

## **SEÇÃO 3**

# LÍNGUA(S), DISCURSOS E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO

# QUANDO A PRIMEIRA LÍNGUA NÃO É A MATERNA: O ENTRE-JULGAR DAS LÍNGUAS EM FAMÍLIAS IMIGRANTES NO BRASIL

*Data de aceite: 01/12/2023*

**Carolina Moya Fiorelli**

## 1. INTRODUÇÃO

O movimento migratório é um fenômeno constante e frequente na História da humanidade. Vivemos em uma contínua transformação do mundo e da sociedade por conta do direito e/ou necessidade que o ser humano tem em se deslocar, seja de uma cidade para outra, de uma região para outra, ou mesmo de um país para outro. Dessa forma, a capacidade e a facilidade de adaptação são fatores essenciais para a sobrevivência e permanência (ou não) de nós, humanos, em um novo ambiente.

Segundo dados da Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR)<sup>1</sup>, até o final de 2021, cerca de 89,3 milhões de pessoas foram forçadas a se deslocar de seus países por conta de perseguições, conflitos, violência e violação a direitos humanos. Cerca de

27,1 milhões são considerados refugiados, sendo que a metade deste número são pessoas com menos de 18 anos.

Considerando o contexto brasileiro, de acordo com o relatório “Refúgio em Números (2022)”<sup>2</sup>, houve 29.107 solicitações de refúgio no país em 2021. As nacionalidades com mais recorrência foram: venezuelana (78,5%); angolana (6,7%); e haitiana (2,7%). O relatório aponta ainda que 50,4% das pessoas reconhecidas como refugiadas no Brasil são crianças e adolescentes, na faixa etária de 5 a 14 anos.

Dentre as adversidades encontradas pelos imigrantes deslocados forçados em uma nova sociedade, uma das principais para sua integração, na maioria dos casos, é a barreira linguística. Waldman (2012) destaca que grande parte dos imigrantes buscam a “ascensão econômica e social, a educação escolar, em especial de seus filhos” (Waldman, 2012, p. 13) em outros países. O primeiro passo para que

<sup>1</sup> Fonte: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-brasil/>

<sup>2</sup> Fonte: [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra\\_2020/OBMigra\\_2022/REF%C3%9AGIO\\_EM\\_N%C3%9A-MEROS/Resumo\\_Executivo\\_-\\_Refu%CC%81gio\\_em\\_Nu%CC%81meros\\_-\\_27-06.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMigra_2022/REF%C3%9AGIO_EM_N%C3%9A-MEROS/Resumo_Executivo_-_Refu%CC%81gio_em_Nu%CC%81meros_-_27-06.pdf)

consigam certa estabilidade financeira e social é com a aprendizagem e domínio da língua majoritária do país de acolhida: por meio dela que o imigrante deslocado forçado poderá comunicar-se com a sociedade no geral.

Quando essa realidade se volta para crianças e adolescentes imigrantes em idade escolar, o obstáculo da língua também pode ser um empecilho. Segundo dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)<sup>3</sup>, 40% da população mundial não tem acesso à educação na língua que fala ou entende.

A dificuldade de comunicação entre alunos imigrantes, seus colegas e professores brasileiros pode gerar frustração e desmotivação por parte desta população jovem. Neves (2018) aborda questões pouco visibilizadas com relação a estudantes imigrantes na Educação Básica brasileira que devem ser consideradas por gestores escolares, sendo algumas delas

[...] discussões sobre como favorecer a integração dos alunos pouco proficientes em português ao espaço escolar (...) como promover os diálogos interculturais dentro da escola, como realizar um trabalho que combata situações de preconceito e xenofobia (Neves, 2018, p. 132).

Nesse sentido, além dos problemas com a comunicação entre alunos imigrantes e a escola brasileira, aqueles podem sofrer discriminação somente pelo fato de serem estrangeiros. Waldman (2012) também expõe outros problemas ainda na mesma temática, como os relacionados aos professores que também não possuem conhecimento das (várias) línguas que seus alunos podem falar; falta de preparo das escolas para se trabalhar com a diversidade cultural; e de gestores educacionais não terem conhecimento sobre movimentos migratórios.

Pensando em como essas dificuldades encontradas pela população imigrante, em idade escolar, propomos discussões sobre o ensino de língua portuguesa para esse público. Dessa forma, este trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa de doutorado, finalizada em 2022, que analisou as relações entre o ensino de língua para fins específicos e o ensino de Português Língua de Acolhimento (doravante PLAc).

Assim, este texto está organizado em três partes: na primeira, abordamos a definição e algumas características do PLAc; na segunda, discutimos a relação que famílias de imigrante têm entre suas línguas maternas e a língua portuguesa; e na terceira, apresentamos atividades desenvolvidas e trabalhadas em um curso de PLAc para famílias venezuelanas na cidade de Araraquara, interior do estado de São Paulo.

## 2. PORTUGUÊS PARA FINS HUMANITÁRIOS

Iniciamos nossa discussão sobre o ensino de português para população migrante em situação de refúgio sob uma nova perspectiva. O termo PLAc, cunhado por Grosso (2010), com origem em Portugal, é o mais utilizado por pesquisadores dessa área. No

<sup>3</sup> Fonte: <https://www.unesco.org/pt/days/mother-language>

entanto, alguns autores têm problematizado a palavra “acolhimento”, pois, diferentemente do país europeu, no Brasil faltamos em realizar ações que forneçam realmente a recepção necessária para essa população vulnerável.

De acordo com Anunciação (2018), a palavra acolhimento remete a um sentido positivo, mas que, em nosso país, *falhamos* ao acolher tais imigrantes ao não oferecer políticas linguísticas brasileiras que ofereçam ações que promovam o ensino desta língua. Zambrano (2019) também aponta sobre o despreparo de professores para ensinar português para esse contexto, pois ainda são poucos os cursos de licenciatura em Letras que apresentam disciplinas de Português como Língua Estrangeira (PLE), ou que tragam discussões sobre PLAc e sobre os fluxos migratórios contemporâneos.

Em contrapartida, muitas pesquisas (a nível de graduação e pós-graduação) têm sido realizadas com o intuito de expandir a área. Além disso, discussões acerca da própria nomenclatura também estão sendo feitas, a fim de atender da melhor maneira o cenário brasileiro. Nesse sentido, Fiorelli (2022) propõe um modelo de ensino de Português em que o PLAc está inserido em um termo guarda-chuva, chamado de *Português para Fins Humanitários* (doravante PFH). Considerando este contexto de ensino específico e único para cada parte do Brasil, a autora propõe essa relação entre o ensino para fins específicos e o PLAc, para que professores possam, assim, refletir sobre as diferenças entre o ensino de línguas para fins gerais e para imigrantes em situação de refúgio, pois este requer não somente conhecimentos linguístico-culturais. Além disso, essa proposta foi feita com os objetivos de: demonstrar a diferença entre o contexto brasileiro com o europeu; ressignificar a prática em PLAc; e compreender esse ensino na área de fins específicos. Dessa forma, optamos em utilizar, para este estudo, o termo PFH para nos referirmos ao PLAc.

Defini-se PFH, portanto, como o ensino voltado para população imigrante em situação de refúgio no Brasil. Tal ensino busca desenvolver as habilidades linguísticas e discursivas da língua portuguesa, promover a autonomia, as práticas sociais e de letramento e a defesa pessoal dos aprendizes imigrantes (Lopez, 2016).

Dessa forma, para Costa e Taño (2017), tal ensino deve ser planejado por meio de temáticas que atendam às necessidades da população migrante. Segundo os autores,

[...] O conceito de Língua de Acolhimento marca assim uma quebra de paradigmas no ensino de línguas estrangeiras no Brasil apoiada na necessidade imediata de se incluir tarefas comunicativas que visem uma interpretação mais ampla do mundo e da língua alvo num plano geopolítico, de ordem macro, tais tarefas que tenham como tema a imigração (por exemplo: incluir os gêneros textuais dos formulários migratórios do(s) país(es) da língua estudada, ou estudar os direitos e deveres dos imigrantes (independente da motivação interna para a viagem) (Costa; Taño, 2017, s/p).

O ensino por meio das habilidades linguísticas e comunicativas vinculadas à temáticas relevantes e significativas para os aprendizes imigrantes é considerado ponto inicial para a elaboração de cursos de PFH. Para atender às necessidades e demandas de

diferentes aprendizes, em diferentes contextos, é necessário considerar a vivência deles e as realidades em que estão inseridos, para que professores possam, assim, planejar os cursos específicos para esse público (Sene, 2017; Soares, Sirianni, 2018; Diniz, Cruz, 2018; Perna, Andrighetti, 2019).

Nesse sentido, Fiorelli (2022) sugere que cursos de PFH sejam organizados a partir de cinco temáticas, baseadas no que autores da área propuseram. A autora reforça que a cada cenário de ensino podem surgir novas temáticas, e uma mais trabalhada que outra, pois o planejamento depende sempre das necessidades de seus aprendizes. O quadro a seguir apresenta as cinco temáticas mencionadas:

TEMÁTICAS CURSOS DE PLAc				
Trabalho	Moradia	Saúde	Educação	Cidadania
direitos trabalhistas, carteira de trabalho, elaboração de currículos, entrevistas de emprego, finanças.	questões relacionadas ao aluguel de casas, programas habitacionais.	questões relacionadas ao sistema de saúde do Brasil, vocabulário de sintomas e doenças.	questões relacionadas a escolas regulares para os filhos, universidades, EJAs.	questões sobre direitos e deveres dos imigrantes no país, interação com brasileiros.

Quadro 1: temáticas para curso de PLAc (Fiorelli, 2022, p. 109).

Destacamos a temática sobre “cidadania”. Quando Grosso (2010) afirma que o ensino da língua portuguesa para população de pessoas refugiadas ultrapassa o ensino convencional de línguas, as questões de direitos e deveres dos imigrantes é um ponto diferencial do ensino de PFH. Promover práticas de conscientização sobre migração forçada para brasileiros e de socialização desse público migrante com a comunidade brasileira são duas ações que podem, de fato, acolhê-lo nessa nova sociedade que está inserido.

Consideramos importante, também, o fato de os aprendizes imigrantes serem agentes de suas próprias aprendizagens. Uma vez que todo o curso é planejado e elaborado a partir de suas demandas, que estão em constante mudança e são diferentes de outros contextos, Fiorelli (2022) propõe o termo *necessidades emergentes* (NE). O quadro a seguir descreve as características de cada uma das NEs.

NECESSIDADES EMERGENTES APRENDIZES PLAc				
Temáticas	Lacunias	Questões administrativas	Transformáveis	Práticas de Acolhimento da sociedade
Relevantes ao ensino: trabalho; moradia; saúde; educação; cidadania; outras que podem surgir.	Aquilo que os professores consideram importante para atingir os objetivos dos aprendizes.	Deslocamento do aprendiz para o local do curso, gratuidade, carga horária, parcerias com prefeituras ou empresas privadas; aulas para público adulto separado do infantil.	Novas necessidades podem surgir em diferentes momentos do curso, pois os aprendizes estão sujeitos a novas vivências.	Socialização dos aprendizes com a comunidade brasileira; conscientização desta sobre migração forçada.

Quadro 2: necessidades emergentes aprendizes (Fiorelli, 2022, p. 132)

As NEs podem variar de um contexto para outro, de acordo com as demandas de cada cidade/região/estado. Também devem ser consideradas as nacionalidades e línguas maternas dos aprendizes, importantes para reconhecer as diferentes culturas, modos de aprender e possíveis dificuldades que possam surgir caso as línguas em contato sejam muito distantes (como por exemplo: o português e o árabe).

As práticas de acolhimento da sociedade também são fatores importantes para esse contexto de ensino. São Bernardo (2016) descreve o PFH como um instrumento de luta e transgressão, uma vez que as condições de muitas pessoas em situação de refúgio são de vulnerabilidade social, psicológica e econômica. Enfatizamos a questão da defesa pessoal e de instrumento de luta, que a autora aborda, pelo fato de a população migrante em situação de refúgio muitas vezes sofrer episódios de *xenofobia*. Costa (2021) aponta que o aumento de casos de discriminação com esse público tem ocorrido por conta do desconhecimento dos brasileiros sobre fatos e dados migratórios no país.

O ensino de PFH pode, portanto, proporcionar aos aprendizes migrantes acesso a seus direitos previstos em lei. Além disso, os conhecimentos estudados em sala de aula sobre as diversas variações linguísticas e culturais existentes no Brasil tornam-se necessários para se defenderem de possíveis preconceitos em relação à sua própria forma de falar/se expressar na língua portuguesa.

Dessa forma, na próxima seção, discutimos a relação que a língua materna dos imigrantes tem com o português no Brasil.

### 3. O ENTRE-LUGAR DAS LÍNGUAS DOS IMIGRANTES

Mesmo considerando a língua portuguesa como língua oficial e majoritária no Brasil, não podemos afirmar que esta é a única presente e falada/escrita no país. Diversas línguas dos povos originários já existiam antes da invasão dos portugueses, além também de, por sermos um país formado por imigrantes, várias línguas de outras nações são faladas e

utilizadas em território brasileiro. Dessa forma, não devemos ser levados pela ideologia de “língua única”, uma vez que somos um país plurilíngue.

Ao olhar para as situações de fronteiras, é possível encontrar variações linguísticas das línguas oficiais de países vizinhos. Monteiro e Salgado (2018) apontam para a situação de escolas nas cidades de fronteira entre Brasil e Venezuela, e como as variações entre o português e o espanhol vão de encontro à ideia de uma língua homogênea. Nesse sentido, situações fronteiriças podem ser consideradas como “entre-lugares”, uma vez que

O entre-lugar, portanto, é um conceito que aponta para um determinado arranjo espacial que se caracteriza por ser fronteira, ou seja, ao mesmo tempo em que separa e limita, permite o contato e aproxima. É local daqueles que estão de passagem e em movimento buscando os afetos e as razões para se enraizar e permanecer. É lugar de estranhamento e ao mesmo tempo potencializador de identidades. É onde se manifesta de forma mais dinâmica a diversidade de idéias e valores (Ferraz, p. 30, 2010).

No entanto, essa situação não ocorre somente nos locais com limites geográficos próximos entre nações. De acordo com o relatório anual “Refúgio em Números de 2022”<sup>4</sup>, São Paulo é um dos estados com número alto de solicitações de refúgio no país, e não faz fronteira com outros territórios estrangeiros. Dessa forma, consideramos que o contato com várias línguas, que não só a portuguesa, pode acontecer em diversos lugares no Brasil. Assim, para o presente trabalho, chamamos de “entre-lugar” os variados cenários em que pessoas residentes no país (sejam nacionais ou imigrantes) encontram-se social e culturalmente. Segundo Vieira e Moreira (2018), o território pode adquirir

[...] novos significados com as reivindicações de identidades territoriais mais fluidas, individuais e de base cultural (CLAVAL, 2014). Assim, a concepção de espaço deve superar a perspectiva de ser fixo e inerte para ser um espaço mais dinâmico e fluido. De acordo com essa ideia, concebemos o território numa abordagem contemporânea, Fuini (2017) explica que essa concepção entende que os sujeitos sociais também constroem, negociam e lutam por seus territórios, que é uma luta cultural, com discursos, representações, identidades e simbolismos mobilizadores de espaços subnacionais ou partes deste subespaço (Vieira; Moreira, p. 190, 2020).

Tendo em vista o conceito de território e fronteiras por uma abordagem contemporânea, defendemos a ideia de que o “entre-lugar” não precisa ser um espaço físico e único. Consideramos que os aspectos sociais, culturais, discursivos e de identidades das pessoas envolvidas em determinado local são os que caracterizam este entre-lugar.

Após termos apresentado esta posição, na próxima seção descrevemos o curso de PFH ofertado na cidade de Araraquara e como as línguas portuguesa e espanhola são tratadas por seus falantes neste entre-lugar.

4 Fonte: [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra\\_2020/OBMigra\\_2022/REF%C3%9AGIO\\_EM\\_N%C3%9AMEROS/Resumo\\_Executivo\\_-\\_Refu%CC%81gio\\_em\\_Nu%CC%81meros\\_-\\_27-06.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMigra_2022/REF%C3%9AGIO_EM_N%C3%9AMEROS/Resumo_Executivo_-_Refu%CC%81gio_em_Nu%CC%81meros_-_27-06.pdf)

## 4. O CURSO DE PORTUGUÊS PARA FINS HUMANITÁRIOS EM ARARAQUARA

Situada no interior do estado paulista, Araraquara é uma cidade com uma população estimada, para o ano de 2021, de por volta 240 mil habitantes<sup>5</sup>. Localiza-se a 278 km de São Paulo, e mesmo distante da capital, conta com uma população migrante considerável para uma cidade do interior, de tal modo que, em 6 de junho de 2022, uma audiência pública<sup>6</sup> foi realizada para discutir políticas para população migrante na cidade.

A demanda de realizar uma audiência ocorreu por conta de o número de imigrantes estar crescendo e a cidade não estar preparada para atender todas as necessidades desta população. Algumas ações, no entanto, vêm sendo promovidas, como é o exemplo do curso do projeto “Português Língua de Acolhimento para Venezuelanos”, oferecido em parceria entre a Universidade Estadual Paulista (UNESP), a Diretoria de Educação de Araraquara e uma instituição religiosa da cidade. Tal projeto teve início em 2018 e segue sua trajetória até hoje.

Por meio desse projeto, famílias venezuelanas em condição de refúgio puderam ter aulas de português de forma gratuita. Os professores (alunos graduandos e pós-graduandos da UNESP, dos cursos de Letras e Pedagogia) participavam de maneira voluntária na elaboração e no planejamento das aulas, que aconteciam aos sábados em uma escola disponibilizada pelo programa Escola da Família (Fiorelli *et al.*, 2021; Sene *et al.* 2021; Fiorelli, 2022). As aulas tinham como objetivo servirem de ponto inicial para a inserção dessas pessoas na sociedade brasileira, e tentavam promover ações que de fato acolhessem os venezuelanos. Dessa forma, as estratégias de ensino consideradas

[...] foram criadas a partir dos recursos humanos e físicos disponíveis tendo em vista atender, de maneira mais adequada, o contexto de ensino, a faixa etária dos estudantes e as necessidades apresentadas por eles na aprendizagem do Português. Dessa maneira, foram organizadas aulas temáticas, atividades interculturais e momentos de incentivo e acesso a livros (Sene *et al.*, p. 4, 2021).

As aulas temáticas foram organizadas conforme o *Quadro 1* apresentado anteriormente. Pelo fato de materiais didáticos já existentes, voltados para aprendizes imigrantes que não estão em situação de refúgio, não serem suficientes para atender às necessidades dos aprendizes venezuelanos em questão, e dadas as especificidades que o contexto exigia, os professores elaboraram materiais direcionados a esse contexto, levando sempre em consideração o que os aprendizes diziam ser importante para aprendizagem dos mesmos (Fiorelli *et al.*, 2021).

No entanto, pelo fato dessa experiência de ensino para pessoas em situação de refúgio ter sido a primeira para todos os professores, nenhum destes estava preparado para

5 Dados do último censo do IBGE: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/araraquara/panorama>

6 Fonte: <https://www.camara-arq.sp.gov.br/eventos/audiencia-publica--plano-municipal-de-politicas-para-imigrantes-em-araraquara,06-06-2022>



alguns momentos que essa condição pode ocasionar. Para exemplificar, apresentamos dados de diários reflexivos de dois professores voluntários do projeto (professora Inez e professor Vicente)<sup>7</sup>, que tiveram sua participação em uma pesquisa de doutorado, que mostram uma dessas dificuldades enfrentadas por eles:

“Nas últimas aulas, verificamos que havia uma inquietude dos pais em relação aos filhos quanto a que língua falar-lhes. **Uma das mães chegou a me afirmar em uma das aulas que se ela fala com os filhos em espanhol, eles não a entendem. Outro pai havia me dito que está falando apenas em português com as crianças, para lhes facilitar a aprendizagem da língua portuguesa.** Eu mesma percebi o quão desafiador é a situação deles, em que os filhos estão vivenciando o fenômeno do bilinguismo.” (Excerto 1 diário reflexivo da professora Inez, 30/03/2019, grifos nossos).

A fala que o pai imigrante traz, sobre “facilitar a aprendizagem” de seus filhos, ao falar português com eles em casa, não é recorrente somente nesse cenário. Podemos considerar isso como um mecanismo de defesa por parte dos imigrantes, uma vez que eles podem sofrer discriminação e/ou preconceito por parte da sociedade brasileira, apenas por falarem uma variedade da língua portuguesa diferente da variedade nacional, como bem apontam Assumpção e Aguiar (2019). Assumpção e Aguiar (2019) trazem em seu artigo um exemplo de situação parecida com a apresentada pela professora Inez. No entanto, a imposição de se falar português com as crianças imigrantes, não vem diretamente dos pais, mas sim de uma professora, como pode ser visto no trecho a seguir:

[...] Mãe, você precisa falar mais português com seu filho. Por isso ele não está aprendendo a ler. Você fala muito espanhol. (“R” professora de Leandro, ao se dirigir à sua mãe, Juliana, peruana casada com um equatoriano) (Assumpção; Aguiar, p. 167, 2019).

Saber a língua majoritária no novo país em que está inserido é necessário para que pais e educadores possam se comunicar efetivamente. Entretanto, considerar a língua materna das famílias imigrantes como empecilho à aprendizagem da língua portuguesa pode gerar conflitos internos dos sujeitos imigrantes sobre suas próprias identidades.

A língua materna das famílias venezuelanas, no contexto de Araraquara, estava sendo deixada de lado em alguns casos, o que fez com que os professores se preocupassem com essa questão. A partir disso, foi elaborado um questionário com algumas perguntas norteadoras que foram lidas e discutidas em sala de aula juntamente com os aprendizes pais. A figura a seguir ilustra as perguntas trabalhadas pelos professores:

---

<sup>7</sup> Para preservar a identidade dos professores participantes da pesquisa, foram escolhidos outros nomes para nos referirmos a eles.

**Você se sente mais confortável para tratar dos assuntos abaixo em sua:**

- (1) Língua materna (Espanhol)
- (2) Língua de acolhimento (Português Brasileiro)
- (3) Nas duas línguas

- ( ) Expressar sentimentos relacionados à alegria, felicidade
- ( ) Expressar sentimentos relacionados a momentos tristes
- ( ) Expressar sentimentos relacionados a saudades
- ( ) Expressar sentimentos relacionados à sua família
- ( ) Expressar dificuldades em relação ao aprendizado de português
- ( ) Expressar desejos sobre o futuro

- ( ) Falar com seus filhos
- ( ) Falar com seus amigos
- ( ) Falar sobre si mesmo
- ( ) Falar de sua terra, de seu país

- ( ) Contar uma história de sua vida
- ( ) Declarar sentimentos

**Qual é sua opinião sobre as seguintes frases:**

*"Aprender uma língua estrangeira é, sempre, um pouco, tornar-se um outro"*

*"A criança aprende, pouco a pouco, a se "servir" da língua como aprende a se servir de suas mãos, de seus brinquedos, das maçanetas das portas, etc"*

Figura 1: questionário de questões linguísticas reflexivas (elaboração professores).

A atividade proposta pelos professores funcionou, a nosso ver, como uma *ação de acolhimento* das famílias venezuelanas. O objetivo dessa ação era de refletir sobre o papel da língua materna e o da língua estrangeira, dentro e fora do ambiente familiar, para que os aprendizes progenitores não sentissem que, de alguma forma, estariam “falhando” com seus filhos.

Após a experiência da discussão do questionário, os professores Inez e Vicente comentaram, em seus diários, sobre o retorno dos aprendizes. Segundo eles, a discussão em sala promoveu momentos de emoção e reflexão por todas as partes. Os excertos a seguir mostram pontos considerados importantes por eles:

“Foi um momento muito bonito de reflexão. **Pois muitos pareciam sentir que precisavam deixar o espanhol de lado aqui no Brasil, e que eles ainda podiam conversar em espanhol com seus filhos, pois a língua materna possui um certo afeto para todos nós. Foi muito interessante observar como eles tratavam as duas línguas dentro de casa.** Muitos disseram que usavam ambas” (Excerto 1 diário reflexivo do professor Vicente, 30/03/2019, grifos nossos).

“Um dos depoimentos que eu mais achei interessante foi de um dos alunos que disse que quando trocava de língua sentia que um interruptor girava em sua cabeça. **Muito interessante essa observação, pois isso mostra a capacidade dele de separar e diferenciar o uso das duas línguas.** No mais, foi possível observar que a maioria deles se sentiram felizes e aliviados com a conversa” (Excerto 2 do diário do professor Vicente, 30/03/2019, grifos nossos).

Percebemos, no diário do professor Vicente, que algumas famílias ainda utilizam as duas línguas no ambiente familiar. O entre-lugar das línguas para essas pessoas pode ser seus lares, e a proposta dos professores foi justamente essa possibilidade de se utilizar as duas línguas com seus familiares, e não somente o português. Consideramos também que o curso de PFH é um espaço do entre-lugar e trocas de saberes entre professores e aprendizes, o que pode tornar a aprendizagem e a interação entre todas as partes mais acolhedora.

A professora Inez também aborda a discussão sobre a questão do bilinguismo que o entre-lugar das línguas pode proporcionar. Segundo ela:

“(...) debatemos que não há problema que se fale em espanhol com seus filhos, porque, sendo a língua dos pais, é nela e por ela que se transmite a educação e tantos outros valores. Ainda, **comentamos sobre a facilidade das crianças de adquirirem a língua e que, provavelmente, elas se tornarão pessoas bilíngues, se seguirem falando em espanhol dentro de casa e português na vida social**” (Excerto 2 diário reflexivo da professora Inez, 30/03/2019, grifos nossos).

Os conhecimentos sobre teorias linguísticas do bilinguismo que os professores de Letras possuem pode funcionar como forma de tranquilizar os aprendizes pais. Ao retirar a preocupação que eles possam ter de seus filhos sofrerem algum preconceito, os pais podem voltar sua atenção para outras questões.

Outro ponto importante que a professora Inez destaca, foi a relação entre língua materna e identidade venezuelana dos aprendizes. Segundo ela, os professores concluíram que

“(...) falar em espanhol na relação familiar poderia ser uma maneira de **manter um laço afetivo com o passado, com a origem e com a família, pois é a história que eles possuem e que, para sempre, terão**. A necessidade de ter debatido sobre todas essas questões foi mostrar-lhes que por meio da escolha linguística pode-se ignorar um passado existente, (...) No entanto, **eles mesmos perceberam, na discussão, que ao deixarem de falar em espanhol poderiam deixar de mostrar e compartilhar com os filhos parte do que são**” (Excerto 3 do diário reflexivo da professora Inez, 30/03/2019, grifos nossos).

As crianças imigrantes em situação de refúgio em um país novo ainda estão desenvolvendo suas próprias identidades. Os laços afetivos e suas origens, os quais a professora menciona, são partes importantes para que elas possam crescer de forma a não apagarem a língua e cultura de seus pais. Com isso, os professores demonstraram que se tem espaço para falar o espanhol no Brasil, que eles (tanto as crianças quanto os pais) têm o direito de continuar sendo venezuelanos. A “primeira língua” utilizada pelas famílias venezuelanas pode continuar sendo sua língua materna.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo discutido brevemente questões sobre fluxos imigratórios, o ensino de Português para Fins Humanitários, e o papel do entre-lugar das línguas para pessoas imigrantes no Brasil, podemos levantar algumas considerações e encaminhamentos.

As constantes guerras, crises econômicas ou desastres naturais são alguns dos motivos mais recorrentes que explicam os fluxos migratórios na contemporaneidade. Milhares de adultos, jovens e crianças são forçados a sair de seus países e procurar abrigo em uma nova sociedade, com cultura e língua muitas vezes diferentes das suas. Adaptar-se a esse novo cenário, e tentar se sentir pertencente a ele, não é fácil para a população migrante ser *acolhida*.

Uma saída, que busca um acolhimento de fato, vem sendo realizada por universidades e organizações não governamentais: os cursos de Português para Fins Humanitários. São durante as aulas de PFH que ações, pensadas para atender às necessidades dos aprendizes migrantes, são realizadas, a fim de promover a inclusão e adaptação dessas pessoas à sociedade brasileira.

Aprender a língua portuguesa passa a ser, para os imigrantes, uma forma de defesa pessoal contra discriminação que eles possam vir a sofrer. Além de discriminações, os pais de crianças imigrantes sentem a necessidade de ajudar seus filhos a aprenderem, rapidamente, o português. Para isso, acabam decidindo, em alguns casos, não conversar com eles utilizando sua língua materna, o que pode acarretar problemas futuros com relação à formação da identidade das crianças migrantes, que podem esquecer suas próprias origens.

Uma atividade, realizada pelos professores de um curso PFH (para aprendizes adultos) na cidade de Araraquara, buscou mostrar o contrário a esses pais preocupados. Discutiui-se que é possível conviver com as duas línguas em seus lares, e que suas línguas maternas não são proibidas de serem faladas no Brasil. A aprendizagem formal ocorre durante as aulas e a vivência de imersão no país promove outras experiências de ensino.

No entanto, essas discussões nem sempre acontecem em escolas regulares. Muitos professores e educadores não possuem formação necessária para atuar em contextos com aprendizes crianças migrantes, da mesma forma que a formação atual de professores também não contempla tal cenário (Azevedo; Amaral, 2021; Fiorelli, 2022).

Nesse sentido, defendemos que, enquanto não houver políticas linguísticas públicas que possibilitem um acolhimento a essa população migrante, é necessário que novas pesquisas e discussões sejam feitas em ambientes escolares e universidades, que contemplem ações de inclusão e conscientização da população brasileira sobre os fluxos migratórios, a fim de minimizar a discriminação e preconceito com imigrantes.

## REFERÊNCIAS

- ANUNCIAÇÃO, R. F. M. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de “português como língua de acolhimento”. **Revista X**, Curitiba, vol. 13, n. 1, 2018.
- ASSUMPÇÃO, A. M.; AGUIAR, G. A. “Você precisa falar português com seu filho”: desafios para o processo de inclusão de crianças imigrantes em escolas do Rio de Janeiro. **Revista Iberoamericana de Educación**, vol. 81, n. 1, 2019.
- AZEVEDO, R. S.; AMARAL, C. T. O trabalho do professor com crianças imigrantes e refugiadas: um estudo teórico do contexto brasileiro. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, vol. 21, n. 46, 2021.
- COSTA, E. J. (Des)encontros entre a não criminalização das migrações na lei nº13.445 e o português como língua de acolhimento (PLAc). In: ROCHA, N. A.; GILENO, R. S. S. (Orgs) **Português Língua Estrangeira e suas interfaces**. Campinas: Pontes, 2021.
- COSTA, E.; TAÑO, R. Ensino de português como língua de acolhimento a imigrantes e refugiados em São Paulo. **Revista CBTecLE**, vol. 1, n. 2. 2017.
- DINIZ, I. C. S.; CRUZ, J. M. de. Elaboração de material didático para o ensino de português como língua de acolhimento: parâmetros e perspectivas. **The Especialist**, vol. 39, n. 2, 2018.
- FERRAZ, C. B. O. Entre-lugar: apresentação. **Revista Entre-lugar**, Dourados, vol. 1, n. 1, 2010
- FIORELLI, C. M. *et al.* O ensino de português língua de acolhimento (PLAc) para venezuelanos no interior paulista: trajetória e perspectiva. In: ROCHA, N. A.; GILENO, R. S. S. (org.). **Português Língua Estrangeira e suas interfaces**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.
- FIORELLI, C. M. **Convergências e especificidades na relação entre o ensino de português língua de acolhimento e língua para fins específicos**. 2022. 200 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2022.
- GROSSO, M, J. R. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n.2, p. 61-77, 2010.
- LOPEZ, A. P. A. **Subsídios para o planejamento de cursos de Português como Língua de Acolhimento para Imigrantes Deslocados Forçados no Brasil**. 2016. 261 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- MONTEIRO, A. M. V.; SALGADO, A. C. P. Translinguar de fronteira: o falar e o ensinar de sujeitos entre-línguas do Brasil e da Venezuela. **The Especialist**, São Paulo, vol. 39, n. 2, 2018.
- NEVES, A. O. **Política linguística de acolhimento a crianças imigrantes no ensino fundamental brasileiro: um estudo de caso**. 2018. 185 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.
- PERNA, C. B. L.; ANDRIGHETTI, G. H. As escolhas envolvidas no ensino de PLAc: o que nossas aulas têm a dizer? In: FERREIRA, L. C.; PERNA, C; GUALDA, R.; LEURQUIN, E. V. L. F. (Orgs) **Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no Mundo**. Belo Horizonte: Editora Mosaico, 2019.

SÃO BERNARDO, M. A. de. **Português como Língua de Acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil**. 2016. 206 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos, 2016.

SENE, L. S. **Objetivos e materialidades do ensino de português como língua de acolhimento: um estudo de caso**. 2017. 207 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SENE, L. S. *et al.* Português como língua de acolhimento para venezuelanos(as): estratégias e práticas de ensino em tempos de pandemia. **Revista EntreLínguas**, Araraquara, vol. 7, n. esp. 6, 2021.

SOARES, L. F.; SIRIANNI, G. Concepções de letramento subjacentes em um material didático de português língua de acolhimento. **Matraga**. Rio de Janeiro, v. 25, n. 44, 2018.

VIEIRA, L. B.; MOREIRA, G. E. O estudante imigrante e o papel do professor de matemática como agente sociocultural e político. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, 2020.

WALDMAN, T. C. **O acesso à educação escolar de imigrantes em São Paulo: a trajetória de um direito**. 2012. 238 f. Dissertação (Mestrado em Direito). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ZAMBRANO, C. E. G. Português como língua de acolhimento em Roraima: da falta de formação específica à necessidade social. **Revista X**, Curitiba, v. 14, n. 3, p. 16-32, 2019.