

O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA UMA FAMÍLIA SÍRIA REFUGIADA EM BAGÉ-RS

Gabriele Bergamasco *

Clara Zeni Camargo Dornelles**

RESUMO

Vem aumentando o número de pessoas que buscam refúgio no Brasil, atualmente, de acordo com o Ministério da Justiça, este ano 10.145 pessoas, de 82 nacionalidades diferentes, tiveram sua condição de refugiadas reconhecida. Assim que chegam ao Brasil se deparam com o desafio da comunicação, o insuficiente ou nenhum conhecimento da língua oficial do país. Como foi o caso da família síria refugiada, composta pelo pai, mãe e três filhas, na cidade de Bagé - RS. A presente pesquisa teve como objetivo, a partir de diários escritos pela pesquisadora, com relatos sobre a interação com a família desde 2016, em contexto de ensino do Português, registrar, por meio de uma perspectiva etnográfica (FONSECA, 1999), nossa aproximação da família em questão. Ainda, pretendemos registrar como está sendo construída institucionalmente uma proposta de acolhimento através do ensino de língua portuguesa, dentro da experiência vivida pela pesquisadora e relatos de experiências de professoras integrantes do Grupo Idiomas sem Fronteiras - Português como Língua Adicional (IsF-PLA), da Universidade Federal do Pampa - Campus Bagé, que se estende em um contexto cultural de integração da família. A partir da sistematização dos dados foi possível identificar que as nossas práticas de ensino foram se modificando ao passo que nos aproximávamos da família, nos adaptando e adequando o planejamento de acordo com as necessidades linguísticas-culturais dos alunos. Desta maneira, chegamos ao ensino de português como língua de acolhimento (GROSSO, 2010).

Palavras-chaves: Língua de acolhimento. Refugiados sírios. Ensino de português.

ABSTRACT

The number of people seeking refuge in Brazil is increasing, according to the Ministry of Justice, this year 10,145 people, 82 different nationalities, have been recognized as refugees. As soon as they arrive in Brazil they face the challenge of communication, insufficient or no knowledge of the official language of the country. As was the case of the Syrian refugee family, composed by the father, mother and three daughters, in the city of Bagé - RS. The present research had as objective, based on journals written by the researcher, with reports about the interaction with the family since 2016, in the context of Portuguese teaching, to record, through an ethnographic perspective (FONSECA, 1999), our approximation process of the family concerned. Still, we intend to record how a proposal for a host institution is being built through Portuguese language teaching, within the experience of the researcher and reports of experiences of teachers who are part of the Grupo Idiomas sem Fronteiras- Português como Língua Adicional (IsF-PLA) da Universidade Federal do Pampa – Campus Bagé, which extends into a cultural context of family integration. From the systematization of the data it was possible to identify that our teaching practices were changing as we approached the family,

* Estudante de Licenciatura em Letras – Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas.

** Professora orientadora. Doutora em Linguística Aplicada (UNICAMP). Professora na Universidade Federal do Pampa – Campus Bagé.

adapting and fit in the planning according to the linguistic-cultural needs of the students. In this way, we come to the teaching Português como Língua de Acolhimento (GROSSO, 2010).

Keywords: Language of reception. Syrian refugees. Teaching portuguese.

INTRODUÇÃO

“Ah essa é a minha casa, não me lembrava dela assim, agora ela tá cheia de buraco ”, conta a menina ao mostrar as fotos de sua casa na tela de um notebook. Eu um pouco confusa pergunto: “Como assim cheia de buracos? ”. “A parede com furo de arma! ”, ela responde com tranquilidade, como se fosse algo normal. Eu surpresa com a resposta e sem saber o que falar, apenas digo: “Ah, entendi.”. Com onze anos, esta menina, chegou ao Brasil acompanhada de sua família: os pais e duas irmãs mais novas, no ano de 2014, uma mudança involuntária em busca de sobrevivência ao cenário de Guerra Civil que se encontra em sua cidade: Aleppo, a maior cidade da Síria¹. Esta situação faz com que sejam caracterizados como uma “família de refugiados sírios”.

A família síria participante, após virem para o Brasil, moraram em diferentes Estados, chegando em Bagé no ano de 2016. Até então os pais não haviam estado em contextos formais de ensino da língua portuguesa. No início tiveram ajuda de pessoas da igreja Católica para situações de comunicação e locomoção. Eles vieram com suas três filhas, a mais nova, atualmente, com nove anos, outra de 13 anos e a mais velha com 15 anos. Todas, após um período curto de adaptação, foram inseridas nas escolas públicas brasileiras, sem nenhum tipo de acompanhamento ou apoio específico no ensino da língua portuguesa para estrangeiros. Hoje, a principal renda da família é um salão de cabeleireiro, profissão do Pai, junto a uma boutique de roupas e acessórios organizada pela Mãe. Ambos são espaços que demandam muita comunicação com o público a ser atendido.

Muitas famílias estão saindo de seus países à procura de um refúgio, como a família participante desta pesquisa, chegam ao Brasil sem conhecimento da língua portuguesa. Por este motivo, o ensino de português para refugiados, atualmente, vem se tornando uma demanda concreta e crescente. Contudo, Arantes e Deusdará (2015) afirmam que este contexto é habitualmente apagado no ambiente acadêmico de formação de novos professores de português como língua não materna, sendo um campo com escassez de estudos e pesquisas. Os autores ainda ressaltam a importância de o ensino de português para refugiados ser encarado de forma

¹ “A batalha na cidade de Aleppo foi marcada por inúmeros atos de violência contra os civis, um número estimado de 21,500 civis mortos desde o início do conflito, escolas e hospitais eram indiscriminadamente atacados em bombardeios aéreos” (SOUZA et al., 2017).

dissemelhante da área de PLE, devido às suas especificidades, havendo a necessidade de esforços e iniciativas para que seja institucionalizada uma área em específico de Português para Refugiados (PR)².

Grosso (2010) apresenta a concepção de “língua de acolhimento” como uma forma diferente de ensino, ainda que se assemelhe³ aos conceitos de segunda língua e língua estrangeira. Para Grosso (2010) e Amado (2014) este termo está contíguo ao processo de migração, formado, comumente, por um público adulto, que aprende a língua-alvo por necessidades diversas. Mediante estas leituras e da minha⁴ aproximação com a família em estudo por meio do ensino, chegamos à pergunta: “Quais os desafios de ensinar português como língua de acolhimento?”.

Destarte, a presente pesquisa teve como objetivo, a partir de diários escritos pela pesquisadora, com relatos sobre a interação com a família desde 2016, em situações informais e formais de interação, em contexto de ensino do Português: 1- registrar, por meio de uma perspectiva etnográfica (FONSECA, 1999), minha aproximação da família de refugiados sírios em questão; 2- registrar como está sendo construída institucionalmente uma proposta de acolhimento através do ensino de língua portuguesa, dentro da experiência vivida pela pesquisadora e relatos de experiências de professoras⁵ integrantes do Grupo Idiomas sem Fronteiras - Português como Língua Adicional (IsF-PLA), da Universidade Federal do Pampa - Campus Bagé, que se estende em um contexto cultural de integração da família, composta pelo Pai, Mãe e três filhas, na cidade de Bagé - RS. Assim, a partir da sistematização dos dados, identificar os desafios de ensinar português como língua de acolhimento.

Deste modo, o presente artigo está organizado em quatro partes. Primeiro, apresentamos a Fundamentação Teórica que embasa a pesquisa, trouxemos o conceito de refugiado, termo importante para a compreensão da importância deste estudo; seguimos então para uma discussão teórica quanto aos **Conceitos de Língua**.

Na sequência, a segunda parte é composta pelas **Metodologias** que aportam o trabalho, essencial para compreender o desenvolvimento da sistematização e análise dos dados

² Discutiremos posteriormente a necessidade de uma nova área ou não apenas na conclusão, após a sistematização e análise dos dados gerados.

³ Para Grosso (2010) a língua estrangeira também parte de uma organização de fatores para estabelecer os conteúdos programáticos. Quanto a segunda língua também está relacionada a contextos em que a língua-alvo é a língua oficial do país. No Referencial Teórico retomaremos mais conceitos acerca do ensino de línguas.

⁴ Optamos por utilizar a 1ª pessoa do singular na escrita toda vez que o texto se refere a uma experiência que foi mais particular à pesquisadora, sendo trocado para a 1ª pessoa do plural quando envolve a professora orientadora deste estudo, ou, todo o Grupo IsF - PLA da Unipampa - Campus Bagé.

⁵ Estas professoras também atuaram como docentes de português para a família refugiada síria em evidência.

(FONSECA, 1999), a terceira parte desta pesquisa. Para isto, foi realizada uma **Narrativa**, quanto à aproximação da família em questão. Esta parte está subdividida entre três momentos: (a) quando pensávamos o ensino de português para os refugiados como língua adicional, (b) quando, então, nos deparamos com necessidades e adaptações que nos levaram a refletir sobre o ensino de português como língua de acolhimento, (c) quando, por fim, pudemos chegar ao acolhimento de fato da família refugiada síria. As **Considerações finais** desta escrita, compõem a quinta parte deste artigo.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como explicado anteriormente, este trabalho se tornou possível mediante ao encontro de dois contextos: a busca de refúgio e o ensino de língua portuguesa. O primeiro, envolve o termo “refugiado”, o público para quem pensamos o ensino da língua do país de acolhida. Iniciamos esta discussão problematizando as diferenças entre “refugiado” e “imigrante”, uma vez que são distintos cenários, sob diferentes políticas mundiais e nacionais. Daremos continuidade, trazendo conceitos relacionados ao ensino de línguas, mais especificamente o ensino de português. Isto se fez necessário, uma vez que iniciamos a prática de ensino com uma perspectiva, que ao longo do processo foi sofrendo modificações, que nos encaminhou a um outro conceito teórico na área.

Refugiado ou imigrante?

Para compreender a escolha pelo termo “língua de acolhimento”, faz-se necessário assimilar a caracterização de uma pessoa como refugiada, já que vem sendo cada vez mais comum o uso sem distinção entre “imigrante” e “refugiado” em discursos formais e informais, assim como na própria divulgação de dados midiáticos. Os refugiados são protegidos e possuem direitos que são garantidos por leis, que foram se construindo historicamente em situações de extrema necessidade⁶, ou seja, a busca por proteção por indivíduos que se encontram em situação de risco de vida. Não é uma situação isolada e atual, ao longo dos anos as sociedades enfrentaram incontáveis conflitos entre nações ou internos, como a Primeira Guerra Mundial, tomando proporções ainda maiores com a Segunda Guerra Mundial e, atualmente, a Guerra Civil na Síria, que já é considerado um dos maiores deslocamentos massivos de pessoas em busca de refúgio.

⁶ A Convenção da ONU de 1951 sobre o Estatuto dos Refugiados e seu protocolo de 1967, assim como a Convenção da OUA (Organização da Unidade Africana) – pela qual se regularam os aspectos específicos dos problemas dos refugiados na África em 1969 – ou a Declaração de Cartagena de 1984 sobre os Refugiados continuam sendo a chave da atual proteção dos refugiados (ADRIAN EDWARDS, 2015).

Por conseguinte, visando estabelecer uma ordem, para não sobrecarregar alguns países com muitos fluxos de refugiados e ainda sobrecarregá-los com os encargos de proteção e inserção dessas pessoas, a ONU (Organização das Nações Unidas) chega ao consenso de que estas ações deveriam ser pautadas internacionalmente (RODRIGUES; BÓGUS, 2011). Em 1951, com intuito de estabelecer proteção internacional aos refugiados, fora criado o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), e para regular a situação jurídica dos refugiados foi feita uma conferência, que ficou conhecida como a Convenção da ONU de 1951. Portanto, é dado, na contemporaneidade, a condição de refugiado àquele que pelos critérios do art. 1 da Convenção de 1951:

- I – 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 proteção de tal país;
- II – 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;
- III – devido à grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país.

(BRASIL, 1997)

Além disso, no art. 33, n. 1 da Convenção de 1951, vigora o direito de extrema importância aos refugiados, nos quais estes não podem ser devolvidos ao país que ameaça sua vida e liberdade. Em contrapartida, o imigrante é colocado pela ACNUR como aquele que escolhe se deslocar, havendo planejamento, e principalmente em busca de melhorias de vida, como melhores empregos e educação, ou ainda por reunião familiar. Os imigrantes continuam sob proteção do seu governo, podendo retornar a qualquer momento, por outro lado, os refugiados não podem voltar ao seu país e dependem inteiramente do Estado no qual se refugiou, sendo esta a principal diferença entre imigrante e o refugiado.

De acordo com dados disponibilizados pela Polícia Federal e pelo CONARE, o atual número de solicitações de reconhecimento do *status* de refugiado em trâmite é de 86.007. Deste total apenas em 2017 foram 33.866 pedidos, sendo 53% por pessoas tendo como país de origem a Síria. Já o número de solicitações já reconhecidas pelo CONARE em 2017 foi de 587, composto por 310 refugiados sírios.

Dentre os direitos do refugiado⁷, nada é diretamente direcionado ao aprendizado do português, porém se refletirmos ao que se coloca como “integração social” a língua está certamente envolvida, uma vez que para plena convivência na sociedade brasileira, ou em

⁷ No Brasil os refugiados gozam dos mesmos direitos que um estrangeiro em território brasileiro, para saber mais sobre isso, indicamos a leitura do artigo “O Procedimento de Concessão de Refúgio no Brasil” (2007), da Dra. Liliana Lyra Jubilut, professora da Universidade Católica de Santos, consultora e pesquisadora nas áreas de Direito Internacional, Direito dos Refugiados e Direito Humanitário.

qualquer outra, se faz necessário a interação social, no qual a língua desempenha um importante papel e, por isso, a língua do país de acolhida. Logo, discutiremos as políticas linguísticas brasileiras voltadas aos refugiados.

Quando tratamos de políticas linguísticas voltadas aos refugiados, encontramos direitos que dizem respeito ao uso de intérpretes na Polícia Federal, ou seja, no primeiro passo para a concessão do *status* como refugiado. No entanto, ainda não é totalmente efetiva, uma vez que a oferta de profissionais em tradução simultânea, como apontado por Rosane de Sá Amado em seu artigo “O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados” (2014), devido à grande diversidade cultural de refugiados, a Polícia Federal de São Paulo recorreu ao trabalho voluntário de pessoas associadas ao Cáritas, para poder atender de forma eficaz este grupo social. Ademais, através do documento da ACNUR “CONVENÇÃO RELATIVA AO ESTATUTO DOS REFUGIADOS (1951)”, encontramos especificidades quanto aos direitos de ensino que devem ser oferecidos por parte das Partes Contratantes, de acordo com o Art. 22 – Educação pública:

1. Os Estados Contratantes darão aos refugiados o mesmo tratamento que aos nacionais no que concerne ao ensino primário.
2. Os Estados Contratantes darão aos refugiados um tratamento tão favorável quanto possível, e em todo caso não menos favorável do que o que é dado aos estrangeiros em geral, nas mesmas circunstâncias, quanto aos graus de ensino além do primário e notadamente no que concerne ao acesso aos estudos, ao reconhecimento de certificados de estudos, de diplomas e títulos universitários estrangeiros, à isenção de direitos e taxas e à concessão de bolsas de estudo. (ACNUR, 1951, p. 11)

Os refugiados devem receber o mesmo tratamento que os demais estrangeiros de distintos contextos. Quanto ao ensino primário, as escolas são obrigadas a aceitar a matrícula de refugiados, com os mesmos direitos e tratamentos que os nacionais. Também é prevista a validação de diplomas e títulos universitários do refugiado, como também o acesso aos estudos em geral. De fato, o ensino é conferido como direito ao sujeito em situação de refúgio, sendo o principal para começa a se inserir como cidadão no país de acolhimento, para poder se preparar linguisticamente, e então exercer seus direitos e deveres. No entanto, quando nos deparamos com a realidade, como no caso da família síria participante desta pesquisa, podemos identificar uma lacuna quanto ao ensino que as escolas oferecem, pois como foi dito anteriormente, estes são inseridos com os mesmos direitos e tratamentos de uma pessoa nacional do país de acolhimento. Isso significa que no Brasil, os estrangeiros entram diretamente no ensino formal de escolas públicas, se este ainda estiver na idade, ou são inseridos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), sem acompanhamento ou política de apoio, ou em cursos informais ofertados muitas vezes pelas instituições não governamentais e a partir de projetos criados dentro de universidades. Ou seja, sem nenhuma discussão prévia quanto ao

modo de inserção destes sujeitos nas escolas, a escola não é preparada para realidade do aluno ou vice-versa.

Conceitos de Língua: PLE, PLA, PLAc.

Como pudemos refletir, o grupo social participante desta pesquisa inserido em um contexto de aprendizagem, diferente dos turistas e dos estrangeiros que vêm a trabalho, o que nos leva ao primeiro conceito de língua, o ensino de português como língua estrangeira, doravante PLE.

Português como Língua Estrangeira (PLE)

Spinassé (2006) discute em seu artigo as diferenças dos conceitos de Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira, ao passo que defende a ideia da língua ser caracterizada como estrangeira quando o indivíduo não estabelece um contato direto e intenso com a língua, ou seja, não há uma necessidade indispensável de saber a língua para comunicar-se diariamente, mas utilizada em momentos isolados por escolha do próprio falante. O termo Língua Estrangeira também é geralmente relacionado como a língua “do outro”, que é estranho ao aprendiz. A língua não se estabelece como um fator fundamental para a integração social do indivíduo. (PUPP SPINASSÉ, 2006)

Como afirma Amado (2014), o ensino de PLE está cada vez mais ganhando visibilidade no âmbito acadêmico, sendo ofertado em escolas de idiomas, para trabalhadores de grandes empresas, e por meio de cursos de extensão à comunidade acadêmica nas universidades, para professores e alunos intercambistas, que majoritariamente permanecem no país por no máximo dois anos.

Considerando assim o público-alvo de PLE, é possível afirmar que além de delimitar o conteúdo ensinado, também restringe a didática aplicada. Isto é, a temática abordada e os conteúdos linguísticos ensinados comumente são voltados aos ambientes de trabalho empresarial, como também à linguagem utilizada no espaço acadêmico, frequentemente focando em indivíduos individuais e não grupo de famílias. Além disto, visto que, geralmente existe entre eles a escolha do país a ingressar, é provável que haja um planejamento pré-viagem, como a busca por informações culturais e também linguísticas. Por outro lado, os refugiados, como mencionado anteriormente, acabam por não ter escolha quanto ao país de acolhimento,

desta maneira alguns podem chegar sem ter um conhecimento prévio cultural e linguístico do país e vem com suas famílias.⁸

Português como Língua Adicional (PLA)

Outra importante terminologia de língua que vem emergindo em estudos acadêmicos é a de Língua Adicional. Para Schlatter e Garcez (2009) este conceito é associado à uma metodologia de ensino-aprendizagem que convida os alunos e educadores a utilizar a língua como um meio de expressar-se e participar socialmente, transitando entre os diferentes gêneros do discurso. Em oposição ao conceito de Língua Estrangeira, a língua adicional assume uma posição próxima ao aprendiz, fazendo parte de sua construção identitária, desenvolvendo um importante papel social na integração do indivíduo (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 134-5). Além disso, traz também a reflexão acerca de qual o papel dessa língua na vida do indivíduo, “de quem ela é e de quem pode ser, a que ela serve, o que cada um tem a ver com ela.” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 127).

Leffa e Irala (2014) também afirmam que Língua Adicional é aquela adquirida para acrescentar ao conhecimento linguístico do aluno. A aprendizagem da língua adicional e seu uso, supostamente, não gera conflitos com as demais línguas faladas pelo aprendiz, já que são línguas utilizadas com objetivos diferentes, ou seja, as línguas adicionais complementam a LM.

Trata-se de uma língua que o aluno aprende por acréscimo, além da(s) que ele já sabe e que, por isso, pode ter como ponto de partida outras línguas, o que sugere possivelmente uma convivência pacífica entre as línguas, já que o domínio de cada uma atende a objetivos diferentes; são conhecimentos que, a priori, não competem entre si, mas que se complementam (LEFFA; IRALA, 2014, p. 22)

O termo “adicional” também é tratado em outro artigo pelos autores “O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas” (Ibidem, 2014), como um termo mais abrangente, uma vez que não discrimina o contexto geográfico.

Analisando a proposta de Schlatter e Garcez 2009 e 2012, podemos refletir que considerando o ensino de língua para o refugiado claramente pode se encaixar nas proposta de ensino de LAc, no entanto, a reflexão sobre a língua, a quem pertence e para que serve, pode gerar controversas, pois chamar a Língua de Adicional, supõe que a língua também seja do aprendiz, que ele não a percebe como algo estranho à si, mas como uma língua de uso social que faz parte de sua vida, que pertence não apenas ao outro, mas também a si mesmo. Desta

⁸ Pelas vivências do Grupo IsF-PLA, e com base nos textos referenciados nesta pesquisa, isto vem se mostrando uma característica recorrente, no entanto não queremos apagar a possibilidade de que existam casos de pessoas que pesquisam sobre o país de acolhida antes de vir e continuam a pesquisar após sua chegada.

forma, podemos afirmar que a língua portuguesa ainda não é vista desta maneira pela Mãe, que durante as aulas, é possível perceber em suas falas a divisão explícita do português como sendo a “nossa língua” (dos brasileiros) e o árabe sendo a língua dela. Portanto, percebemos uma necessidade de se repensar as práticas de ensino de língua para a família em estudo, que nos levou ao conceito de Língua de Acolhimento.

Português como Língua de Acolhimento (PLAc)

O conceito Língua de Acolhimento (PLAc) até o presente momento foi pouco discutido dentro da Linguística Aplicada. Este termo começa a ser utilizado em 2001, conforme apresenta Cabete (2010), desde a implementação do programa “Portugal Acolhe” pelo Estado português. Sendo o uso da LAc para se referir à língua do país de acolhida, como exemplo na situação da família síria que o governo brasileiro concedeu refúgio, por exemplo, como a língua oficial do Brasil é o português, para esta família o português será então a língua de acolhimento.

Também foi possível perceber em outras pesquisas a relação do ensino-aprendizagem com o termo LAc, uma vez que defendem a inevitabilidade de ser considerado o contexto do aluno, pensando o linguístico assim como o social e psicossocial. Amado (2014) traz em seu artigo a importância de considerar as condições psicossociais do refugiado, como o processo de fuga de seu país, o afastamento de laços afetivos e linguístico-culturais, a preocupação com o futuro e a urgência para se inserir na sociedade e no mercado de trabalho, no caso de experiências negativas, podem gerar barreiras para a aprendizagem da língua-alvo.

Grosso (2010) também retrata como o conceito de LAc, apesar de semelhante, excede a concepção de LE e L2: “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”. Da mesma forma, Ançã (2008) justifica o pensar a LAc considerando o contexto do aprendiz e suas necessidades específicas uma vez que o domínio da LP é uma das vias mais poderosas para a integração dos estrangeiros, tanto a nível individual (garantia da autonomia) como colectivo (harmonia social)”.

Ademais dos processos psicossociais de um refugiado, temos que pensar os atos de xenofobia que podem ocorrer dentro do país. Infelizmente, apesar de ser um país multicultural, atitudes de preconceitos são recorrentes no Brasil. Este foi o caso de Roger, refugiado do ex-Zaire, hoje República Democrática do Congo, que relata sua experiência de fuga ao chegar ao Brasil em 2000:

[...] Quando você vai procurar emprego ou uma ajuda qualquer e veem a classificação “refugiado”, eles ficam com medo. Isso até no banco! “Uh! Você matou, você assaltou, você é assassino? Você veio se refugiar aqui...?” (ROGER, 2000)

Com isto é possível identificar ainda mais a necessidade de um ensino-aprendizagem bem específico para este grupo social, visto que estarão sujeitos a situações bem diversas às de um aluno intercambista, por exemplo⁹.

2 METODOLOGIAS

O estudo está inserido no campo da Linguística Aplicada e terá por metodologia o estudo qualitativo de cunho etnográfico. De acordo com Fonseca (1999), o preceito da etnografia parte da interação entre pesquisador e seus objetos de análise, “nativos em carne e osso”, no caso desta investigação, a família de refugiados sírios, representando um contexto histórico e social. A autora também divide este método em cinco momentos: o **estranhamento** - o pesquisador se depara com um acontecimento alheio à sua realidade, gerando seu objeto de estudo; a **esquematização** - modo de coletar e exteriorizar os dados empíricos; a **desconstrução** - romper com certas noções da cultura do pesquisador, para poder então olhar a cultura do “outro” sem prejulgamento; a **comparação** - fazer uso da bibliografia antropológica para se chegar a casos semelhantes aos do grupo social estudado, mas oriundo de um contexto diferente, ampliando a visão sobre o tema tratado; e a **sistematização** - ordenar os dados para análise e reflexões finais. Como explanado a seguir, seguimos esta orientação metodológica para tentar compreender, a partir do ponto de vista da família síria que acolhemos, e a minha experiência como professora deles, quais as necessidades e especificações que perpassam o ensino de português dentro do contexto de refugiados.

À vista disso, a presente pesquisa já passou por todos os momentos, o de “estranhamento”, que aconteceu pela situação supracitada na Introdução. A naturalidade de uma das filhas ao falar das marcas de disparos de arma de fogo em sua casa me causou indignação e por fim questionamentos: “Isto pode ser um fator implicante em seu desenvolvimento na aprendizagem do português e em sua interação social com os colegas de classe? Como a bagagem social que esta aluna carrega é encarada na sala de aula? ”.

⁹ Sabemos que não é possível generalizar a vivência de alunos intercambistas. Há vários conflitos possíveis na vivência de intercambistas no contexto brasileiro (TORQUATO, 2014), mas eles vêm com objetivos de curto-médio prazo, o que faz diferença no processo de adaptação.

Assim, o momento de “esquematização” desta pesquisa vem acontecendo desde o segundo semestre de 2016, quando conheci a família e tive a experiência de dar aulas de português para os pais, em uma atividade de componente curricular do curso de Letras - Línguas Adicionais e Respectivas Literaturas da UNIPAMPA. Logo, em 2017, comecei a dar aulas de apoio na língua portuguesa para as crianças. E então, neste ano o trabalho se ampliou, pois a intervenção pedagógica passou a se dar através do Programa IsF-PLA¹⁰, possibilitando também a participação de colegas do curso atuantes no Programa, em aulas para os diferentes membros da família. Foram divididas quatro turmas: uma para a Mãe, que já tem uma proficiência básica em leitura e escrita na língua; outra para o Pai, que se comunica razoavelmente na modalidade oral e não é alfabetizado¹¹ em português; o “Clube do Livro” para as duas filhas mais novas, uma de 09 anos e outra de 13 anos; e em uma turma separada a filha mais velha, de 15 anos, com aulas voltadas aos conteúdos programáticos da escola, embora nesta intervenção o principal tenha sido trabalhar a autoestima por meio de práticas de leitura sensíveis à cultura da aluna.

Quanto aos momentos de “desconstrução” e “comparação”, estes já vêm acontecendo concomitantemente às demais etapas, uma vez que, além da situação dos sujeitos estudados não ser familiar para quem está em nossa posição, a desconstrução de estereótipos se fez necessária desde o primeiro contato com a família, quando surgiam comentários sobre diferenças culturais entre conversas informais e nas interações na sala de aula. Estes momentos de desconstrução ainda são bem presentes. A falta de referências bibliográficas sobre o tema inserido neste contexto específico fez necessário recorrer a estudos de diversos contextos históricos e sociais. Por fim, o último momento deste estudo, foi a “sistematização” dos dados para descrição e análise, para então, levantar discussão e promover reflexão sobre as problemáticas e especificidades da vivência do grupo participante da pesquisa.

A geração de dados foi construída ao longo da minha aproximação e envolvimento com a família, assim como os momentos de aula, quando ainda aconteciam¹² na residência da família, para então chegar ao momento em que nos encontramos agora, em que as intervenções de ensino acontecem através do grupo IsF-PLA, da Unipampa – Campus Bagé. Os dados utilizados para a análise são os diários de campo, construídos em momentos formais e informais de interação com os membros da família, as anotações realizadas durante as reuniões do grupo

¹⁰ Traremos mais informações sobre o Programa como um subtópico ainda nesta seção da pesquisa.

¹¹ Utilizamos o termo “Alfabetização” uma vez que dada a distância linguística entre o árabe e o português, foi necessário o ensino desde as letras do alfabeto, como também a construção silábica.

¹² O “Clube do Livro” ainda acontece na casa da família, por adequação aos horários de ambas as partes.

IsF-PLA, que aconteciam semanalmente, e minhas colegas faziam relatos sobre como se dava o processo de preparação das aulas a serem ministradas e também os resultados das aplicações; também fizemos uso das gravações em áudio das aulas ministradas. Por este motivo, optamos pelo método de Triangulação de Dados, proposto por Lisa Guion (2002).

O método de Triangulação em pesquisas qualitativas tem se tornado cada vez mais comum, de acordo com Ollaik e Ziller (2012), sendo utilizado para corroborar na validação dos resultados. Permitindo uma visão mais completa em situações complexas, utilizamos deste método para chegar aos resultados desta pesquisa. Para Lisa Guion (2002) existem cinco modelos de Triangulação, são estes: Triangulação de Pesquisadores, Triangulação de Teorias, a Triangulação Ambiental, Triangulação Metodológica e a Triangulação de Dados. O modelo que melhor se encaixou a esta pesquisa foi a Triangulação de Dados, como fora apontado anteriormente. Guion (2002) explica que neste modelo os autores fazem uso de diferentes fontes de dados, para aumentar a validade de um estudo. Os dados gerados em minha pesquisa se organizaram da seguinte maneira:

Figura 1 - Triangulação dos dados



Fonte: Autora (2018)

Os diários de campo, construídos a partir do convívio com a família, descrito em anotações e ampliado de modo reflexivo crítico no diário de campo, foram nossas principais fontes de dados, gerados desde 2017, quando comecei a dar aulas de reforço para as filhas do casal. As anotações realizadas durante as reuniões do grupo IsF-PLA serviram como apoio para a constatação de uma mobilização institucional e a construção de uma pedagogia culturalmente sensível no preparo das aulas e os relatos compartilhados por minhas colegas, que ainda estão realizando práticas de ensino para a família. As gravações das aulas e os materiais que nós produzimos também foram dados de análise para esta pesquisa.

O Programa IsF: Grupo de Português como Língua Adicional

Como já fora mencionado anteriormente, Amado (2014), Arantes e Deusdará (2015) ressaltam a importância de se discutir o ensino de português para refugiados no espaço acadêmico. O Programa IsF tem como principal objetivo proporcionar um espaço acadêmico, no qual seja possível valorizar a prática docente de línguas estrangeiras, além de promover ações a favor de políticas linguísticas voltadas para a internacionalização do Ensino Superior Brasileiro. À vista disso, este foi o programa que nos proporcionou um espaço no ambiente acadêmico¹³ para aplicar aulas para esta família de refugiados, posteriormente, abrindo portas para outras famílias também em situação de refúgio¹⁴. Atualmente, o Grupo IsF-PLA já possui experiência ensinando: intercambistas do IsF, estudantes PEC-G e PEC-PG, e famílias de refugiados.

A narrativa como método de escrita

Visando uma melhor fluidez e organização dos dados gerados, a narrativa se mostrou como melhor opção como metodologia de escrita, considerando a natureza do objeto estudado: a construção do ensino de português como língua de acolhimento para uma família de refugiado sírios. Esta pesquisa é caracterizada como uma pesquisa qualitativa, com dados descritivos, obtidos a partir do meu contato direto com a situação estudada. Ludke e André (1986, p. 13) afirmam que uma pesquisa que se enquadra nesta perspectiva, “ênfatisa mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. É importante que lembremos que a possibilidade de um envolvimento acentuado do pesquisador com o objeto de estudo é presente em todas as abordagens qualitativas. Por esta razão, para que fosse possível apresentar minhas experiências e reflexões como professora e pesquisadora, entrelaçadas ao processo de aprendizagem e inserção social da família em questão, optei pela construção de um texto narrativo, para contar como se deu meu contato com a família, o primeiro momento de ensino de português, as necessidades e adaptações que foram surgindo no decorrer da aproximação com eles, até o cenário que nos encontramos, atualmente. Esta parte será o momento que Fonseca (1999) apresenta como “sistematização” dos dados gerados, ou seja, escreverei aqui uma narrativa, recheada de desconstruções, reconstruções e, para mim, muitos

¹³ A partir deste vínculo institucional, foi possível levar esta discussão do ensino de português para refugiados ao 10º Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão. Foram quatro apresentações orais e um pôster, dentre eles um da modalidade oral e o pôster, foram premiados como melhores trabalhos da categoria Ensino. Além disso, foi oferecido uma oficina voltada ao planejamento de materiais didáticos para o ensino de português para estrangeiros em diversos contextos.

¹⁴ Este ano o Grupo IsF-PLA recebeu a demanda de ensino de PLAc para duas famílias venezuelanas refugiadas.

momentos de encontros e descobertas.

3 NARRATIVA

Esta é a história de uma garota e uma família que se encontram e se percebem. As histórias que antes aconteciam em dois mundos separados por 10.980 km, de repente são colocadas lado a lado, se lendo e conhecendo, se desconstruindo e reconstruindo. Por intermédio deste texto busco relatar o momento em que a minha história se encontra com a história de uma família síria refugiada, na expectativa que você, leitora, possa compreender e acompanhar a construção de um novo capítulo, em um livro constituído por histórias de luta e sobrevivência.

Ensinando português como língua adicional para refugiados

O meu primeiro contato com a família de refugiados síria se deu por meio de um componente curricular obrigatório “Ensino de Português como Língua Adicional” (EPLA), ofertado no curso de graduação Licenciatura em Letras Línguas Adicionais: Inglês e Espanhol e Respectivas Literaturas, Campus Bagé. Isto ocorreu devido à proposta didática que a professora regente¹⁵ nos deu como opção a apresentação de um seminário tendo como temática principal o PLA, ou de fato o planejamento e aplicação de aulas em contexto de PLA. Optando por planejar e aplicar aulas, tínhamos que escolher entre os seguintes contextos: uma escola de Aceguá (Uruguai) para crianças, ou, para dois alunos intercambistas tendo como Língua Materna (LM) o inglês, com nível avançado em português, ou ainda, para um grupo de refugiados sírios com nível básico da língua portuguesa. O meu interesse pela cultura oriental, e o desafio de ser uma turma de nível básico, me fizeram por preferir e participar do ensino de PLA para o grupo de refugiados sírios: a Mãe e as duas filhas mais novas¹⁶, também dois refugiados sírios, que trabalhavam como pedreiros. Para que eu pudesse realizar minha primeira prática, tive que acompanhar e observar a professora regente da disciplina aplicar uma atividade diagnóstica e uma aula para o grupo de refugiados em questão.

Durante o diagnóstico foi necessária a mediação da Jessy¹⁷ como “intérprete”, pois ela traduzia para eles em árabe o que falávamos e depois traduzia as respostas deles para o

¹⁵ Prof.^a Dr.^a Clara Dornelles.

¹⁶ Fazia quase um ano que o Pai estava fora do Brasil, já que por lei ele não poderia retornar à Síria e ele o fez, teve que esperar um ano para poder retornar ao Brasil. A filha mais velha do casal não quis participar das aulas.

¹⁷ Visando melhor compreensão e organização, utilizaremos na pesquisa o pseudônimo “Kethy” para se referir a irmã mais velha, de 15 anos; a irmã do meio, com 13 anos, será referida através do pseudônimo “Jessy”, já a irmã mais nova, com 9 anos, representaremos pelo pseudônimo “Niky”. Os pais serão referidos por Pai (42 anos) e Mãe (34 anos).

português. Foi assim nosso primeiro contato. Outro detalhe era o estado político em que seu país se encontrava. Pois, os sírios divergiam de opinião entre eles, então deduzimos que não era uma temática ou assunto a ser abordado em aula. Neste dia tive meus primeiros (de muitos) estranhamentos. Me senti perdida e distante ao escutá-los falando em árabe, ou “sírio” como eu costumava pensar. Também me causou estranhamento ouvir os comentários sobre a situação política do país deles, pois apenas sabia que a Síria estava em meio a uma Guerra Civil, sem entender os acontecimentos que levaram a isso. Depois disso, decidi buscar informações e “tentar” compreender o emaranhado de conflitos políticos que permeia o país.

Duas semanas depois, os refugiados sírios se tornaram meus alunos. Numa sala de aula em uma escola pública: os pais, as filhas mais novas, um dos pedreiros. Apliquei duas aulas de 1h30min cada. Demorei muito tempo para planejar a primeira aula, pois não sabia muito o que abordar, tanto linguisticamente, quanto contextualmente. Então baseada em uma tarefa que a professora regente nos mostrou, decidi falar sobre “comida”, um tema que é presente em todas as culturas. Assim, mergulhei em pesquisas sobre a culinária síria e encontrei diversos pratos típicos que não são estranhos aqui no Brasil. Comecei a lembrar das noites que passava com a minha família e comíamos no restaurante Habib’s, especializado em culinária árabe. Optei por deixar mais abrangente e falar sobre a influência da culinária sírio libanesa no Brasil. Esta aula foi muito importante, uma vez que, pude encontrar a teoria aplicada à prática, de acordo com Schlatter (2000),

[...] o estranhamento que se estabelece quando duas culturas se põem em contato pode servir para que cada uma delas se questione. Isso não é ruim. Pelo contrário. Mas, para que esse estranhamento seja produtivo e conseqüente, as duas partes devem ser capazes de se enxergar para que possam perceber a outra. (SCHLATTER, 2000)

Figura 2 – Aula em 06 de outubro: de 2016 - Publicação no Grupo do Facebook: Ensino-aprendizagem de Português como Língua Adicional – PLA.



Fonte: Clara Dornelles (2018).

Proporcionar uma aula em que estes alunos pudessem “perceber-se em nós”, a troca de experiências foi o que conduziu muitos dos tópicos linguísticos que ensinei naquele dia, em 06 de Outubro de 2016. Ter que voltar àquele momento, às minhas anotações, me fez perceber que esta aula foi um exemplo claro, do que, de acordo com Fonseca (1999), podemos chamar de “desconstrução”, tanto da minha parte, quanto por parte dos alunos.

[...] tive que pesquisar e conhecer um novo mundo, que até então para mim era tão distante, a cultura árabe foi o tema da primeira aula, fazendo com que os alunos praticassem a língua, que ainda é um pouco estranha à eles, para falar do que eles já sabem tão bem! (DIÁRIO DE CAMPO, 05 de Novembro de 2016).

Encantada! Está é a palavra que melhor define meu estado ao fim desta primeira experiência. Mas como diria minha avó: “Pena que durou pouco! ”. Na segunda aula uma surpresa, apenas a Mãe foi à aula, quando perguntamos sobre os demais, ela nos respondeu “Eles querem aprender a conversar certo, aprender coisas do trabalho” (Diário de campo 20 de Outubro de 2016). O outro pedreiro não foi à minha primeira aula. Logo desistiu, avisou pelos demais que não conseguiria acompanhar as aulas. O seu nome era Jomma, e era apenas esta informação que ele conseguia responder. Assim como ele, o Pai também não compareceu mais às aulas, por ter encontrado dificuldade em acompanhar.

Após todas as aulas aplicadas, convidamos a Mãe para participar de uma roda de conversa com a nossa turma na universidade. Foi interessante, pois muitos alunos fizeram perguntas que ainda não tínhamos feito, e ela se mostrou bem aberta para responder. Ela nos explicou que lá também havia a religião Católica, linha que ela e sua família seguem. Complementou falando sobre as vestes, explicando que nem todas as mulheres utilizam a “burca”. Como ela segue o catolicismo, pode se vestir assim como nós aqui no Brasil, com roupa “normal”. Todos estes questionamentos culturais foram importantes para mim, pois pude perceber que não éramos tão distantes assim, e deixar de ver o outro como “exótico”. Também foram muitas as perguntas sobre a situação de Guerra Civil em que a Síria se encontrava. Ela relatou as situações de medo e angústias que passou com a família, como um simples ato que fazemos todos os dias, como ir até a janela, podia lhe custar a vida. Contou sobre os dias e noites que aviões bombas sobrevoavam o prédio em que viviam, a forma como as filhas choravam e não compreendiam o que estava acontecendo. Não foi fácil compreender estes relatos, colocar-se no lugar do outro nunca havia sido tão difícil. As dificuldades linguísticas para se expressar foram se resolvendo à medida que alguns entendiam uma palavra, outros entendiam uma frase e assim íamos conectando o que cada um entendeu para compreender o

todo. A Mãe nem sempre entendia o que falávamos também, por isso algumas perguntas ficaram sem respostas.

Após o momento de conversa com a Mãe, tivemos um tempo para refletir entre nós o que aquela roda de conversa nos acrescentou em relação às aprendizagens interculturais e como percebemos os aspectos linguísticos para serem aplicados à prática de ensino. Naquele dia o comentário que mais me marcou, além das diversas falas de “Como foi difícil compreender o que ela falava. ”, foi quando uma das colegas expôs sua desconfiança quanto à qualidade do serviço prestado no salão de cabeleireiro deles por uma suposta barreira linguística, pois conforme ela explicou “eles não iriam saber o que fazer, já que nem sabem ler um rótulo de um xampu.”. Este foi mais um dia em que passei por seguidos processos de desconstrução e reconstrução. A pessoa que entrou naquela sala, sentou em uma cadeira confortável, já não era a mesma que três horas depois se levantou e saiu.

De acordo com Oliveira e Silva (2017), no artigo “Quando barreiras linguísticas geram violação de direitos humanos”, as barreiras linguísticas acontecem quando o não/pouco conhecimento da língua do país de acolhida pode gerar uma violação ou dificultar o acesso aos direitos humanos do migrante. Neste caso, podemos perceber que o pouco conhecimento do português pela Mãe gerou um preconceito linguístico, caso que pode se repetir com outras pessoas, gerando consequências negativas no seu ramo de trabalho.

Durante este processo de ensinar a língua, houveram algumas reclamações por parte dos alunos quanto aos conteúdos trabalhados em aula. Ao expressar que eles queriam aprender “coisas do trabalho”¹⁸, era um pedido para aprender a língua para o uso “imediate”, que não percebemos. Demonstrando assim, que ainda não reconhecíamos de fato nossos alunos-interlocutores. Mesmo mobilizadas, ainda seguíamos um modelo de ensino que não correspondia às expectativas das aprendizagens. Como parte da proposta da atividade da disciplina EPLA, tivemos que escrever um relato final acerca da nossa experiência “O que me levou ao seguinte questionamento: o que é aprender no contexto cultural, social e histórico deles, para eles?” (Diário de campo de 22 de Outubro de 2016). Finalizei minha primeira experiência com mais um momento de “estranhamento” (FONSECA, 1999).

¹⁸Informação já supracitada como excerto do Diário de campo de 20 de Outubro de 2016.

Quando começamos a considerar o ensino de português como língua de acolhimento

Após toda a dinâmica e as aplicações das aulas¹⁹, que ocorreram em 2016/2, mantive certo contato com a família pelas redes sociais, e em 2017, ao visitar o local de trabalho dos pais, recebi o pedido da Mãe, para que ajudasse as duas irmãs mais velhas no conteúdo da escola, pois a Kethy já não estava indo às aulas, e a Jessy estava com um baixo rendimento.

Como já conhecia as duas mais novas e sensibilizada por todo o contexto que esta família está inserida, logo me prontifiquei para ajudá-las. Comecei indo visitá-las e conhecendo-as mais, assim como suas necessidades. Logo, dei início às aulas, como um projeto pessoal. Em um dia de aula com elas, entre os relatos de Jessy, houve um que mais me marcou, ao mostrar o seu livro para mim, não conseguia entender muitas das palavras que ela escreveu, então decidi perguntar e ela respondeu com “não entendo letra pegada, eu só copio o que tá no quadro, não sei o que é.”.

Este relato da Jessy e a desistência de Kethy em ir para a escola, me levaram a uma pesquisa que investiga o cenário educacional das crianças e adolescentes congoleses refugiados no município de Duque de Caxias-RJ, onde há uma centralização de estudantes refugiados por escola, realizada por Almeida (2017). Com base em um levantamento bibliográfico, entrevistas e análise de três documentos que regem a educação, dois em âmbito nacional e um em âmbito municipal, Almeida (2017) relata que ainda que consigam se matricular, os alunos refugiados são desprovidos de uma assistência, e enfrentam dificuldades na aprendizagem e inserção no ambiente escolar. O autor finaliza sua pesquisa afirmando que as escolas não estão preparadas para receber e acompanhar alunos refugiados, resultando em evasão destas crianças no ensino básico.

Outro dia, enquanto estava dando aula para elas, a Mãe chegou em casa um pouco mais cedo junto com a filha mais nova, então a Niky pegou seu caderno e levou até a Mãe, para pedir ajuda, a Mãe olha para o caderno e diz para a filha que não pode ajudar, pois não entendia o que tinha escrito ali, e fala para que ela perguntasse para as suas irmãs. Entretanto, ela veio até mim, pediu para que eu lesse e explicasse para ela, parei o que estava fazendo com as outras para poder ajudá-la.

Após aplicar algumas aulas para as filhas mais velhas, percebi que as duas tinham necessidades diferentes, a Kethy sabia nomenclaturas do português, porém não conseguia interpretar de acordo com o gênero discursivo, ao contrário de Jessy, que compreendia a

¹⁹ O grupo de alunos que ficou responsável pelas aulas dos refugiados sírios era de seis pessoas, porém as aulas eram planejadas e ministradas individualmente.

mensagem, mas não entendia o que era “plural e *simbular*”, como ela mesmo falou. À vista disso, decidi falar com a professora que nos orientou nas aulas em 2016, para pedir ajuda com o planejamento das aulas. Então, após conversarmos e apresentar o que até então tinha aplicado, decidimos que seria melhor incluir mais pessoas nesta ação, então uma colega minha, que já fazia parte do grupo IsF-PLA, foi convidada a dar aulas de reforço para uma das meninas. Para decidirmos como aconteceria as aulas, fizemos uma visita na casa deles, um horário mais tarde para que fosse possível todos estarem em casa. Nesta visita muitos momentos foram relatados pelas meninas e pela Mãe.

“Ela conta que a professora chama ela de turquinha, aí as outras meninas também a chamam assim, ela diz não ter problema, mas logo sua mãe contesta perguntando o porquê ela chegou brava outro dia, reclamando disso, ela diz que é porque ela não é turca, mas sim síria. Sua mãe diz que queria ir reclamar na escola sobre a professora, mas a Jessy diz que não queria, pois não era nada demais.” (DIÁRIO DE CAMPO, Junho de 2017).

Este excerto é o que a Jessy nos conta sobre uma professora que, sem muita atenção, na sala de aula a chama de “turquinha”, porém, para eles isto tem muita diferença, e discursos como este vindo de um professor, proporcionou que alunos vissem uma abertura para fazer o mesmo, sem compreender o quão prejudicial isto poderia ser para ela. Ainda neste mesmo dia, a Jessy relata algo pelo qual passou na escola: “Eu tinha que ler o capítulo de um livro, mas eu leio parando, aí eles (colegas) ficam rindo, daí eu pedi pra ‘Niky’ ler pra mim, eu gravei (memorizar), no dia eu fingi que *tava* lendo.” (Diário de campo, Junho de 2017).

Neste dia saímos da casa deles um pouco exaustas, todas elas falavam muito, competiam nossa atenção entre elas, o Pai não falava, ficava apenas ouvindo, a Mãe tentava entender e mediar, ela já havia comentado algumas vezes que as meninas tinham o costume de brigar falando em português, assim ela não entendia.

No mesmo mês em que fizemos esta visita as aulas começaram, eu continuei dando aulas para a Kethy, uma vez que já havíamos nos aproximado, a minha colega ficou como professora da Jessy, e assim nos dividimos, focando nas necessidades de cada uma.

Desta maneira, nos encaminhamos para o mês de Julho, o período de férias. Ao retomarmos as aulas, a Kethy parecia ainda mais desmotivada. Então decidimos que seria adequado se as aulas acontecessem em outro lugar, que não na casa delas. Eu também estava enfrentando alguns problemas, como o fato de todas estarem em casa ao mesmo tempo e a Kethy não conseguir manter a atenção ao que estava sendo explicado, além de sua postura muito descontraída e acomodada. Minha professora teve a ideia de pedirmos ajuda para o grupo da Diocesano que tem perto da casa onde eles moravam, ver se eles conseguiam liberar um espaço para dar aula para a Kethy. Eu fui conhecer o local e tive uma primeira conversa com

duas mulheres responsáveis pelo órgão em Bagé, porém apenas quando a minha professora entrou em contato explicando a situação, que elas disponibilizaram uma sala para que eu pudesse dar as aulas.

No entanto, a Kethy participou apenas de três aulas e depois começou a desmarcar, dizendo que não estava bem, ou simplesmente não aparecia. Com isto, decidi conversar com ela. Foi durante esta conversa que ela me mostrou as fotos de sua casa e tivemos aquela conversa do primeiro parágrafo deste artigo, foi este o momento que mais me causou estranhamento, foi quando comecei a questionar meus métodos de ensino, como é ensinar língua para uma garota com esta bagagem emocional, como isto a afetava na escola e sua interação com seus colegas.

Após este dia, muitos foram os meus questionamentos, eles permaneceram, até que durante uma orientação, resolvi contar minhas inquietações. Assim minha orientadora percebeu o quanto o termo “acolhimento” se repetia em nossas falas, e então começamos a pensar o ensino de PLAc. Após esta conversa, cheguei ao momento de “comparação”, foram longas as horas de pesquisa sobre o ensino de PLAc, entretanto, foram poucos os resultados.

O acompanhamento social e o emocional das filhas foram se revelando como fatores essenciais para o planejamento das aulas. Para Grosso (2010) “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”. Muitas vezes a interação social, real, de uma criança se constroem no ambiente escolar, e os relatos de Kethy e Jessy demonstraram que o conhecimento linguístico e sua identidade cultural se tornaram causas de exclusão. À vista disso, era preciso pensar o ensino-aprendizagem sensíveis às experiências das alunas.

Ensino de Português como Língua de Acolhimento

Em casa já havíamos guardado a árvore de Natal. Eu já havia “pulado carnaval”. Voltamos ao ritmo normal da vida. Já era Junho o momento em que retomamos o projeto de acompanhamento para a Jessy. Visto que a Kethy havia parado de estudar há um tempo e não

tinha interesse em voltar. Mais uma vez, foi um pedido da Mãe, pois a coordenadora da escola ligou para ela avisando que a Jessy estava quase reprovada por nota e que poderia perder a bolsa de estudos²⁰. Então fui para a casa deles conversar com a Jessy e tentar entender o que estava acontecendo, ela me mostrou sua agenda, e ali tinham vários recados dos professores para os pais, avisando que a aluna não fazia os trabalhos, não levava o caderno para aula, ou, simplesmente não respondia às atividades de escrita. Ao sair da casa, fui para o salão, local de trabalho deles, para conversar, comecei perguntando se eles liam a agenda dela, a Mãe disse que não compreendia a letra dos professores, o Pai ainda não sabia ler, então quando contei o motivo pelo qual a Jessy poderia reprovar, pude ver a frustração no olhar do Pai, levando as mãos aos cabelos, se sentou, respirou fundo. A Mãe me pergunta se eram todos os recados sobre isso, e eu disse que sim. Mais uma vez pude presenciar nesses pais um sentimento de impotência causado por uma barreira linguística.

Neste mesmo dia, ainda durante a conversa com a Jessy, ela me contou que algumas meninas, as mesmas que a chamam de “turquinha” na escola, espalharam um discurso de que “Veio para o Brasil para roubar nossos namorados”. O professor de história da escola, ao perceber estes conflitos pediu para que a Jessy fizesse um trabalho para apresentar para sua turma, neste trabalho ela teria que falar sobre a sua experiência ao chegar no Brasil, como foi vir para cá e explicar o que está acontecendo na Síria, com uma parte de escrita livre, para entregar. Sua insatisfação quanto ao trabalho era para escrever, ela dizia que poderia ir lá na frente e apenas falar e pronto, ela também relatou que não entendia muito bem o que estava acontecendo na Síria, sabia que era uma guerra, conflitos políticos, mas não entendia o motivo. Então, a partir deste trabalho, decidi trabalhar com a Jessy a construção de um HQ que pudesse contar sua história.

A primeira aula foi a partir da construção de personagens, com leituras e análises de exemplos. Já na segunda aula trabalhamos o “Quem sou eu?”, ela teria que começar a construção do seu personagem, se descrever física e psicologicamente, a atividade acabou ficando como tarefa de casa, pois estava dando aula para ela no salão de cabeleireiro dos pais, com a movimentação de pessoas ela acabava se distraindo muito e a aula não rendeu. Durante este tempo no salão pude perceber algumas coisas, como a Mãe estava em SP, o Pai estava cuidando do salão e da boutique com a ajuda das meninas, os clientes entravam para olhar as

²⁰ Todas as três filhas ganharam uma bolsa integral de estudos em uma escola particular da cidade. Porém, este não foi um fator que auxiliou as filhas mais velhas, uma vez que encontraram muitas dificuldades para se adaptar, tanto com o conteúdo programático da escola, quanto ao corpo discente da escola. Os relatos apresentados nesta pesquisa, acerca do ambiente escolar das crianças, já eram dentro da escola em questão.

roupas, e faziam perguntas sobre preços, a Jessy perguntava para o Pai em árabe, que respondia também em árabe, e a Jessy respondia em português para as pessoas, presenciei algumas “caretas” ao escutar a língua árabe, talvez por não conseguir identificar a língua ou o que estava sendo dito. Porém ficou evidente um “preconceito” quando uma cliente entrou bem contente e perguntou o preço de uma peça de roupa, como de costume a Jessy perguntou para o Pai, neste momento o sorriso da mulher desapareceu, fez uma “cara de surpresa”, disse que não precisava mais e saiu da loja. Neste dia se repetiu e confirmou como o pouco conhecimento linguístico, desta vez por parte do Pai, gerou uma barreira linguística (OLIVEIRA; SILVA, 2017), quanto ao atendimento de seus clientes, prejudicando assim a oferta de seus serviços.

Como estávamos falando sobre a sua vinda para o Brasil, a Jessy acabou contando que elas não queriam vir para o Brasil, principalmente a Kethy, falando que “ela deu muito problema”, mas não explica, contou que não se lembra muita coisa, apenas que chorava muito, a Niky “era muito nova e não sabia de nada” (Diário de campo, Julho de 2018). A partir deste relato, nos deparamos com uma barreira apontada por Amado (2014), em que o afastamento de laços afetivos e linguístico-culturais, no caso Kethy, que teve resistência para sair de seu país, pode ter sido o que gerou barreiras em sua aprendizagem da língua-alvo.

Ao mesmo tempo, junto com a minha professora, tentávamos solucionar outro problema, o da Kethy. Ela já estava um ano e meio sem estudar, ela precisava retornar à escola, e uma saída que ela nos propôs foi a de fazer o Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Sua Mãe já havia tentado fazer a matrícula em duas escolas, porém não conseguiu, e durante uma conversa no dia 03 de Julho de 2018, ela explicou o porquê a Kethy não foi matriculada, mas não para mim, para outras pessoas, para duas mulheres que talvez pudessem ajudá-la.

Neste momento ela contou sobre o descontentamento dela com a filha sem estudar, como ela foi na escola fazer a matrícula e estava tudo certo para a Jenny começar a estudar no EJA, porém no outro dia eles ligam avisando que havia um erro, a Jenny ainda não tinha 15 anos e por isso não poderia fazer o EJA ainda. Mas ela não entendeu, pois para ela a Jenny tem 15 anos, de acordo com a sua cultura, a forma que até então ela comemora os aniversários. Acontece que ela entendeu a diferença²¹ depois, para ela foi um pouco complicado explicar para os demais essa diferença, assim como as responsáveis também tiveram dificuldade para compreender, não sei se foi por uma falta linguística ou por se depararem com um aspecto

²¹ Na cultura síria se conta o ano que está iniciando, para nós, brasileiros, contamos o ano que se foi, no caso a Kethy havia completado 14 anos, mas iniciava a sua “caminhada” em seu décimo quinto ano, e é assim que eles contam seus anos de vida.

cultural muito diferente do que conheciam, e falavam “*Tá* bem, mas quantos anos ela tem de fato? Tem algum documento dela aí para sabermos a data de aniversário?”.

Coincidentemente, neste mesmo mês que tivemos essa conversa, a Mãe nos trouxe outra demanda. A família precisava passar pelo processo de Naturalização Ordinária²², e havia entrado em vigor a Nova Lei de Migração – Lei nº 13.445/2017 – o artigo 12, II, dentre as alterações, uma em especial, os deixou muito preocupado, a obrigatoriedade da Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa (Celpe-Bras). A Mãe estava pedindo nossa ajuda para que eles pudessem fazer este exame, também nos informou que outros refugiados, alguns da Palestina, queriam participar do curso. Em uma reunião, minha primeira oficialmente fazendo parte da equipe do IsF-PLA, discutimos o que deveria ser feito quanto ao pedido da Mãe. No momento, a equipe estava atendendo ao grupo de intercambistas que vieram por meio do programa Fulbright - English Teaching Assistantship (ETAs) em convênio com a Unipampa. Então, tínhamos que conciliar todos os grupos, de acordo com os níveis de proficiência e os horários dos alunos, assim como a disponibilidade das professoras.

Dessa maneira, os cursos acabaram se configurando da seguinte forma: dois cursos de Familiarização com o Celpe-Bras - um para os alunos ETAs e a Mãe e os demais refugiados que já tinham um nível intermediário, e outro em modalidade online, para um aluno haitiano do Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) da Unipampa em São Borja; um curso de Leitura e Produção de Textos em Situação de Imersão para uma nova família refugiada da Venezuela²³; um curso de Alfabetização para o Pai e o Jomma²⁴; um “Clube do Livro” para as duas filhas mais novas, para a Kethy optamos por aulas voltadas aos conteúdos programáticos da escola, já que ela voltaria a estudar no EJA em Setembro. Todos estes cursos começaram no mês de Agosto.

Eu fiquei responsável pelo curso de Familiarização com o Celpe-Bras, para os ETAs, a Mãe e os demais refugiados. Porém, a Mãe acabou não indo às primeiras aulas por causa do horário, entrava em conflito com seu horário de trabalho, os demais refugiados não foram em nenhuma aula, não soubemos os motivos. Então comecei a dar aulas para os ETAs pela manhã, e aulas para a Mãe durante a noite. Eram duas aulas por semana, de 2h/aula para os intercambistas, para a Mãe foram aulas de 1h30minutos. Neste momento pude ir além da

²² Naturalização ordinária - para quem tem autorização de residência, mora no Brasil há quatro anos, sabe se comunicar em língua portuguesa e não tem condenação penal. (Justiça.gov.br).

²³ uma nova família que também nos pediu ajuda para aprender português.

²⁴ um dos amigos da família que participou apenas de uma aula no ano de 2016, o outro voltou para a Síria em 2017.

comparação de biografias e textos teóricos, pude presenciar ativamente a diferença entre o ensino de português para o grupo de intercambistas e para a Mãe refugiada da Síria.

Além do letramento²⁵ de gêneros discursivos, também foi necessário mudar o ritmo da aula, levar exemplos do seu cotidiano, que envolvesse a família, seu trabalho, suas experiências, me exigia muito mais conhecê-la. Outro ponto importante, foi me perceber chamando a língua de “nossa”, em determinados momentos de uma aula, me percebi dizendo: “A nossa sílaba geralmente é formada por consoante e vogal, mas as vezes é diferente”, “Você percebe que quando falamos a gente diz o ‘i’ também, mas para escrever ele não aparece”. (Gravação da aula do dia 24 de Setembro de 2018). Em meu Diário de campo desta mesma aula eu refleti: “Nestes momentos eu considerei o ‘nós’ e ‘a gente’, sendo eu e a Amal, mas estou me questionando se ela também compreendeu desta maneira”. Consequentemente, comecei a prestar atenção em como a Mãe se referia, voltando a gravações de outras aulas e outros diários, percebi que ela se referia ao português como a “língua de vocês (brasileiros) ”.

Enquanto isso, no começo do mês de Setembro a Kethy completou os seus quinze anos e a Mãe precisava fazer a matrícula dela na escola, a minha professora orientadora as acompanhou. Logo, a professora nos relatou este dia, o quanto foi necessária sua presença para fazer uma mediação entre a coordenadoria da escola e a Mãe. Ela também nos relatou como foi perceptível o nervosismo de Kethy antes de entrar na sala, pois ela começou a assistir às aulas no mesmo dia, e um abraço entre elas fez muita diferença. E foi isso que ela explicou para a professora regente da turma que a Kethy iria fazer parte, que neste momento o importante era o acolhimento, fazer com que fosse possível que ela se sentisse incluída.

Sobre os outros cursos, durante as reuniões semanais os relatos das outras professoras contribuíram para reforçar esta diferença que já estava se construindo entre os refugiados e os intercambistas. A professora do curso de Alfabetização, relatou diversas vezes os momentos de “conversa” que tinha com os alunos, o modo como ela precisava saber mais sobre a cultura, as vivências, conhecer o dia a dia deles, isso a ajudava a planejar as aulas, uma vez que ela adequava às práticas de aula às necessidades dos alunos. Creio que seja válido acrescentar os relatos da professora da outra família de refugiados venezuelanos, pois se aproximam aos da professora anterior, o conhecer os alunos, as conversas antes das aulas começarem e ao acabar, estes momentos se tornaram fatores determinantes para o planejamento das aulas.

As professoras das meninas mais novas, no Clube do Livro, fizeram relatos muito parecidos com os que fiz quando comecei a dar aulas para a Jessy e a Kethy, em 2017. Elas

²⁵ teórico sobre letramento Daniel (colocar aqui)

comentavam como as atitudes de alguns professores na escola gerava um apagamento da identidade das meninas como estrangeiras. As aulas da Kethy eram dadas por uma professora da Unipampa, do curso de Licenciatura de Química, ela se juntou a nós por um pedido da minha professora orientadora, já que a Kethy gostava muito de ciências, a professora se sensibilizou com o contexto e se disponibilizou a ajudá-la. Mesmo que as aulas fossem voltadas aos conteúdos programáticos da escola, nesta intervenção o principal acabou sendo trabalhar a autoestima por meio de práticas de leitura sensíveis à cultura da aluna.

No primeiro dia do mês de Outubro de 2018 começaram as aplicações do Exame Celpe-Bras. Como sugerimos para a família, eles não participaram desta aplicação, mas sim o fariam no próximo ano, pois estariam mais preparados e a Unipampa de Bagé também já será um Posto Aplicador. No dia 03 de Outubro, saiu uma nova alteração ao que diz respeito aos documentos exigidos para a Naturalização Ordinária, não sendo mais obrigatório o exame Celpe-Bras, mas qualquer curso e diploma reconhecido pelo Ministério da Educação, que comprove a capacidade do solicitante para se comunicar em língua portuguesa. Porém, o Curso de Alfabetização continua até o presente momento, o Clube do Livro também continua, mesmo que apenas com a Niky, já que a Jessy decidiu parar, assim como a Kethy parou de ir às aulas de apoio. A Mãe também parou de ir às aulas de Familiarização com o Celpe-Bras, mas me explicou que está sem tempo e precisava cuidar da boutique, do salão e da casa.

Quatro anos depois de chegar ao Brasil, o Pai e o Jomma escreveram suas primeiras palavras, suas primeiras frases. Se passaram dois anos, um mês e vinte e quatro dias, desde a minha primeira aula com eles. Isto mesmo, “com eles” e não “para eles”, pois percebi que em todos nossos momentos de ensino também assumi o papel de aluna. Só assim foi possível chegar ao que hoje podemos chamar de “acolhimento”.

Apreendi muitas coisas durante todo este trabalho, penso que ser professor é isso, se reinventar, estar sempre aprendendo, é uma troca de conhecimentos. Entendi a importância do diálogo entre professor e aluno, escutar e repensar faz parte da profissão. Uma experiência única e incrível, jamais vou esquecer os meus primeiros alunos, meus primeiros desafios, erros e acertos, nesse mundo que há tanto ainda para explorar. (DIÁRIO DE CAMPO 22 de Outubro de 2016).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao procurar o significado da palavra “acolhimento” no dicionário online Aurélio, nos deparamos com o seguinte: 1 - Receber em sua casa; recolher; 2 - Receber com agrado; 3 - Recolher-se, refugiar-se. Se compararmos estes conceitos com a narrativa acima, percebemos que seguimos exatamente esta ordem, primeiro o Estado Brasileiro os recebeu em sua casa

(nação), logo, pessoas da Igreja Católica com quem eles tiveram o primeiro contato ao chegar no Brasil, e nós aqui em Bagé por meio do ensino de português, nos preocupamos em recebê-los com agrado e cuidado, para que de fato eles se sentissem recolhidos, refugiados, ou seja, acolhidos.

Durante o primeiro momento da narrativa, buscávamos ensinar o português como língua adicional, uma proposta que considera a prática social, a fim de promover o aumento da atuação do educando dentro da sociedade em que vive (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 134-5). Passamos por desafios como o de inserção da necessidade dos alunos quanto ao conhecimento linguístico voltado ao uso imediato da língua na prática diária. Assim como a integração do Pai e do pedreiro, que desistiram por não conseguirem acompanhar a didática aplicada em aula. Os momentos de estranhamento (FONSECA, 1999) foram de extrema importância para nos levar aos questionamentos, buscas e reflexões acerca do ensino para este público-alvo em específico, os refugiados.

Já sensibilizada, ao longo do segundo período da narrativa, foi possível estabelecer uma relação com a família, que me permitiu conhecê-los e acompanhá-los. Neste processo de aproximação, vivenciei o que é colocado por Fonseca (1999) como momentos de “desconstrução” e “comparação”. Foi também neste período que começamos a estabelecer um vínculo institucional²⁶ com o Programa IsF, por meio de ações de apoio do Grupo IsF-PLA.

A posteriori, o retorno e a permanência do Pai e do pedreiro, público que não conseguimos atingir no primeiro instante, contribuiu para identificar uma mudança quanto à pedagogia de ensino aplicada em aula, pensando os contextos dos alunos, suas vivências e necessidades. Ou seja, um planejamento que se preocupava muito com o emocional dos alunos e sua integração social, mas também linguístico e cultural. Este cuidado pode ser percebido tanto nas minhas práticas e materiais, quanto nos relatos das demais professoras do Grupo IsF-PLA.

Com isto é possível identificar ainda mais a necessidade de um ensino-aprendizagem bem específico para este grupo social, visto que estarão sujeitos a situações bem delicadas. Desta maneira, optamos por adotar a concepção de Português como língua de acolhimento, com a proposta de ser um momento importante de ensino-aprendizagem, para a inserção do indivíduo na sociedade do país de acolhida, se apropriando da língua de forma a ser capaz de utilizá-la em práticas sociais. Para além disso, o ensino de língua de acolhimento nos levou a

²⁶ Mesmo que o primeiro contato com a família tenha se constituído a partir de ações do componente curricular obrigatório EPLA, estas práticas se restringiram apenas àquele semestre, sem perspectiva de continuidade.

conhecer mais especificamente as necessidades dos alunos, a acompanha-los. Neste contexto o ensinar é “estar junto” nos momentos de ação. Ou seja, é um momento preparatório (pré) para que então esta língua se torne adicional, como é proposto por Schlatter e Garcez (2009), uma língua que possam reconhecer como deles também, que faça com que se sintam já inseridos e ativos socialmente, a fim de “ampliar sua atuação através da compreensão da sociedade em que vive” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 134-5).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. S. N. **EDUCAÇÃO PARA REFUGIADOS CONGOLESES EM DUQUE DE CAXIAS/RJ: A (IN)DEVIDA INCLUSÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES**. 62 f. Monografia - Graduação em Pedagogia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017.

AMADO, R. S.. **O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados**. **Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira - SIPLE**, v. 7, p. artigo eletr, 2014. Disponível em: <http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=309:o-ensino-de-portugues-como-lingua-de-acolhimento-para-refugiados&catid=70:educacao-7&Itemid=113>. Acesso em: 29 nov. 2017.

ANÇÃ, M. H. **Língua portuguesa em novos públicas**. 2008. In Saber (e) Educar N° 13 p. 71-87, Porto.

ARANTES, P. C. C. ; DEUSDARÁ, B. R. R. . **Português para refugiados: aliando pragmática e discurso em resposta a uma demanda concreta**. *Letrônica* , v. 8, p. 45-59, 2015. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/19621>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

BEZERRA LIMA, J. B. et al. **Refúgio no Brasil: caracterização dos perfis sociodemográficos dos refugiados (1998-2014)**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.474,22 de Julho de 2007**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9474.html>. Acesso em: 20 jan. 2018.

CABETE, M. A. C. S. S. **O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento**. 2010. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

CERQUEIRA, V. M. M. **Resiliência e tecnologias digitais móveis no contexto da educação básica: senta que lá vem a história**. 2014. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

EDWARDS, A. **“Refugiado ou Migrante? O ACNUR incentiva a usar o termo correto”**. 2015. Disponível em: <<http://www.acnur.org/portugues/2015/10/01/refugiado-ou-migrante-o-acnur-incentiva-a-usar-o-termo-correto/>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

FONSECA, C. **Quando cada caso NÃO é um caso: Pesquisa etnográfica e educação**. Revista Brasileira de Educação, n.º 10, p. 58-78, 1999. Disponível em: <https://poars1982.files.wordpress.com/2008/03/rbde10_06_claudia_fonseca.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2018.

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

GUION, L. A. **Triangulation: establishing the validity of qualitative studies**. Gainesville: University of Florida, 2002.

JUBILUT, L. L. **O procedimento de concessão de refúgio no Brasil 2007** (Artigo em Meio Eletrônico - site do Comitê Nacional para Refugiados (CONARE)). Acesso em: 27 abr. 2018.

LEFFA, V.; IRALA, V. B. **O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas**. In: Leffa, Vilson; Irala, Valesca.. (Org.). Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil. 1ed. Pelotas: EDUCAT, 2014, v., p. 21-48.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINISTÉRIO DE JUSTIÇA. **Refúgio em Números_1104**. Brasil: Governo Federal, 2018. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/news/de-10-1-mil-refugiados-apenas-5-1-mil-continuam-no-brasil/refugio-em-numeros_1104.pdf/view>. Acesso em: 30 abr. 2018.

OLIVEIRA, G. M.; DA SILVA, J. I. **Quando barreiras linguísticas geram violação de direitos humanos: que políticas linguísticas o Estado brasileiro tem adotado para garantir o acesso dos imigrantes a serviços públicos básicos?**. Gragoatá, [S.l.], v. 22, n. 42, p. 131-153, July 2017. ISSN 23584114. Disponível em: <<http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/909/636>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

OLLAIK, L. G.; ZILLER, H. M. **Concepções de validade em pesquisas qualitativas**. Scientiae Studia, Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 229-241, jan./mar. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/ep448.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2018.

PUPP SPINASSÉ, K. **Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil**. Contingentia (UFRGS), v. 1, p. 1-10, 2006.

RIBEIRO DA SILVA, E. **A pesquisa em Política Linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos**. Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP), v. 52.2, p. 289-320, 2013.

RODRIGUES, V. M.; BÓGUS, L. M. M. **Os refugiados e as políticas de proteção e acolhimento no Brasil: História e Perspectivas**. Revista de História (UFES), v. 27, p. 101-114, 2011.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, Pedro M. **Línguas Adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês**. 1. ed. Erechim: Edelbra, 2012. v. 1. 176p.

SCHLATTER, M. **Inimiga ou Aliada? O papel da Cultura no Ensino de Língua Estrangeira**. In: Indursky, F. & Campos, M. C. (org.) *Discurso Memória e Identidade*. Coleção Ensaio, Porto Alegre: Sagra. 2000. P 517-527.

SITE ACNUR BRASIL. **Conare**. Disponível em: <<http://www.acnur.org/portugues/acnur-no-brasil/conare/>>. Acesso em: 29 abr. 2018.

SOUZA et al. **A Guerra Civil na Síria: atores internos, jogos de poder e possíveis reflexos para o Brasil a partir da situação dos refugiados desse conflito**. Disponível em: <https://www.defesa.gov.br/arquivos/ensino_e_pesquisa/defesa_academia/cadn/artigos/xiv_cadn/a_guerra_civil_na_siria.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2018.