](https://www.academia.edu/43691187/L%C3%8DBANO_UM_DOS_MAIORES_RECEPTORES_DE_REFUGIADOS_DO_MUNDO). Acesso em: 13 jul. 2021.

OLIVEIRA, T; COSTA, L. F. L; MACEDO, M. Refúgio em Números. 6 ed. In: **Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/Comitê Nacional para os Refugiados.** Brasília, DF: OBMigra, 2021. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros>. Acesso em: 16 jul. 2021.

SOUZA, D. R. **Argumentação, cognição e discurso: a polêmica entre conservadores e liberais sobre a imigração para o Brasil.** 2018. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.

ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). OECDILibrary. 2020. Disponível em: [https://www.oecd-ilibrary.org/sites/2d808a82-en/index.html?\\_itemId=/content/component/2d808a82-en](https://www.oecd-ilibrary.org/sites/2d808a82-en/index.html?_itemId=/content/component/2d808a82-en). Acesso em: 13 jul. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados**, 1951. Disponível em: [https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao\\_relativa\\_ao\\_Estatuto\\_dos\\_Refugiados.pdf](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf). Acesso em: 10 jul. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Protocolo de 1967.** Relativo ao Estatuto dos Refugiados. 1967. Disponível em: [https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Protocolo\\_de\\_1967\\_Relativo\\_ao\\_Estatuto\\_dos\\_Refugiados.pdf](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Protocolo_de_1967_Relativo_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf). Acesso em: 10 jul. 2021.

OWEN, D. **What do We Owe to Refugees?** Cambridge: Polity Press, 2020.

PASSARINHO, N. Brasil recebe apenas 2% dos 2,3 milhões de venezuelanos expulsos pela crise. In: **BBC News.** Londres, 21 ago. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45251779>. Acesso em: 16 jul. 2021.

RAMOS, A. C. **Teoria Geral dos Direitos Humanos na Ordem Internacional.** 6 ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

SAINTIL, S. A. R. Breve Memória de um Aprendiz: um olhar sobre meus caminhos em direção à língua portuguesa. pp.161-167. In: **Revista X.** Curitiba,

v. 13, n. 1, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60894/36647>. Acesso em: 24 jul. 2021.

SANTOS, M. Por **Uma Outra Globalização: Do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SEKERIS, P.; VASILAKIS, C. **The Mediterranean Refugees Crisis and Extreme Right Parties: Evidence from Greece**. Munich: Munich Personal RePEc Archive, 2016. Disponível em: <https://mpra.ub.uni-muenchen.de/72222/>. Acesso em: 18 jul. 2021.

SEM AUTOR. **Antes de Trump, Bolsonaro já se referiu a imigrantes como “escória do mundo”**. *Globo*, 16 jan. 2018. Disponível em: <https://gq.globo.com/Prazeres/Poder/noticia/2018/01/antes-de-trump-bolsonaro-ja-se-referiu-imigrantes-como-escoria-do-mundo.html>. Acesso em: 16 jul. 2021.

SILVA, G. J.; CAVALCANTI, L.; TSITSELIKIS, K. **Refugees in Greece: Facing a Multifaceted Labyrinth**. In: International, Migration, Thessaloniki, 2018. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com>. Acesso em: 17 jul. 2021.

UNHCR. Global Appeal 2015 Update - Lebanon. In: **The UN Refugee Agency 2015**. Disponível em: <https://www.unhcr.org/>. Acesso em: 17 jul. 2021.

UNHCR. **The UN Refugee Agency 2020**. Disponível em: <https://www.unhcr.org/>. Acesso em: 17 jul. 2021

UNHCR. **Global Trends 2020**.

UNHCR. Greece Fact Sheet 2021. In: **The UN Refugee Agency 2021**. Disponível em: <https://www.unhcr.org/>. Acesso em: 17 jul. 2021.

UNHCR. Refugee Data Finder. In: **The UN Refugee Agency 2021**. Disponível em: <https://www.unhcr.org/refugeestatics/>. Acesso em: 22 jul. 2021.

# PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO A MULHERES MIGRANTES: DESAFIOS E REFLEXÕES

*Bárbara Mano de Faria<sup>1</sup>*

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O cenário contemporâneo mundial marcado pelas chamadas “migrações Sul-Sul”, ou seja, “movimentos que incluem percursos, cada vez mais intensos, entre os países do Sul global” (BAENINGER et al., 2018, p. 13), tem revelado, em meio à multiplicidade de fluxos humanos, um aumento crescente do fenômeno da “feminização das migrações” (LISBOA, 2006). Para além dos deslocamentos – físicos, emocionais e culturais – dos sujeitos que se deslocam, tal realidade implica também mudanças significativas nos modos de organização das sociedades envolvidas na dinâmica das migrações, sobretudo das que recebem imigrantes e refugiados. Assim, partimos do princípio de que:

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. 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

---

<sup>1</sup> Bárbara Mano de Faria é mestre em Estudos Linguísticos / Análise do Discurso, com ênfase no estudo das representações sociodiscursivas de imigrantes e refugiados, e graduada em Letras – Licenciatura Português/Francês pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tendo feito parte de seus estudos de graduação na Université Sorbonne Nouvelle – Paris III. Aprendiz e atuante no Ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) desde 2017, é idealizadora, professora e coordenadora do Curso de Português para Mulheres do Coletivo de Mulheres Migrantes – *Cio da Terra*. E-mail: bmfaria94@gmail.com.

vida, o que leva a uma mobilidade que afeta todas as áreas da vida de quem se desloca [...]. (GROSSO, 2010, p. 66).

Nesse sentido, voltaremos nosso olhar para as necessidades de mulheres imigrantes e refugiadas que buscam seu estabelecimento no Brasil, especialmente daqueles cujos processos migratórios ocorreram pelas vias do deslocamento forçado. Tendo em vista a importância de políticas públicas e iniciativas sociais direcionadas ao acolhimento mais humanitário dessas mulheres, pretendemos destacar, por meio deste **relato de experiências**, a importância de propostas didáticas e espaços de acolhimento adaptados às múltiplas realidades (familiares, profissionais, comunitárias) vivenciadas pelas imigrantes e às suas demandas mais emergentes. Para tal, consideramos essencial o reconhecimento das especificidades em torno da(s) condição(ões) migratória(s) de mulheres, marcadas naturalmente pela heterogeneidade, mas atravessadas por traços em comum, que caracterizam o “ser mulher migrante”.

Diante desse quadro, partindo de uma breve reflexão sobre o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) na perspectiva do letramento crítico, apresentaremos algumas peculiaridades, com base teórica (LISBOA, 2006) e prática, que orientam, ou devem orientar, o ensino de PLAc para mulheres imigrantes. Em seguida, analisaremos algumas propostas didáticas apresentadas pelo livro didático (LD) de Português como Língua Adicional (PLA) **Pode Entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados**<sup>2</sup>, no sentido de propor adaptações quanto ao trabalho com as habilidades de ensino-aprendizagem para melhor atender às necessidades dessas mulheres. Finalmente, apresentaremos dois projetos que, nos últimos anos, sinalizaram e/ou têm sinalizado bons resultados no que diz respeito à integração comunitária e à emancipação de mulheres. O primeiro deles é o curso de PLAc do CEFET-MG, que existe desde

---

<sup>2</sup> O livro didático (LD) *Pode Entrar: Português do Brasil para Refugiadas e Refugiados* foi concebido por uma parceria entre o Curso Popular Mafalda, o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados - ANCUR e a Caritas Arquidiocesana de São Paulo. Na página de apresentação do próprio material, consta que ele foi elaborado com base nas demandas que surgiram no diálogo com refugiadas e refugiados, bem como com as instituições que trabalham com o ensino de português. O *download* do material é disponibilizado gratuitamente, o que contribui para a sua grande circulação nos centros de acolhimento e de ensino.

2016 e com o qual colaboramos no período em que o Grupo de Estudos Migratórios – Acolhimento, Linguagens e Políticas (GEMALP) participou de sua gestão, junto à Secretaria de Relações Internacionais do CEFET-MG, entre 2018 e 2020. E o segundo é o Curso de Português para Mulheres do Coletivo de Mulheres Migrantes – Cio da Terra, o qual idealizamos e conduzimos, em suas diferentes modalidades, desde 2019.

## **2. ACOLHIMENTO DE MULHERES IMIGRANTES E REFUGIADAS: O ENSINO DE PORTUGUÊS NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CRÍTICO**

Tendo em vista que a língua é, na perspectiva do letramento crítico, um instrumento de poder e de transformação social (MATTOS, 2010, p. 139), assumimos que o ensino de PLAc compreende, à luz das ideias de Moita Lopes (2006, p. 86), o desafio de “criar inteligibilidades sobre a vida contemporânea ao produzir conhecimento e, ao mesmo tempo, colaborar para que se abram alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem”. Com efeito, ao tratarmos de língua de acolhimento, consideramos o ensino-aprendizagem do português não apenas como a finalidade em si das práticas em sala de aula, mas como um processo interativo e acional que viabiliza, em sua própria realização, uma série de práticas sociais efetivas.

Nas palavras de Grosso (2010):

[Língua de acolhimento] é um conceito que geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática. (GROSSO, 2010, p. 74).

Nesse sentido, sinalizamos com Grosso (2010, p. 68) que, “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”, além de compreender “outros fatores que podem ser determinantes em relação à aprendizagem da língua-alvo, como a atitude em relação à cultura, ao país, à língua-alvo e aos seus falantes”. No que diz respeito propriamente às realidades e às necessidades vivenciadas, em geral, pelas mulheres imigrantes, esse “saber fazer” se aplica, não raro, a uma série de tarefas ligadas ao universo familiar e doméstico, ainda que muitas delas procurem e/ou precisem se inserir (ou já estejam inseridas) no mercado de trabalho, dividindo-se em múltiplas jornadas. Como aponta Lisboa (2006, pp. 152-153), devido a “atividades de subsistência atribuídas em geral às mulheres, elas são as mais penalizadas. Além disso, as mulheres migrantes que cruzam fronteiras internacionais, em geral, ficam com a responsabilidade de prover suas famílias na pátria de origem”.

Embora os estudos migratórios ainda ignorem muito as especificidades das mulheres nos processos de migração, “tornando-as invisíveis ou totalmente dependentes dos homens” (LISBOA, 2006, p.152), o fenômeno da “feminização da migração”, bem como seu aumento significativo, tem sido cada vez mais citado pelos estudos feministas (*Ibid.*, p.151). Diante desse cenário, julgamos pertinente apontar que:

[...] o número de mulheres que migram, sozinhas ou acompanhadas de seus familiares, tem aumentado significativamente nas estatísticas nacionais e internacionais, dado o caráter multidimensional dos papéis atribuídos à mulher na família, incluindo sua maior responsabilidade em relação aos filhos, ao sustento da família e o seu deslocamento em função de casamentos. Os estudos sobre migração também têm negligenciado as estatísticas sobre o fluxo crescente de mulheres que entram anualmente no mercado de trabalho, bem como a mobilidade interna e externa das mesmas, que saem de seus locais de origem em busca de melhores condições de vida ou fugindo de diferentes formas de opressão e exploração; é importante considerarmos, também, que o processo de migração para as mulheres significa, muitas vezes, a fuga de uma estrutura social patriarcal com rígidas noções do que constitui “propriedade” em relação à mulher. (LISBOA, 2006, p.152).

De fato, o convívio com mulheres imigrantes, em práticas de ensino de PLAc e de assistência social, tem nos colocado diante de múltiplas realidades relativas aos processos migratórios dessas mulheres, desde as suas motivações até as suas condições de estabelecimento no Brasil. Condições estas que não resumem-se apenas às questões legais e jurídicas ligadas à obtenção de visto e de autorização de residência, mas se estendem também à integração social das mulheres à(s) comunidade(s) das quais passam a fazer parte no Brasil e aos vínculos que mantêm com a(s) sua(s) comunidade(s) de origem. Sendo assim, com base nas diferentes bagagens históricas, sociais e culturais, relevantes para a construção de suas identidades individuais e coletivas, é natural identificarmos subjetividades que não podemos desconsiderar ao voltarmos o ensino da língua para a perspectiva do acolhimento. Por isso, “além da língua, a partilha e compreensão de comportamentos, atitudes, costumes e valores exigem um trabalho conjunto de ambas as partes, abrangendo os que chegam e os que acolhem” (GROSSO, 2010, p.70).

Paralelamente, não podemos deixar de notar a existência de demandas muito relevantes que atravessam o universo feminino e que, no âmbito das migrações, potencializam-se ainda mais pela falta de políticas públicas e de aparato social que, com apoio do poder público, auxiliem em questões como maternidade, geração de renda e assistência social e psicológica. E um dos fatores que mais dificulta o acesso das mulheres a direitos e serviços é, sem dúvidas, o deslocamento linguístico. Por um lado, há o desconhecimento ou o baixo domínio da língua portuguesa por parte delas, visto que muitas têm oportunidades escassas de convívio social, além de lidarem com uma série de obstáculos para frequentarem cursos de PLAc. Por outro lado, frente a fluxos migratórios e a uma presença de imigrantes cada vez mais intensos no Brasil, há o despreparo das equipes que trabalham com serviços de atendimento público, tanto na esfera jurídica quanto nos demais setores voltados para a sociedade, como educação, saúde, emprego, transporte, segurança pública, dentre outros. Isso se deve não apenas à falta de profissionais habilitados para dar um suporte linguístico às imigrantes que buscam esses serviços, mas também à falta de empatia, nos atendimentos e nas mais diversas interações sociais, da sociedade em geral frente às dificuldades de compreensão apresentadas por essas mulheres.

Assim, compreendemos que, “orientada para a ação, a língua de acolhimento tem um saber fazer que contribui para uma interação real, a vida

cotidiana, as condições de vida, as convenções sociais e outras que só podem ser compreendidas numa relação bidirecional” (GROSSO, 2010, p.71). Simultaneamente, ressaltamos com Maher (2007, p.267) que “todo projeto educativo voltado para o empoderamento de grupos minoritários no país tem que também contemplar a educação do entorno para a convivência respeitosa com as especificidades linguísticas e culturais desses grupos”.

### 3. PRIMEIROS CONTATOS E APRESENTAÇÃO DE SI: DA EXPERIÊNCIA A NOVAS PRÁTICAS DIDÁTICAS

Como destaca Grosso (2010, p.71), o conhecimento sociocultural e a competência sociolinguística são “importantes no desenvolvimento da competência comunicativa e servem como base de debate e de diálogo para uma cidadania plena e consciente, aspecto fundamental na língua de acolhimento”. Nessa perspectiva, o ensino de PLAc para mulheres migrantes deve se orientar com foco não apenas nos elementos estruturais da língua portuguesa, como também nas diferentes habilidades de ensino-aprendizagem, isto é, na compreensão e na produção oral e escrita. Em outras palavras, ainda que esses elementos permitam a essas mulheres dominarem o sistema de convenções linguísticas próprio da língua portuguesa, instrumentalizando seu uso, o conhecimento meramente estrutural da língua não basta para situá-las nos diferentes contextos de uso dessa língua e promover sua autonomia em práticas sociais legítimas.

A exemplo disso, identificamos uma situação verídica que tomamos como relevante por mostrar a influência exercida, sobre os estudantes em geral, pelos modelos de atividades difundidos pelos materiais didáticos de PLAc. Trata-se de uma situação envolvendo uma aula de produção textual em torno dos gêneros “*e-mail*” e “mensagem de *Whatsapp*”, com o intuito de apresentar e debater suas estruturas típicas e os diferentes registros de linguagem e situações de uso ligados a cada um deles. Para embasar a atividade, foi feita uma série de exposições e discussões desses elementos com uma turma mista (formada por mulheres e homens) de PLAc, com base em exemplos de um *e-mail* e de uma mensagem de *Whatsapp* que traziam como tema o uso de transportes públicos. Em seguida, foi pedido aos alunos a redação de um *e-mail* e de uma mensagem de *Whatsapp* que orientassem sobre o uso desses transportes, em resposta aos textos adotados como modelos.

Ainda que a intenção fosse abordar uma temática presente e necessária no cotidiano dos imigrantes, a partir de produções escritas simulando recursos também importantes para a comunicação na atualidade, percebemos que as mulheres, em geral, tiveram mais dificuldades em se adequarem aos gêneros propostos. Isso se esclareceu no momento em que, ao verificarmos a lista de nomes e *e-mails* dos alunos, notamos que boa parte das mulheres, que eram minoria na turma, não possuíam um *e-mail* próprio, mas ofereciam o de algum parente ou conhecido caso precisássemos entrar em contato com elas. Algumas chegaram mesmo a alegar que não usavam ou nunca haviam usado um *e-mail*. E uma delas, mesmo depois de tentar esclarecer algumas dúvidas sobre o que deveria ser feito na atividade proposta, não entregou, ao final, textos em formato de *e-mail* e mensagem de *Whatsapp*, mas uma única redação contendo um diálogo simulado de apresentação pessoal, bem no estilo dos modelos encontrados frequentemente nas propostas introdutórias dos livros didáticos de PLAc e possivelmente assimilado por ela em alguma prática de leitura e escrita, mas pouco produtivo naquele contexto.

Conscientes da importância de os(as) professores(as) de PLAc adaptarem os materiais e as propostas didáticas ao contexto de ensino-aprendizagem em que estão inserido(a)s, sempre orientado os(as) estudantes em suas práticas, verificaremos brevemente em que medida essas propostas didáticas atendem às realidades e às demandas de mulheres imigrantes, mostrando-se efetivas e eficazes em seu processo de acolhimento. Para tal, adotaremos como parâmetro de observação as atividades de um capítulo voltado para a apresentação/documentação pessoal, visto que esse eixo temático apresenta um aspecto fundamental para a inserção social no Brasil. Nessa perspectiva, escolhemos o livro didático (LD) **Pode Entrar: Português do Brasil para Refugiadas e Refugiados**, por ser de grande circulação entre os centros de ensino de PLAc e propor, em sua própria apresentação, um olhar mais sensível aos contextos migratórios de migrantes que necessitam de maior acolhimento, a exemplo dos deslocados forçados. Nossa intenção é compreender o modo como esse material contempla as diferentes habilidades de ensino-aprendizagem, considerando que “trabalhar as habilidades de forma integrada permite ao professor uma aproximação maior no trabalho da língua como uma prática social, e não apenas como um pretexto para exercício de estruturas” (DINIZ; STRADIOTTI; SCARAMUCCI, 2009, p.288).

Destacamos, de início, que o subtítulo “Português do Brasil para refugiadas e refugiados”, ainda que se proponha a dialogar com um público mais específico, já sinaliza um trabalho voltado para estudantes cuja imigração foi motivada pelo deslocamento forçado, o que se estende a outros perfis de imigrantes que não sejam propriamente refugiadas. Além disso, mostra um avanço ao tratar da especificidade do português do Brasil, ainda que aparentemente o singularize, e ao tocar na questão de gêneros, fazendo referência explícita às refugiadas e aos refugiados. No que se refere propriamente ao eixo temático da apresentação/documentação pessoal, observamos que ele aparece já no capítulo 1, intitulado “Cheguei ao Brasil”, o que responde à necessidade de priorizar tais conteúdos frente às demandas de inserção social do público em questão.

Ao voltarmos nosso olhar para as habilidades de ensino-aprendizagem, notamos que, das 14 atividades do capítulo 1, desenvolvidas das páginas 8 a 15, a **produção oral** é proposta em apenas 1 atividade, associada à compreensão oral e à produção escrita, exercitando, além dos elementos estruturais da língua (vocabulário), a comunicação interativa e a expressão pessoal. A **compreensão oral**, por sua vez, para além do exercício de escuta e de compreensão do(a) professor(a) em um contexto de aula, é proposta em 3 atividades, das quais: 2 são associadas à compreensão escrita, envolvendo a pronúncia e a escrita de elementos estruturais da língua, e 1 é associada à produção oral e à produção escrita (vide tópico anterior). Já a **produção escrita** é proposta em 6 atividades, das quais: 4 são associadas à compreensão escrita (respostas escritas a perguntas feitas nos enunciados ou preenchimento de lacunas), envolvendo elementos estruturais da língua (todas), interpretação (3), elementos sociais/culturais (1) e expressão pessoal (1); 1 é associada à produção oral (vide tópico 1); e 1 aparece como habilidade central, exercitando vocabulário e interpretação. A **compreensão escrita**, por fim, é proposta como habilidade central em 2 atividades, envolvendo leitura e comunicação, no texto de abertura do capítulo, e leitura e elementos sociais/culturais, nos textos informativos sobre documentos brasileiros ao final. Ela ainda está associada a outras habilidades em 11 atividades (descritas nos tópicos acima).

Tendo em vista as habilidades de compreensão e de produção escritas, deparamo-nos, logo no princípio do capítulo, com um diálogo inicial que pode apresentar dificuldades para as estudantes, por introduzir o conteúdo abordado

na conversa simulada com uma atendente da Polícia Federal sem nenhum detalhamento prévio dos elementos relativos à comunicação e à apresentação pessoal. Por outro lado, tal diálogo trata de uma situação real que pode já ter sido vivenciada, ou provavelmente virá a ser vivenciada, pelas imigrantes, uma vez que a entrevista na Polícia Federal faz parte do processo de regularização e obtenção de documentos por imigrantes no Brasil. Desse modo, esse diálogo simulado, raramente assumido de forma autônoma por mulheres imigrantes e refugiadas em um contexto real no Brasil, contribui para um melhor domínio desses conhecimentos práticos e, possivelmente, um melhor desempenho desse grupo em relação a essa situação comunicativa, especialmente se ela for bem esclarecida pelo(a) professor(a).

O tópico “Conheça alguém”, apresentado na página 14 do LD, é uma proposta interessante para aproximar as estudantes no contexto da sala de aula, por meio de interações que podem se projetar para além desse espaço – seja entre elas próprias, seja com outras pessoas, espelhando-se nesse exercício. Porém, faltam dados para compreender todos os tópicos de apresentação propostos (por exemplo, estado civil), o que poderia ser aprofundado pelo(a) professor(a) antes ou durante esse momento, associando um trabalho com noções básicas de identificação pessoal e comunicação em língua portuguesa a uma possibilidade de socialização, por vezes rara, entre as imigrantes e os(as) colegas de sala.

Já o exercício de preenchimento do formulário da Polícia Federal, que finaliza o capítulo, é uma excelente proposta por se aplicar na prática e/ou refletir experiências reais das estudantes. Trazer o formulário para o registro do RNE<sup>3</sup> como modelo é muito necessário e, mais que um exercício de aprendizado de língua, funciona como uma espécie de tutorial para uma ação ligada ao estabelecimento das imigrantes no Brasil e contribui para o exercício da cidadania dessas mulheres. De qualquer forma, a atividade requer um direcionamento muito grande por parte do(a) professor(a), pois abrange uma série de elementos informativos

---

<sup>3</sup> Anteriormente conhecido como Registro Nacional de Estrangeiros (RNE) ou Carteira de Identidade Estrangeira (CIE), o documento identitário dos imigrantes no Brasil passa a se chamar Carteira de Registro Nacional Migratório (CRNM) a partir do Decreto nº9199 de 20 de novembro de 2017, que regulamenta a Lei de Migração nº13.445, de 24 de maio de 2017. Disponível em: <http://www.pf.gov.br/servicos-pf/imigracao/duvidas-frequentes/o-que-e-crn>. Acesso em: 04/10/2019.

e documentais que não chegaram a ser abordados no capítulo, mas poderiam ser abordados nesta e na atividade mencionada anteriormente. Ademais, é muito positiva a apresentação de documentos fundamentais para viver no Brasil, como o CPF, o Registro Nacional Migratório (RNM) e outros necessários para a própria obtenção do CPF, tendo como base sua finalidade e suas possibilidades de acesso.

Diante desse quadro, reforçamos, à luz de Diniz, Stradiotti e Scaramucci (2009, p.209), que “o LD desempenha um papel extremamente importante na constituição do imaginário da cultura do outro, reforçando ou desconstruindo estereótipos e favorecendo uma maior ou menor identificação com outras culturas” e “pode sensibilizar o aprendiz para outros pontos de vista sobre o mundo e, assim, auxiliá-lo a interagir de maneira mais apropriada em situações de uso da língua-alvo”. No caso específico do ensino de português para mulheres imigrantes, destacamos, portanto, a importância de adaptar as propostas e os materiais didáticos à perspectiva do acolhimento, visto que “a história de vida no passado e no presente abre um leque de hipóteses em que educadores e aprendizes cooperam e aprendem juntos, ultrapassam as questões do cotidiano, integram-se pelo bem-estar, pela confiança” (GROSSO, 2010, p.71).

#### **4. LÍNGUA DE ACOLHIMENTO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: VIVÊNCIAS E AÇÕES**

Partindo dessas reflexões, não podemos deixar de contemplar as experiências dos cursos de PLAc do CEFET-MG, do qual participamos durante o período em que o Grupo de Estudos Migratórios – Acolhimento, Linguagens e Políticas (GEMALP) colaborou com a sua gestão, e do Coletivo de Mulheres Migrantes – Cio da Terra como duas iniciativas preocupadas com a integração de mulheres imigrantes nos meios sociais pelos quais circulam. Essas iniciativas, ao promoverem aulas de língua voltadas para as demandas mais emergentes dos(as) estudantes e atividades que se projetam para além das salas de aula, visam ao empoderamento desses grupos, na perspectiva de que ele “depende não apenas de seu fortalecimento político ou da existência de legislações a eles favoráveis, mas também da educação do seu entorno para garantir esse respeito” (MAHER, 2007, p. 255).

Nesse sentido, o curso de PLAc do CEFET-MG, desenvolvido com o apoio do GEMALP entre 2018 e 2020, privilegiou, ao longo de sua realização, um

projeto de ensino-aprendizagem do português com base no letramento crítico e organizado em módulos – o primeiro voltado para elementos da língua, o segundo para produção textual e o terceiro para comunicação e cultura. Desse modo, o contato com uma base linguística, sem perder de vista o seu emprego nas práticas discursivas, a partir de gêneros textuais orais e escritos, e nas diferentes formas de expressão cultural, mostrou-se fundamental para o processo de socialização construído dentro e fora da sala de aula. Destacamos, por exemplo, os intervalos de lanche coletivo, que viabilizavam a socialização das mulheres de várias maneiras: pelo compartilhamento dos lanches levados pelas famílias – e do “saber fazer cultural-culinário” empregado nessas receitas – e pela aproximação em torno da própria socialização de seus filhos, por exemplo, que estimulava uma troca de experiências ligadas à maternidade e a outras questões que atravessam a(s) condição(ões) de mulher migrante. Também os passeios culturais<sup>4</sup>, promovidos normalmente ao final do terceiro módulo, possibilitavam um conhecimento mais autêntico de lugares e comunidades que apresentam traços culturais bem representativos da cidade, além de promoverem um contato, ainda que pontual, entre os grupos de imigrantes e os brasileiros do entorno.

Com efeito, a possibilidade de essas mulheres frequentarem o curso de PLAc acompanhadas por seus filhos, quando crianças, mostrou-se um aspecto muito relevante para a adesão de novas integrantes às turmas, mistas, mesmo que sua presença ainda fosse minoritária. Para além das turmas oferecidas ao público adulto, conforme os diferentes níveis (Básicos 1 e 2, Intermediários 1 e 2 e Preparatório para o Exame de Proficiência CELPE-Bras), desde 2019 também foram oferecidas atividades na turma do “Plaquinho”, voltada para as crianças imigrantes e conduzida por uma educadora que se dedicava exclusivamente a elas. Com isso, as mães podiam acompanhar as aulas com maior autonomia, sem estarem propriamente distantes de seus filhos. Conforme dados do evento “II Diálogos

---

<sup>4</sup> Dentre os passeios culturais realizados, destacam-se a ida a uma partida de futebol no Estádio Mineirão (Belo Horizonte - MG), em junho de 2019, financiada pela equipe de futebol mineira Cruzeiro Esporte Clube, e a visita ao Palácio da Liberdade (Belo Horizonte - MG), em dezembro de 2019. Disponíveis em: [https://www.mg.superesportes.com.br/app/noticias/futebol/cruzeiro/2019/06/08/noticia\\_cruzeiro,643579/refugiados-se-emocionam-com-visita-ao-mineirao-em-jogo-do-cruzeiro.shtml](https://www.mg.superesportes.com.br/app/noticias/futebol/cruzeiro/2019/06/08/noticia_cruzeiro,643579/refugiados-se-emocionam-com-visita-ao-mineirao-em-jogo-do-cruzeiro.shtml) e <http://www.iepha.mg.gov.br/index.php/noticias-menu/473-palacio-da-liberdade-recebe-grupo-de-migrantes>. Acesso em: 19/07/2021.

em Rede”, realizado pelo GEMALP, no primeiro semestre de 2019, o número de mulheres correspondeu a 39% do total de alunos inscritos no curso de PLAc. Vale destacar ainda que o fato de as aulas presenciais, no período pré-pandemia, acontecerem aos sábados à tarde contribuía para a frequência das mulheres que estavam inseridas no mercado de trabalho, dividindo-se em múltiplas jornadas que não permitiam sua participação em cursos ao longo da semana. Além disso, tal dinâmica permitia a participação das que precisavam se dedicar exclusivamente a tarefas domésticas, incluindo o cuidado dos filhos, enquanto as demais pessoas de seu núcleo familiar, normalmente os homens, saíam para trabalhar durante a semana.

Por último, consideramos que as atividades de encerramento semestral do curso de PLAc do CEFET-MG eram também muito produtivas no sentido de valorizar as habilidades que essas mulheres – como os demais imigrantes – já trazem das experiências ao longo de suas trajetórias e de seu processo de construção identitária individual e coletiva. Tais atividades propunham que o último sábado letivo fosse destinado a uma feira cultural na área externa da universidade, na qual eram montados *stands*, com a identificação da nacionalidade de cada integrante, para a exposição de produtos originários de seus países, produzidos e vendidos por eles, desde itens alimentícios a roupas e artigos de decoração. Assim, essa proposta estimulava práticas comunicativas a partir das quais as imigrantes, por vezes restritas a uma produção doméstica, eram colocadas em contato com um público diverso para apresentarem não só seus produtos, mas toda uma série de conhecimentos subjacentes a eles, fazendo uso da língua portuguesa. Por outro lado, a projeção de um evento multicultural frente a toda a comunidade universitária e externa que frequenta o CEFET-MG correspondia bem à perspectiva de promover o empoderamento de imigrantes a partir da conscientização da sociedade do entorno.

É nesse âmbito que surgiu a parceria entre o Coletivo de Mulheres Migrantes – Cio da Terra e os projetos desenvolvidos pelo GEMALP, iniciada com a participação de algumas representantes do coletivo no evento “I Diálogos em Rede: mulheres migrantes”. Além da colaboração entre professores de PLAc do CEFET-MG e do Cio da Terra no ano de 2019, houve a integração da feira de mulheres migrantes do Cio da Terra às feiras multiculturais realizadas no CEFET-MG. No caso do Cio da Terra, as aulas de português são dadas exclusivamente por e

para mulheres, como forma de atender a demandas muito específicas ligadas ao universo feminino e de assegurar, como um direito, o lugar de fala das mulheres. Tal iniciativa tem por base o propósito do coletivo de promover o senso crítico e a autonomia de mulheres imigrantes, refugiadas e apátridas, a partir de ações desenvolvidas na Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH) e articuladas em diferentes frentes de trabalho, como a assistência social bilíngue, a formação sociopolítica (por meio de rodas de conversa e palestras), a realização de atividades culturais (com projetos artísticos e saraus) e de geração de emprego e renda (a partir de oficinas, feiras e capacitações), a criação de conteúdos e campanhas informativas nas redes sociais e o ensino de PLAc para mulheres imigrantes e refugiadas<sup>5</sup>.

Embora o Coletivo Cio da Terra tenha surgido como movimento social em abril de 2017, o ensino de PLAc para mulheres se iniciou em fevereiro de 2017 no bojo de um projeto institucional da RMBH, como uma resposta sensível às necessidades de mulheres em situação de vulnerabilidade, para além dos problemas próprios à imigração e ao refúgio. Por meio de aulas individualizadas oferecidas em abrigos femininos e hospitais da RMBH, esse projeto visava oferecer a mulheres vítimas de violência – física, psicológica e simbólica – um acolhimento mais próximo e um olhar mais atento, a fim de lhes ajudar em seu processo de ressocialização. Nessas circunstâncias, impunha-se uma série de desafios, relativos tanto ao planejamento quanto à adequação das aulas de português às condições dessas mulheres, que extrapolam qualquer proposta didática aplicada a um ensino regular. Tal realidade apontava para a necessidade de se repensarem e de se criarem novas propostas de ensino-aprendizagem que comunicassem a elas não apenas a língua em si, mas uma atitude empática que as acolhesse em seus traumas e as ajudasse a (re)descobrir sua força e sua autonomia, viabilizando, por intermédio da língua, sua reintegração social.

---

<sup>5</sup> Todas as ações conduzidas e realizadas pelo Coletivo de Mulheres Migrantes – Cio da Terra são atualizadas e podem ser acompanhadas nas redes sociais do coletivo, que também compartilham notícias e reportagens, produzidas por outros veículos midiáticos, sobre as atividades que conduz: <https://www.facebook.com/ciodaterramigrantes/> e <https://www.instagram.com/ciodaterramigrantes/?hl=pt-br>.

Desde o início desse trabalho, que passou a ser conduzido exclusivamente pelo Cio da Terra a partir de fevereiro de 2018, diferentes mulheres já foram amparadas por ações conjuntas de ensino de PLAc e outras frentes do coletivo, e muitas delas já saíram da condição de vulnerabilidade social na qual se encontravam inicialmente, podendo construir um novo cenário de relações e atividades em suas vidas, ligadas ao coletivo ou não. Diante desse quadro, surgiu a ideia de criar turmas formadas exclusivamente por mulheres, a fim de que a convivência entre elas possibilitasse práticas comunicativas mais autênticas, além da criação de novos vínculos de afeto e da possibilidade de se fortalecerem coletivamente, na troca (e, por que não, no reconhecimento mútuo) das experiências trazidas por elas.

Nessa perspectiva, desde maio de 2019, o Cio da Terra também oferece aulas de PLAc para turmas de mulheres imigrantes e refugiadas, sendo o curso articulado às demais frentes do coletivo. Essa articulação busca um empoderamento das mulheres que passe pela sua conscientização sociopolítica, sem desconsiderar a educação da sociedade do entorno, ao valorizar a representatividade dessas mulheres em espaços de fala ocupados pelo coletivo. Inaugurada com apenas quatro alunas, a primeira turma de mulheres, no primeiro semestre de 2019, ganhou mais cinco participantes no segundo semestre e outras três na passagem para o primeiro semestre de 2020. Esse cenário estabeleceu o primeiro desafio de se pensar uma nova organização para o curso, com base em um nivelamento das alunas conforme seu domínio das habilidades linguísticas – em função do tempo de estudo, das possibilidades de contato com o português na comunidade de acolhimento, da desenvoltura na compreensão e na expressão em língua portuguesa, dentre outros critérios.

No entanto, o quadro de distanciamento social em decorrência da pandemia de Covid-19, a partir de março de 2020, impôs um desafio ainda maior sobre o curso de português do Cio da Terra – realizado, até então, aos sábados de manhã no Centro de Referência da Juventude (CRJ), em Belo Horizonte –, bem como sobre as demais atividades presenciais do coletivo, sobretudo as de geração de renda. Tão logo a suspensão das atividades foi decretada, as aulas de português foram adaptadas para a modalidade *online*, com base no reconhecimento de que, para a maioria das mulheres participantes do curso na época, o momento de interação proporcionado por ele era não só uma oportunidade

de aprendizado da língua, mas também uma (se não a principal) possibilidade de socialização que elas encontravam para além do espaço doméstico. Além disso, todas as frentes de ação do coletivo se mobilizaram em uma força-tarefa, em parceria com outras iniciativas sociais da RMBH, com destaque para o GEMALP, para oferecer assistência a famílias imigrantes e refugiadas em condição de vulnerabilidade, sobretudo com mutirões de doação e entrega de cestas básicas.<sup>6</sup>

Com relação ao curso de português para mulheres, especificamente, as experiências iniciais de ensino-aprendizagem na modalidade *online* mostraram ser possível, de modo geral, elaborar práticas condizentes com os recursos tecnológicos aos quais as alunas tinham acesso – parte delas pelo *Whatsapp* e outra pelo *Zoom*. No entanto, o agrupamento das participantes com base em um nívelamento por acesso a recursos tecnológicos e, portanto, socioeconômico, apesar de acolhê-las independentemente de suas realidades, estava longe de ser um critério ideal em termos de ensino-aprendizagem, visto que a limitação de certas ferramentas também tende a comprometer o desenvolvimento máximo das potencialidades das estudantes no desenvolvimento das habilidades linguísticas.

Diante disso, no planejamento pedagógico do segundo semestre de 2020, o curso passou a ser organizado em quatro níveis – Elementar, Básico 1, Básico 2 e Intermediário – e ministrado por cinco professoras, responsáveis pelo planejamento das aulas, pela elaboração e pela correção de atividades semanais, além do encaminhamento das demandas sociais das alunas e da organização de oficinas de formação complementar. Um elemento diferencial, a partir desse momento, foi a utilização da plataforma *Zoom* como ambiente exclusivo das aulas, oferecidas simultaneamente aos sábados de manhã, ainda que o *Whatsapp* fosse mantido como um espaço de conversação e atividades assíncronas. O uso do *Zoom*, assegurado a todas as alunas por meio de uma campanha de amadrinhamento tecnológico organizada pelas próprias professoras, permitiu um maior alcance do projeto para além da RMBH, tendo em vista as 50 inscrições

---

<sup>6</sup> Sobre as ações articuladas dos dois projetos, mais informações podem ser encontradas em BAE-NINGER et.al. **Migrações internacionais e a pandemia de Covid-19**. Campinas: Nepo/Unicamp, 2020. p.444. Disponível em: <http://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/migra-internacional/migra-internacional.pdf>. Acesso em: 19/07/2021.

de mulheres imigrantes e refugiadas para o segundo semestre de 2020, e uma maior interação entre elas, independentemente da distância física.

Foi a partir das experiências do primeiro ano de pandemia e do reconhecimento prévio de sua projeção para o ano de 2021 que uma nova reinvenção se mostrou fundamental assim que ocorresse a passagem entre os dois anos. Antes mesmo de abrir inscrições para novas alunas do curso de português, portanto, o grupo de professoras já atuantes no Cio da Terra realizou uma chamada para novas voluntárias, que totalizou 107 inscrições. A diversidade de perfis e de bagagens trazidas pelas novas integrantes possibilitou sua organização em novos grupos de trabalho, articulados entre si, conforme as demandas apresentadas pelas alunas até então: aulas de português, monitorias, oficinas, conversação e criação de conteúdos.

Juntamente com essa ação, também o curso foi repensado em seu projeto pedagógico e estruturado para oferecer um total de 11 turmas, correspondentes aos níveis Elementar (1 turma), Básico (4 turmas), Intermediário (4 turmas) e Intermediário Superior / Avançado (1 turma), além do Curso Preparatório para o exame de proficiência CELPE-Bras (1 turma). Cada nível se estende ao longo de três módulos trimestrais e oferece um certificado simbólico, ao final de cada módulo, às alunas que se mostrarem participativas de acordo com combinados pré-estabelecidos em cada turma. Dentre os maiores desafios atuais, encontra-se o acolhimento efetivo de um número cada vez maior de mulheres – de diferentes regiões do Brasil e de países vizinhos – representado por mais de 200 inscrições nos dois primeiros módulos do curso. Esse acolhimento envolve, por um lado, questões práticas, como a manutenção da campanha de amadrinhamento para prover recursos tecnológicos às mulheres que não têm condições de financiá-los. Por outro lado, o acolhimento passa por questões pedagógicas, como a formação contínua das voluntárias e a elaboração coletiva de um plano de conteúdos estrutural do curso, orientado pela transversalidade do tema “ser mulher migrante” e do compartilhamento de experiências e necessidades apresentadas pelas mulheres imigrantes e refugiadas atendidas pelo curso. Trata-se, portanto, de um projeto em constante (co)construção, pela riqueza que as narrativas e as redes de apoio entre mulheres promovem, potencializadas pelo rompimento das fronteiras físicas.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É difícil traçar modelos de estratégias e soluções que se apliquem a todos os contextos de aula de PLAc. Cada aluna ou aluno traz uma bagagem cultural e histórica própria, além de necessidades muito específicas, que não podemos nunca ignorar. E cada formato de aula – individual ou coletiva, em turmas femininas ou mistas – demanda uma dinâmica própria, que privilegia o investimento em determinadas habilidades. De todo modo, é importante o direcionamento das propostas didáticas para as demandas mais prementes de cada grupo, e, ao considerarmos a(s) condição(ões) das mulheres imigrantes e refugiadas, há que se contemplar uma série de especificidades, ligadas ao gênero, que atravessam as realidades migratórias de cada uma delas, ainda que heterogêneas, e nos permitem refletir sobre o que é *ser mulher migrante*.

Cabe ressaltar também que, embora os fluxos migratórios para o Brasil tenham aumentado significativamente nos últimos anos, pouco se fala ainda sobre o fenômeno de “feminização das migrações”. E, ainda que a Lei de Migração tenha sinalizado uma série de avanços com relação a uma política migratória voltada para os direitos humanos, falta uma série de políticas públicas que deem conta do estabelecimento e do acolhimento desses grupos no Brasil, especialmente nos âmbitos das políticas linguísticas e afirmativas, essas últimas ligadas à questão de gênero. Assim, o estudo e a elaboração de propostas nesse âmbito restringem-se, como apontam Lopez e Diniz (s/d), aos esforços de pesquisadores das universidades e dos centros educacionais, bem como de organizações não governamentais e movimentos sociais.

Paralelamente, o trabalho com o ensino de PLAc para um número considerável de imigrantes que vivem na região metropolitana de Belo Horizonte também se estende por essas iniciativas e fica a cargo do voluntariado. Logo, por mais que o ensino de PLAc tenha se mostrado um instrumento muito importante de formação e de integração social das mulheres imigrantes na sociedade que compõem, a exemplo das propostas do GEMALP e do Coletivo de Mulheres Migrantes – Cio da Terra, o acolhimento efetivo dessas mulheres também depende de uma educação do entorno, como forma de garantir um olhar empático às suas demandas e de viabilizar uma série de contribuições que elas têm a nos oferecer.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAENINGER, Rosana. Contribuições da academia para o Pacto Global da Migração: o olhar do Sul. In: BAENINGER, Rosana; et al. (org.). **Migrações Sul-Sul**. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018.

DINIZ, L. R. A.; STRADIOTTI, L. M.; SCARAMUCCI, M. V. R. Uma análise panorâmica de livros didáticos de português do Brasil para falantes de outras línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

FEITOSA, J.; MARRA, J.; FASSON, K.; MOREIRA, N.; PEREIRA, R.; AMARO, T. **Pode Entrar: Português do Brasil para Refugiadas e Refugiados**. São Paulo: 2015.

GROSSO, Maria José dos. Língua de acolhimento, língua de integração. pp. 61-77. In: **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 9, n. 2, Brasília, 2010.

LISBOA, Teresa Kleba. Gênero e migrações: trajetórias globais, trajetórias locais de trabalhadoras domésticas. In: **REMHU: “Projeto migratório”**, v. 14, n. 26/27, 2006.

LOPEZ, A. P. A.; DINIZ, L. R. A. Iniciativas Jurídicas e Acadêmicas para o Acolhimento no Brasil de Deslocados Forçados. p. 31-56. In: **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLE)**, n. 9, s/d.

MAHER, T. M. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. p. 255-270. In: Kleiman Cavalcanti. (Org.). **Linguística Aplicada – suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. pp. 135-158. In: **RBLA**, v.10, n.1, Belo Horizonte: UFF, 2010.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização dos Construtos que Têm Orientado a Pesquisa. In: MOITA LOPES, L.P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

# PROJETO PRÓ-IMIGRANTES: PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO POR MEIO DA PREPARAÇÃO PARA O ENEM

*Desirée de Almeida Oliveira<sup>1</sup>, Kelly Cristina de Souza<sup>2</sup> e  
Lucas Willian Oliveira Marciano<sup>3</sup>*

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O termo Português como Língua de Acolhimento (PLAc) tem sido utilizado para se referir ao ensino da língua portuguesa em contexto de migração forçada, como no caso de refugiados e imigrantes portadores de visto de acolhida humanitária. Muitas iniciativas, a maioria delas por parte da sociedade civil e dependentes de trabalho voluntário, têm surgido em todas as regiões do Brasil com o intuito de ajudar a integrar essa população na nova sociedade por meio da aprendizagem da língua majoritária do país.

No presente trabalho, temos como objetivo apresentar a iniciativa do projeto Pró-Imigrantes, o qual, com o apoio da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), combina o ensino de PLAc com a preparação de refugiados e outros imigrantes em situação de vulnerabilidade para a participação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Consideramos imigrantes em situação de vulnerabilidade aqueles que experienciam fatores contextuais (idade, sexo, etnia, condição migratória, nível de escolaridade, etc.) que podem colocá-los em

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Minas Gerais.

<sup>2</sup> Univeristy of Missouri.

<sup>3</sup> Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

condições menos propícias à inserção social e desenvolvimento pessoal (VILLA; RODRÍGUEZ, 2002).

Primeiramente, abordamos os contornos do refúgio e imigração para o Brasil no século XXI e tratamos da questão do acesso de refugiados e outros imigrantes em situação de vulnerabilidade ao ensino superior, o que na maioria das instituições acadêmicas públicas no Brasil depende da participação do candidato no ENEM. Em seguida, detalhamos o desenvolvimento do projeto Pró-Imigrantes e o ensino de PLAc em seu contexto.

## 2. REFÚGIO E IMIGRAÇÃO NO BRASIL

O aumento exponencial da imigração para o Brasil devido a guerras, perseguições e violações de direitos humanos em diversos países, tem evidenciado a premente necessidade de integrar refugiados e outros imigrantes à sociedade brasileira. O projeto Pró-Imigrantes teve início em 2015, ano em que, segundo a Secretaria Nacional de Justiça, 8.493 refugiados residiam no Brasil e houve o registro de 28.670 novas solicitações de refúgio (BRASIL, 2018), a maioria (14.465) realizadas por haitianos (BRASIL, 2019).

As estatísticas mais recentes informam que um total de 82.552 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado foram recebidas em 2019, sendo a maioria de nacionais da Venezuela, Haiti e Cuba (BRASIL, 2020). Em 14 de junho de 2018, o Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE) reconheceu a situação de “grave e generalizada violação de direitos humanos” na Venezuela, o que possibilitou a adoção de um processo simplificado para a determinação da condição de refugiado para os nacionais do país vizinho (BRASIL, 2019, p. 3).

Como signatário da Convenção de Genebra de 1951 e em consonância com a Declaração de Cartagena de 1984, o Brasil, em 22 de julho de 1997, promulgou a lei n° 9.474, a qual reconhece como refugiado todo indivíduo que

– devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país;

- não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior;
- devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país.

Embora, geralmente, não atendam aos critérios para o deferimento da condição de refugiado, os haitianos representavam 21,5% dos imigrantes de longo termo, ou seja, com período de permanência superior a um ano, no Brasil entre 2011 e 2018. O maior número de registros para imigrantes de longo termo no mesmo período ocorreu no estado de São Paulo (> 100 mil). Paraná, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Santa Catarina (30 mil a 100 mil), seguidos pelo Distrito Federal, Minas Gerais e Roraima (15 mil a 30 mil) figuram em segundo e terceiro lugares, respectivamente (CAVALCANTI et al., 2019). Em Minas Gerais, um mapeamento realizado pela ACNUR, em parceria com o Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados (SJMR), revela que 97% das pessoas atendidas pelo SJMR, em todo o estado, em 2019, residiam em Belo Horizonte e região metropolitana. Pessoas de 57 nacionalidades diferentes receberam atendimento, sendo a maioria haitianas (2.610 pessoas) e venezuelanas (429 pessoas) (ACNUR, 2020).

Frequentemente, refugiados e outros imigrantes em situação de vulnerabilidade que possuem curso superior em seus respectivos países de origem encontram dificuldades para efetuar a revalidação do diploma no Brasil, o que os impede de exercerem a profissão no país, levando muitos a trabalhar em áreas não relacionadas a sua formação e com baixa remuneração. Por essa razão, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação aprovou a resolução nº 3/2016, a qual estabelece que refugiados e outros imigrantes (em casos justificados de acordo com legislação ou norma específica), que não estejam de posse dos documentos necessários, possam obter a revalidação do diploma de curso superior por meio da realização de prova de conhecimentos, conteúdos e habilidades. Segundo Lopez e Diniz (2018), a medida demonstra sensibilidade para com a situação de muitos indivíduos, os quais, em virtude

das características do processo migratório, não têm em mãos os documentos comprobatórios de escolaridade.

Outras medidas importantes têm sido implementadas, como a aprovação da lei nº 16.685, em São Paulo, da lei nº 8.020, no Rio de Janeiro, e da lei nº 19.830, no Paraná, que isentam do pagamento de taxas os refugiados que buscam a revalidação de diplomas de graduação e pós-graduação nas universidades públicas estaduais. Especialistas ressaltam que políticas de integração para refugiados têm “a capacidade de agregar capital intelectual e ideias aos locais onde estes cidadãos se estabelecem” (ACNUR, 2019).

Muitos refugiados e outros imigrantes em situação de vulnerabilidade também desejam dar continuidade aos estudos no Brasil. Na próxima seção, discutimos o acesso dessa população ao ensino superior no país.

### 3. O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Tão importante quanto a revalidação de diplomas é a ampliação do acesso de refugiados e outros imigrantes em situação de vulnerabilidade ao ensino superior no Brasil, o que tem estimulado a implementação de políticas específicas (OLIVEIRA, 2019a). Algumas instituições acadêmicas se destacam nesse sentido, como a Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), a Universidade Federal de Integração Latino-América (UNILA), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a Universidade Federal do Paraná e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

A UNISANTOS realiza vestibular diferenciado para refugiados e oferece isenção integral de matrícula e mensalidade. A UNILA disponibiliza vagas para refugiados e outros imigrantes em 29 cursos de graduação, além de possibilitar a solicitação de auxílio moradia, alimentação e transporte para os estudantes. A UFMG, em 11 de junho de 2019, aprovou a resolução nº 07/2019, que estabelece a realização anual de processo seletivo específico para refugiados, asilados políticos, apátridas, portadores de visto temporário de acolhida humanitária e outros imigrantes beneficiários de políticas humanitárias no Brasil. Determina-se que os candidatos às vagas nos cursos de graduação (reserva de no mínimo uma por curso) da instituição sejam classificados de acordo com a pontuação obtida

em edição do ENEM realizada até cinco anos antes do início do período letivo imediatamente seguinte ao processo seletivo.

A UFSM, por meio da resolução n° 041/2016, prevê a criação de vagas complementares para refugiados e imigrantes em situação de vulnerabilidade (com base em critérios de renda) em todos os seus cursos técnicos, tecnológicos e de graduação. A UFSCar, desde 2015, adota as notas obtidas no ENEM como critério em processo seletivo específico para refugiados. A UFPR<sup>4</sup>, por meio da resolução n° 63/2018, realiza processo seletivo especial, disponibilizando, anualmente, 10 vagas suplementares nos cursos de graduação e técnicos de nível pós-médio a refugiados e imigrantes portadores de visto humanitário. A UFRGS, além de prestar assessoria jurídica, psicológica e social a refugiados e outros imigrantes em situação de vulnerabilidade, disponibiliza vagas nos seus cursos de graduação via processo seletivo específico.

Conforme mencionado, a UFMG e a UFSCar utilizam as notas do ENEM em seus processos seletivos específicos para a população em questão. O resultado obtido no exame também é utilizado para o ingresso na maioria das universidades públicas por meio do Sistema de Seleção Unificado (SiSU), no qual refugiados e outros imigrantes também podem se inscrever. O projeto Pró-Imigrantes, com o apoio da UFMG, é desenvolvido com o objetivo de oferecer aulas preparatórias gratuitas para o ENEM àqueles interessados em cursar o ensino superior no Brasil, participando de processos seletivos que envolvem o exame. Nas próximas seções, fazemos uma apresentação do projeto, inserido em um contexto que conjuga o ensino de PLAc e a aprendizagem para fins acadêmicos.

#### 4. O PROJETO PRÓ-IMIGRANTES

O projeto Pró-Imigrantes nasceu da iniciativa de Kelly Cristina de Souza<sup>5</sup>, então aluna do programa de graduação em Letras da UFMG e professora de

---

<sup>4</sup> Referimos o leitor para a tese de doutorado de Ruano (2019), na qual a autora discute detalhadamente o programa de reingresso da UFPR, voltado para a reinserção acadêmica de migrantes e refugiados.

<sup>5</sup> Uma entrevista com Kelly Cristina de Souza à rádio UFMG está disponível em: <https://www.ufmg.br/online/radio/arquivos/040323.shtml>. Acesso em: 27/07/2020.

PLAc no Centro Zanmi – atualmente, SJMR –, em Belo Horizonte. A idealizadora observou que muitos dos alunos no referido centro tinham interesse em ingressar no ensino superior e/ou concluir o ensino médio (entre 2009 e 2016 as notas do ENEM podiam ser utilizadas para fins de certificação do ensino médio, conforme critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação), por isso realizou um levantamento a fim de identificar aqueles que gostariam de participar da edição do ENEM 2015. Em seguida, efetuou a inscrição no exame para os interessados.

A fim de que os alunos tivessem a oportunidade de se prepararem especificamente para as provas, a professora elaborou o projeto Pró-Imigrantes e, com o apoio e orientação do professor Leandro Rodrigues Alvez Diniz, da Faculdade de Letras da UFMG, apresentou-o junto ao setor de proficiência da Diretoria de Relações Internacionais (DRI) da instituição, com o título oficial de “Curso preparatório para o ENEM para imigrantes em regime especial de permanência residentes em Belo Horizonte e região metropolitana.”

Com a aprovação da DRI, uma sala do Colégio Técnico (COLTEC), no *campus* Pampulha, foi disponibilizada para as aulas, as quais ocorreram entre 31 de agosto e 23 de outubro de 2015. Apesar da curta duração da primeira edição do projeto, essa foi a melhor forma encontrada para que os alunos ao menos se familiarizassem com o exame. Nesse período, foram oferecidas aulas de geografia, história, língua portuguesa, literatura, matemática e redação.

Todos os professores do projeto são voluntários, em sua maioria estudantes de graduação (vários em programas de licenciatura) e pós-graduação da UFMG. A seleção desses se deu mediante disponibilidade e interesse em atuar com o público-alvo. Foram feitas reuniões de integração para que a equipe se conhecesse melhor e pudesse entender um pouco da realidade dos alunos a serem assistidos pelo projeto.

As aulas ocorrem de segunda a sexta-feira, das 19h às 22h. Em 2016, tivemos o primeiro ano completo de curso (março a outubro), também expandindo o número de disciplinas ministradas: biologia, física, geografia, história, língua portuguesa, literatura, matemática, química e redação. A divulgação do curso é feita pela *internet* e junto a instituições, em Belo Horizonte e região metropolitana, que oferecem cursos de PLAc a refugiados e outros imigrantes.

Desde janeiro de 2020, o projeto é coordenado pela professora Luciane Corrêa Ferreira, da Faculdade de Letras da UFMG, e se tornou um projeto da

Faculdade, passando a estar ligado à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX). Anteriormente, com o apoio da DRI e sob a orientação do professor Leandro Rodrigues Alves Diniz, também da Faculdade de Letras da UFMG, Kelly Cristina de Souza (2015), Lucas Willian Oliveira Marciano (2016), ambos alunos de graduação em Letras, e Desirée de Almeida Oliveira (2017-2019), aluna de pós-graduação em Estudos Linguísticos, coordenaram o projeto.

**Figura 1: Primeiro Cartaz de Divulgação do curso**



Fonte: arquivo dos autores.

Entrevistas e reportagens foram realizadas por diferentes veículos de informação – RecordTV Minas, portal G1<sup>6</sup>, TV UFMG<sup>7</sup> e rádio UFMG<sup>8</sup> –, o que tem contribuído para a visibilidade dos trabalhos e para a discussão sobre a integração de imigrantes à sociedade brasileira por meio do acesso ao ensino superior. Nas matérias jornalísticas, enfatizamos a relevância de ações voltadas para a população migrante e abordamos os desafios encontrados para a realização do projeto. Os alunos também têm a oportunidade de compartilharem suas próprias experiências, em relação à preparação para o ENEM e à aprendizagem da língua portuguesa.

Embora haja significativo interesse pelo curso, as turmas formadas têm sido pequenas em razão de muitos refugiados e outros imigrantes em situação de vulnerabilidade terem dificuldade de arcar com o custo de transporte até o local das aulas, trabalharem no horário delas ou estarem cansados para frequentá-las após a intensa jornada de trabalho. A grande maioria dos alunos, desde o início do projeto, é de nacionalidade haitiana e venezuelana. Em 2015, dos 27 interessados, oito concluíram o curso. Em 2016, cinco alunos foram frequentes, ao passo que três, em 2017, dois, em 2018, e um, em 2019. Em 2020 e 2021, devido à pandemia de COVID-19, as aulas foram suspensas e os professores têm orientado o estudo dos alunos remotamente. Para se familiarizar com as atividades de ensino e iniciativas no âmbito do projeto Pró-Imigrantes durante a pandemia, gostaríamos de indicar a leitura do capítulo de Ferreira (2021) na presente obra.

Além das dificuldades com o custo de transporte e outras já mencionadas, acreditamos que a participação nas aulas presenciais do projeto tem diminuído ao longo dos anos devido a questões motivacionais, uma vez que, até o momento, nenhum aluno obteve pontuação suficiente para ingressar no curso e universidade pública desejados. Como a maioria dos refugiados e outros imigrantes pleiteiam

---

<sup>6</sup> Reportagem disponível em: <http://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/2015/10/haitianos-se-preparam-para-o-enem-em-busca-de-nova-profis-sao-em-bh.html>. Acesso em: 27/07/2020.

<sup>7</sup> Reportagem disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/imigrantes-e-refugiados-tem-aulas-gratuitas-para-o-enem>. Acesso em: 27/07/2020.

<sup>8</sup> Reportagem disponível em: <https://www.ufmg.br/online/radio/arquivos/040323.shtml>. Acesso em: 27/07/2020.

uma vaga na modalidade de ampla concorrência no SiSU, é possível que se desmotivem frente à acirrada disputa. Esperamos que com a recente resolução nº 07/2019 da UFMG, que amplia a política de ingresso na instituição para refugiados e outros imigrantes por meio de processo seletivo específico, mais pessoas participem das aulas preparatórias para o ENEM oferecidas no âmbito do projeto. Anteriormente, a política de ingresso por meio de processo seletivo específico da universidade contemplava apenas refugiados políticos, o que excluía refugiados de outra natureza, imigrantes portadores de visto humanitário ou permanente por razões humanitárias, entre outros.

Dois de nossos alunos haitianos utilizaram as notas obtidas no ENEM para iniciarem seus estudos em instituições acadêmicas privadas em Belo Horizonte. Atualmente, cursam o terceiro ano da faculdade de Farmácia e Biomedicina. Outra aluna pretende iniciar a faculdade de Enfermagem.

## 5. O PLAC NO CONTEXTO DO PROJETO PRÓ-IMIGRANTES

O PLAC constitui um ramo da Linguística Aplicada e da área de Português como Língua Adicional (PLA) que

[...] se dedica à pesquisa e ao ensino de português para imigrantes, com destaque para deslocados forçados, que estejam em situação de vulnerabilidade e que não tenham o português como língua materna. Seu objetivo é a produção e circulação de saberes linguístico-discursivos que, em última instância, contribuam para “produzir e democratizar mobilidades e multiterritorialidades”, fazendo face a processos de “reterritorialização precária” (LOPEZ; DINIZ, 2018, p. 37, BIZON, 2013, p. 123).

Ao se preparem para a participação no ENEM, os alunos do projeto Pró-Imigrantes visam adquirir “saberes linguístico-discursivos” que contribuam para a sua “reterritorialização” no país de acolhimento, ou seja, para que se integrem mais plenamente à sociedade brasileira por meio do acesso ao ensino superior. Tais saberes estão fortemente associados ao domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa, com base na qual as questões do exame são elaboradas

e uma redação deve ser produzida pelo candidato. Dessa maneira, o contexto do projeto se caracteriza pelo ensino de PLAc para fins acadêmicos<sup>9</sup>.

Todas as aulas no curso preparatório são ministradas em português, permitindo aos alunos aprimorarem seus conhecimentos e proficiência na língua, além de se familiarizarem com aspectos culturais do país de acolhimento, em especial durante as aulas de geografia, história, língua portuguesa, literatura e redação. Segundo os professores, ensinar pessoas que ainda não possuem uma alta proficiência em português é desafiador, mas a experiência contribuiu para enriquecer a vivência como docente. A maioria dos professores não possui experiência prévia de ensino de PLA ou PLAc, tampouco participam de treinamento específico no projeto, algo que seria importante incorporarmos em futuras edições. Contudo a disponibilidade de tempo dos professores para receberem tais orientações é escassa. Ainda assim, os coordenadores do projeto estão sempre disponíveis para responderem a perguntas e tirarem dúvidas dos professores.

A princípio, nossa intenção era desenvolver material didático próprio para cada disciplina ministrada, uma vez que o contexto de aprendizagem dos alunos é bastante específico. Como ainda não foi possível tal elaboração em virtude de sua complexidade e da limitação financeira do projeto, os professores têm autonomia para elaborar seus materiais de acordo com as necessidades identificadas em sala de aula. Embora a maioria não tenha formação ou experiência prévia na área de PLAc ou PLA, os professores têm procurado adaptar o ensino e os materiais didáticos à proficiência linguística dos alunos, geralmente de nível intermediário. Segundo alguns professores, os alunos, frequentemente, têm dificuldades para compreenderem as aulas e as questões do ENEM devido à certa complexidade linguística a elas relacionadas. Em comunicação pessoal, a professora de redação afirmou

Em virtude de o Enem ser um exame elaborado para falantes de português como língua materna, imaginei quais seriam os desafios linguísticos a serem encontrados tanto pelos alunos quanto pelos

---

<sup>9</sup> Também referimos o leitor para a tese de doutorado de Ruano (2019), na qual a temática do ensino de português para fins acadêmicos é ricamente discutida.

professores. Constatei que os desafios eram reais, mas que poderiam ser vencidos mediante o emprego de abordagens de ensino específicas para o público em questão. Essas envolvem desde estratégias relativamente simples, como o professor monitorar seu vocabulário e velocidade de fala, até estratégias mais complexas, como prever aspectos da cultura brasileira que podem ser desconhecidos para os alunos. Tal desconhecimento pode dificultar a compreensão de conteúdo teórico e prático. (comunicação pessoal).

Em relatos de experiência docente, as professoras de química e história afirmaram, respectivamente

Tinha muitas vezes que eu tinha que: “você conhecem essa palavra?”. Eles falavam: “não”. “Então, vamos lá, vamos tentar explicar o que significa essa palavra, o que significa essa expressão, o que é esse termo.” Várias vezes eu tinha que fazer isso. É bom porque assim pra mim foi uma coisa de explicar o mais claro possível um assunto (OLIVEIRA, 2019a, p. 74).

Influenciou [a língua portuguesa] bastante na aula de história porque, como em outras disciplinas, a gente tem nossos jargões, né? Isso no início eu percebi que estava causando uma desmotivação dentro da sala de aula quando nós íamos fazer exercícios do Enem. Mas causava uma desmotivação não só por uma questão de eles não terem esse vocabulário, era uma questão de uma limitação minha que estava pegando os exercícios lá do Enem, as propostas de atividade, e não estava adequando aquilo para o meu público. [...] Aí eu peguei os exercícios do Enem, reescrevi numa linguagem mais fácil, mais acessível (OLIVEIRA, 2019a, p. 75).

Por meio das declarações dos professores, observamos que a atuação no projeto pode contribuir para a formação docente, pois dá aos futuros profissionais a oportunidade de adquirir experiência de ensino em um contexto diverso do de português como língua materna, o qual tende a ser o único focalizado em cursos de licenciatura no país. Assim, a experiência no projeto os auxiliaria em

suas futuras atuações em escolas públicas e particulares, especialmente levando em consideração o aumento no número de matrícula de crianças e adolescentes de outras nacionalidades no ensino básico em razão do fluxo migratório para o Brasil (UNIBANCO, 2018).

A rede pública de ensino ainda se encontra despreparada para receber e integrar esses estudantes, sendo o idioma a principal barreira. Como a maioria dos estrangeiros que imigram para o Brasil não conhecem suficientemente o português, acabam tendo muita dificuldade de integração (SILVA; COSTA, 2020, COSTA; SILVA, 2018, BRASIL, 2015) e, no caso dos estudantes, para se comunicarem com professores e colegas e entenderem os conteúdos das aulas. Os professores e gestores escolares raramente recebem algum tipo de treinamento para lidarem com a situação e melhor acolherem os estudantes. Quando o recebem, esse, geralmente, restringe-se a questões normativas, não oferecendo orientações pedagógicas (UNIBANCO, 2018). Acreditamos que seria interessante articular futuras parcerias entre o projeto Pró-Imigrantes e programas de formação de professor na universidade, tanto a nível de licenciatura quanto de extensão.

Os alunos também têm compartilhado suas experiências de preparação para o ENEM, apontando que a questão linguística é um dos maiores desafios, em especial no tocante à prova de redação do exame. Nos comentários a seguir, dois alunos haitianos falam sobre a importância de aprenderem a gramática normativa da língua portuguesa para terem bom desempenho na escrita.

Primeira dificuldade vai ser da linguagem [...] português é uma língua do Brasil porque existe português do Brasil e português do Portugal e se a gente não lê bem, ou seja, sabe as regras gramática isso pode atrapalhar nas argumentações que a gente vai fazer. Isso é o primeiro que eu posso dizer. (OLIVEIRA, 2019b, p. 104).

Pode ter sobre a gramática também porque pra escrever uma coisa não é só ter ideia, mas pode ter gramática também porque não pode colocar palavras mal organizadas. Pra mim eu acho que só isso, se tiver ideia e conhecimento sobre assunto e gramática [...] pode fazer uma boa redação, uma boa dissertação-argumentativa. (OLIVEIRA, 2019b, p. 101).

Para além do conhecimento da modalidade formal da língua portuguesa, conforme requerido na redação do ENEM, os alunos apontam a necessidade de conhecerem bem a temática a ser abordada no texto, do contrário não poderão se posicionar e tecer uma boa argumentação. Nesse sentido, é importante que o professor trabalhe questões interculturais em sala de aula, pois a maioria dos temas de que tratam as propostas de redação do ENEM são voltadas para a realidade brasileira, com a qual os alunos podem ainda não estar tão familiarizados. Esse trabalho contribui para a “circulação de saberes” almejada em contextos de ensino de PLAc, a fim de que a “reterritorialização” dos imigrantes ocorra de modo mais efetivo (LOPEZ; DINIZ, 2018, p. 37, BIZON, 2013, p. 123).

Nas aulas de redação do projeto também é necessário o trabalho linguístico relacionado à aprendizagem das características do gênero textual em questão (OLIVEIRA, 2019b). Assim, devem ser estudados e praticados aspectos como situação de produção, infraestrutura textual, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos (BRONCKART, 1999, p. 353) com o intuito de que os alunos desenvolvam suas capacidades de linguagem (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993).

Aspectos linguístico-culturais também devem ser considerados nas demais aulas, pois mesmo no caso das ciências exatas e da natureza é essencial a capacidade de interpretar textos e relacionar conteúdos de forma interdisciplinar, os quais muitas vezes estão imbuídos de particularidades do contexto brasileiro.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ano de 2021, iniciamos a sétima edição (de forma remota) do projeto Pró-Imigrantes com a expectativa de que com a experiência adquirida nas edições anteriores pudéssemos ajudar a preparar refugiados e outros imigrantes em situação de vulnerabilidade para ingressarem no ensino superior, conforme o desejo e objetivo de tantos que agora têm o Brasil como novo lar. Essa preparação está diretamente associada à participação dos alunos no ENEM, seja para concorrerem a uma vaga em instituições acadêmicas por meio do SiSU ou por meio de processos seletivos específicos para essa população. Várias instituições, como a UFMG, têm avançado em políticas que promovem tais processos, algumas mantendo o resultado obtido pelo candidato no ENEM como um dos critérios seletivos.

O contexto do projeto Pró-Imigrantes se caracteriza pelo ensino de PLAc aliado ao ensino para fins acadêmicos. Neste artigo abordamos como nosso trabalho tem se desenvolvido e esperamos que iniciativas semelhantes possam ocorrer futuramente onde forem necessárias, haja vista que o fluxo migratório para o Brasil tem estado em uma crescente e os indivíduos acolhidos chegam ao país com a esperança de uma vida melhor, a qual pode depender da continuidade dos estudos.

Para as instituições de ensino superior, a presença de refugiados e outros imigrantes em seu quadro discente é uma valiosa oportunidade de troca intercultural. Conforme afirmou o professor Leandro Rodrigues Alves Diniz, da Faculdade de Letras da UFMG, em entrevista:

Acho que o importante é que para esses alunos todos é uma oportunidade de estudar, passarem a almejar uma universidade como a UFMG, mas isso pra universidade é muito importante. É todo um público que tem muito a contribuir pra universidade em termos de trocas, pessoas com outras experiências e estórias (PIMENTEL, 2015, s/p).

No mesmo sentido, os professores reconhecem o valor das experiências que vivenciam ao atuarem no projeto. Gostaríamos de encerrar este relato com as palavras, em comunicação pessoal, do professor de geografia, as quais refletem os sentimentos de nossa equipe docente.

Profissionalmente falando, ou seja, enquanto professor, a riqueza de informações e conhecimentos diversos surgidos nas trocas de experiências entre mim e os estudantes imigrantes foi intensa e diversificada, seja do ponto de vista cultural, social, econômico, político, etc. Passei a eles algumas das minhas experiências e vivências enquanto professor e cidadão brasileiro e, ao mesmo tempo, absorvi deles muitas experiências novas oriundas de suas vivências nos lugares de onde vieram. Certamente foi para mim um aprendizado que levarei e me lembrarei pela vida toda. (comunicação pessoal).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACNUR - Alto Comissariado das Nações Unidas para os refugiados. **Lei do Paraná garante isenção de taxa de revalidação de diploma para refugiados**. 2019. Disponível em: <https://help.unhcr.org/brazil/2019/03/30/lei-do-parana-garante-isencao-de-taxa-de-revalidacao-de-diploma-para-refugiados/>. Acesso em: 31/08/2020.

ACNUR - Alto Comissariado das Nações Unidas para os refugiados. **Georreferenciamento de pessoas atendidas em 2019 pelo Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados em Minas Gerais**. p. 15. Belo Horizonte: ACNUR, 2020. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2020/06/25/pesquisa-aponta-que-belo-horizonte-e-contagem-acolhem-maior-quantidade-de-refugiados-e-migrantes-em-minas-gerais/>. Acesso em: 27/07/2020.

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

BRASIL. Migrantes, apátridas e refugiados: subsídios para o aperfeiçoamento de acesso a serviços, direitos e políticas públicas no Brasil. p. 174. In: **Pensando o Direito**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2015. Disponível em: [http://pensando.mj.gov.br/wp-content/uploads/2015/12/PoD\\_57\\_Liliana\\_web3.pdf](http://pensando.mj.gov.br/wp-content/uploads/2015/12/PoD_57_Liliana_web3.pdf). Acesso em: 21/07/2021.

BRASIL. **Refúgio em números**, 3 ed. Brasília: Ministério da Justiça, 2018. Disponível em: [https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/anexos/refugio-em-nasmeros\\_1104.pdf](https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/anexos/refugio-em-nasmeros_1104.pdf). Acesso em: 30/01/2020.

BRASIL. **Refúgio em números**, 4 ed. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros>. Acesso em: 30/01/2020.

BRASIL. **Refúgio em números**, 5 ed. p. 76. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2020. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros>. Acesso em: 21/07/2021.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; MACÊDO, M.; PEREDA, L. **Resumo executivo: imigração e refúgio no Brasil**. p. 10. Brasília: OBMigra, 2019. Disponível em: [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/publicacoes-obmigra/RESUMO%20EXECUTIVO%20\\_%202019.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/publicacoes-obmigra/RESUMO%20EXECUTIVO%20_%202019.pdf). Acesso em: 27/07/2020.

COSTA, E. J.; SILVA, F. C. Legislação migratória e Português como Língua de Acolhimento: reflexões sobre políticas linguísticas e língua(gem). pp. 598-612. In: **Letra Magna**. n. 23, 2018.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? pp. 23-37. In: **Études de Linguistique Appliquée**. n. 92., 1993.

LOPEZ, A. P. A.; DINIZ, L. R. A. Iniciativas jurídicas e acadêmicas brasileiras para o acolhimento de deslocados forçados. pp. 31-56. In: **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLÉ)**. v. 9, 2018.

OLIVEIRA, D. A. A preparação de imigrantes para o Enem: relatos de experiência docente. pp. 63-82. In: FERREIRA, L. C.; PERNA, C.; GUALDA, R.; LEURQUIN, E. V. L. F. (Org.). **Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo**. Belo Horizonte: Mosaico, 2019.

OLIVEIRA, D. A. **A preparação de imigrantes haitianos para a produção da redação do Enem**. 2019. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

PIMENTEL, T. Haitianos se preparam para o Enem em busca de nova profissão em BH. In: **G1**, Minas Gerais, 7 de outubro de 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/2015/10/haitianos-se-preparam-para-o-enem-em-bus-ca-de-nova-profissao-em-bh.html>. Acesso em: 31/08/2020.

RUANO, B. P. **Programa reingresso-UFPR – aproveitamento de vagas remanescentes para a reinserção acadêmica de migrantes e refugiados: ações de acolhimento**. 2019. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

SILVA, F. C. O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) na linha do tempo dos estudos sobre o Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil. pp. 125-143. In: **Horizontes de Linguística Aplicada**. v. 19, n. 1, 2020.

UNIBANCO. **O papel da gestão no acolhimento a alunos imigrantes. Aprendizagem em foco.** n. 38, 2018. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/38/>. Acesso em: 04/02/2020.

VILLA, M.; RODRÍGUEZ, J. V. **Vulnerabilidad sociodemográfica: viejos y nuevos riesgos para comunidades, hogares y personas.** Brasília: CEPAL/CELADE, 2002. Disponível em: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/13051/S2002632\\_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/13051/S2002632_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 20/01/2020.

# REFLEXÕES SOBRE O I SEMINÁRIO DO GEMALP: PILARES, TEMÁTICAS E INICIATIVAS DE COLABORAÇÃO, ACOLHIMENTO E TROCAS DE EXPERIÊNCIAS

*Elisa Mattos<sup>1</sup> e Andreza Carvalho<sup>2</sup>*

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Iniciamos este capítulo com os dizeres de Grosso (2008) por entendermos o importante papel que o “Outro” exerce no ensino de línguas, de modo geral, e no ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), em particular. Ensinar e aprender uma língua, especialmente na abordagem intercultural<sup>3</sup>, em que diferenças sócio-culturais são privilegiadas, requer apropriar-se de saberes múltiplos, reconhecendo-se como si e como “Outro” nesse processo. As particularidades e generalidades da língua(gem) são reflexo da interação que estabelecemos com o “Outro”, com os ambientes nos quais atuamos. Das práticas sociais, mediadas pela língua(gem), constituímos-nos sujeitos, construímos e remodelamos nossas identidades (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2006).

---

<sup>1</sup> Doutoranda e mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos/Linguística Aplicada (Poslin/UFMG). Licenciada em Português e Inglês (PUC Minas). Professora de Língua Inglesa (CEFET-MG). <http://lattes.cnpq.br/5108972381990293>.

<sup>2</sup> Doutoranda e mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos/Análise do Discurso (Poslin/UFMG). Pedagogia habilitação plena (UEMG). <http://lattes.cnpq.br/4257468862679736>.

<sup>3</sup> Para abordagens e reflexões sobre interculturalidade, referimos o leitor aos trabalhos de Byram (1997, 2008, 2010), Kramsch (1998) e Walsh (2010). A perspectiva da interculturalidade é discutida detalhadamente por Villanueva e Caiafa (2022, neste volume).

Por essa ótica, tão necessária para desenvolvermos uma pós-modernidade mais inclusiva e solidária, o ensino-aprendizagem<sup>4</sup> linguístico não se dissocia dos conhecimentos e experiências prévias que carregamos. Ao contrário, nossas vivências e capacidades já construídas atuam como elemento configurador decisivo nos percursos de aprendizagem, seja de um idioma ou de outras habilidades. Isso quer dizer que, ao ensinarmos/aprendermos PLAc, por exemplo, não deixamos nossas histórias de lado, não abandonamos nossas identidades para sermos professores e alunos. Na verdade, acrescentamos a esses papéis sociais o que já somos – e vislumbramos o que ainda desejamos ser.

É dessa complexidade, da vontade de crescer junto ao “Outro” e da busca pelo crescimento acadêmico, profissional e interpessoal que nasce o Grupo de Estudos Migratórios: Acolhimento, Língua(gens) e Políticas (GEMALP). O GEMALP contribuiu de agosto de 2018 a dezembro de 2019 da gestão dos cursos de PLAc no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), em Belo Horizonte. Com cerca de 20 integrantes, que realizam funções variadas, o Grupo de Estudos tem prezado pelo diálogo e intercâmbio multidisciplinar. Assim, embora os participantes tenham formações e interesses afins, suas especialidades variam, indo do ensino-aprendizagem de línguas modernas (português, inglês, espanhol) à pedagogia e educação infantil e ao direito internacional.

Este capítulo dedica-se a discutir questões fundadoras do Grupo, discorrendo sobre um de seus principais eventos: o I Seminário, realizado em 2018. Após esta introdução, discorreremos a respeito de alguns pilares do GEMALP: língua de acolhimento, ensino de PLAc e migração. Em seguida, apresentamos nossas motivações para realizar o evento e abordamos pontos relevantes de sua organização e programação. Por fim, relatamos uma dinâmica de trocas de experiência e de reflexão realizada no Seminário, que culminou com a produção de um registro escrito, para, em seguida, tecer considerações breves para ações futuras.

---

<sup>4</sup> Entendemos que não há ensino sem aprendizagem, sejam essas ações formais/formalizadas ou não. Usamos a expressão ensino-aprendizagem, hifenizada, para indicar o caráter dialógico do processo, em consonância com uma perspectiva sócio-histórica e crítica, fazendo alusão às reflexões de Paulo Freire.

## 2. OS PILARES DO GEMALP

### 2.1 Língua de Acolhimento

Para a primeira edição do Seminário, o conceito de Língua de Acolhimento (LAc) foi eleito como foco, tanto pela novidade que esse termo ainda representa<sup>5</sup>, quanto pelo papel catalisador que o PLAc exerce nas pesquisas do Grupo. A discussão, iniciada por Eric Costa à época coordenador e docente do curso de PLAc do CEFET-MG, passou pela problematização conceitual do termo, visto que a noção de PLAc, transplantada de Portugal, baseia-se em características de recepção e de integração social distintas das do Brasil. Em outras palavras, as variabilidades do contexto brasileiro de ensino de PLAc nem sempre correspondem àquelas do espaço português, exigindo uma particularização do termo.

Reconhecendo as dificuldades inerentes ao conceito de acolhimento, o GEMALP elegeu a definição de LAc de São Bernardo (2016), desenvolvida em pesquisas no Brasil, e incluída no Dicionário Crítico de Migrações Internacionais (SILVA et al., 2017), qual seja:

O conceito de língua de acolhimento [...] **transcende a perspectiva linguística e cultural** e refere-se também ao prisma emocional e subjetivo da língua e **à relação conflituosa** presente no contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhimento. (SÃO BERNARDO, 2016, p. 65, nossos grifos).

Além da fala de Eric Costa, a discussão conceitual de LAc teve a contribuição de Helena de Camargo, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com um minicurso intitulado “Princípios sobre bilinguismo e sujeito bilíngue para atuação no contexto do PLAc”. Segundo a pesquisadora, o debate do conceito de acolhimento deve considerar tensões e instâncias verticais e horizontais de poder, entendendo que o acolhimento é construído não só pela língua do país de acolhida, mas também pelos diversos idiomas falados pelos acolhidos.

---

<sup>5</sup> Datam dos anos 2000 os primeiros usos do termo, em Ançã (2002, 2003, 2005), Grosso (2007) e nos documentos do “Programa Portugal Acolhe” (IEFP, 2007), reformulado e intitulado “Programa Português para Todos”.

A noção de acolhimento proposta centra-se no constante diálogo entre acolhedores e acolhidos, considerando suas línguas e culturas.

Todavia, o processo de acolhimento não apaga as tensões e relações de poder inerentes às relações humanas, aspecto prontamente debatido por Eric Costa, Flávia Campos e Lorena Lopes. A convergência das falas desses pesquisadores do CEFET-MG com as colocações de Helena de Camargo voltou-se para a problematização pontual do termo PLAc, por meio de questionamentos quanto ao lugar que o PLAc ocupa na inserção social do alunado no país de acolhida. O consenso alcançado no Seminário é de que o ensino de PLAc deve ser encarado como parte das políticas públicas de acolhimento, isto é, como um direito, tal como proposto por Anunciação (2017).

A discussão sobre PLAc foi acompanhada pelas interpelações dos participantes presentes, que contribuíram com relatos de suas experiências de chegada ao Brasil e de atuação nas aulas de PLAc no CEFET-MG, evidenciando não apenas as tensões e relações (assimétricas) de poder na relocação ao País, como também a dificuldade dos órgãos nacionais em lidar eficientemente com falantes multilíngues que ainda não têm fluência em português. Esse tipo de troca de relatos tem se tornado uma marca do Grupo, evidenciando seu caráter de diálogo e de busca por informações teóricas e práticas como base da construção de conhecimentos.

## 2.2 Ensino de PLAc

O ensino de PLAc volta-se para públicos majoritariamente adultos e multilíngues, vindos de contextos sociopolíticos diversos, trazendo consigo a bagagem dessas vivências e as marcas dos acontecimentos que culminaram na migração para o Brasil. Assim, e considerando a relação indissolúvel entre língua(s) e cultura(s), como argumenta Kramsch (1998), o alunado de PLAc caracteriza-se pela alta diversidade linguístico-cultural, o que pode criar possibilidades de trocas enriquecedoras e desafiadoras no ambiente de ensino. Como argumenta por Kramsch (1998), as diversidades linguísticas e culturais refletem macro e micro realidades sócio-históricas e é papel do professor conhecer e compreendê-las, para, então, abordar as diversidades e contextualizar as realidades dos alunos.

Em nossa ótica, a situação de acolhimento é apenas uma de tantas realidades dos alunos de PLAc, cuja diversidade linguístico-cultural tem sido ponto

de constante discussão, já que, em situações plurilíngues e pluriculturais, é imprescindível que as particularidades sejam estudadas e didaticamente incorporadas, com espaço para remanejamentos. Como explicado por Eric Costa, Flávia Campos e Lorena Lopes, o planejamento das aulas de PLAc é frequentemente repensado em função de dúvidas e situações levantadas pelos alunos e, muitas vezes, as alterações de cunho pedagógico demandam orientações para o exercício da cidadania, indo muito além do ensino de português.

É por essas razões que a pedagogia pós-método (cf. KUMARAVADIVELU, 1994, 2001, 2003, 2006 a, b) tem sido priorizada no CEFET-MG. Ao envisionar o professor como profissional crítico, entendedor do idioma, das práticas de ensino e do alunado, que volta o planejamento para público e objetivos imediatos, a abordagem pós-método quebra o paradigma *top-down* do ensino tradicional, valorizando o micro contexto, tanto nos aspectos mais linguísticos, considerando as dificuldades léxico-gramaticais e semântico-pragmáticas observadas nas aulas, quanto no campo mais crítico/político, incluindo no ensino-aprendizagem temas de benefício social para os alunos do curso.

Nessa esteira, e para falar mais sobre as especificidades do ensino de PLAc, o Seminário seguiu com a palestra do pesquisador Rômulo de Souza sobre o curso de PLAc do Centro Zanmi - hoje, Serviço Jesuíta aos Migrantes e Refugiados (SJMR) - em Belo Horizonte. Na ocasião, Rômulo relatou os desafios enfrentados pelo Centro, como a alta rotatividade de professores voluntários, fragilidade socioeconômica dos alunos, falta de recursos financeiros para manutenção das aulas e evasão dos alunos durante o curso. Problemas similares estabeleceram convergências entre os cursos do CEFET-MG e do Centro, corroborando Costa e Taño (2017) e Sá e Costa (2018) quanto às dificuldades do ensino de PLAc no Brasil.

Com base na perspectiva pós-método, Rômulo compartilhou com o público as decisões tomadas no Centro quanto à produção de material didático, entre elas a não adoção de livros de prateleira (cf. SOUZA, 2018) os quais, segundo o pesquisador, tendem a restringir os cenários de ensino a situações comunicativas pré-fabricadas em que as potenciais tensões e conflitos vividos pelos alunos são tratados de forma pouco realista e bastante superficial.

Em consonância, Costa e Sá (2018) já haviam alertado sobre as limitações dos materiais pré-fabricados, destacando que os poucos livros de PLAc disponí-

veis no mercado, atualmente, ainda apresentam concepções pouco fiéis sobre os contextos de migração e refúgio, voltando-se quase exclusivamente para a instrução gramatical, de forma estruturalista-behaviorista, ou para a abordagem de tópicos pouco irrelevantes para esse público-alvo. A alternativa que esses autores sugerem é a produção localizada, flexível e altamente contextualizada de material didático, visão igualmente preconizada em Souza (2008).

### 2.3 Questões de Migração

Historicamente, as migrações sempre existiram. Entretanto, no século XXI, elas parecem ter se intensificado como consequência da globalização, de conflitos políticos, desastres naturais e guerras civis e militares, aumentando exponencialmente o número de imigrantes e refugiados em várias partes do mundo. Como membro fundador da Organização das Nações Unidas (ONU), o Brasil muito recentemente sancionou a Lei de Migração, consolidando-se mais oficialmente como importante receptor de indivíduos em migração e refúgio.

Embora a referida lei represente avanços e conquistas significativas, como a definição de “apátrida”, muito ainda há de ser feito. Não obstante os crescentes números migratórios, o Brasil ainda não possui uma política nacional de acolhimento, como indicam Andrighetti, Perna e Porto (2017) e Pereira (2017), nem fez políticas públicas de ensino de português para recém-chegados ao país em situação de migração e/ou refúgio (cf. AMADO, 2011, 2013). Essas são apenas duas dificuldades que um migrante/refugiado encontra ao aportar no Brasil.

Assim, a migração tem se mostrado cada vez mais imbricada ao ensino de PLAc e, para aprofundar as discussões acerca do tema, ainda no período da manhã, a pesquisadora Helena de Camargo apresentou o conceito de “migrações de crise”, entendidas por Clochard (2007) como as migrações forçadas por problemas econômicos, políticos, civis, religiosos e humanitários. Essas migrações de diferentes ordens envolvem vários tipos de migrantes. Distinguir essas tipologias é essencial para que direitos sejam respeitados e deveres sejam observados.

Solicitantes de refúgio, imigrantes com visto humanitário e refugiados (cf. BAENINGER; PERES, 2017), por exemplo, não devem ser agrupados, pois encontram-se em diferentes fases do processo migratório e podem ter necessidades e exigências legais distintas.

Essa discussão conceitual mais aprofundada visou criar maior entendimento do contexto pedagógico do CEFET-MG, no qual é difícil não mencionar o caráter migratório de crise para se referir ao alunado, principalmente se se deseja valorizar suas experiências em sala. Nas sessões de nivelamento para organização das turmas de PLAc, os futuros alunos escrevem uma narrativa e passam por uma entrevista presencial com os niveladores. Nessas ocasiões, aprendemos sobre o histórico desses indivíduos e invariavelmente notamos o caráter da crise em seus relatos. Esse contato inicial cria subsídios para melhor compreendermos o futuro alunado, orientando ações e planejamentos pedagógicos.

Um dos principais objetivos do GEMALP tem sido informar e conscientizar os alunos em relação a seus direitos e deveres no Brasil. Para isso, a equipe do Grupo e aqueles que atuam nas aulas de PLAc procuram entender melhor os contextos do alunado e as leis e regulamentações brasileiras, em sua aplicabilidade local, municipal e estadual. Em certa medida, eventos como o Seminário auxiliam na disseminação horizontal de informações, que podem então ser associadas a conhecimentos construídos na interação com documentos oficiais, como relatórios da ACNUR e de outros órgãos relacionados.

## 2.4 Ensino, Extensão e Pesquisa

A tríade ensino-extensão-pesquisa desenvolve-se além da constituição do curso de PLAc do CEFET-MG e do envolvimento direto de seus professores, todos graduando, mestrando e/ou doutorando da instituição. É possível vê-la nos percursos de formação profissional dos graduandos em Edição, através da produção de conteúdo para o GEMALP, tanto nas redes sociais, por exemplo na conta de Instagram do Grupo, quanto na divulgação dos eventos do Grupo. O cartaz exibido na Figura 1, por exemplo, refere-se à divulgação do I Seminário e foi produzido por Lucas Rafael Assis de Melo, supervisionado por Eric Costa. O graduando também criou o logo do chat de *WhatsApp* do GEMALP, orientado por Elisa Mattos.

Nesse sentido, outra importante interlocução realizada no Seminário foi o diálogo com os licenciandos em Letras que participaram como monitores nas aulas de PLAc. Os graduandos Arthur Manhães Guidine, Fernanda Oliveira e Martins e Lucas Rafael Assis de Melo ressaltaram a consistente articulação ensino-extensão-pesquisa do GEMALP, destacando as oportunidades de

amadurecimento pessoal e acadêmico emergentes de situações cotidianas e de práticas docentes envolvendo diversidade cultural. A importância das reuniões do Grupo foi frisada, especialmente o convívio com a equipe pedagógica para uma melhor compreensão do contexto didático.

### 3. PONTOS NORTEADORES DO SEMINÁRIO

A idealização do GEMALP e a motivação do I Seminário estão entrelaçadas por questões teóricas e metodológicas que muito ultrapassam essas páginas. De forma breve, discorreremos acerca dos pontos norteadores do I Seminário nesta seção, especificamente em relação às forças motivadoras, à programação e à organização deste evento no ano de 2018. Nosso objetivo não é apresentar uma descrição detalhada, mas sim contextualizar o leitor quanto ao trabalho até então desenvolvido pelo Grupo, o que passa necessariamente pelo I Seminário.

**Figura 1: Cartaz de divulgação do Seminário**

**1º SEMINÁRIO  
GEMALP**

**GRUPO DE ESTUDOS  
MIGRATÓRIOS: ACOLHIMENTO,  
LINGUAGEM E POLÍTICAS.**

**HORÁRIO: 8H ÀS 18H.**

**Dia: 01 / 12 / 2018;**

**Local: Auditório  
Campus I.**

**Palestras, mini-curso  
comunicação,  
mini-doc**

**Instagram:  
Gemalpcefetmg**

**gemalpcefetmg@gmail.com**

Apoio:

**SRI** SOCIEDADE DE ESTUDOS EM MIGRAÇÕES E POLÍTICAS  
**GEFEMIG** GRUPO DE ESTUDOS EM MIGRAÇÕES E POLÍTICAS

Produção: Lucas Rafael Assis de Melo.

### 3.1 Motivação

Tal como em Portugal, o acolhimento e a integração de migrantes e refugiados no Brasil materializa-se em grande parte por meio das ações e estratégias comunitárias locais, organizadas pela sociedade civil em Organizações Não Governamentais (ONGs) e paróquias, e por iniciativas privadas ligadas ou não a órgãos públicos. Este é o caso do PLAc do CEFET-MG, que oferece cursos gratuitos de português, desenvolvidos com apoio didático da Licenciatura em Letras e do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens (POSLING) e com suporte logístico da Secretaria de Relações Internacionais (SRI).

No cenário brasileiro, como apontado em Costa e Silva (2018, p. 605), os cursos de PLAc “têm trabalhado no intuito de não apenas ensinar o Português Brasileiro como também contribuir para o processo de re-integração dos imigrantes de forma humanizada”, processo que requer uma série de ações. Além do apoio da SRI nas inscrições e aplicação do CELPE-Bras, por exemplo, o curso de PLAc do CEFET-MG oferece um módulo de cultura, que envolve visitas dos alunos a museus, marcos históricos e outros locais de interesse em Belo Horizonte. A iniciativa tem como objetivo desenvolver conhecimentos sobre as culturas e a história de Minas Gerais.

Ademais, devido à grande procura por aulas de PLAc e às articulações do GEMALP com outras instituições e organizações não governamentais, verificou-se a necessidade de expandir as discussões de temas associados ao ensino-aprendizagem de português para migrantes e refugiados, considerando as especificidades e desafios intrínsecos a essa abordagem, como previsto em Sá e Costa (2018), e as possibilidades do contexto pedagógico e institucional do CEFET-MG.

Essas foram as principais motivações do Grupo ao conceber e organizar o Seminário, que congregou pesquisadores, docentes e discentes de PLAc e áreas afins, do CEFET-MG e de outras instituições, na busca de diálogo e construção de saberes. Um ponto importante do I Seminário foi a problematização do conceito PLAc e o debate sobre seu ensino-aprendizagem, considerando particularidades e limitações em Belo Horizonte, no CEFET-MG e em outras instituições. Outra questão de relevância foi a discussão sobre migração e seus desdobramentos sociais, com base no compartilhamento de vivências, que aconteceu em diversos momentos do evento.

### 3.2 Programação

O I Seminário do GEMALP foi realizado em 1º de dezembro de 2018, manhã e tarde, com atividades articuladas para proporcionar a professores e alunos do PLAc e pesquisadores de outras instituições discussões integradas relacionadas às temáticas do Grupo. O evento, gratuito, foi organizado buscando romper com dinâmicas tradicionais acadêmicas, centrando-se em trocas mais diretas entre pesquisadores, docentes e público. Para melhor acomodar os alunos do curso, que majoritariamente poderiam comparecer somente no turno da tarde, o Seminário foi inserido na carga horária programada para as aulas, observando os horários de início e término das aulas e respeitando o horário de intervalo.

Na parte da manhã, o Seminário concentrou-se em uma discussão crítica do conceito de língua de acolhimento (LAc), desenvolvida em falas especializadas de docentes e pesquisadores, as quais problematizaram o conceito e as particularidades do ensino de PLAc. No turno da tarde, o Seminário teve a presença de mais de 120 alunos do curso de PLAc do CEFET-MG, somados ao público matutino, e voltou-se para a fala de graduandos da instituição quanto a sua atuação no curso. Esse momento foi seguido pela exibição de um minidocumentário, que culminou em uma dinâmica com os participantes, concluída com um breve apanhado de questões relacionadas.

### 3.3 Organização

A organização do Seminário buscou propiciar participação mais inclusiva e pró-ativa dos alunos de PLAc, entendidos como sujeitos dotados de capacidades e conhecimentos nem sempre valorizados no país de acolhida. Para romper com a visão desses “Outros” como meros ouvintes ou objetos/referências nos debates, os organizadores estrategicamente convidaram alunos do curso para contribuir com o evento. Um exemplo foi a participação do aluno Gustavo Villanueva como orador do Seminário, um gesto de reconhecimento e valorização de sua capacidade comunicativa e de suas habilidades interpessoais, bem como de desenvolvimento linguístico no PLAc, escolha que também visou fortalecer as relações docentes-discentes.

Para boa parte dos alunos, esta seria sua primeira experiência no contexto acadêmico do CEFET-MG, o que levou o Grupo a refletir sobre a compreensão

auditiva de textos orais, como as apresentações de pesquisadores convidados. Assim, a equipe buscou o amplo acolhimento dos alunos quanto aos impactos linguístico-discursivos do evento, recomendando aos apresentadores que utilizassem léxico menos denso tecnicamente, para possibilitar maior diálogo com o público e para que alunos pudessem reconhecer aquele como um espaço seguro para sua participação, à semelhança da sala de aula.

Ainda sobre o tema da migração, o minidocumentário “Migração como direito humano: rompendo o vínculo com o trabalho escravo”, criado pela ONG Repórter Brasil, foi apresentado. Como registro audiovisual de narrativas de migrantes quanto a problemas enfrentados na escola e no ambiente de trabalho, foi possível identificar a migração como um pacto pela sobrevivência, o que tende a facilitar a exploração humana. Por outro lado, também foi possível verificar como as estratégias de defesa desses indivíduos são resultado da apropriação de novos conhecimentos sobre o novo país.

#### 4. REFLEXÃO E TROCA DE EXPERIÊNCIAS

A troca de experiências no I Seminário continuou no intervalo, que seguiu o já tradicional formato de lanche coletivo das aulas de PLAc do CEFET-MG. Assim, o intervalo centrou-se em um breve café e na confecção de um cartaz com termos relacionados ao minidocumentário, com a escolha de temas e criação de verbetes feitas pelos participantes. O objetivo dessa dinâmica foi propiciar mais reflexões sobre as temáticas do filme e incentivar trocas de experiências e relatos espontâneos conectados ou não ao minidocumentário.

Para motivar associações entre a elaboração do cartaz e o filme, elementos provocadores foram levantados, como as seguintes indagações: a) por que dicionarizamos as palavras?, b) qual o papel das definições dicionarizadas, oficializadas, no processo de acolhimento?, c) a dicotomia entre migrante e nacional procede?, e d) a quem ela interessa? Esses questionamentos guiaram a materialização do mini-dicionário, produzido *ad hoc*. A dinâmica foi registrada digitalmente pela pedagoga Andreza Carvalho e, em seguida, apresentada ao público. Vejamos algumas imagens:

Figura 2: Confeção do cartaz, com orientações

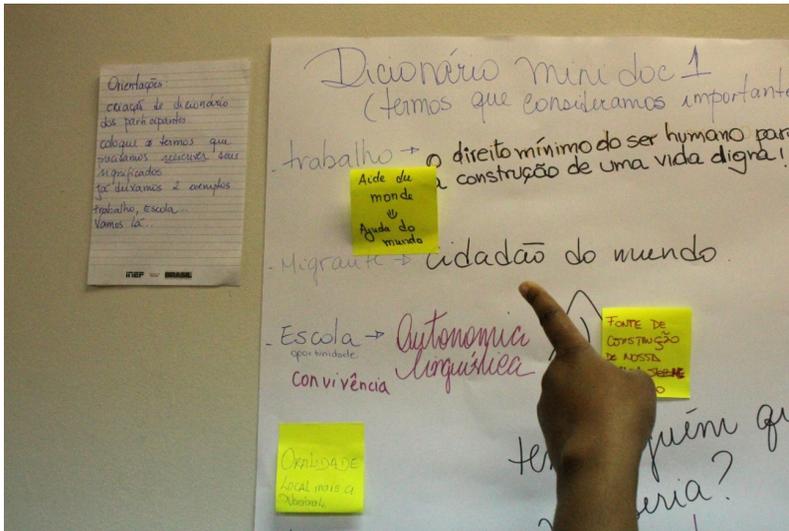


Foto: Andreza Carvalho.

Figura 3 e 4: Comentários adicionais no cartaz





Foto: Andreza Carvalho.

**Figura 5: Comentários adicionais no cartaz**



Foto: Andreza Carvalho.

A apresentação das fotos propiciou autorreflexão dos participantes quanto aos registros e verbetes. As imagens ilustradas mostram indivíduos que reconhecem os termos como evidências de experiências vividas em sociedade, de histórias pessoais. Como consequência das discussões, alguns verbetes tiveram suas definições ressignificadas, ganhando acepções mais positivas. Por exemplo, o verbete migrante foi associado à compreensão de cidadão do mundo, levantando uma indagação “tem alguém que não seria [sic] cidadão do mundo?”. Já o item migração foi colocado em equivalência a liberdade. O verbete escola foi relacionado a autonomia linguística, lugar de consciência, oportunidade, convivência.

Nesse processo, foram mencionados breves relatos a respeito do ensino-aprendizagem de PLAc no CEFET-MG, com referência ao acolhimento percebido nas aulas e no lanche coletivo. A oportunidade de ponderação sobre a condição humana e sobre as formas de poder (econômico, cultural, simbólico), tanto em sala de aula quanto em outros momentos, no CEFET-MG, também foi destacada. Os participantes debateram sobre os processos humanos e as construções sociais (a sala de aula, o ensino de línguas) na manutenção de valores culturais e linguísticos (por exemplo, pela criação de dicionários) e na concepção de políticas públicas para os migrantes e refugiados, considerando a defesa dos direitos humanos.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino-aprendizagem de uma língua adicional em contexto de acolhimento ultrapassa as competências linguístico-discursivas convencionalmente ensinadas em cursos livres. No caso do PLAc, o processo de aprender a nova língua está intimamente ligado à ampliação constante de entendimentos sobre os direitos e deveres do migrante/refugiado que vive no território brasileiro. Aprender e ensinar o PLAc requer abordar situações em que a prática do idioma é determinante para o exercício da cidadania, integrando aspectos léxico-sintáticos e semântico-pragmáticos às temáticas com as quais os alunos de PLAc deverão interagir fora das aulas.

Também há a necessidade de abordar criticamente o cenário de deslocamentos e recusas, e as potenciais violências e violações que o migrante/refugiado pode experienciar na chegada ao Brasil, ou mesmo em sua permanência neste

território. Assim, busca-se não só fazer jus ao termo acolhimento no ensino de PLAc, mas, também propiciar, ao novo falante de português, momentos de reflexão sobre sua história de migração, que pode ser abordada de forma integrada no decorrer do ensino-aprendizagem de PLAc, valorizando experiências e capacidades prévias.

O I Seminário do GEMALP buscou contribuir com o crescimento do público presente ao oferecer discussões críticas e pontuais ancoradas no compartilhamento de vivências sobre PLAc, migração e direitos humanos. A equipe organizadora privilegiou as possibilidades de construção de conhecimentos e trocas acadêmicas voltadas para a conscientização solidária, reforçando seu compromisso com ações de acolhimento, com a tríade ensino-extensão-pesquisa e com as redes de cooperação em Belo Horizonte e outras cidades brasileiras.

Ficam como sugestões futuras a continuidade a eventos como o Seminário e a ampliação dos diálogos interdisciplinares entre o GEMALP, o curso de PLAc do CEFET-MG e instituições e espaços acolhedores dentro e fora de Belo Horizonte, criando uma grande rede de colaboração. Este capítulo discorreu sobre questões ligadas ao acolhimento e à migração e apresentou ao leitor possibilidades e iniciativas de convivência, reflexão e crescimento que podem ser incorporadas a ações e parcerias para os próximos anos do Grupo e do PLAc no referido contexto.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADO, R. S. O Ensino de PLE para Comunidades de Trabalhadores Transplantados. In: **Revista SIPLE**. n. 1, 2 ano, mai., Brasília, 2011.

AMADO, R. S. O português como língua de acolhimento para refugiados. In: **Revista SIPLE**. 2.n., 4 ano, out., Brasília, 2013.

ANÇÃ, M. H. Didáctica do Português Língua Segunda: dos contextos emergentes às condições de existência. pp. 61-69. In: **Anais do I Encontro nacional da sociedade portuguesa de didáctica da língua e da literatura**. Coimbra: Pé de Página Editores, 2002.

ANÇÃ, M. H. Português: língua de acolhimento: entre contornos e aproximações. In: **Anais do Congresso internacional sobre história e situação**

**da educação em África e Timor.** Lisboa: FCSH: Universidade NOVA de Lisboa, 2003.

ANÇÃ, M. H. O ensino-aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas. pp. 37-39. In: **Palavras**, 2005.

ANDRIGHETTI, G. H., PERNA, C. B. L., PORTO, M. M. Português como língua de acolhimento na Lomba do Pinheiro: relatos de práticas pedagógicas. In: **BELT – Brazilian English Language Teaching Journal**. v. 8, n. 2, 2017.

ANUNCIÇÃO, R. F. M. **Somos mais que isso: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento.** 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Filosofia Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2017.

BAE, C.; DOUKA, K.; PETRAGLIA, M. On the origin of modern humans: Asian perspectives. In: **Science**, v. 358, n. 6.368, eaai9067. DOI: 10.1126/science.aai9067.

BAENINGER, R.; PERES, R. Migração de crise: a migração haitiana para o Brasil. pp. 119-143. In: **Revista Brasileira de Estudos de População**. v. 34, n. 1, 2017.

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2006.

BYRAM, M. **Teaching and assessing intercultural communicative competence.** Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

BYRAM, M. Intercultural competence in foreign languages. The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. pp. 321-332. In: DEARDORFF, D. (ed.). **The SAGE Handbook of Intercultural Competence.** California: SAGE, 2008.

BYRAM, M. Linguistic and cultural education for Bildung and citizenship. pp. 318-321. In: **Modern Language Journal**. v. 94, 2010.

CLOCHARD, O. Les réfugiés dans le monde entre protection et illégalité. In: **EchoGéo**. v. 2, 2007.

COSTA, E. J.; SILVA, F. C. Legislação migratória e português como língua de acolhimento: reflexões sobre políticas linguísticas e língua(gem). pp. 598-612. In: **Letra Magna**. n. 23, 2018.

COSTA, E. J.; TAÑO, R. Ensino de Português como Língua de Acolhimento a imigrantes e refugiados em São Paulo. In: **Revista CBTECLE**. v. 1, n. 2, 2017.

COSTA, B. F., TELES, G. A política de acolhimento de refugiados - considerações sobre o caso Português. pp. 29-46. In: **REMHU – Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**. v. 25, n. 51, 2017.

CRUZ, I. S. **Português Língua de Acolhimento: reflexões sobre avaliação**. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília. Brasília, 2017.

GROSSO, M. J. As competências do Utilizador elementar no contexto de acolhimento. **Actas do Seminário Língua Portuguesa e Integração em Lisboa**, 27 set. 2007. Disponível em: <https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/280091/228523+-+competencias.pdf/4ecaa2bd-182b-4145-9078-d23b99a346b2>. Acesso em: 23 jul. 2021.

GROSSO, M. J. (org). **Português para falantes de outras línguas: o utilizador elementar no país de acolhimento**. Lisboa: Ministério da Educação, 2008.

HURFORD, J. R. **Origins of language: A slim guide**. Oxford: Oxford University Press, 2014.

IEFP – Instituto de Trabalho e de Formação Profissional. **Programa Português para Todos 2007**. [2018]. Disponível em: <https://bdfaq.iefp.pt/index.php?action=show&cat=93>. Acesso em: 23 jul. 2021.

KRAMSCH, C. **Language and culture**. Oxford, UK: Oxford University Press, 1998.

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. pp. 27-48. In: **TESOL Quarterly**. v. 28, n. 1, 1994.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. pp. 537-560. In: **TESOL Quarterly**. v. 35, n. 4, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching**. New Haven: Yale University Press, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. TESOL Methods: Changing Tracks, Challenging Trends. **TESOL Quarterly**. v. 40, n. 1, pp. 59-81, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding Language Teaching: From Method to Post-method**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

MAYO-SMITH, R. **Emigration and immigration: A study in social science**. Johnson Reprint Corporation, 1890. Disponível em: <https://catalog.hathitrust.org/Record/100207776>. Acesso em: 23 jul. 2021.

MAYO-SMITH, R.; INGRAM, T. A.; GADOW, H. F. Migration. General. The Encyclopædia Britannica. *In: A Dictionary of Arts, Sciences, Literature and General Information*. Volume XVIII. Eleventh ed. New York: The Encyclopædia Britannica Company, 1911. Digitalização disponível: <https://archive.org/details/EncyclopaediaBritannicaDict.a.s.l.g.i.11thed.chisholm.1910-1911-192.2.33vols/page/n9/mode/2up>. Acesso em: 23 jul. 2021.

OLIVEIRA, A. T. R. Nova lei brasileira de migração: avanços, desafios e ameaças. pp.171-179. *In: Revista Brasileira de Estudos de População*. v. 34, n. 1, 2017.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES. Glossário sobre Migrações. *In: Direito Internacional da Migração*. n. 22. Genebra: Organização Internacional para as Migrações (OIM), 2009. Disponível em: <https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml22.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2021.

PERALVA, A. Globalização, migrações transnacionais e identidades nacionais. *In: Coesão Social na América Latina*. Bases para uma Nova Agenda Democrática. Corporación de Estudios para Latinoamérica (CIEPLAN) e Instituto Fernando Henrique Cardoso (iFHC). São Paulo, Brasil e Santiago de Chile, 2008. Disponível em: <https://fundacaoofhc.org.br/files/papers/436.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2021.

PERES, G. P. **Situação linguística de refugiados sírios no Brasil: o ensino de português como língua de acolhimento**. 2016. Monografia (Bacharelado em Língua Portuguesa e Literaturas em Língua Portuguesa) - Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

PEREIRA, G. F. O português como língua de acolhimento e interação: a busca pela autonomia por pessoas em situação de refúgio no Brasil. *In: Cadernos de Pós-Graduação em Letras*. v. 17, n. 1, 2017.

SÁ, E. M.; COSTA, E. J. PLAc, abordagem comunicativa e letramento crítico: pontos de convergência para a inclusão de práticas digitais no contexto brasileiro de ensino-aprendizagem. pp. 95-121. In: **Letras & Letras**. v. 34, n. 1, 2018. Dossiê Letramento Crítico e Ensino de Línguas. DOI: <https://doi.org/10.14393/LL63-v34n1a2018-5>. Acesso em: 23 jul. 2021.

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

SILVA, D. F. O fenômeno dos refugiados no mundo e o atual cenário complexo das migrações forçadas. pp.163-170. In: **Revista Brasileira de Estudos de População**. v. 34, n. 1, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.20947/S0102-3098a0001>. Acesso em: 23 jul. 2021.

SILVA, L. C. et al. (org.). **Dicionário Crítico de Migrações Internacionais**. Universidade de Brasília, 2017.

SOUSA, L. A Crise Global de Refugiados: (In)visibilidade e memória das migrações forçadas. pp. 61-83. In: BÄCKSTÖM, B.; COSTA, P. M.; ALBUQUERQUE, R.; SOUSA, L. (org.). **Políticas de igualdade e inclusão: reflexões e contributos I**. Portugal: Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais/CEMRI. Lisboa, 2016.

SOUZA, R. F. A estruturação do curso de português Língua de Acolhimento do Centro Zanmi: realidades, perspectivas e desafios. pp. 1-10. In: **Revista SIPLE**. v. 9, 2018.

WALSH, C. **Interculturalidad crítica y educación intercultural. Construendo interculturalidad crítica**. v. 75, n. 96, 2010.

# O PLAC E A INTEGRAÇÃO DE MIGRANTES VENEZUELANOS A PARTIR DA ESTRATÉGIA DE INTERIORIZAÇÃO

*Eric Júnior Costa<sup>1</sup> e Maíra Ferreira Sant'Ana<sup>2</sup>*

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

De acordo com dados disponibilizados pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR)<sup>3</sup>(2020), 79,5 milhões de pessoas foram forçadas a se deslocar no mundo até o fim de 2019. Dentre essas, 45,7 milhões internamente, 26 milhões são refugiadas – 20,4 milhões estão sob o mandato do ACNUR e 5,6 milhões sob o mandato da UNRWA (Agência das Nações Unidas de Assistência aos Refugiados da Palestina no Próximo Oriente) –, e 4,2 milhões são solicitantes de refúgio<sup>4</sup>. A esses números acrescentamos 15 milhões de apátridas (CLARO; JÚNIOR, 2015). O deslocamento forçado atinge mais de 1% da humanidade e ele praticamente dobrou na última década.

---

<sup>1</sup> Doutor em Estudos de Linguagens no CEFET-MG e líder do Grupo de Estudos Migratórios: Acolhimento, Linguagens e Políticas (GEMALP). E-mail: linguistica13@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Bolsista FAPEMIG. E-mail: mairafasantana@yahoo.com.br.

<sup>3</sup> Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/>>. Acesso em: 03/03/2021.

<sup>4</sup> A esses números acrescenta-se o de venezuelanos deslocados para fora de seu país. Optamos por colocar o número mais atualizado na sequência (última atualização referente a 05/03/2021).

Os refugiados e migrantes venezuelanos, que são o foco do presente estudo, somam mais de 5,5 milhões ao redor do mundo<sup>5</sup>. Foram concedidas mais de 2,4 milhões de autorizações de residência e permanência regular a esses migrantes, principalmente pelos seguintes países<sup>6</sup>: i) Colômbia, com 759.584; ii) Peru, com 477.060; iii) Chile, com 472.827; iv) Argentina, com 222.658; v) Equador, com 202.489; e vi) Brasil, contabilizando 145.462. Desde 2014, houve um aumento de 8 mil por cento no número de venezuelanos que solicitaram o *status* de refugiado em todo o mundo, sobretudo nas Américas (ACNUR, 2020).

No Brasil, foram registradas 82.552 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado em 2019, sendo a “maior quantidade [...] registrada para um único ano, em toda série histórica desde a regulamentação do estatuto do refúgio pela legislação brasileira” (SILVA et al., 2020, p.11). Dessas, 53.713 são de nacionais venezuelanos, o que corresponde a cerca de 65%.

Os estados brasileiros com maior número de solicitações de reconhecimento da condição de refugiado pelos venezuelanos são: Roraima (66,8%) e Amazonas (27,6%), sendo os estados de São Paulo e Distrito Federal os que apresentaram números mais significativos fora da região Norte: 1,7% e 1,6%, respectivamente. Considerando um período de tempo maior, de 2011 a 2019, o Brasil reconheceu 28.702 refugiados, dentre os quais 20.935 são nacionais venezuelanos.

Destarte, é nesse cenário do aumento considerável da migração venezuelana nos últimos anos, visto como o maior êxodo da história recente da região e uma das maiores crises de deslocamento do mundo (ACNUR, 2019), e, sobretudo, de Migração de Crise (BAENINGER; PERES, 2017), que se situa este estudo.

O objetivo que temos com o presente artigo é, em um primeiro momento, discorrer sobre a situação política e social da Venezuela (GAMBOA, 2016, LIMA; LIMA; TEIXEIRA, 2018, *GLOBAL TRENDS*, 2018, *HUMAN RIGHT WATCH*, 2018), a qual é fator preponderante para que uma quantidade considerável de indivíduos saia do país, e sobre os dados numéricos referentes à migração venezuelana (ACNUR, 2019). Em seguida, abordaremos a estratégia de interiorização e o Acolhe Minas, políticas criadas a fim de auxiliar na integração

---

<sup>5</sup> Disponível em: <<https://r4v.info/es/situations/platform>>. Acesso em: 03/04/2021.

<sup>6</sup> Disponível em: <<https://r4v.info/es/situations/platform>>. Acesso em: 02/04/2021.

desses migrantes deslocados forçados no Brasil. Por fim, já no âmbito das políticas de integração desses sujeitos à nova sociedade, explicitaremos o relato de nossas experiências como professores que tiveram a oportunidade de lecionar Português como Língua de Acolhimento (PLAc) (SÃO BERNARDO, 2016, CAMARGO, 2019) para quatro grupos de venezuelanas e venezuelanos interiorizadas(os) em Belo Horizonte, Minas Gerais, em 2019 e 2020.

Demétrio e Domeniconi (2018), com base em informações censitárias de 2000 e 2010, afirmam que ambas as pesquisas já apontavam o estado de Roraima e a capital do Amazonas, Manaus, como relevantes para a migração venezuelana no país. Os dez anos do período intercensitário demonstram o fortalecimento do fluxo para os demais locais da região Norte, sobretudo para o Pará, e para as capitais nordestinas.

Tendo em vista o expressivo número de venezuelanos recebidos em Roraima, estado brasileiro localizado no norte do país, fronteira com a Venezuela, o Governo Federal lançou a Operação Acolhida, que tem como um dos pilares a estratégia de interiorização, a qual, segundo as Nações Unidas - Brasil (2019), objetiva diminuir o impacto do número de solicitantes de refúgio e migrantes venezuelanos no estado em pauta, além de possibilitar aos venezuelanos integração e ingresso no mercado de trabalho, diminuindo o expressivo número dessas pessoas vivendo em situação de rua.

Ademais, conforme esse órgão, a referida estratégia se configura como uma oportunidade de fomentar o crescimento de novas comunidades de acolhida. Essas novas comunidades de acolhida, organizadas em força conjunta com membros da esfera federal, estadual e municipal, de organizações públicas e privadas, Organizações não Governamentais (ONGs) e acadêmicos de diversas universidades, objetivam facilitar a integração dos migrantes venezuelanos em várias cidades do país. Entre as diversas formas de integrar-se na nova sociedade, o aprendizado da(s) língua(s) locais é uma das prioridades (SILVA; FERNANDES, 2018, IPEA, 2015).

É importante mencionarmos que, em breve pesquisa realizada por nós a partir do termo “interiorização de venezuelanos” em alguns dos repositórios de pesquisa mais conhecidos e utilizados gratuitamente e online, encontramos poucas produções acadêmicas no âmbito da linguagem e, mais especificamente, sobre o ensino de PLAc, no programa de interiorização. Elas se concentravam, em sua

maioria, nas áreas do Direito, Políticas Públicas e Relações Internacionais, fato que demonstra o caráter inovador do estudo em pauta.

## 2. A SITUAÇÃO SOCIOPOLÍTICA DA VENEZUELA

De acordo com Gamboa (2016, p. 55), até 1990 a Venezuela era considerada uma das democracias mais “longas, ininterruptas e estáveis da América Latina”. Diferentemente, nos dias atuais, percebe-se uma erosão desse tipo de governo, fenômeno que consiste em uma transição, no decorrer do tempo, do regime democrático para a autocracia<sup>7</sup>. Nesse processo, presidentes eleitos democraticamente, com o intuito de se sobrepor à democracia para atingir objetivos políticos particulares, introduzem emendas constitucionais em prol de ampliarem seu poder e permanecerem por mais tempo nele.

A autora afirma que essas medidas, se introduzidas em conjunto e ao longo do tempo, trazem prejuízos ao terreno eleitoral. Somado a isso, outro fator que corrobora para diminuir a popularidade do governo é que a Venezuela “atravessa [...] a pior crise econômica da sua história”. (GAMBOA, 2016, p. 62).

Lima, Lima e Teixeira (2018, p. 396) também destacam a intensificação da crise econômica na Venezuela, a qual, segundo esses autores, ocorreu tanto no governo de Chávez quanto no de Maduro<sup>8</sup>. Eles pontuam que essa crise possui bases históricas, resultante da dependência do sistema petrolífero e da vulnerabilidade do processo de revolução. Por outro lado, advertem que muito do que se divulga sobre a Venezuela não tem caráter informativo, mas de “propaganda contra”, uma vez que esse país possui petróleo, produto cobiçado pelos Estados Unidos, e uma perspectiva política pouco desejável para o mundo neoliberal. A partir disso,

---

<sup>7</sup> “Autocracia é a forma de governo em que há um único detentor de poder político estatal, seja este um líder, um partido, enfim, o governo possui poder absoluto em todos os níveis de um Estado” (QUINTEIRO & NETO, 2018, p.186). Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/3198-13658-1-PB.pdf>. Acesso em: 30/08/2019.

<sup>8</sup> “Em 14 de abril de 2013, 40 dias após a morte do líder Hugo Chávez, Nicolás Maduro é eleito com 50,6% dos votos, contra 49,1% do opositor Henrique Capriles. A vitória foi por uma margem de 1,59 ponto percentual, ou 235 mil votos, muito mais apertada do que o esperado. A participação foi de 78,71% dos 19 milhões de eleitores cadastrados, em um sistema de voto facultativo (Cartografia Amanhecerá e Veremos apud LIMA, LIMA & TEIXEIRA, 2018, p.395).

eles apontam a existência de uma “guerra não convencional” contra a Venezuela liderada pelos Estados Unidos, a qual dificulta transações internacionais e acesso a produtos de primeira necessidade. Ainda, conforme esses autores, a migração é histórica e a falta de integração com o restante dos países da América do Sul dá-se pelo fato desse êxodo ser considerado um problema.

De acordo com o relatório publicado anualmente pelo *Global Trends* (2018, p. 24)<sup>9</sup>, no que tange ao fluxo mais recente verificado na Venezuela, as pessoas estão migrando desse país por diversas razões, dentre elas, “violência, insegurança, medo de ser alvo por suas opiniões políticas, escassez de alimentos e medicamentos, falta de acesso aos serviços sociais e por ser incapazes de sustentar a si e suas famílias”<sup>10</sup>.

Soma-se a esses motivos, consoante o *Human Right Watch* (2018)<sup>11</sup>, a repressão do governo, que ocasiona detenções arbitrárias, muitos casos de civis julgados por tribunais militares, casos de tortura, e outras violações contra pessoas detidas, além de altas taxas de crimes violentos e hiperinflação. Podemos dizer, nesse sentido, que além de haver uma crise econômica e de segurança nesse país, há também uma crise política, de direitos humanos e humanitária.

Dessa maneira, a partir dessa breve discussão acerca do contexto sociopolítico e econômico da Venezuela, discorreremos sobre os números de migrantes venezuelanos que se destinam para o Brasil e, especificamente, para Minas Gerais.

---

<sup>9</sup> Disponível em: <<https://www.unhcr.org/5d08d7ee7.pdf>>. Acesso em: 26/08/2019.

<sup>10</sup> Tradução nossa de: “violence, insecurity, fear of being targeted for their political opinions (whether real or perceived), shortages of food and medicine, lack of access to social services, and being unable to support themselves and their families”.

<sup>11</sup> Disponível em: <<https://www.hrw.org/pt/report/2018/09/03/322156>>. Acesso em: 26/08/2019.

### 3. ESTRATÉGIA DE INTERIORIZAÇÃO NO BRASIL

No Brasil, a estratégia de interiorização, conforme as Nações Unidas Brasil (2019)<sup>12</sup>, teve início em 2018 e é um dos pilares da Operação Acolhida, lançada pelo Governo Federal para coordenar a ajuda humanitária aos solicitantes de refúgio e migrantes provenientes da Venezuela, em parceria com as Forças Armadas, alguns Ministérios da Esplanada – tais como, Ministérios de Cidadania, Defesa e Saúde, da Casa Civil da Presidência da República –, agências do Sistema ONU no Brasil e entidades da sociedade civil organizada. Esses órgãos identificam locais de acolhida no país, promovem melhorias nos abrigos e fornecem orientações aos migrantes e refugiados sobre a cidade de destino. É importante mencionar que essa estratégia não é a única maneira que os venezuelanos têm para migrar, uma vez que há diversos projetos migratórios individuais ou familiares próprios empreendidos sem intermédio da Operação Acolhida, que inclusive correspondem à maioria dos casos dos venezuelanos no Brasil.

As Nações Unidas Brasil (2019) esclarecem que a forma de aderência ao programa em pauta é voluntária. Após a manifestação de interesse, as pessoas são registradas, documentadas, imunizadas, recebem informação sobre a cidade acolhedora, meios para serem abrigadas e materiais informativos sobre como acessar serviços e assistência à saúde. Além disso, são acompanhadas até a cidade de destino.

O objetivo da referida estratégia, segundo a organização em pauta, é diminuir o impacto do número de solicitantes de refúgio e migrantes venezuelanos em Roraima, além de oportunidade aos venezuelanos integração, ingresso no mercado de trabalho e fomentar o crescimento de novas comunidades de acolhida. Segundo informações do Governo Federal (2020)<sup>13</sup>, o programa “é a principal estratégia do governo brasileiro para promover a inclusão socioeconômica dos imigrantes venezuelanos”.

É importante ressaltar que tais movimentações e estratégias são respostas a uma série de dispositivos como normativas, regulamentações decididas em convenções e

---

<sup>12</sup> Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/interiorizacao-de-venezuelanos-ultrapassa-47-mil-pessoas-beneficiadas/>>. Acesso em: 09/09/2019.

<sup>13</sup> Disponível em: <<https://www.gov.br/acolhida/historico/>>. Acesso em: 08/03/2020.

leis de migração. Nesse sentido, essas decisões apoiam-se na Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados (1951, p. 2)<sup>14</sup>, na lei 9474/1997, conhecida como “Lei do Refugiado”, bem como na Lei de Migração em vigor, lei 13.445 de 2017.

O *Human Right Watch* (2018) declara que, na América Latina, normas regionais de caráter não vinculante, assim como a legislação doméstica de alguns países, ampliaram as condições de elegibilidade para o refúgio, como a Declaração de Cartagena (1984), documento que oferece diretrizes no tocante a marcos regulatórios para a proteção de refugiados. Essa Declaração, que tem como ênfase a proteção dos refugiados, os considera como pessoas fugindo de “violação maciça dos direitos humanos ou outras circunstâncias que tenham perturbado gravemente a ordem pública” da Declaração de Cartagena (1984, p. 3). Conforme o ACNUR (2018), os diversos motivos que impulsionam o fluxo migratório dos venezuelanos os enquadram nas exigências da Declaração de Cartagena, além do fato de que, por mais que nem todos saíam em função da solicitação de refúgio, é notório que eles precisam de ajuda internacional.

Em maio de 2018, o primeiro relatório trimestral apresentava alguns números do trabalho da Operação Acolhida, que se desenrolava muito timidamente no aspecto relacionado à interiorização. Até aquele momento, tinham sido interiorizados 527 venezuelanos, que foram levados para as cidades de São Paulo, Cuiabá e Manaus. O volume de venezuelanos reemigrados no território brasileiro chegou, em novembro de 2018, a 3.171, de acordo com relatório da Organização Internacional para as Migrações (OIM, 2019). Naquela ocasião eram 30 as cidades que acolheram esse coletivo. Em março de 2019, a cifra de venezuelanos interiorizados alcançou o número de 5.482 pessoas, tendo como destinos 84 cidades localizadas em 17 unidades da federação. Dados do informe divulgado pela OIM em setembro reportam que 16.611 venezuelanos se beneficiaram da interiorização, sendo 10.743 apoiados pelo governo federal e organismos internacionais e os demais 5.868 pela sociedade civil (OIM, 2019). Apenas o estado do Amapá não recebeu venezuelanos por meio da Operação Acolhida. São Paulo

---

<sup>14</sup> A referida convenção foi adotada em 28 de julho de 1951 pela Conferência das Nações Unidas de Plenipotenciários sobre o Estatuto dos Refugiados e Apátridas, convocada pela Resolução, 429.n. (V) da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 14 de dezembro de 1950. Entrou em vigor em 22 de abril de 1954, de acordo com o art. 43. Série Tratados da ONU, 2545.n., 189.v., p.137.

figura como a principal unidade da federação de destino (23%). Ao todo, até o mês de setembro de 2019, cerca de 300 cidades, distribuídas por 25 estados e o Distrito Federal, tinham acolhido os refugiados e migrantes.

Conforme dados recentes da Operação Acolhida<sup>15</sup> (2021), desde o início da estratégia de interiorização, em abril de 2018, foram interiorizados 50.475 mil venezuelanos para mais de 400 cidades brasileiras, sendo Manaus a que mais recebeu (4.893) e, em segundo lugar, Curitiba (3.511). Quanto ao perfil dos interiorizados, 52% pertencem ao sexo masculino e 48% ao sexo feminino. Sobre a modalidade de interiorização, 37% realizaram por Reunião Social; 22% por meio Institucional; 16% por Reunificação Familiar; 8% para vagas de emprego e para 17% não há informação.

No que diz respeito às cidades mineiras, destacamos que 92 municípios acolheram os migrantes venezuelanos, sendo a maioria em Belo Horizonte (985), Juiz de Fora (401) e Araguari (192). Assim, Belo Horizonte ocupa o décimo lugar na lista das cidades que mais receberam migrantes venezuelanos interiorizados. Para mais detalhes sobre o perfil desses migrantes na capital mineira, sugerimos consultar o *webinar* “Tendências Globais e caminhos à proteção de refugiados e migrantes em Minas Gerais”<sup>16</sup>, bem como o “Georreferenciamento de pessoas atendidas pelo Serviço Jesuíta para Migrantes e Refugiados em Minas Gerais”<sup>17</sup>.

---

<sup>15</sup> Disponível em: <<http://aplicacoes.mds.gov.br/snas/painel-interiorizacao/>>. Acesso em: 20/04/2021.

<sup>16</sup> Para os números da interiorização de venezuelanos em Minas Gerais, consultar webinar “Tendências Globais e caminhos à proteção de refugiados e migrantes em Minas Gerais”, organizado pela ACNUR no dia 23 de junho de 2020.

<sup>17</sup> Para acesso ao Georreferenciamento das pessoas atendidas em Minas Gerais, consultar: <ACNUR - La Agencia de la ONU para los Refugiados>. Acesso em: 20/04/2021.

## 4. O ACOLHE MINAS: UMA REDE MINEIRA PARA INTEGRAR VENEZUELANOS E BRASILEIROS

O Programa Acolhe Minas é uma rede formada em 2018 por várias entidades que representam setores da sociedade mineira<sup>18</sup>, as quais se articulam para receber e acolher os imigrantes venezuelanos do programa de interiorização. Esse Programa é uma resposta às recomendações do Conselho Nacional dos Direitos Humanos (CNDH), as quais foram apresentadas em relatório sobre as violações de direitos contra migrantes venezuelanos. Publicado em maio de 2018, esse documento continha as seguintes recomendações aos estados:

Os municípios e estados de acolhida ofereçam um sistema de acolhimento abrangente que inclua oferta de abrigamento em locais adequados à esta população, atendimento jurídico, ofertas de aulas de português, acesso a atendimento social e apoio à inserção laboral. Experiências prévias de município como o de São Paulo demonstram que locais de abrigamento destinados a outros tipos de população em vulnerabilidade, como população em situação de rua, não são adequados para suprir as necessidades advindas de populações vulneráveis migrantes. Por exemplo, a aprendizagem com acolhida de fluxos anteriores possibilitou ao município de São Paulo a construção de um sistema de acolhida que é considerado referência no Brasil e a experiência do município de Manaus de casas de acolhimento a famílias venezuelanas migrantes; e com vistas a viabilizar a inserção laboral é fundamental que os municípios e estados de acolhida facilitem os procedimentos de revalidação de diplomas junto às universidades sediadas no estado, bem como o registro desses profissionais junto aos conselhos da categoria, se houver (p. 35-36).<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> Entidades: PUC-MG, ACNUR, CEFET-MG, SJRM, Colégio Santo Agostinho (Unidade Contagem), Cáritas Regional de Belo Horizonte, Escola Superior Dom Helder Câmara, Arquidiocese de Belo Horizonte, Pastoral do Colégio Marista, entre outras instituições.

<sup>19</sup> Para acessar o Relatório das Violações de Direitos contra Imigrantes Venezuelanos: CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS - CNDH Setor .... Acesso em: 20/04/2021.

Dessa forma, diante da necessidade de soluções, o Acolhe Minas propõe, em uma reunião em caráter de urgência,

a ampla discussão com a sociedade civil e a regulamentação de Projeto de Lei que estabeleça, a exemplo de iniciativas de outros estados, os princípios norteadores de uma política migratória para Minas Gerais que contemple a promoção de direitos dos migrantes, refugiados e apátridas no âmbito do estado, em sintonia com a Lei de Migração (Lei 13.445/2017, de 24 de maio de 2017).<sup>20</sup>

A primeira reunião aconteceu no dia 14 de setembro de 2018 e, desde então, reuniões foram agendadas para discutir, organizar e refletir sobre as ações que deveriam ser tomadas para garantir um bom acolhimento aos migrantes, além de mobilizar esforços para incluir esse tema na pauta do Governo do Estado de Minas Gerais e da Prefeitura de Belo Horizonte. Algumas reuniões prévias, das quais participamos, já haviam sido realizadas tanto na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) como no Serviço Jesuíta para Migrantes e Refugiados (SJMR), com a intenção de compartilhar experiências anteriores em âmbito nacional e internacional sobre o tema.

Como desafios e possíveis soluções para o projeto que se iniciara, foram divididos os grupos de trabalho (GT) de forma que facilitasse a comunicação entre os que tinham afinidades e que podiam encontrar soluções para as demandas dos imigrantes que estavam para chegar: GT Integração, GT Abrigamento, GT Campanha, GT Inserção Laboral, GT Relações Interinstitucionais. Como se pode perceber pelos nomes dos GTs, os migrantes necessitavam de diversos tipos de apoio, desde campanhas para conseguir material de higiene pessoal, roupa de cama, toalhas, roupa etc. (GT Campanha)<sup>21</sup>, até mesmo o diálogo com a sociedade

---

<sup>20</sup> Para acessar o Relatório das Violações de Direitos contra Imigrantes Venezuelanos: CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS - CNDH Setor ....

<sup>21</sup> Para mais informações sobre as campanhas desempenhadas, consultar: <https://www.pucminas.br/sala-imprensa/noticias/Paginas/Acolhe-Minas-doa%C3%A7%C3%B5es-paraimigrantes-e-refugiados-venezuelanos.aspx?fbclid=IwAR00UcIOEfhBmAvgQQh31cgBNDvpQnE-nSCA5Hk4GkufN0SNF1DENQgJsGMimigrantes-e-refugiados-venezuelanos.aspx?fbclid=IwAR00U->

civil para o auxílio na obtenção de documentos, como CPF e carteira de trabalho, e entrevistas de emprego (GT Trabalho). O GT Moradia era responsável por conseguir alojamento adequado para os migrantes (famílias com crianças ou homens adultos solteiros e casados) e auxiliar em todo o andamento da casa, desde a organização e limpeza ao recebimento das contas de luz, água etc.

Diversas reuniões aconteceram e muito diálogo foi estabelecido para que os migrantes fossem acolhidos da melhor maneira possível. Destacamos a reunião do dia 9/2/19 que comunicou a primeira participação do Estado de Minas Gerais no programa de interiorização de migrantes venezuelanos. Ressaltamos que, até a data de publicação dessa reunião, o Acolhe Minas já havia conseguido três imóveis e que estavam em processo de finalização da organização – um dos imóveis se situava na cidade de Montes Claros e os outros dois em Belo Horizonte, um no Bairro Campo Alegre, destinado às famílias, e o outro no centro, para os homens e mulheres desacompanhados. Cabe mencionar, contudo, que a obtenção de itens de higiene pessoal, roupas, e utensílios de cozinha ainda eram necessários, além de dar entrada nas documentações e cadastros dos migrantes. A experiência docente que relatamos neste artigo aconteceu com os grupos recebidos nessa última casa, no centro de cidade.

O primeiro grupo de migrantes venezuelanos interiorizados chegou a Belo Horizonte em 15 de fevereiro de 2020<sup>22</sup> e, no dia 17 de fevereiro, eles participaram de uma missa na Igreja Nossa Senhora da Boa Viagem. Após a missa houve uma festa com barracas típicas de comidas venezuelanas, como *arepa*, *chicha*, *papelón con limón*. O grupo foi dividido em dois, uma parte foi para uma casa no Bairro Campo Alegre e outra para a da Rua Sergipe, próxima à Igreja da Boa Viagem, região central da cidade. O grupo da Boa Viagem foi um dos grupos com o qual trabalhamos. Era composto por homens entre 20 e 50 anos.

Durante os 6 meses do Acolhe Minas (da primeira reunião à chegada do primeiro grupo de migrantes), os GTs já haviam dialogado durante alguns meses

---

cIOEfhBmAvgQQh31cgBNDvpQnE-nSCA sHk4GkufN0SNF1DENQgJsGM. Acesso em: 20/06/2020.

<sup>22</sup> Disponível em: <https://www.hojeemdia.com.br/minas/venezuelanos-encontram-em-bh-a-chance-de-reconstruirm-suas-vidas-1.694835>. Acesso em: 20/04/2021.

prévios à chegada dos 45 imigrantes com o objetivo de auxiliar na emissão de documentos logo após à chegada, no alojamento nas duas casas citadas e nas aulas de português, fundamentais para a integração desses sujeitos no Brasil. Especificamente o GT Integração foi o responsável por apoiar, encontrar vagas em escolas para as crianças, organizar e dar as aulas de Português como Língua de Acolhimento (PLAc).

As aulas de português ficavam a cargo do “Grupo de Estudos Migratórios: Acolhimento, Linguagens e Políticas” (GEMALP) que, em diálogo com o setor “cultura” do Serviço Jesuíta Para Migrantes e Refugiados, organizavam o calendário, realizavam um esforço para conseguir os professores, bem como um local para as aulas. A metodologia aplicada consistia em incluir na programação das aulas algumas visitas (quando possível) a pontos importantes para a história da cidade. Foi possível levá-los para conhecer a Praça da Liberdade, a fim de visitarem os museus e um pouco mais da cidade, tendo em vista que a ampliação da sala de aula aos espaços públicos também faz parte dos cursos de PLAc, sendo, portanto, facilitadores da integração de migrantes, uma vez que a aprendizagem das línguas locais é um fator relevante para essas pessoas por diversas razões (IPEA, 2015, FERNANDES; SILVA, 2018)<sup>23</sup> e os museus e praças se apresentam como novas descobertas de outros espaços e cenários de práticas de interação cotidiana com essas línguas.

Após três meses da chegada do primeiro grupo a Belo Horizonte, aconteceu uma reunião do Acolhe Minas, no dia 24/05/19, na qual foi feita uma avaliação da situação e do projeto até aquele momento, dos pontos positivos e negativos das ações realizadas, uma vez que outro grupo de migrantes venezuelanos do programa de interiorização chegaria no final do junho de 2019. Um dos principais pontos que destacamos naquele momento foi a necessidade de que os alunos frequentassem as aulas, pois muitos estavam constantemente cansados depois de procurar trabalho pela cidade por mais de oito horas e, algumas vezes, faltavam à aula. Além disso, em muitos casos, os alunos que conseguiam trabalho deixavam o curso, o que comprometia, de certa maneira, o andamento do programa que havíamos elaborado.

---

<sup>23</sup> Disponível em: <Com o domínio do português, venezuelanos encontram mais ...>. Acesso em: 20/04/2021.

Em junho de 2019, chegou o segundo grupo de migrantes do programa de interiorização. Eles foram divididos nas mesmas duas casas que o anterior. O perfil geral do grupo era: dezessete homens, todos haviam morado em Boa Vista em média 8 meses antes de virem para Belo Horizonte. Alguns alunos já conversam bem em português e utilizavam construções mais elaboradas e expressões idiomáticas. Em breve diagnóstico realizado por um dos professores na primeira aula (18/06/2019), com a presença de onze alunos, quatro disseram não saber nada de português, seis disseram saber um pouco e um disse estar no nível intermediário. As principais dificuldades que alegaram ter ao aprender português era escrever (6), falar (4), e pronunciar (1). Nas primeiras aulas foram apresentadas questões da história do Brasil, utilizamos materiais alternativos como o “Portas Abertas”<sup>24</sup> e questões relacionadas ao mundo do trabalho.

Especificamente sobre as aulas de português, destacamos que, conforme discutido e decidido na reunião do dia 24/05/2019, o curso seria intensivo, com três aulas por semana, cada aula teria duas horas de duração, e aconteceria no período de férias, uma vez que para os professores, que eram mestrandos e doutorandos, era o único momento que podiam dar cursos intensivos. Ou seja, eles abdicaram horas de suas merecidas férias para realizar esse trabalho em julho e, diferentemente da etapa anterior, desta última vez cinco professores participaram do projeto.

Em julho de 2019, aconteceu em Belo Horizonte a “3ª Oficina de Troca de Experiências sobre Acolhimento”, no Marco do Programa de Interiorização, organizada pelo ACNUR, oportunidade na qual foi possível colocar frente a frente diversos atores desse processo, inclusive os próprios migrantes, para o diálogo, um momento de aprendizagens.

O terceiro grupo a chegar desembarcou em Belo Horizonte em outubro de 2019 e era composto majoritariamente por homens. Os alunos desse grupo puderam participar da “Noite Cultural Brasil-Venezuela”, realizada na casa do Bairro Campo Alegre, no dia 11 de novembro de 2019, bem como realizar um passeio

---

<sup>24</sup> Livro resultado de Cooperação Técnica do Centro de Línguas da USP com a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC), faz parte do “Projeto Portas Abertas: Português para Imigrantes”.

por Belo Horizonte com professores e alunos do Colégio Santo Agostinho, um dos parceiros do Acolhe Minas, no dia 13 de novembro de 2019.

O último grupo com o qual tivemos a oportunidade de trabalhar chegou no dia 7 de janeiro de 2020 e a turma que frequentou o curso de português era formada, em sua totalidade, por mulheres.

## 5. UM BREVE RELATO DE NOSSAS EXPERIÊNCIAS

Em primeiro lugar, é importante mencionar que a nossa participação, compondo a rede de suporte do Acolhe Minas, foi efetiva, fomentando o que já descrevemos anteriormente, além da participação como docentes, o que relatamos a seguir. Trata-se, portanto, de uma experiência pautada em uma prática real, em outras palavras, de uma empiria, por meio do trabalho de campo realizado, combinada à aplicação de conceitos teóricos. Consideramos relevante frisar esses pontos, uma vez que há inúmeros pesquisadores acadêmicos, de universidades reconhecidas, que discorrem e lançam seus textos sobre o tema, porém sem realizarem uma prática real com os migrantes, para que seja um trabalho de campo de verdade.

Percebemos o quanto o contato direto com os migrantes, suas necessidades e demandas linguísticas diferem do que as normativas migratórias brasileiras (não) incluem sobre as políticas linguísticas. Discussões relativas à ausência de políticas públicas e políticas linguísticas para os migrantes podem ser lidas e analisadas em Costa e Silva (2018) e em Costa (2021).

No que diz respeito à nossa experiência em lecionar PLAc para as turmas de venezuelanos interiorizados, a palavra que define todo o período de dois anos é **desafio**. Em primeiro lugar porque foram grupos muito heterogêneos, sobretudo concernente ao conhecimento da língua portuguesa e às demandas levantadas com relação à língua. Somado a isso, **há falta de apoio financeiro**, tendo em vista que os professores ficam responsáveis por levar os materiais necessários, tais como livros, folhas de exercícios, pincéis, canetas, lápis, caixa de som, *notebook*, dentre outros. No ambiente das aulas não havia computadores, nem internet disponível e, em geral, somente a metade dos alunos de cada grupo tinha telefone. Ademais, os professores não recebiam nenhum auxílio financeiro para se locomover até o local das aulas, ficando os gastos somente por sua responsabilidade.

Além disso, **a falta de professores colaboradores**, principalmente no primeiro mês, quando as aulas eram mais concentradas, chegando, por exemplo, a quatro aulas por semana, dificultava muito para os professores da equipe, que por essa razão chegavam a assumir uma grande carga horária semanal. Outro fator difícil de administrar era a **garantia de uma progressão do conteúdo**, pois, como as aulas são, muitas vezes, revezadas pelos professores, é necessário que haja um planejamento muito minucioso entre eles, assim como um controle e um diálogo constante, para que nenhum conteúdo fique sem ser abordado, ou que haja repetição de tópicos trabalhados, de forma desnecessária.<sup>25</sup> É importante frisar que os professores comprometidos com essa tarefa eram profissionais da área da Letras e Linguagens, bem como uma mestra em Relações Internacionais. Isso significa dizer que, de um lado havia profissionais competentes para realizar o desafio, porém, por outro, a prática se caracterizava como voluntária, sem apoio financeiro algum, corroborando a problemática do voluntariado no âmbito do PLAc, aspecto frequentemente discutido por pesquisadores da área.

Outro ponto importante a constar no nosso relato é **a evasão dos alunos**, prática comum em todas as etapas do curso, devido, principalmente, ao fato de terem conseguido emprego, mas também a fatores emocionais e psicossociais que envolvem o percurso migratório de cada pessoa. O cansaço era outro fator, pois como as aulas aconteciam no período noturno, muitos alunos estavam cansados de percorrer a cidade, em geral a pé, em busca de trabalho, ou seja, de fonte de renda para poderem organizar a vida para a chegada de suas famílias. Vale lembrar que na casa onde trabalhávamos, cedida pela força em conjunto da Acolhe Minas, era permitido a cada pessoa uma estadia de, no máximo, três meses. Ou seja, os estudantes tinham que batalhar e se organizar para conseguirem um trabalho e se estabelecerem o quanto antes. As maiores preocupações deles sempre foram com o acesso a um trabalho digno para poderem dar um mínimo de conforto às suas famílias que, algumas vezes, já se encontravam à caminho de Minas Gerais, por via terrestre desde a Venezuela, passando por Roraima.

---

<sup>25</sup> Para as aulas desse último grupo de alunas venezuelanas, os professores criaram uma planilha no *Google Drive* para compartilhamento do conteúdo trabalhado e dos materiais, além de manterem um diálogo constante por meio de áudios no *WhatsApp*.

Com frequência, os alunos comentavam não saber como agir para ajudar os parentes que se encontravam atravessando fronteiras a pé, ou ainda como apoiá-los na continuação de seus percursos migratórios até chegarem à Belo Horizonte. Em muitos casos, famílias inteiras ficavam “paradas” na fronteira ou em Boa Vista esperando por ajuda das autoridades, de amigos e conterrâneos. Diante disso, nossas aulas eram constantemente afetadas. Ficávamos sem ter um controle do avanço da aprendizagem dos alunos em relação à língua portuguesa, além de nunca termos garantia do número de alunos que comparecia às aulas.

Ao lecionarmos para o segundo grupo de alunos venezuelanos, por exemplo, presenciávamos que no terceiro mês a turma já estava bastante reduzida – muitos já haviam deixado a casa e alguns não conseguiam participar das aulas porque não chegavam do novo emprego a tempo ou chegavam cansados. Além disso, praticamente em toda a aula um aluno se despedia dizendo que estava indo embora para outra cidade ou que já tinha alugado uma casa, ambas as situações porque tinham conseguido um emprego. Em função disso, um número reduzido de alunos era, de fato, frequente em todas as aulas. Sendo assim, era um pouco difícil ver uma progressão com relação ao conhecimento do idioma dos alunos.

Outro fator importante que percebemos é que **o conhecimento que os alunos tinham da língua portuguesa era bastante variado**, mas a maioria compreendia as produções orais e escritas muito mais do que falava e escrevia. O fato de haver em um grupo diferentes níveis de proficiência linguística, deve-se, entre outros fatores, à (maior) exposição de alguns dos migrantes ao idioma, uma vez que permaneceram até seis meses em Boa Vista aguardando a tramitação de seus casos com vista à interiorização.

Logo no início das aulas, eles pediram que enfatizássemos o ensino de tempos verbais, pois afirmaram ter mais dificuldade nesse ponto específico da língua, o que os prejudicava constantemente na comunicação. Embora saibamos da importância de se apresentar aspectos gramaticais, **focamos em diversos pontos, tais como estratégias e atividades interculturais que envolviam as línguas espanhola e portuguesa.**

A nossa última experiência foi com um grupo de mulheres venezuelanas, no início do ano de 2020. Podemos afirmar que com elas foi bem diferente. Em primeiro lugar, pelo fato da turma estar cheia, com vinte alunas em média. Além disso, sentimos ainda mais **a falta de estrutura.** Como eram as primeiras aulas

desse grupo, a sala de aula disponível na casa ainda não estava pronta para fazermos uso, pois estava cheia de donativos. Assim, a primeira aula ocorreu na sala de estar da casa, sem carteiras e quadro para escrever. As alunas se sentaram em cadeiras e no sofá.

As duas aulas seguintes foram na copa da casa. As alunas se sentaram em cadeiras e foi melhor porque elas usavam a mesa. Não havia quadro (lousa). Como nessas primeiras aulas não tinha quadro ou outro material de suporte, tivemos que utilizar muito material impresso. A partir da quarta aula a sala de aula disponível na casa já estava própria para utilização.

Esse grupo, em sua maioria, era composto por mulheres que compreendiam o português, mas não conseguiam falar ou escrever nessa língua, havendo algumas exceções. Por isso, elas pediram que as aulas, inicialmente, abordassem um conteúdo básico, como a pronúncia das letras do alfabeto, apresentação pessoal, cumprimentos, números, dentre outros.

Por fim, é relevante evidenciarmos que os cursos de PLAc mencionados aqui tinham como um dos princípios basilares a integração desses migrantes à cidade de Belo Horizonte e ao Brasil. A partir disso, incentivamos atividades em dupla e em grupo, as quais oportunizaram que eles não só relatassem suas culturas e vivências – coletivas e individuais –, mas também conhecessem melhor a cultura brasileira, já que durante as atividades sempre fazíamos alusão a aspectos culturais e históricos brasileiros, além de incluirmos, como atividades curriculares, visitas culturais, como a ida a museus e passeios pela cidade.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em que sentido um curso de PLAc como o que relatamos promove a integração? Em primeiro lugar é importante mencionar que falta um desenho e um direcionamento de uma política migratória para efetivar políticas públicas eficazes e específicas ao público migrante.

Assim, essa falta de política pública de integração social e, em especial, das relativas ao âmbito da educação e, especificamente, da aprendizagem das línguas locais, termina por incluir o PLAc nessa “ampliação de espaços desestruturados”. A novidade não está no cenário físico inadequado e na desorganização, uma vez que podemos encontrar relatos, vivências e pesquisas que discorrem sobre a falta

de estrutura física das escolas em todo território nacional, mas sim na inclusão do PLAc dentro desse contexto.

Parece haver um risco de se continuar a ver as questões ligadas à educação e ao ensino de línguas aos migrantes como uma “eterna despreocupação generalizada” que passa a ser apenas ecoada por atores não ligados a estas áreas, em discursos tais como “é fundamental que os migrantes aprendam português”, porém sem se darem conta da ausência de apoio financeiro e de políticas públicas para projetos nessas áreas.

Por fim, gostaríamos de valorizar a aprendizagem adquirida por nós e a iniciativa do Serviço Jesuíta para Migrante e Refugiados, mas, conforme relatado na seção anterior, tratou-se em alguns momentos muito mais de “correr atrás de um prejuízo” do que de organizar, de fato, algo ideal. O prejuízo ao qual nos referimos aqui é o despreparo do Governo Federal para o verdadeiro acolhimento e integração desses migrantes, a falta de uma política migratória séria por parte do Estado que contemple, de forma efetiva, políticas públicas para a educação dessas pessoas, incluindo a educação gratuita de línguas, as dos migrantes e as locais, entre elas o português. Afinal, onde está o projeto de integração social e linguística na Estratégia de Interiorização?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACNUR. **Declaração de Cartagena**. Colóquio sobre Proteção Internacional dos Refugiados na América Central, México e Panamá: Problemas Jurídicos e Humanitários, 1984. Disponível em: [https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD\\_Legal/Instrumentos\\_Internacionais/Declaracao\\_de\\_Cartagena.pdf](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Declaracao_de_Cartagena.pdf). Acesso em: 18/08/2019.

\_\_\_\_\_. **Dados sobre refúgio**. 2019. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/>. Acesso em: 18/08/2019.

\_\_\_\_\_. **Dados sobre refúgio**. 2020. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/>. Acesso em: 20/04/2021.

\_\_\_\_\_. **Plataforma de coordinación para refugiados y migrantes de Venezuela**. 2019. Disponível em: <https://r4v.info/es/situations/platform>. Acesso em: 4/09/2019.

\_\_\_\_\_. **Situación em Venezuela**. 2019. Disponível em: <https://www.acnur.org/situacion-en-venezuela.html>. Acesso em: 16/09/2019.

\_\_\_\_\_. **Dados sobre refúgio no Brasil**. 2019. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-brasil/>. Acesso em: 04/09/2019.

BAENINGER, Rosana. A.; PERES, Roberta. G. Migração de crise: a imigração haitiana para o Brasil. pp. 119-143. In: **Revista Brasileira de Estudos da População**. v. 34, n. 1, jan./abr., 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010230982017000100119&lng=pt&nrm=is.o](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010230982017000100119&lng=pt&nrm=is.o). Acesso em: 12/01/2019.

BRASIL. **Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997**. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19474.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm). Acesso em: 26/09/2019.

\_\_\_\_\_. **Lei de Migração, nº 13.445**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm). Acesso em: 30/01/2019.

\_\_\_\_\_. **Histórico da Operação Acolhida**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/acolhida/historico/>. Acesso em: 20/04/2020.

\_\_\_\_\_. **Operação Acolhida**. 2021. Disponível em: <http://aplicacoes.mds.gov.br/snas/painel-interiorizacao/>. Acesso em: 20/04/2021.

CAMARGO, Helena R. E. **Diálogos transversais. Narrativas para um protocolo de encaminhamento às políticas de acolhimento a migrantes de crise**. 2019. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos de Linguagens, Universidade de Campinas, Campinas, 2019.

CLARO, Carolina A. B.; JÚNIOR, Sady S. F. O processo participativo na elaboração e na consolidação da política migratória brasileira. pp. 75-103. In: VASCONCELOS, Ana. M.N; BOTEGA, Túlia. **Política Migratória e paradoxo a globalização**. Porto Alegre: Editora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2015.

COSTA, Eric. J.; SILVA, Flávia. C. Legislação migratória e Português como Língua de Acolhimento: reflexões sobre políticas linguísticas e lingua(gem). In: **Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**. 14 ano, 2.v., 23.n., p.598-612, 2018.

COSTA, Eric, J. (Des)encontros entre a não criminalização das migrações na Lei 13.445 e o Português como Língua de Acolhimento. In: ROCHA, Nildicéia, A. GILENO, Rosângela S.S. **Português Língua Estrangeira e suas interfaces**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2021.

DEMÉTRIO, N., B.; DOMENICONI, J. Imigração venezuelana no Brasil: o espaço da fronteira e o espaço da metrópole. In: BAENINGER, R; SILVA, J. C. J. (Coord.); ZUBEN, C. et al. (Org.). *Migrações venezuelanas*. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – NEPO/Unicamp, 2018. p. 187-202. Disponível em: [https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/mig\\_venezuelanas/migracoes\\_venezuelanas.pdf](https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/mig_venezuelanas/migracoes_venezuelanas.pdf). Acesso em: 25/08/2019.

GAMBOA, Laura. Venezuela: aprofundamento do autoritarismo ou transição para a democracia? pp.55-66. In: **Relações Internacionais**, n. 52, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/ri/n52/n52a05.pdf>. Acesso em: 25/08/2019.

HUMAN RIGHT WATCH. **O êxo do venezuelano**. 2018. Disponível em: <https://www.hrw.org/pt/report/2018/09/03/322156>. Acesso em: 25/08/2019.

\_\_\_\_\_. **Venezuela: Crise de refugiados exige resposta regional coordenada**. 2018. Disponível em: <https://www.hrw.org/pt/news/2018/09/03/322090>. Acesso em: 25/08/2019.

INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS APLICADAS - IPEA. Ministério da Justiça, Secretaria de Assuntos Legislativos. **Migrantes, apátridas e refugiados: subsídios para o aperfeiçoamento de acesso a serviços, direitos e políticas públicas no Brasil**. Série Pensando o Direito. n. 57. Brasília, 2015.

LIMA, D.; LIMA, E.; TEIXEIRA, F. Cartografia Amanhecerá e Veremos. p.395-400. In: BAENINGER, R; SILVA, J. C. J. (Coord.); ZUBEN, C. et al. (Org.). **Migrações venezuelanas**. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – NEPO/Unicamp, 2018. Disponível em: [https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/mig\\_venezuelanas/migracoes\\_venezuelanas.pdf](https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/mig_venezuelanas/migracoes_venezuelanas.pdf). Acesso em: 25/08/2019.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Interiorização de venezuelanos ultrapassa 4,7 mil pessoas beneficiadas**. 2019. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/interiorizacao-de-venezuelanos-ultrapassa-47-mil-pessoas-beneficiadas/>. Acesso em: 09/09/2019.

OIM. **Estratégia de interiorização dos venezuelanos: Relatório de movimentos assistidos**. 2019. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/OIM%20Brasil%20-%20Informe%20de%20Interioriza%C3%A7%C3%A3o%20-%20Julho2019.pdf. Acesso em: 26/09/2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados**. 1951. Disponível em: Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados - ACNUR. Acesso em: 20/04/2021.

QUINTEIRO, C; NETO, Z. Democracia no contexto político: uma visão compreendida diante da autocracia. pp.175-189. In: **Revista Uniabeu**. v. 11, n. 29, 2018. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/3198-13658-1-PB.pdf. Acesso em: 30/08/2019.

SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de. **Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil**. 2021. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8126?show=full>. Acesso em: 19/02/2021.

SILVA, Felipe R, FERNANDES, Duval. Desafios enfrentados pelos imigrantes no processo de integração à sociedade brasileira. pp. 83-102. In: **Caderno de Debates**. n. 13. Instituto Migrações e Direitos Humanos, 2018. Disponível em: <https://www.migrante.org.br/wp-content/uploads/2019/01/FINAL-para-web-IMDH-Caderno-de-Debates-ed13.pdf>. Acesso em: 23/04/2021.

SILVA, G. J; et al. **Refúgio em Números**. 5 ed. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/Comitê Nacional para os Refugiados. Brasília, DF: OBMigra, 2020.

UNHCR. **Global trends: forced displacement in 2017**. Geneva: UNHCR, 2018. Disponível em: <https://www.unhcr.org/5d08d7ee7.pdf>. Acesso em: 26/08/2019.

# A INTERCULTURALIDADE NO RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO – PLAC

*Gustavo Villanueva<sup>1</sup> e Frederico Caiafa<sup>2</sup>*

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo é um exercício de registro do processo de ser migrante e as relações entre a experiência vivida enquanto aluno no curso de formação de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), de 2018 a 2019. Atividade que, para Gustavo Villanueva, argentino, provocou várias reflexões sobre o período e as condições da migração no Brasil. Essas singularidades são importantes para podermos posicionar de onde vem nossas referências inseridas em nosso discurso.

---

<sup>1</sup> Gustavo Villanueva é profissional da área de gestão da segurança do trabalho, saúde ocupacional, meio ambiente e sustentabilidade. Possui experiência na implementação de mudanças culturais e sistemas de gestão em diferentes contextos regionais e nacionais. Sócio-diretor de SG2 Consultores, empresa orientada a prestação de serviços de consultoria e palestras na área do meio ambiente, eficiência energética. É professor de riscos psicossociais no trabalho na Associação de Psicólogos Laborales de Argentina (APsiLA) e membro do Grupo de Estudos Migratórios, Língua(gens) e Políticas (GEMALP). Contato: gvillanueva29@yahoo.com.

<sup>2</sup> Frederico Caiafa é artista plástico, revisor e tradutor de textos, pesquisador de arte urbana, performance e teoria *queer*. Desenvolve sua tese: “BXA PWR: Desobediência Cênica e Arte urbana cuier” em Estudos Artísticos – Artes e Mediações, pela FCSH/Unl. Mestre em Artes Cênicas pelo PPGAC/Dearte/IFAC da UFOP. Especialista em Análise Institucional, Esquizoanálise e Esquizodrama: Clínica de Indivíduos, Grupos, Organizações e Redes Sociais pela FGB/IFG chancelados pela FELUMA e FCMMG. Licenciaturas plenas em Língua Inglesa e Portuguesa e suas Respectivas Literaturas pelo UNIBH. Contato: fredericocaiafa@gmail.com.

Somamos nossos interesses para dar forma a esse relato de experiência<sup>3</sup> desenvolvido a partir de um ponto de vista particular de aprendizado de língua portuguesa em um ambiente onde várias culturas se encontram. Fazemos parte do Grupo de Estudos Migratórios: Acolhimento, Linguagens e Políticas, que também é formado pelos docentes que ministravam as aulas do PLAc enquanto apoio e organização dos cursos, por esse motivo quisemos nos juntar para esta escrita. Enfatizamos a importância e o interesse em assuntos associados às migrações para promover as condições necessárias para que os sujeitos possam ser inseridos à sociedade do país que o recebe. Inclui-se a isso a intenção de fazer jus a uma realidade individual na qual os indivíduos vindos de outros países experimentam, como as barreiras comunicativas e as adversidades advindas do encontro com diferentes culturas.

E, por acreditar ser importante referenciar, indicamos o conceito de interculturalidade e a ideia de multiculturalidade, pois:

Procuramos manter a dinâmica dos dois conceitos: – multicultural – entendido como uma constatação da presença de diferentes culturas num determinado meio e da procura de compreensão das suas especificidades, enquanto que – intercultural – é visto como um percurso agido em que a criação da igualdade de oportunidades supõe o conhecimento/reconhecimento de cada cultura, garantindo, através de uma interação crescente, o seu enriquecimento mútuo. (CORTESÃO & PACHECO, 1991, p. 34).

O desenvolvimento tecnológico das últimas décadas possibilitou a criação de canais de comunicação que aceleraram o intercâmbio cultural. Com o advento da popularização da internet, há a sensação de eliminação das distâncias impostas pela separação geográfica propiciadas por um par de *clicks*. A noção do longe se desvanece e o fenômeno da globalização alarga nossa vida cotidiana.

---

<sup>3</sup> Enquanto um gênero literário, o relato de experiência busca a maior fidelidade às sensações elaborando uma textualidade mais aproximada às sensações que queremos enunciar, portanto, nosso trabalho busca em sua tessitura a pesquisa científica e a reflexão de situações vividas em contexto de migração não forçada.

Mas as divergências, os preconceitos, os desígnios sociais continuam a acontecer pelo único e simples motivo de haver entre os indivíduos diferenças que são exclusivas como etnia, gênero, origem, religião, sexualidade e outras várias condições.

Convivemos com muitas culturas num mesmo âmbito político, social, físico ou virtual, e o fazemos de uma maneira cada vez menos consciente, com maior naturalidade. Nessa interação percebemos que as necessidades, os sonhos, os desejos e os medos dos demais, não são muito diferentes dos nossos, e as chamadas “barreiras culturais” são mais ideológicas do que imaginamos. A globalização deveria nos levar a pensar que já não podemos ver a sociedade de qualquer continente, país, região, cidade ou grupo, como compartimentos culturais fechados, mas como um espaço multicultural (CORTESÃO; PACHECO, 1991), onde diferentes origens se misturam e se integram em maior ou menor medida, constituindo uma nova plataforma de convivência baseada nas normas legais e formais que nos costumes e/ou hábitos. Associado ao que foi afirmado anteriormente, entendemos poder haver certa semelhança ao pensamento de uma sociedade, conforme Baumam (2017), onde as margens e os limites se liquefazem.

Por outra parte, devemos tomar consciência que o fenômeno da globalização, impulsionado pelo desenvolvimento tecnológico, interesses econômicos e a corrida bélica das últimas décadas, implementa novos processos aos fluxos migratórios. Havendo movimentos de grandes proporções e que não têm só a ver com um movimento propiciado pelo mercado de trabalho como também pelas crescentes tensões e conflitos políticos, sociais e religiosos, somados aos desastres naturais que obrigam a milhares de pessoas a migrarem forçadamente de seus lugares de origem. De acordo com o último relatório da (ACNUR – ONU), 1% da população mundial vive a migração forçada.<sup>4</sup>

Segundo o Relatório Global de Indicadores Migratórios de 2020, realizado pela *International Organization For Migration (IOM)*, no ano 2019, a população migratória internacional atingiu quase 300 milhões de pessoas. E, de acordo com

---

<sup>4</sup> Para mais informações sobre essa notícia: <https://www.acnur.org/portugues/2020/06/18/relatorio-global-do-acnurrevela-deslocamento-forcado-de-1-da-humanidade/>. Acesso em: 03 mar. 2021.

a UNCHR, quase 80 milhões foram obrigados a fugir de seus países<sup>5</sup> e essa migração forçada, sobretudo, acontece para a manutenção da vida daqueles que se vêm sob risco de morte.

## 2. DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DO PLAC

Consideramos que o maior público do PLAc, desenvolvido no CEFET-MG, é de migrantes forçados que chegam ao Brasil. Entre os participantes das aulas pode-se mencionar que entre outros profissionais, destacamos os médicos, os engenheiros, os especialistas em sistemas informáticos, em marketing, em desenho, em segurança do trabalho e meio ambiente, técnicos da saúde, atores, missionários religiosos. Outra observação que entendemos ser importante a se fazer é sobre a diferença etária dos participantes, pois, nas turmas que tive contato, os estudantes tinham idades que variavam entre os 20 aos 50 anos. Mas a atuação e as práticas de inserção do migrante pelo projeto não se limitam aos jovens e adultos. Podemos citar os cursos especiais criados pela coordenação, em 2019, chamado de PLAc-inho e desenvolvido para crianças de 0 a 10 anos.

Numa aula de PLAc convivem pessoas que não só falam línguas diferentes, mas apresentam características culturais relacionadas a seus países de origem, suas religiões, suas profissões, interesses e idades, o que constitui um verdadeiro ambiente multicultural (CORTESÃO; PACHECO, 1991). Sabendo que os deslocamentos dos migrantes não são tão diretos como o desejável e têm contato com outras culturas por passarem por diversos locais, até se estabelecerem onde sentem-se melhor e com maiores oportunidades.

---

5 Informação extraída do site da UNCHR: [https://www.unhcr.org/5ee200e37/#\\_ga=2.157082172.642726550.1617630433-1921149355.1590614991](https://www.unhcr.org/5ee200e37/#_ga=2.157082172.642726550.1617630433-1921149355.1590614991). Acesso em: 03 mar. 2021.

Entendemos que esse contexto representa um grande desafio para os professores que mais que ensinar um novo idioma têm que atuar no ensino de uma língua a um público migrante e por isso: “deveria desenvolver um trabalho de pontes entre idiomas, o que quer dizer entre culturas, pois onde acaba uma começa a outra?” (VIÚDEZ, 2002, p. 217).<sup>6</sup>

## 2.1 Funções do PLAc num contexto intercultural

O contexto intercultural mencionado anteriormente pode ter sido um desafio ao corpo docente do PLAc. Deve ser prioritário adotar estruturas que suportam as multiplicidades de cada estudante para o aprendizado e ensino do idioma português. Enquanto observadores e interessados no assunto, vislumbramos haver três características ou funções principais: a de inserção sociocultural, o acolhimento psicossocial e o desenvolvimento e fortalecimento de atitudes e valores sociais, o que compreenderia a inserção sociocultural do migrante em uma nova sociedade.

Ressaltamos que a maioria dos participantes do PLAc, colegas de curso, não tiveram a oportunidade de estudar o idioma português em antecedência à chegada ao Brasil, ou se o fizeram foi escassamente. E ao começar a se relacionar socialmente, o idioma irá mostrar-se como uma das principais barreiras a vencer conforme dados do IPEA (2015).

A inserção sociocultural que nos referimos se trata da necessidade de aprender e compreender os aspectos básicos de um novo idioma que facilite a interação primária entre as pessoas e permita a resolução das necessidades e dificuldades mais urgentes do dia a dia (FERNANDES et al., 2018). Entre elas podemos mencionar Silva e Costa (2018), que reforçam que as necessidades básicas de todo os migrantes em situação de deslocamento estão associados à sobrevivência. Estão à procura de alimentos, de alugar uma residência ou moradia, compreender ou pedir um endereço ou auxílio. Trasladar-se em transporte público, compreender as leis e processar documentações, preencher formulários, solicitar ajuda e procurar

---

<sup>6</sup> Tradução nossa do original: “*deberíamos desempeñar nuestro trabajo de puentes entre lenguas, lo que quiere decir entre culturas, ya que ¿dónde termina una y dónde empieza la otra?*”.

assistência médica, fazer uma “folha de vida” (*Curriculum Vitae*), e/ou participar de entrevistas de emprego como citam Costa e Silva (2019).

Não só o idioma é uma barreira, mas a cultura na qual a pessoa foi criada, pois define e influencia seu comportamento e vice-versa. As novas regras de comportamento social, a compreensão da história, da cultura e até das normas legais presentes no novo contexto da vida no qual o indivíduo migrante se encontra ao chegar a um novo país são obstáculos a superar.

Cada uma das necessidades que mencionamos não só precisa da compreensão do idioma, mas de certa internalização de comportamentos comuns àquela sociedade a qual se está a adentrar. São pragmáticas culturais implícitas em cada uma dessas atividades. Não é suficiente compreender o significado das palavras, das regras ortográficas, das construções gramaticais, mas, também, é necessário compreender o contexto e o modo com o qual devem ser utilizadas. Nesse processo de compreensão há um trabalho de desconstrução, reflexão e comparação em que cada pessoa desenvolve sua performance em relação a outras culturas nativas.

A adoção e resignificação de processos que lhe são comuns, imerso em outro contexto cultural, podem apresentar mudanças significativas à desenvoltura linguística do estudante e precisam ser levadas em conta. Um exemplo disso é aprender os modos de apresentar, de cumprimentar ou de despedir. Os estudantes de outras línguas necessitam refletir sobre as semelhanças e diferenças a respeito de sua língua materna, por exemplo, os diferentes níveis de formalidade e fórmulas linguísticas apropriadas para cada situação.

Para contar uma situação embaraçosa que vivi, quando fui apresentado pela primeira vez à família de minha namorada brasileira, foi cumprimentar meu cunhado, como é costume na Argentina, meu país de origem, o abracei e o beijei na bochecha. No entanto, a reação dele foi de um incômodo manifesto e que acabou gerando uma situação pouco confortável em um primeiro momento. Em outra situação, fui convidado para almoçar na casa de uma família conhecida. Como falante de espanhol, ao finalizar o almoço, a dona da casa que fez a comida perguntou se havia gostado, no que respondi “a comida foi muito boa e que estava *exquisita*”. Neste momento, a dona de casa reagiu com uma cara de surpresa. Ao perguntar o que estava acontecendo, compreendi que a palavra *exquisita*

(em espanhol), que em português se escreve “esquisita”, com fonética idêntica, mas com significado de “raro, asqueroso e estranho”. A confusão aconteceu por querer manifestar justamente o contrário, baseando-me em pautas de gratidão comuns em minha cultura e idioma de origem.

Retornando as necessidades das pessoas migrantes, em forma complementar à aprendizagem de um novo idioma, precisam também incorporar conhecimentos sobre comportamentos sociais, aspectos históricos, culturais e inclusive legais do âmbito onde eles se assentarão em seu novo destino. Novamente, partindo das necessidades dos alunos, os professores têm a oportunidade de desenvolver dinâmicas de ensino através das quais aqueles possam tomar consciência de sua nova realidade e aprender de forma a desenvolver a sua própria autonomia com a língua, a partir dos recursos utilizados para alcançarem esse objetivo.

O ensino de um novo idioma deve necessariamente levar em conta implícita ou explicitamente aspectos culturais que sejam essenciais à compreensão mais ampla das maneiras de se interrelacionar. Por isso, sintonizamo-nos ao que Harumi (2002) chama por ensino com estrutura tripartida, ou seja, uma cultura constituída em volta da linguagem e que premedita a cultura voltada para a linguagem e por meio da linguagem.

Uma situação interessante de mencionar é que em virtude das aulas pessoas de diferentes nacionalidades falantes de diferentes idiomas e que têm diferentes características culturais de origem convivem em um ambiente onde o ensino e a aprendizagem de um idioma – neste caso o português – funcione como ponte entre culturas. E esse fator é tão presente que durante os intervalos e os eventos de integração, em qualquer outra interação fora do contexto das aulas, sempre foram realizados em português, mesmo que as pessoas que estão conversando falem um mesmo idioma nativo. Isso é o que sucede, por exemplo, na interação entre pessoas falantes de espanhol que vêm de diferentes partes da América Latina. E a ferramenta de comunicação oferecida pelos professores do PLAc, como fórmula para unificar pautas culturais e conquistar assim uma melhor e mais rápida comunicação entre as pessoas. A nova língua não é imposta e, nem por isso são evitadas as línguas de origem dos estudantes, mas como o foco das atividades é pensar no português como língua a ser priorizada.

De alguma maneira, está presente à necessidade consciente/inconsciente de sentir-se parte de um grupo social, como meio de diminuir a diferença com o Outro (LACAN, 1937)<sup>7</sup> para tornar-se mais um, aceito e incluído na sociedade onde está inserido. Isto nos leva a apresentar a segunda característica que elencamos anteriormente como uma função do PLAc: o acolhimento psicossocial.

## 2.2 Função de acolhimento psicossocial

O choque cultural que experimenta toda pessoa que vai morar num outro país, como é o nosso caso, manifesta-se de muitas maneiras: a partir da aceção de novas normas, crenças e valores. Absorvemos, muitas vezes, sem perceber até os preconceitos, a discriminação e a exclusão de alguns estratos sociais. Sem dúvida a mudança de território é percebida como um começar do zero em todos os aspectos da vida cotidiana. É vivenciando esse sair de casa que percebemos o que é a xenofobia, pois tornamo-nos estranhos, estrangeiros, ao olhar de outrem. A importância do acolhimento psicossocial é um suporte essencial ao migrante e às relações que este estabelece em sociedade.

A esta situação, a de assumir costumes do local onde se habita, somamos fatores que acreditamos poder chamar de físicos e afetivo como consequências de haver deixado para trás a família, as amizades, o lugar de nascimento, a história pessoal. Tudo aquilo que configura as “raízes psicossociais” de cada indivíduo e que resulta em grande impacto emocional. E essa conjunção de fatores pode tornar o processo de adaptação muito mais difícil do que realmente aparenta ser, elevando os níveis de estresse a valores maiores do que o indivíduo poderá ser capaz de administrar. Entre outros, são comuns os sentimentos de indefesa, incerteza, medo, solidão, tristeza, desespero, ansiedade, tensão, nervosismo, preocupação e/ou irritabilidade.

---

<sup>7</sup> “Outro” com a inicial maiúscula está associado ao Outro psicanalítico que ganha força com as teorias freudianas da psiquê humana, escola da qual Lacan era o filho pródigo. O referencial, o que dá as coordenadas basilares do comportamento, advém de algo externo. Não nos aprofundaremos muito nesse referencial por não ser a intenção deste artigo, mas apenas nos referenciamos a esse contexto.

Todos esses sentimentos acompanham o migrante e são fatores sérios que, muitas vezes, põem em questão suas vidas. Seja por causa de uma guerra, violação dos Direitos Humanos advindos de tensões locais e/ou mundiais que eclodem em seus países de origem ou por qualquer situação que os forcem a abandonar tudo para irem para outro lugar. Essas situações provocam certos traumas que são incitados pela religião, pelo território ou por interesses econômicos de outros países sobre o local de origem do migrante.

Nesse contexto, as aulas do PLAC constituem um âmbito de refúgio, de acolhimento e de suporte à saúde mental de seus estudantes. As ações extraclasses permitem aos alunos interagirem com as pessoas que se encontram em situações semelhantes sendo um espaço de interação, compreensão, empatia, apoio e ajuda. As aulas de idioma são, em muitos casos, o primeiro ponto de apoio e inserção social que terão as(os) alunas(os). Percebemos que esses ambientes ajudam o estudante a gerir a ansiedade, a incerteza, o senso de solidão e outros fatores emocionais e de convívio com outras pessoas. Isso poderá permitir aos indivíduos transitarem pelo processo de realocação menos estressante e muito mais positivo.

Com a intenção de fortalecer esta função de acolhimento, durante o período das aulas são feitas atividades onde o eixo é o aprendizado dos idiomas e das culturas locais, que servem para facilitar a integração social, o conhecimento do Outro e desenvolver laços de amizade e apoio, dando suporte emocional à situação específica de cada indivíduo.

Um desses encontros, chamado “Bate-Papo Plurilíngue”, brinda aos alunos e a qualquer outro interessado da comunidade a oportunidade de aprender e praticar diversos idiomas gerando laços de integração e de confiança entre pessoas de diferentes nacionalidades. A visita ao Mineirão<sup>8</sup>, principal estádio de futebol da cidade de Belo Horizonte, foi uma experiência inesquecível e o espaço era inédito para muitos dos alunos e alunas que nunca haviam ido a um espaço como esse em seus países de origem. Outra situação foi a visita aos museus pertencentes

---

<sup>8</sup> Para maiores informações sobre a visita ao Mineirão. Disponível: [https://www.mg.superesportes.com.br/app/noticias/futebol/cruzeiro/2019/06/08/noticia\\_cruzeiro,643579/refugiadosse-emocionam-com-visita-ao-mineirao-em-jogo-do-cruzeiro.shtml](https://www.mg.superesportes.com.br/app/noticias/futebol/cruzeiro/2019/06/08/noticia_cruzeiro,643579/refugiadosse-emocionam-com-visita-ao-mineirao-em-jogo-do-cruzeiro.shtml). Acesso em: 03 mar. 2021.

ao complexo cultural da Praça da Liberdade<sup>9</sup>. Estas atividades foram algumas das quais o grupo multiétnico do PLAc pode experimentar no espaço público, a partir de ações de convívio e o contato mais direto com a produção artístico-cultural brasileira e estrangeira, outra experiência que a da sala de aula.

Para citar outras situações de convivência, em contexto expandido e cotidiano, destaco o encerramento de cada semestre no “Encontro de Alunos Estrangeiros”. Nessa atividade são feitas apresentações de produções culturais, que são próprias do lugar de origem de cada aluno: são exibidos vídeos de alunos falando sobre seu país de origem, o motivo de sua migração, se apresentam músicas, danças, livros e comidas típicas. Nesses encontros, o que se procura celebrar e promover é o respeito pela diversidade fortalecendo os laços de integração entre alunos e parte da sociedade que os acolhe.

Constrói-se a ideia com esse artigo que a função de acolhimento psicossocial do PLAc persegue o objetivo de dar aos alunos um estímulo por intermédio do acolhimento emocional para se apoiar sua nova realidade social. E para isso os professores são fundamentais ao processo de ensino e aprendizagem, pois são responsáveis por criar um ambiente de convivência onde sempre esteve presente o respeito e a tolerância, a compreensão e a reflexão sobre a sua própria cultura e a cultura de cada indivíduo, através da visão do Outro. As aulas atentavam à criação de um espaço para desenvolver um ponto de vista próprio, de onde está subjacente a noção de igualdade hierárquica das distintas culturas e a destituição de ideologias e crenças religiosas nas discussões sobre a língua.

O ambiente de estudo favoreceu o conhecimento do Outro e a eliminação do juízo de valor sobre as diferenças culturais que impedem a modificação de preconceitos e/ou estereótipos. Um ambiente que ajuda a tomar consciência da necessidade de um mundo mais integrado, justo e solidário, onde as diferenças culturais não sejam vistas como uma ameaça senão como um componente enriquecedor na formação de uma sociedade múltipla e globalizada.

---

<sup>9</sup> Para maiores informações sobre a visita dos estudantes do PLAc no complexo cultural Praça da Liberdade mantido pelo IEPHA: <http://www.iepha.mg.gov.br/index.php/noticias-menu/473-palacio-da-liberdade-recebe-grupo-demigrantes>. Acesso em: 03 mar. 2021.

O pensamento do parágrafo anterior levou-nos a crer que já se pode avançar à terceira característica ou função do PLAc: o desenvolvimento e fortalecimento de atitudes e valores sociais.

### 2.3 Função de desenvolvimento e fortalecimento de atitudes e valores sociais

Como foi mencionado, o processo de ensino e aprendizagem do idioma português no contexto de um público multicultural, aparentemente, precisa de um processo educativo no qual a língua/cultura também considere as expertises próprias de cada indivíduo para depois passar à compreensão do diferente, do Outro.

Finalmente, num marco educativo que procura desenvolver consciência cultural crítica, a relativização de significados, condutas e crenças próprias e a valoração das alheias não acontece sem um desafio reflexivo e analítico às maneiras em que tais significados, condutas e crenças foram construídos e ao complexo das forças sócias dentro das que essas se experimentam. (BYRAM, 1997, p.35).<sup>10</sup>

Vislumbramos que o aprendizado de um idioma num ambiente multicultural funciona com exercício contínuo de reflexão, de meditação, de tomada de consciência do ambiente, de comparação, de contraste, de relativização, de adoção de uma atitude aberta, crítica e despojada de juízos de valor. Uma atividade de escuta ativa, de valorização e expressão de diferenças.

E isso leva-nos a pensar que o processo de ensino e aprendizagem requer dos professores o domínio não só da técnica, em um contexto linguístico, como a metodologia tal que, explícita ou implicitamente, leve ao desenvolvimento e ao exercício de atitudes tais como a tolerância e o respeito por flexibilidades e empatias, a solidariedade e o pensamento despojado de juízo de valores. E enquanto

---

<sup>10</sup> Tradução nossa do original: “*Finally, in an educational framework which aims to develop critical cultural awareness, relativisation of one's own and valuing of others' meanings, beliefs and behaviours does not happen without a reflective and analytical challenge to the ways in which they have been formed and the complex of social forces within which they are experienced*”.

a interação aluno-professor como na interação entre alunos, entre todos e a sociedade na qual estão imersos, o ambiente de aprendizado sempre será o local de troca de experiência e de inspiração a novas ideias e apreensões por excelência.

Colocar em ação os valores sociais mencionados em cada uma das interações pessoais que têm os alunos facilita não só a interação ao novo ambiente que os acolhe, sobretudo, por serem os propulsores do desenvolvimento da cidadania, que a partir da consciência das diferenças culturais não sejam vistas como uma ameaça, mas como algo positivo, construtivo, enriquecedor e até mesmo necessário ao processo de formação de uma sociedade respeitosa, tolerante e com maior justiça social.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A multiculturalidade a qual se está inserido em um ambiente de ensino do PLAc facilita aos estudantes a sentirem-se apoiados. Primeiro por uma didática pensada no acolhimento do indivíduo em situação de risco, em deslocamento forçado (ou não) como é o caso da grande maioria do público migrante e prioridade do programa por ser, sobretudo, uma forma de reaver os direitos individuais dessas pessoas. Isso inclui todas as variadas fragilidades e condições emocionais, psíquicas ou físicas daqueles que vêm de muito longe para ter garantida por um outro país a sua segurança.

Como ressaltamos durante esta escrita, enquanto aprendiz do idioma português num contexto intercultural, entendemos que toda a pedagogia adotada pelo PLAc e sua estrutura desenvolvida busca por evidenciar os objetivos de uma educação inclusiva. Por isso, há funções principais no ensino ao migrante e que consideramos serem a função de inserção sociocultural, de acolhimento psicossocial e o desenvolvimento e fortalecimento de atitudes e valores sociais, que mencionamos durante esse texto.

Esse processo educacional exige o exercício de estratégias de ensino a partir daquilo que é retornado pelos estudantes, um ensino que se pauta pela demanda. E pensamos que todos os processos de ensino deveriam ser desenvolvidos da mesma maneira, ou seja, os alunos precisam passar por um trabalho de desconstrução, reflexão e comparação respeitando a cultura local para um processo de adoção e ressignificação de práticas das quais estavam

acostumados. Vislumbramos como um desafio constante para o docente e para o estudante a tomada de consciência, de relativização e adoção de uma atitude aberta, crítica, como atitude de escuta ativa por parte do professorado, alunos e suas diferenças.

Por outro lado, as aulas do PLAc constituem um local de refúgio mental, de acolhimento psicológico, por ser, em muitos casos, o primeiro ponto de apoio e inserção social que terão muitos alunos. Assertivamente a conexão estabelecida entre os estudantes pode ajudar a reduzir a ansiedade, a incerteza, o senso de solidão e outros fatores emocionais negativos. O fato de haver em sala de aula uma variedade enorme de indivíduos e de níveis de domínio do idioma ajudar a reduzir o pudor de errar. O que seria do aprendizado senão o contínuo exercício de errar e de aceitar-se aprendiz e estar disponível para reaprender? Essas atividades poderão permitir aos indivíduos o trânsito mais facilitado e a sua realocação menos estressante a um ambiente social ainda a se conhecer.

O processo de ensino e aprendizagem de um idioma é complexo e vai muito além do simples ensino de um novo idioma. Requer toda uma percepção do estudante, auxiliado pelos seus professores, por meio de atitudes compreensivas, flexíveis, empáticas, tolerantes, respeitadas que permitam acolher psicologicamente ao aluno. Portanto, associa-se à metodologia de trabalho, explícita ou implicitamente, a compreensão e o exercício de atitudes e valores comuns ao país onde o aluno encontra-se imerso fazendo o sentir-se protegido.

Ressaltamos, sobretudo, a importância do contato com a língua dos países repatriadores para uma melhor inserção no ambiente onde o migrante irá morar, trabalhar, casar. Os níveis de aprendizado variam enormemente e quase sempre estão relacionados ao contato que o indivíduo tem com a língua nativa do país que o recebe e como é recebido no território. Ter a possibilidade de aprender junto a professores que têm a consciência de que uma língua não se reduz apenas à gramática e às normativas de uma língua é essencial para que o migrante se torne falante. Ao ofertarem dinâmicas nos cursos tenham a diversidade com caminho para o aprendizado. Isso foi bastante encorajador durante a minha experiência nas aulas do PLAc.

Certamente os traumas e dificuldades que os colegas migrantes forçados apresentaram durante as aulas puderam ser amenizados com a possibilidade de se realizar ações que inseriam estes estudantes em situações cotidianas e tinham

certa potência para desinibir e fazer com que a comunicação fosse privilegiada e desdobrada em aprendizado e confiança para a plena participação social.

E, para concluir esse artigo, pensamos que o migrante forçado em situação contrária à nossa, como migrantes não-forçados, precisa sentir-se bem e seguro para conseguir inserir-se no mercado de trabalho e construir ou até mesmo manter sua família em uma situação segura e saudável no país que o recebe para poder retomar as rédeas de sua vida, portanto, a habilidade com a linguagem é fator preponderante neste processo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHOTEGUI, Joseba. Migración y salud mental. El síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (síndrome de Ulises). pp.161-172. In: **Zerbitzuan**. Abendua. n. 46. Barcelona: Universidad de Barcelona/Hospital de Sant Pere Claver, Barcelona, 2009.

ÁLVAREZ, Gonzalez Severina. La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera. pp.40-56. In: **Revista Nebrija de Lingüística Aplicada**. 9(5), 2011.

BYRAM, Michael. **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence**. England: Multilingual Matters, 1997.

CORTESÃO, Luiza; PACHECO, Nartércia. O conceito de educação intercultural: interculturalismo e realidade portuguesa. pp.31-44. In: **Inovação: revista do Instituto de Inovação Educacional**. n. 2, v. 4, 1991.

HARUMI, Ito. A new framework of culture teaching for teaching English as a global language. pp. 36-57. In: **RELC Journal**. n. 33, v. 2, 2002.

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION. **World Migration Report 2020**. Switzerland: IOM, 2019.

LEMONS, Mônica. **¿Por qué hablar de interculturalidad en clase de lengua extranjera?** pp. 265-272. Unirio: Yagizi Internexus, s/d.

SILVA, Flávia campos; COSTA, Eric Júnior. O POTENCIAL DE MINAS GERAIS NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA

INTERCULTURAL DOS ALUNOS de PLAc. In: **Recorte**. n. 2, v. 16, jul./dez. Departamento de Letras/UNINCOR, 2019.

TATO, Maria Silvina Paricio. Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. pp. 215-226. In: **Porta Linguarum**. n. 21, jan., 2014.

UNHCR. **Tendencias Globales: Deplazamiento forzado 2019**. 18 jun. Denmark: ACNUR, 2020.

VIÚDEZ, Francisca Castro. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN EL AULA DE GRUPOS MULTILINGÜES. pp. 217-228. In: **El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad**. ASELE. Actas XIII. Centro Virtual Cervantes, 2002.

# DIREITOS HUMANOS E DIREITO INTERNACIONAL DAS PESSOAS REFUGIADAS: ESTIGMA E VIOLÊNCIA

*Henrique Galhano Balieiro<sup>1</sup> e Roberta Carvalho Romagnoli<sup>2</sup>*

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Estamos vivenciando na contemporaneidade a maior crise de deslocamentos forçados desde a Segunda Guerra Mundial. Violações de direitos humanos, perseguições, guerras e conflitos armados continuam contribuindo para o aumento exponencial de deslocados em todo o mundo. É o que aponta o último relatório anual do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados – ACNUR (2020), intitulado “Tendências Globais” (*Global Trends*), divulgado em 18 de junho de 2021. Segundo o relatório, que analisa dados de 2021, o número de pessoas deslocadas corresponderia ao total de 82,4 milhões, sendo 26,4 milhões na condição de refugiadas, que deixaram seus países para escapar de conflitos e perseguições (ACNUR, 2021). Certamente esse número não cessa de aumentar em um momento em que os abismos sociais insistem em se expandir atravessados pelo contexto da pandemia que criou linhas de tensão escancarando as desigualdades em estados neoliberais, muito deles levando ao extremo essa lógica.

O mundo contemporâneo desenha muitas vezes de forma cruel essa realidade. Crise, cujas proporções nos levam a refletir sobre o papel do Estado e a conjuntura política e econômica que viabilizou o arrefecimento do estado do

---

<sup>1</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC Minas. E-mail: henriquegb@gmail.com.

<sup>2</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC Minas. E-mail: robertaroma@uol.com.br.

bem-estar social (*welfare state*), impondo perdas de seguridade social (PAULO NETTO, 2012; GUATTARI, 1981).

Para Ferrajoli (2007):

[...] a luta por Direitos Humanos fundamentais enfrentará o absolutismo dos grandes poderes econômicos e financeiros transnacionais, manifestado pós anos 70, com a crise do Estado do Bem-Estar Social e das garantias dos direitos sociais, que culminaram em um anarco-capitalismo globalizado, em uma ideologia neoliberal que confunde direitos de liberdade com a liberdade desenfreada do capital. Isto levou a um aumento abismal das desigualdades. (FERRAJOLI, 2007, pp. 99-89).

As políticas econômicas, hoje hegemônicas no mundo, conseguiram restabelecer sólidas condições de exploração do trabalho humano e de dominação política em favor da acumulação de capital. Gera-se a partir disso, uma fonte de ansiedade e de adoecimento psíquico, principalmente para quem não encontra outra saída senão migrar para outras regiões de seu país ou para outros países (GEBRIM; DAVOUDIAN, 2015). Refletimos então sobre o traçado humano contemporâneo, as linhas divisórias que acolhem ou segregam esses fluxos gestados e geridos pelos conflitos econômicos, políticos, sociais, ambientais, entre outros. Estamos presenciando uma dilatação territorial, fronteiras que não cabem mais em si e estão sendo re-traçadas pelas mobilidades humanas. No atual contexto, os efeitos da globalização são sentidos de forma concreta, uma vez que a Covid-19 dissemina em escala planetária o perigo da morte.

Pretendemos neste texto, traçar, inicialmente, uma discussão sobre a evolução socio-histórica dos Direitos Humanos relacionada à garantia do Direito Internacional das Pessoas Refugiadas, transcorrendo posteriormente pelos fluxos migratórios internacionais. A partir disso, proporemos uma reflexão sobre o processo de estigmatização e invisibilização da população refugiada. Nesse particular, exemplificaremos algumas violências sofridas por estes sujeitos, a partir de uma breve análise sobre como são retratados pela mídia e como a ausência de políticas públicas efetivas no Brasil para essa população contribuem para o agravamento de processos de exclusão e a violação desses direitos.

## 2. DIREITOS HUMANOS E DIREITO INTERNACIONAL DAS PESSOAS REFUGIADAS

Em resposta à essas crises humanitárias instauradas por situações de conflitos e perseguições, uma das soluções adotadas pela comunidade internacional foi a criação de um mecanismo de proteção internacional para as pessoas refugiadas (CARNEIRO, 2012). A partir destas considerações, seguiremos realizando um resgate do contexto socio-histórico em que se estabelecem os marcos dos direitos humanos e do direito internacional referentes às pessoas refugiadas.

A proteção internacional da pessoa humana se converge em três grandes vertentes do Direito Internacional: o Direito Internacional dos Direitos Humanos, o Direito Humanitário e o Direito dos Refugiados. Entendemos o Direito Humanitário como a existência de um interesse jurídico em comum do qual todos Estados signatários das convenções de Genebra e cada Estado em particular, estão capacitados a agir para assegurar este direito. O Direito Internacional dos Direitos Humanos salvaguarda dos direitos do ser humano e não dos direitos dos Estados, na qual exerce função-chave o elemento do “interesse público” comum ou geral e o Direitos dos Refugiados como uma complementaridade dos direitos humanos voltada pra as pessoas deslocadas, de forma que se possa abranger as suas especificidades (CANÇADO TRINDADE, PEYTRIGNET; RUIZ DE SANTIAGO, 1996).

Todas essas vertentes buscam assegurar os direitos básicos a todos os seres humanos independente da classe social, raça, nacionalidade, religião, cultura, gênero, dentre outros. 1948, a Organização das Nações Unidas (ONU) demonstrou a intenção internacional em favor da consecução de direitos básicos a todo ser humano, independentemente de sua nacionalidade com a criação da Resolução 217-A, conhecida como a Declaração Universal de Direitos Humanos. Os Direitos Humanos podem ser definidos como um conjunto de direitos que estão inscritos em normas jurídicas, geralmente tratados e acordos de natureza internacional, e cujo conteúdo refere-se a aspectos fundamentais da dignidade universal do ser humano que deve ser reconhecida pelos sistemas jurídicos e incluídos na legislação internacional, como resultado de avanços políticos e sociais dos Estados (TRINDADE, 1996).

Ruiz de Santiago nos relembra que anterior à Convenção de Genebra, existiam somente convenções, não universais, aplicáveis a certos grupos de refugiados:

Acordo sobre Refugiados Russos”, de 5 de julho de 1922, o “Acordo sobre Refugiados Armênios”, de 31 de maio de 1924, o “Acordo sobre Outros Grupos de Refugiados (Sírios, Turcos)”, de 30 de junho de 1924, o “Plano para Oferecer Certificados de Identidade aos Refugiados do Saara”, de 30 de julho de 1935, o “Acordo sobre a Condição de Refugiados Oriundos da Alemanha”, de 4 de julho de 1936, a “Convenção sobre a Condição de Refugiados Oriundos da Alemanha”, de 10 de fevereiro de 1938 e o “Convênio para Oferecer Documento de Viagem a Refugiados Provenientes da Alemanha, Áustria e Espanha, de 15 de outubro de 1946. (SANTIAGO, 1996, p. 72).

Em relação a Declaração Universal dos Direitos Humanos o primeiro aceno normativo em relação ao direito à asilo político, concebido na Convenção de Genebra de 1951, precisamente no seu 14º artigo, sobre o Estatuto dos refugiados e em seu Protocolo adicional de 1967<sup>3</sup>:

1. Toda a pessoa sujeita a perseguição tem o direito de procurar e de beneficiar de asilo em outros países.
2. Este direito não pode, porém, ser invocado no caso de processo realmente existente por crime de direito comum ou por atividades contrárias aos fins e aos princípios das Nações Unidas.

Nas palavras de Ruiz de Santiago:

A universalidade do conceito de refugiado que aparece na Convenção de 1951, não deixa esquecer uma dupla limitação que ela possui e que marca, indubitavelmente, sua origem europeia. A primeira limitação, que a “fere de morte”, é a chamada limitação temporal. (SANTIAGO, 1996, p. 72).

---

<sup>3</sup> Convenção relativa ao estatuto dos refugiados [https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao\\_relativa\\_ao\\_Estatuto\\_dos\\_Refugiados.pdf](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf).

No contexto da temática migratória, é importante destacar o conceito de “Princípio de *Non-Refoulement*”, ou seja, o princípio de não devolução discutido na Convenção de 1951. Esta lei do direito internacional garante que a pessoa refugiada não seja deportada ou tenha seu retorno facilitado para o seu país de origem, onde sofre perseguições que o fizeram se deslocar de maneira forçada.

Nenhum Estado Contratante poderá, por expulsão ou devolução, colocar de modo algum a um refugiado nas fronteiras de territórios onde sua vida ou liberdade esteja em perigo por causa de raça, religião, nacionalidade, pertencer a determinado grupo social, ou de suas opiniões políticas. (ACNUR, 2011, p. 59).

Em relação a garantia de direitos da pessoa refugiada, foi criada no ano de 1969, pela Convenção da Organização de Unidade Africana (OUA), um tratado regendo aspectos específicos dos problemas dos refugiados no continente africano, com a adesão de 41 chefes de Estado e de Governos Africanos que entrou em vigor no ano de 1974. Esta experiência de acordo com Moreira (2016, p. 13) “[...] constituiu a primeira experiência regional na elaboração de instrumentos de proteção a este grupo” onde se pensou a definição ampliada do conceito de refugiado. Este conceito teve como intento responder ao fenômeno de fluxos de refugiados de massa no continente africano, marcado por guerras, conflitos e por grandes desigualdades sociais e vulnerabilidades, além de ter ressoado para inspirar o contexto da América Latina (RUIZ DE SANTIAGO, 1996, OUA, 1969).

De acordo com Ruiz de Santiago (1996), com o agravo e o aumento de refugiados na região da América Central e do México na década de 1980, pode-se observar grandes deslocamentos naquela região, com o dos salvadorenhos que se deslocavam para a América do Norte; os índios *misk tose sumos*, que deslocavam da Nicarágua para Honduras e posteriormente para Costa Rica; e os guatemaltecos que se deslocaram para o México, especificamente para o estado de Chiapas. Em decorrência desses fluxos migratórios foi organizado em novembro de 1984, na Colômbia, um Colóquio no qual participaram delegados de Belize, Colômbia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá e Venezuela, com finalidade de encontrar soluções para o problema dos refugiados presentes na região. O autor salienta que “foi uma contribuição importante para a solução do problema dos refugiados na América e para o progresso do Direito Internacional dos Refugiados.” (SANTIAGO, 1996).

Ainda sobre o percurso histórico dos movimentos internacionais que subsidiaram a proteção das pessoas refugiadas, em 1994 foi realizada no Egito a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento, promovido pela Organização das Nações Unidas (ONU). Buscou-se discutir nessas conferências uma revisão das tendências globais nos terrenos socioeconômicos e demográfico, no qual teve no seu documento final, especificamente no capítulo dez de seu Programa de Ação que considerou a existência de três tipos de migrantes internacionais: migrantes documentados, migrantes não documentados e refugiados/asilados apresentando uma nova perspectiva sobre o conceito de migrações internacionais, segundo as afirmações de Pattara:

O documento considera as migrações internacionais contemporâneas inter-relacionadas ao processo de desenvolvimento, destacando a pobreza e a degradação ambiental, aliadas à ausência de paz e segurança, e as situações de violações de direitos humanos como dimensões decisivas para o Plano de Ação ressaltando os efeitos positivos que a migração internacional pode assumir, tanto para as áreas de destino como para as áreas de origem. (PATTARA, 2015, p. 25).

No contexto nacional, os primeiros esboços realizados pelo Brasil para a criação de uma lei de proteção para as pessoas refugiadas foram no ano de 1954, após a criação do ACNUR (Agência da ONU para refugiados) e a do Comitê Consultivo para Refugiados, nos quais somente o Brasil e Venezuela faziam parte como Estados Membros. Neste ano, o governo brasileiro anunciou o fomento de uma política de “portas abertas” para as pessoas refugiadas, com a criação do Instituto Nacional de Imigração e Colonização. Essa ação foi suspensa logo em seguida e substituída por uma prática restritiva que durou até o início do processo de redemocratização do país, em meados da década de 1980 (ANDRADE, 2017, RUIZ DE SANTIAGO, 1996). De acordo com Andrade (2017), a tramitação da lei nº 9.474/97<sup>4</sup>, que define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, se iniciou quase 10 anos após

---

<sup>4</sup>Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19474.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm).

o fim da ditadura militar (1964-1985), em uma dinâmica política que ensejava avanços na área de direitos humanos.

Nas palavras de Andrade:

[...] o ACNUR aproveitou-se da presença de cerca de 2.000 refugiados e a chegada contínua de solicitantes de refúgio – que demandava uma resposta mais estruturada, tanto do ponto de vista jurídico quanto administrativo, e retomou o lobby com o Ministério das Relações Exteriores e o Ministério da Justiça com vista a se ter no Brasil uma lei sobre refugiados. (ANDRADE, 2017, p. 73).

Após extensas discussões, iniciadas em 1995, entre o ACNUR, Ministério das Relações Exteriores, Ministério da Justiça e do Centro Scalabriniano de Estudos Migratórios - CSEM, representando a Igreja católica, foi enviado um projeto de lei para o então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso e, posteriormente, ao Congresso Nacional para tramitação. Esse processo resultou na promulgação desta lei no dia 22 de julho de 1997 (ANDRADE, 2017).

De acordo com o Ministério da Justiça e Segurança Pública (BRASIL, 2020), as leis e tratados que referenciam a política migratória no país são: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988<sup>5</sup>; Tratado de Assunção (Constituição do MERCOSUL) - Decreto n° 350<sup>6</sup>, de 21 de novembro de 1991; Acordo Multilateral de Seguridade Social do MERCOSUL - Decreto n° 5.722<sup>7</sup>, de 13 de Março de 2006; Acordo de Residência para Nacionais dos Estados Partes do MERCOSUL, Bolívia e Chile – Decreto no 6.975<sup>8</sup>, de 07 de outubro de 2009 e a Lei de Imigração (Lei n° 13.455)<sup>9</sup> promulgada em 24 de maio de 2017, que substituiu o Estatuto do

---

<sup>5</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm).

<sup>6</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d0350.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0350.htm).

<sup>7</sup> Disponível em: [http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5722.htm#:~:text=Decreto%20n%205722&text=DECRETO%20N%205.722%2C%20DE%2013,15%20de%20dezembro%20de%201997](http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5722.htm#:~:text=Decreto%20n%205722&text=DECRETO%20N%205.722%2C%20DE%2013,15%20de%20dezembro%20de%201997)

<sup>8</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6975.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6975.htm).

<sup>9</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13455.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13455.htm).

Estrangeiro, Lei de Segurança Nacional na qual criminalizava o direito à liberdade e expressão do imigrante no país (OLIVEIRA, 2017).

Apesar de não ter sido aprovada na sua integralidade a nova lei de Imigração, ela é considerada um grande avanço no Brasil, sobretudo na perspectiva dos Direitos Humanos, atualizando uma lei datada e marcada pelo regime ditatorial que assolou o país por cerca de vinte e um anos. Consoante com a Constituição Federal de 1988, esta lei tem como um dos pontos positivos a sua contribuição para a regularização migratória, no acesso igualitário e livre dos migrantes às políticas públicas, além de permitir ainda o direito à participação em protestos e organização sindical e a não extradição para crime político ou de opinião, considerados crimes de acordo com a lei precedente denominada Estatuto do Estrangeiro. O veto mais controverso para a sua sanção foi em relação a anistia aos imigrantes indocumentados resultando maior dificuldade no processo de regularização desta população no país.

Por conta do estado de pandemia Covid-19 declarado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020, diversos coletivos e associações de imigrantes se mobilizaram na campanha pela aprovação de urgência do Projeto de Lei nº 2.699/2020<sup>10</sup> que regularizaria a condição de todos os imigrantes indocumentados facilitando o seu acesso aos auxílios emergenciais e acesso aos serviços públicos, que tem sido um entrave a esta população que se encontra em situação de irregularidade no país. Pelo fato de não terem um “pedaço de papel”, o acesso aos serviços de saúde acaba sendo negligenciado e indo contra os princípios que preconiza a Lei nº 8.080/1990<sup>11</sup> do Sistema Único de Saúde. A outra face apresentada por esta pandemia aproveitada por governos autoritários é o recrudescimento de políticas retrógradas como o fechamento das fronteiras e a deportação de estrangeiros consideradas como perigosas, como aponta a portaria 770/2019<sup>12</sup> do Ministério da Justiça e Segurança Pública.

---

<sup>10</sup> Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2252827>.

<sup>11</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8080.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm).

<sup>12</sup> Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-770-de-11-de-outubro-de-2019-221565769>.

Estes retrocessos causados no pequeno avanço gerado pela nova lei de Migração acarretam diversas violações de Direitos Humanos e ferem os acordos e tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário. Para entendermos esse contexto de violações iremos nortear a explanação dos fluxos migratórios com o enfoque na população refugiada.

### 3. FLUXO MIGRATÓRIO E REFÚGIO

Deslocamentos populacionais pelos territórios geográficos, temporários ou permanentes, são feitos desde o início da humanidade, garantindo inclusive nossa sobrevivência. Podemos destacar alguns fatores relevantes para o aumento do fenômeno migratório contemporâneo por consequência de guerra civil, conflitos armados, violência étnica ou política, ditadura militar, pobreza extrema e mudança climática. Sendo que, as guerras e as tensões entre as nações são as principais fontes de deslocamento forçado, como podemos observar ainda sobre o relatório Tendências Globais, citado no começo do texto, o maior número de pessoas refugiadas é originário da Síria (6.7 milhões), Venezuela (4 milhões), Afeganistão (2.6 milhões), Sudão do Sul (2.2 milhões) e Myanmar (1.1 milhões) (ACNUR, 2021).

De acordo com Fiddian-Qasmiyeh citado por Oliveira et al. (2017, p. 2), “[...] os fluxos de refugiados, com maior ou menor intensidade, permanecem como uma dimensão estrutural das migrações para (e na) Europa nas últimas sete décadas”. Não devemos nos ater somente ao que acontece na Europa, tendo-a como “centro do mundo” colocando-a o cerne do acolhimento das pessoas refugiadas, já que a Turquia, Colômbia, Paquistão e Uganda são os países que recebem o maior número desta população, totalizando 8,2 milhões (ACNUR, 2021). Contudo, o fim do colonialismo não implicou o fim da “colonialidade”, ainda presente nas subjetividades, interações, memória, linguagem, imaginário e instituições daqueles que herdaram o pesado estigma da subalternidade.

Quando se pensa em deslocamento, naturalizamos a lógica do deslocamento de zonas periféricas para os centros urbanos, anulando as possibilidades e oportunidades que inter-relacionam as zonas periféricas (MANTOVANI, 2004). A partir da desconstrução desta lógica eurocentrada, como propõe Boaventura de Sousa Santos (2010), existem diferentes movimentos migratórios que acontecem entre diversos continentes, principalmente no eixo sul com os países da América

do Sul e da África, considerados como “em desenvolvimento”, que recebem pouco ou nenhum interesse, ignorando os saberes e conexões ali produzidos.

Nesse contexto, podemos pensar os fluxos migratórios para o Brasil iniciados desde o seu processo de colonização, com a invasão dos portugueses, por exemplo. Com este hiato de tempo, saltamos para a década de 2010, quando se inicia um movimento mais robusto para um processo de acolhimento mais humanizado para deslocados de várias nacionalidades, iniciando um debate e maior pressão da sociedade civil organizada pela criação de políticas públicas e mudança de leis para acolher as diversas populações em deslocamento, sobretudo os sírios, impelidos a deixar seu país por conta da guerra civil ali instaurada há uma década e os haitianos após o desastre ambiental ocorrido naquele país no ano de 2010. O deslocamento da população de sírios para o Brasil ainda é menor se compararmos com outros países da Europa, pela distância geográfica, devido a localização na qual a Síria se encontra (ALÁRCON, 2016).

Em relação aos haitianos, apesar de já se saber de registros dessa população no Brasil desde a década de 1980, o seu fluxo migratório foi intensificado em 2010, após o abalo sísmico ocorrido naquele país, afetando cerca de 3 milhões de pessoas, dentre as quais 316 mil morreram (OLIVEIRA, 2017, HANDERSON, 2017). Além disso, outros fatores contribuíram para o aumento desta demanda como apontam Fernandes e Faria (2016, p. 95), uma vez que “[...] a presença de tropas brasileiras no Haiti poderia ter contribuído para disseminar a ideia do Brasil como país de oportunidade, principalmente no momento em que grandes obras estavam em execução e a taxa de desemprego em descenso”. Handerson (2017) reflete ainda que este processo é marcado pela violência e intervenção nos processos autônomos do Haiti além das inseguranças instaurados naquele país a partir daquele ano.

Diante dos diversos tipos de insegurança: pública, política, socioeconômica, alimentícia, educacional, incluindo a área da saúde e do saneamento básico, todas elas em decorrência do quadro empobrecido e precário do Haiti, agravado pela tragédia provocada pelo terremoto de janeiro do referido ano, a mobilidade haitiana ganhou especial significância, volume e crescimento de novos sujeitos e circuitos no espaço migratório internacional. (HANDERSON, 2017, p. 11).

Esse cenário se alterou há pouco tempo em nosso país. Em momento mais recente, outro elemento veio a compor o quadro do fluxo migratório no Brasil,

dada à proximidade geográfica da Venezuela. Desse modo, a partir de 2016, inicia-se a chegada dos venezuelanos que deslocaram devido à grave crise econômica e social vivida em seu país de origem. Estima-se, de acordo com a Plataforma R4V (Plataforma de Coordenação para Refugiados y Migrantes de Venezuela), que dos 5,2 milhões de venezuelanos deslocados de maneira voluntária ou forçada, mais de 130 mil estejam vivendo no Brasil (R4V, 2020). De acordo com os dados Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), do Ministério da Justiça e Segurança Pública, já foram recebidas solicitações de 94 nacionalidades diferentes, sendo concedido a condição de refugiado para 55 nacionalidades, dentre as 39 mil solicitações reconhecidas. Destacamos uma decisão favorável, até julho deste ano, para 37 mil pessoas provenientes da Venezuela, 1.214 mil provenientes da Síria e 376 pessoas da República Democrática do Congo (BRASIL, 2020).

Embora o Brasil tenha sido o destino de migrantes deslocados forçados, das mais variadas nacionalidades, que buscam no refúgio uma nova possibilidade de recomeçar, muitas vezes esses sujeitos sofrem inúmeras violências no país de acolhida. Seja subjetiva pelo modo que são retratados pela mídia ou pela forma que são negligenciados pelo Estado, deixando-os a margem da exclusão. Estes conjuntos de violência reverberam no adoecimento psíquico do sujeito migrante como tentaremos apontar nos próximos exemplos.

#### 4. VIOLÊNCIA E ESTIGMATIZAÇÃO

A construção de sentidos sobre o outro, a alteridade, neste caso a população migrante e refugiada, tem sido realizada predominantemente por meio de discursos estigmatizantes que favorecem a criação de inúmeros estereótipos. Destacamos a influência da *mass-media* como meio pelo qual as informações chegam para a população interna, bem como o protagonismo midiático em narrar as questões atinentes aos fluxos migratórios.

A mídia como principal interventora entre a sociedade brasileira e os grupos de imigrantes que adentram o país, acabam sendo instrumento no processo de construção e/ou reafirmação dos laços sociais, da construção de identidades, inclusive da identidade do “outro”, e da formação da opinião pública quanto a esta população. Sua atuação tem fundamental importância no desenvolvimento da imagem da população migrante e refugiada no Brasil, além de, exercer e sofrer

influência da opinião pública, por meio de narrativas homogeneizantes que podem reforçar processos de estigmatização destes sujeitos como esclarece Cruz:

Hoje, os meios de comunicação de massa consistem no principal ou, na pior das hipóteses, em um dos principais agentes de mediação da sociedade em tempos de globalização. Através de textos, sons e imagens, a cultura midiática corrobora, assim, os laços sociais, ao mesmo tempo que fornece elementos de homogeneização de discursos e identidades. (CRUZ, 2011, p. 2).

É papel da mídia não apenas ser meio para transmissão de informações, mas funcionar como instrumento garantidor da democracia. Guareschi (2007, p. 7), ao tratar dessa relação, esclarece que a democracia “[...] implica a soberania popular e a distribuição equitativa dos poderes. Os meios de comunicação fazem parte desses poderes. Para que haja democracia numa sociedade, é necessário que haja democracia também no exercício do poder de comunicar”. Poder que muitas vezes veicula preconceitos colaborando na construção de sentidos excludentes.

Nessa direção, observamos, por parte da grande mídia, maneiras sutis de induzir o leitor a pensar o fluxo migratório, como algo ruim para o país e como se fosse um de nossos maiores problemas. Cria-se a partir dos enunciados uma cortina de fumaça para mascarar quais as relações de poder que estão em jogo. Em pesquisa realizada sobre o processo de construção da imagem e papel social dos estrangeiros pela imprensa entre 1808 e 2015, Campos (2015, p. 528) ressalta como esta mídia, durante esses dois séculos, além de “[...] racista, autoritária e guiada por profundos interesses econômicos, grande parte da elite brasileira fez da imprensa um de seus principais instrumentos para a realização de seu projeto nacional, de caráter fortemente assimilacionista e seletivamente xenófobo”. Nesse sentido, a imprensa opera nos assuntos que tangem a política e ajuda a reforçar a construção de estereótipos, sobretudo referente à população migrante.

As políticas imigratórias do Estado brasileiro, ainda que mais favoráveis do ponto de vista dos direitos humanos, permanecem discricionárias, variando ao vento das correntes político-ideológicas. A imprensa pouco fala sobre o assunto, se ocupando circunstancialmente dos estrangeiros. Doenças, crimes, episódios pitorescos, disputas políticas: a mídia impressa continua, ainda e insistentemente,

apresentando o imigrante como portador de todos os nossos “problemas sociais”. (CAMPOS, 2015, p. 533).

Em outro estudo realizado por Ferreira, Flister e Morosini (2017) examinando como o tema do refúgio e migração é representado na mídia *online* brasileira, nota-se como os termos “desastre natural, crise e mercadoria” estão associados a população migrante e em muitos casos descritos como criminosos. A constatação dessas análises é evidenciada com o aumento da xenofobia e a intensificação do racismo, como por exemplo, a morte do angolano José Manuel, em condição de refúgio, ocorrida em maio de 2020 na cidade de São Paulo após ter sido esfaqueado por um brasileiro ao ser questionado sobre o pagamento do auxílio emergencial para os imigrantes, durante a pandemia da Covid-19 (FIGUEIREDO, 2020). Vale ressaltar que essas atitudes criminosas nem sempre são promovidas pelos meios de comunicação, mas muitas das vezes elas são provocadas pelo Estado e pelo discurso de seus governantes.

A maneira que a população migrante é estampada pela mídia, de forma negativa e pejorativa, é algo que certamente repercute na população local, interferindo no seu processo de inserção. A dualidade criada acaba evidenciado o distanciamento cultural e promovendo repulsa que interferem no processo de integração desses migrantes nas comunidades locais, dificultando a possibilidade que a sociedade aprenda a compor com novos sabores, sons, cores, crenças e afetos como tem sido atravessada a história do Brasil.

Pussetti elucidada que além das questões apontadas sobre a retratação do imigrante na mídia outros fatores reproduzem em mais formas de violência em relação à esta população pelo simples fato de que:

O imigrante deve demonstrar continuamente a sua inocência, quer face à sociedade de origem que muitas vezes o considera um fugitivo, um traidor, quer face à sociedade de acolhimento que o vê como um intruso: sabe que para ser tolerado não pode incomodar, contestar ou objetar. O seu espaço é o da invisibilidade social e moral. (PUSSETTI, 2010, p. 33).

O condicionamento da subjetividade do migrante diante dos entraves encontrados durante o seu deslocamento, sobretudo referentes a sua questão

regulatória e o seu processo de exclusão no país de acolhida acabam contribuindo para o seu adoecimento psíquico, como nos aponta Pussetti (2010, p. 32) de como o sofrimento mental é identificado no migrante “[...] o resultado da passagem árdua entre uma cultura e a outra, da falta de integração na sociedade de acolhimento, da crise identitária, da discriminação: a tentativa de uma mestiçagem impossível acaba gerando patologias psíquicas”.

Outro apontamento feito por Pussetti, complementa ainda que:

O sofrimento dos numerosos imigrantes que apresentam dores crônicas ou outros sintomas “irregulares” deve ser interpretado em relação a estas dificuldades, assim como à constante erosão dos valores, à perda de importância da coesão do grupo, e à desagregação dos códigos de referência “tradicionais” que permitiam ao indivíduo compreender a sua experiência de aflição. Os sintomas “anómalos” representam e renovam as tensões e os contrastes sociais que atravessam os corpos dos imigrantes. As doenças traduzem relações de poder, alienação, pequenas histórias locais e movimentos transnacionais. O corpo emerge como um arquivo histórico e lugar de resistência, e os seus sintomas como um comentário político sobre as complexas relações que situam os imigrantes em processos sociais amplamente para além do contexto local. (PUSSETTI, 2009, p. 39).

Percebe-se que existem diversas formas de apagamento do “outro”, sobretudo por meio das violências subjetivas, como a invisibilidade social, os espaços de exclusão e reforço de estereótipos estigmatizantes. Porém, a primeira violência circunscrita no refugiado se refere às violações de Direitos Humanos, às perseguições políticas e à discriminação promovida pelo Estado, fazendo-o se deslocar de maneira forçada do seu lugar de origem. Silva traz uma importante reflexão sobre a condição do refugiado:

Eles [os refugiados] reconstróem sua relação com o espaço durante seu movimento forçado em busca de proteção e de novas possibilidades de reconstrução de suas vidas, ou seja, de uma reterritorialização, que em muitos aspectos denota uma relação frágil e vulnerável.

Essa extrema vulnerabilidade, principalmente entendida pela perda de seus direitos básicos, os deixa em uma condição de limites entre espaços (Estados), onde a retomada desses direitos, ou pelo menos uma parte deles depende, prioritariamente, de sua reintegração territorial e, por consequência, jurídica ao espaço da política governamental. (SILVA, 2017, p. 168).

Em relação há algumas violências promovidas pelo Estado que se perpetuam também, em muitos casos, no país de acolhida, como por exemplo, no Brasil, exemplificaremos como a chegada ostensiva dos imigrantes venezuelanos no país, as políticas públicas têm se mostrado cada vez mais ineficientes no que tange à acolhida humanitária. É o que aponta o relatório da Comissão Nacional de Direitos Humanos - CNDH sobre as violações de direitos humanos contra imigrantes venezuelanos no Brasil.

Em resposta à chegada dessa população no Brasil, foi criada uma Medida Provisória nº 820/18, em fevereiro de 2018, convertida na Lei nº 13.684 em junho do mesmo ano. Um dos pretextos utilizados pelo governo brasileiro para instituir esta lei foi o texto do Decreto nº 9.258/18, no qual o governo “[...] reconhece a situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária na República Bolivariana da Venezuela”, considerando a declaração firmada na 50ª Cúpula dos Chefes de Estado do Mercosul e Estados Associados, ocorrida em Mendoza, Argentina, em 21 de julho de 2017, que reconheceu a ruptura na ordem democrática daquele país (BRASIL, 2018).

Após a recomendação do Conselho Nacional de Direitos Humanos - CNDH, o governo federal editou a Medida Provisória no 820, de 15 de fevereiro de 2018, que dispõe sobre medidas de assistência emergencial para acolhimento a pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária, e os Decretos no 9.285 e 9.286, de mesma data, que regulamentam a MP, definindo a composição, as competências e as normas de funcionamento do Comitê Federal de Assistência Emergencial, por ela criado, e reconhece a situação de vulnerabilidade decorrente do fluxo migratório provocado por crise humanitária na República Bolivariana da Venezuela. (CNDH, 2018, p. 33).

Foi instituído com a Lei nº 13.684 o Comitê Federal de Assistência Emergencial para acolhimento a pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente

de fluxo migratório provocado por crise humanitária, com o objetivo de prestar assistência emergencial para o acolhimento dos migrantes e priorização de políticas de proteção social, atenção à saúde, oferta educacional, garantia de direitos humanos, logística de distribuição de insumos, além de promover o processo de interiorização destes migrantes por meio da mobilidade e distribuição dos imigrantes no País, conforme desejo manifesto deles (BRASIL, 2018).

Em relação à Lei nº 13.684 oriunda da MP 820/18, a Comissão Nacional de Direitos Humanos - CNDH em relatório publicado em maio de 2018 “Sobre as violações de direitos humanos contra imigrantes venezuelanos no Brasil”, expressa:

Preocupação a militarização da resposta humanitária ao fluxo de venezuelanos. O Decreto no 9.286/2018 define o Ministério da Defesa como Secretaria Executiva do “Comitê Federal de Assistência Emergencial para acolhimento a pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária” (criado pela Medida Provisória no 820/2018). A Medida Provisória no 823/2018 transfere 190 milhões de reais justamente ao Ministério da Defesa, que tem desempenhado papel de liderança no desenho das ações, coordenação das atividades e sua execução. (CNDH, 2018, p. 36).

Assim, a Comissão Nacional de Direitos Humanos recomenda que:

Reavalie sua decisão pela militarização da resposta humanitária à chegada de venezuelanos, posto que ela vai na contramão do que a Nova Lei de Migração (Lei no 13.445/17) e preconiza de substituição do paradigma da segurança nacional pela lógica dos direitos humanos. A adequada acolhida de migrantes envolve aspectos de documentação, abrigo e acesso a direitos, competências que fogem ao escopo constitucional das funções das Forças Armadas. Preste esclarecimento sobre as funções atuais do Exército dentro dos abrigos e que a gestão destes locais seja transferida o quanto antes para órgãos públicos civis responsáveis pela assistência social.

O Ministério da Defesa preste contas detalhadas sobre alocação e execução orçamentária dos 190 milhões de reais destinados a ele para acolhimento dos venezuelanos e venezuelanas por meio da Medida Provisória no 823 de 2018, tendo em vista que a execução orçamentária será quase integralmente realizada pela Unidade Gestora 160238 – Base de Apoio Logístico do Exército no Rio de Janeiro, distante da fronteira e das regiões de interiorização dos imigrantes. (CNDH, 2018, p. 37).

É perceptível, a partir das conclusões da missão realizada pelo Conselho Nacional de Direitos Humanos, o despreparo do Estado em dar uma resposta à política de acolhimento a pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária.

Foram constatados:

[...] uma evidente desarticulação entre os três níveis de governo, o baixo nível de compartilhamento de informações sobre o fluxo migratório, a ausência de diálogo, de apoio técnico, de cooperação e de um trabalho minimamente coordenado, tem como resultado a desassistência aos migrantes e é, em grande parte, responsável pela potencialização de suas vulnerabilidades e pelas violações de direitos humanos. (CNDH, 2018).

Vale ressaltar que em nenhum momento houve participação da sociedade civil nos espaços de construção da criação da política para dar uma resposta a este fluxo migratório e tampouco instâncias deliberativas. Além disso, a execução da política de acolhimento humanitário ficou a cargo do Ministério da Defesa, com execução orçamentária a ser realizada pela Unidade Gestora 160238 – Base de Apoio Logístico do Exército no Rio de Janeiro (CNDH, 2018).

O Conselho Nacional de Direitos Humanos (2018, p. 34) enfatiza “(...) distante da fronteira e das regiões de interiorização dos imigrantes, as medidas adotadas, até o presente momento, não apresentaram credenciais suficientes para alterar o quadro de desarticulação e violações de direitos constatados pela missão do CNDH”. Ainda segundo o relatório da CNDH (2018 p. 34), “a atenção e

assistência aos migrantes até aquele momento foi, em grande parte, realizada pela sociedade civil com o apoio técnico das agências do Sistema das Nações Unidas – ACNUR, OIM e UNFPA.”

Considerando os apontamentos do relatório do Conselho Nacional de Direitos Humanos, se faz necessário, em caráter de urgência, a ampla discussão com a sociedade civil e a regulamentação de um projeto de lei que estabeleça os princípios norteadores de uma política de acolhimento a pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório. Além disso, acreditamos que a promoção e educação em Direitos Humanos é um dos primeiros passos no processo de integração e conscientização da comunidade de acolhida.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da promulgação de uma nova lei das migrações, que substitui o Estatuto do Estrangeiro, ser um grande avanço é preciso pontuar que o imigrante ainda não consegue exercer o pleno exercício e gozo de cidadania. Isso porque a cidadania diz respeito ao conjunto de modos de agir que ligam os indivíduos e grupos sociais ao sentido geral de sua vida em sociedade, expressando a sua inserção e participação na vida social em que ele existe, afetando e sendo afetado pelo meio ambiente no qual está atualmente inserido.

Sem dúvida a inclusão dos imigrantes ainda é um desafio. Dantas (2012), faz a seguinte pontuação no que diz respeito a este processo de integração:

Vivemos tempos em que se promove cada vez mais o contato intercultural, ou seja, o contato entre pessoas de distintas culturas. Diversidade está na ordem do dia, discursos em favor do diálogo, da convivência harmônica e respeito ao outro são hoje recorrentes. Paradoxalmente, vivemos tempos de fechamento de fronteiras, evitamento e separação entre países e entre grupos culturais distintos em um mesmo território. (DANTAS, 2012, p. 110).

Pussetti (2010, p. 31) afirma que “[...] o endurecimento atual das políticas migratórias, que não favorecem em nada a integração, mas antes pelo contrário contribuem para alimentar estereótipos promotores de um clima hostil e de

recusa em relação aos estrangeiros.” Nesse cenário, não podemos nos esquecer que a população migrante, em especial os refugiados, fazem parte de um grupo social extremamente vulnerável, sendo expostos à violência desde o início do seu percurso migratório. Ao ingressarem no país de destino, eles não se consideram pertencentes ao país de acolhimento e já não se identificam mais com a sua região de origem e em muitos casos eles são hostilizados na comunidade em que são inseridos (PUSSETTI, 2010). O migrante, em muitos casos, acaba sendo hostilizado na comunidade em que é inserido, ecoando neste lugar um processo perverso de violência, além das quais já passou, pois, além de ser considerado um estranho no país de acolhida não é benquisto, com isso tem seu processo de invisibilidade reforçado pela sua exclusão.

Uma das possibilidades de integração do migrante são as redes de solidariedade que vão se formando no entorno das pessoas em situação de vulnerabilidade. Elas são essenciais para superar a violência e promover a garantia de direitos. As redes de apoio da sociedade civil organizada têm como objetivo a desestigmatização e a desmarginalização destes sujeitos ao apostar nas suas potencialidades possibilitando a eles um novo ciclo de dinâmica territorial. Com relação à omissão do Estado frente às políticas de acolhimento e promoção da integração da pessoa refugiada no país, estas redes sociais acabam servindo como resposta para o número cada vez maior de pessoas deslocadas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALÁRCON, Pietro de Jesús Lora. Direitos dos refugiados: uma leitura com fundamento nos princípios constitucionais. In: **Ius Gentium**, Curitiba. v. 7, n. 1, pp. 04-21, jan./jun., 2016. Disponível em: <https://www.uninter.com/iusgentium/index.php/iusgentium/article/view/239>. Acesso em: 07 jun. 2021.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PRA REFUGIADOS - ACNUR. **Manual de procedimentos e critérios para a determinação da condição de refugiado: de acordo com a Convenção de 1951 e o Protocolo de 1967 relativos ao Estatuto dos Refugiados**. 3 ed. [S.l.]: [s.n.], 2011. Disponível em: [http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2013/Manual\\_de\\_procedimentos\\_e\\_criterios\\_para\\_a\\_determinacao\\_da\\_condicao\\_de\\_refugiado.pdf?view=1](http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2013/Manual_de_procedimentos_e_criterios_para_a_determinacao_da_condicao_de_refugiado.pdf?view=1). Acesso em: 08 jul. 2020.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PRA REFUGIADOS - ACNUR. Global Trends Forced Displacement in 2020. p. 83. In: **Alto Comissariado das Nações Unidas pra Refugiados - ACNUR**. [S.l.], 2021.

ANDRADE, José H. Fischel de. Aspectos Históricos da Proteção de Refugiados no Brasil (1951-1997). In: JUBILUT, L. L.; GODOY, G. G. D. **Refúgio no Brasil: Comentários à Lei 9.474/97**. pp. 41-79. São Paulo: Quartier Latin/ACNUR, 2017.

BRASIL. **LEI n° 13.445**, 24 maio 2017. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13445&ano=2017&ato=fadM-TRU5EeZpWTbd4>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. **LEI N° 9.474**, 22 julho 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19474.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm). Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. **DECRETO N° 350**, DE 21 DE NOVEMBRO DE 1991. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d0350.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0350.htm). Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. **DECRETO N° 5.722**, DE 13 DE MARÇO DE 2006. Disponível em: [http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5722.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5722.htm). Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. **Refúgio em Números e Publicações. Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2020**. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n° 2.699/2020**. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1894354&filename=PL+2699/2020](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1894354&filename=PL+2699/2020). Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. **LEI N° 8.080**, DE 19 DE SETEMBRO DE 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18080.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18080.htm). Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. **PORTARIA N° 770**, DE 11 DE OUTUBRO DE 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-770-de-11-de-outubro-de-2019-221565769>. Acesso em: 10 jul. 2020.

CAMPOS, Gustavo Barreto de. **Dois séculos de imigração no Brasil - A construção da imagem e papel social dos estrangeiros pela imprensa entre 1808 e 2015**. 2015. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

CANÇADO TRINDADE, Antônio Augusto; PEYTRIGNET, Gérard; RUIZ DE SANTIAGO, Jaime. As três vertentes da proteção internacional dos direitos da pessoa humana: direitos humanos, direito humanitário, direito dos refugiados. p. 80. In: **San José: Instituto Interamericano de Direitos Humanos/ Comitê Internacional da Cruz Vermelha/Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados**. 1996.

CARNEIRO, Wellington Pereira. A Declaração de Cartagena de 1984 e os desafios da proteção internacional dos refugiados, 20 Anos Depois. pp. 13-31. In: SILVA, C. A. S. **Direitos humanos e refugiados. Dourados**. UFGD, 2012.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS. Relatório das violações de direitos contra imigrantes venezuelanos. In: **Conselho Nacional dos Direitos Humanos**. Brasília, p. 41. 2018.

CRUZ, Fábio Souza da. **Mídia e direitos humanos: tensionamentos e problematizações em tempos de globalização neoliberal**. pp. 182-190. *Katálysis*. v. 14, n. 2, jul./dez., Florianópolis, 2011. Acesso em: 14 jul. 2020.

DANTAS, Sylvia Duarte. Saúde Mental e Interculturalidade: Implicações e Novas Proposições. pp. 109-132. In: DANTAS, S. D. **Diálogos Interculturais: Reflexões**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2012.

FERNANDES, Duval; FARIA, Andressa Virgínia de. Diáspora haitiana no Brasil: processo de entrada, características e perfil. pp. 95-112. In: BAENINGER, R; et al. **Imigração Haitiana no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

FERRAJOLI, Luigi. Sobre los Derechos Fundamentales. In: CARBONELL, M. **Teoria del neoconstitucionalismo**. Madrid: Trotta, 2007.

FERREIRA, Luciane C.; FLISTER, Catarina Valle; MOROSINI, Cassio. The representation of refuge and migration in the online media in Brazil and abroad: a Cognitive Linguistics analysis. In: **Signo**. Santa Cruz do Sul. v. 42, n. 75, pp. 59-66, set., 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/11217>. Acesso em: 11 jul. 2020.

FIGUEIREDO, Patrícia. Angolano morre esfaqueado na Zona Leste de SP e 2 ficam feridos; imigrantes deixam suas casas em Itaquera por medo de xenofobia. In: **G1 Notícias**. 19 de maio de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/05/19/angolano-morre-esfaqueado-na-zona-leste-de-sp-e-2-ficam-feridos-imigrantes-deixam-suas-casas-em-itaquera-por-medo-de-xenofobia.ghtml>. Acesso em: 14 jul. 2020.

GEBRIM, Ana; DAVOUDIAN, Christine. Deslocamentos contemporâneos e subjetividade: desafios para o campo da Saúde. In: **Revista Fórum**. Porto Alegre, out., 2015. Disponível em: <https://www.revistaforum.com.br/semanal/deslocamentos-contemporaneos-e-subjetividade-desafios-para-o-campo-dasaude/>. Acesso em: 14 jul. 2020.

GOFFMAN, ERVING. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

GUARESCHI, Pedrinho Arcides. Mídia e democracia: o quarto versus o quinto poder. In: **Debates**. v. 1, n. 1, pp. 06-25, jul./dez., Porto Alegre, 2007.

GUATTARI, Félix. **Revolução Molecular Pulsões políticas do desejo**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

HANDERSON, Joseph. A historicidade da (e)migração internacional haitiana. O Brasil como novo espaço migratório. In: **PERIPLOS - Revista de Investigación sobre Migraciones**. v. 1, n. 1, pp. 7-26, 2017.

MANTOVANI, GIUSEPPE. **Intercultura: é possibile evitare le guerre culturali?** Roma: Il Mulino Intersezioni, 2004.

MOREIRA, Juliana Bertino. A problemática dos refugiados no mundo: evolução do pós-guerra. In: **ABEP Anais do XV Encontro Nacional de Estudos Populacionais**. pp. 1-24. Foz do Iguaçu: ABEP, 2016. Disponível em: <http://www.abep.org.br/~abeporgb/publicacoes/index.php/anais/article/download/1489/1454>. Acesso em: 08 jul. 2020.

OLIVEIRA, Antônio Tadeu Ribeiro de. Nova lei brasileira de migração: avanços, desafios e ameaças. pp. 171-179. In: **Revista brasileira de estudos populacionais**. v. 34, n. 1, abr., São Paulo, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-30982017000100171&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-30982017000100171&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 10 jul. 2020.

OLIVEIRA, Catarina Reis; PEIXOTO, João; GOIS, Pedro. A nova crise dos refugiados na Europa: o modelo de repulsão-atração revisitado e os desafios para as políticas migratórias. pp. 73-98. In: **Revista brasileira de estudos populacionais**. v. 34, n. 1, abr., São Paulo, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-30982017000100073&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-30982017000100073&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 10 jul. 2020.

OUA. Convenção da Organização de Unidade Africana (OUA) que rege os aspectos específicos dos problemas de refugiados na África, 1969. Disponível em: [http://www.sme-angola.com/index.php?option=com\\_content&view=article&id=205:convencao-da-organizacao-de-unidade-africana-oua-que-rege-os-aspectos-especificos-dos-problemas-dos-refugiados-em-africa&catid=68:legislacao&Itemid=141&lang=pt&limitstart=9](http://www.sme-angola.com/index.php?option=com_content&view=article&id=205:convencao-da-organizacao-de-unidade-africana-oua-que-rege-os-aspectos-especificos-dos-problemas-dos-refugiados-em-africa&catid=68:legislacao&Itemid=141&lang=pt&limitstart=9). Acesso em: 16 jul. 2020.

PATARRA, Neide Lopes. Migrações internacionais de e para o Brasil contemporâneo: volumes, fluxos, significados e políticas. pp. 23-33. In: **São Paulo em Perspectiva**. v. 19, n. 3, set. São Paulo, 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392005000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392005000300002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 12 jul. 2020.

PAULO NETTO, José. Crise do capital e consequências societárias. pp. 413-429. In: **Serviço Social e Sociedade**. n. 111, set., São Paulo, 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-66282012000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282012000300002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 13 jul. 2020.

PLATAFORMA DE COORDENAÇÃO PARA REFUGIADOS Y MIGRANTES DE VENEZUELA - R4V. In: **Plataforma de Coordenação para Refugiados y Migrantes de Venezuela**. Disponível em: <https://r4v.info/es/situations/platform>. Acesso em: 11 jul. 2020.

PUSSETTI, Chiara. Biopolíticas de Saúde Mental – medicalização, cultura e resistência. pp. 27-90. In: PUSSETTI, C., et al. **Migrantes e saúde mental: a construção da competência cultural**. Lisboa: Estudos OI, 2009.

PUSSETTI, Chiara. Identidades em crise: imigrantes, emoções e saúde mental em Portugal. pp. 94-113. In: **Saúde e sociedade**. São Paulo. v. 19, n. 1, mar., 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12902010000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902010000100008&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 09 jul. 2020.

RÁMIREZ, Andrés. **Atuais desafios dos atores humanitários. Refúgio, Migrações e Cidadania**. pp. 07-11. v. 5, n. 5, Brasília, 2010.

SILVA, Daniela Florêncio da. O fenômeno dos refugiados no mundo e o atual cenário complexo das migrações forçadas. pp. 163-170. In: **Revista brasileira de estudos populacionais**. v. 34, n. 1, abr., São Paulo, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-30982017000100163&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-30982017000100163&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 10 jul. 2020.

# LITERATURA DE MIGRAÇÃO COMO RECURSO DE SENSIBILIZAÇÃO PARA A INTE(G)RAÇÃO NO CONTEXTO DE ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

*Lorena Poliana Silva Lopes<sup>1</sup>*

Quando não estou estudando, gosto de jogar shax com meus amigos e apostar corrida. Sou campeão em rolar o aro de bicicleta com um arame sem deixar cair! Aprendi com os meninos Turkana a fazer brinquedos com qualquer material [...] Estou quase sempre ocupado. E essa é minha vida normal.

*Geedi<sup>2</sup>*

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os novos fluxos de migração forçada tomaram corpo e ganharam notoriedade no Brasil. E não se trata de uma generalização, mas de uma constatação que pode ser observada em levantamentos demográficos. Segundos os dados do Relatório Mundial de Migração – RMM (2018), elaborado pela Organização Internacional para as Migrações – OIM, entre 2010 e 2015, a população de

---

<sup>1</sup> Bolsista de Doutorado da CAPES dedicando-se aos estudos nas áreas de Linguística e Linguística Aplicada sob as temáticas política linguística e ensino de português como língua de acolhimento (PLAc). E-mail de contato: [lorenpoliana@gmail.com](mailto:lorenpoliana@gmail.com).

<sup>2</sup> Trecho da obra literária **Dois meninos de Kakuma** (BORDAS, 2018, p.16).

migrantes que vive no Brasil cresceu 20%, totalizando 713 mil estrangeiros residindo no país.

Outro levantamento que nos desvela tal realidade é o Censo Escolar, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Segundo a sua edição mais recente, entre 2008 e 2016, o número de matrículas de alunos de outras nacionalidades em escolas brasileiras sofreu variação, saltando de 34 mil para quase 73 mil matrículas. Desses, 64% estavam matriculados na rede pública (UNIBANCO, 2018).

Tendo em vista que a legislação brasileira<sup>3</sup> prevê a obrigatoriedade da frequência escolar para imigrantes, assim como para brasileiros, os dados apresentados pelo Censo Escolar demonstram com precisão a dimensão dessa migração, salvo a sua lacuna temporal, uma vez que o ideal seria a realização anual de tal levantamento. Certamente que esse número já variou de forma crescente, entre 2017 e 2021, devido à nova fase de recepção de fluxo migratório, agora advindo da crise política e econômica da Venezuela, nosso país vizinho.

Ainda acerca do desvelamento das dimensões reais desse fluxo migratório, poderíamos consultar o Atlas da Migração Internacional em Minas Gerais (OBMinas/PUCMG), o Atlas de migração de São Paulo (NEPO/Unicamp) e, na medida do possível, havendo instrumentos de coletas estatísticas disponíveis, consultar os dados da migração de cada estado brasileiro.

Além disso, ressaltamos que a realidade migratória também pode ser notada por meio de outras observações, como a própria convivência com famílias de imigrantes. Nos últimos anos, em cada cidade em que nós, integrantes do GEMALP, participamos de eventos acadêmicos vimos não só a apresentação de pesquisas em desenvolvimento na área de migração, bem como na área de ensino de português como língua adicional, mas também os relatos ou comentários de professores ou acadêmicos que conheceram imigrantes recém residentes na cidade.

---

<sup>3</sup> Acesso à educação por estrangeiros: “A legislação brasileira determina que estrangeiros têm direito ao acesso à educação da mesma forma que as crianças e os adolescentes brasileiros, conforme expresso pela Constituição Federal (artigos 5º e 6º), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (artigos 53º ao 55º), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (artigos 2º e 3º) e pela Lei da Migração (artigos 3º e 4º). Além disso, a Lei dos Refugiados (artigos 43º e 44º) garante que a falta de documentos não pode impedir seu acesso à escola.” (UNIBANCO, 2018).

Tal cena nos revela que a migração tem sido vista por muitos olhares, alguns leigos e curiosos por mais informações e compreensões, outros especializados, ansiosos e, também, curiosos por saber até onde conseguirão atenuar os desafios e angústias desses sujeitos - cada um em suas áreas de formação e atuação, como, por exemplo, os assistentes sociais e os professores de língua portuguesa, ligados às ONGs e aos projetos dedicados à assistência aos migrantes.

Parece-nos, assim, que a migração que se destinou ao Brasil tem sido vista e alguns de seus sujeitos também. Ora temos a oportunidade de pegar um ônibus com alguns desses imigrantes e de conversar com eles, ora temos a oportunidade de atendê-los em algum setor público, instituição privada ou Organizações – ONGs (primeiro, segundo e terceiro setor).

Todavia, tais incursões sociais nem sempre bastam para compreendermos quem são eles, quais são suas identidades, seus nomes, suas origens, suas experiências, culturas e expectativas para a vida no Brasil. Nem sempre, portanto, adentramos no universo complexo, subjetivo e particular dos migrantes. Dessa maneira, por vezes enxergamos nuances de quem eles não são – “ah, você não é brasileiro, é?”, mas temos dificuldade ou pouca oportunidade de enxergarmos ou constatarmos quem eles são.

Não termos tempo ou disposição para conhecermos quem eles são pode, por conseguinte, nos restringir a também não enxergarmos quem eles podem vir a ser aqui no Brasil e como eles podem passar a ser membros da comunidade brasileira – a comunidade de destino. Conhecê-los, portanto, pode se configurar como movimento de grande valor para quem deseja incluir, integrar e respeitar o outro em sua condição humana, identitária e profissional.

Conhecer o outro, aqui, diz respeito aos modos de descrição discursiva e enunciativa elucidados, por exemplo, por Charaudeau (2008), a saber, a nomeação, a localização e a qualificação (avaliação e apreciação). Quer dizer, qual é nome de cada sujeito migrante; quais são as suas origens e onde ele se encontra hoje (física e psicologicamente); e quais são as qualificações que ele mesmo reconhece ter e que suas formações e experiências de vida nos revelam. Assim, para “fazê-los ser e existir”, é preciso que conheçamos cada um deles, seus nomes, suas origens, seus saberes de conhecimentos e de crenças (CHARAUDEAU, 2012).

Para Goffman (1988), fazer ser e existir seria “fazer ver”, ao invés de marginalizar ou de tratar com indiferença. Em sua compreensão dos fenômenos

da visibilidade e da identidade pessoal, é possível fazer uma análise da interação social entre sujeitos estigmatizados (ex. os imigrantes) e sujeitos não estigmatizados (ex. os nativos/brasileiros) sem que se conheçam pessoalmente, entretanto, o autor menciona que “embora contatos impessoais entre estranhos estejam particularmente sujeitos a respostas estereotípicas, na medida em que as pessoas relacionam-se mais intimamente essa aproximação categórica cede, pouco a pouco, à simpatia, compreensão e à avaliação realística de qualidades pessoais.” (GOFFMAN, 1988, p. 46).

Os estudos sobre identidade e sobre a crise migratória e humanitária desenvolvidos por Bauman (2017) também nos direcionam ao entendimento de que a política de separação e marginalização dos sujeitos migrantes apenas nos impede de criar contatos reais e próximos com essa comunidade, o que nos leva a não conhecê-los e, mais do que isso, a forjar um conhecimento sobre suas capacidades e características, a partir de discursos midiáticos e governamentais negativos sobre eles.

Nessa mesma busca dos leigos e dos especialistas que têm visto ou ao menos avistado (ainda que ao longe e sem nem ao menos se prestar aos cumprimentos) os migrantes, objetivamos, com esse trabalho, pensar possibilidades de intervenções e ações político-pedagógicas que viabilizem, especificamente, o acesso às identidades e histórias de migração da comunidade que compõe a chamada *migração forçada* (cf. p. 8), tendo como finalidade tanto a sensibilização, a inte(g)ração e o acolhimento desses sujeitos, quanto a conscientização dos sujeitos que desse território nasceram e dele precisam aprender a compartilhar. Como Grosso (2010), elucida há mais de uma década, para que o acolhimento se dê, é preciso que as duas partes cooperem, os que migram e os que os recebem.

Para isso, apresentaremos na próxima seção os construtos teóricos que fundamentam nossas incursões e discussões, como aqueles que dizem respeito ao acolhimento por meio do acesso à língua local (GRANNIER, 2001; GROSSO, 2010; LEFFA, 2014; entre outros), à identidade e à integração social (BAUMAN, 2017; COURY; ROVERY, 2017; entre outros), à preservação de direitos (LUS-SI, 2015) e, por fim, à socialização e troca de histórias de migração (BERGER; WEISS, 2002, 2006).

Na seção à frente, apresentaremos uma sugestão de proposta pedagógica que visa fomentar a sensibilização e o acolhimento por meio da literatura de mi-

gração, no contexto do Plaquinho – acolhimento pedagógico de crianças – e no contexto de PLAc – ensino de língua portuguesa para jovens e adultos. Nessa discussão, ainda, retomaremos as análises de obras literárias cujo tema é a migração ou o refúgio, já realizadas por Badaró et al. (2019).

## 2. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ACOLHIMENTO

O ensino de língua não-materna é uma área moldada pelas demandas linguísticas da sociedade, intrinsecamente ligadas às políticas linguísticas, às ações de internacionalização e ao surgimento de novos contextos de ensino e de aprendizagem. Assim, o conceito de língua de acolhimento nem sempre existiu, tendo o seu surgimento a partir de uma demanda social diretamente ligada à migração forçada – fluxos migratórios advindos de contextos de crise de diversas naturezas e localizados na globalização e na pós-modernidade.

Na compreensão de Grannier (2001), os processos de ensino e de aprendizagem de línguas se alteram e se moldam a partir da circunstância. Dessa forma, o ensino de segunda língua (língua adicional) é aquele em que os aprendizes fazem parte de grupos sociais minoritários – como a comunidade surda e indígena – e estão em imersão, no país da língua-alvo. Além disso, a finalidade desse ensino e aprendizagem é a formação para a cidadania, uma vez que o acesso ao conhecimento linguístico se apresenta como primordial para o acesso aos serviços e instrumentos legais, como, por exemplo, os atendimentos assistenciais básicos e as leis que regem o país.

Por esse ensino apresentar tais especificidades, Grannier (2001) elucidou que aos profissionais de ensino de línguas são necessárias as seguintes habilidades: i) ser um especialista, ou seja, possuir os conhecimentos gramaticais da língua que se ensina, além de conhecer suas abordagens e métodos de ensino; ii) ser sensível para as variáveis, ou seja, “saber identificar as diferentes situações de ensino (as descritas acima e outras, resultantes de combinações dessas e de outras variáveis) e os diferentes tipos de aprendizes” (GRANNIER, 2001, p. 7), além de saber gerir tais diferenças a fim de superá-las, por exemplo, por meio de “uma atitude que permita perceber o outro além das aparentes diferenças, evitando o estabelecimento de barreiras e ajudando a minimizar aquelas que por ventura existirem” (GRANNIER, 2001, p. 8).

Para a autora, superar as diferenças é uma habilidade que o professor precisa desenvolver, pois esse processo cria:

[...] uma oportunidade privilegiada de enriquecimento pessoal para todos os participantes, alunos e professor. A reflexão sobre a relatividade das manifestações culturais e a aceitação das mesmas como variantes de uma mesma essência humana, trazem um novo olhar sobre questões que historicamente podem ter sido até mesmo problemáticas, mas podem passar a ser vistas como fator de crescimento recíproco. (GRANNIER, 2001, p. 8).

Leffa (2014), de modo semelhante à Grannier (2001), também caracteriza o ensino de língua adicional considerando que esse deve “valorizar o contexto do aluno, desde suas práticas sociais, os valores de sua comunidade e uma visão crítica da aprendizagem da língua” (p. 22). Contudo, Leffa (2014) acrescenta que, esse ensino de língua está situado no tempo e no espaço, não sendo possível, portanto, ignorar a realidade de vida do aluno nem a possibilidade de mudança. Nesse sentido, o autor aponta que, por meio da pedagogia crítica o ensino de língua consegue alcançar a reflexão e a ação, eixos essenciais, em sua visão, para o tratamento dessa realidade:

[...] Finalmente, a consciência crítica, na sua essência, envolve reflexão e ação. A reflexão procura não apenas descrever o mundo como ele é, mas como ele deveria ser. Feita esta reflexão, parte-se para a ação, buscando transformar o mundo real no mundo possível. Conseguindo este objetivo, volta-se para a reflexão e inicia-se um novo ciclo, porque a História, na perspectiva da consciência crítica, não para; o que seria um possível ponto de parada, um estado ideal de evolução na visão do presente, já não o será quando o futuro chegar. Circunstâncias inesperadas vão aparecer e modificarão o entorno e a consciência das pessoas, fazendo surgir necessidade se desejos que não podem ser previstos hoje (LEFFA, 2014, p. 28).

Grosso (2010), no contexto de Portugal, ao conceituar língua de acolhimento também o faz a partir da circunstância em que o aprendiz se encontra. Esse aprendiz está subscrito na migração forçada contemporânea, constituindo um grupo minoritário e designando demandas urgentes de integração social e de acesso linguístico para fins de acesso a outros direitos, como às leis locais, os direitos humanos básicos e a proteção individual. Nas palavras de Grosso “o direito ao ensino/aprendizagem da língua de acolhimento possibilitará o uso dos outros direitos [...]” e, não obstante, está a conquista da integração, a partir da qual, se tem “a partilha e compreensão de comportamentos, atitudes, costumes e valores” (2010, p. 70), dos que chegam e dos que acolhem.

No Brasil, de forma semelhante, a abordagem de ensino da língua de acolhimento também tem se caracterizado pela circunstância da migração forçada, a qual, por si só, já insere os seus partícipes em um cenário de demandas urgentes e essenciais, as quais passam pelo domínio da língua local para, então, se acessar de forma mais adequada e consciente os demais direitos, serviços e práticas sociais. Ressaltamos, porém, que há também uma discussão em torno desses processos, os quais se otimizam e atenuam os aspectos negativos quando a comunidade que acolhe aceita o multilinguismo e o multiculturalismo e, por isso, se compromete com a inte(g)ração ainda que não haja o domínio linguístico da língua portuguesa pela comunidade migrante (problematização que podemos discutir noutro momento).

Assim, esse trabalho se insere no contexto brasileiro, onde o ensino de português como língua de acolhimento tem sido desenvolvido em várias instituições e grupos, os quais têm planejado e implementado cursos de PLAc para atender demandas locais, com fluxos e características específicas.

Em nosso contexto, de Belo Horizonte, onde, no período de agosto/2018 a dezembro/ 2020, ofertamos o curso de PLAc, em caráter de extensão, para a comunidade advinda da migração forçada, com o apoio da instituição CEFET-MG, representada na figura da Secretaria de Relações Internacionais – SRI, buscamos desenvolver um ensino cuja finalidade é a promoção da inte(g)ração dos sujeitos migrantes com a comunidade e as práticas discursivas e sociais locais (cf. COSTA; SILVA, 2018, SÁ; COSTA, 2018).

Mas como se constrói ou viabiliza essa inte(g)ração? A resposta para essa pergunta não pode ser simplória, uma vez que ao tratarmos de um contexto de ensino

e de aprendizagem de línguas estamos, no mínimo, lidando com variáveis como os sujeitos aprendizes (público-alvo), os critérios para determinar esse público-alvo, as circunstâncias e as demandas sociais que perfazem o planejamento desse ensino, a abordagem de ensino e os métodos adotados e, como apontado por Grannier (2001), o engajamento dos interagentes na superação das diferenças.

Assim, com a discussão aqui proposta, objetivamos pensar esse fazer pedagógico empenhado na promoção da integração por meio da sensibilização dos sujeitos migrantes e dos sujeitos que os acolhem (da comunidade local) para a necessidade interação, do conhecimento acerca do outro e do acolhimento. A fim de explorarmos de modo mais conciso a noção de inte(g)ração, vejamos perspectivas de alguns autores na subseção a seguir.

### **3. A INTE(G)RAÇÃO COMO SOLUÇÃO PARA A CRISE HUMANITÁRIA E MIGRATÓRIA**

Explorando o termo integração, nos atentemos para a sua definição (o que é) e o seu modo de operar (como ocorre), tendo como contexto o ambiente de ensino de língua de acolhimento e de contato entre migrantes e comunidade receptora.

Na experiência do Instituto de Migração e Direitos Humanos – IMDH, por meio da prestação de serviços e do atendimento especializado à comunidade advinda da migração forçada, o termo integração é entendido como “um processo multidimensional, que tem por objetivo dar aos migrantes a oportunidade de fazer parte da vida política, social, econômica e cultural do Brasil, em condição de igualdade com os nacionais” (2017, p. 148). Seu objetivo macro é o acolhimento daqueles que migram e a sensibilização da comunidade receptora para as causas e direitos dos migrantes e refugiados.

Porém, como eles atuam para que esse processo multidimensional que desagua na integração seja possível? Essa é uma questão a qual Coury e Rovero (2017) se debruçam e direcionam suas respostas voltadas para as ações que o IMDH realiza. O “como” está justamente em suas ações e abordagens das questões advindas do contexto da migração forçada. A partir das descrições e das discussões das autoras, podemos depreender que o IMDH busca desenvolver tal processo de, ao menos, duas maneiras.

A primeira é por meio da escolha das causas com as quais irá se comprometer em desenvolver como, por exemplo, “fazer avançar a legislação brasileira relativa a temas migratórios e de refúgio, promover a inclusão de refugiados e migrantes nas políticas públicas já existentes, bem como estimular a criação de políticas que respondam às necessidades específicas deste público” (COURY; ROVERY, 2017, p. 148). A segunda é por meio da atuação diária na prestação de serviços à comunidade migrante e refugiada residente em locais onde há presença do instituto. Conforme Coury e Roverly (2017),

Na perspectiva adotada pelo IMDH em seu trabalho diário e também no escopo deste artigo, **a integração é entendida como um processo dialógico**: o migrante busca conhecer e incorporar as dimensões culturais do país de acolhida, mas não de forma acrítica ou submissa. Tem, assim, a oportunidade de utilizar os recursos que já traz consigo e expandir sua identidade por meio da aquisição de novos conceitos e de uma nova linguagem. Paralelamente, a comunidade receptora também valoriza as contribuições trazidas pelo imigrante, além de buscar entender e respeitar suas condições e cultura. Há um esforço de ambas as partes na busca pelo entendimento mútuo, respeitando as identidades previamente formadas. Nesse processo, reconhece-se a humanidade comum de imigrantes e nacionais, ao mesmo tempo em que se promove e valoriza a diversidade cultural da sociedade acolhedora. (COURY; ROVERY, 2017, p. 105. Grifo nosso).

Nessa perspectiva, portanto, a integração é desenvolvida a partir da promoção da interação entre comunidade que migra e comunidade que recebe, a qual deve, num modo cooperativo, viabilizar o acolhimento – em seu sentido amplo e multidimensional, como descrito acima. No decorrer da discussão, as autoras deixam claro que um dos instrumentos e dos momentos de atuação para a conquista da integração e do acolhimento é o ensino de português como língua de acolhimento.

Segundo elas, o papel desempenhado pelo idioma é um facilitador desses processos, afirmação que podemos corroborar tendo em vista os objetivos que,

em geral, norteiam os cursos de PLAc (anteriormente mencionados) e as possibilidades pedagógicas de abordagem da interculturalidade, da troca de saberes e conhecimentos de si e do mundo, e, nesse sentido, da compreensão mútua de suas identidades, histórias de vida e condições de existência, por exemplo.

Assim, é indispensável que haja, nesse contato dialógico, a busca do conhecimento sobre si e sobre o outro – quem sou eu e quem é o outro? Não só o IMDH nos alerta para tal necessidade, mas também outras instituições e organizações dedicadas ao tratamento da migração. A Agência da ONU para Refugiados (ACNUR/ONU) ressalta, em vários de seus artigos, a importância de conhecermos e distinguirmos os imigrantes por suas condições legais de migração, não para discriminação indiscriminada e limitação dos acessos aos direitos cívicos, pelo contrário, para minimização das situações de marginalização, criminalização e vulnerabilidade dos imigrantes.

Em consulta ao Glossário sobre Migração (OIM, 2009), encontramos diversos termos que qualificam e identificam as situações de migração e as condições daqueles que migram, dentre eles, *migração*, *migração forçada*, *requerente de asilo* e *refugiado*. Assim, a *migração* é o “processo de atravessamento de uma fronteira internacional ou de um Estado. É um movimento populacional que compreende qualquer deslocação de pessoas, independentemente da extensão, da composição ou das causas [...]” (Idem, 2009, p. 40). A *migração forçada*, por sua vez, é um

[...] termo geral usado para caracterizar o movimento migratório em que existe um elemento de coacção, nomeadamente ameaças à vida ou à sobrevivência, quer tenham origem em causas naturais, quer em causas provocadas pelo homem (por ex., movimentos de refugiados e pessoas internamente deslocadas, bem como pessoas deslocadas devido a desastres naturais ou ambientais, químicos ou nucleares, fome ou projectos de desenvolvimento) (OIM, 2009, p.41).

Já o *requerente de asilo* é uma pessoa que “pretende ser admitida num país como refugiado e que aguarda uma decisão relativamente ao seu requerimento para obter o estatuto de refugiado segundo os instrumentos, internacionais e nacionais, competentes [...]” (Idem, 2009, p. 66) e, por conseguinte, o refugiado é a pessoa a quem o asilo requerido é concedido.

Seguindo o mesmo caminho da ACNUR, Lussi (2015) adverte quanto ao perigo do tratamento indiscriminado ou descuidado da migração, uma vez que as consequências resultantes dele podem ser o aprofundamento das desigualdades e o fortalecimento de discursos que vulnerabilizam os migrantes, os localizando (de modo determinado) à margem da sociedade.

Para Lussi (2015), a integração se realiza exatamente no movimento contrário ao da marginalização, ou seja, na inclusão e na valorização dos sujeitos migrantes por sua condição humana e plural, não por sua condição de “estrangeiro”. Sob esse discernimento, Lussi (2015, p. 138) afirma que “o foco no elemento humano em se tratando de migrações e refúgio é âncora primordial para garantir que a temática migratória seja tratada na perspectiva dos direitos humanos [...]” e que, assim, a inclusão da população migrante e refugiada nas políticas públicas específicas favoreça “a integração e a prevenção de violações de direitos” (LUSSI, 2015, p. 136).

Notadamente, Lussi (2015) nos chama a atenção para a importância de se construir uma política pública que garanta um tratamento humano ou humanizado da migração e nos orienta que essa abordagem é que resultará em uma integração social. Diferentemente disso, apenas fortaleceremos a separação entre a população nativa e a população migrante. Bauman (2016), por meio de uma análise crítica acerca do tratamento dado às questões da migração pela Europa, alerta para a problemática da política de separação. Em seus pilares está o discurso midiático e governamental de que os migrantes são “precursores de más notícias” e são “personificações do colapso da ordem”. (BAUMAN, 2016, p. 20).

Ligado ao movimento discursivo das mídias e ao discurso e ações dos governos, está o medo, instrumento utilizado para respaldar e legitimar a separação entre quem é nativo e quem é estranho (migrante), aquele que quer adentrar em meu território. Para Bauman (2017), a estratégia de levar o medo à sociedade local tem por finalidade a atuação precária por parte do Estado no tratamento da migração forçada, assim o mesmo não precisa se organizar para atuar de forma responsável, mas sim apenas de forma emergencial, naquilo que não solucionará as questões essenciais da condição humana como “a oferta de empregos de qualidade, a confiança e a estabilidade da condição social, a proteção efetiva contra a degradação social e a imunidade quanto à negação da dignidade” (BAUMAN, 2017, p. 34).

Dessa forma, o medo faz as comunidades escolherem pela “separação”, travestida de política de segurança contra os “prováveis” malefícios de se receber migrantes – o mal das doenças e epidemias, o mal da escassez de trabalho e serviços, e o mal do terrorismo – os quais, nitidamente, caracterizam estigmas sobre quem migra e sobre o que a migração causa.

Além disso, nas considerações do autor, o fenômeno da migração sempre existiu e não indica que um dia se findará, entretanto, tais discursos de separação ativam uma espécie de “pânico moral” em relação ao outro que me é estranho. E “estranhos tendem a causar ansiedade por serem ‘diferentes’ – e, assim, assustadoramente imprevisíveis, ao contrário das pessoas com as quais interagimos todos os dias e das quais acreditamos saber o que esperar” (BAUMAN, 2017, p. 14). Por conseguinte, a ansiedade e o “pânico moral” alimentam o medo que, por sua vez, dá força à política da separação.

Diante desse cenário de políticas e discursos que contribuem para a construção do medo e para o reforço da ansiedade, bem como a partir de suas observações, Bauman (2017) concluiu que a única solução para a crise humanitária e migratória é o agir cooperativo e solidário entre humanos, ou seja, é a interação para a integração social. Tal ação implica em aceitar o encontro com os migrantes:

[...] a única forma de escapar dos atuais desconfortos e sofrimentos futuros passa por rejeitar as traiçoeiras tentações da separação. Em vez de nos recusarmos a encarar as realidades dos desafios de nossa época, sintetizados na expressão ‘Um planeta, uma humanidade’ [...] devemos procurar oportunidades de entrar num contato estreito e cada vez mais íntimo com eles [...]. (BAUMAN, 2017, p. 23).

A integração alcançada por meio do contato estreito com o outro é um conceito nascido nos estudos sociológicos, segundo os quais:

[...] é possível pensar na existência de um conjunto, mais ou menos amplo, de pessoas potencialmente interagentes [...] que se percebem – e são frequentemente percebidas pelo exterior – como um

coletivo distinguível que deseja permanecer [...] no tempo, apesar do progressivo desaparecimento e da substituição dos seus elementos constitutivos individuais [...]. (SPREAFICO, 2009, pp. 127-128).

A percepção, portanto, é primeiro no nível do coletivo para, depois, ser no nível do indivíduo. Como vimos anteriormente, o processo de sensibilização para a valorização e o reconhecimento de quem o outro é e de suas dimensões plurais exige uma mudança em quem acolhe e em quem migra. Não só quem acolhe precisa querer enxergar o outro, mas também quem migra precisa se reconhecer, reconhecer seus potenciais e se expressar de modo que eles também superem as dificuldades e diferenças encontradas no percurso da migração.

Exemplos de busca pela integração por meio da construção da realidade pelo contato entre sujeitos, não mais (ou não somente) pelos discursos coletivos e midiáticos sobre “os estranhos”, são os estudos descritos por Berger e Weiss (2002, 2006). Na visão dos autores, a experiência de migração é, por si só, uma experiência altamente estressante e potencialmente traumática e, por isso, os indivíduos que por ela passam precisam de atenção à saúde e ao que têm sofrido nesse momento pós-travessia.

Os estudos de Berger e Weiss (2002, 2006) apontam que uma forma eficaz de promover tal atenção, influenciando no PTG (Potencial de Crescimento Pós-trauma), é por meio do aconselhamento, técnica em que os migrantes têm a oportunidade de participar de encontros em grupos. Observou-se que nesses encontros os sujeitos têm mais oportunidades de falar sobre si; de apoiarem uns aos outros; de reconhecer seus traumas; e de aprender com o outro a transformar o trauma e o estresse em crescimento positivo, como na superação de situações indesejadas.

A criação de um ambiente de diálogo entre migrantes e entre migrantes e não-migrantes se apresenta, então, como uma possibilidade de resposta para a demanda da integração por meio da interação, da socialização e da troca de histórias de vida, como temos visto até aqui. Tendo isso em vista, entendemos que uma estratégia pedagógica de inte(g)ração possível no contexto de ensino de PLAc é, exatamente, a promoção de momentos e espaços de diálogo e de escuta sobre si e sobre o outro, cuja finalidade é o contato engajado com as diversas realidades ali representadas pelos aprendizes e professores.

Entendemos, também, que essa estratégia pedagógica de inte(g)ração já é realizada nos cursos de PLAc de alguma forma, por ela encontrar correspondências com os seus objetivos e métodos. Como já mencionado, no curso em que atuamos (CEFE-T-MG), há o nítido e assertivo objetivo de promover a integração social dos sujeitos migrantes à comunidade receptora, por meio do acesso à língua e à cultura local. Ainda assim, cabe a nós, professores de línguas, em um processo contínuo, pensarmos e repensarmos nossas escolhas pedagógicas e nossos planejamentos de aula.

Por isso, propomos aqui pensarmos em estratégias de inte(g)ração e acolhimento por meio da literatura de migração, a qual fala de sujeitos de passaram a se reconhecer e a serem reconhecidos pelos *status* de migrante ou de refugiados. Acreditamos que o encontro com tais narrativas atua na sensibilização tanto de quem as escreve – as vivenciam, as organizam em pensamento e as expõem, quanto de quem as conhecem pela leitura, seja o leitor também migrante e refugiado, seja não-migrante.

Fundamentando-nos, portanto, nas concepções de inte(g)ração descritas nessa seção, apresentaremos, a seguir, nossa proposta pedagógica de sensibilização e acolhimento por meio da literatura de migração. Convidamos-lhe a construir conosco essa proposta e a reelaborá-la naquilo que ela apresentar falhas ou insuficiências para o seu contexto de atuação de acolhimento.

#### 4. PROPOSTA PEDAGÓGICA: SENSIBILIZAÇÃO E ACOLHIMENTO POR MEIO DA LITERATURA DE MIGRAÇÃO

Apresentaremos, a seguir, uma sugestão de proposta pedagógica que visa fomentar a sensibilização e o acolhimento por meio da literatura de migração, no contexto do plaquinho – acolhimento pedagógico de crianças – e no contexto de PLAc – ensino de língua portuguesa para jovens e adultos. Nessa discussão, ainda, retomaremos as análises de obras literárias *Eloísa e os bichos* (2011) e *Dois meninos de Kakuma* (2018), ambos da editora Pulo do Gato, cujo tema é a migração ou o refúgio, já realizadas por Badaró et al. (2019).

O objetivo dessa proposta pedagógica é o desenvolvimento de uma abordagem da literatura de migração para a promoção da sensibilização para o acolhimento e para a interação entre comunidade migrante e comunidade migrante e entre comunidade migrante e comunidade local.

A escolha pelo uso da literatura de migração como um recurso pedagógico se justifica pelas características que ela apresenta e que acreditamos ser um instrumento de sensibilização, de reflexão e mudança em potencial. Nesse sentido, Badaró et al. (2019, p. 14) observa que a obra *Eloísa e os bichos* “sensibiliza ao abordar de maneira delicada e ao mesmo tempo enfática as questões que afetam os imigrantes de maneira geral” e busca “despertar no leitor o sentimento de compaixão e de empatia com o sofrimento da personagem, conduzindo-o ao caminho da reflexão sobre a necessidade de acolhimento e apoio aos imigrantes.”

Na obra *Dois meninos de Kakuma*, por sua vez, “a história dos amigos inseparáveis é narrada pelos próprios protagonistas, dando eco aos desejos, anseios e necessidades dessas crianças pela voz e os pontos de vista de cada um” (BADARÓ, 2019, p. 15). Ambas, portanto, abordam as perspectivas de vida e vivência migratória, permitindo que os protagonistas se conheçam, se percebam e se expressem, e que os leitores os conheçam, os percebam e os respondam com empatia e acolhimento.

A literatura, dessa forma, possui a capacidade de falar sobre si (para quem a escreve), “de falar sobre o outro e de motivar o leitor a construir uma visão a respeito desse outro” (COMPAGNON, 2009, *apud* BADARÓ, 2019, p. 14). Por conseguinte, consideramos que por meio do trabalho com as obras de literatura de migração é possível construir um processo de sensibilização de mão dupla, do migrante e do não-migrante, do que viveu a diáspora e do que não a viveu, mas a sentiu por meio da leitura.

Diante dessas ponderações elaboramos duas propostas de abordagem da literatura de migração como recurso, cuja finalidade é o ensino da língua portuguesa como língua de acolhimento. A primeira proposta diz respeito ao contexto de acolhimento na turma infantil (contexto 1), a qual nomeamos como “plaquinho”, e a segunda proposta diz respeito ao contexto de acolhimento na turma de jovens e adultos (contexto 2), no nível Básico 1.

#### 4.1 Contexto 1: turma infantil “Plaquinho”

Para esse contexto, propomos o desenvolvimento de um trabalho pedagógico a partir da obra *Eloísa e os bichos* (2011), por possuir uma linguagem verbal e não-verbal mais adequada à faixa etária da infância (entre 4 e 10 anos), além

de ter uma criança como protagonista, o que poderá despertar maior interesse e identificação dos leitores. Em sua composição, sugerimos a organização da abordagem por momentos, sendo o primeiro deles o de leitura da obra, de forma coletiva, em roda e em voz alta. Acreditamos que o momento da contação de história desperte a curiosidade das crianças, independente de sua nacionalidade.

**Figura 1:** Capa do livro *Eloísa e os bichos*



Fonte: BULTRAGO, 2011.

Em *Eloísa e os bichos*, Eloísa narra como ela enxerga a nova cidade, as pessoas da cidade e o dia a dia dela e do pai – ela vai para a escola enquanto o pai procura emprego. Em sua percepção os habitantes da cidade são estranhos e diferentes dela. Na obra,

[...] o estranhamento de Eloísa pelo lugar e pelas pessoas ao seu redor é metaforicamente apresentado por bichos que habitam a cidade e que a fazem se sentir um ser (humano) diferente do restante da população. Os bichos têm características humanas e estão presentes no dia a dia de Eloísa – eles são seus vizinhos, seus colegas de escola, sua professora, o motorista do ônibus, os cidadãos que circulam pelas ruas. (BADARÓ et al., 2019, p. 13-14).

No desenvolver da narrativa Eloísa percebe que essas pessoas são gentis e que elas não são tão diferentes dela como aparentavam. O ambiente escolar se torna o mais importante para essa aceitação – tanto de Eloísa quanto dos colegas –, pois é na convivência, na socialização e na amizade que ambos se conhecem, se acolhem e trocam saberes. “É no ambiente escolar que Eloísa deixa transparecer com mais intensidade seus sentimentos de inadequação e insegurança; mas é também na escola que ela vai ganhando força emocional e confiança, e é ali o lugar onde parece começar a evoluir o processo de adaptação” (BADARÓ et al., 2019, p. 15).

Além disso, nas representações imagéticas, fica bastante claro que à medida que Eloísa se adapta às pessoas da cidade e passa a enxergar a nova vida com certa naturalidade, elas deixam de ser representadas por bichos gigantes e passam a ser representadas com dimensões físicas proporcionais à estatura de Eloísa. A mensagem que essa obra quer transmitir é exatamente um “terno e renovado olhar sobre problemas sociais, como o deslocamento, o respeito à diversidade e a recusa à intolerância” (CATÁLOGO PULO DO GATO, 2018, p. 30), preservando certa “leveza”, para contribuir na superação dos medos e sofrimentos das crianças que se encontram nesse momento de mudança.

Nessa dinâmica, sugerimos que após a leitura, o contador da história retome os elementos principais da obra para que as crianças comentem e demonstrem ter entendido a moral da história. Essa retomada pode ser feita pelo uso de perguntas simples, de identificação dos personagens, do local onde ele se passa, dos sentimentos e comportamentos dos personagens, entre outros.

Para o segundo momento, sugerimos a elaboração de uma atividade lúdica, com desenhos representativos ou imagens do próprio livro reforçando os pontos positivos da migração e da mudança, como fazer uma viagem, fazer novos amigos, conhecer uma nova escola e morar em uma casa nova.

Na sequência, em um terceiro momento, parece oportuno dar espaço às crianças para que elas falem daquilo que elas gostam e daquilo que elas não gostam na cidade onde residem como, por exemplo, algumas comidas e alguns comportamentos sociais. Talvez tal abordagem não se dê de forma natural, então os professores da turma podem influenciar para que esses caminhos sejam percorridos. Uma estratégia é levar dinâmicas que tratem dessas questões, onde os professores sejam os primeiros a falar das comidas que gostam e das que não gostam, dos comportamentos que gostam e dos que não gostam. Uma adaptação também seria o uso de desenhos animados no tema – hoje em dia encontramos vários disponibilizados nas plataformas digitais.

Se as crianças virem que os professores brasileiros também têm gostos e desgostos, elas poderão observar que seus sentimentos e pensamentos sobre o que elas vêem e vivem aqui são normais, todos nós compartilhamos de preferências e estranhamentos também.

Para o quarto momento, sugerimos um momento de descontração e de promoção da interação, em que as crianças possam, a partir de brincadeiras, falar o que elas conhecem da cidade onde moram, das pessoas que convivem com elas e dos colegas de turma. Selecionamos três opções de brincadeiras, todas retiradas de um jogo de cartas chamado “Brinca comigo?”, da Mol Editora, cujas brincadeiras são atividades simples e geralmente conhecidas pelas crianças. Orientamos, ainda, que a escolha das atividades possa ser feita com base na faixa etária das crianças, talvez, utilizando-as em grupos pequenos.

### a) Atividade A: “Você me conhece?”

Figura 2: “Você me conhece?” – Carta do jogo Brinca Comigo



Fonte: Imagem de reprodução de material impresso próprio da autora.

Como jogar: uma pessoa lança às demais perguntas sobre a sua vida. Por exemplo: Qual é a minha comida preferida?; Quem é meu melhor amigo?; Qual é o animal de estimação que eu tenho em casa?; entre outras.

**b) Atividade B: “Meu amigo é...” Como jogar: cada participante, um por vez, deve descrever a pessoa que está ao seu lado, usando até três palavras.**

**Figura 3: “Meu amigo é...” – Carta do jogo Brinca Comigo?**



Fonte: Imagem de reprodução de material impresso próprio da autora.

**c) Atividade C: “Passeando por aí...”**

Como jogar: imagine um trajeto real, até a escola, por exemplo. Cada pessoa cita algo que tenha nesse percurso como uma loja, um posto de gasolina, um sinal de trânsito, um supermercado, entre outros. O trajeto pode ser um lugar menos específico, como do Brasil até outro país, dando a oportunidade das crianças apontarem lugares que elas conheceram na vinda para o Brasil. Elas poderiam falar, por exemplo, aeroporto ou rodoviária.

**Figura 4: “Passeando, passei por...” – Carta do jogo Brinca Comigo?**



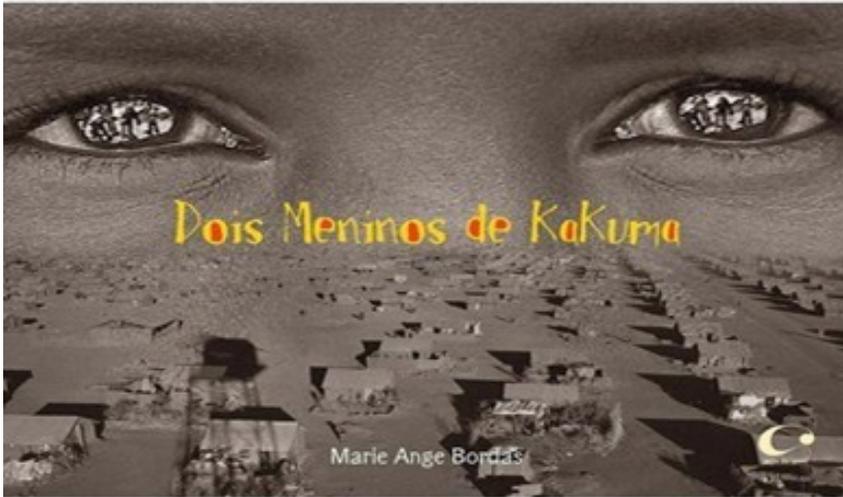
Fonte: Imagem de reprodução de material impresso próprio da autora.

## 4.2 Contexto 2: turma de jovens e adultos “Básico 1”

Para esse contexto, propomos uma abordagem pedagógica a partir da obra *Dois meninos de Kakuma* (2018), a qual conta as histórias de vida de dois amigos, Geedi e Deng, refugiados e moradores do campo de refugiados de Kakuma, no Quênia. Em sua composição, também sugerimos a organização da abordagem por momentos, sendo o primeiro deles o de leitura da obra, de forma coletiva, em roda, em voz alta e com a projeção das páginas – via Data Show.

Acreditamos que, mais oportuno, produtivo e, até mesmo, respeitoso do que simplesmente pedir aos alunos para exporem suas histórias de trajetória de seus países de origem até o Brasil seja, primeiro, chamá-los para um diálogo a partir da leitura de uma obra literária que trata das situações de migração e refúgio. Dessa maneira, selecionamos a obra mencionada para leitura.

Figura 5: Capa do livro *Dois meninos de Kakuma*.



Fonte: BORDAS, 2018.

Em *Dois meninos de Kakuma* conhecemos os relatos de vida de Geedi e Deng<sup>iv4</sup>. Geedi “chegou a Kakuma ainda na barriga da mãe, fugindo da guerra, e com 12 anos não imagina como é a vida fora do campo” (BADARÓ et al., 2019, p.15). Já Deng migrou sozinho, aos 8 anos de idade, fugindo da guerra instaurada em seu país de origem. Os dois personagens narram seus cotidianos e se reconhecem como refugiados, ao mesmo tempo em que se identificam como crianças relativamente normais, uma vez que frequentam uma escola, estudam, brincam nas horas vagas e conversam sobre muitas coisas.

Um exemplo dessa perspectiva é a fala de Geedi:

Deng sente pena de mim porque eu nunca tive uma “vida normal”.  
[...] Quando não estou estudando, gosto de jogar shax com meus amigos e apostar corrida. Sou campeão em rolar o aro de bicicleta

---

<sup>4</sup> Esta é uma história de ficção com base nas pesquisas e vivências da autora, Marie Ange Bordas, com pessoas em situação de refúgio no campo de refugiados de Kakuma, localizado no Quênia.

com um arame sem deixar cair! Aprendi com os meninos Turkana a fazer brinquedos com qualquer material. [...] estou quase sempre ocupado. E essa é minha vida normal. (BORDAS, 2018, p. 16).

De fato, para Geedi, que nasceu no campo de refugiados, a vida apresentada a ele ali é uma “vida normal”. E essa é uma perspectiva bastante particular, intrínseca às condições de existência dele, as quais nem mesmo seu melhor amigo, Deng, conseguirá compreender ou assimilar, uma vez que ele nasceu em uma cidade, noutro país. Contudo, o primor dessa obra para o nosso objetivo de sensibilização para a superação das diferenças e para o reconhecimento de si e do outro é exatamente o comportamento do amigo Deng em relação à condição de existência do Geedi.

Tanto Geedi quanto Deng são refugiados e sonham com um futuro fora de Kakuma, entretanto um acolhe o outro em suas questões e imaginações sobre a vida. Deng age em cooperação com o amigo mesmo quando isso lhe gera algum tipo de sofrimento ou tristeza, como nesta fala: “meu amigo nunca conheceu a vida fora deste campo, por isso não me importo quando ele me pede dezenas de vezes para contar sobre o lugar de onde eu vim” (BORDAS, 2018, p. 39).

Deng também tem suas inquietações, advindas de sua história de vida e de refúgio. Noutro trecho ele desabafa “talvez Geedi tenha sorte de não ter conhecido outra vida, assim ele não sente saudades. Quem sabe eu não pensasse tanto no passado [...] sinto muita falta de minha mãe. Da minha família. [...] será que fui o único que sobreviveu?” (BORDAS, 2018, p. 40).

E nesse relato de vida dos dois amigos, são abordadas, com lucidez, questões mais amplas do que o sentimento de cada um. É revelada uma política de recepção de refugiados, ali aplicada, bastante limitante e, portanto, problemática. No Quênia, “os refugiados são proibidos por lei de trabalhar, plantar e ter animais. Apenas alguns conseguem ter um pequeno negócio iniciado com dinheiro recebido dos parentes que vivem fora do campo”, além disso, os homens “também não podem sair do campo sem autorização especial” (BORDAS, 2018, p. 45). Sob essa política, as perspectivas de mudança e de futuro ficam comprometidas.

Prosseguindo nos relatos, os dois amigos caminham por questões como a tolerância com a diversidade e as estratégias de superação das dificuldades. Um aprende com o outro por meio da observação e do diálogo. Geedi menciona que a melhor

coisa de Kakuma é justamente a diversidade, a convivência de pessoas de diversas nacionalidades e línguas, como o seu professor que é da Etiópia e seu vizinho que é do Congo. Deng, por sua vez, ressalta que enquanto ele não pode voltar à sua terra natal, a sua estratégia de sobrevivência é se refugiar nos estudos e na corrida de toda manhã, “estudar, como correr, é um jeito de mandar na própria vida. Um jeito de tirar a cabeça do passado e colocá-la no futuro” (BORDAS, 2018, p. 42).

Por fim, cabe comentar que os dois personagens se caracterizam também por suas habilidades. Geedi entende que a sua vida é “normal” porque ele tem ocupações durante todo o dia, dentre elas estudar e se preparar para o que o futuro lhe oportunizar, assim como Deng, que também direciona seus esforços nos estudos. Além dos estudos, ambos mencionam habilidades que possuem como construir brinquedos, ajudar pessoas em tarefas como levantar moradias, ser empáticos e solidários com outras.

Diante dessa leitura, no contexto do PLAc, o professor pode desenvolver com a turma momentos de diálogo, de troca de experiências e de estratégias de superação de adversidades, de modo semelhante ao que vimos nos estudos de Berger e Weiss (2002 e 2006). Mostra-se oportuno, também, abrir espaço para as críticas e sugestões que os alunos podem trazer acerca das políticas de recepção de migrantes e refugiados pelas quais eles também passaram e observaram falhas e incoerências.

A visão sobre si, enquanto seres humanos e enquanto migrantes, bem como a visão do outro, devem ser exploradas nessas dinâmicas em aula, tendo como objetivo pedagógico a integração conforme vimos no construto teórico que a entende como fruto da interação e da disponibilidade em conhecer a si e ao outro, a reconhecer-se e a reconhecer o outro (COURY; ROVERY, 2017, GOFFMAN, 1988, SPREAFICO, 2009).

Com base nessas possibilidades de abordagem, sugerimos o prosseguimento desse trabalho com o segundo momento, no qual os participantes fariam uma roda de conversa sobre suas vivências migratórias e suas estratégias de superação de adversidades, dificuldades e traumas advindos da travessia, e o terceiro momento, com a elaboração de cartazes de sensibilização social acerca das questões de migração como as políticas de recepção dos migrantes, os processos de solicitação de refúgio, os atendimentos aos migrantes em setores públicos, o acolhimento dos migrantes pela sociedade em geral, em ruas, comércios, dentre outros locais.

No caso do curso de PLAc em questão, por a sua realização se dar em uma instituição de ensino pública, seria oportuno a divulgação desses cartazes em alguns de seus murais e quadros informativos, para que a sensibilização da sociedade, representada ali pela comunidade acadêmica, fosse efetivada. Em caso de transposição desse trabalho pedagógico para um grupo em outra instituição, seria necessário repensar onde efetivamente divulgar os cartazes, podendo utilizar, por exemplo, as redes sociais como um possível espaço.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como mencionado desde o início de nossa discussão teórica, os novos fluxos de migração forçada tomaram corpo e ganharam notoriedade no Brasil, principalmente nas mídias televisivas, mas tal notoriedade não basta. A suficiência encontra-se, pois, conforme apontado por Lussi (2015), no reconhecimento da identidade e da condição de vida da comunidade migrante e refugiada, bem como na proteção e preservação de seus direitos humanos, de sua saúde mental e de sua capacidade de existência com dignidade e cidadania.

Concordamos com Bauman (2017) no que diz respeito à solução para a crise humanitária naquilo que tange à realidade dos fluxos migratório, do seu aumento e da sua falta de perspectiva de recuo. Segundo o autor, o que nos cabe enquanto sociedade e humanidade é acolher o outro por meio da solidariedade. Caberia aos Estados e aos grandes blocos (que o autor chama de “forças globais”), porém, sanar com os conflitos, guerras e perseguições.

O autor entende que tais fluxos não serão contidos, não só porque o fenômeno da migração sempre existiu, mas também, e principalmente, porque, em sua visão, não há esforços governamentais para tal. Mais do que isso, há um projeto das “forças globais” de manutenção das causas da migração como os conflitos políticos e econômicos e as guerras. Assim, o que nos cabe é criar políticas e ações (individuais e coletivas) de recepção, de acolhimento e de justiça social, uma vez que o oposto disso é a política reacionária de separação, presente em vários continentes, a qual impede que os sujeitos exerçam o direito humano de solicitar e receber asilo e refúgio.

Ao longo de nossa discussão, reforçamos a nossa compreensão acerca dos modos possíveis de se realizar ou viabilizar a integração dos sujeitos migrantes à

sociedade de destino. Com base nos construtos teóricos acionados e deste relacionado ao objetivo principal do ensino de português como língua de acolhimento, consideramos que é possível se fomentar a integração desses sujeitos por meio da interação entre eles e entre eles e a comunidade local. Por meio da interação, todos os envolvidos se dispõem a conhecer a si e a conhecer o outro, de modo engajado e respeitoso, desenvolvendo o reconhecimento e a valorização da diversidade e das características, habilidades e culturas de cada um.

Propomos, aqui, estratégias pedagógicas de utilização da literatura de migração como recursos para o ensino da língua portuguesa para o acolhimento e a integração, entendendo que a literatura de migração é um recurso que viabiliza, por suas características, a sensibilização, tanto de quem lê quanto de quem a escreve (no caso do trabalho com a produção escrita), para as temáticas que ela aborda, em nosso caso, a temática da migração forçada e do refúgio.

Esperamos ter contribuído para as discussões acerca do tratamento da migração por meio de práticas de acolhimento e de sensibilização para a integração social dos sujeitos que migram. Desejamos, também, ter chamado a atenção para a importância da elaboração de estratégias pedagógicas que objetivem a criação de espaços de diálogo, de acolhimento e de “aconselhamento” (BERGER; WEISS, 2002, 2006). Para o momento, nos debruçamos na elaboração de uma proposta cujo recurso pedagógico é a literatura de migração, todavia, é certo que há outros recursos possíveis, os quais precisam ser pensados e repensados por professores e elaboradores de materiais e de planos de aula.

Por fim, ocorre dizer que a atenção às questões de migração, à elaboração de políticas de acolhimento e recepção da comunidade migrante e refugiada, bem como à elaboração de materiais de ensino de português como língua de acolhimento permanecem sendo pautas carentes de tratamento e pesquisa. Dizemos isso não só de modo geral, mas também de modo particular, voltando-nos para o curso em que atuamos, realizado no âmbito do CEFET-MG, e também para o grupo de pesquisa do qual fazemos parte, o GEMALP – Grupo de Estudos Migratórios: Acolhimento, Linguagens e Políticas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BADARÓ, Carolina Nascimento; PIRES, Renata Alves; LOPES, Lorena Poliana. pp. 54-73. Pulo do Gato: a abordagem do tema migração em obras de literatura infantil. In: **Afluente: Revistas de Letras e Linguística**. v. 4, 2019.
- BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos à nossa porta**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. 1 ed., Rio de Janeiro: Zahar, 2017.
- BERGER, Roni; WEISS, Tzipi. Immigration and Posttraumatic Growth—A Missing Link. pp. 21-39. In: **Journal of Immigrant & Refugee Services**. 2 ed., v. 1, 2002.
- BERGER, Roni; WEISS, Tzipi. Posttraumatic Growth in Latina Immigrants. pp. 55-72. In: **Journal of Immigrant & Refugee Studies**. 3 ed., v. 4, 2006.
- BORDAS, Marie Ange. **Dois meninos de Kakuma**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2018.
- BULTRAGO, Jairo. **Eloísa e os bichos**. Tradução de Márcia Leite. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2012.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2008.
- COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Bandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- COSTA, Eric Júnior; SILVA, Flávia Campos. Legislação migratória e Português como Língua de Acolhimento: reflexões sobre políticas linguísticas e lingua(gem). pp. 598-612. In: **Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura: Letra Magna**. 14 ano, n. 23, 2018.
- COURY, Paula; ROVERY, Júlia. O Idioma como Facilitador do Processo de Integração de Refugiados e Imigrantes: a Experiência do Instituto Migrações e Direitos Humanos (IMDH). pp. 101-116. In: **Cadernos de Debates Refúgio, Migrações e Cidadania**. v. 12, n. 12, Brasília: Instituto Migrações e Direitos Humanos, 2017.
- GOFFMAN, Erving. **Estima: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio Janeiro: Zaha, 1988.
- GRANNIER, Daniele Marcelle. Perspectivas na formação do professor de português como segunda língua. pp. 1-14. In: **Cadernos do Centro de Línguas**. v. 4. USP, 2001.

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

International Organization for Migration. **World Migration Report 2013: migrant well-being and development**. Disponível em: <https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2013>. Acesso em: 14 jul. 2019.

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION. **World Migration Report 2018: migrant well-being and development**. Disponível em: [https://www.iom.int/sites/default/files/country/docs/china/r5\\_world\\_migration\\_report\\_2018\\_e\\_n.pdf](https://www.iom.int/sites/default/files/country/docs/china/r5_world_migration_report_2018_e_n.pdf). Acesso em: 09 nov. 2019.

LEFFA, Wilson J.; IRALA, Valesca Brasil. **O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas**. pp. 21-48. In: Wilson J.

LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014.

LUSSI, Carmem. Políticas públicas e desigualdades na migração e refúgio. pp. 136-144. In: **Revista Psicologia USP**. v. 26, n. 2, 2015.

NEPO. **Atlas de Migração do Estado de São Paulo**. Disponível em: [https://www.nepo.unicamp.br/simesp/Site/P%C3%A1ginas%20HTML/atlas\\_migracao.htm](https://www.nepo.unicamp.br/simesp/Site/P%C3%A1ginas%20HTML/atlas_migracao.htm). Acesso em: 07 nov. 2019.

Obmigra, PUC-MG. **Atlas da Migração Internacional em Minas Gerais**. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?>. Acesso em: 07 nov. 2019.

OIM. Organização Internacional para as Migrações. In: **Glossário sobre Migração**. Genebra: [r=eyJrIjoiNDBmNGVlM2UtMjRiNi00YTU4LTk3YjAtZTI4ZDY2Y2VjNzQzIiwidCI6IjdlZlQzN2UyLWJhNDItNGM4MS1iMjk0LTI4NTkxZTMwOGRmYyJ9](https://www.oim.org.br/Pages/Default.aspx). Acesso em: 07 nov. 2019.

SÁ, Elisa Mattos de; COSTA, Eric Júnior. PLAc, abordagem comunicativa e letramento crítico: pontos de convergência para a inclusão de práticas digitais no contexto brasileiro de ensino-aprendizagem. pp. 95-121. In: **Revista Letras & Letras**. v. 34, n. 2, 2018.

SPREAFICO, Andrea. O que quer dizer “integração” nas sociedades de imigração? pp. 127-138. In: **Sociedade e Cultura**. v. 12, n. 1, jan./jun., 2009.

UNIBANCO. Equidade: O papel da gestão no acolhimento de alunos imigrantes. In: **Aprendizagem em foco: Instituto Unibanco**. n. 38, fev., 2018.

# O PROJETO PRÓ-IMIGRANTES E O CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19 EM BELO HORIZONTE<sup>1</sup>

*Luciane Corrêa Ferreira<sup>2</sup>*

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Atualmente, há 79,5 milhões de deslocados forçados no mundo. Em 2019, 4,2 milhões aguardavam o resultado dos pedidos de reconhecimento da condição de refúgio, enquanto 29,6 milhões de deslocados forçados foram reconhecidos como refugiados conforme dados do relatório “Tendências Globais 2019”, publicado pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR). Ainda segundo esses dados, na última década, ao menos 100 milhões de pessoas foram forçadas a deixar suas casas e fugir.

O deslocamento forçado dobrou: enquanto eram 41 milhões de pessoas em 2010, esse número passou para 79,5 milhões, em 2019, 80% das pessoas deslocadas no mundo estão em países ou territórios afetados por grave insegurança alimentar e desnutrição – e muitas enfrentam riscos relacionados ao clima

---

<sup>1</sup> Agradeço a bolsa de Professor Residente do Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares (IEAT) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) nos anos de 2019 e 2020 que me possibilitou trabalhar nesse projeto.

<sup>2</sup> A professora Dr.<sup>a</sup> Luciane Corrêa Ferreira faz parte do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (Poslin) da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (FALE/UFMG). Áreas de atuação: Linguística Aplicada - Língua Alemã e Português como Língua Adicional (PLA). Atualmente ela desenvolve projeto sobre a temática refúgio e imigração no quadro de um estágio pós-doutoral na Pontifícia Universidade Católica do Rio Gr. Do Sul (PUCRS). Para contato, enviar email para: [lucianeufmg@gmail.com](mailto:lucianeufmg@gmail.com). Site: <http://www.letras.ufmg.br/profs/luciane/>.

e desastres naturais. Mais de três quartos dos refugiados do mundo (77%) estão em situações de deslocamento de longo prazo – por exemplo, a situação no Afeganistão, agora na quinta década. Mais de oito em cada dez refugiados (85%) estão em países em desenvolvimento, geralmente um país vizinho ao de onde fugiram. Cinco países contabilizam dois terços das pessoas deslocadas além das fronteiras nacionais: Síria, Venezuela, Afeganistão, Sudão do Sul e Mianmar. O número de crianças deslocadas (entre 0 e 34 milhões, sendo dezenas de milhares desacompanhadas)<sup>3</sup> totaliza cerca de 40% desse número total. O compromisso do plano “Objetivos de Desenvolvimento Sustentável de 2030” (ODS) de “não deixar ninguém para trás” agora inclui também pessoas refugiadas conforme um novo indicador aprovado pela Comissão de Estatística das Organizações das Nações Unidas (ONU), em março de 2020.

O crescimento anual (eram 70,8 milhões de pessoas em deslocamento forçado no final de 2018) é resultado de dois principais fatores: o primeiro são os novos deslocamentos que ocorreram em 2019, particularmente na República Democrática do Congo, na região do Sahel, no Iêmen e na Síria – que contabiliza 13,2 milhões de pessoas refugiadas, solicitantes da condição de refúgio e pessoas deslocadas internamente, totalizando um sexto dos deslocados no mundo. O segundo reflete a situação dos venezuelanos fora do seu país, muitos dos quais não estão legalmente registrados como refugiados ou solicitantes de refúgio, mas para quem são necessários arranjos que assegurem sua proteção. Isso também inclui a população de indígenas deslocados forçados, como é o caso dos indígenas da etnia Warao, originais do estado Delta Amacuro na Venezuela, atualmente vivendo em Belo Horizonte<sup>4</sup>.

Em Belo Horizonte, essa população é assistida por algumas organizações assistenciais e pelo poder público. Desde seu início em 2015, o Projeto Pró-Imigrantes conta com o apoio do Serviço Jesuíta de Apoio ao

---

<sup>3</sup> Este foi o caso de uma aluna do projeto Pró-Imigrantes PROEX/ UFMG que, após trazer sua família de Boa Vista por meio da Operação Acolhida, foi dispensada pela empresa de telefonia que a havia contratado antes de completar 6 meses de trabalho.

<sup>4</sup> Em 2020, havia cerca de 5 mil indígenas da etnia Warao vivendo no Brasil em vários estados, principalmente na região Norte e Nordeste, mas os Warao são nômades e acabaram distribuídos por vários estados também do Sudeste e, inclusive, do Sul do Brasil.

Migrante e Refugiado (SJMR). O SJMR, com o apoio do ACNUR, também organizou um estudo recente de georeferenciamento da população migrante e refugiada em Minas Gerais. Em 2019, o SJMR-BH realizou 6.800 atendimentos a 3.690 pessoas em situação de refúgio e migração. 65,6% dos imigrantes são homens, 34,3% são mulheres, oriundos majoritariamente dos seguintes países: Haiti, Venezuela, Colômbia, Bolívia e Cuba. Das 57 nacionalidades atendidas pelo SJMR-BH em 2019 (ACNUR, SJMR, 2019), as 5 maiores representam quase 90% do total de pessoas.

O percentual majoritário de homens, dentre as pessoas atendidas, reflete a estratégia recorrente de deslocamento, em que homens desacompanhados chegam primeiro a Minas Gerais para, após obterem trabalho e moradia, trazerem outros membros da família. Segundo levantamento, 50% dos migrantes e pessoas em situação de refúgio residem na grande BH, sendo 1805 em Contagem (50,5%), 1011 em Belo Horizonte (28,3%), 224 em Betim (6,3%), 148 em Ribeirão das Neves (4,1%), 136 em Santa Luzia (3,8%), 63 em Sabará (1,8%), e demais cidades concentram menos de 1% (Ibirité, Vespasiano, Dores do Indaiá). Outros municípios, como Conselheiro Lafayete, Lagoa Santa, Nova Lima, Uberlândia, Itabira, Divinópolis, concentram 3% dessa população que são 110 pessoas (ACNUR, SJMR, 2019).

Uma questão que preocupou todos os atores, as Universidades e organizações da sociedade civil envolvidos na assistência, proteção e atendimento dessas pessoas, foi a sua situação durante a pandemia de COVID-19 em Minas Gerais. Muitos perderam o emprego, mas nem todos têm acesso a benefícios como auxílio emergencial ou ao próprio seguro desemprego<sup>5</sup>, por motivos vários. Assim, os imigrantes, residentes portadores de visto humanitário e refugiados tiveram que buscar soluções de emergência na rede de apoio disponível, como acesso a cestas básicas e tentativas de novos

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/ufmg-anuncia-interruptcao-progressiva-de-atividades>.

pequenos negócios oferecendo serviços<sup>6</sup>. Já no início da pandemia, o grupo GECEIR, grupo de pesquisa registrado na plataforma do CNPq, no qual o projeto Pró-Imigrantes se insere, firmou um documento com recomendações da Rede de Direitos Humanos<sup>7</sup> da UFMG sobre o COVID-19 e Direitos Humanos no sentido de implementar políticas e ações que “façam cumprir a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 em todos os seus 30 artigos [...]; a Convenção Americana dos Direitos Humanos (Pacto de San José da Costa Rica) de 1969 e a Constituição Brasileira de 1988”. Tal documento incluiu grupos vulneráveis, como refugiados, imigrantes<sup>8</sup> e povos indígenas, à lista de pessoas que devem ter seus direitos à saúde, à renda e à assistência assegurados durante a pandemia.<sup>9</sup>

Além da assistência e proteção a esses grupos vulneráveis, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), assim como em outras instituições que oferecem cursos de idioma para imigrantes e refugiados, como é o caso do Projeto Ler<sup>10</sup> da (PUC-Minas), dos cursos de Português Língua de Acolhimento (PLAc) mantidos pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), além dos cursos de nível básico oferecidos pelo Coletivo de Mulheres Refugiadas Cio da Terra<sup>11</sup>, todos tiveram que suspender atividades a partir do mês de março, tendo em vista o cancelamento das aulas presenciais por causa da pandemia, o que ocorreu na UFMG no dia 18 de março de 2020. No caso do Projeto Pró-Imigrantes<sup>12</sup>, as aulas estavam previstas para iniciar presencialmente na Faculdade de Letras da UFMG na data de 15 de abril. Naquele momento, o curso

---

<sup>6</sup> <http://www.letras.ufmg.br/profs/luciane/>.

<sup>7</sup> [http://www.letras.ufmg.br/padrao\\_cms/documentos/profs/luciane/Rede%20Direitos%20Humanos%20-%20Recomenda%C3%A7%C3%B5es.pdf](http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/profs/luciane/Rede%20Direitos%20Humanos%20-%20Recomenda%C3%A7%C3%B5es.pdf).

<sup>8</sup> <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/como-o-coronavirus-afeta-imigrantes>

<sup>9</sup> <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/ufmg-anuncia-interruptao-progressiva-de-atividades>

<sup>10</sup> <https://projetoler.com/>

<sup>11</sup> <https://www.facebook.com/ciodaterramigrantes/>

<sup>12</sup> Grupo de Estudos Cognição, Educação, Imigração e Refúgio (GECEIR), Faculdade de Letras (FALE), UFMG/Brasil <http://www.letras.ufmg.br/geceir/>

contava com cerca de 20 inscritos e foi amplamente divulgado na UFMG e na rede de parceiros.

O presente capítulo tem como objetivo oferecer um panorama de atividades de ensino e outras iniciativas para imigrantes, pessoas em situação de refúgio, residentes portadores de visto humanitário, apátridas e seus dependentes durante a pandemia no quadro do Projeto Pró-Imigrantes (PROEX) da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Primeiramente, apresentamos a Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), de julho de 2019, que prevê a oferta de vagas para refugiados, residentes com visto humanitário e apátridas na UFMG e discutimos os seus possíveis desdobramentos. Posteriormente, discutimos o papel do Projeto Pró-Imigrantes nesse quadro e no contexto da pandemia.

A seguir, elencamos várias iniciativas, incluindo atividades de ensino de Português Língua de Acolhimento no modo Ensino Remoto Emergencial conforme resolução do CEPE/ UFMG de 18 de março de 2020, que suspendeu atividades presenciais na UFMG, e mencionamos o Projeto “Plataforma COVID-19 e Direitos Humanos: sistematização de informações e experiências durante a pandemia nas temáticas migração e refúgio e sistema prisional”, projeto de extensão que surgiu durante a pandemia e reúne docentes e discentes de várias unidades da UFMG.

## 2. IMIGRANTES E PESSOAS EM SITUAÇÃO DE REFÚGIO NA UFMG

As ações apresentadas e discutidas a seguir se inserem no quadro da Linguística Aplicada como uma prática social no contexto de Língua de Acolhimento. Tal abordagem vislumbra o ensino e a aprendizagem como uma construção conjunta entre o professor e o aprendiz em que frequentemente a referência é o conhecimento dos aprendizes imigrantes e refugiados e sua visão de mundo a partir de suas referências culturais. Isso significa que as aulas são também momentos de troca intercultural entre professor e alunos. Essa visão está em linha com uma abordagem que encara o ensino e aprendizagem de línguas como “educação linguística” conforme propõe Moita Lopes (2006).

O acesso à Universidade e à preparação de imigrantes e pessoas em situação de refúgio para tal tem recebido atenção em estudos recentes no Brasil

(LOPEZ; DINIZ, 2019, OLIVEIRA, 2019a). O projeto Pró-Imigrantes, cursinho popular que visa a preparação de imigrantes, pessoas em situação de refúgio, apátridas e residentes portadores de visto humanitário para o acesso à Universidade, existe na UFMG desde 2015 (OLIVEIRA, 2019a; 2019b) e seu percurso até 2019 foi descrito em Oliveira et al. (capítulo I deste volume). Contudo, o projeto não estava oficializado como um projeto de extensão da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) de fato com vínculo com a UFMG. Anteriormente, o projeto estava sob a tutela do extinto Centro Zanmi e recebia apoio institucional da Direção de Relações Internacionais (DRI/ UFMG) (OLIVEIRA et al., op. cit.). Isso mudou a partir de janeiro de 2020, quando foi feito o registro no Sistema de Informação da Extensão (SIEX), o projeto recebeu apoio oficial da Faculdade de Letras, que passou a ser sua sede física, e da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX).

O fato da resolução n°07/2019, de 11 de junho de 2019, ter sido aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) deu novo impulso ao projeto, ao vislumbrar uma possibilidade real de ingresso desse grupo de estudantes na UFMG conforme podemos ler a seguir a RESOLUÇÃO N° 07/2019, DE 11 DE JUNHO DE 2019:

Regulamenta o ingresso, como estudantes nos Cursos de Graduação da UFMG, de **refugiados, asilados políticos, apátridas, portadores de visto temporário de acolhida humanitária, portadores de autorização de residência para fins de acolhida humanitária e outros imigrantes beneficiários de políticas humanitárias do Governo Brasileiro**, e revoga a Resolução do CEPE n.º 03/2004, de 19 de agosto de 2004.

Tal resolução foi implementada por meio de um edital da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) em 13.11.2020 (EDITAL N° 624/2020/PROGRAD-GAB-UFMG), edital para cursos presenciais de graduação da UFMG destinados a refugiados, asilados políticos, apátridas, portadores de visto temporário de acolhida humanitária, portadores de autorização de residência para fins de acolhida humanitária. Este edital teve 107 inscritos para um total de 76 vagas, sendo o curso de Medicina o que teve o maior número de inscritos (31 candidatas). Por causa da possibilidade do edital sair logo, decidimos, mesmo no contexto da pandemia e do

Ensino Remoto Emergencial (ERE), retomar as atividades do projeto que estavam paralisadas, pois entendemos que é importante incluir esse grupo composto por muitos jovens oriundos de diferentes países e culturas no universo da UFMG. Como parte da sociedade local, entendemos que é importante que o seu desejo de acessar a educação superior ou retomar os estudos universitários seja atendida. Por isso, o Cursinho Popular Pró-Imigrantes, integrante da Rede de Cursinhos Populares da UFMG, fez uma pesquisa com os alunos inscritos e concluiu que os alunos acessam regularmente redes sociais como *WhatsApp*, *Instagram* e *YouTube*. Por isso, o *WhatsApp* foi escolhido como meio principal para as aulas, embora alguns professores discentes tenham demonstrado certo ceticismo com o uso dessa rede social como meio para aulas. Também estávamos cientes que cursos gratuitos tendem a ter uma taxa alta de desistência. Contudo, entendemos que o Pró-Imigrantes é um curso para uma população considerada um grupo vulnerável e, por isso, cremos ser importante manter a gratuidade.

### 3. FORÇA TAREFA AMEREK/ UFMG

Estas pílulas sonoras sobre o uso das máscaras foram produzidas pela Força Tarefa Amerek-UFMG, um grupo de cientistas, jornalistas e divulgadores unidos na divulgação científica sobre o novo coronavírus<sup>13</sup>, em parceria com o Projeto Pró-Imigrantes. O roteiro e locução foram feitos por Luciana Julião e foi divulgado diretamente para os refugiados e imigrantes (Boletim UFMG, 2020), nas redes sociais do projeto Pró-Imigrantes no *instagram* (@geceir\_ufmg) e no *instagram* da Força Amerek (@amerek\_ufmg).

As pílulas sonoras<sup>14</sup> tiveram seu roteiro traduzido para os diferentes idiomas dos imigrantes e, posteriormente, um locutor fez os áudios. Por meio de nossa rede, principalmente o grupo GEMALP, Coletivo Cio da Terra e Projeto Ler (PUC-Minas), mas também com o apoio de alguns colegas da Faculdade de Letras da UFMG, possibilitaram que as gravações fossem feitas por falantes nativos dos

---

<sup>13</sup> <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/como-o-coronavirus-afeta-imigrantes>

<sup>14</sup> <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/pilulas-sonoras-fornecem-dicas-e-orientacoespara-uso-de-mascaras-caseiras>.

respectivos idiomas dos imigrantes. Assim, foram feitas pílulas sonoras nos idiomas espanhol, francês, crioulo haitiano, inglês e árabe sobre como confeccionar e higienizar adequadamente máscaras em uma época em que não havia máscaras disponíveis na cidade, de modo que a importância de divulgar tais informações nos idiomas dos imigrantes e refugiados também ajudou a salvar vidas.

Além disso, nos unimos a uma campanha de distribuição de cestas básicas do GEMALP e do Coletivo de Mulheres Refugiadas Cio da Terra e uma campanha de confecção de máscaras do Projeto Ler e do Coletivo de Mulheres Refugiadas Cio da Terra em que as próprias refugiadas, em uma iniciativa de microempreendedorismo, confeccionaram as máscaras. Assim, quando as cestas eram entregues, encaminhávamos os áudios para o *WhatsApp* da lista de pessoas que receberiam as cestas nos respectivos idiomas dos imigrantes para que aprendessem como cuidar das máscaras recebidas. Tal campanha recebeu posteriormente o apoio do Observatório das Migrações de Minas Gerais (FERNANDES et al., 2020). As pílulas sonoras do Amerek foram amplamente divulgadas também em rádios comunitárias de todo o Brasil.

#### **4. PLATAFORMA COVID-19 E DIREITOS HUMANOS: SISTEMATIZAÇÃO DE INFORMAÇÕES E EXPERIÊNCIAS DURANTE A PANDEMIA NAS TEMÁTICAS MIGRAÇÃO E REFÚGIO E SISTEMA PRISIONAL**

Esse projeto da Plataforma COVID e Imigração surgiu a partir de um *insight* da sua iniciadora, Prof.<sup>a</sup> Carlyne Reis Barros, do curso de Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH), UFMG, coordenadora do LABTRAB (Laboratório de Estudos sobre Trabalho, Cárcere e Direitos Humanos da FAFICH), ao ver uma apresentação em um evento dos resultados do projeto “Imigração e Refúgio no Brasil: panorama e subsídios para iniciativas de acolhimento, a partir de uma perspectiva da Linguística Aplicada” que coordeno na Faculdade de Letras (FALE) e desenvolvi como projeto de pesquisa de residência nos anos de 2019-2020 no Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares (IEAT/ UFMG), pesquisa desenvolvida no grupo de pesquisa GECEIR/ CNPq.

Nossos encontros, também no quadro do Fórum Mineiro das Migrações e da Rede de Direitos Humanos, possibilitaram um diálogo que resultou na elaboração da “Plataforma Colaborativa COVID-19 e Direitos Humanos”. Também

fazem parte do grupo cerca de quinze extensionistas voluntários do laboratório Laboratório de Estudos sobre Trabalho, Cárcere e Direitos Humanos (LAB-TRAB) da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) e do grupo de pesquisa GECEIR, ambos da UFMG.

O principal objetivo de tal plataforma, que é aberta ao público, é compilar iniciativas de diferentes áreas sobre o COVID-19. A plataforma utilizará o software **KoBoToolbox**, uma ferramenta para coleta e análise de dados gratuito e de código aberto, utilizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) para recolher dados com agilidade e fornecer análises de dados prévias (BARROS; FERREIRA, 2020). Na plataforma, os usuários que queiram colaborar podem inserir informações sobre diferentes ações e atividades ocorridas em diferentes estados do Brasil durante a pandemia, desde atividades culturais, como vídeos e lives, até ações humanitárias, como distribuição de cestas básicas e material de higiene.

Objetivos específicos dessa plataforma são identificar os debates e informações divulgadas durante e no pós pandemia nas áreas de sistema prisional e migração e refúgio; listar ações e experiências desenvolvidas em relação ao COVID-19 nas áreas de sistema prisional e imigração e refúgio; analisar as informações e ações desenvolvidas nas áreas e sua aproximação com os direitos humanos; discutir as ações durante e pós COVID-19 em relação ao papel da universidade; descrever as ações durante e pós COVID-19 realizadas pela sociedade civil organizada; analisar o discurso da mídia brasileira a respeito dos temas a partir do uso de frames metafóricos sobre a temática do projeto, quais sejam refúgio, imigração e encarceramento na interface com Direitos Humanos no período da pandemia, por meio de análise de notícias veiculadas em jornais impressos ou publicadas em portais jornalísticos conforme estudos precursores realizados por Ferreira et al., 2017.

No momento, a plataforma ainda está em fase final de implementação, antes que seja divulgada e aberta para participação do público.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, elencamos alguns projetos de ensino que ressurgiram no início da pandemia, como é o caso do Projeto Pró-Imigrantes, e outros que iniciaram na pandemia, como é o caso do projeto de ensino desenvolvido no quadro

do Projeto Pró-Imigrantes na UFMG no ano de 2020 para os indígenas da etnia Warao em Belo Horizonte/ MG. Atualmente este projeto com os Warao está a cargo do Projeto Ler<sup>15</sup> da PUC-Minas. Os dois projetos se inserem no quadro de educação linguística (MOITA LOPES, 2006) e Direitos Humanos e também se enquadram nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030<sup>16</sup> da Organização das Nações Unidas (ONU) que passaram a incluir os refugiados e cuja proposta é que ninguém fique para trás.

Além desses dois projetos, também elencamos algumas iniciativas de cunho assistencial, cujos produtos visam à proteção de imigrantes e refugiados no contexto do COVID-19, como é o caso das Pílulas Sonoras e o trabalho de tradução e locução nos diferentes idiomas dos refugiados (UFMG, 2020), disponíveis online no site do projeto (<http://www.letras.ufmg.br/profs/luciane/>) e no *Instagram* (@forçamerek). Por fim, discorreremos sobre alguns projetos concluídos e em andamento, desenvolvidos no quadro da pandemia de COVID-19, como foi o caso da campanha de cestas básicas, da campanha de máscaras e do projeto da “Plataforma colaborativa COVID-19 e Direitos Humanos” (BARROS; FERREIRA, 2020).

Tais projetos exemplificam também como uma rede de colaboração dentro da Universidade, como foi o caso da colaboração entre o GECEIR e o LAB-TRAB na UFMG, assim como uma interlocução entre a Universidade e a sociedade civil, pode se fortalecer e dar frutos mesmo em um momento tão adverso, como é o caso do contexto da pandemia de COVID-19.

---

<sup>15</sup> <http://portal.pucminas.br/pucinforma/materia2.php?codigo=2498&materia=32416>

<sup>16</sup> <http://www.agenda2030.org.br/sobre/#:~:text=A%20Agenda%202030%20%C3%A9%20um,dentro%20dos%20limites%20do%20planeta>

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACNUR. Relatório global do ACNUR revela deslocamento forçado de 1% da humanidade. **UNHCR/ACNUR: agência da ONU para refugiados**. 18 de Junho de 2020. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2020/06/18/relatorio-global-do-acnur-revela-deslocamento-forcado-de-1-da-humanidade/>. Acesso em: 06 out. 2020.

\_\_\_\_\_. I Ciclo de Webinars sobre Indígenas Warao no Brasil. In: **OIM/Unicef** (org). 19 de agosto de 2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/ACNURportugues/videos/2418769335088559>. Acesso em: 06 out. 2020.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS; SERVIÇO JESUÍTA DE ATENDIMENTO AO REFUGIADO E AO MIGRANTE. **Georreferenciamento de Pessoas Imigrantes Atendidas em 2019 pelo SJMR em Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2020. Disponível em: [https://www.acnur.org/portugues/wpcontent/uploads/2020/06/UrbanRefugeeMap\\_SJMR\\_1\\_9062020\\_baixa.pdf](https://www.acnur.org/portugues/wpcontent/uploads/2020/06/UrbanRefugeeMap_SJMR_1_9062020_baixa.pdf). Acesso em: 06 out. 2020.

BARROS, C.; FERREIRA, L. C. **Plataforma COVID-19 e Direitos Humanos: sistematização de informações e experiências durante a pandemia nas temáticas migração e refúgio e sistema prisional**. Projeto de Extensão, registrado no Sistema de Informação da Extensão (SIEX), Pró-Reitoria de Extensão, UFMG, 2020.

DOS SANTOS, I. P.; ZAMBRANO, C. E. G. Percepções sobre aprendizagem e uso de língua portuguesa por indígenas venezuelanas da etnia Warao refugiadas em Pacaraima/RR. In: **Muiraquitã - Revista de Letras e Humanidades**. v. 7, n. 2, 2019.

FERNANDES, D.; CASTRO, M. C.; GALIANO, H.; ROCHA, J. Migração Internacional no Estado de Minas Gerais em Tempos de Pandemia. In: BAE-NINGER, R. VEDOVATO, L.; NANDY, S. **Migrações Internacionais e o Impacto da COVID-19**. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/miginternacional/miginternacional.pdf>. Acesso em: 06 out. 2020.

LOPEZ, A. P. A.; DINIZ, L. R. A. Iniciativas Jurídicas e Acadêmicas para o Acolhimento no Brasil de Deslocados Forçados. In: **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (Revista Siple)**. n. 9, 2018.

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

OLIVEIRA, D. **A Preparação de Imigrantes Haitianos para a Produção da Redação do ENEM**. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

\_\_\_\_\_. **A Preparação de Imigrantes para o ENEM: relatos de experiência docente. Língua de Acolhimento: experiências no Brasil e no mundo**. Ferreira, L. et al. (Orgs). Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial, 2019.

OLIVEIRA, D. A; SOUZA, K. C.; MARCIANO, L. W. O. Projeto Pró-Imigrantes: português como língua de acolhimento por meio da preparação para o Enem. (no prelo). In: **Plataforma Agenda 2030**. Desenvolvido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Disponível em: <http://www.agenda2030.org.br/>. Acesso em: 06 out. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. In: **Resolução nº 07/2019**, de 11 de junho de 2019. Disponível em: <https://www.ufmg.br/dri/wp-content/uploads/2019/07/07rescepe2019.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. EDITAL. Nº 624/2020/PROGRAD-GAB-UFMG. Processo nº 23072.223744/2020-12. **EDITAL DO PROCESSO SELETIVO 2021 PARA CURSOS PRESENCIAIS DE GRADUAÇÃO DA UFMG DESTINADOS A REFUGIADOS, ASILADOS POLÍTICOS, APÁTRIDAS, PORTADORES DE VISTO TEMPORÁRIO DE ACOLHIDA HUMANITÁRIA, PORTADORES DE AUTORIZAÇÃO DE RESIDÊNCIA PARA FINS DE ACOLHIDA HUMANITÁRIA**. Disponível: [https://www.ufmg.br/copeve/site\\_novo/?pagina=6&concurso=142](https://www.ufmg.br/copeve/site_novo/?pagina=6&concurso=142). Acesso em: 20 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Pandemia é ainda mais dura com os imigrantes. In: Boletim UFMG. 09 mai. 2020. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/como-o-coronavirus-afeta-imigrantes>. Acesso em: 06 out. 2020.

# RECEBER DE “BRAÇOS ABERTOS”: O PAPEL DA SOCIEDADE CIVIL NO ACOLHIMENTO DE REFUGIADOS EM PORTUGAL

*Lúcio Sousa<sup>1</sup>, Paulo Manuel Costa<sup>2</sup>, Olga Magano<sup>3</sup>, Bárbara Bäckström<sup>4</sup> e Rosana Albuquerque<sup>5</sup>*

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na sequência da crise humanitária de 2015 na Europa, decorrente do afluxo de mais de 911.000 refugiados e migrantes que chegaram às costas europeias

---

<sup>1</sup> Docente do Departamento de Ciências Sociais e de Gestão da Universidade Aberta, investigador integrado do Instituto de Estudos da Tradição (IELT-FCSH-UNL) e externo do Centre for Refugee Studies, York University. E-mail: lucio.sousa@uab.pt.

<sup>2</sup> Docente do Departamento de Ciências Sociais e de Gestão da Universidade Aberta, investigador integrado do Centre for Functional Ecology - Science for People & the Planet (CFE-UC) e colaborador do Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI-UAb). E-mail: pmcosta@uab.pt.

<sup>3</sup> Docente do Departamento de Ciências Sociais e de Gestão da Universidade Aberta, investigadora integrada do CIES-Iscte, Centro de Investigação e Estudos de Sociologia e colaboradora do Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI-UAb). E-mail: olga.magano@uab.pt.

<sup>4</sup> Docente do Departamento de Ciências Sociais e de Gestão da Universidade Aberta, investigadora integrada do Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais CICS.NOVA, e colaboradora do Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI-UAb). E-mail: barbara.backstrom@uab.pt.

<sup>5</sup> Docente do Departamento de Ciências Sociais e de Gestão da Universidade Aberta, investigadora integrada do Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI-UAb). E-mail: rosana.albuquerque@uab.pt.

segundo o ACNUR<sup>6</sup>, sobretudo à Grécia e à Itália, os Estados da União Europeia (UE) sustentaram a criação de um programa de recolocação de pessoas refugiadas que se encontravam naqueles países tendo como pressuposto o princípio da responsabilidade e solidariedade europeia. No caso de Portugal, a demonstração política de solidariedade foi manifesta e as autoridades portuguesas expressaram vontade de receber um número muito mais elevado do que aquele que foi atribuído pela Comissão Europeia.

Todavia, e apesar da existência de uma lei de asilo elaborada e complexa, o Estado português não tem estruturas implementadas que permitam desenvolver o processo de acolhimento. De facto, o Estado lida sobretudo com a dimensão securitária e legal, o processo de análise dos pedidos de asilo e a atribuição, ou não, dos estatutos de refugiado e de proteção internacional, relegando as funções de acolhimento e integração em organizações não governamentais, como o Conselho Português para os Refugiados (CPR), com quem contratualiza quer a prestação de cuidados aos requerentes de asilo, quer com os refugiados reinstalados – cujo programa, conseqüente, foi iniciado somente em 2007.

Contudo, no contexto específico de 2015, o número de pessoas envolvidas ultrapassou claramente as valências do CPR. De igual forma, a medida de acolher um elevado número de pessoas refugiadas carecia de um envolvimento e aprovação pública. O apelo para a participação da sociedade civil no processo de acolhimento foi concomitante com o despertar na sociedade portuguesa de movimentos de solidariedade, um pouco como se expressou na Europa, de um modo geral.

A sociedade civil respondeu de forma clara e voluntariosa, disponibilizando-se a desenvolver um trabalho em rede no acolhimento de refugiados. Um exemplo dessa mobilização foi a constituição da Plataforma Para Acolhimento de Refugiados (PAR) que envolveu centenas de instituições.

O programa de recolocação de refugiados em Portugal foi implementado através de um “programa de integração” projetado para durar 18 meses. De

---

<sup>6</sup> SPINDLER, W. 2015: The year of Europe's refugee crisis. In: **UNHCR | News and Stories | Stories** do dia 8 de dezembro de 2015. Disponível em: <https://www.unhcr.org/news/stories/2015/12/56ce1ebde/2015-year-europes-refugee-crisis.html>. Acesso em: .

acordo com dados oficiais entre dezembro de 2015 e março de 2018, foram acolhidos 1552 refugiados, distribuídos por 99 municípios, procedentes da Grécia (1192) e da Itália (360)<sup>7</sup>. Se é um facto o surgimento de uma pluralidade crescente de atores no processo de acolhimento, resta saber até que ponto o seu envolvimento influenciará a forma como o asilo e o refúgio serão abordados no futuro e como será transposto, ou não, o espaço liminar que separa, apesar do empenho comum, o Estado e os seus agentes, destes atores civis.

O objetivo deste artigo é analisar o papel da sociedade civil neste processo de acolhimento a partir dos testemunhos e reflexões das instituições que acolheram pessoas refugiadas, averiguando as dificuldades e oportunidades vividas e os seus anseios, ou não, de participar em programas futuros, como aquele a que o Estado português aderiu de reinstalação de refugiados do Médio Oriente, uma vez mais, um programa da União Europeia, e um processo que está ainda em curso.

Os dados apresentados resultam do projeto *Integração de refugiados em Portugal: papel e práticas das instituições de acolhimento* com a referência PT/2017/FAMI/151, financiado pelo Fundo para o Asilo, a Migração e a Integração (FAMI) / Alto Comissariado para as Migrações (ACM), e que decorreu entre setembro de 2017 e fevereiro de 2019. Neste projeto foi considerada como premissa que o processo de integração é, simultaneamente, das pessoas refugiadas, mas também da sociedade e, em primeiro plano do nosso interesse, das instituições que manifestaram disponibilidade em receber refugiados recolocados e os acolheram. O estudo envolveu a realização de entrevistas exploratórias com responsáveis da área governamental e das instituições que receberam manifestações de interesse de outras e que funcionaram como foco de trabalho, envolvendo instituições com afinidades várias. Foi de seguida aplicado entre janeiro e março de 2018 um questionário online que abrangeu a potencial totalidade das 151 entidades envolvidas no acolhimento concreto. Foram obtidas 119 respostas e validadas 97, o que corresponde a uma taxa de resposta de 64,24%, com uma margem de erro de 5,97% e uma taxa de confiança de 89,5%. Por

---

<sup>7</sup> PEREIRA, A.C. Portugal disponível para receber mais refugiados da Grécia. In: **Público** do dia 25 de Outubro de 2018. Disponível em: <https://www.publico.pt/2018/10/21/sociedade/noticia/portugal-disponivel-receber-refugiados-grecia-18483>. Acesso em: 02/04/2020.

fim, foram realizadas, entre novembro de 2018 e fevereiro de 2019, entrevistas em profundidade a responsáveis de 20 instituições que acolheram refugiados localizadas por todo o país.

O texto organiza-se em quatro pontos: no primeiro é feita uma contextualização da participação de Portugal no programa de recolocação europeia, destacando as movimentações e posições políticas adotadas pelo governo e a dinâmica que se gerou na sociedade civil face a esta situação. No segundo ponto é analisado como foi implementado o programa de acolhimento e integração em Portugal, identificando os atores e atividades promovidas e, neste processo, as ambiguidades resultantes da aplicação prática de medidas e, em particular, a forma como interagiram os diversos agentes envolvidos. No terceiro ponto analisaremos a perspetiva das instituições face à experiência vivida e adquirida neste programa de integração, assim como quanto ao seu papel futuro, num momento em que, politicamente, se pretendem implementar políticas mais robustas de reinstalação. Por fim, no quarto ponto, detemo-nos sobre o balanço e avaliação feita pelos participantes no processo de acolhimento e, para concluir, apresentam-se algumas considerações finais.

## 2. OS REFUGIADOS: UM “PROBLEMA” OU “OPORTUNIDADE”?

Em 2015 o Estado português manifestou, desde cedo, a sua disponibilidade para aceitar pessoas refugiadas da Grécia e da Itália. Todavia, a retórica de Pedro Passos Coelho, na altura o 1º ministro de Portugal, é marcada inicialmente por alguma precaução, atente a situação de crise económica que Portugal vivia, como poderemos ver nas suas palavras, em maio desse ano:

À medida que formos recuperando a economia e o emprego iremos, tenho a certeza, oferecer melhores condições para acolher mais imigrantes e mais refugiados. Desde logo, precisaremos também de acolher mais portugueses que tiveram de procurar outras economias durante estes anos de maior dificuldade.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> COTRIM, A./LUSA. Acolhimento de refugiados tem de ter em conta o desemprego. In: **Observador** do dia 29 de maio de 2015. Disponível em: <https://observador.pt/2015/05/29/acolhimen->

Contudo, em outubro Portugal assumia publicamente a disponibilidade para receber um número muito maior de refugiados, como referia o 1º ministro:

Estamos praticamente prontos para receber esse acolhimento. Damos um contributo muito significativo ao receber 4.500 refugiados, é um esforço que está proporcionado aquilo que é a dimensão do país, as suas condições económicas e portanto compara muitíssimo bem com o esforço que outros países europeus estão a fazer.<sup>9</sup>

No entanto, a receção de um elevado número de refugiados colocou um desafio ao sistema estatal de asilo português. Este configurava-se essencialmente pelo desempenho das funções de reconhecimento estatutário e segurança, atribuídas ao Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) e a delegação da componente de acolhimento e integração ao Conselho Português para os Refugiados (CPR) e o Centro Jesuíta para os Refugiados (CJR). É neste contexto que surgem as primeiras manifestações de solidariedade de parceiros sociais, a quem António Costa, como líder do partido Socialista, na oposição, instiga a participar, expressando a responsabilidade e solidariedade do país face aos assuntos europeus “Portugal não tem de ir só à Europa negociar a sua dívida ou as transferências de fundos. Há coisas que Portugal também pode oferecer à Europa, até porque é um dos países menos solicitados pelos refugiados.”<sup>10</sup>

A postura e discurso político neste período assenta na ideia de que, como referia António Costa, a questão dos refugiados “Não é um problema, é antes uma oportunidade” (op. cit.). Uma oportunidade política para expressar à União

---

to-de-refugiados-tem-de-ter-em-conta-o-desemprego/. Acesso em: 02/04/2020.

<sup>9</sup> COTRIM, A./LUSA. Passos pede contributos aos parceiros sociais na integração dos refugiados. In: **Diário de Notícias** do dia 14 de outubro de 2015. Disponível em: <https://www.dn.pt/portugal/passos-pede-contributos-aos-parceiros-sociais-na-integracao-dos-refugiados-4834034.html>. Acesso em: 02/04/2020.

<sup>10</sup> CAVALEIRO, D. Costa reitera que refugiados podem trabalhar nas florestas portuguesas. In: **Jornal de Negócios** do dia 3 de setembro de 2015. Disponível em: [https://www.jornaldenegocios.pt/economia/europa/uniao-europeia/detalhe/costa\\_reitera\\_que\\_refugiados\\_po\\_ssam\\_trabalhar\\_nas\\_florestas\\_portuguesas](https://www.jornaldenegocios.pt/economia/europa/uniao-europeia/detalhe/costa_reitera_que_refugiados_po_ssam_trabalhar_nas_florestas_portuguesas). Acesso em: 02/04/2020.

Europeia a adesão e integração do país nos princípios de responsabilidade e solidariedade e, internamente, uma oportunidade de desenvolvimento. De facto, nas alocações públicas domésticas parece haver uma justificação proactiva que, embora reivindicando uma dupla oportunidade, para o país e para as pessoas refugiadas, redonda manifestamente em proveito do país. Como referia o, na altura, candidato a primeiro-ministro António Costa: “Portugal tem todo o interesse em ser pró-ativo, porque temos zonas do país que se têm vindo a desertificar e temos um problema demográfico acentuado”<sup>11</sup>. Um dos exemplos expostos na ocasião pelo candidato é o papel que os refugiados poderiam desempenhar na manutenção da floresta:

Quando vejo o estado em que está a nossa floresta e em que vejo os proprietários e os autarcas da zona de pinhal a queixarem-se da falta de mão-de-obra para manutenção de pinhal, eu vejo: mas está aqui tanta população, que está habituada a trabalho agrícola, que tem capacidade para trabalhar nesta floresta. Porque é que não criamos aqui uma grande oportunidade de recuperar património abandonado, de criar uma oportunidade de vida para estas pessoas. (op. cit).

Há, claramente, uma preocupação com a desertificação do país e a hipótese de as pessoas refugiadas poderem ser o sustentáculo de um desenvolvimento local. Todavia, se a alusão à oportunidade de trabalho é razoável, já o pressuposto de que os refugiados eram uma população “habituada ao trabalho agrícola” é manifestamente a projeção de uma narrativa imaginada sobre as pessoas que estavam nos campos de refugiados em Itália e na Grécia aguardando a recolocação.

O conceito de “recolocação” está definido em documentos da UE segundo os quais a “*Relocation is the transfer of persons who are in need of international protection from one EU Member State to another EU Member State*”<sup>12</sup>. Apesar desta categorização preceder o programa de recolocação, este foi feito, como refere Betts, “em cima

---

<sup>11</sup> FALCÃO, C. O que Portugal está a fazer para auxiliar os refugiados. In: **Observador**, do dia 3 de setembro de 2015. Disponível em: <http://observador.pt/2015/09/03/o-que-portugal-esta-a-fazer-para-auxiliar-os-refugiados/>. Acesso em: 02/04/2020.

<sup>12</sup> EUROPEAN Solidarity: A Refugee Relocation System. In: **European Commission**. s.d. Disponível em: <https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/>

dos joelhos” (2017, p. 73). O conceito de recolocação é endógeno e resulta da condição particular da UE se assumir como uma “área comum de proteção” no que respeita ao asilo assente nos princípios de uma “*Fair sharing of Responsibility and Solidarity*” entre os seus Estados. A crise humanitária de 2015 testou estes princípios. De facto, a chegada das pessoas refugiadas e o seu trânsito encontrou oposições fortes, manifestando os interesses em conflito, levando mesmo a uma “renacionalização” de procedimentos de asilo (BREKKE; STAVER, 2018, p. 2164) e promovendo efetivamente, como refere.

Nancheva, a “institucionalização de fronteiras de exclusão” (2016, p. 555). A disponibilidade manifestada pelas autoridades portuguesas contrasta com a fraca tradição histórica de receção de requerentes de asilo e reinstalação de refugiados no caso português (SOUSA; COSTA, 2017, p. 176). Uma explicação para esta voluntariedade e interesse poderá ser o contexto político, económico e demográfico de Portugal, na sequência da crise económica iniciada em 2008, aliando uma posição humanitária com mais valias políticas, sobretudo face à UE (COSTA; SOUSA, 2017, pp. 50-51).

Esta disponibilidade encontrou diferentes posturas nos diversos países europeus. Todavia, o desafio que colocou aos Estados e às sociedades levou a que Pries (2018, p. 3), em relação à Alemanha, apelide de “janela histórica” a possibilidade conferida pelo envolvimento da sociedade civil em 2015 não só para responder à situação conjuntural, mas igualmente, adquirir um papel estruturante nas medidas de apoio ao asilo.

No caso português observamos um misto de continuidade e de novidade. Continuidade do papel de organizações como o CPR no apoio aos municípios e do Centro Jesuíta para os Refugiados, que vai secretariar a Plataforma de Apoio aos Refugiados. A maioria das pessoas refugiadas acolhidas no período inicial foram acolhidos pelo CPR e os municípios com quem esta instituição elaborou protocolos<sup>13</sup>. Desta forma era dada continuidade a uma prática adquirida com o

---

europa-agenda-migration/background-information/docs/2\_eu\_solidarity\_a\_refugee\_relocation\_system\_en.pdf. Acesso em: 07/04/2020.

<sup>13</sup> MARCELO quer "uma só Europa" de "braços abertos para os refugiados". In: **Rádio Renascença/Sapo**, do dia 11 de junho de 2016. Disponível em: <https://rr.sapo.pt/2016/06/11/poli->

programa de reinstalação que vigorava em Portugal desde 2017. Todavia, para a maioria das instituições envolvidas no acolhimento, a experiência de acolher pessoas refugiadas é uma novidade.

### 3. DE “BRAÇOS ABERTOS”<sup>14</sup>: A MOBILIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL E A OPÇÃO INSTITUCIONAL

Receber de “braços abertos” foi uma expressão recorrentemente usada nas falas dos anos de 2015 e de 2016, proferidas por vários atores, políticos e sociais. Ela plasmou na sociedade portuguesa a sua versão inglesa *open arms*, que teve mesmo o epíteto de “política de braços abertos”, uma política que caracterizou a atuação de uns países, por oposição a outros, que os mantiveram entreabertos, ou fechados (MILAN, 2018, p. 188).

A mobilização da sociedade civil da Europa, de cariz transnacional, nacional e local, permite debater a reconfiguração humanitária e o seu multifacetado envolvimento cívico (CANTAT; FEISCHMIDT, 2018, p. 380). Em algumas situações, em alguns países, a política de “braços abertos”<sup>15</sup> era uma forma de resistência por parte de certos elementos da sociedade civil face às políticas restritivas (MILAN; PIRRO, 2018, p. 148).

No caso português, esta disponibilidade e abertura, de acordo com um entrevistado (PAR, entrevista a 10.10.2017) teve na sociedade civil não só uma receptividade globalmente positiva, como o seu empenho foi determinante na postura do Estado português. De acordo com o mesmo entrevistado este despertar de uma “sociedade civil mobilizada”, com um trabalho “colaborativo” e em

---

tica/marcelo-quer-uma-so-europa-de-bracos-abertos-para-os-refugiados/no-ticia/56395/. Acesso em: 02/04/2020.

<sup>14</sup> RUELA; R. “Queremos evitar a criação de um gueto” diz quem espera pelos refugiados em Penela. In: **Visão**, do dia 6 de novembro de 2015. Disponível em: <https://visao.sapo.pt/atualidade/2015-11-06-Queremos-evitar-a-criacao-de-um-gueto-diz-quem-espera-pelos-refugiados-em-Penela/>. Acesso em: 02/04/2020.

<sup>15</sup> A frase foi também adotada pela organização não governamental *Open Arms*, que se dedica a resgatar náufragos de tentativas de atravessar o Mediterrâneo. Disponível em: <https://www.openarms.es/es>. Acesso em:

“rede”, expressou-se pela emergência de novos atores sociais para implementar o acolhimento de refugiados recolocados, como é o caso de instituições locais de solidariedade espalhadas pelo país inteiro.

Em Portugal a mobilização da sociedade civil no ano de 2015 teve duas características distintas, uma assente em ações individuais, outra escorada em agentes institucionais. No primeiro caso poderemos enquadrar o voluntarismo com que várias pessoas partiram para as ilhas gregas para participar no apoio direto aos refugiados, ou acompanhando-os nas rotas por eles seguidas. Outra manifestação foi o envio de donativos materiais para os campos de refugiados<sup>16</sup>. Embora Portugal não fosse um país na rota dos refugiados, também foi dinamizada a campanha “*Welcome Refugees*”, que pretendeu impulsionar em Portugal o projeto desenvolvido na Alemanha, e que foi seguido em vários países, e que tem como princípio o acolhimento individual de pessoas refugiadas em casas particulares<sup>17</sup>.

Este movimento não pode ser dissociado do papel dos *media* na mobilização das pessoas e instituições (CARAPETO, 2017, p. 3), sobretudo após a divulgação das fotos de Alan Kurdi, morto numa praia turca a 3 de setembro de 2015. Este momento é considerado por Betts como fundamental para a implementação do programa de recolocação no Reino Unido (2017, p. 73). No caso português este também foi um momento liminar que gerou o oferecimento espontâneo de solidariedade para acolher os refugiados, como é exemplo o afluxo inusitado de contactos telefónicos ao CPR e como refere um representante entrevistado

As pessoas a chorar “Eu quero levar dez refugiados para casa, é preciso fazer alguma coisa, o Estado Português não faz nada”. As pessoas telefonavam para desabafar. [...] Pessoas que queriam ado-

---

<sup>16</sup> GOMES, R.; GOMES, P.M. e SÁ, M. Dois camiões partiram de Famalicão para um campo de refugiados no sul da Macedónia. In: **RTP Notícias** do dia 22 de outubro de 2015. Disponível em: [https://www.rtp.pt/noticias/pais/dois-camioes-partiram-de-famalicao-para-um-campo-de-refugiados-no-sul-da-macedonia\\_v867957](https://www.rtp.pt/noticias/pais/dois-camioes-partiram-de-famalicao-para-um-campo-de-refugiados-no-sul-da-macedonia_v867957). Acesso em: 3 abril 2020.

<sup>17</sup> PINTO, M.C. "Airbnb para refugiados": a ideia alemã que está a contagiar a Europa. In: **Público** do dia 3 de setembro de 2015. Disponível em: <https://www.publico.pt/2015/09/03/p3/noticia/airbnb-para-refugiados-a-ideia-alema-que-esta-a-contagiar-aeuropa-1824199>. Acesso em: 03/04/2020.

tar crianças, receber famílias em casa, portanto, tudo, tudo, tudo. Foi, realmente, a loucura [...]" (CPR, entrevista 31.01.2018).

Ao mesmo tempo uma outra iniciativa, de cariz mais institucional, tomava forma com a criação da Plataforma de Apoio aos Refugiados (PAR), formalizada a 14 de outubro com a eleição do seu coordenador, Rui Marques<sup>18</sup>, e a comissão executiva. A PAR congregou mais de 300 instituições da sociedade civil, entre empresas, instituições de ensino, associações e entidades de cariz social. Outras manifestações do empenho da sociedade civil foram as medidas adotadas por outras instâncias, como o caso de Ordens profissionais, como é exemplo a Ordem dos Advogados e a Ordem dos Psicólogos, que anunciaram a criação de gabinetes de apoio.

Face a estes dois movimentos que florescia na sociedade portuguesa, o Estado português manifestou desde cedo a sua clara opção pela via institucionalizada definindo cinco princípios estratégicos de acolhimento, conforme explicitados no Relatório de Atividades 2012 do Alto Comissariado para as Migrações (ACM, 2016, p. 27): 1) Institucional, ao privilegiar o acolhimento por instituições, em detrimento do acolhimento por particulares; 2) Descentralizado, ao valorizar o potencial do acolhimento em territórios de média e baixa densidade, evitando-se grandes concentrações de indivíduos; 3) Em consórcio, ao mobilizar consórcios locais de instituições que, em conjunto, assegurem os vários requisitos necessários para a plena integração dos refugiados; 4) Integrado, ao considerar todos os itens contemplados no formulário de acolhimento (alojamento, alimentação, emprego, educação, saúde, língua portuguesa); 5) Autónomo, ao apresentar soluções que permitam a gradual autonomia dos refugiados, designadamente as soluções de alojamento que assentem em soluções de pequena escala.

Esta posição vai adquirir uma relação formal com a implementação, por Despacho n.º 10041-A/2015, de 3 de setembro de 2015, do Grupo de Trabalho para a Agenda Europeia para as Migrações (GTAEM), composto por diversos

---

<sup>18</sup> Rui Marques já tinha sido, em 1992, o coordenador da "Missão Crescer em Esperança" - Apoio a refugiados bósnios, que trouxe para Portugal cerca de 500 refugiados. SIC. Perdidos e Achados. "Filhos da Guerra". In: **SIC**, do dia 11 de janeiro de 2008. Disponível em: <https://sicnoticias.pt/programas/perdidos-e-achados/2008-01-11-filhos-da-guerra>. Acesso em: 16/04/2020.

organismos estatais: 1. Direção-Geral dos Assuntos Europeus/MNE, 2. Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF), 3. Instituto da Segurança Social (ISS, I.P.); 4. Instituto do Emprego e da Formação Profissional (IEFP, I.P.) 5. Direção-Geral da Saúde (DGS); 6. Direção-Geral da Educação (DGE) e 7. Alto Comissariado para as Migrações, I.P. Estava previsto que o Grupo de Trabalho poderia acolher representantes das autarquias locais e de organizações não-governamentais. A missão do GTAEM era “aferir a capacidade instalada e preparar um plano de ação e resposta em matéria de reinstalação, relocalização e integração dos imigrantes, devendo apresentar um relatório das atividades desenvolvidas, suas conclusões, propostas e recomendações.”

Às instituições envolvidas seria cometida a responsabilidade de efetuarem um programa de integração delineado para 15 meses. Na sequência é iniciado um processo de submissão de propostas de acolhimento por entidades do 3º sector ou por municípios. Como elos de suporte deste processo o Estado elege como entidades a quem deveria ser submetida a proposta de acolhimento dois grandes sectores da sociedade: as entidades do denominado 3º sector e os municípios. Estas entidades, com tradição de parceria com o Estado noutras áreas de apoio social, são as denominadas parceiras da Comissão Permanente do Sector Social e Solidário (CPSS): a União de Misericórdias Portuguesas (UMP), a União das Mutualidades (UM) e a Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade (CNIS). A estas, junta-se a PAR. Por sua vez, os municípios interessados em participar, deveriam submeter a sua candidatura através da Associação Nacional de Municípios (ANM). Todavia, o envolvimento do poder local terá ficado aquém das vontades iniciais. Os municípios que se envolveram atuaram essencialmente com o suporte do CPR, com quem alguns já tinham protocolos no âmbito do programa de reinstalação. Por fim, se a entidade proponente não fosse parceira nem do CPSS ou da PAR, poderia apresentar a sua submissão diretamente ao ACM. A avaliação das capacidades de resposta foi cometida ao Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF), com quem competiria o estabelecimento de protocolo formal.

Ao mesmo tempo que o Estado cometia aos parceiros sociais funções de relevo, teve a necessidade de reestruturar igualmente o seu papel. O SEF continuou a tratar do processo de reconhecimento, também ficou responsável por gerir as verbas proveniente da União Europeia para o programa de recolocação. Todavia, a principal alteração teve a ver com o papel cometido ao Alto Comissariado

para as Migrações (ACM). Este instituto não tinha experiência prévia de trabalho com refugiados, mas foi responsabilizado nas suas estruturas, inicialmente com um papel de sensibilização, mas pouco a pouco, na rentabilização das suas estruturas existentes de apoio a imigrantes e, por fim, um papel charneira de ligação com as instituições da sociedade civil envolvidas no acolhimento. Pela Portaria n.º 203/2016, de 25 de julho os Centros Nacionais e Locais de Apoio à Integração de Migrantes (CNAIM e CLAIM) passaram a englobar igualmente os refugiados. Para trabalhar com esta nova realidade foi criado no seio do ACM o Núcleo de Apoio à Integração de Refugiados (NAIR), com o propósito de assegurar “[...] a implementação e execução das políticas de acolhimento e integração de pessoas refugiadas e beneficiárias de proteção internacional [...]”.<sup>19</sup>

O acolhimento limitado de refugiados e de requerentes de asilo por Portugal tem diversas consequências políticas e institucionais, uma vez que a experiência de trabalho com migrantes forçados é reduzida, o número de organizações que intervêm na área é pequeno e as instituições públicas não têm programas específicos e dedicados a esta população implementados de forma sistemática e não estão habituadas a lidar com a especificidade da condição dos refugiados. Ou seja, apesar da disponibilidade política manifestada por Portugal, na realidade não existiam estruturas adequadas e suficientes para receber os refugiados recolocados. Esta dificuldade foi ultrapassada com a resposta dada pela sociedade civil portuguesa que se mobilizou para contribuir para a resolução da crise humanitária que se vivia na Europa.

A opção do Estado português foi manifestamente orientada de forma a ir de encontro aos princípios sustentados, privilegiando a dimensão institucional, assente na maioria dos casos numa rede que se espalha pelo território português, permitindo a descentralização pretendida, e em escala suficiente para congregar consórcios que assegurassem a integração dos vários itens considerados fundamentais para a integração e autonomização dos refugiados recolocados.

---

<sup>19</sup> Alto Comissariado para as Migrações, Apoio à integração de pessoas refugiadas. Disponível em <https://www.acm.gov.pt/pt/ad-acm-c-cnai>. Acesso em: .

#### 4. “ISTO FOI UM PROGRAMA A NÍVEL NACIONAL” – PERSPETIVAS DAS INSTITUIÇÕES LOCAIS

O início do processo de acolhimento não foi fácil para as instituições locais e foi marcado por uma ansiedade motivada pelo hiato temporal existente entre a manifestação de disponibilidade e o acolhimento concreto. No mesmo período, em que na Europa se definiam corredores e a sociedade civil intervinha diretamente nas praças e estradas, apoiando diretamente as pessoas refugiadas, naquilo a que Pries denominou “*The ‘autumn of welcoming refugees’*” (2018, p.3), em Portugal, as diversas instituições envolvidas aguardavam a chegada dos refugiados recolocados. Uma vez que as primeiras pessoas refugiadas chegaram a 17 de dezembro de 2015<sup>20</sup> poderemos falar, no caso português, um “inverno de refugiados”. Até à sua chegada o CPR e o ACM desenvolveram ações de formação no âmbito do Asilo.

Neste estudo foi aplicado um inquérito online às instituições de acolhimento ao qual responderam 97 instituições: 26,8% são instituições religiosas, 23,7% instituições particulares de solidariedade social, 16,5% fazem parte da Cruz Vermelha Portuguesa, 15,7% são Misericórdias e 13,4% são Câmaras Municipais. Como se observa, a esmagadora maioria são instituições de caráter religioso e de solidariedade social (atuantes no terceiro setor ou economia social). As autarquias locais estão representadas em menor número, nomeadamente por parte das Câmaras Municipais. No entanto, este facto não impediu que tenham desempenhado um papel importante nas localidades onde outras entidades receberam refugiados, nomeadamente no quadro de consórcios locais sendo por vezes os mediadores entre os vários interlocutores. É igualmente relevante salientar que, entre os municípios que se envolveram, três tenham desenvolvido “planos municipais de integração de refugiados”: Lisboa, Sintra e Guimarães.

Uma característica da mobilização portuguesa reside no facto de a maioria das instituições envolvidas não terem experiência de trabalho com pessoas refugiadas (89,7%). Todavia, quase todas tinham experiência anterior com grupos

---

<sup>20</sup> VIANA, C. e CORDEIRO, A.D. Jovens, mulheres, cristãos: eis os primeiros refugiados oficiais que chegaram a Portugal. In: **Público** do dia 17 de dezembro de 2015. Disponível em: <https://www.publico.pt/2015/12/17/sociedade/noticia/jovens-mulheres-cristaos-eis-os-primeiros-refugiadosoficiais-que-chegaram-a-portugal-1717753>. Acesso em: 02/04/2020.

socialmente vulneráveis, em particular os beneficiários do rendimento social de inserção (RSI)<sup>21</sup>, nos quais se incluem migrantes e minorias étnicas. As poucas instituições com experiência de trabalho com refugiados (10) tiveram como antecedentes o atendimento nos Centros Locais de Apoio à Integração de Migrantes (CLAIM) e a participação no acolhimento de refugiados do Kosovo e da Bósnia nos anos noventa.

Apesar da política de dispersão geográfica dos refugiados recolocados observa-se que duas regiões monopolizam o acolhimento e estabelecimento de refugiados recolocados: a Área Metropolitana de Lisboa (29) e a região Norte (34) sendo que 16,5% estão no distrito de Lisboa, 13,4% no distrito do Porto e 11,3% no distrito de Aveiro. A zona centro, com 18 respostas, é a terceira região com mais respondentes, a que se segue o Alentejo, com 10 e, por fim, o Algarve, com 6 respostas.

Relativamente à sua dimensão, verificamos que 45% das instituições têm mais de 50 funcionários e a maioria, 44,3%, tem um público-alvo entre os 101 e os 500 utentes. Independentemente da sua dimensão, é relevante constatar o papel dos voluntários, facto assinalado por 86,6% dos participantes, o que vai ao encontro do sucedido na Europa em 2015 (CANTAT; FEISCHMIDT, 2019, p. 381).

Considerando o inédito movimento de solidariedade na sociedade portuguesa interessou-nos conhecer quais os motivos que levaram à manifestação de disponibilidade por parte das instituições participantes. As principais razões apontadas para esta adesão são o sentimento de solidariedade (36), fazer parte da missão da instituição (26), por razões humanitárias (17), devido a solicitação externa (13) e, por fim, uma categoria mais diversificada de “outras razões” (5). Este envolvimento, apesar de se concretizar sob a forma institucional, assentou em emoções e envolvimento muito concreto por parte das pessoas envolvidas, como podemos verificar pelos seguintes excertos de entrevistas:

---

<sup>21</sup> É um apoio destinado a proteger as pessoas que se encontrem em situação de pobreza extrema, sendo constituído por: uma **prestação em dinheiro** para assegurar a satisfação das suas necessidades mínimas, e; um programa de inserção que integra um **contrato** (conjunto de ações estabelecido de acordo com as características e condições do agregado familiar do requerente da prestação, visando uma progressiva inserção social, laboral e comunitária dos seus membros). Disponível em: <http://www.seg-social.pt/rendimento-social-de-insercao>. Acesso em:

Nós surgimos no acompanhamento aos refugiados porque sentimos, como instituição da Igreja, que tínhamos de dar uma resposta e que também tínhamos de nos abrir e disponibilizar a nossa casa, não é? Para acolher outras pessoas, que estavam a viver grandes dificuldades. (E07).

[...] quando aderimos a isso [ao acolhimento de refugiados] nem sabíamos quanto recebíamos nem nada, fizemos isso mesmo por questão humanitária, ainda por cima nós, sabendo nós que somos um país de emigrantes e que muitos emigraram por razões políticas nos anos 60, portanto, nem pensámos nisso, o que esteve em mente, na nossa mente foi o apoio humanitário e depois logo se via. (E09).

O trabalho das instituições desenvolveu-se em dois processos de aprendizagem, em simultâneo: 1) com as pessoas refugiados e 2) com as instituições, as do Estado e as parceiras. Por outro lado, as instituições sentiram dificuldades de suporte por parte do Estado, após uma fase inicial em que existiu alguma tentativa de articulação conjunta, com reuniões mas, de uma forma geral, a perceção das instituições que tutelaram as entidades que acolheram refugiados foi o desalento face à ausência de um envolvimento e articulação ativo e constante por parte das instituições estatais, nomeadamente em relação ao trabalho desempenhado pelo Grupo de Trabalho para a Agenda Europeia para as Migrações (GTAEM) e tiveram que encontrar alternativas próprias, dentro da sua instituição ou na rede de parceiros. Este desalento também ocorreu a montante, junto das instituições que faziam parte deste grupo de trabalho, como exemplifica esta entrevista a uma coordenadora de uma destas instituições:

Fizemos a agenda com o papel de cada um e semanalmente nós estávamos ali para... Isso agora acabou. Acabou. Não existe. Agora, já há mais de um ano ou dois. Aliás, nos últimos dois anos fizemos duas reuniões, acho eu. Duas ou três. Mas só as instituições e a tutela, secretária de Estado e o ministro... As outras entidades do Estado, nem Segurança Social, nada. Acabou. Essa articulação acabou. (Entrevista E07).

A relação com o Estado e as instituições estatais foi complexa, muitas vezes com o sentimento de que o que ocorreu foi “despejar responsabilidade” nas instituições. (Entrevista, 2017). Uma das mais complexas relações foi com o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF). De facto, as pessoas refugiadas tinham de submeter à sua chegada em Portugal um pedido de asilo, e desta forma teriam de aguardar a atribuição do estatuto de refugiado ou de proteção internacional. Para além do SEF, as entidades teriam de se articular igualmente com entidades estatais, como a Segurança Social, Saúde, Emprego. Todavia, a coordenação de todo este processo é muito criticada e com a percepção de que, apesar de ser um programa nacional, a aplicação das orientações variava de local para local. “[...] isto foi um programa a nível nacional, mas muito pouca coordenação dos serviços e, por vezes, poder discricionário dos diretores o que fez com que de concelho para concelho as coisas não fossem feitas da mesma maneira.” (E01).

Neste processo é assinalada a falta de articulação entre serviços e o desconhecimento de informação central o que dificulta a operacionalização das instituições, deixando a estas a necessidade de encontrar a melhor forma de ultrapassar os problemas.

Pareceu-me a mim que não havia articulação entre os serviços. Não havia! [...] Não havia informação! [...] Parece que ninguém sabia do que é que se estava a falar. Nós estávamos perdidos! Nós, quando falávamos na rede, na nossa rede social [...] ok, as pessoas muito disponíveis, vamos ajudar, vamos fazer. Mas, depois no dia-a-dia éramos só nós! Nós com eles. (E08).

Do conjunto de entidades estatais a que as instituições tinham de recorrer para resolver problemas relacionados com burocracia ou regularização da situação dos refugiados há umas instituições que aparentemente se ajustaram melhor para enfrentar este desafio como foi o caso da Saúde, das Finanças, Segurança Social e Escola. Com outras instituições foi mais complicado encontrar formas de resolução como o Centro de Emprego e o SEF devido à dependência de estruturais centrais.

A falta de apoio por parte do Estado provocou desapontamento por parte de representantes de várias instituições, e obrigou a uma redobrada aprendizagem e

partilha de experiências entre instituições, como podemos constatar pelas palavras de um entrevistado.

Tivemos alguns encontros com outras instituições, organizados pela PAR. Depois, mantivemos o contacto. Acabámos por partilhar. Sabemos [...] quem acolheu. Portanto, nós próprios, procurámos também partilhar, saber como agir, qual era a melhor forma. [...] A partilha é sempre muito importante, para além de ser enriquecedora, ajuda-nos a ver outras realidades e se calhar a agir de outra forma e eu acho que é sempre importante partilharmos experiências. (E07)

Outro aspeto que causa alguma celeuma entre os participantes no acolhimento é o facto de haver não um programa de acolhimento, mas dois: o programa governamental, emulado da EU, compreende 18 meses de apoio, período após o qual seria expectável que os refugiados fossem autónomos e o programa da PAR que, numa postura crítica face a esta opção, elege como tempo mínimo de integração dois anos, 24 meses. Na prática, esta diferença de programas permite avaliar a postura crítica, dinamismo e autonomia da sociedade civil, mas também gerou alguns problemas ao nível dos refugiados recolocados no programa de 18 meses que não entendiam os motivos para essa diferença.

Isto não pode ser assim, quer dizer, nós não podemos fazer uma coisa destas, eu acho que nós temos que ajudar a todos de forma igual, sem dúvida, igual, começa logo, não há dois problemas, se é 24 é 24, se é 18 é 18, decidam, não há dois programas distintos, não pode, não pode haver. E estas duas plataformas não devem de estar separadas, têm que estar juntas, nós estamos num processo chamado “acolhimento de recolocados em Portugal [...]” (E11).

As dificuldades decorrentes de insuficiência de meios humanos e meios financeiros para custear determinadas atividades para assegurar o acolhimento com dignidade foram ultrapassadas em alguns casos pelo papel dos voluntários, que responderam à necessidade de um maior acompanhamento dos refugiados, ou à resposta a determinadas valências, como a aprendizagem da língua, uma das

dimensões mais criticadas pelas instituições devido à exigência de um número de estudantes para o funcionamento de um curso, o que era inviabilizado em muitos dos casos pelo facto de, devido à política de descentralização, não haver refugiados suficientes para formar essa turma.

[...] porque é que isto não pode ser uma bolsa em que todos colaboram?! [...] Eu estou aqui a falar, aqui se calhar eu consigo arranjar dois, três fogos e a Câmara dá uma parte, o CPR dá outra parte, o ACM dá outra parte, o centro social paroquial também quer ajudar, dá outra parte. Estamos todos a apoiar, estamos todos a apoiar um grupo de 10 pessoas, vamos trabalhar as nossas redes [...] mas depois na prática não sabemos fazer isso, porque somos egoístas demais, porque este quer ter o protagonismo, este também quer ter o protagonismo, este quer ter o protagonismo e este também e dizer “fui eu que fiz, o meu programa é melhor que o teu”. E depois, nenhum programa funciona [...]. (E11).

O papel dos voluntários no processo de acolhimento é realçado como elemento fundamental para assegurar a resolução das necessidades seja do ponto de vista material seja do acompanhamento social e pessoal, de modo a evitar a solidão, mas sempre com o objetivo de promover a autonomia a curto e médio prazo. Mas, também por parte dos profissionais das instituições há uma entrega pessoal muito para além das funções profissionais. “Não podemos só dar-nos enquanto profissionais, das nove às cinco! Tem que ser muito para além disso. Mas aí também a necessidade de chamarmos voluntários, para nos ajudarem, porque têm outra disponibilidade.” (E07).

## 5. “FOMOS APRENDENDO COM ELES”: RELATOS DE UM SABER DE EXPERIÊNCIA FEITO<sup>22</sup>

Os resultados do inquérito e das entrevistas em profundidade remetem para a intensidade do processo de acolhimento, muito exigente, mas certamente irrepetível, assim como a algum desalento sentido. Este último sentimento transparece quando as instituições, quando questionadas sobre a sua disponibilidade para acolher mais refugiados, respondem em 50 dos casos negativamente (isto é, 52% da amostra), com 47 a indicar que estavam disponíveis para o fazer. Estes números manifestam uma dualidade de situações que têm por base dois grandes motivos: por um lado um desapontamento com o processo de acolhimento, sobretudo por falta de apoio por parte do Estado, e, por outro lado, por vezes, alguma mágoa, devido ao caso dos refugiados que partiram antes do programa terminar, muitas vezes sem terem sido avisados, sem oportunidade de despedidas nem de acompanhar essas famílias.

Hoje, a instituição não me parece disponível para isso. Pelo menos, não nestes termos e no curto prazo. Nós, enquanto instituição quisemos muito... porque ainda é um problema grave [...] mas nunca nos termos em que se processou o acolhimento. Nunca naqueles termos. Foi uma forma muito desestruturada, do nosso ponto de vista. [...] Nós gostamos de boas linhas orientadoras! Gostamos das normas bem definidas, dos regulamentos. Claro que queremos ter margem de manobra dentro daquilo que é o dia a dia. Mas falta preparação, isso falta!

Não há dúvida. Agora, como é que se poderia estruturar isso... essa é que é a questão de fundo. (E06).

A consciência de que o processo de acolhimento e integração de refugiados recolocados poderia ter sido desenvolvido com mais eficiência é reconhecido por 67% das instituições inquiridas. E esta eficiência podia ser alcançada, segundo as instituições, através de quatro grandes medidas: uma preparação e resposta

---

<sup>22</sup> Luís Vaz de Camões, Os Lusíadas, Canto 4, verso 94.

adequada das autoridades (76%); a preparação de entidades e sociedade civil (10%); uma maior articulação entre as autoridades locais e as entidades locais (9%); e, por fim, a preparação prévia dos refugiados quanto às condições que vão encontrar no país (5%).

[...] as instituições e a própria PAR se esforçaram muito mais no acolhimento aos refugiados do que propriamente o governo em criar essas parcerias e a ligação [...] com a Segurança Social, com o IEFP. Ou seja, preocuparam-se mais em receber do que realmente criar uma rede que pudesse sustentar a vinda dessas pessoas. (E14).

A prática que foi assim adquirida com a dimensão institucional acaba por ter uma vertente pessoal e personalizada, quer na interação com as pessoas refugiadas, quer com as entidades do Estado, e as pessoas que o representam. De facto, as ações concretas das instituições foram desenvolvidas a nível local, no quadro das sociabilidades quotidianas, como refere Penninx (2009, p. 5) ou das “práticas situadas de solidariedade” (CANTAT; FEISCHMIDT, 2019, p. 380).

Nós aprendemos tudo, porque não sabíamos nada, não é?! Quando eles chegaram aqui a nossa intuição foi mesmo só acolher, mas realmente o acolher não é só dar dormida nem comida, tem outras coisas, não é?! E para nós também foi uma aprendizagem, também foi um curso que a gente tirou. Evidentemente, cada vez que vinham novos, a gente já bebia a experiência dos outros, já fazia diferente, não é?! (E09).

Algumas entrevistadas remetem para a “aventura” que foi o acolhimento e acompanhamento das famílias de refugiados, sobretudo por se tratar de uma experiência nova, feita sem grande suporte por parte das entidades centrais, pelo desconhecimento da língua e questões culturais. Essas barreiras fizeram com que houvesse uma adaptação constante, uma negociação e também uma aprendizagem mútua.

Foi difícil. Não é uma experiência fácil, é muito absorvente. É uma experiência que está sempre conosco, no dia-a-dia, mesmo aos fins-de-semana, e às vezes à noite também, em que nós vivemos permanentemente a situação destas pessoas, as necessidades que elas têm, o que é preciso fazer. A gente é quase como uma mãe, a gente é que tem que se lembrar que tem a consulta no dia x, que tem que ir aqui, que tem que ir acolá, salvar tudo, hoje vais fazer umas análises, atenção... [...] as coisas que correm menos bem, os desânimos, as frustrações, o quê que se consegue atingir, porquê que não se consegue atingir, tentar pensar qual é a volta que se há-de dar à questão para que a pessoa se insira melhor, para que a pessoa se sinta mais incluída, todos estes processos são processos muito... são desafiadores, é um trabalho muito bonito, mas é desgastante emocionalmente. (E13).

Esta postura implica um autorreconhecimento de limitações, mas igualmente uma reflexão sobre a necessidade de, por um lado, uma maior organização e partilha entre as várias entidades centrais, públicas e da sociedade civil, na partilha de experiências e de avaliação do processo, partindo do pressuposto que todos têm aspetos positivos e contributos a dar.

Eu acho que se houvesse mais harmonização, mais sincronismo entre as autoridades oficiais, entre os vários organismos oficiais ajudaria imenso, imenso. [...] se a sociedade civil é chamada a participar, é muito difícil padronizar, porque, conforme a instituição, o local a região do País, etc., podem fazer as coisas de maneira ligeiramente diferente. [...] Se a sociedade civil é chamada a intervir, eu aí não punha padrões, punha sim sempre monitorização para garantir os resultados. (E01).

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: “PORTUGAL É UMA EXCELENTE TERRA DE ASILO”<sup>23</sup>

Desde 1974, ano em que Portugal readquiriu a democracia com a revolução de 25 de abril, foram elaboradas quatro leis de asilo. Todavia, e apesar de previsto na lei, o Estado português nunca cimentou o processo de acolhimento e integração de refugiados, resolvendo as situações de crise de forma *ad hoc*, e com o concurso da sociedade civil. As circunstâncias de 2015 promoveram a participação de um maior número de instituições, disseminadas em quase todas as regiões do país. Deste envolvimento resulta, aparentemente, uma motivação proactiva por parte da sociedade civil em continuar a participar no processo de acolhimento e integração de refugiados. Politicamente o Estado português, motivado por novo programa europeu, agora de reinstalação, necessita da sociedade civil para continuar a acolher e integrar as pessoas refugiadas. Todavia, como se pode observar dos dados apresentados, terá de ser melhorada a coordenação e interação entidades oficiais com as instituições de acolhimento.

Segundo Jong e Ataç, há duas abordagens possíveis na forma como a sociedade civil se pode envolver neste processo: uma “abordagem para responder a problemas” (*problem-solving-approach*) ou uma “abordagem crítica” (*critical-approach*) (2017, p. 30). Podemos afirmar que a sociedade portuguesa se encontra na transição de ambas as abordagens? No plano humanitário, onde se circunscreveu a ação desenvolvida com o processo de recolocação, há, sem dúvida, uma aprendizagem e uma consciencialização dos limites e oportunidades de uma intervenção concreta. Mas, estará a sociedade civil portuguesa mais empenhada para promover uma ação de cariz político? No início de 2018, já com o programa de recolocação terminado, Rui Marques, na altura ainda o coordenador da Plataforma Para Acolhimento de Refugiados (PAR), dando conta do “balanço positivo” afirmava que “Há muito trabalho a fazer e não há nenhuma desculpa para que não o continuemos a fazer no futuro.”<sup>24</sup> Esta visão de um empenhamento continuado é reforçada de novo

<sup>23</sup> CPR, Portugal e o programa de recolocação de refugiados na EU. In: **CPR** do dia 28 de novembro de 2015. Disponível em: <https://cpr.pt/portugal-e-o-programa-de-recolocacao-de-refugiados-na-ue/>. Acesso em: 20/04/2020.

<sup>24</sup> JCP. Refugiados/Portugal: «Balanço positivo não significa missão cumprida» – Rui Marques. In: **ECCLESIA** do dia 11 de janeiro de 2018. Disponível em: <https://agencia.ecclesia.pt/por->

por Rui Marques quando declara que este processo: “Não pode ser um ponto, mas sim uma linha. E se Portugal se portou muito bem nestes últimos anos, tem hoje a grande responsabilidade de não baixar os braços no apoio aos refugiados.”<sup>25</sup>

Todavia, e secundando muitas das afirmações proferidas pelos vários entrevistados que indicamos, este processo terá de ser organizado. André Costa Jorge, diretor do Centro Jesuíta para os Refugiados (CJR), e atualmente, o coordenador da PAR, afirmava igualmente no início de 2018 que “Portugal não tem um plano de acolhimento integrado de refugiados, não há um modelo concreto. Temos andado a gerir as circunstâncias.”<sup>26</sup>

Para Maria Teresa Tito de Moraes, na altura a coordenadora do Conselho Português para os Refugiados (CPR), o país “tem de se chegar mais à frente, participar mais ativamente e influenciar as decisões, nomeadamente na partilha das responsabilidades dos Estados-membros.”<sup>27</sup>

Uma manifestação desta progressiva incursão da sociedade civil no plano político poder ser observada no facto de se manifestarem publicamente preocupações que não se associam exclusivamente ao acolhimento. Um exemplo é o Livro Branco sobre os direitos de imigrantes e refugiados publicado em 2019 pelo Serviço Jesuíta para os Refugiados, ou o apelo, por parte do CPR e CJR, para a questão do reagrupamento familiar<sup>28</sup>. Estaremos perante o reforço ativo do sector de apoio aos refugiados? A contestação é parte essencial do movimento

---

tal/refugiados-portugal-balanco-positivo-nao-significa-missao-cumprida-ruimarques/. Acesso em: 20/04/2020.

<sup>25</sup> AGÊNCIA LUSA. Plataforma de Apoio quer aceitar desafio do governo e acolher mil refugiados. In: **Diário de Notícias** do dia 10 de janeiro de 2018. Disponível em: <https://www.dnoticias.pt/pais/plataforma-de-apoio-quer-aceitar-desafio-do-governo-e-acolher-mil-refugiado-s-EM2592611#>. Acesso em: 20/04/2020.

<sup>26</sup> FONSECA, P. “Portugal não tem um plano de acolhimento integrado de refugiados, não há um modelo concreto. Temos andado a gerir as circunstâncias”. In: **Visão** do dia 25 de fevereiro de 2018. Disponível em: <http://visao.sapo.pt/atualidade/entrevistas-visao/2018-02-25-Portugal-nao-tem-um-plano-de-acolhimento-in>.

<sup>27</sup> SERVIÇO Jesuíta aos Refugiados. Direito ao Reagrupamento Familiar de Requerentes e Beneficiários de Proteção Internacional. Disponível em: [http://www.jrsportugal.pt/wp-content/uploads/2018/04/Reagrupamento-Familiar\\_JRS\\_2.pdf](http://www.jrsportugal.pt/wp-content/uploads/2018/04/Reagrupamento-Familiar_JRS_2.pdf). Acesso em: 20/04/2020.

<sup>28</sup> GOMES, H. Refugiados. Portugal deve aprender com os erros da Europa, defendem especialistas. In: **Expresso** do dia 20 de junho de 2018. Disponível em: <https://expresso.pt/internacio>

européu. Se até ao momento o CPR era das poucas instituições com uma postura de sensibilização face às questões do asilo, a mobilização de novos atores poderá reforçar a adoção de uma postura mais aberta face ao silo e refúgio, adquirindo uma dimensão política.

A experiência resultante deste programa de recolocação de refugiados foi incorporada em discursos de representantes da PAR, do CPR e mesmo do Alto Comissariado para as Migrações. Espera-se que esta experiência obtida pelas instituições de acolhimento seja integrada na definição nacional de uma política de acolhimento e integração de refugiados, a qual deverá refletir a diversidade de situações e experiências vividas pelos refugiados, assim como a diversidade em cada contexto local, o que não permite oferecer uma resposta padronizada e única a todas as situações, antes se exigindo flexibilização e adequação aos casos concretos. Envolver a sociedade civil no acolhimento de refugiados em Portugal passa por reconhecer o seu empenho, a sua competência adquirida, assim como as suas sugestões. Essa foi uma das recomendações do estudo desenvolvido (SOUSA et al., 2021).

A 23 de novembro de 2020, a Resolução do Conselho de Ministros n.º 103/2020 criou um sistema único de acolhimento e integração de requerentes e beneficiários de proteção internacional. Desta forma se pretende uniformizar os processos de acolhimento e integração de requerentes de asilo e de refugiados, com um reforço do papel do Alto Comissariado para as Migrações. Para isso, é criado um Grupo Operativo Único com funções de coordenação técnico-operacional. Este tem uma composição restrita, com o ACM, o SEF e o Instituto da Segurança Social, e a possibilidade de funcionamento mais alargada, com um conjunto de entidades ligadas ao Estado e a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa. Se este desenvolvimento pode responder a algumas das sugestões das entidades envolvidas no acolhimento de refugiados, nomeadamente a necessidade de uma maior definição e articulação do papel do Estado, a intervenção e a participação da sociedade civil é inexistente, surgindo como um parceiro potencial a convocar para a execução de tarefas concretas.

---

nal/2018-06-20-Refugiados.-Portugal-deve-aprender-com-os-erros-da-Europadefendem-especialistas. Acesso em: 27/04/2020.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACM (Alto Comissariados para as Migrações). **Relatório de Atividades do ACM 2015**. Lisboa; Alto Comissariado para as Migrações (ACM, I.P), 2016. Disponível em: [https://www.acm.gov.pt/documents/10181/27754/RA\\_ACM2015\\_AF-digital.pdf/e6981891-4429-4f0d-9dfb-1ad43f78a373](https://www.acm.gov.pt/documents/10181/27754/RA_ACM2015_AF-digital.pdf/e6981891-4429-4f0d-9dfb-1ad43f78a373). Acesso em: .

ACM (Alto Comissariados para as Migrações). **Relatório de avaliação da política portuguesa de acolhimento de pessoas refugiadas – Programa de recolocação**. Lisboa, Alto Comissariado para as Migrações (ACM, I.P), 2017. Disponível: [https://www.acm.gov.pt/documents/10181/27754/Relatorio\\_Acolhimento+Pessoas+Refugiadas\\_Dez.2017.pdf/d21546b3-7588-483d-92a3-fa8185d61b5b](https://www.acm.gov.pt/documents/10181/27754/Relatorio_Acolhimento+Pessoas+Refugiadas_Dez.2017.pdf/d21546b3-7588-483d-92a3-fa8185d61b5b). Acesso em: .

BETTS, A. Resettlement: where`s the evidence, what`s the strategy?. pp. 73-75. In: **Forced Migration Review**. 54, February 2017. Disponível em: <https://www.fmreview.org/resettlement/betts>. Acesso em:

BREKKE, J. & STAVER, A. The renationalisation of migration policies in times of crisis: the case of Norway. pp.2163-2181. 44:13. In: **Journal of Ethnic and Migration Studies**. 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1369183X.2018.1433026>. Acesso em: .

CANTAT, C. & FEISCHMIDT, M. Conclusion: Civil Involvement in Refugee Protection – Reconfiguring Humanitarianism. pp. 379-399. In: M. Feischmidt & C. Cantat. **Refugee Protection and Civil Society In Europe**. S.l.: Palgrave Macmillan, 2019.

CARAPETO, A. **Refugiados, fronteiras e imagem: contributos a partir da etnografia visual**. Dissertação (Mestrado em Ciências Políticas) - Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Lisboa, 2017.

COSTA, P., SOUSA, L. “You are welcome in Portugal”: conviction and convenience in framing today’s Portuguese politics on European burden sharing of refugees. pp.49-53. In: **Oxford Monitor of Forced Migration**, 6 (2), 2017. <http://hdl.handle.net/10400.2/6122>. Acesso em: .

FLEISCHMANN, L. & STEINHILPER, E. The Myth of Apolitical Volunteering for Refugees: German Welcome Culture and a New Dispositif of Helping. pp.17-27. In: *Social Inclusion*. 5 (3), 2017. Disponível: <https://www.cogitatiopress.com/socialinclusion/article/view/945>. Acesso em: .

JONG, S. & ATAÇ, I. Demand and Deliver: refugee Support Organisations in Austria. pp.28-37. In: **Social Inclusion**. v. 5, 3, 2017. Disponível em: <https://www.cogitatiopress.com/socialinclusion/article/view/1003>. Acesso em: .

REA, A., MARTINIELLO, M., MAZZOLA, A. & MEULEMAN, BART (EDS.). **The Refugee Reception Crisis in Europe. Polarized Opinions and Mobilizations**. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles, 2019. Disponível em: <http://library.oapen.org/handle/20.500.12657/24581>. Acesso em: .

PENNINX, R. Decentralising integration policies: Managing migration in cities, regions and localities. In: **Policy Network paper**. Policy Network, 2009. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11245/1.311776>. Acesso em: .

MILAN, C. Emotions that Mobilise: The Emotional Basis of Pro-asylum Seeker Activism in Austria. In: D. Porta (ed.). **Solidarity Mobilizations in the 'Refugee Crisis': Contentious Moves**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2018.

MILAN, C E PIRRO, A. Interwoven Destinities in the "Long Migration Summer": Solidarity Movements Along the Western Balkan Route. In: D. Porta (ed.). **Solidarity Mobilizations in the 'Refugee Crisis': Contentious Moves**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2018.

PRIES, L. Refugees, Civil Society and the State. In: **European Experiences and Global Challenges**. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing, 2018.

JRS (Serviço Jesuíta para os Refugiados). **Livro Branco sobre os direitos de imigrantes e refugiados – problemas práticos e soluções**. s.l., Serviço Jesuíta para os Refugiados. 2019. Disponível em: <http://www.jrsportugal.pt/livro-branco-sobre-os-direitos-dos-imigrantes-e-refugiados-problemas-praticos-e-solucoes/>. Acesso em: .

SOUSA, L. & COSTA, P.M. A evolução do direito de asilo e regimes de proteção a refugiados em Portugal. pp. 161-181. In: S. David (Ed.). **O contencioso do direito de asilo e proteção subsidiária**. Lisboa: Centro de Estudos Judiciários, 2017. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/5524>. Acesso em: .

SOUSA, L., Costa, P.M., Albuquerque, R., Magano, O. e Bäckström, B. Integração de refugiados em Portugal: o papel e práticas das instituições de acolhimento. In: **Coleção Estudos OM**. 68.n. Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações, 2021.

# A IMPORTÂNCIA DAS AÇÕES DE ACOLHIMENTO A ESTUDANTES INTERNACIONAIS: GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E INTEGRAÇÃO

*Marlúcia Dias Lopes Alves<sup>1</sup>*

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Especialmente na última década, as pessoas têm se deslocado cada vez mais, por motivos diversos, como há muito tempo não acontecia. A Organização Internacional para as Migrações (OIM), agência das Nações Unidas para as Migrações, em publicação recente, de 2020, atesta que “*En 2019 había en el mundo 272 millones de migrantes internacionales (equivalentes al 3,5% de la población mundial).*” São migrantes que se deslocam para países e continentes vários à procura de um lugar seguro, onde possam reconstruir suas vidas. O Brasil tem sido um desses destinos. Um país com potencial de anfitrião de destaque que tem sido procurado por um grande número de migrantes advindos de deslocamentos forçados e/ou espontâneos.

No Brasil, os migrantes têm encontrado as instituições escolares como uma porta de apoio, seja para dar sequências aos estudos, seja para ter um lugar de encontro, uma referência que de alguma maneira os ajude a enfrentar suas angústias e medos e/ou compartilhar suas experiências negativas e positivas de seus percursos migratórios.

---

<sup>1</sup> Assistente Social, Mestre em Administração Pública, com ênfase em Programas Sociais, pela Fundação João Pinheiro-MG, servidora concursada da Secretaria de Relações Internacionais (SRI), do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, desde 2010. Coordenadora de Fomento à Internacionalização, coordenadora do Programa PEC-G. E-mail: marlucia.lopesalves@gmail.com.

Dessa forma, tenho o objetivo de apontar a importância do acolhimento a estudantes estrangeiros, realizado no Centro de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), como parte de minha atuação no Serviço Social na referida instituição. Pretendo discutir o acolhimento como importante atividade realizada por uma assistente social, numa perspectiva integradora, humanizadora, voltada para a garantia dos direitos humanos e cidadania de indivíduos que se deslocam de diversos países, de forma voluntária ou forçada, em busca de novas oportunidades de trabalho, de vida digna, recomeço e de estudos.

Para Pereira (2019) é muito importante trabalhar as terminologias corretas, para se entender os conceitos de migrações forçadas, migrações voluntárias, bem como a relação destas com os direitos humanos.

No contexto de migração forçada, o indivíduo necessita deixar o seu país de origem.

Ou seja, trata-se de seres humanos, que independente de suas escolhas racionais e/ou convicções pessoais, precisaram deixar seus países por motivos econômicos, ambientais, originários de guerra civis internas ou demais e variados tipos de perseguições. (PEREIRA, 2019, p. 11).

Os migrantes voluntários se retiram de seus países de origem, por vontade própria, podendo ser deslocamento permanente ou temporário. “A migração voluntária envolve fatores dos mais diversos e está mais diretamente implicada, via de regra, a circunstâncias de lazer, profissionais, relacionamentos efetivos e estudos.”. (PEREIRA, 2019, p. 25).

Para o autor o direito de migrar, está contido no direito internacional migratório, como direito humano, estando expresso no artigo XIII da Declaração Universal de Direitos Humanos. “1. Todo ser humano tem direito à liberdade de locomoção e residência dentro das fronteiras de cada Estado. 2. Todo ser humano tem o direito de deixar qualquer país, inclusive o próprio, e a esse regressar.” (PEREIRA, 2019, p. 22). O direito humano de migrar valeria então para todos aqueles que desejam migrar, por quaisquer motivos, sendo estes devido às migrações forçadas ou voluntárias.

Nesse sentido, a instituição onde desenvolvo meu trabalho, o CEFET-MG, que é uma autarquia federal de ensino público e gratuito, oferece cursos nos níveis de ensino médio/técnico, graduação e pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*. A Instituição cumpre importante função social educacional, ofertando ensino público, gratuito e de qualidade, reconhecido e valorizado pela sociedade do Estado de Minas Gerais.

Uma vez que a instituição desenvolve ações de internacionalização coordenadas pela Secretaria de Relações Internacionais (SRI) desde a década de 1980, estabelecendo acordos de mobilidade docente e discente, com instituições parceiras de vários países da Europa e da América Latina, recebe estudantes estrangeiros que se enquadram nas duas vertentes abordadas acima. Isso quer dizer que a acolhida se dá tanto para aqueles pertencentes a migrações voluntárias, com objetivo de estágios acadêmicos, pesquisas e estudos de graduação e pós-graduação, quanto para migrantes forçados (refugiados, portadores de visto humanitário e apátridas) ofertando o ensino do português, por meio do Programa de Português como Língua de Acolhimento (PLAc).

Conforme descrito no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Política Institucional, 2016-2020:

Por sua atuação, o CEFET - MG foi-se tornando Instituição de reconhecida excelência, como centro de formação tecnológica de profissionais que atuam no setor produtivo, na pesquisa aplicada e no magistério, particularmente, do ensino de nível médio da educação básica. O papel que a Instituição exerce vai além da formação profissional e envolve o diálogo crítico e construtivo com a formação social brasileira. Envolve, portanto, a assimilação crítica e a produção da cultura, de conhecimentos e soluções tecnológicas, assim como a relação entre a escola e o setor produtivo e de serviços. Nesse contexto, a pesquisa e a extensão desenvolvem-se por meio de programas e projetos que resultam no fortalecimento e aprimoramento do programa geral de educação tecnológica da Instituição. (PDI, p. 22).

Para além da oferta de educação de excelência, a Instituição procura cumprir a sua função social, valoriza e apoia as ações participativas de ação social,

através da realização de atividades, programas e projetos sociais. O PDI (2016-2020), também destaca que o CEFET-MG tem como função social relacionar-se criticamente às demandas societárias relativas a “construção de políticas e ações de extensão, em que se equilibram entre dois pólos: o da prestação de serviços públicos e disseminação da cultura e o da integração escola comunidade e a construção cultural.” (PDI, p. 77).

A função social da Instituição e suas finalidades e áreas de atuação são pautadas pela autonomia, a modernidade inclusiva, ética, a sustentabilidade, igualdade e solidariedade humana. (PDI, p. 77). A função social se materializa na vida de milhares de estudantes que se formam na Instituição anualmente, sendo muito bem-conceituados e absorvidos pelo mercado de trabalho, sempre ávido por bons profissionais.

## 2. SERVIÇO SOCIAL, ACOLHIMENTO E DIREITOS HUMANOS

O Serviço Social é uma profissão marcada pelo caráter sociopolítico e interventivo, que se insere em diversificadas áreas importantes de atuação, dentre elas a educação. De acordo com o Código de Ética do/a Assistente Social (1993),

[...] o assistente social tem como responsabilidade participar na elaboração e gerenciamento das políticas sociais, e na formulação e implementação de programas sociais. Programas estes que devem ser centrados na afirmação de direitos, na promoção do bem-estar social individual e coletivo e na emancipação dos sujeitos. (Código de Ética do/a Assistente Social, 1993).

Muitos estudantes estrangeiros chegam ao Brasil com a ideia pré-concebida de que somos um país constituído por pessoas calorosas e acolhedoras. Porém, também em muitos casos, essa concepção se desfaz quando chegam e ao iniciarem o processo de socialização. As barreiras vão surgindo, assim como as dificuldades de comunicação, de locomoção nos espaços públicos, de inserção nos meios acadêmicos, de obtenção de moradias e trabalho formal, dentre várias outras.

Porém, quando se deparam com um espaço acadêmico institucional mais receptivo e adequado, essas barreiras podem ser minimizadas pois encontram docentes, bolsistas e voluntários preparados para ouvi-los, recebê-los e tratá-los com respeito, buscando promover mais integração entre os estudantes estrangeiros e a comunidade interna.

Importante ressaltar que por meio da oferta do ensino, acolhimento e socialização, busca-se o fortalecimento dos direitos humanos e o respeito à dignidade humana “A dignidade há de ser vista não como liberdade de um indivíduo isolado, mas sim como desenvolvimento da personalidade da solidariedade, de homens e mulheres integradas ao corpo social.” (FORTI; GUERRA, 2010, p.100).

A educação como forma de desenvolvimento pessoal e familiar constitui-se em oportunidade de integração e inserção social é muito importante ou é primordial para os estudantes que se deslocam para o Brasil de forma forçada, tanto para aqueles que vêm espontaneamente em busca de formação em nível de graduação, a fim de retornar e contribuir para o desenvolvimento de seu país de origem.

A presença da atuação de uma assistente social, junto à equipe da SRI, em muito contribui para o desenvolvimento de ações que visam o acolhimento dos alunos estrangeiros, contando com a visão diferenciada do Serviço Social, sobre a importância da oferta de educação para migrantes e sobre as ações de acolhimento que visem a afirmação dos direitos humanos.

A Secretaria de Relações Internacionais (SRI), é a responsável pelo desenvolvimento de atividades administrativas cotidianas ligadas ao desenvolvimento de programas de cooperação internacional, estabelecidas pelo CEFET-MG, com diferentes países. Esses programas de mobilidade internacional recebem anualmente diversos docentes, discentes e visitantes internacionais.

A coordenação de Fomento à Internacionalização está, atualmente, sob a responsabilidade da Assistente Social, que desempenha, dentre outras funções, o acolhimento e o acompanhamento dos estudantes estrangeiros. A atuação de uma assistente social junto à equipe da SRI em muito contribui para o desenvolvimento de ações que visam o acolhimento dos alunos estrangeiros, fruto da visão diferenciada da profissão, acerca da importância de oferta de educação de qualidade destinada a migrantes sob a perspectiva da hospitalidade e afirmação dos direitos humanos.

### 3. AS AÇÕES DE ACOLHIMENTO NO CEFET-MG

Alves (2005) aborda um breve histórico da estruturação da atual política de assistência estudantil no CEFET-MG, e comprovou na sua pesquisa que desde o início da criação deste Centro Federal, já havia a preocupação com o acolhimento dos estudantes carentes, embora naquela época o caráter adotado era a forma assistencialista, ancorado na filantropia. Porém, o bem-estar dos estudantes sempre foi uma preocupação dos dirigentes e dos profissionais que atuavam neste espaço educacional. Neste sentido, a autora afirma que em 1910, na fundação da instituição, como “Liceu de Aprendizes Artífices”, objetivava-se o atendimento a jovens pobres, considerados como os “desvalidos da sorte”, oferecendo uma educação voltada para uma capacitação voltada para o trabalho. A formação era moral e profissional, com intuito de ajudar financeiramente os pais dos estudantes e atender a demanda das indústrias nacionais.

A autora destaca ainda que a preocupação com os jovens aprendizes se traduzia também com a preocupação com alimentação, vestuário, doenças, umidade do espaço físico (ALVES, 2005). Neste sentido, o fomento da acolhida já vinha sendo tecido nos pilares da instituição desde a sua criação, o que certamente favoreceu para que a prática fosse considerada até os atuais como um aspecto de extrema importância.

O Estatuto do CEFET-MG, aprovado pela Resolução CD - 069/08, de 02/06/2008, destaca no Artigo 4º: “estimular o conhecimento dos problemas da sociedade, em particular os nacionais e regionais, na perspectiva de buscar soluções para as necessidades e demandas sociais”. O Estatuto e resoluções internas do CEFET-MG, buscam cumprir este objetivo, através da resolução de demandas por educação pública, gratuita e de qualidade, sendo que a solidariedade e o desenvolvimento humano estão ancoradas também em legislações internas.

Para além das legislações internas, o acolhimento se fortalece sob a ótica dos Direitos Humanos, direitos dos povos ou direito da solidariedade, sendo fruto das lutas sociais e das transformações sócio político e econômicas ocorridas nesses últimos três séculos de história da humanidade e que resultaram em conquistas sociais e democráticas que envolveram as expectativas em torno de temas de interesse geral, quais sejam, a biodiversidade, o meio ambiente, entre outros (FORTI; GUERRA, 2010, p. 82).

Baseadas em preceitos dos Direitos Humanos, dignidade e solidariedade, várias intervenções vão sendo construídas e reforçadas na instituição e importantes ações de acolhimento se iniciam logo na chegada do estudante ou docente estrangeiro. O Programa *Buddy*, por exemplo, consiste em uma destas ações de receptividade, proporcionando o “apadrinhamento” de estudantes estrangeiros, que chegam para a “mobilidade *in*”, por estudantes do CEFET-MG, que os acompanham durante o período de permanência na Unidade.

A assistente social coordena outros programas que contam com estudantes que chegam de forma voluntária, para realizarem estudos nos níveis de graduação e pós-graduação, a saber, participantes dos programas: Programa de Estudante-Convênio da Graduação (PEC-G) e Programa de Estudante-Convênio da Pós-graduação (PEC-PG), coordenados pelos Ministérios da Educação e das Relações Exteriores brasileiros.

O Programa de Hospedagem de estrangeiros, que consiste no cadastro e seleção de famílias acolhedoras que possam hospedar estudantes estrangeiros nas suas residências, proporcionando-lhe uma convivência acolhedora e familiar, completam as ações baseadas no acolhimento, que excedem o espaço institucional.

Os programas de ensino de língua portuguesa constituem em importantes formas de integração de estudantes estrangeiros à sociedade brasileira através do aprendizado do idioma português. Tais programas são coordenados pela Diretoria de Extensão de Desenvolvimento Comunitário (DEDC) e pela SRI. O Programa de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) e o pré-PEC-G são cursos totalmente gratuitos e de qualidade, sendo ofertados semestralmente e anualmente pela Instituição.

As ações de acolhimento ocorrem também no contexto da promoção e coordenação de seminários e atividades culturais, encontros de estudantes estrangeiros, feiras de livros e de artesanatos. Momentos de intensa valorização da “cultura do outro”, sendo realizados a cada final de semestre.

O evento intitulado “Bate-Papo Plurilíngue” viabiliza o encontro com os estudantes estrangeiros, de variadas nacionalidades, para conversarem em diferentes idiomas com os demais estudantes do CEFET-MG e comunidade externa. Constitui uma forma de aproximação, para além de praticar a conversação em idioma estrangeiro, promovendo o reconhecimento do outro, o conhecimento do país e da cultura dos países originários dos estrangeiros.

Para as ações coletivas e extraclasse, toda a comunidade interna e comunidade externa, são convidadas à participação e à socialização, despertando a curiosidade para o conhecimento do diferente e fomentando a participação nestas ações integradoras.

Exemplos dessas ações coletivas foram os eventos promovidos pelo Grupo de Estudos Migratórios: Acolhimento, Linguagens e Políticas (GEMALP) em 2018 e 2019, ainda no período em que o grupo participou ativamente da gestão dos cursos de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) na Instituição, em conjunto com a SRI. Destacam-se os seminários do GEMALP (cf. Artigo Sá e Carvalho nesse volume), bem como o ineditismo do grupo de professores, bolsistas e voluntários em criar em 2019 o Plaquinho, um curso de acolhimento às crianças migrantes.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Rodrigues (2016) políticas públicas voltadas à assistência e integração tanto dos refugiados, quanto dos migrantes voluntários, são essenciais para assegurar o contexto de afirmação dos direitos, “econômicos, sociais e culturais, em especial os direitos ao trabalho, à saúde e à educação.” (p. 122).

As ações institucionais de acolhimento buscam minimizar formas de discriminação e exclusão, valorizando a inclusão, o que é uma constante no desenvolvimento do trabalho institucional, dentro e fora das salas de aula. Para Bauman e Mauro (2016), a exclusão dos indivíduos em uma dada sociedade deve ser combatida, pois “a exclusão é a nova forma da desigualdade, não apenas uma de suas consequências.”

O mundo dos excluídos cresce diante dos nossos olhos diariamente, pessoas que não são capazes de permanecer na sociedade ativa flutuam às suas margens ou têm o sentimento de terem sido expulsas, descartadas. Para elas, as portas da democracia fundada em trabalho e direito estão fechadas. Mesmo que estivessem abertas, seriam as portas dos fundos, que só levariam aos andares inferiores, sem escadaria para o crescimento social. Pior que isso, o uso dessas escadarias é prerrogativa exclusiva dos outros,

um instrumento de discriminação, um mecanismo de privilégio. (BAUMAN; MAURO, 2016, p. 47).

As ações de acolhimento, realizadas com o viés da atuação da Assistente Social, representam um ganho e contribuem para a integração e promoção social efetiva dos estudantes estrangeiros na comunidade cefetiana e na sociedade. Assegurar os direitos e bem-estar de migrantes forçados ou voluntários, no CEFET-MG, torna-se uma ação efetiva necessária e permanente.

Por fim, o ensino de língua e cultura portuguesa, bem como as diversas ações de acolhimento, abordadas neste artigo, buscam minimizar o contexto de exclusão social, no qual, muitas vezes os migrantes se encontram. O esforço é para apontar portas e saídas, para além do aprendizado formal, constituindo laços de amizade, de integração e de solidariedade entre os povos, promovendo as trocas e a valorização das contribuições socioculturais que cada um carrega.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Marlúcia Dias Lopes. **A política de assistência social aos estudantes do CEFET-MG**. 2005. Dissertação (Mestrado) - Fundação João Pinheiro. Belo Horizonte, 2005.

BAUMAN, Zygmunt; MAURO, Enzo. **Babel: entre a incerteza e a esperança**. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.445/17**, de 24 de maio de 2017. Dispõe sobre os direitos e os deveres do migrante e do visitante, regula a sua entrada e estada no País e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o emigrante.

BRASIL. **DECRETO nº 7.948**, de 12 de março de 2013. Dispõe sobre o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação – PEC-G.

BRASIL. Código de ética do/a assistente social. In: **Lei nº 8.662/93**, de regulamentação da profissão, 10 ed, Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2012.

CEFET-MG. **Plano de Desenvolvimento Institucional** – PDI: Política Institucional: 2016 – 2020/Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte: CEFET-MG, 2016.

CEFET-MG. **RESOLUÇÃO CD-069/08**, de 2 de junho de 2008. Aprova o Estatuto do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais para encaminhamento ao Ministério da Educação.

FORTI, Valéria. GUERRA, Yolanda (Organizadoras). *Ética e Direitos: Ensaio Críticos*. In: **Nova Coletânea de Serviço Social**. 2 ed. Revisada. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2010.

OIM ONU MIGRACIÓN. **Informes sobre las migraciones em el mundo, 2020**. Disponível em: <https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo->. Acesso em: 12 jul. 2021.

PEREIRA, Gustavo de Lima. **Direitos Humanos e Migrações Forçadas: Introdução ao Direito Migratório e ao Direito dos Refugiados no Brasil e no Mundo**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019.

RODRIGUES, Viviane Mozine (org.). **Direitos humanos e refugiados**. Curitiba, CRV, 2016

# LÍNGUAS NA FRONTEIRA: ENSINO E APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS PARA FEIRANTES BOLIVIANOS EM CORUMBÁ-MS

*Suzana Vinicia Mancilla Barreda<sup>1</sup>, Sander Kaio Brandão de Souza<sup>2</sup> e  
Thayná de Azevedo Borges<sup>3</sup>*

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A situação geopolítica que ocupa o Estado de Mato Grosso do Sul (Brasil), especialmente o município de Corumbá, adquire grande importância nos diferentes aspectos, econômico, social, educativo e linguístico, pois se trata de uma fronteira muito dinâmica e com um trânsito intenso de pessoas em diferentes situações e funções.

A descrição de uma região de fronteira na perspectiva de suas características geográficas e humanas proporciona uma ideia da mobilidade que ali ocorre, entretanto, é importante mencionar que o trânsito e fluência dos traços culturais e simbólicos ultrapassam esses conceitos delimitadores regrados pelos órgãos de regulação, seja de um lado ou de outro da fronteira.

Há uma noção de viver a fronteira que se sobrepõe às limitações geográficas. Signos, símbolos, representações transitam compondo as identidades que circulam nesse lugar. Essa dinâmica materializa os intercâmbios que se tornam

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação, Professora Adjunta do Curso de Letras da UFMS, Campus do Pantanal. E-mail: suzanamancilla@yahoo.es.

<sup>2</sup> Licenciado em Letras português e espanhol (CPAN/UFMS). E-mail: sander123kaio@gmail.com.

<sup>3</sup> Licenciada em Letras português e espanhol (CPAN/UFMS). E-mail: thaynaazevedob19@gmail.com.

perceptíveis ao longo do tempo, pois se incorporam às práticas de forma paulatina. Esse processo em que existe a descontextualização e recontextualização das identidades – seguindo as reflexões de Boaventura de Souza Santos (1993) – estruturam as relações sociais individuais e coletivas ressignificando-as.

Essa condição se expressa no campo das línguas em contato. Nessa aproximação nem sempre se alcança uma comunicação positiva, isto é, o desconhecimento da língua do **outro**<sup>4</sup> implica no desconhecimento da sua cultura e representações simbólicas. Na fronteira entre Corumbá (BR) e Puerto Quijarro (BO) as línguas majoritárias são o português e o espanhol, mas também circulam línguas ancestrais como o quéchua, aimará, guarani, bésiro, zamuco, guató, entre outras línguas e culturas de migração que compõem o complexo substrato linguístico e cultural fronteiriço.

Nesse cenário, este estudo trata de um Projeto de Extensão (UFMS-PAEXT 2018)<sup>5</sup> desenvolvido no formato de um Curso de português em que alunos do Curso de Letras com habilitação em português e espanhol do Campus do Pantanal participaram na condição de professores, tendo como público-alvo os bolivianos que trabalham nas feiras livres de Corumbá-MS.

Partimos do pressuposto que aprender e aperfeiçoar-se no uso da língua portuguesa poderia contribuir com a inclusão social dos bolivianos no cotidiano corumbaense, principalmente se consideramos que, conforme apontam alguns estudos (COSTA, 2013, 2015), estes sofrem estigmatização, por ser considerada uma categoria desvalorizada em Corumbá.

Isso posto, o Objetivo Geral da ação tinha em vista ensinar a língua portuguesa como segunda língua mediante o desenvolvimento da competência intercultural dos aprendizes visando promover e viabilizar a comunicação entre as diferentes comunidades linguísticas fronteiriças.

---

<sup>4</sup> Entendemos que “na versão contemporânea da teoria da identidade, o outro é um “semelhante” apenas enquanto “ser humano”, mas definido como “diverso” e “desigual” no jogo das relações interétnicas desencadeado pela história dos contatos culturais entre as diversas sociedades humanas”. (VIERTLER, 1994, p.269).

<sup>5</sup> A proposta deste projeto concorreu ao Edital PROECE - EXTENSÃO N° 8/2018 - Extensão PAEXT 2018, tendo início em maio e encerramento em dezembro do mesmo ano.

Entre os Objetivos Específicos citam-se: 1. Possibilitar aos aprendizes do curso de português práticas culturais no processo de aprendizagem dessa língua. 2. Promover o uso da metodologia comunicativa no ensino de português para o público-alvo definido. 3. Capacitar acadêmicos do Curso de Letras para ministrar a língua portuguesa para falantes de outras línguas.

A metodologia adotada na ação segue a perspectiva da Pesquisa-Ação que vincula uma atividade coletiva orientada para a resolução de problemas ou para alcançar uma transformação social (THIOLLENT, 2009).

Este artigo objetiva registrar e discutir a ação anteriormente descrita na forma de um curso, evidenciando as situações contextuais fronteiriças, os habitantes que transitam nesse espaço com suas complexidades e peculiaridades mediadas pelas línguas majoritárias, o português e o espanhol, bem como línguas indígenas que compõem o mosaico cultural e linguístico dessa fronteira.

## **2. O AMBIENTE DE COMÉRCIO INFORMAL: AS FEIRAS LIVRES E A CONDIÇÃO DOS FEIRANTES BOLIVIANOS**

Um dos ambientes de intenso contato entre bolivianos e brasileiros em Corumbá são as feiras livres. Estas se realizam ao longo da semana e ocorrem conforme cronograma estabelecido entre os órgãos gestores do município e a Associação de Feirantes: “Conforme Decreto Municipal n° 307, de 05 de julho de 2007, estão autorizadas feiras livres todos os dias da semana na cidade de Corumbá (Quadro 1). Espalham-se nos bairros mais populosos e, em todas elas, a maioria dos feirantes são bolivianos” (ESPÍRITO SANTO; COSTA; BENEDETTI, 2017, p. 101).

**QUADRO 1: Localização das Feiras Livres de Corumbá**

<b>DIAS DA SEMANA</b>	<b>LOCALIZAÇÃO</b>
Domingo	Bairro Centro: perímetro formado pelas ruas Ladário, Dom Aquino Corrêa, Tiradentes, Treze de Junho e Delamare.
Segunda-feira	Bairro Cristo Redentor – rua Paraná entre as ruas XV de Novembro e Antônio Maria Coelho
Terça-feira	Bairro Popular Nova – rua Cyriaco Felix de Toledo entre as ruas Dom Pedro II e Dom Pedro I. Conjunto Padre Ernesto Sassida – rua da União, entre as ruas Da Alegria e Pastor Carlos de Padilha de Siqueira
Quarta-feira	Bairro Dom Bosco – rua Cuiabá entre as ruas Cyriaco Felix de Toledo e José Fragelli.
Quinta-feira	Bairro Universitário – rua Afonso Pena entre as ruas Poconé e Eugênio da Cunha.
Sexta-feira	Bairro Aeroporto – avenida Joaquim Wenceslau de Barros entre as ruas XV de novembro e 07 de setembro.
Sábado	Manhã: Bairro Nova Corumbá – rua Rio Grande do Norte entre as ruas Cyriaco Félix de Toledo e Marechal Deodoro. Bairro Centro América – Rua Fernando de Barros. Noite: Bairro Maria Leite – Rua Nossa Senhora de Fátima.

Fonte: Corumbá-Decreto Municipal nº307, de 05 de julho de 2007, adaptado pelos Autores.

No que tange à natureza das feiras livres em Corumbá, por se tratar de um espaço fronteiro, as relações que se desenvolvem nesses locais são complexas e envolvem discussões sobre território e as territorialidades, conceitos que se expressam nas práticas sociais, econômicas e culturais. Inclusive, cabe mencionar que a presença boliviana em número significativo entre os feirantes motiva embates na ocupação da presidência da Associação de Feirantes 2 de Maio<sup>6</sup> coletividade que representa esses trabalhadores comerciantes.

Além de bolivianos e brasileiros, há comerciantes de outras nacionalidades. Conforme informações proporcionadas pelo presidente de Associação 2 de maio,

<sup>6</sup> A Associação 2 de Maio tem a presidência alternada por bolivianos e brasileiros a cada dois anos. Algumas informações das suas atividades estão publicadas nas redes sociais. Disponível em: [https://www.facebook.com/pg/feirantes2/about/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/pg/feirantes2/about/?ref=page_internal). Acesso em: 02/07/2020.

chilenos, peruanos e um coreano também comercializam nessas feiras. Alguns deles moram em Corumbá, outros, ao amanhecer, atravessam a fronteira, dirigem-se ao local destinado para a feira e lá iniciam a montagem do seu posto de trabalho: estruturas metálicas com lona para proteger os produtos comercializados e aos feirantes das inclemências do tempo, especialmente do sol forte característico da região.

Dentre as diferentes dinâmicas migratórias, os migrantes bolivianos que atravessam a fronteira, executam uma função “do outro lado” e depois retornam a seu lugar de partida, são aqueles identificados como migrantes pendulares:

Abordamos este tema a partir da perspectiva do reconhecimento de diferenciais em relação aos outros imigrantes em geral, uma vez que os pendulares têm a outra nação como destino pontualmente, ou seja, seu deslocamento é relacionado às atividades por eles desenvolvidas (estudo, trabalho, etc.), e seu retorno ao país de origem ocorre de maneira regular. (CORREIA; OLIVEIRA; SOUZA, 2017, p.93).

Ao dar início ao seu ritual de trabalho, no momento de preparação em que os feirantes interagem entre si enquanto realizam a montagem das barracas e organização das mercadorias, é possível ouvi-los conversando em espanhol e muitas vezes comunicam-se em suas línguas nativas, por exemplo, em quéchua e/ou aimará, tendo como fundo musical as canções bolivianas tocadas na rádio.

Para Espírito Santo, Costa e Benedetti (2017, p.98), o papel da feira em Corumbá vai além da simples venda de diversos produtos de uso familiar, sua realização implica na construção de um espaço de convivência popular:

A feira é um verdadeiro palco de ilegalidades, mas, ao mesmo tempo, desempenha importante papel econômico, visto que possibilita às famílias corumbaenses encontrarem produtos de boa qualidade a preços satisfatórios, bem como aos agricultores familiares comercializarem sua produção. Além disso, a feira tem um papel sociocultural fundamental na convivência fronteiriça. Trata-se de um ponto de encontro de brasileiros e bolivianos que compartilham a língua,

a religiosidade, a alimentação, as vestimentas, as famílias, as tradições, dentre outros. (ESPÍRITO SANTO; COSTA; BENEDETTI, 2017, p. 98).

Visto que a presença de hispanofalantes é representativa, os autores acima mencionados subentendem que o “compartilhamento da língua”, refere-se ao português. Quanto às práticas linguísticas, observa-se que os bolivianos residentes em Puerto Quijarro, especialmente aqueles que atuam no comércio na Bolívia e no Brasil, dominam o português na oralidade com expressões e sotaques misturados com o espanhol. Mancilla Barreda (2017) denomina esse modo de falar como “português boliviano”<sup>7</sup>, ao que Rivas (2010) designa “português comercial”<sup>8</sup>. Esse falar é produto da aquisição do português por bolivianos, principalmente com a utilização de termos voltados ao uso comercial.

Em Corumbá, os bolivianos que trabalham no comércio, como as feiras livres, também utilizam conhecimentos básicos de português para vender seus produtos e comunicar-se com os compradores. São pessoas que adquiriram a língua portuguesa motivadas pelo interesse comercial e pelo permanente contato com essa língua. Em conversas informais com alguns feirantes, principalmente os mais jovens, estes manifestaram interesse em conhecer mais a língua portuguesa, em desenvolver a habilidade da leitura e da escrita. Em especial, um entrevistado manifestou querer saber o que está assinando quando participa das reuniões. Refere-se às assembleias organizadas pela associação que os representa.

Diversas pesquisas apontam que os cidadãos bolivianos enfrentam preconceitos de variadas ordens em Corumbá, Costa (2015) afirma que os bolivianos sofrem um duplo processo de estigmatização: um por ser bolivianos, categoria social desvalorizada em Corumbá e também por suas características indígenas.

---

<sup>7</sup> A autora conjectura que a variedade do português falado por bolivianos na fronteira não se inscreve nas variedades já descritas dessa língua. Pesquisas nessa perspectiva também estão sendo realizadas na fronteira da Argentina com o Brasil.

<sup>8</sup> A designação de português comercial tem como base a mesma conjectura de Mancilla Barreda (2017). Rivas (2010) utiliza essa denominação para distingui-la de outras variedades descritas do português brasileiro, levando em consideração o ambiente da sua pesquisa, o setor comercial na fronteira Bolívia-Brasil.

Criam-se estereótipos reforçados pela disputa entre bolivianos e brasileiros nas atividades comerciais bem como o enfrentamento que esse embate pressupõe.

Como uma medida de inclusão, os bolivianos têm a possibilidade de obter o **documento fronteiriço**, identidade que existe desde 2009, em cumprimento do Decreto nº 6.737<sup>9</sup> que reconhece que “as fronteiras que unem os dois países (Bolívia e Brasil) constituem elementos de integração de suas populações”. Com o apoio dessa medida tentam participar de uma sociedade que habitam marginalmente. Aprender e aperfeiçoar-se na língua portuguesa poderia contribuir no sentido de promover sua inclusão – sem perder sua identidade boliviana – visto que é pela língua que as pessoas se comunicam e podem construir vínculos.

### 3. SOBRE A INTERCULTURALIDADE E O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS (PFOL)

O campo de ensino e aprendizagem de português como língua estrangeira (PLE), português para falantes de outras línguas (PFOL), português como língua de acolhimento (PLAc), entre outros nominativos, tem alcançado um crescimento significativo não só no âmbito brasileiro, com cursos oferecidos aos migrantes provenientes de diversos países do mundo, mas também em outros países da Europa, da Ásia, dos Estados Unidos e da América Latina.

O curso de Letras com habilitação em português e espanhol do CPAN/UFMS teve início em 2007, com os primeiros profissionais egressos em 2010, desde então tem formado alunos que exercem a docência em espanhol e/ou português nas escolas da região. O campo de ensino de português para falantes de outras línguas conta como uma disciplina optativa na grade regular do curso, mas ainda não foi ofertada, motivo pelo qual a possibilidade de adquirir conhecimentos e a experiência de ensinar português para falantes de outras línguas tem sido mediante os projetos de extensão.

---

<sup>9</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6737.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6737.htm). Acesso em: 30 jun. 2021.

Nomear o campo em que se desenvolvem os estudos de português para falantes de outras línguas tem adquirido maior importância em vista das diferentes perspectivas do público-alvo. Trata-se de uma forma de delimitação que permite aproximar com mais propriedade as pesquisas sobre aquisição, ensino e aprendizagem de português às necessidades e demandas dos aprendizes dessa língua, bem como dos professores da área, que, em muitos casos, desenvolvem pesquisas com base nas suas práticas.

Concordamos com Almeida Filho (2007) quanto à importância de intitular a área específica de trabalho em vista da valoração que está implícita na utilização de diferentes nomes atribuídos a ela. Nesse sentido, o autor define sua opção da seguinte forma

Tenho me referido a ela (a designação do campo de trabalho) neste capítulo como EPLE (Ensino de Português como Língua Estrangeira) por se tratar da minha forte experiência inicial no ensino de português fora do Brasil em contexto claramente exógeno onde o português é uma língua estrangeira. Nessa acepção ainda, lembro que se trata de ensino de português como língua (não materna). (FILHO, 2007, p. 33).

Evidentemente, caracterizar a língua como “estrangeira” remete a um idioma categorizado como procedente de outro lugar ou de outro país e, no senso comum, implica um sentido de estranhamento que o desconhecido provoca.

Almeida Filho (2012, p. 723) trata o ensino de português como língua estrangeira e a emergência de uma especialidade que se materializa na prática institucionalizada nas últimas décadas, sendo vinculada ao “[...] campo da Teoria do Ensino e Aprendizagem das línguas, domínio que constitui a Linguística Aplicada contemporânea brasileira.”

O mesmo autor menciona outras formas de denominar a área, chamando-a de “Ensino de Português para falantes de outras línguas (EPFOL) ou de Ensino de Português como Língua Não-Materna (EPNAMAT)” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 34), em ambos os casos, os conceitos de *língua estrangeira* e *segunda língua* revestem essas denominações significando-as.

Em seus estudos, Amado (2012) refere-se às novas especialidades que emergem no ensino de Português em contextos diversos: Português língua de heran-

ça, Português para comunidades de trabalhadores transplantados, Português e as línguas nas fronteiras, Bilinguismo na escola, são algumas das denominações que tentam expressar a dimensão desse campo de estudos.

No tocante ao ensino de línguas, Leffa e Irala (2014) abordam questões conceituais e metodológicas que transitam no mesmo viés das propostas por Almeida Filho (2007), evidenciando-se que nomear a língua a ser aprendida como segunda, estrangeira, língua franca, internacional, do vizinho, língua adicional, entre outras nomenclaturas que a conceituam, afeta o processo de ensino e aprendizagem. Os autores, ainda afirmam que tais denominações apresentam um grau de distanciamento e proximidade com parâmetros baseados em aspectos geográficos:

As propostas historicamente apresentadas até o momento variam numa escala de distanciamento e incluem termos como “língua estrangeira”, provavelmente a mais distante, “língua internacional”, “língua franca”, “segunda língua”, e até “língua do vizinho”, provavelmente a mais próxima, dando a cada um desses termos um conceito diferente (LEFFA; IRALA, 2014, p. 31).

Todas estas reflexões expressam o grau de complexidade que envolve a designação de uma “língua outra”. É um desafio delimitar o status que ela ocupa e quais os sentidos construídos no falante quando essa é acrescentada ao seu repertório linguístico inaugurado pela(s) sua(s) língua(s) materna(s).

Ter como base a definição das fronteiras dos estados nacionais para classificar o status de uma língua perfila-se como uma visão questionável, principalmente se considerarmos conceitos que interpelam as delimitações rígidas de limites nacionais. As línguas assim como a cultura, não estão restritas aos limites geográficos, constituem contínuos em que as identidades são formadas, constituindo identidades mescladas fronteiriças.

O contexto de fronteira, cenário em que se desenvolve o Projeto de Extensão que se apresenta neste artigo, é composto por um mosaico linguístico em que circulam as línguas indígenas quéchua, aymará, guarani, além das línguas majoritárias: português e espanhol. Devido à fluidez da mobilidade humana na região, em Puerto Quijarro o português é considerado uma segunda língua, da

mesma forma, em Corumbá o espanhol ocupa o status de segunda língua, visto que os falantes dessa língua circulam pela cidade de Corumbá e não raro ouvem-se conversas em espanhol.

Com relação às línguas em uso invertido em cada um dos municípios, como dito anteriormente, em Puerto Quijarro, especialmente no comércio e serviços, os bolivianos estabelecem diálogos em português com diferentes graus de domínio. Já em Corumbá, os brasileiros do setor comercial abordam seu público hispanofalantes com uma mistura de português e espanhol que se pretende espanhol. Ainda prevalece a ideia equivocada de que o “espanhol é uma língua fácil”, crença que é desmistificada quando se inicia seu estudo.

Tendo em vista o contato linguístico e cultural entre bolivianos e brasileiros, explicitou-se a necessidade de refletir sobre o **conceito de interculturalidade** que permeia essas relações. Para tanto convocamos os estudos de Catherine Walsh (2010) que percorre a trajetória do uso do termo interculturalidade, situada em três diferentes perspectivas. A primeira delas é denominada **perspectiva relacional** e refere-se ao contato e intercâmbio entre culturas sem adentrar nas divergências ou conflitos decorrentes dessa aproximação. Nela são privilegiadas as relações em nível individual sem considerar as estruturas da sociedade cujas diferenças culturais ficam determinadas apenas nos parâmetros de superioridade e inferioridade.

A segunda **perspectiva** é denominada **funcional** e está fundada no reconhecimento da diversidade e diferenças culturais, com metas de inclusão e tendo em vista a promoção do diálogo, da tolerância e da convivência. Entretanto, ela não questiona as causas da assimetria e da desigualdade sociais, motivo pelo qual os elementos fundantes, se tornariam instrumentos de dominação e de controle para conservar a estabilidade social, posição materializada no âmbito educativo com ações afirmativas e políticas específicas para grupos discriminados, como os indígenas e afrodescendentes. Esse entendimento deu base à Educação Intercultural Bilíngue (EIB) que reconhece o caráter global e integrador da cultura que também é histórico e dinâmico, cuja diretriz está expressa na frase: “Compreender dois mundos diferentes e ao mesmo tempo complementares”.

Por último, a designação de **Interculturalidade crítica** enunciada pela autora não parte da perspectiva da diversidade, mas adentra em motivos de ordem estrutural-colonial-racial. “[...] isto é, de um reconhecimento de que a diferença

se constrói dentro de uma estrutura e matriz colonial de poder racializado e hierarquizado [...]” (WALSH, 2010, p. 91). Dessa forma, a interculturalidade assume o papel de ferramenta, processo e projeto, construída com base nas necessidades das pessoas e não é impositiva.

Com uma visão ousada, a autora complementa

Portanto, seu projeto não é simplesmente reconhecer, tolerar ou incorporar o diferente dentro da matriz e estruturas estabelecidas. Pelo contrário, é implodir – a partir da diferença – as estruturas coloniais do poder como desafio, proposta, processo e projeto; é reconceitualizar e re-fundar estruturas sociais, epistêmicas e de existências que põem em cena e em relação equitativa lógicas, práticas e modos culturais diversos de pensar, atuar e viver. (WALSH, 2010, p. 92).

De fato, essa perspectiva nos dá ideia da necessidade de uma mudança estrutural imprescindível para viver a interculturalidade. Na experiência do curso descrita no item a continuação, consideramos a proposta de subverter a situação de marginalidade que acompanha os feirantes bolivianos em Corumbá. A proposta de ofertar o curso de português nas instalações de uma instituição educativa de ensino superior, não apenas pretendia uma inclusão, embora temporária, desses feirantes, mas provocar uma reflexão do uso dos espaços públicos de formação e de construção de conhecimento acadêmico.

No que tange à concepção da língua portuguesa como segunda língua (PL2), Português para Falantes de outras línguas (PFOL), entre outras denominações, consideramos que nas fronteiras esses nominativos não representam os sentidos que as línguas ocupam entre seus falantes. Coadunamos com Mancilla Barreda (2017) na proposta de considerar o **português como língua de fronteiras**.

#### 4. O CURSO DE PORTUGUÊS PARA FEIRANTES BOLIVIANOS

Os projetos de extensão ocupam um lugar fundamental na viabilização prática entre o ensino e a pesquisa. Mediante a Extensão, a UFMS se aproxima

das comunidades que acolhem os diferentes campi, oferecendo uma devolutiva social dos estudos realizados em sala de aula na forma de ações que procuram afetar favoravelmente o contexto local.

Com essa perspectiva, o Projeto de extensão intitulado **Curso de línguas na fronteira: ensino e aprendizagem de português** ofertou o **Curso de Português para feirantes bolivianos**, ação coordenada por docente do Curso de Letras com habilitação em Português e Espanhol do Campus do Pantanal- CPAN/UFMS e realizado por discentes do mesmo curso. Essa unidade da instituição está localizada em Corumbá, município fronteiriço a Puerto Quijarro na Bolívia, contexto que justifica sua proposta.

O **Curso de português para feirantes bolivianos**<sup>10</sup> iniciou-se, no mês de maio de 2018, com encontros entre a equipe participante do projeto com a finalidade de aprofundar nos objetivos e definir os métodos para a prática. As reuniões tinham o propósito de refletir sobre o curso e a busca de alternativas que atendessem adequadamente os participantes, conforme orienta a Metodologia da Pesquisa-Ação (THIOLLENT, 2009). Assim, as aulas presenciais aconteceram de 17 de setembro à 10 de dezembro de 2018, seguindo a metodologia comunicativa, percurso definido para a realização do curso fundamentado em atividades dialógicas significativas ao contexto dos aprendizes.

O curso foi realizado em uma sala de aula da Unidade II do CPAN – mesmo prédio em que se realizam as aulas do curso de Letras Português/Espanhol. Convém destacar que essa unidade está muito próxima à feira que se realiza às quintas-feiras na rua Afonso Pena, bairro Universitário, por esse motivo é muito frequentada pelos discentes que estudam no período matutino.

Os encontros aconteceram semanalmente às segundas-feiras no horário das 17h às 18h30min em uma sala específica disponibilizada pela Universidade, horário e local previamente combinados com os participantes. Frequentaram o

---

<sup>10</sup> Tendo participado para o Edital PAEXT 2018, o projeto contou com duas bolsas de extensão, uma para cada ação. Na ação **Curso de Português para feirantes bolivianos** participaram os discentes Sander Kaio Brandão de Souza, enquanto bolsista e Thayná de Azevedo Borges, na qualidade de voluntária, à época, ambos acadêmicos eram alunos do sexto semestre (2018) e desenvolveram o papel de professores no curso de português.

curso em média 6 estudantes bolivianos, com idades entre 18 e 30 anos, alguns eram feirantes, outros filhos de feirantes. Com relação à sua escolaridade, uns estavam concluindo o ensino médio, outros estudavam em cursos profissionalizantes e uma cursava no ensino superior.

No que concerne às aulas, estas eram preparadas antecipadamente e procurando manter um padrão em que se realizavam atividades em grupo envolvendo conteúdos gramaticais contextualizados. Realizava-se uma intensa troca sobre o tema selecionado, com diálogos e atividades de fixação.

No planejamento das aulas selecionavam-se atividades que pudessem ser significativas, considerando o contexto de residência e de trabalho dos aprendizes, entre os temas selecionados mencionam-se: localização espacial em Corumbá, nome das roupas, nomes de objetos específicos, das mercadorias comercializadas pelos feirantes, leitura de embalagens e números.

Os conteúdos gramaticais estiveram presentes mediante o uso dos gêneros textuais, em específico o gênero textual música. Cabe destacar que essas eram atividades bastante apreciadas pelos alunos. Ouvir as músicas, perceber as palavras e entender seu significado, conhecer sobre a biografia do cantor e a diversidade dos ritmos presentes no catálogo de músicas brasileiras foi uma experiência distinta e muito divertida.

De todos os encontros realizados, foram selecionados dois momentos marcantes, assim registrados neste trabalho: no primeiro, a temática da aula consistia nas datas comemorativas e os feriados. Apresentou-se um slide com fotos, músicas, comidas típicas, história e singularidades das principais datas comemorativas e feriados do Brasil, os estudantes bolivianos comentaram que algumas dessas festividades são comemoradas na Bolívia, mas de formas diferentes. Eles manifestaram que já haviam frequentado o Carnaval e a Festa Junina de Corumbá, ambas festividades são celebradas como grandes eventos populares locais.

A memória afetiva foi acionada ao reconhecer festividades nos dois países, gesto que permite uma identificação tão necessária em situações assimétricas. Reconhecer traços semelhantes entre duas comunidades que compartilham os limites dos estados nação pode ser um caminho de legitimar e valorizar os habitantes das fronteiras.

No segundo, a temática da aula abordava as Profissões. Utilizamos diferentes meios para desenvolver esse tema, mas quando os alunos começaram a

comparar como são as profissões no Brasil e na Bolívia, percebemos que era necessário aprofundar sobre esse tema nos dois países. Inicialmente relatamos como é visto o trabalho infantil no Brasil, - se é permitido, qual a idade mínima, se existem direitos e deveres - e perguntamos como esse processo ocorria na Bolívia. Nessa aula conversamos sobre a idade em que eles começaram a trabalhar e a profissão exercida.

Os alunos relataram que na Bolívia os adolescentes podem trabalhar de forma legal a partir dos 14 anos, desde que respeitem todas as normas de segurança e também que sejam estudantes. Alguns deles relataram que começaram a trabalhar aos 12 anos, com suas mães nas feiras, ajudando a atender os clientes e arrumando as mercadorias na banca. Ao fim do serviço recebiam aproximadamente 20 reais pela diária. Outros dois estudantes bolivianos relataram que já haviam trabalhado distribuindo panfletos na Bolívia aos 10 anos de idade e como serralheiro aos 12 anos.

As peculiaridades culturais no mundo do trabalho entre bolivianos e brasileiros evidenciam a necessidade de conhecer os elementos culturais numa perspectiva intercultural, isto é, ampliar o conhecimento e compreensão das diferenças culturais, uma vez que o padrão básico dos valores e atitudes variam de uma cultura para outra e podem intervir no processo de comunicação.

É importante destacar, que durante as aulas os estudantes tiveram total liberdade para expressar suas opiniões e fazer comentários. Eles contribuíram com experiências e compartilharam seus conhecimentos com o restante da turma, principalmente no momento das atividades de revisão do conteúdo anterior. Observamos que quando novos alunos passaram a integrar o curso, os estudantes que frequentavam regularmente tiveram o importante papel de contribuir com a troca de conhecimentos entre todos os participantes, situações que não foram planejadas, mas ocorreram naturalmente a partir das atitudes dos estudantes bolivianos.

Essas situações expõem o ambiente colaborativo e descontraído que se alcançou durante as aulas de português. Esse bem-estar se estendia por meio de um grupo criado no aplicativo *WhatsApp*. O propósito inicial estava centrado na comunicação entre os participantes do curso, porém adquiriu uma nova dinâmica com o intercâmbio de imagens, de músicas e textos relacionados à língua portuguesa, maneira informal e prazerosa de interagir. Mesmo após o final do curso, o grupo permaneceu funcionando por alguns meses.

Por se tratar de uma ação de aprendizagem de línguas, os indicadores avaliativos aplicados foram de natureza qualitativa. Consideramos que a resposta à ação desenvolvida foi positiva visto que os aprendizes conseguiram estabelecer atos comunicativos básicos e desenvolvê-los ao longo do curso, realizando diálogos nas diferentes situações comunicativas propostas. Além disso, avaliamos os comportamentos interculturais positivos entre os ministrantes e o público-alvo.

Mencionamos alguns comentários recolhidos dos alunos bolivianos<sup>11</sup> ao participar do curso:

Foi bom para nós que trabalhamos na feira pois com este curso busquei muito conhecimento, foi muito interessante por algumas palavras que eu não conhecia e com este curso eu aprendi muitas palavras. Chamou muito minha atenção a forma que os professores ensinaram a mim e meus colegas, trataram-me uma forma que aprendemos mais rápido. Agradeço vocês professores por ter oportunidade de aprender com vocês. Muitonos ensinar. (Estudante boliviano 1).

Nos depoimentos foi mantida a forma em que os alunos se manifestaram

Bom a aula de portugues eu achei muito bom. Pra nos que temos contacto oral com os brasileiros la na feira e conhecemos um pouco do idioma mas ainda faltava aprender muito do idioma e da reigao de Brasil também. Ja que nos tivemos muito compartimento de conhecimentos fazendo comparação do Brasil com a Bolívia com as comidas e costumbre cultural. (Estudante boliviana 2).

Ensinar a língua portuguesa para estudantes bolivianos foi um desafio compensador para os discentes, pois eles ainda não haviam tido a experiência de ministrar aulas de português para falantes de outras línguas, apenas como língua

---

<sup>11</sup> Para resguardar a identidade dos estudantes bolivianos, estes foram identificados por números, por exemplo: Estudante boliviana 2; Estudante Boliviano1.

materna nos estágios obrigatórios do Curso de Letras. Nas aulas de Português revelaram-se as aproximações e distanciamentos entre as línguas e seus falantes, mostrando-se na prática a proximidade tipológica entre o português e o espanhol, e ao mesmo tempo suas peculiaridades, constituindo um período de reflexão importante na formação inicial dos discentes participantes.

As línguas, representações culturais e identitárias constituem os indivíduos, seu modo de ser e estar no mundo. Os feirantes bolivianos trouxeram às aulas de português, suas práticas com a língua portuguesa, adquiridas por aproximação geográfica, por necessidade de uso no comércio e nos serviços. No cotidiano essa língua pode mudar de status, quando está em seu ambiente familiar, para o boliviano o português pode ser uma língua 2, inclusive uma língua estrangeira, com o sentido de estrangeiridade evidenciando um distanciamento cultural e social que se dilui quando a utiliza no comércio, interagindo com seu público comprador. Essa condição **flutuante** do português na prática comunicativa dos feirantes bolivianos parece adquirir outro status no processo de aprendizagem, quando estes fazem inferências entre sua língua, o espanhol e a outra língua que também é sua, o português.

Desse jogo de representações linguísticas e culturais que se entrecruzam emerge o nominativo português língua de fronteiras, como uma língua em trânsito e de uso estendido além do limite fronteiriço com peculiaridades cuja realização nos leva a conjecturar a existência do **português boliviano**, como mencionado anteriormente.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo desenvolvemos as experiências e resultados do projeto de extensão da UFMS, Campus do Pantanal: Curso de português para feirantes bolivianos. O projeto apresenta um vínculo inequívoco na relação pesquisa – ensino – extensão, por se tratar de um curso de línguas, em que estudantes do Curso de Letras atuaram como professores, estes passaram por um período de capacitação planejado pela coordenadora e orientadora da ação. Na etapa posterior à capacitação dos discentes ministrantes foi realizada a elaboração de material didático utilizado nas primeiras aulas. Os demais materiais didáticos foram elaborados ao longo do curso, consoante à proposta da Pesquisa-Ação, os momentos posteriores à aula eram de reflexão para a retomada na aula seguinte.

Consideramos que foram alcançados os objetivos propostos, tendo em vista que os estudantes bolivianos adquiriram estratégias de comunicação em língua portuguesa, associadas ao aperfeiçoamento da destreza intercultural que lhes permita interagir em situações reais comunicativas. Por outro lado, os acadêmicos que participaram da ação, ao exercer a função de professores de português para falantes de outras línguas, tomaram consciência da sua formação inicial como **mediadores interculturais**, utilizando recursos linguísticos e extralinguísticos, necessários para manter uma comunicação com respeito e adequação às diferentes situações sociais. Nas palavras dos discentes, professores no projeto

Olhar para trás e perceber a quantidade de conhecimento que adquirimos é um exercício enriquecedor. Nossas aulas foram pensadas para serem realizadas em conjunto, sempre com o intuito de gerar um aprendizado maior para ambas partes. Aprendemos muito com nossos alunos bolivianos e desenvolvemos durante o curso uma relação positiva, baseada sobretudo no respeito e admiração. Vemos a existência de projetos como este, que ligam as culturas, línguas e fronteiras como um bem necessário aos dois países, na medida em que há uma desmistificação gigantesca de estereótipos. Ao ministrarmos aulas para os nossos alunos bolivianos, podemos ficar abertos a novas maneiras de ler o mundo, de habituar-se a contextos diferenciados e constituir-se discursivamente em línguas diferentes. Um contexto que na nossa opinião deveria ser vivenciado por todos os alunos e professores de uma fronteira. Conhecer pessoas diversas, escutar a sua história, entender seus pensamentos, compartilhar de experiências, ter êxito no planejamento, enfim, adquirir conhecimento, sem dúvidas, é a melhor parte do processo. (BORGES; SOUZA, 2018, p. 5).

Em suas narrativas é possível compreender a importância de participar de um Projeto de Extensão em que ensinar sua língua materna para feirantes bolivianos propiciou a ampliação na sua formação inicial, bem como o enriquecimento pessoal que essa ação extensionista significou, cabendo mencionar a importante participação deste estudo no I Congresso de Português como Língua Estrangeira

na *Columbia University* em Nova York (EUA)<sup>12</sup>. Por outro lado, as experiências de aprendizagem que os estudantes bolivianos relatam, validam tanto a ação realizada, quanto o artigo que ora apresentamos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. Campinas: Pontes Editores, 1995.

\_\_\_\_\_. O Português como língua não-materna: Concepções e contexto de ensino. pp. 1-13. In: **Acervo digital do Museu da Língua Portuguesa**, 2005. Disponível em: [https://issuu.com/museulp/docs/o\\_ensio\\_de\\_portugues\\_como\\_lingua\\_na](https://issuu.com/museulp/docs/o_ensio_de_portugues_como_lingua_na). Acesso em: 20/01/2016.

\_\_\_\_\_. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 4 ed. Campinas: Pontes Editores, 2007.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

\_\_\_\_\_. Ensino de português língua estrangeira/EPL: a emergência de uma especialidade no Brasil. In: LOBO, T. et al., (Org.). **ROSAE: linguística histórica, história das línguas e outras histórias**. Salvador: EDUFBA, 2012.

\_\_\_\_\_; CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. **Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas**. Brasília: EdUnB; Campinas: Pontes Editores, 2007.

AMADO, Rosane de Sá. Português como segunda língua para comunidades de trabalhadores transplantados. In: **Revista da SIPLÉ**, v. 2, s/p. Disponível em: [http://www.siple.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=173:portuguescomosegunda-linguaparacomunidadesdetrabalhadorestransplantados&catid=57:edicao2&Itemid=92](http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=173:portuguescomosegunda-linguaparacomunidadesdetrabalhadorestransplantados&catid=57:edicao2&Itemid=92). Acesso em: 02/10/2015.

---

<sup>12</sup> O registro do I Congresso de Português como Língua Estrangeira da Columbia University ocorrido em março de 2021. Disponível em: <https://www.lrc.columbia.edu/portuguese/>.

BORGES, Thayná Azevedo; SOUZA, Sander Kaio Brandão de. **Ensino de português para feirantes bolivianos**. Corumbá: UFMS, 2018.

CORREIA, Jacqueline Maciel; OLIVEIRA, Marco Aurélio Machado de; OLIVEIRA, Jéssica Canavarro. pp. 91-108. Imigrantes pendulares em região de fronteira: semelhanças conceituais e desafios metodológicos pendular. In: **Direitos culturais**, v. 12, 2017. (on-line).

COSTA, Gustavo Vilela Lima da. O muro invisível: a nacionalidade como discurso reificado na fronteira Brasil-Bolívia. pp.141-156. In: **Tempo Social**, v. 25, n. 2, nov., São Paulo, 2013. ISSN 1809-4554. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/78769/82821>. Acesso em: 03/06/2015.

COSTA, Gustavo Vilela Lima da. Os bolivianos em Corumbá-MS: conflitos e relações de poder na fronteira. pp. 35-63. In: **Mana**, v. 21, n. 1, abr., Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010493132015000100035&lng=en &nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010493132015000100035&lng=en &nrm=iso). Acesso em: 22/06/2015.

ESPÍRITO SANTO, Anderson Luis do; COSTA, Edgar Aparecido da; BENEDETTI, Alejandro Gabriel. A feira livre de Corumbá/MS na fronteira Brasil-Bolívia. pp. 93-108. In: **Boletim de Geografia**, v. 35, 2017.

MANCILLA BARREDA, Suzana Vinícia. **Interculturalidades no contexto Puerto Quijarro (Bolívia) - Corumbá (Brasil). Português língua de fronteiras: ensino, aprendizagem e formação de professores**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

RIVAS, Verónica Elizabeth. **Yo no soy boliviano yo sou carioco. Entre línguas e preconceitos na fronteira Brasil/Bolívia**. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos Fronteiriços) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. pp. 75-96. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo interculturalidad crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración-Convenio Andrés Bello (III-CAB), 2010.

## ORGANIZADORES

### ERIC JÚNIOR COSTA

Doutor em Estudos de Linguagens (CEFET-MG). Atua há 22 anos com o ensino de Português Língua Não-Materna. É membro dos grupos de pesquisa Cognição e Ensino para Imigrantes e Refugiados (GECEIR) da Universidade Federal de Minas Gerais e do Grupo de Estudos Distribuição Espacial da População (GEDEP) da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. É líder do Grupo de Estudos Migratórios: Acolhimento, Linguagens e Políticas (GEMALP). Atualmente desenvolve pesquisas sobre as migrações, a apatridia, a comunidade chinesa no Brasil e o Português como Língua de Acolhimento (PLAc).

### FLÁVIA CAMPOS SILVA

Doutora em Estudos de Linguagens pelo POSLING (CEFET-MG). Pesquisadora na temática migratória, com ênfase no fomento da acolhida linguística. É professora de português para estrangeiros e membro dos grupos de Pesquisa GEMALP, do Grupo de Estudos Distribuição Espacial da População (GEDEP) da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e do Narrar-se (CEFET-MG).

### ELISA MATTOS DE SÁ

Doutoranda e Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Fez mestrado em English Language Teaching na Universidade NOVA de Lisboa. Faz pesquisa em Linguística Aplicada Crítica, concentrando-se em ensino-aprendizagem de inglês e português para fins acadêmicos. Também se interessa por formação de professores, interculturalidade e linguagem da internet. É membro do grupo de pesquisa IndisciPLAr: Português como Língua Adicional em uma perspectiva indisciplinar, da Universidade Estadual de

Campinas (UNICAMP), do Núcleo de Estudos de Línguas para Fins Acadêmicos (NELFA), na UFMG, e do Núcleo de Aprendizagem e Ensino Tecnológico (NALET), do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). É professora desde 2001 e tradutora desde 2004.



Este livro foi composto em Baskerville,  
no mês de maio de dois mil e vinte e dois.



ISBN 978-65-88096-14-7



9 786588 096147



**MOSAICO**  
PRODUÇÃO EDITORIAL