

LUSOFONIAS: CAMINHOS PARA TORNAR O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA MAIS ACOLHEDOR

LUCIANA APARECIDA DA SILVA*

Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), São Paulo, SP, Brasil.

CARLA BATISTA ALVES**


Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), São Paulo, SP, Brasil.


Recebido em: 20 ago. 2020. Aprovado em: 8 set. 2020.

Como citar este artigo: SILVA, L. A. da; ALVES, C. B. Lusofonias: caminhos para tornar o ensino de língua portuguesa mais acolhedor. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 20, n. 3, p. 50-63, set./dez. 2020. doi: 10.5935/cadernosletras.v20n3p50-63

Resumo

Este artigo propõe uma reflexão sobre como é promovido o ensino de língua portuguesa para (i)migrantes e refugiados, em dois contextos educacionais diferentes, dentro da cidade de São Paulo: o do ensino regular em uma escola pública

* E-mail: luas1705@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0003-4428-9179>

** E-mail: carla.alves3@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0003-0455-0520>

e o do trabalho social realizado na Missão Paz, instituição da Igreja Católica que acolhe e apoia (i)migrantes que estejam ou não em situação de refúgio. Buscaremos demonstrar a relevância do papel da Educação Social e do ensino de português como língua de acolhimento nesse processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos envolvidos e o quanto se pode contribuir para uma aprendizagem mais humanizadora.

Palavras-chave

Ensino de português. Língua de acolhimento. Pedagogia Social.

Para pensarmos em ensino de língua portuguesa (LP) para (i)migrantes e refugiados, é preciso que, primeiramente, pensemos em quem são esses sujeitos, quais os contextos que os trouxeram até a cidade de São Paulo e em quais contextos estão vivendo aqui, para que a partir daí consigamos compreender, minimamente, o que significa o aprendizado de LP para esses sujeitos.

A vinda de (i)migrantes, em situação de refúgio, tem sido muito expressiva, sobretudo nos últimos anos. Segundo dados do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (Acnur), o total de refugiados no mundo é recorde, pois, até abril de 2016, cerca de 21,3 milhões de pessoas tiveram que sair de seus países por motivos de guerras e perseguições religiosas ou políticas.

Ainda com base em dados do Acnur,¹ em 2018,² no Brasil, houve o maior número de pedidos de refúgio em relação aos anos anteriores registrados: mais de 80 mil solicitações, sendo 61.681 de venezuelanos, seguidos por 7 mil solicitações de haitianos. Nessa sequência estão os cubanos (2.749), os chineses (1.450), os bengaleses (947), entre outros imigrantes de países que representam um número menor de solicitações. A cidade de São Paulo, conhecida por sua grandeza econômica e territorial, é considerada uma metrópole de oportunidades e, por isso, o estado de São Paulo é o segundo com mais pedidos de refúgio, de acordo com dados da Polícia Federal.

Diante desse cenário de migração e de todos os problemas presentes nas diversas esferas sociais da cidade, não é difícil imaginar que a cidade não este-

1 Dados referentes aos pedidos de refúgio, no Brasil, divulgados pela Acnur. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-brasil/>. Acesso em: 14 out. 2020.

2 Dados referentes às solicitações de reconhecimento da condição de refugiado por país de origem em 2018. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/07/Refugio-em-nu%CC%81meros_versa%CC%83o-23-de-julho-002.pdf. Acesso em: 14 out. 2020.

ja preparada para receber toda essa população (i)migrante.³ E, ao chegar à cidade, a primeira barreira a ser enfrentada é a da língua, que precisa ser compreendida considerando dois sujeitos distintos: o adulto e a criança (ou adolescente) em idade escolar.

De acordo o artigo 55 do Estatuto da Criança e do Adolescente⁴ – capítulo IV: “Do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer”: “Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Com base nisso, todos os pais são obrigados a matricular seus filhos em idade regular em alguma escola. Entretanto, isso não é algo tão simples quando se trata de (i)migrante em situação de refúgio, pois há situações em que se faz necessária intervenção de assistentes sociais para garantir-lhes esse direito. E uma vez garantida a vaga para a criança ou o adolescente (i)migrante, há outro problema: se estes não compreendem e não falam o português, como podem acompanhar as aulas oferecidas nas escolas?

Como podemos observar, o ensino de LP torna-se um enorme desafio porque, na maioria das vezes, quando esses estudantes são matriculados na rede regular de ensino, eles passam a ter contato mais intenso com a LP, de maneira a exigir sua interação com essa nova língua para compreender os conteúdos das diferentes disciplinas ministradas.

E por entendermos que nesse contexto a escola se torna um espaço privilegiado para a inserção desses estudantes (i)migrantes que chegam, por incorporá-los à língua e com tudo o que ela carrega consigo de cultural, social e político, compreendemos que, concebido como um espaço linguístico, a lusofonia é:

[...] o espaço dos que falam o português. Entretanto, como a língua não tem meramente uma função instrumental de servir à comunicação, a lusofonia não pode ser pensada simplesmente como um espaço de usuários do português. Tendo a língua uma função simbólica e um papel político, a lusofonia tem que ser analisada como um espaço simbólico e político (FIORIN, 2006, p. 25).

Ou seja, a língua pode e deve assumir uma função de acolhimento, levando em consideração o reconhecimento da necessidade atual gerada em decor-

3 A escolha pelo uso do termo (i)migrante, feita pelas autoras, foi determinada pelo fato de a cidade de São Paulo receber, entre os imigrantes que nela chegam, aqueles que já estão em processo de migração interna no Brasil, passando por outros Estados e cidades de fronteira.

4 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 7 jun. 2019.

rência de questões de ordem política e social que promovem o deslocamento de um número cada vez mais expressivo de (i)migrantes que, ao chegarem a outro país, precisam se comunicar, se estabelecer e conviver da maneira mais harmoniosa possível, lidando com as diferenças culturais impostas pela organização social e política do país de acolhimento

Ainda no que tange à questão do acolhimento, o que tem sido vivenciado pelos professores, no cotidiano da escola pesquisada, reflete o quanto esses profissionais se veem sozinhos em busca de soluções individuais que nem sempre são as mais adequadas. Eles deparam-se com o desafio de lidar com alunos que não falam e não entendem a Língua Portuguesa sem ter uma formação que contemple esse tipo de situação, sem conhecimento a respeito da língua falada pelo aluno e sem contar sequer com um suporte que possa tentar reparar essa situação, como programas de formação com oficinas e atividades que pudessem ao menos amenizar esse desafio.

Soma-se a isso a falta de uma orientação correta, um programa de formação específico, um protocolo de procedimentos ou algo do tipo que possa servir como um referencial de ações metodológicas possíveis. A consequência disso é a impossibilidade de oferecer um ensino de qualidade e uma relação de ensino-aprendizagem de maneira acolhedora.

É importante refletir sobre essa situação e compreender a necessidade de um olhar humanizador por parte de todo o corpo docente para promover um ensino sensível às necessidades desses estudantes. Para isso, é primordial recorrer a estratégias que incluam e acolham esses (i)migrantes. Também é preciso pensar sobre o fazer pedagógico e como os profissionais da educação estão lidando com essa questão tão latente na sociedade, no que se refere ao preparo efetivo para lidar com essa realidade.

Assim, não saber o idioma torna-se uma barreira sociocultural para integração e inserção social, à medida que falar o português é existir no país, ou seja, é ser reconhecido socialmente. Essa ideia ecoa o pensamento de Paulo Freire (1979, p. 14) neste excerto: “O homem não é uma ilha. É comunicação. Logo, há uma estreita relação entre a comunhão e a busca”.

De fato, a comunicação é essencial para interação social, desde que haja uma língua em comum entre as partes para que essa interação se efetive verdadeiramente. Entretanto, é preciso reconhecer e considerar que cada um tem uma história e uma cultura que constituem seu jeito de pensar e agir, e, conseqüentemente, a sua identidade, que deve ser preservada e valorizada. Partindo desse princípio, entendemos que a língua deve ser agregadora, reconhecendo

que há um multilinguismo, e que o ensino do português como língua de acolhimento (Plac) se faz necessário para a inserção social e a desconstrução de preconceitos linguísticos, sociais e culturais.

Partindo desse princípio, faz-se necessário desconstruir esses preconceitos, pois entende-se que a língua deve ser agregadora, reconhecendo a sua importância como ferramenta em prol do conhecimento e da compreensão do mundo, sob as perspectivas individual e coletiva.

Segundo Freire e Macedo (1994), a língua resulta dos traços culturais, costumes e valores de uma sociedade e os reflete, além de ser constantemente atualizada pelas forças que dominam o ambiente social. Sendo assim, a língua pode possibilitar o acesso ao conhecimento em geral nos seus diferentes usos sociais, configurando uma ferramenta potente para tomada de consciência. Nas palavras de Freire e Macedo (1994, p. 35):

A língua também é cultura. Ela é a força mediadora do conhecimento; mas também é, ela mesma, conhecimento. Creio que tudo isso passa também através das classes sociais. Uma pedagogia crítica propõe essa compreensão cultural dinâmica e contraditória, e a natureza dinâmica e contraditória da educação como um objeto permanente de curiosidade por parte dos educandos.

Por entendermos a necessidade do ensino de Plac, ao analisarmos o ensino de português para alunos estrangeiros em uma escola estadual de ensino fundamental II e médio, localizada na periferia da zona sul da cidade de São Paulo, percebemos que, na verdade, esse ensino não ocorre. Entre os alunos que são matriculados e inseridos nas salas de aula, conforme a lei exige, há aqueles que já possuem algum contato com a língua e, por isso, compreendem de alguma forma o que leem ou ouvem, e, assim, conseguem aos poucos melhorar a fluência. Entretanto, há alunos que não têm nenhum contato prévio com o idioma e, por isso, não conseguem compreender, nem serem compreendidos, e, muito menos, interagir com o conteúdo das disciplinas, com os colegas e com os professores. Não há nenhum programa de apoio específico nessa escola para o ensino da LP a esses alunos.

Esse cenário reflete o quanto os desafios encontrados em sala de aula comprometem o aprendizado desses alunos em virtude da falta de comunicação, entendimento e interação. Dessa maneira, percebemos que os alunos estrangeiros, nesse contexto, tornam-se “invisíveis”. A falta de preparo para recebê-los faz com que os professores desenvolvam suas aulas em prol da

maioria; e, além disso, com mais de 30 alunos em média, em sala de aula, fica evidente que não é possível contemplar todos com um ensino de qualidade.

É perceptível a preocupação por parte dos professores, pois eles têm a consciência de que o ensino de português não tem sido disseminado, e nem acolhedor, em virtude da falta de suporte pedagógico e de preparo para lidar com toda a complexidade que a situação demanda. Porém, sem esse preparo e apoio, eles se veem de mãos atadas.

Para ilustrarmos a situação vivenciada na escola (da rede estadual) que serviu de objeto de pesquisa e análise para a composição parcial deste artigo, apresentaremos dois depoimentos colhidos por escrito, a partir de uma questão problematizadora acerca de como se dá a atuação em sala de aula com alunos (i)migrantes, no que diz respeito à relação de ensino-aprendizagem.

A questão foi proposta na sala dos professores da escola retratada e contou com os relatos manuscritos de duas professoras, escolhidas em função de ambas atuarem com as mesmas turmas dos anos finais do ensino fundamental, nas quais havia alunos estrangeiros. Uma das professoras lecionava a disciplina de LP, enquanto a outra atuava com o ensino de Matemática.

A seguir, apresentaremos a transcrição dos relatos dessas duas professoras (que se dispuseram a colaborar com este artigo), para que com eles possamos dimensionar as angústias vivenciadas pelos docentes das diferentes áreas do conhecimento; além de evidenciar a falta de investimento em políticas públicas que visem oferecer uma estrutura de acolhimento para esses estudantes (i)migrantes, bem como para preparar os professores e demais profissionais da educação para trabalhar com esses estudantes não falantes da LP.

O aluno 1 já possui um certo conhecimento da língua, pois, além de frequentar a escola, o mesmo participa de um projeto para estrangeiros. Neste local eles têm aulas de Língua Portuguesa. Em sala de aula, ele gosta de ler, é sempre prestativo e se empenha muito para ter fluência.

Já a aluna 2 fala Francês e um dialeto com o qual ela se comunica com o aluno 1. Ela não tem conhecimento algum da língua, muitas vezes as atividades são realizadas por meio do Google tradutor, ou com a ajuda do aluno citado.

A sensação de impotência é grande, pois deveria ter um processo de adaptação destes alunos e um preparo, dos professores, na verdade não estamos preparados para receber algo que “fuja” daquilo que consideramos ou achamos normal (Professora do fundamental II – formada em Letras).

Lecionar para uma aluna que não me entende e vice-versa tem sido um tanto quanto difícil, um grande desafio para mim.

Não possuímos qualquer recurso para auxiliar a não ser o Google tradutor. Como a aluna não possui celular, a comunicação é muito demorada, muito lenta. Me sinto impotente, para mim esse tipo de situação não se categoriza como inclusão, é muito mais uma exclusão na verdade.

O que se faz é assegurar que aquele jovem tenha sua vaga garantida, mas o suporte necessário ao professor não existe.

Infelizmente, posso dizer com muito pesar que é como se ela não estivesse na sala de aula. Na grande maioria das vezes dou a minha aula, explico, corrijo exercícios na lousa e fazemos todas as atividades como se ela não estivesse ali. Salvo algumas oportunidades poucas que consigo tempo para me aproximar um pouco.

Conclusão... espero que com esses relatos algo possa mudar... e isso vale não só para alunos estrangeiros, mas também para alguns tipos de deficiência de alunos que devemos nos adequar sem qualquer suporte (Professora do fundamental II – formada em Física).

Com relação aos (i)migrantes e refugiados adultos, não se tem um levantamento de quantos não possuem a educação básica e precisam recorrer à educação formal para concluir essa fase de estudos. Mas, para além da oferta regular de ensino, em que teriam um contato mais interativo de uso da LP, muitos recorrem à oferta de ensino de LP em espaços não formais de aprendizagem e frequentam cursos oferecidos por organizações do terceiro setor. E é nesses espaços que a Educação Social encontra sua prática para desenvolver o ensino de Plac.

A expressão “língua de acolhimento” proposta por Maria Helena Ançã (2006) surge no contexto português, no final da década de 1990, em função do aumento do fluxo migratório. Esse fato tem chamado muito a atenção, pois, tendo consciência da situação emergencial do contato com a língua, estabeleceu-se o Plac como uma forma de ensinar a LP, cujo processo de ensino/aprendizagem tem como prioridade a afetividade, possibilitando um contato humanizador que reconheça a história do indivíduo e o reconheça como ser social.

Entre os estudiosos do Plac no Brasil, destacamos os trabalhos desenvolvidos pelas professoras Amado (2013) e Pereira (2017) para nos ampararmos teoricamente sobre o ensino do Plac por aqui. Amado (2013, p. 11), já no início de seu artigo “O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados”, convida-nos à reflexão quando insere a definição da palavra refugiado como: “todo aquele que necessita deslocar-se para salvar sua vida ou preservar sua liberdade, não sendo protegido pelo seu governo, ou sendo seu próprio governo o autor da perseguição”.

Apenas essa definição já nos diz muita coisa, porque grande parte das pessoas tem uma ideia deturpada do significado da palavra *refugiado*, associando-a a algo ilícito e até mesmo ilegal.

A compreensão de que refugiar-se está associada à necessidade de preservação da vida e/ou da liberdade exige de todos nós uma postura muito mais acolhedora e humana, pois as razões que trouxeram tantos (i)migrantes para o nosso país nos últimos tempos podem vir a ser as mesmas que farão de nós um (i)migrante refugiado em algum momento das nossas vidas. E para acolhermos de fato, precisamos ouvi-los, compreendê-los e promover o ensino do Plac da maneira mais abrangente possível, para que a LP seja uma ferramenta de inserção e não de exclusão social.

Para pensarmos em como é possível promover o ensino de português para (i)migrantes e pessoas em situação de refúgio de maneira acolhedora, discorreremos acerca do trabalho desenvolvido na Missão Paz,⁵ instituição filantrópica da Igreja Católica de apoio e acolhimento a imigrantes e refugiados iniciada em 1939 pelos Missionários de São Carlos (Scalabrinianos), os quais atuam em diferentes países do mundo.

A fim de darmos uma dimensão do trabalho desenvolvido, informamos que, de acordo com dados obtidos no *site* oficial da instituição, a Missão Paz atende mais de 70 nacionalidades de imigrantes e refugiados e que seu trabalho ganhou visibilidade por sua atuação em vários momentos da história, entre os anos de 2005, quando houve o acordo Brasil/Bolívia; 2014 e 2015, quando oito mil haitianos foram acolhidos ou ajudados pela instituição; e em 2017 e 2018, pelo significativo auxílio prestado à comunidade venezuelana. A Missão Paz, além de oferecer o ensino de português, acolhe temporariamente os imigrantes oferecendo-lhes moradia, orientação médica e jurídica, e buscando parcerias com empresas na cidade para oferecer vagas de emprego, sempre mediadas por eles, visando preservar a segurança e dignidade dos candidatos.

Para compreendermos melhor como acontecem as aulas para o ensino de português na instituição, apresentaremos os dados colhidos em entrevista feita com a assistente social Josicleide Barbosa de Sousa, que atua na Missão Paz desde 2012 e no Setor de Capacitação e Cidadania desde 2013, onde é responsável, entre outras atribuições, pelo trabalho desenvolvido pela equipe de voluntários designados ao ensino de português para (i)migrantes e pessoas em

5 Dados obtidos e disponíveis em: <http://www.missaopaz.org/home>. Acesso em: 10 jun. 2019.

situação de refúgio, o qual acontece na instituição desde a sua fundação e que foi sendo estruturado para o formato vigente nos últimos anos.

Conforme dados colhidos a partir da entrevista, por conta do caráter de apoio e acolhimento a (i)migrantes e pessoas em situação de refúgio, instituído desde a fundação da Missão Paz, o ensino de português a esse público foi algo que sempre ocorreu, e, naturalmente, por tratar-se de um órgão filantrópico, ele se deu, por muito tempo, de maneira informal para atender às demandas que surgiam em momentos específicos e foi oferecido sempre por voluntários das mais diversas esferas formais e sociais, o que constitui o caráter da Pedagogia Social.⁶

O curso de português oferecido pela Missão Paz aos (i)migrantes e às pessoas em situação de refúgio, de maneira um pouco mais formal, teve seu início no final de 2013, em virtude da necessidade gerada pela grande quantidade de haitianos presentes na cidade de São Paulo em busca de oportunidades de trabalho, as quais, muitas vezes, eram dificultadas ou negadas em função da falta de conhecimento suficiente da LP para a comunicação mínima exigida para o trabalho. Os haitianos falam o francês como língua oficial e o crioulo como “língua de resistência”; alguns falam também inglês, e outros, ainda, espanhol. Já o português é uma língua totalmente nova para a maioria.

Foi nesse contexto de 2013 que a Universidade Internacional de Ciências do Espírito (Uniespírito), em caráter de emergência, se disponibilizou a oferecer um curso intensivo de português moldado especificamente para haitianos. No ano seguinte, em 2014, foi criado um material pela professora Rosane de Sá Amado,⁷ com a colaboração de algumas professoras voluntárias, para auxiliar no ensino de português aos alunos iniciantes e aos educadores voluntários. A princípio, os voluntários não eram selecionados por nenhum critério específico e não lhes era exigida formação superior. Mas parte desses voluntários eram estudantes da Universidade de São Paulo (USP), alunos da própria professora Rosane. A partir daí, o ensino de português na instituição começa a se estruturar de maneira mais sólida para configurar-se do modo como acontece atualmente.

6 Pedagogia Social compreendida aqui dentro da perspectiva da Educação Social de Castell, retomada por Souza Neto (2010, p. 30), como a “educação voltada aos sujeitos em situação de conflito e vulnerabilidade social, abrigados ou privados de liberdade. A estes podem acrescentar os sem-terra, sem-teto, migrantes, os desempregados, em síntese, os desfiliaados”.

7 Doutora e mestra em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP) e pós-doutora em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB), nesta com pesquisa voltada ao ensino de português como Plac.

Conforme Josicleide Barbosa, em função da diversidade reconhecida na constituição do grupo de voluntários, foi gerada a necessidade de promover encontros mensais de formação para promover a integração e sensibilização do grupo e para a conscientização do espaço físico e político ocupado, como um espaço não formal de educação/ensino, de modo a promover uma formação intercultural e tratar de assuntos pertinentes relacionados à instituição, ao migrante, à legislação e também de questões de relevância social, como a violência contra a mulher, além de questões práticas de convivência em sala de aula, quando necessário.

Em meados de 2015, ela passou a selecionar voluntários com formação superior e, preferencialmente, da área de educação. Ficou estabelecido também que os educadores voluntários trabalhariam em duplas, a fim de promover mais qualidade e atenção aos alunos, além de evitar o cancelamento de aulas em virtude da falta de professor. Cada dupla atuaria em um dia da semana pelo período de 2h45.

Por conta do número de salas disponíveis para as aulas de português na instituição, há somente duas turmas de alunos, uma chamada de básico 1 e outra denominada básico 2. Só em 2017, em virtude da necessidade, foi criado um material para auxiliar alunos e professores do básico 2. A produção desse material ficou a cargo de algumas professoras voluntárias que ministravam aulas para alunos desse grupo, pois, por estarem em contato semanal com os alunos, foram sentindo, no decorrer das aulas, quais seriam os conteúdos mais relevantes para o uso da língua, no dia a dia dos alunos, e nas mais diversas situações formais e informais de uso da língua. Tudo sob a coordenação da assistente social responsável pelo Setor de Capacitação e Cidadania, Josicleide Barbosa.

Nesses encontros são desconstruídos mitos e preconceitos em relação aos (i)migrantes em situação de refúgio e são despertados sentimentos como empatia e consciência social nos educadores-voluntários, sentimentos essenciais para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula ocorrer de maneira muito mais acolhedora, fazendo com que aquele que ensina possa se reconhecer naquele que aprende e, inclusive, aprender com ele, pois “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. [...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 23).

Entre os alunos, muitos são graduados, falam até cinco idiomas e já viveram em outras partes do mundo, mas isso, infelizmente, não os coloca numa situação privilegiada ao chegarem ao Brasil. Entretanto, tê-los em uma sala de

aula simples, equipada apenas de lousa e giz, dentro de um espaço não formal de educação, faz com que esses educadores-voluntários passem a ver a si e ao outro de uma outra forma, muito mais humanizadora do que outras experiências desenvolvidas até então, em outros espaços formais de educação, possam ter feito.

Para explicitar um pouco de como é possível encontrar caminhos para tornar o ensino de LP mais acolhedor para (mas não só) (i)migrantes em situação de refúgio, apresentamos dois depoimentos de duas educadoras-voluntárias da Missão Paz (uma que atua com as turmas de básico 1 e outra que atua com as turmas de básico 2), colhidos por meio das respostas a duas questões que lhes foram enviadas por *e-mail* por uma das pesquisadoras que produziram este artigo. Eis as questões:

- Como é a experiência de ensinar português para imigrantes e refugiados na Missão Paz, no que diz respeito ao envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem?
- Qual é a importância/relevância desse trabalho para você (pessoal/profissional)? Por que você escolheu fazer esse trabalho voluntário na Missão Paz?

Na sequência, constam as transcrições das respostas das duas educadoras-voluntárias que gentilmente aceitaram colaborar com este trabalho.

Resposta à primeira questão:

Os alunos, no início do curso, se mostram tímidos e quietos. No decorrer das semanas de curso vão se soltando e se arriscando a falar mais português ou colocar suas dúvidas. Na verdade, cada professor tem sua didática, porém todos seguem uma mesma apostila em comum e continuam a aula dada no dia anterior. As aulas geralmente são compostas por duplas de professores. No meu caso, eu sempre preparo a sala de aula com as cadeiras em círculo, pois gosto de ver os alunos e acompanhar o que escrevem nas apostilas. Todo começo de aula eu geralmente peço para cada um me contar o que fez no fim de semana, ou o que comeu de jantar, ou mesmo que horas foi dormir no dia anterior. Embora eu insista em falar português, às vezes fazer algumas traduções no inglês ou francês se faz necessário e os alunos se sentem mais acolhidos.

Resposta à segunda questão:

Meu interesse em trabalhar com migrantes e refugiados é bem recente. Durante os anos 2016, 2017, fui de certa maneira guardando imagens tensas, pesadas

de crianças e adolescentes sendo resgatadas sozinhas de um ambiente que para mim deveria ser um inferno. Claro que estavam em estado de choque, mas era longe, em outros países. O que eu poderia fazer?

Foi em dezembro de 2017 que decidi que iria diminuir meu consultório e focar minha carreira para conhecer, ajudar essa população que, com certeza, já estava chegando no Brasil. Depois de várias tentativas sem resposta em 2017, consegui no início de 2018 falar com um psiquiatra que me contou da Missão Paz. Falei com Elaine, responsável pela área da saúde, e combinamos que iria fazer a visita monitorada para conhecer a instituição – e em seguida falaria com a Josicleide, responsável pelo setor de capacitação e cidadania. Assim nasceu meu amor por essa instituição. Na visita monitorada guiada por Wellington conheci padre Paolo – que também ampliou meus horizontes sobre os imigrantes e refugiados. Saí dessa visita assumindo as aulas de Português para migrantes e refugiados toda 4ª feira de manhã. Lá estou até hoje (Voluntária do básico I – formada em Psicopedagogia e mestra em Educação).

Resposta à primeira questão:

É uma experiência inigualável e gratificante. Poder ensinar português a pessoas tão diversas nas suas culturas, com diferentes idiomas e graus de instrução é um desafio e um grande aprendizado. O interesse, o empenho e a disposição dos imigrantes e refugiados em aprender são imensos.

Resposta à segunda questão:

Além da experiência em trabalhar com um grupo tão heterogêneo, a vivência é enriquecedora, tanto na vida pessoal quanto profissional. O que me motivou a fazer esse trabalho foi o propósito de ser útil às pessoas em situação de vulnerabilidade (Voluntária do básico II – formada em Letras e especialista em Linguística).

De acordo com Amado (2013, p. 17), “os fatores linguísticos e extralinguísticos, portanto, devem ser considerados no ensino de Plac para refugiados. E isso se aprende (ou deveria se aprender) nos cursos de Letras”.

Por todas as questões que envolvem o processo do ensino de Plac e de formação de professores, entendemos que a Pedagogia Social precisa, urgentemente, fazer parte das grades e dos currículos da formação de professores, e mais ainda dos professores de LP, para abarcar essas e tantas outras necessidades que a relação ensino-aprendizagem de LP exige nos mais diferentes contextos de educação, sejam estes formais ou não formais.

Ao observarmos a realidade exposta do ensino aos alunos estrangeiros (i) migrantes em situação de refúgio em uma escola pública, evidenciamos o des-caso do governo em relação ao preparo técnico e afetivo na acolhida desses alunos, que já precisam lidar com outros inúmeros desafios fora da sala de aula.

Contudo, experiências como a que se realiza na Missão Paz corroboram a ideia defendida pela Educação Social de que é na prática que se formam os educadores sociais e de que é o desenvolvimento de trabalhos desse tipo que colabora para que todos os sujeitos envolvidos despertem para a tomada de consciência de quem são, tão necessária para agir em sociedade. E para que, a partir da sua ação como educador social (ou seja, aquele que atua em prol da valorização do sujeito, reconhecendo suas especificidades envoltas na trama social em que este está inserido), possa desencadear as mudanças necessárias para melhorar a convivência humana, a questão mais urgente de se resolver no mundo em que vivemos atualmente.

Desse modo, entendemos que é sob uma perspectiva mais abrangente sobre o ensino de LP, inserida no contexto dos estudos lusófonos, que o Plac se faz tão significativo e necessário, para que possamos ampliar nossas reflexões acerca desse ensino num contexto multicultural, que agrega outros significados, como o direito ao reconhecimento dos sujeitos (i)migrantes e em situação de refúgio, como seres sociais e cidadãos, na busca de promover o sentimento de integração por meio do aprendizado da nossa LP, seja em ambientes formais de educação, como nas escolas da rede pública, seja em ambientes informais, como ocorre na instituição pesquisada.

E para isso é imprescindível a oferta de formação própria, pois ensinar o português para estrangeiros requer um preparo específico, visto que o profissional de ensino precisa compreender as necessidades interpessoais, psicológicas e sociais dos estudantes, reconhecendo, desse modo, que ensinar e aprender uma língua pode e deve ser uma ferramenta relevante em prol do acolhimento, do respeito e da valorização dos sujeitos.

Lusophony: ways to make the Portuguese language teaching more accommodating

Abstract

This article aims to reflect on how the teaching of the Portuguese is promoted among (i) migrants and refugees in at least two different educational contexts

within the city of São Paulo: of a regular education in a public school and at a social work held at the Peace Mission, an institution of the Catholic Church that welcomes and supports (i)migrants who are or not in a refuge situation. We will try to demonstrate the importance of the role of Social Education and the teaching of Portuguese as reception language in this teaching-learning process of the subjects involved and how it can contribute to a more humanizing learning.

Keywords

Portuguese teaching. Language of reception. Social Pedagogy.

REFERÊNCIAS

AMADO, R. de S. Português como segunda língua para comunidades de trabalhadores transplantados. *Revista da Siple*, ano 2, n. 1, p. 89-97, out. 2011.

AMADO, R. de S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. *Revista da Siple*, Brasília, ano 4, n. 2, p. 11-17, out. 2013.

ANÇÃ, M. H. Entre língua de acolhimento e língua de afastamento. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. *Anais [...]* Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2006. 1 CD-ROM.

FIORIN, J. L. A lusofonia como espaço linguístico. In: BASTOS, N. B. (org.). *Língua portuguesa e lusofonia: história, cultura e sociedade*. São Paulo: PUC-SP, 2006.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 42. reimp. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

PEREIRA, G. F. *Práticas para o ensino de português como língua de acolhimento em contexto escolar não formal: uma pedagogia intercultural*. 2017. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

SOUZA NETO, J. C. *Pedagogia Social: a formação do educador social e seu campo de atuação*. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Vitória, v. 16, n. 32, p. 29-64, 2010.