

Ensino de Língua Portuguesa para Migrantes na Pandemia: uma discussão necessária

Anderson Bertoldi¹
Thaís Collet²
Luan Luis Sevigani³
Fernanda Neja Alves de Lima⁴

Resumo

A pandemia causada pelo COVID-19 teve profundos impactos nas redes de ensino públicas e privadas do Brasil. A mudança das aulas para o formato de atividades não presenciais (ANPs) dividiu pais, alunos e professores. Quantos aos professores, muitos se opuseram às ANPs, por pensarem que esse formato poderia ser uma primeira iniciativa para a transformação dos cursos presenciais em educação a distância (EaD). Essa discussão é ainda mais delicada quando falamos de ensino de língua portuguesa para migrantes, sejam refugiados ou com visto humanitário. Esse grupo necessita ser integrado às comunidades em que vive, e para isso necessita do conhecimento do português. Assim, temos como objetivo, neste artigo, discutir a necessidade do ensino de português para migrantes, mesmo que em formato ANP, durante a pandemia. Em termos metodológicos, apresentamos um relato de experiência de ensino de língua portuguesa para migrantes em situação de vulnerabilidade social, durante esse período de quarentena, com ensino não presencial. A partir das experiências aqui descritas, defendemos a necessidade de atendimento dos grupos migrantes durante a pandemia. Se considerarmos que esses migrantes geralmente chegam ao Brasil sem muitos recursos financeiros e que o conhecimento da língua portuguesa acaba sendo um fator de inclusão social, pois facilita-lhes o acesso à saúde, ao trabalho e à educação no Brasil, a interrupção do ensino do português para esse grupo pode mantê-los, por mais tempo, em situação de vulnerabilidade.

Palavras-Chave: Ensino e pandemia; Ensino de português para migrantes; Migração e refúgio; Migração e vulnerabilidade social; Português como língua de acolhimento.

1. Introdução

O acolhimento de refugiados e de migrantes com visto humanitário no Brasil suscita uma reflexão, mais que urgente, acerca do ensino de língua portuguesa para esse grupo. Muitos deles trazem consigo histórias de privação material, de violações de direitos humanos e de violência e perseguição. Geralmente com poucos recursos financeiros e sem conhecer a língua nacional, esses migrantes acabam em situação de vulnerabilidade social. Essa situação parece ser ainda mais grave se o refugiado for mulher e negra (MARQUES et al., 2019). A pandemia de COVID-19 pode ter tornado a vida desses grupos de migrantes ainda mais difícil, pois muitas instituições de ensino pararam as atividades de ensino de português a

¹ Doutor em Linguística Aplicada; Instituto Federal de Santa Catarina; Jaraguá do Sul, Santa Catarina, Brasil; anderson.bertoldi@ifsc.edu.br

² Doutora em Genética e Evolução; Instituto Federal de Santa Catarina; Jaraguá do Sul, Santa Catarina, Brasil; thaís.collet@ifsc.edu.br

³ Mestre em Filologia e Crítica Literária; Instituto Federal de Santa Catarina; Jaraguá do Sul, Santa Catarina, Brasil; luan.sevigani@ifsc.edu.br

⁴ Mestra em Educação; Instituto Federal de Santa Catarina; Jaraguá do Sul, Santa Catarina, Brasil; fernanda.lima@ifsc.edu.br

migrantes, ou passaram a desenvolver Atividades Não Presenciais (ANPs), que exigem dos alunos acesso à internet.

O objetivo deste artigo é discutir, primeiramente, a necessidade de continuidade do ensino de língua portuguesa para migrantes em situação de vulnerabilidade social durante a pandemia e, em segundo lugar, apresentar, a partir de uma experiência de ensino por ANP, possibilidades para essa continuidade. Apesar de o Brasil ter adotado uma política relativamente flexível com relação à entrada de refugiados e migrantes com visto humanitário (FERNANDES; FARIA, 2017), não há ações governamentais coordenadas para a integração desses migrantes, que geralmente são atendidos pela sociedade civil e por instituições religiosas (SCHOFFEN; MARTINS, 2016). Nesse contexto, o conhecimento da língua nacional faz-se urgente para que esse público consiga retomar suas vidas no Brasil. Sem o conhecimento da língua portuguesa, as possibilidades de emprego e o acesso à saúde e à educação podem ser seriamente comprometidos.

Diante disso, o ensino, para esses migrantes e refugiados, da língua do país de acolhimento ganha contornos humanitários: é o domínio da língua que promoverá, de fato, o acolhimento no novo país. Nesse contexto de acolhimento, torna-se necessário encarar o ensino de língua portuguesa não como uma segunda língua, ou como uma língua estrangeira, mas como uma língua de acolhimento (GROSSO, 2010). Segundo Ançã (2008), a língua de acolhimento garante o direito à existência e constitui uma ponte de acesso a espaços sociais e laborais. Ao contrário do ensino de uma língua estrangeira, cujo contexto permite ao estudante escolher qual língua aprender, quando estudá-la e por que aprendê-la (turismo, negócios, interesse pessoal), o ensino de uma língua de acolhimento se caracteriza pela urgência, pois ela permitirá a interação do refugiado/migrante com a sociedade de acolhimento.

É impossível pensar em integração sem interação, pois, como bem colocam Moura e Hübes (2017, p. 9), “a língua é elemento crucial para o desenvolvimento das relações e para as trocas culturais”. O domínio da língua do país de acolhimento é uma das vias mais poderosas para a integração do estrangeiro, garantindo tanto a sua autonomia quanto a sua harmonia com a sociedade de acolhimento (ANÇÃ, 2008). Ou seja, não podemos desconsiderar a língua como um importante fator de inclusão social do estrangeiro que busca proteção ou recomeço no Brasil.

Para tratar desse tema, portanto, dividimos a presente discussão em quatro blocos. Na seção 2, “Fluxos migratórios e as (necessárias) políticas de inclusão de estrangeiros”, além das problemáticas em torno da distinção de categorias como “migrante” e “refugiado”,

abordamos algumas ações de acolhimento de refugiados em instituições federais. Na seção 3, “Ensino de língua portuguesa como acolhimento para migrantes e refugiados”, defendemos que o ensino de língua portuguesa, sob um viés de língua de acolhimento, deva ser uma das ações de inclusão desse grupo. Na quarta seção, “Ensino de língua portuguesa para migrantes na pandemia: reflexões a partir de um relato de experiência”, refletimos sobre a necessidade de ações de ensino de português como língua de acolhimento para estrangeiros em situação de vulnerabilidade social durante a pandemia. Na seção cinco, “Para além do ensino de língua portuguesa”, ampliamos a discussão acerca do ensino de língua, defendendo e justificando ações de ensino que envolvam a preparação para exames de certificação, como o Encceja e o Enem. Por fim, na seção seis, “Considerações finais”, encerramos esta discussão defendendo que o ensino da língua portuguesa como língua de acolhimento para migrantes e refugiados não pode parar em momentos de exceção, como a pandemia de COVID-19. Ao contrário, ações como essa devem ser mantidas, e as populações de migrantes e refugiados devem ser incentivadas a buscar o domínio da língua de acolhimento, visto que “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na *sua* realidade que é a do ser, o conceito de ‘ego’” (BENVENISTE, 1991, p. 286).

2. Fluxos migratórios e as (necessárias) políticas de inclusão de estrangeiros

Nos últimos anos, tem havido um aumento no número de migrantes em todo o mundo, principalmente devido a conflitos, perseguições, degradação ambiental e à falta de oportunidade e segurança para os emigrantes em seus países de origem (IOM, 2019). Wenden (2016) aponta que os fatores que levam a essa mobilidade estão longe de desaparecer, pois são estruturais, uma vez que incluem a busca por melhores condições de vida e resultam de crises políticas e ambientais, causadoras do progressivo aumento de deslocados e refugiados. Essa mobilidade envolve também as defasagens entre os níveis de desenvolvimento humano e falta de esperança nos países pobres e mal governados.

O aumento no fluxo migratório é facilmente observado através do número de migrantes nas últimas décadas em todo o mundo. Em 1970, foram registrados 84 milhões de migrantes, saltando para 172 milhões em 2000 e chegando a 244 milhões em 2015 (IOM, 2019). “Migração” é um termo amplo, usado tanto para os deslocamentos voluntários como para os forçados. No entanto, enquanto os migrantes voluntários se deslocam em busca dos chamados “fatores de atração”, que se traduzem em melhores ofertas de emprego, padrões

salariais, possibilidade de ascensão econômica e melhor qualidade de vida, os migrantes forçados saem de seus países devido aos “fatores de repulsão”, que tornam inviável sua permanência em seus respectivos locais de origem. Entre esses fatores de repulsão, destacam-se desastres naturais, conflitos civis e perseguição política, racial ou religiosa (FARIA, 2015).

Na categoria de “deslocamentos forçados”, encontram-se os refugiados. O Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (UNHCT/ACNUR, 2016), em consonância com a Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951, define “refugiados” como pessoas que estão fora de seus países de origem por fundados temores de perseguição, conflito, violência ou outras circunstâncias que perturbam seriamente a ordem pública e que, como resultado, necessitam de proteção internacional. Para Moreira (2014, p.85), “questões étnicas, culturais e religiosas, desigualdade socioeconômica, altos níveis de pobreza e miséria e, sobretudo, instabilidade política estão no cerne dos fatores que levam às migrações de refugiados”.

Já os “migrantes”, como consta no *Glossário sobre Migração* (OIM, 2009), são compreendidos como todos os casos em que a decisão de migrar é tomada livremente pelo indivíduo por razões de conveniência pessoal, ou seja, com a finalidade de melhorar as próprias condições materiais e/ou sociais, bem como a de seus familiares. Nesse sentido, tal termo se aplica às pessoas e membros da família que se deslocam para outro país ou região sem a interferência de fatores externos que as coíbam (OIM, 2009). Diferentemente dos refugiados, os migrantes podem voltar aos seus países de origem sem correr o risco de perseguição ou morte. Nos últimos anos, o Brasil acolheu imigrantes, solicitantes de refúgio e refugiados de diferentes origens, com destaque para haitianos, venezuelanos, senegaleses, bolivianos e sírios. De acordo com o Relatório Anual OBMigra 2019, entre 2010 e 2018, foi significativa a chegada de imigrantes no país, especialmente de pessoas originárias do Hemisfério Sul. Dentre elas, destacam-se os haitianos, principal nacionalidade no mercado de trabalho, bem como os venezuelanos, cujo fluxo migratório cresceu de forma significativa a partir de 2016.

Os haitianos têm migrado para o Brasil de forma expressiva desde 2010, quando o Haiti foi atingido por um terremoto de proporções catastróficas. A entrada desses nacionais no Brasil saltou de 595, em 2010, para cerca de 60 mil, no período compreendido entre 2010 e 2015 (OLIVEIRA, 2017). A situação dos haitianos no Brasil se enquadraria, nessa perspectiva, na categoria de “migração forçada” em busca de melhores condições de sobrevivência. Contudo, por não serem codificados pelos sistemas de refúgio convencionais (SANTOS; LIMA JÚNIOR, 2018), ou seja, por não se enquadrarem nem na definição de

refúgio presente na Convenção de 1951 nem na da Convenção de Cartagena, os haitianos - por falta de jurisdição que atenda o grupo - não são contemplados pela Lei nº 9.474/97, que diz respeito à proteção de refugiados em solo brasileiro. Com efeito, para reduzir, ou ao menos para contornar tal problema, o Conselho Nacional de Imigração (CNIg), por meio da Resolução Normativa nº 97, de 12 de janeiro de 2012, concedeu a esse grupo o visto humanitário, auferido pelo reconhecimento internacional da grave situação pós-terremoto (BAPTISTELA, 2018). O tratamento vale também para apátridas residentes no Haiti.

A categoria migrante, seja sob a égide de refugiado, residente com visto humanitário ou apátrida, necessita de amparo jurídico, social, linguístico e educacional. A propósito, muitas das ações de inclusão voltadas a pessoas em situação de refúgio no Brasil devem-se à Cátedra Sérgio Vieira de Mello, que desde 2003 atua para garantir que refugiados e solicitantes de refúgio tenham acesso a serviços e direitos, seja por meio de convênios com instituições de Ensino Superior, seja através da colaboração com a Agência da ONU para Refugiados (ACNUR). Nessa perspectiva, cabe ressaltar que o trabalho voltado a migrantes que envolve instituições de Ensino Superior, Cátedra Vieira de Mello e ACNUR é orientado a partir de três eixos: ensino, pesquisa e extensão.

No eixo do ensino, além da capacitação de professores e alunos, há também, por parte das IES, a oferta de disciplinas de graduação e pós-graduação relacionadas ao refúgio, à revalidação de diplomas e ao ingresso e reingresso facilitado, isto é, iniciativas das IES em disponibilizar vagas exclusivas para refugiados, solicitantes da condição de refúgio e/ou migrantes em situação de vulnerabilidade (UNHCT/ACNUR, 2020).

O eixo da pesquisa, orientado ao levantamento e à geração de dados, possibilita uma compreensão mais eficiente e real das condições e das dinâmicas socioculturais e socioeconômicas relacionadas ao refúgio e à migração. A título de exemplo, os trabalhos de pesquisa, em parceria com a sociedade civil, área acadêmica e instituições públicas, produziram, em 2019, o “Perfil socioeconômico dos refugiados no Brasil”, um documento importante na medida em que, a partir dos dados coletados, permite trabalhar, de modo mais profícuo e direcionado, a organização de eventos e a capacitação de pessoas envolvidas na integração e no acolhimento de refugiados. Além disso, contribuir com a divulgação de dados quantitativos e qualitativos sobre pessoas refugiadas e solicitantes.

No último eixo, fomentando cooperações interdisciplinares entre diferentes setores da sociedade, podemos encontrar projetos e ações de extensão, que são os meios mais imediatos de garantir proteção aos refugiados e solicitantes, além de construírem uma rede de apoio que assiste à população em situação de vulnerabilidade, promovendo uma maior integração local

(UNHCT/ACNUR, 2020). Ou seja, mediante projetos de assistência à saúde física e mental, de assessorias jurídicas, bem como através da integração laboral e, sobretudo, do ensino da língua portuguesa, essa população tem mais chances de reconstruir e resgatar sua vida, assim como de ascender socialmente.

Com efeito, podemos e devemos ressaltar o excelente trabalho que vem sendo feito, sobretudo por parte das instituições públicas de ensino superior. Por outro lado, é nosso dever apontar também aspectos que podem ser melhorados. Em 2019, uma pesquisa realizada por oito universidades que integram a Cátedra Sérgio Vieira de Mello resultou em um estudo intitulado “Perfil socioeconômico dos refugiados no Brasil” (UNHCT/ACNUR, 2019), um documento importante que fornece subsídios para elaboração de políticas direcionadas a refugiados. No que tange ao conhecimento linguístico, esse documento demonstra que 92,2% dos refugiados (de um total de 487 informantes) declararam “falar português”. Seria um número positivo que apontaria para um “elevado capital linguístico”, como o próprio documento faz questão de inferir, se não houvesse, tanto no estudo quanto na práxis, dois problemas:

1) apenas 53,66%, dentre os informantes, fizeram ou estão fazendo curso de língua portuguesa. Isso significa que 46,34% dos entrevistados não fizeram nenhum curso de português, que, cabe ressaltar, é essencial tanto no desenvolvimento de habilidades linguísticas (para socialização e integração) quanto na empregabilidade. E como o próprio relatório concluiu: não há oferta suficiente de cursos e/ou tais ofertas não têm alcançado os refugiados (UNHCT/ACNUR, 2019);

2) para medir o conhecimento linguístico dos refugiados, não houve nenhum teste linguístico, visto que o estudo se baseou na “capacidade de entendimento das perguntas” (UNHCT/ACNUR, 2019, p.15). Consideramos isso uma falha metodológica grave; afinal, não se pode medir o conhecimento linguístico de alguém apenas pela capacidade de entendimento de perguntas e ulteriores respostas. Nem os principais exames nacionais de certificação de escolaridade (ENEM e ENCCEJA, por exemplo) medem dessa forma o nível de conhecimento linguístico. Não é por acaso que, segundo o Perfil (UNHCT/ACNUR, 2019), os capitais escolar e linguístico elevados dos refugiados entrevistados não se estão traduzindo em capital econômico (emprego e renda).

Nessa perspectiva, resta evidente que há uma urgência em aproximar os refugiados e migrantes de cursos de língua portuguesa, seja para que encontrem melhores oportunidades de emprego, seja para que consigam entrar em instituições de ensino ou interagir com a comunidade local. Contudo, e este aspecto é essencial, tais cursos precisam transcender os

grandes centros urbanos – muitas vezes limitados ao importante trabalho das IES -; afinal, há migrantes e refugiados fora das capitais. Assim, vemos como essencial – e urgente - o trabalho de Institutos Federais, que possuem meios de acolher, integrar e auxiliar nos diversos setores, tais como escolarização, preparação para o mercado de trabalho, inserção na comunidade e reconhecimento de diploma.

3. Ensino de língua portuguesa como acolhimento para migrantes e refugiados

Ao falarmos de ensino de língua portuguesa para migrantes e refugiados, alguns conceitos precisam ser evidenciados, pois a escolha de cada um deles poderá delimitar a nossa visão de ensino e de variedade linguística a ser trabalhada com os alunos. Assim, em linguística aplicada e ensino de línguas é comum o uso dos termos *língua materna*, *língua estrangeira*, *segunda língua*, *língua adicional*, *língua de acolhimento*.

Definir o que é língua materna parece simples: a língua materna é aquela que aprendemos em casa. No entanto, crianças nascidas em contextos bilíngues, em que um dos pais fala uma língua e o outro fala outra, podem desenvolver habilidades comunicativas muito semelhantes em ambas as línguas. Há ainda o contexto das comunidades monolíngues, como, por exemplo, de descendentes de imigrantes, que têm como língua materna uma língua diferente da língua oficial ou nacional, e as crianças acabam por aprender a língua oficial ou nacional na escola. Para essas crianças, talvez, o domínio da segunda língua pode ser comparável, ou mesmo melhor, que a sua primeira língua. Nesse caso, fica difícil de identificar qual seria a língua materna de um falante bilíngue. A língua materna seria a primeira língua? A primeira língua de aquisição, ou a primeira língua em “nível” de domínio e de habilidade de comunicação? Frequentemente, ao trabalharmos com migrantes e refugiados, deparamo-nos com situações de bilinguismo, em que a língua materna do estudante é diferente da língua oficial, ou da língua de “prestígio social”.

Ao considerarmos a problemática de se definir qual seria a primeira língua, ou língua materna, de uma falante inserido em um contexto social ou familiar bilíngue, é preciso delimitar dois conceitos frequentemente evocados em linguística aplica: *língua estrangeira* e *segunda língua*. Conforme Stern (1983), o termo *segunda língua* pode ter dois significados. O primeiro se refere à língua que é aprendida, cronologicamente, após a aquisição da língua materna. O segundo diz respeito ao nível de comando de uma língua; ou seja, a segunda língua seria aquela em que o falante tem um nível de comando menor que o da língua materna. *Língua estrangeira*, como aponta Stern (1983), foi um termo muito utilizado no passado para distinguir a língua materna de uma segunda língua, geralmente aprendida em

ambiente escolar. O autor aponta que, atualmente, o termo *segunda língua* é aplicado para uma língua não materna aprendida e utilizada dentro de um país, enquanto *língua estrangeira* designa uma língua não materna aprendida que é utilizada fora do país do falante. Assim, a segunda língua geralmente tem *status* oficial, ao passo que a estrangeira não (STERN, 1983). Isso significa dizer que a segunda língua é necessária para participação na vida social, política e econômica de um país, sendo, geralmente, uma de duas ou mais línguas consideradas oficiais em um país.

O termo *segunda língua* pode abranger ainda a aquisição da língua nacional de um determinado país por um imigrante, falante de uma língua materna distinta. Levando em consideração a importância para os imigrantes do aprendizado da língua nacional do país de destino, autores como Ançã (2008) e Grosso (2011) não falam em segunda língua, mas em língua de acolhimento. Segundo Grosso (2011, p. 68), “a língua de acolhimento ultrapassa a noção de língua estrangeira ou de língua segunda”. O imigrante, ao chegar ao país de destino, vê-se inserido em uma realidade linguístico-cultural diversa e necessita aprender a se comunicar rapidamente para realizar desde tarefas simples, como fazer compras em um supermercado, até tarefas mais complexas, como preencher formulários burocráticos ou participar de entrevistas de visto. A importância da língua de acolhimento para o imigrante que chega a um novo país ultrapassa os interesses acadêmicos ou turísticos, como bem aponta Grosso (2011); ela reveste-se de uma importância socioeconômica e político-cultural, visto que o recém-chegado necessita da língua para integração na nova sociedade.

O acesso à língua nacional permite o acesso à cidadania. Temos ouvido diversos relatos de migrantes que não obtêm assistência médica apropriada, ou que não são capazes de abrir uma conta bancária, ou ainda que não têm sucesso em revalidar títulos e diplomas por não conseguirem se comunicar em língua portuguesa. É por isso que a língua de acolhimento precisa ser orientada, segundo Grosso (2011), para a ação, para a interação real, para a vida cotidiana. Ao falarmos de acolhimento, devemos ter em mente os movimentos migratórios, compostos, em sua grande maioria, por um público adulto, que necessita da língua com urgência. Assim, desenvolver a capacidade de comunicação na língua do país de acolhimento, sobrepõe-se a qualquer outra finalidade de aprendizado da língua.

Grosso (2011) elenca quatro fatores que afetam o aprendizado, observados no ensino de língua portuguesa para migrantes em Portugal: (i) variação no nível de proficiência em língua portuguesa antes da chegada a Portugal, bem como o tempo de exposição à língua depois da chegada podem acelerar ou retardar o aprendizado; (ii) variação no nível de conhecimentos da língua materna; (iii) variação no conhecimento e no tempo de uso de outras

línguas, especialmente de línguas europeias; e (iv) variação socioeconômica e profissional. Grosso (2011) ainda acrescenta a esses quatro fatores a atitude em relação ao país, à cultura, à língua de acolhimento e aos seus falantes como determinantes para o aprendizado da língua. Somamos a esses fatores as questões de gênero e cultura, pois observamos que, em determinados grupos de migrantes, mulheres tendem a não participar ativamente das aulas na presença de homens. O aprendizado dessas mulheres acaba sendo, conseqüentemente, muito mais lento de seus conterrâneos homens, com atraso acentuado no desenvolvimento das habilidades de comunicação oral.

A necessidade de interação face a face também exige dos migrantes o desenvolvimento da competência pragmática, ou seja, ser capaz de compreender a intenção do locutor de um enunciado; e como as questões pragmáticas e linguísticas estão sempre muito relacionadas à cultura em que a língua é falada, o domínio dessa competência exige o conhecimento da cultura do país de acolhimento. Como explicar para um migrante que *esperar cinco minutinhos* não significa exatamente cinco minutos? Ou ainda, como explicar que *eu estou quase chegando* não significa que a pessoa esperada já esteja chegando ao local combinado? Questões culturais como essas, que para um brasileiro podem ser apenas uma forma de mitigar uma situação de conflito, podem ser consideradas mentiras em outras culturas e precisam, portanto, ser trabalhadas no ensino de uma língua de acolhimento.

4. Ensino de língua portuguesa para migrantes na pandemia: reflexões a partir de um relato de experiência

No Brasil, embora haja uma tradição diplomática de acolhimento, ela não é acompanhada por ações governamentais para a promoção da língua portuguesa entre migrantes e refugiados. As ações de ensino de português para esse público são, geralmente, isoladas, sendo desenvolvidas por movimentos religiosos, como as Cáritas na Igreja Católica, ou por universidades e institutos federais. O ensino de português como língua de acolhimento tem um limitador: os migrantes com visto humanitário e os refugiados comumente não têm recursos financeiros para investir em cursos privados. Assim, os cursos voltados para esse público precisam ser gratuitos. Isso torna a língua de acolhimento desinteressante para cursos privados, que se mantêm por meio das mensalidades pagas pelos estudantes.

A falta de tradição no ensino de língua portuguesa como língua de acolhimento no Brasil ocasiona a falta de metodologias adequadas para trabalhar com esse público-alvo. Como Moura e Costa-Hübes (2017) apontam, a maioria das propostas metodológicas estão voltadas para o ensino de português como língua estrangeira e não atendem a necessidade

urgente de migrantes que já estão imersos na língua portuguesa e necessitam de conhecimento linguístico para interagir no trabalho e se integrar à sociedade. Soma-se a essa limitação a necessidade de ensinar a língua portuguesa por meio de Atividades Não Presenciais (ANPs), por internet, para alunos sem acesso a computador e internet banda larga.

Relatamos aqui uma experiência de ensino de língua de acolhimento, por meio de ANPs, desenvolvidas pelo telefone celular, para um grupo de migrantes em situação de vulnerabilidade. O objetivo principal dessas ANPs foi possibilitar a interação entre alunos e professores, permitindo-lhes construir conhecimentos sobre a língua portuguesa enquanto eram estimulados a se comunicarem na língua de acolhimento.

4.1 Caracterização da turma e do contexto de ensino

A experiência de ensino que relatamos aqui deu-se com um grupo de 20 migrantes haitianos em um curso de português em uma instituição pública do norte do estado de Santa Catarina. Tratava-se de um curso de 40 horas/aula, em um único módulo, incluindo, dessa forma, alunos com diferentes níveis de proficiência na língua. Havia nessa turma desde alunos que estavam no Brasil há mais de sete anos, que já tinham um bom conhecimento da língua e uma boa capacidade de comunicação, até alunos recém-chegados, sem nenhum conhecimento do português. Essa diversidade não era negativa, muito pelo contrário. Os alunos com mais compreensão do português serviam de tradutores para os alunos recém-chegados, visto que não tínhamos fluência nem no francês nem no crioulo haitiano.

Tivemos a oportunidade de realizar duas aulas presenciais com esse grupo. No primeiro encontro, realizamos a apresentação dos participantes do curso, para conhecer um pouco de suas histórias e de suas aspirações no Brasil. Os alunos que não conseguiam falar em português apresentaram-se em crioulo ou francês, e os colegas com conhecimentos na língua portuguesa fizeram a tradução para nós. Durante essa atividade, pudemos identificar o desejo dos recém-chegados em voltar a estudar e as dificuldades dos mais antigos no país em entender o sistema educacional brasileiro. De acordo com um dos relatos, o aluno chegou a ir à Polícia Federal para pedir informações de como continuar seus estudos no Brasil, pois a Polícia Federal, por ser o órgão responsável pela emissão e renovação de vistos e expedição do Registro Nacional de Estrangeiro, acabava sendo, para muitos desses migrantes, a única referência oficial de informação sobre o Brasil. Identificada a necessidade dos alunos de entenderem como poderiam dar continuidade aos seus estudos no Brasil, dedicamos a segunda aula a lhes explicar as formas de ingresso no ensino técnico de nível médio e no ensino superior.

Após a segunda aula, fomos surpreendidos pela suspensão repentina de todas as atividades presenciais da instituição. Muitos alunos sequer sabiam o que estava se passando, pois não tinham acesso a rádio e televisão. Foi necessário acessar os dados de matrícula desses alunos e contatá-los, convidando-os para fazer as aulas em formato não presencial por internet. Alguns alunos foram, inclusive, contatados pessoalmente, com o auxílio da assistente social da instituição, para verificarmos as suas condições de vida e a necessidade de auxiliá-los. Dos nossos 20 alunos inicialmente inscritos no curso, em março de 2020, apenas 10 prosseguiram com as aulas no formato ANP. Em contrapartida, três outros migrantes haitianos não inscritos no curso pediram para ingressar em nosso grupo virtual e fazer as aulas de português. A seguir, descrevemos a forma como demos continuidade às aulas no formato ANP.

4.2 Explorando possibilidades de ensino virtual

O primeiro desafio que enfrentamos no desenvolvimento de aulas não presenciais foi encontrar um ambiente virtual para servir de suporte ao curso. O ambiente virtual oferecido pela instituição era pesado e, como os alunos não tinham acesso regular à internet, muito menos computador e internet banda larga, utilizar o sistema institucional seria uma barreira para os alunos, não uma ponte de acesso à instituição. Pensamos em utilizar redes sociais como o Facebook, porém muitos alunos não estavam cadastrados na plataforma. Além disso, essa rede social é utilizada para compartilhamento de imagens, e o carregamento de imagens poderia consumir boa parte dos dados móveis desses alunos. Ou seja, eles não conseguiriam acompanhar por muito tempo as aulas, pois muitos deles nem empregados estavam no momento em que a pandemia se disseminou e não conseguiriam recarregar seus telefones celulares para poder utilizar a internet. Naquele momento, a opção que nos pareceu mais viável foi utilizar o WhatsApp para compartilhar mensagens, explicações sobre a língua portuguesa e exercícios.

O formato ANP colocava-nos um segundo desafio: como explicar a estrutura de uma língua e o significado de suas palavras para todos os alunos se muito só falavam crioulo haitiano e francês? Para alguns deles, não havia uma língua compartilhada entre aluno e professor, e, ao contrário das aulas presenciais, não podíamos contar com a tradução dos alunos mais experientes, que já falavam português. Dessa forma, partimos para o estudo do crioulo haitiano, a fim de estabelecer uma comunicação inicial. Os recursos disponíveis na internet mostraram-se, muitas vezes, contraditórios e sem um aprofundamento necessário para

conhecermos a estrutura do crioulo ou um vocabulário mais abrangente da língua. Tentamos, então, utilizar tradutores automáticos, mas percebemos que essas ferramentas automáticas deixavam escapar muitas nuances importantes da língua, como as mudanças entre tempos verbais. Assim, recorreremos, mesmo que a distância, aos alunos mais experientes na língua portuguesa para traduzirem, do português para o crioulo, enunciados em língua portuguesa. Isso nos permitiria coletar informações sobre o crioulo haitiano que faltavam nos recursos online que estávamos acessando.

Um exemplo de informação muito pouco explorada nos poucos *websites* sobre crioulo haitiano é a formação do passado. O passado é formado pela partícula *te*:

- (i) *Mwen* (eu) *te* (passado) *travay* (trabalhar) *yon* (uma) *inivèsite* (universidade).

Não encontramos nos recursos *online* pesquisados informações além do uso da partícula *te*. No entanto, como o português possui três formas de passado apenas no modo indicativo (pretérito perfeito, pretérito imperfeito e pretérito mais-que-perfeito), já imaginávamos que essas construções causariam dificuldades na compreensão e na produção oral. Então, partindo do princípio de que tínhamos alunos mais experientes nas aulas, enviamos uma mensagem de texto solicitando que eles traduzissem o seguinte trecho:

- (ii) Eu nasci no Rio Grande do Sul. Eu vivi lá até 2018. Eu vivia em uma cidade chamada Porto Alegre. Eu trabalhava em uma universidade. Eu trabalhei nessa Universidade até 2017. Eu dava aulas de português.

A partir das traduções sugeridas pelos alunos, percebemos que não havia, pelo menos nas traduções por eles sugeridas, uma marcação morfossintática, como há no português, para o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito:

- (iii) Eu trabalh**ava** em uma universidade. (Pretérito imperfeito)
Mwen te travay nan yon inivèsite.
- (iv) Eu trabalh**ei** nessa Universidade até 2017. (Pretérito perfeito)
Mwen te travay nan inivèsite sa jiska2017

Houve ainda alunos que sugeriram apenas uma vez o uso da partícula de passado *te*:

- (v) Eu trabalh**ava** em uma universidade. Eu trabalh**ei** nessa Universidade até 2017.
- (vi) *Mwen te travay nan inivésite, Mwen travay nan inivésite sa jiska 2017.*

Assim, percebemos que a variedade de flexão verbal em número, pessoa, modo e tempo era um desafio para o falante de crioulo, visto que essa língua não faz a flexão dos verbos como no português:

(vii)	Eu estudo	<i>Mwen etidye</i>
	Você estuda	<i>Ou etidye</i>
	Ele estuda	<i>Li etidye</i>
	Nós estudamos	<i>Nou etidye</i>
	Vocês estudam	<i>Nou etidye</i>
	Eles estudam	<i>Yo etidye</i>

Ao elaborarmos explicações da língua portuguesa, a serem enviadas por WhatsApp a esse grupo, tínhamos de ter em mente que alguns alunos não tinham conhecimento algum da língua de acolhimento. Assim, tentamos sempre traduzir para o crioulo os exemplos em português. Ao pedirmos para os alunos mais experientes traduzirem as frases a serem utilizadas como exemplos, percebemos que o artigo em crioulo tem uma disposição diversa daquela em língua portuguesa (e da maioria das línguas europeias). Enquanto em português o artigo ocorre à frente de um grupo nominal (sintagma nominal, para utilizar a nomenclatura linguística), como em (viii), em crioulo haitiano o artigo vem após o grupo nominal, como em (ix):

(viii) **Os** (artigo) meus livros

(ix) liv mwen **yo** (artigo)

Compreender as diferenças tipológicas entre a língua materna dos imigrantes e a língua de acolhimento pode auxiliar o professor a compreender algumas dificuldades que surgem nos processos de ensino e de aprendizagem. Não se trata aqui de realizar análises contrastivas, como defendia Robert Lado (LADO 1957; 1964) em meados do séculoXX. Ao elencar algumas diferenças tipológicas entre o português e o crioulo haitiano, não estamos advogando em favor de uma abordagem gramatical para o ensino da língua de acolhimento. É preciso lembrar que ao falarmos de acolhimento, temos como objetivo dar a esses migrantes ferramentas comunicacionais para a sua inserção na nova comunidade.

Compreender as diferenças estruturais entre as línguas auxilia o professor a romper com noções fundamentadas no senso comum, tais como: basta estar em outro país para

aprender a língua, a imersão na nova língua vai sanar todas as dificuldades do aprendiz, o conhecimento da língua melhora quanto mais tempo o aprendiz vive no país, etc. Ou seja, não basta haver o ensino da língua para garantir que o migrante aprenda a nova língua, e não basta apenas a imersão na nova cultura para um rápido aprendizado. As diferenças estruturais podem dificultar a aprendizagem de alguns alunos, especialmente quando estão associadas a outros fatores, como o gênero do migrante, a possibilidade de interações reais fora de sala de aula com brasileiros, o conhecimento de outras línguas neolatinas, como o francês ou mesmo o espanhol (afinal, alguns deles passaram por outros países da América Latina), e a possibilidade de assumir posições profissionais e sociais mais próximas àquelas de seu país de origem. Temos percebido que a motivação para conseguir emprego e retornar aos estudos são grandes propulsores do aprendizado desse grupo, especialmente entre alunos do sexo masculino.

Como o acesso desses alunos à internet é um limitante para o uso de videoaulas, as aulas virtuais foram estruturadas em forma de momentos de interação por WhatsApp. Inicialmente, lançava-se uma pergunta motivadora, ou mesmo uma narrativa de história de vida, que servia de acesso dos alunos ao vocabulário e às estruturas da língua portuguesa. Seguia-se com a interação entre alunos e professores no grupo criado no WhatsApp para o desenvolvimento do curso, e finalizava-se com um ou dois exercícios elaborados a partir das dificuldades dos alunos em suas interações. Como a fundamentação teórico-metodológica de nossas aulas é o interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2006; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), consideramos todas as comunicações reais entre professor e alunos, ou entre alunos, como textos. Assim, ao trabalharmos com os alunos por meio de mensagens de voz e texto pelo WhatsApp, estávamos trabalhando com textos reais.

O nosso cuidado foi, então, não deixar o grupo de WhatsApp com uma finalidade meramente pedagógica, mas tentar motivar uma comunicação com propósitos de interação social, permitindo aos alunos conhecerem mais de seus professores e aos professores conhecerem mais de seus alunos e da cultura haitiana. Para isso, convidamos a integrar o grupo professores da instituição que não estavam diretamente ligados ao desenvolvimento das aulas, mas que se interessavam por conhecer outras culturas e outros idiomas. Tivemos esse cuidado para motivar os alunos a trocarem mensagens no grupo superando o medo do erro e da correção que geralmente se associam à noção de aula. Incluir no grupo outros falantes de português permitiria aos alunos interagirem sem a finalidade explícita de avaliação, buscando, assim, integrá-los, mesmo que virtualmente, a uma comunidade.

Relatar a forma como decidimos dar continuidade às aulas em meio à pandemia pode parecer que tudo deu muito certo, mas não. Fazer os alunos interagirem por meio do grupo de WhatsApp, enviando mensagens reais, e não apenas respondendo perguntas com fins meramente pedagógicos, foi um desafio. Os alunos não conseguiram entender muito bem como eles poderiam estar fazendo aulas sem ir à instituição e sem entrar em uma sala de aula. Outro ponto que dificultou o desenvolvimento das atividades não presenciais foi o acesso à internet desse grupo de estudantes. Como todos acessavam a rede por dados móveis, ou por banda larga, mas em estabelecimentos comerciais, a maioria dos alunos não conseguia acompanhar as interações do grupo. Mesmo assim, insistimos na necessidade de não deixar de atender esse público em momentos de crise econômica ou sanitária.

4.3 Por que insistir em atividades não presenciais?

Se o conhecimento da língua nacional é a porta para a cidadania (GROSSO, 2011), para refugiados e migrantes com visto humanitário, além da porta para a cidadania, também representa um recomeço. É a partir do conhecimento da língua portuguesa que esses migrantes conseguirão retomar seus estudos, ser entendidos em uma consulta médica e reivindicar melhores condições de trabalho. No entanto, para além dos fatores já citados por (GROSSO, 2011) que interagem com o aprendizado da língua, como o nível de conhecimento tanto da língua materna quanto de outras línguas, os fatores financeiros e laborais também criam empecilhos para a aquisição da nova língua. Frequentemente, refugiados e migrantes encontram-se em situação de vulnerabilidade, sem dinheiro para pagar o transporte até o local do curso, ou para pagar a internet e conseguir ter acesso às aulas não presenciais. Dos alunos que estão empregados, ouvem-se depoimentos preocupantes de excesso de carga-horária, fazendo-os chegarem exaustos às aulas e sem muitas condições físicas de acompanhar o curso.

Assim, temos insistido que as aulas de português para esse grupo de estrangeiros não poderiam parar durante a pandemia, mesmo que isso significasse ter de encontrar soluções inovadoras para atender a esse grupo. As escolas, institutos e universidade que ensinam português são, em muitos casos, o único acesso que migrantes e refugiados têm às instituições brasileiras. Interromper esse contato com essas instituições pode significar um isolamento ainda maior, dificultando, portanto, o aprendizado da língua e a integração desses cidadãos não nacionais, que podem acabar em uma situação de vulnerabilidade social mais acentuada ainda. Como bem aponta Ançã (2008, p. 83), “o domínio da língua oficial é fundamental para o sucesso escolar e coesão social.” Ao considerarmos o domínio da língua portuguesa pelos

migrantes e refugiados como fundamental, não apenas para o sucesso escolar, mas, no caso dos migrantes adultos, inclusive para o seu ingresso em instituições de ensino, tanto de nível médio quanto superior, entendemos como fundamental a ampliação das ações de ensino da língua nacional para esse público em tempos de pandemia.

Apesar de essa discussão não se propor a apresentar uma avaliação dos impactos de tal metodologia na aquisição da língua de acolhimento, é necessário fazermos algumas observações quantitativas e qualitativas acerca do uso de novas tecnologias no ensino de português como língua de acolhimento para esse grupo. Antes da pandemia, contávamos com 25 alunos estrangeiros, todos haitianos, em um curso de português de 40 horas. Desses 25 estudantes, apenas 5 concluíram as 40 horas do curso, que foi finalizado em formato de ANPs durante a pandemia. Desses 5, todos eram atendidos pela Assistência Estudantil da Instituição. Esse fato aponta para a importância de ações afirmativas e de assistência estudantil para a reestruturação da vida de migrantes em situação de vulnerabilidade social. O fato de 3 desses 5 concluintes estarem há mais de cinco anos no Brasil, terem filhos brasileiros e estarem buscando a naturalização também é um indício significativo de que a intenção de reconstruir a vida no país de acolhimento apresenta um papel decisivo para a continuidade em um curso de língua de acolhimento. O acesso à tecnologia, seja o uso de um celular ou o acesso à internet, ainda foi o grande limitador para esse grupo, especialmente entre os migrantes recém-chegados. Dos 5 alunos que conseguiram concluir o curso, apenas uma estava no Brasil há menos de um ano. Como o migrante recém-chegado, em geral, ainda não tem emprego, ele encontra dificuldade para pagar internet ou créditos de celular.

Quanto à aquisição da língua de acolhimento, não nos dispusemos a realizar uma avaliação da aquisição da língua portuguesa, mas temos algumas percepções consideráveis sobre essa turma atendida em ANP. Dos 5 estudantes que finalizaram o curso, apenas um não tinha conhecimentos de língua portuguesa e estava há menos de um ano no Brasil. Esse migrante chegou ao fim do curso falando português. Das 3 alunas mulheres que concluíram o curso, 2 já haviam feito cursos superiores no Haiti e na República Dominicana e uma tinha feito apenas os estudos equivalentes ao ensino médio no Haiti. As 2 alunas que tinham estudos de nível superior falavam português antes de ingressar no curso, de forma que não foi possível perceber, por meio de aulas via WhatsApp, se houve, de fato, progresso significativo em seu aprendizado. No entanto, aquela aluna mulher que havia feito apenas os estudos de ensino médio estava no Brasil há mais de cinco anos, não falava português e concluiu o curso sem grandes progressos na fala em língua portuguesa. Esse fato remete-nos aos fatores de sucesso apontados por Grosso (2011), especialmente no que diz respeito à variação

socioeconômica e profissional dessas mulheres em seus países de origem, além de questões de gênero, já apontadas por nós anteriormente.

Reconhecemos as limitações da nossa proposta de trabalho, sobretudo seu caráter fortuito e provisório diante da pandemia, porém acreditamos que parar o trabalho com grupos sociais vulneráveis com justificativas como a qualidade do ensino, além de não ajudarem a melhorar a qualidade das aulas na modalidade de ANPs, aumentam a distância social entre migrantes e refugiados de um lado e brasileiros de outro. As ações de ensino, no entanto, necessitam ser consorciadas a outras ações, como o atendimento social, pois a crise econômica agravada pelas medidas de controle da disseminação da COVID-19 deixou muitos desses migrantes desempregados. Assim, discutimos na seção seguinte algumas ações que, além do ensino da língua portuguesa, acreditamos serem úteis para a integração de refugiados e migrantes em situação de vulnerabilidade social.

5. Para além do ensino de língua portuguesa

Os alunos de português como língua de acolhimento que temos atendido incluem desde migrantes que estão há cinco anos ou mais no Brasil até os recém-chegados. Isso levou-nos a refletir acerca da integração desses migrantes com as comunidades em que vivem. Segundo Olsen e Kosicki (2020, p. 146), “afinidades ideológicas e étnicas atravessam fronteiras e exercem uma coerção moral que impulsiona os processos de admissão”. Por outro lado, a falta de identidade e de afinidades ideológicas e culturais pode dificultar a aceitação dos refugiados. A falta de identidade da comunidade de acolhimento com os migrantes e refugiados pode levar também a atritos entre os grupos “estabelecidos” e “outsiders” (ELIAS; SCOTSON, 2000).

A dificuldade de aceitação dos migrantes se reflete, por exemplo, na falta de oportunidades. Há relatos de alunos com habilidades para vagas de empregos que lhes são recusadas e não são preenchidas posteriormente. Portanto, além do aprendizado da língua portuguesa, o fato de estarem matriculados numa instituição pública de ensino dá a esses alunos o acesso a programas como o PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar). Por meio desse programa, os alunos que frequentam as aulas regularmente recebem alimentos (frutas, biscoitos ou mesmo cestas básicas mensais durante a pandemia), sendo essa assistência fundamental para um público que se encontra em situação de vulnerabilidade social.

À medida que se aprofundam as ações de ensino e de assistência com esse grupo, temos constatado que o acolhimento é mais importante que o tempo de moradia no Brasil para

o desenvolvimento das habilidades comunicativas desses migrantes. Trabalhar, interagir com brasileiros, fazer novos amigos e voltar a estudar dão aos alunos estrangeiros a sensação de acolhimento pelos moradores locais e de pertencimento a um grupo social, além de propiciar mais oportunidade de interação e de aprendizado da língua nacional. Assim, acreditando que o acolhimento de migrantes e refugiados ocorre não apenas pelo aprendizado da língua nacional, mas também pela integração ao sistema de ensino e ao mundo do trabalho, propomos que o atendimento desse grupo vá além do ensino da língua portuguesa. É preciso também prepará-los para exames de certificação como o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

O Encceja é um caminho possível para migrantes e refugiados obterem a sua certificação de ensino médio. O procedimento regular para o reconhecimento de titulação de ensino médio pode envolver a apresentação de documentos originais e de traduções, devidamente regularizadas pelos consulados brasileiros, às secretarias estaduais de educação, no caso de certificados de ensino médio. Esse processo pode ser custoso e demorado. Assim, a realização do Encceja pode ser uma maneira rápida para a obtenção da certificação de ensino médio, tanto para migrantes que já têm escolarização equivalente ao ensino médio em seus países, quanto para aqueles que não conseguiram concluir seus estudos. O Enem, por sua vez, permite ao migrante participar de seleção para cursos de instituições públicas de ensino superior, via Sistema de Seleção Unificada (SiSU).

Considerando-se que tanto o Encceja quanto o Enem podem ser para o migrante a porta de entrada para as instituições de ensino brasileiras, é necessário pensarmos em cursos preparatórios para esses exames de certificação junto com os cursos de português como língua de acolhimento. Um exemplo de ação de ensino voltada para a preparação desse público para o ingresso no ensino superior é o Projeto Pró-Imigrantes, da Universidade Federal de Minas Gerais, que oferece cursos preparatórios para o Enem a migrantes e refugiados que queiram se preparar para concorrerem a vagas no ensino superior (OLIVEIRA, 2019). Acreditamos que o ingresso em instituições de ensino brasileiras, seja no ensino profissional ou no ensino superior, faz parte do acolhimento desses migrantes. Assim, a preparação desses público para exames de certificação deve estar incluída nas ações de ensino de português como língua de acolhimento.

6. Considerações finais

Para concluir as ideias aqui apresentadas, não poderíamos deixar de fazer alguns apontamentos acerca de questões identitárias e trabalhistas de migrantes e refugiados em

situação de vulnerabilidade. Scalon, Silva e Wenczenovicz (2017), ao estudarem os impactos dos fluxos migratórios de haitianos no sul do Brasil, afirmam que quando um haitiano é identificado apenas por suas características étnicas ou pelo nicho de trabalho em que atua, há identificação negativa com esse migrante. Os autores também relatam o desconhecimento, da maioria dos haitianos entrevistados em sua pesquisa, acerca da legislação nacional e de seus direitos como estrangeiros residentes no Brasil, inclusive de direitos trabalhistas. Essa situação os faz silenciarem-se e suportarem situações desumanas.

Outro ponto a ser considerado ao desenvolvermos ações de ensino com migrantes e refugiados relaciona-se à questão do gênero. Rosendo et al. (2019) apontam que meninas e mulheres em situação de refúgio apresentam os menores índices de acesso ao sistema educacional; e esses índices são ainda menores entre a população negra. A falta de acesso ao sistema de educação pode se refletir nos postos de trabalho ocupados por essas populações, pois, ao não conseguirem validar seus certificados e diplomas, poderão encontrar dificuldades desde o ingresso no sistema de ensino brasileiro até o acesso a postos de trabalho que exigem maior qualificação profissional. Mesmo que nessas populações existam profissionais qualificados em seus países de origem, a comprovação dessa qualificação precisa ser feita por meio de certificados ou diplomas brasileiros. A superação dos obstáculos da certificação profissional para os migrantes e refugiados poderia ser feita por meio da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede CERTIFIC, criada a partir da Portaria Interministerial (MEC e TEM) nº 1.082 de 20 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009). No entanto, esse recurso parece ser exercido de forma muito tímida pelos Institutos Federais, que são os membros natos da Rede CERTIFIC.

Um terceiro ponto a se levar em consideração no trabalho com migrantes e refugiados em situação de vulnerabilidade são as relações étnico-raciais que se estabelecem entre diferentes grupos e estratos sociais no Brasil. Soares (2019), ao investigar a presença negra no Oeste Catarinense, por meio da imigração haitiana, relata o choque que estudantes haitianos tiveram ao se depararem com o racismo estrutural do Brasil. Esse racismo estrutural, de acordo com a pesquisadora, leva brasileiros brancos a se identificarem como europeus, em oposição aos negros e mestiços, identificados como “brasileiros”: “em suas relações com as populações indígenas e com os caboclos não se identificam como brasileiros, uma vez que ser brasileiro é ser marcado pelo estigma da miscigenação, acolhem a identidade de serem de fora, porém superiores aos nativos” (Soares, 2019, p. 11). Segundo relatos de haitianos participantes da pesquisa, as relações de poder no Haiti baseiam-se na oposição “massa” versus “elite”. Assim, o elemento étnico-racial faz com que esse grupo seja facilmente

classificado como outsider pelos brasileiros e sinta na pele os efeitos de um racismo desconhecido no Haiti, criando um sentimento de não pertencimento à comunidade.

A partir desses três pontos, podemos concluir que o ensino de português como língua de acolhimento não pode parar em tempos de pandemia. Não se trata apenas de permitir ao migrante e ao refugiado a possibilidade de comunicação, mas a inclusão na sociedade e no mundo do trabalho e o acesso à saúde e à educação. Infelizmente, essas populações sofrem as consequências da invisibilidade. Por estarem em situação de vulnerabilidade, acabam morando em bairros afastados, e por viverem nas periferias, não são vistos. Ao não serem vistos, as instituições públicas, que deveriam fazer valer o princípio constitucional de igualdade de direitos a todos, não criam oportunidades de acesso ao sistema de ensino para esses migrantes, que frequentemente passam por fome, frio e humilhações até chegarem ao Brasil, ou até mesmo depois de chegarem ao Brasil. Assim, é evidente que o atendimento a esse público, como forma de manutenção da dignidade humana, sobretudo em tempo de pandemia, deva continuar. Conforme apontam Olsen e Kozicki (2020, p. 154), “(...) o ensino não pode estar pautado em cronogramas usuais, pois o refugiado tem urgência na aprendizagem da nova língua, já que ela formará o elo de integração para permitir o exercício de direitos”. São por esses motivos que defendemos o atendimento aos migrantes em situação de vulnerabilidade, sejam migrantes com vistos humanitários, sejam refugiados, e acreditamos que cabe às instituições de ensino garantir programas de ensino que permitam a integração desses estrangeiros à sociedade brasileira e à formação profissional e superior.

Referências

ANÇÃ, M. H. S. F. Língua portuguesa em novos públicos. *Saber (e) Educar*. Porto, n. 13, p. 71-87, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11796/924>. Acesso em: 05 out. 2020.

BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral I*. 3. ed. São Paulo: Pontes, 1991.

BAPTISTELA, T. A problemática da tutela jurídica dos refugiados ambientais no Brasil: Análise da Concessão do Visto Humanitário Concedido pelo Conselho Nacional de Imigração. *Revista Direito em Debate*, v. 27, n. 49, p. 156-176, 16 ago. 2018. Disponível em: <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate/article/view/6582>. Acesso em: 09 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 jul. 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Imigração. Resolução Normativa nº 97, de 12 de janeiro de 2012. Dispõe sobre a concessão do visto permanente previsto no art. 16 da Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, a nacionais do Haiti. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Dispõe sobre a criação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada - Rede CERTIFIC. Portaria Interministerial Nº 1.082, de 20 de novembro de 2009. Diário Oficial da União. Brasília. 23 de nov. de 2009.

BRONCKART, J. P. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, v. 4, n. 6, p. 1-30, mar. 2006. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_6_entrevista_bronckart_port.pdf. Acesso em: 01 nov. 2020.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, A. T. R.; MACEDO, M. (Orgs.). *Imigração e Refúgio no Brasil*. Relatório Anual 2019. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2019. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/relatorio-anual/RELAT%C3%93RIO%20ANUAL%20OBMigra%202019.pdf>. Acesso em 09 dez. 2020.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FARIA, M. R. F. Migrações internacionais no plano multilateral: reflexões para a política externa brasileira, Brasília: FUNAG, 2015. Disponível em: http://funag.gov.br/biblioteca/download/1130-Migracoes_internacionais_no_plano_multilateral_23_10_2015.pdf. Acesso em: 09 dez. 2020.

FERNANDES, D.; FARIA A. V. O visto humanitário como resposta ao pedido de refúgio dos haitianos. *Revista Brasileira de Estudos de População*, Belo Horizonte, v.34, n.1, p.145-161, jan./abr. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-30982017000100145&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 08 dez. 2020.

GROSSO, M. J. D. R. Língua de acolhimento, língua de integração. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 2, p. 61-77, dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/886/771>. Acesso em: 28 out. 2020.

OIM (International Organization for Migration). *Glossário sobre Migração*. Genebra: Organização Internacional para as Migrações, 2009. Disponível em: <https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml22.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2020.

IOM (International Organization for Migration). *World Migration Report 2020*. Genebra: IOM, 2019. Disponível em: https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020.pdf. Acesso em: 09 dez. 2020.

LADO, R. *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1957.

_____. *Language teaching: a scientific approach*. New York / San Francisco / Toronto / London: McGraw-Hill, 1964.

MARQUES, V. T. et al. Mulheres negras em situação de refúgio no Brasil: as múltiplas lutas em face da superação das desigualdades. *RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, [S.l.], v. 5, maio 2019. Disponível em: <http://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1515>. Acesso em: 01 out. 2020.

MOURA, M. L. D.; COSTA-HÜBES, T. D. C. Processo de Ensino da Língua Portuguesa para Imigrantes Haitianos. *RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, [S.l.], v. 3, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/591/266>. Acesso em: 05 out. 2020.

OLIVEIRA, D. D. A. A preparação de imigrantes para o ENEM: relatos de experiência docente. In: FERREIRA, L. C. et al. (Orgs.). *Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo*, Belo Horizonte: Mosaico, 2019, p. 63-82. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/profs/luciane/capa_linguadeacolhimentoEBOOK%20DEFINITIVO.pdf. Acesso em: 13 nov. 2020.

OLIVEIRA, Wagner. *Haitianos no Brasil: Hipóteses sobre a distribuição espacial dos imigrantes pelo território brasileiro*. 2017. Disponível em: <http://dapp.fgv.br/haitianos-no-brasil-hipoteses-sobre-distribuicao-espacial-dos-imigrantes-pelo-territorio-brasileiro>. Acesso em: 01 dez. 2020.

OLSEN, A. C. L.; KOZICKI, K. A língua como impasse para o reconhecimento e a integração dos refugiados no Brasil. *Revista Jurídica da Presidência*, Brasília, v. 22 n. 126 p. 138-163, fev./maio 2020. Disponível em: <https://revistajuridica.presidencia.gov.br/index.php/saj/article/view/1499/1326>. Acesso em: 21 set. 2020.

ROSENDO, J. V. et al. Mulheres negras em situação de refúgio no Brasil: as múltiplas lutas em face da superação das desigualdades. *RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, [S.l.], v. 5, mai. 2019. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1515>. Acesso em: 05 out. 2020.

SANTOS, G. D.; LIMA JÚNIOR, J. B. Refugiados no Brasil: caracterizando as novas faces pelo país. In: ANNONI, D. (coord.). *Direito Internacional dos Refugiados e o Brasil*. Curitiba: Gedai/UFPR, 2018, p. 53-65. Disponível em: https://www.gedai.com.br/wp-content/uploads/2018/08/livro_Direito-Internacional-dos-Refugiados_FIINAL.compressed.pdf. Acesso em: 09 dez. 2020.

SCALON, S. T.; DA SILVA, I. P.; WENCZENOVICZ, T. J. Migrações e Deslocamentos Humanos: reflexão à luz do contexto sul brasileiro. *RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, [S.l.], v. 3, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/569>. Acesso em: 13 nov. 2020.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHOFFEN, J. R.; MARTINS, A. F. Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. *ReVEL*, v. 14, n. 26, p. 271-306, 2016. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/c35e818efe36c34dda7b55fdcf72b0fe.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2020.

SOARES, C. G. A presença de haitianos no oeste catarinense: o encontro com a branquitude. *RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, [S.l.], v. 5, mai. 2019. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1549>. Acesso em: 16 nov. 2020.

UNHCT/ACNUR Brasil. “Refugiados” e “Migrantes”: Perguntas frequentes. 2016. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2016/03/22/refugiados-e-migrantes-perguntas-frequentes/#:~:text=Refugiados%20s%C3%A3o%20pessoas%20que%20est%C3%A3o,necesitam%20de%20E2%80%9Cprote%C3%A7%C3%A3o%20internacional%20E2%80%9D>. Acesso em: 01 dez. 2020.

UNHCT/ACNUR Brasil. Perfil socioeconômico dos refugiados no Brasil. Subsídios para elaboração de políticas – 2019. 71.p. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/07/Pesquisa-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-Refugiados-ACNUR.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2020.

UNHCR/ACNUR Brasil. Relatório Anual da Cátedra Sérgio Vieira de Mello – 2020. 37 p. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2020/11/Relatorio-ANUAL-CSVM-2020-V2.pdf>. Acesso em 01 dez. 2020.

WENDEN, C. W. As novas migrações. *SUR - Revista internacional de Direitos Humanos/Associação Direitos Humanos em Rede*, São Paulo, v.13, n.23, p.17-28, 2016. Disponível em: <https://sur.conectas.org/wp-content/uploads/2016/09/1-sur-23-portugues-catherine-wihtol-de-wenden.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2020.

Enseñanza de Lengua Portuguesa para Migrantes en la Pandemia: una discusión necesaria

Resumen

La pandemia causada por COVID-19 tuvo profundos impactos en las redes de educación pública y privada en Brasil. El cambio de las clases presenciales a las actividades no presenciales dividió a padres, estudiantes y profesores. En cuanto a los docentes, muchos se opusieron a las actividades no presenciales, porque pensaron que este formato podría ser una primera iniciativa para la transformación de los cursos presenciales en la educación a distancia. Esta discusión es aún más delicada cuando hablamos de la enseñanza del portugués a migrantes, ya sean refugiados o con visa humanitaria. Este grupo necesita estar integrado en las comunidades en las que vive, y para eso necesita conocimientos de portugués. Por lo tanto, en este artículo, nuestro objetivo es discutir la necesidad de enseñar portugués a los migrantes, durante la pandemia, incluso en formato de actividades no presenciales. En términos metodológicos, presentamos un relato de la experiencia de la enseñanza de la lengua portuguesa para migrantes en situación de vulnerabilidad social, durante este período de cuarentena, con enseñanza en formato de actividades no presenciales. Con base en las experiencias aquí descritas, defendemos la necesidad de ayudar a los grupos de migrantes durante la pandemia. Si consideramos que estos migrantes generalmente llegan a Brasil sin muchos recursos económicos y que el conocimiento de la lengua portuguesa acaba siendo un factor de inclusión social, ya que facilita el acceso a la salud, al trabajo y a la educación en Brasil, la interrupción de la enseñanza de la lengua portuguesa a este grupo puede mantenerlos, durante más tiempo, en una situación de vulnerabilidad.

Palabras claves: Docencia y pandemia; Enseñanza de portugués a inmigrantes; Migración y refugio; Migración y vulnerabilidad social; Portugués como lengua anfitriona.

Cours de portugais pour les migrants en période de pandémie : une discussion nécessaire

Résumé

La pandémie causée par COVID-19 a eu des effets profonds sur les Établissements scolaires publics et privés au Brésil. Le passage des enseignements en présence à la forme d'enseignement en mode non présentiel a divisé parents, élèves et enseignants. Du côté des enseignants, beaucoup se sont opposés aux enseignements en mode non présentiel, car ils pensaient que ce format pouvait être une première initiative pour la transformation des cours sur place en enseignement à distance (EaD). Cette discussion est encore plus délicate lorsqu'on parle d'enseigner la langue portugaise aux migrants, qu'ils soient réfugiés ou munis d'un visa humanitaire. Ce groupe a besoin d'être intégré dans les communautés dans lesquelles ils vivent, et pour cela ils ont besoin de connaître le portugais. Par conséquent, dans cet article, notre objectif est de discuter de la nécessité d'enseigner le portugais aux migrants, pendant la pandémie, même sous la forme d'activités non présentielles (ANP). En termes méthodologiques, nous présentons un rapport d'expérience d'enseignement de la langue portugaise à des migrants en situation de vulnérabilité sociale, pendant cette période de quarantaine, avec un enseignement non présentiel. Sur la base des expériences décrites ici, nous défendons la nécessité d'aider les groupes de migrants pendant la pandémie. Si l'on considère que ces migrants arrivent généralement au Brésil sans beaucoup de ressources financières et que la connaissance de la langue portugaise finit par être un facteur d'inclusion sociale, puisqu'elle facilite l'accès à la santé, au travail et à l'éducation au Brésil, l'interruption de l'enseignement du portugais à ce groupe peut les maintenir, plus longtemps, dans une situation de vulnérabilité.

Mots-clés: Enseignement et pandémie; Enseignement de la langue portugaise à des migrants; Migration et refuge; Migration et vulnérabilité sociale; Portugais comme langue d'accueil.

Portuguese Teaching for Migrants in the Pandemic: a necessary discussion

Abstract

The pandemic caused by COVID-19 had profound impacts on public and private education networks in Brazil. The classes shift from presential activities to non-presential activities divided parents, students, and teachers. Many teachers were opposed to non-presential activities because they thought that this format could be a first

initiative for the transformation of classroom courses in distance education. This discussion is even more delicate when we talk about teaching Portuguese to migrants, with refugee or humanitarian visas. These migrants need to be integrated into the communities in which they live, and for that they need knowledge of Portuguese language. Thus, in this article, we aim to discuss the need for teaching Portuguese to migrants, even in non-presential activities format, during the pandemic. In methodological terms, we present a Portuguese language teaching experience for migrants in a situation of social vulnerability, during this quarantine period, in non-presential activities teaching. Based on the experiences described here, we defend the need to assist migrant groups during the pandemic. If we consider that these migrants generally arrive in Brazil without much financial resources and that knowledge of the Portuguese language ends up being a factor of social inclusion, since it facilitates access to health, work and education in Brazil, the interruption of the teaching of Portuguese for this group can keep them in a vulnerable situation for a longer time.

Keywords: Teaching and pandemic; Teaching Portuguese to migrants; Migration and refuge; Migration and social vulnerability; Portuguese as a welcoming language.