

LÍNGUA E ALTERIDADE NA ACOlhIDA A REFUGIADOS: POR UMA MICROPOLÍTICA DA LINGUAGEM

LENGUA Y ALTERIDAD EN LA ACOGIDA A LOS REFUGIADOS: POR UNA MICRO-
POLÍTICA DE LENGUAJE

LANGUAGE AND ALTERITY IN HOSTING REFUGEES: FOR A MICROPOLITICS OF THE
LANGUAGE

Poliana Coeli Costa Arantes*

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Bruno Deusdará**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Ana Karina Brenner***

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO: Neste artigo, procedemos a uma discussão acerca de nossas implicações ético-políticas como professores de língua no acolhimento a refugiados. A reflexão dirige-se ao campo da formação de professores de língua não materna, entendendo o papel desse profissional na promoção de direitos. Para tanto, propomos os seguintes questionamentos: i) que políticas linguísticas podem dar sustentação à preparação de material didático para o curso de português como língua de acolhimento a refugiados? ; ii) que implicações éticas e políticas encontram-se subjacentes à proposição de atividades, como professores de língua, nessa direção? Tendo em vista que as questões norteadoras deste trabalho têm relação interdisciplinar de análise, nos propomos a discutir tais temas baseados na perspectiva da micropolítica em Deleuze e Guattari e no conceito de alteridade em Bakhtin.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Refugiados. Micropolítica. Alteridade.

*Doutora em Estudos Linguísticos. Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. E-mail: polianacoeli@yahoo.com.br

** Doutor em Psicologia Social. Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. O autor agradece à Faperj pela concessão de bolsa do Programa Jovem Cientista do Nosso Estado (Processo nº 21.4710. Edital 06/2015). E-mail: brunodeusdara@gmail.com.

*** Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e pesquisadora do Observatório Jovem do Rio de Janeiro. E-mail: anakbrenner10@gmail.com.

RESUMEN: En este artículo se procede a una discusión de nuestras implicaciones éticas y políticas como profesores de lengua actuando en la acogida a los refugiados. La reflexión se dirige al campo de la formación de profesores no nativos, con el fin de comprender el papel del profesor en la promoción de los derechos. Para eso, proponemos las siguientes preguntas: i) ¿qué políticas del lenguaje pueden sostener la elaboración de material didáctico para el curso de portugués como lengua de acogida a los refugiados? ii) ¿qué implicaciones éticas y políticas están detrás de las actividades propuestas, como profesores de lengua, en esa dirección? Considerando que las preguntas de orientación de este trabajo establecen una relación interdisciplinaria de análisis, proponemos debatir estas cuestiones desde la perspectiva de la micro-política de Deleuze y Guattari y el concepto de alteridad en Bakhtin.

PALABRAS CLAVE: Formación de profesores. Refugiados. Micro-política. Alteridad.

ABSTRACT: In this article we proceed to a discussion about our ethical and political implications as language-teaching professors in a hosting course for refugees. We aim to address the field of second-language-teaching education, considering the teacher's role in promoting rights. In this context, we discuss the following matters: i) which language policies can sustain the preparation of teaching materials for Portuguese language teaching to refugees?; ii) which ethical and political implications are subjacent to the proposition of activities as language teachers towards this direction? Considering that the guiding issues of this paper is related to interdisciplinary analysis, we propose to discuss these matters based on the perspective of Deleuze and Guattari's micropolitics and Bakhtin's alterity concept.

KEYWORDS: Teacher's education. Refugees. Micro-politics. Alterity.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A consolidação da temática do refúgio na cena midiática internacional contemporânea, agudizada por pretensas ameaças de sua instrumentalização como parte dos conflitos armados e dos ataques a populações civis, que têm envolvido países europeus e asiáticos – em especial, os situados no Oriente Médio –, merece nossa atenção, na condição de pesquisadores do campo da linguagem e da educação de jovens e adultos, sobretudo no que toca à elaboração e execução de ações na acolhida às pessoas provenientes de fluxos migratórios forçados.

Com efeito, o enfoque que vem sendo conferido à temática da migração forçada e do refúgio pode sugerir um sentido que nos parece ser preciso afastar, de saída. Nessa direção, um levantamento de notícias eletrônicas, ainda em andamento, acerca do modo como vem sendo construída a temática da imigração forçada na imprensa brasileira tem demonstrado que sua abordagem se encontra excessivamente fragmentada, seja pelo viés sensacionalista das condições adversas das travessias de fronteiras, privilegiando narrativas pessoais, seja pelo seu apagamento diante de anúncios de medidas administrativas e legais por parte de chefes de estado restringindo a circulação e ampliando estratégias de segurança de fronteiras nacionais. Tal abordagem privilegia tão-somente o âmbito das políticas de segurança nacional, relegando as condições de vida de quem é forçado a deixar seu país de origem, vitimado por perseguição social, religiosa, política, ambiental como uma narrativa dramática remetendo ao plano estritamente individual.

Um dado importante vem reforçar nosso papel, na condição de pesquisadores em Universidade pública brasileira, diante da questão: a Convenção das Nações Unidas para o Estatuto dos Refugiados foi ratificada por legislação nacional, a partir da Lei n. 9.474, de 22 de julho de 1997, que define os mecanismos de implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951 e determina outras providências, como a criação do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE).

Desse modo, parece-nos imprescindível um esforço proveniente da atuação conjunta de diversos atores sociais, incluindo-se aí os professores de língua e da educação de jovens e adultos, em universidade pública, no sentido de contribuir para o deslocamento do foco do âmbito estritamente econômico e administrativo-penal para o campo dos problemas humanitários na contemporaneidade.

Diante da configuração do campo problemático acima explicitado e de uma solicitação concreta de atuação, como professores de língua e da educação de jovens e adultos, no acolhimento a refugiados, consideramos a necessidade de interrogar nosso aparato conceitual a partir dos seguintes questionamentos: que implicações éticas e políticas encontram-se subjacentes à proposição de ações de acolhida, como professores de língua e da educação de jovens e adultos, nessa direção? Que sentidos de política linguística podem dar sustentação a nossas ações de preparação de material didático de ensino de língua para refugiados?

Considerando que as questões norteadoras fundamentalmente interrogam nossos referenciais teóricos e práticas profissionais, centramos nossas discussões nas especificidades concernentes aos refugiados frente a essa condição excessivamente genérica de “estrangeiro”, bem como uma abordagem sócio-interacional da noção de língua. Com isso, pretendemos afirmar uma reflexão em torno das políticas públicas para acolhimento dos refugiados, em um caráter necessariamente interdisciplinar, integrado, contextualizado, capaz de reconhecer e assumir a complexidade do tema.

2 “REFUGIADO NÃO É APENAS MAIS UM ESTRANGEIRO?”: PROBLEMATIZANDO A MIGRAÇÃO FORÇADA A PARTIR DE SABERES JURÍDICOS E PSICOLÓGICOS

Consideramos imprescindível que estudos teóricos acerca da condição de refugiado sejam realizados, como possibilidade de melhor compreender que tensões constituem essa inscrição intercultural e em que perspectivas encontramos respaldo para qualificar como demanda as queixas que nos foram inicialmente dirigidas. Nessa direção, uma cartografia dos sentidos atribuídos à migração nos parece desejável para que se dê sustentação às singularidades políticas, históricas e subjetivas desse processo, interrogando as premissas de homogeneidade em que a pretensa categoria “estrangeiro” se inscreveria.

Desse modo, passamos à discussão da problemática da migração forçada como objeto produzido no encontro entre os campos de saberes jurídicos e da psicologia. Chegamos aos materiais aqui analisados a partir de uma busca preliminar na base de dados *Scielo*, na qual encontramos 12 artigos. Desses 12, privilegamos os seis que tematizavam explicitamente a condição do refugiado.

Acrescentamos a essa discussão os artigos publicados em uma recente edição especial da revista *Psicologia USP*, dedicada à temática das migrações. Entre os artigos publicados, selecionamos 3, por tratarem senão exclusivamente, ao menos parcialmente da questão dos refugiados. Procuramos configurar o modo como os materiais caracterizam o campo do saber no qual se inscrevem, bem como situar as críticas que sustentam, pretendendo indicar linhas de força e zonas polêmicas de conceituação e divergência.

No campo dos saberes jurídicos, a apreensão das condições de emergência da migração como objeto de estudo considera a diversidade de motivações, a partir das quais se estabelece a clássica oposição entre migração voluntária e forçada, delineando-se grupos de

[...] refugiados e as pessoas forçadamente deslocadas, classicamente diferenciados dos migrantes (econômicos) em função das necessidades e demandas particulares derivadas de perseguições ou outras violações sérias, de que decorrem fortes obrigações jurídicas dos Estados de protegê-los (JUBILUT; APOLINARIO, 2010, p. 276).

Dessa forma, o interesse pelos diferentes tipos de categorização das motivações se justificará, entre os estudiosos da área, como forma de caracterizar a rede de proteção jurídica a ser acionada em cada uma das situações. Ou seja, a caracterização da migração de acordo com sua motivação acarretará um delineamento da rede social e jurídica associada.

Com efeito, a designação *migração forçada* tem sido atribuída mais frequentemente a pessoas as quais tiveram de se deslocar em função de situações relativas a seus direitos econômicos, sociais ou culturais. No entanto, um caso exemplar que vem se evidenciando e, simultaneamente, desafiando esse tipo de organização do campo jurídico, reside no fenômeno relativo à migração forçada por razões ambientais. A esse respeito, Jubilut e Apolinário (2010) apontam um impasse bastante atual: “A migração resultante de um meio ambiente temporariamente ou permanente degradado é um fato incontestável; todavia, o direito

internacional não tem disposições concernentes à correlação entre a degradação ambiental e a migração humana” (JUBILUT; APOLINARIO, 2010, p. 288).

Aliado a essa tematização das motivações para a migração, outro aspecto recorrente nos modos a partir dos quais essa situação vem sendo pensada pelo campo dos saberes jurídicos reside na delimitação do ato de entrada em certo território sem atendimento às previsões normativas. O ato de ingressar em território estrangeiro sem o cumprimento do prescrito nas normativas caracteriza-se uma irregularidade prevista como infração de âmbito administrativo. As motivações de ordem pessoal serão apreendidas pelos critérios codificados nas normativas, variando de sua circunscrição administrativa – pela necessidade de cumprimento de exigências relativas a documentos – à criminal – atribuindo o signo da ilegalidade ao ato.

No cenário contemporâneo, essa “infração administrativa” vem recebendo estatuto criminal por meio de tipificação penal, intensificando as ações governamentais de criminalização da irregularidade administrativa migratória. Assim, considerar irregular ação migratória dos solicitantes de refúgio apresenta graves consequências “[...] a que os estereótipos preconceituosos favorecem através de um discurso público ou midiático de que os migrantes praticam mais crimes do que os nacionais” (LUSSI, 2015, p. 140).

No que tange ao reforço das ações de criminalização da migração, produz-se como efeito de políticas restritivas e discriminatórias um paradoxo que, simultaneamente à rejeição de imigrantes e refugiados, empurra-os para os circuitos da informalidade, levando os sistemas repressivos a identificar, prender e condenar mais facilmente um estrangeiro do que um cidadão nacional pelo mesmo crime ou até a aplicar sanções mais fortes, no caso dos migrantes (LUSSI, 2015). Em outras palavras, a intensificação de ações punitivas alcança como seu resultado aquilo que suporia ser sua motivação original: a ausência de políticas de acolhimento e bem-estar social, previstas pelos fóruns internacionais, conduz grupos de refugiados a condições precárias de inserção na vida social.

Nesse cenário, as práticas de criminalização configuram medida desproporcional que intensificam a condição de vulnerabilidade, reforçam estigmas e preconceitos, delineando os limites do campo problemático no qual a alteridade marcada no corpo do refugiado como condição de sua existência é levada ao extremo. Essas práticas de criminalização que o impedem de ingressar de modo regular em outro país conferem ao ato de imigração a marca da infração.

Se essa diversidade de questionamentos vem motivando autores do campo jurídico a postular a necessidade de constituição de uma especialidade em direito internacional da migração, autoras como Jubilut e Apolinário (2010) ponderam contrariamente à constituição dessa especialidade, considerando que tal configuração poderia autonomizar as polêmicas e, conseqüentemente, acentuar a condição de vulnerabilidade a que estão submetidos os refugiados.

A esse respeito, as autoras sugerem como solução diante dos impasses considerar que:

[...] o recurso aos mecanismos convencionais e não convencionais do sistema internacional e dos sistemas regionais de direitos humanos nos casos em que os Estados violem as obrigações assumidas em tratados de direitos humanos, no contexto das migrações, pode contribuir para o respeito à dignidade dos migrantes (JUBILUT; APOLINARIO, 2010, p. 292).

Como se vê, tal ordem de considerações reforça o ponto de vista assumido não reiterando uma perspectiva macropolítica das relações diplomáticas que lidaria prioritariamente com as normativas legais. As autoras contribuem para situar a questão não mais em função das fronteiras entre países, mas em função dos direitos humanos, como garantia fundamental universal, a ser exercida localmente.

Dessa forma, encontramos como recorrente nesse campo do saber a tematização da motivação para o refúgio, bem como os limites de sua previsão normativa. Também se observa como questão a inscrição do debate em torno da migração no âmbito do direito internacional ou dos direitos humanos.

Se, no campo dos saberes jurídicos, a condição de migração é delimitada em função das apreensões normativas das motivações, do acesso à rede assistencial, da abertura ou fechamento de fronteiras em suas dimensões diplomáticas, sempre configurando a migração como um risco premente para a unidade interna, já no campo dos saberes da psicologia, o deslocamento migratório é concebido como experiência que implica ruptura do contexto exterior ao indivíduo, produzindo possíveis efeitos de desorganização do universo de referências simbólicas, pois “[...] a migração é um acontecimento sociológico, inscrito em um contexto histórico e político que não é sem consequências para os sujeitos” (MORO, 2015, p. 187).

Desse modo, a migração é concebida como um ato complexo, sugerindo-se não poder reduzi-la às categorias de necessidade ou de acaso, o que desprezaria as ambivalências, os impasses vivenciados: “[...] desejo de partir e medo de abandonar a família, desejo de independência e de manter os laços, modo de resolução de conflitos familiares e efetivação de uma trajetória de ruptura ou de aculturação no interior de seu próprio país” (MORO, 2015, p. 187).

Como se vê, um ponto de contato entre os campos de saberes em questão residiria na compreensão da migração como condição circunscrita em um território de vulnerabilidades, remetendo seja à rede de assistência jurídica, social e dos direitos estabelecidos, seja à ruptura com o universo de referências simbólicas, promovendo perdas. Endurecendo os contornos conferidos às vulnerabilidades, a psiquiatria, ao postular a síndrome de Ulisses, assumirá essas perdas como causalidade de vivências em situações-limite, em que, segundo Knobloch (2015, p. 171), ela veria instalado “[...] um luto extremo que implica um incremento de vulnerabilidade, que, por sua vez, coloca o sujeito em um estado de sofrimento e crise permanente”.

Para essa autora, no entanto, assumir a experiência migratória a partir da síndrome de Ulisses acarreta um aprisionamento de sua condição clínica. Se a precariedade das condições produz como efeito a intensificação da vulnerabilidade física e psíquica, apreendê-la tão somente por esse ponto de vista pode reduzir a uma experiência psíquica uma trama de circunstâncias que remetem ao campo econômico e político. A partir de sua experiência clínica com refugiados, a autora critica a excessiva estereotipia da experiência migratória promovida pela síndrome, cujo quadro de leitura das vivências heterogêneas as reduzirá “[...] e as categorias diagnósticas eliminam as diferenças do estranho/estrangeiro, anulando as singularidades” (KNOBLOCH, 2015, p. 171).

Ainda no campo dos saberes da psicologia, a migração é então concebida como evento que produz marcas subjetivas naquele que o vivencia:

A esta dimensão de pertencimento cultural, devemos associar a dinâmica do evento migratório, suas consequências potencialmente traumáticas, e também, os modos de aculturação secundária a esta migração e as vicissitudes de toda inscrição em uma nova sociedade e em uma nova língua (MORO, 2015, p. 187).

Vale destacar que a condição de migrante ou refugiado não traz por si só a vulnerabilidade como causa, mas ela pode representar uma condição que favorece ou até leva o indivíduo a passar por situações de vulnerabilidade, sobretudo em contextos que negam a existência das diversidades que os sujeitos que migram levam consigo (LUSSI, 2015). Portanto, as vulnerabilidades em geral associadas ao ato migratório não apenas o constituem, como se efetuem também a partir das condições sociais, culturais e, principalmente, jurídicas que os diferentes países atribuem ao ato.

Além da perspectiva dos sujeitos que buscam refúgio, a sociedade de acolhimento, confrontada com a diversidade, encara-a, quer no âmbito governamental ou no individual, de diferentes maneiras, entre elas, como ameaça ou possibilidade de mais-valia. De um modo ou de outro, as mudanças nessas sociedades vão acontecendo e contribuindo para o envolvimento na construção de um novo conceito de “nós”, sobretudo, rechaçando a velha e ultrapassada ideia de Estado nação homogêneo e unicultural.

Investindo numa perspectiva micropolítica (DELEUZE; GUATTARI, 2004), sustentamos que a condição de refugiado não remete apenas ao outro que se deseja incluir. A inclusão do refugiado remete a uma rede de assistência social não plenamente assegurada a todos. Todas as pessoas têm direitos, independente de sua condição migratória e, portanto, junto do direito de migrar, assim como o de não ter de migrar.

3 LÍNGUA E ALTERIDADE: CONTRIBUIÇÃO DOS ESTUDOS ENUNCIATIVOS

Parece-nos bastante produtivo insistir na impossibilidade de se assumir o “estrangeiro” como um rótulo único para designar todos aqueles que atravessam as fronteiras em busca de acolhida em um país distinto de seu originário. Sem dúvida, a restrição que desejamos atribuir ao referido rótulo, considerando-o demasiadamente amplo, não é motivada por outra razão senão a que pretende colocar em questão nossas práticas de ensino de língua que se dirigem a jovens e adultos “estrangeiros”, genericamente denominados.

Com efeito, do ponto de vista que sustentamos no presente texto, a designação “estrangeiro” exhibe uma distribuição de certo grupo de indivíduos em oposição a outro – o dos “nativos” – não sem nos implicar na produção de uma certa zona indiscernível de neutralização da singularidade que constitui esse universo heterogêneo de experiências. A distribuição assim configurada nos permite compreender a imprecisão e a excessiva homogeneização subjacente à expectativa de que propor práticas de ensino de língua a refugiados fosse absolutamente idêntica a oferecer cursos a estrangeiros. A figura do pretense “nativo” como contraface do “estrangeiro/refugiado” denuncia a referida impossibilidade, demasiado genérica, considerando a configuração da cena internacional atual.

Para dar conta dos desafios que a discussão acima nos impõe, a adoção de uma perspectiva de língua que privilegie o uso em situações concretas como condição para a configuração do mundo e a inscrição de si em circunstâncias sócio-historicamente definidas nos pareceu um caminho preliminar a ser adotado.

Desse ponto de vista, o outro se estabelece, portanto, em relação ao qual não há adesão e que, sendo assim, se constitui como um objeto para mim. “E se a construção do objeto se faz por objetivação do sujeito, isto é, pelo que em mim se descola e não adere, pode-se dizer que a alteridade enquanto objeto de pesquisa precede de mim” (AMORIM, 2004, p. 69). Ainda que assumindo como alteridade aquilo que se distingue de *mim* e, portanto, tomando o *eu* como instância originária da identidade, Amorim (2004) postula o primado da alteridade sobre a identidade. Dessa perspectiva, qualquer identidade se torna radicalmente fundada pela presença do outro, inscrevendo-se como constitutiva.

A abordagem dos fenômenos da linguagem a partir da afirmação da situação concreta como instância organizadora das referências e da produção de sentidos em franca relação com enunciados anteriores com os quais manteria relação de concordância, discordância, aparente neutralidade, conduziu Bakhtin a asseverar que “[...] a língua, como sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração” (BAKHTIN, 2004, p.1 08). Ampliando tal perspectiva para as práticas de ensino de língua, não parece ser um caminho adequado sugerir que se pudesse supor uma aquisição de certas habilidades/conteúdos linguísticos que prescindisse da instauração de situações concretas de uso. Em outras palavras, toda prática de ensino de língua supõe um falante inscrito em condições sócio-históricas específicas.

Com efeito, o privilégio conferido à situação concreta como ponto que organiza as referências inscritas pelo enunciado leva a sustentar que a palavra se dirige a um interlocutor, que não pode ser concebido genericamente como realidade independente das circunstâncias sócio-históricas nas quais se inscreve, pois “[...] o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo tem um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações” (BAKHTIN, 2004, p.112-113). Essa referência a um “auditório interior” contribui para se repensar as próprias fronteiras de uma pretensa dicotomia que oporia um interior subjetivo a um exterior social.

Dessa maneira, uma abordagem enunciativa dos fenômenos da linguagem, a partir das questões sugeridas por M. Bakhtin, já anunciava, do nosso ponto de vista, a impossibilidade de circunscrever os sentidos que se produzem e circulam pela linguagem aos conteúdos que as palavras pretensamente carregariam.

Ao conceber as relações que atravessam a orientação da palavra (seu acento avaliativo, na conceituação de M. Bakhtin) em função do interlocutor são de ordem social e constituem-se produtos da interação entre os interlocutores. Desse modo, o social não é causa

a determinar do exterior do enunciado as coerções a que se veria obrigado a assumir, mas uma contraface da linguagem, em incessante interdelimitação.

Para Bakhtin, “[...] a estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social” (BAKHTIN, 2004, p. 127) e só se torna efetiva entre falantes, o que, a nosso ver, já antecipa uma perspectiva sobre a linguagem que se sustenta na relação que é possível se construir por meio de seus usos, em situações diversas. Para esse autor, os conceitos de dialogismo e polifonia são centrais para a análise da alteridade enquanto presença de um outro discurso no interior de seu próprio discurso. O diálogo é entendido de forma ampliada e estende-se a toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja:

A compreensão é uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*. Só na compreensão de uma língua estrangeira é que se procura encontrar para cada palavra uma palavra *equivalente* na própria língua (BAKHTIN, 2004, p. 132).

Ainda que de maneira bastante sintética, o trecho assim pode ser tomado como síntese da orientação sustentada pelo autor, que se desdobraria em duas premissas: i) todo enunciado é compreendido supondo sua relação dialógica com enunciados anteriores; ii) a compreensão de qualquer enunciado se dá pela produção de um novo enunciado. Com isso, rejeita-se a ideia de que a compreensão se daria fundamentalmente pela decomposição de um enunciado em suas partes menores – seus elementos linguísticos. O conhecimento das partes que constituem um enunciado estaria, nesses marcos, submetido à apreensão do ato de base que dá sustentação à emergência de todo enunciado. E se poderia ainda ressaltar que não haveria conhecimento desses elementos linguísticos que não se estabelecesse a partir de enunciados que, por sua vez, suporiam situações concretas nas quais estariam inscritos.

Esse conjunto de reflexões nos conduz a considerar que a aquisição de uma língua supõe a inscrição do falante numa comunidade de produção/circulação de textos, o que, em última instância, representa uma crítica fundamental às perspectivas excessivamente instrumentais da linguagem.

4 POR UMA POLÍTICA DA ALTERIDADE PARA ALÉM DA LÓGICA HOMOGENEIZANTE: DESAFIOS DO ENSINO DE LÍNGUAS A REFUGIADOS

O ensino de uma língua de acolhimento a jovens e adultos refugiados ou solicitantes de refúgio apresenta especificidades que não são as mesmas do ensino de língua estrangeira, seja por considerar de maneira excessivamente genérica essa condição de “estrangeiro”, seja por perceber um apagamento dessa inscrição multifacetada do refugiado, no país de acolhida, atravessada por tensões de diferentes ordens. Dessa maneira, já se ressaltou que os materiais didatizados para o ensino de português como língua estrangeira “[...] geralmente não estão direcionados à discussão de contextos e memórias discursivas dos acontecimentos midiáticos e atuais que envolvem os atores nos cenários sociais e políticos” (ARANTES; DEUSDARÁ, 2015, p. 58).

Esse apagamento das tensões na inscrição do estrangeiro nesses materiais didáticos seria motivado, segundo Almeida Filho e Cunha (2007), pelo fato de serem majoritariamente destinados a um público de trabalhadores de grandes empresas e suas famílias, alunos intercambistas ou professores visitantes e, em alguns casos, a turistas que desejam passar pouco tempo no país.

A solicitação concreta de atuação de nossa parte, como professores de língua e da educação de jovens e adultos, em projeto de acolhimento a refugiados, conforme mencionamos anteriormente, motivou ações simultâneas de natureza teórico-conceitual e de investigação de campo. A referida solicitação nos chegou, por meio da coordenação regional da Cáritas/RJ, para prestação de assessoria pedagógica ao grupo de voluntários que oferece o curso de português. Paralelamente ao conjunto de ações inicialmente estabelecidas para o planejamento das ações do projeto, cabe proceder a um levantamento temático e conceitual mais aprofundado, no sentido de dar consistência à solicitação que se realiza. A partir do registro de reuniões, conversas, observações e das leituras a respeito do modo como diferentes campos do saber constituem a migração como objeto de estudo, pretendemos construir “[...]”

ferramentas que façam operar deslocamentos das queixas para a elaboração de demandas” (ROCHA; AGUIAR, 2010, p. 71). Essa ida a campo nos pareceu fundamental, visto que a passagem da solicitação inicial à construção de uma demanda de intervenção requer investimento nas experiências concretas, de modo que se possa habitar a rotina e compreender seus ritmos, como condição para se passar a uma outra lógica de enredamento, “[...] que força a complexificação do cotidiano, se produz pela ruptura da rotina, por acontecimentos portadores de imprevisibilidades” (ROCHA; AGUIAR, 2010, p. 77). Uma resposta ao que se solicita supõe a necessidade de colocar o problema. Para isso, realizou-se uma ida a campo.

Dessa forma, a mudança frente a uma queixa passa por um deslocamento do modo como o cotidiano vem se produzindo na rotina, segmentada e cadenciada. Com efeito, a intervenção institucional assim concebida considera que “[...] o possível que permeia a realidade concreta e que é nascedouro de suas mudanças já estaria inscrito na ordem do existente, enquanto potencialidade ainda ocultada” (ROCHA; AGUIAR, 2010, p. 70).

De acordo com o que nos foi inicialmente relatado, o grupo pretendia oferecer soluções a uma crítica recorrente aos materiais de língua portuguesa para estrangeiros: um número excessivo de exercícios de caráter estrutural vinha desestimulando a participação dos alunos durante as aulas e não favorecia a inscrição sócio-cultural necessária para sua inserção cotidiana no país de acolhimento. Acrescente-se a isso outro aspecto que merecia atenção especial na condução do processo de qualificação da referida solicitação: mais recentemente os grupos de refugiados passaram a ser integrados por famílias inteiras e não mais apenas por seus componentes masculinos.

Entendendo as queixas recorrentes como pistas de um funcionamento institucional que importa colocar em análise, estabelecemos, como ações preliminares de condução de um trabalho de assessoria na produção de material didático, a realização de reuniões com a equipe de coordenação, procurando melhor qualificar a solicitação que nos foi dirigida. Em seguida, visitamos o local de realização das aulas de língua portuguesa, por voluntários vinculados à Cáritas/RJ, a refugiados de diferentes nacionalidades, buscando elementos sócio-culturais que nos permitissem maior aproximação com o trabalho que já vinha sendo realizado.

O dispositivo institucional encontrado para dar consistência à solicitação recebida configurou-se a partir da criação de um grupo de estudo e trabalho, inscrito como projeto de extensão¹, com vinculação ao Departamento de Extensão (DEPEXT), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Desse modo, encontrou-se essa alternativa não só para registrar o conjunto de ações que passamos a integrar, envolvendo efetivamente a Universidade na rede de assistência aos refugiados, como também passou a ser possível solicitar bolsas de estudos a alunos da graduação em Letras, para atuar nessa iniciativa.

Para dar desdobramento ao conjunto de ações que se mostraram necessárias, constitui-se uma equipe multidisciplinar, composta por professores da referida instituição, com especialidades em Língua Alemã, Educação de Jovens e Adultos e Estudos da Linguagem, e por estudantes do curso de Letras, em diversas habilitações, com atuação específica em contextos de produção de material didático para português como língua não materna.

Antes de iniciarmos o trabalho de extensão na Cáritas-RJ, realizamos intervenções de observação participante no contexto em que se encontram os aprendizes refugiados. No curso de português ministrado por voluntários na Cáritas-RJ, ouvimos relatos de alunos e professores em diversas reuniões, a fim de buscar mapear o perfil dos alunos do curso e buscar entender que tipo de relação eles procuram estabelecer com a língua portuguesa e com que finalidade necessitam passar por esse processo de aprendizagem.

O critério de organização das turmas pareceu-nos bastante adequado, já que não se orientou por estereótipos recorrentes no universo escolar tradicional tais como faixa etária ou nível de escolaridade. Optou-se fundamentalmente por distribuir os diferentes grupos, elegendo-se línguas nativas ou de comunicação compartilhadas. O grupo estava então disposto em duas turmas de falantes nativos de francês, uma turma de falantes de espanhol e um turma de falantes nativos ou estrangeiros em inglês.

¹ As ações referidas remetem aos seguintes projetos: “Português para refugiados”, coordenado pela Profa. Dra. Poliana Coeli Costa Arantes, com a participação de ... e “...”, coordenado pela Profa. Dra. Ana Karina Brenner, com a participação de ...

Na etapa seguinte, iniciou-se o processo de aproximação ao cotidiano das aulas. Nessa etapa, percebemos que as práticas em sala de aula se orientavam por uma perspectiva mais acentuadamente prescritiva da língua, assentada na progressão linear sugerida pelo livro didático. Os materiais disponíveis ofereciam uma organização do conteúdo que supõe a precedência de elementos linguísticos em si mesmos de aquisição mais ou menos complexos, apresentados ora por textos semi-autênticos (ou até autênticos), ora por diálogos artificialmente criados para sua apresentação didática.

Trata-se justamente do ponto que, de certa forma, encontrava-se na queixa inicial que nos fora apresentada: os exercícios do livro. Nas conversas com os professores voluntários e nos relatos de alguns alunos, a queixa inicial se acentua e pode ganhar novos contornos. A progressão dos exercícios, os encaminhamentos propostos e os conteúdos privilegiados criavam situações de comunicação artificiais, apagando, portanto, aquelas que os alunos agora afirmavam serem suas necessidades básicas. Eles se referiram a eventos cotidianos tais como: fazer compras, pegar ônibus ou preencher um formulário.

Sem dúvida, o pano de fundo de que lançamos mão é a concepção bakhtiniana de que não há compreensão que se reduza à mera decodificação dos sinais linguísticos. Toda compreensão situada “[...] é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê)” (BAKHTIN, 2011, p. 272). A essa concepção de base, integra-se uma discussão de que todo texto constrói um posicionamento em função do qual é possível perceber a inscrição da materialidade linguística. Desse modo, nunca ensinamos apenas números ou orientações geográficas, mas sempre palavras em um dado contexto, que contribuem para igualmente construir um sentido de circulação na cidade, de organização do transporte público, de horários correntes para o funcionamento dos diferentes estabelecimentos bancários, comerciais, repartições públicas.

Com efeito, além de considerar que as palavras são sempre situadas em um contexto e, por isso, contribuem para compreender o modo de organização social de cada comunidade, a produtividade de investir em uma proposta de semântica global na formação de professores para atuar com língua não materna residiria na possibilidade de acolher os diferentes quadros de referência, as diferentes formações discursivas em ato, no contexto da sala de aula.

A esse respeito vejamos como algo semelhante pode ocorrer na clínica, quando o que há modos distintos de elaborar sentidos para os eventos: “[...] quando o paciente justifica uma mudança de humor por um ataque de bruxaria, não se trata de delírio ou de uma negação, mas talvez seja seu modo de elaborar, dar sentido e modificar essa alteração que lhe concerne” (MORO, 2015, p. 187).

Nesse tipo de impasse clínico, o que se percebe é a inscrição do enunciador em certa formação discursiva que evidencia um pertencimento social distinto daquele manifestado por seu analista. Mais do que um conteúdo, o que se oferece com o relato em questão é a pista de que a formação para o trabalho no contexto com refugiados exigirá certa preparação para lidar com situações como a que se relata.

Considerando a língua como um processo de interação dialógico e responsivo, baseamos as diretrizes e matrizes do curso de português por meio do contato direto com as demandas dos alunos do curso de português para refugiados e dos professores voluntários.

Dessa forma, tanto a queixa inicial quanto as alternativas apresentadas pareciam configurar um cenário institucional que solicita intervenção de nossa parte. Não se tratava apenas de elaborar novos exercícios para serem aplicados, secundariamente ao que vem sendo apresentado. Nas conversas e relatos, o vínculo entre professores e alunos se mostrou de maior proximidade e produtividade, quando os professores demonstravam interesse pelos hábitos de vida, motivações para a saída do país de origem. Nesses termos, a solicitação ganhou contornos de natureza institucional, interrogando as práticas docentes e os referenciais conceituais que lhes davam sustentação, bem como os diferentes modos de mediar o encontro entre culturas e histórias pessoais.

Para atuar frente à solicitação concreta realizada, foi preciso constituir um encaminhamento consistente que extrapolasse prescrições exteriores às necessidades concretas manifestadas pelo grupo. Compreendemos, dessa forma, que um cuidado bastante importante não pode ser negligenciado. A crítica subjacente à solicitação pode nos indicar algo, para além de uma concepção de língua que vem motivando exercícios pouco produtivos. Articulando a crítica com a observação participante realizada por nós,

compreendemos que a referida concepção estrutural de língua vinha contribuindo para um apagamento das tensões constitutivas dos refugiados, na sociedade de acolhimento. Tais tensões passavam a ser lateralmente abordadas pelos voluntários. No entanto, como não encontravam ressonância nos materiais utilizados em sala, conferiam aos diálogos certo tom de informalidade, de algo que fosse apenas secundário frente à pretensa necessidade de preencher lacunas dos exercícios.

Em muitos casos, aprender uma língua que não se deseja falar, pela qual nunca houve interesse, ou também o inverso, envolve sentimentos sobre as relações de sentido que se estabelecem entre os sujeitos que enunciam e os objetos enunciados na língua-alvo, que culminam em processos importantes a se considerar em ambientes de ensino/aprendizagem da língua e no estabelecimento de políticas públicas.

Por esse motivo, consideramos necessário que o estabelecimento de políticas linguísticas para o ensino de língua para solicitantes de refúgio ou refugiados seja planejado, sobretudo em virtude das demandas e processos de integração da comunidade que se encontra em situação de refúgio.

Se já se sabe que é esse o tipo de situação que se enfrenta quando se lida com um “estrangeiro”, de um modo bastante genérico, que especificidades adviriam de um trabalho com refugiados? Uma orientação explícita para lidar com esses (des)encontros, sem pretender chegar a uma espécie de denominador comum que o vá neutralizar a ponto de que não se reconheçam as diferenças. Em outras palavras, trata-se de contribuir na produção de um “em-comum” que se realize justamente pela inclusão das diferenças.

Se o projeto é o de inclusão das diferenças, deseja-se que a política linguística que lhe dá sustentação ganhe força justamente pela sua afirmação, a de uma alteridade fundadora da linguagem, em variação contínua e provisória nos seus usos cotidianos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: REDEFININDO LÍNGUA E ALTERIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A partir das discussões acima expostas, que versaram sobre particularidades da área de ensino de língua aos solicitantes de refúgio e refugiados, pretendemos destacar alguns dos desafios a que o trabalho nos convoca, sobretudo com relação à urgência de estabelecimento de políticas dedicadas à população em pauta. Elegemos os principais tópicos e a seguir eles serão mais detalhadamente descritos: i) incentivo aos processos autônomos de aprendizagem; ii) incentivo ao desenvolvimento de competências “linguageiras” que deve estar voltado especialmente à integração social dos solicitantes de refúgio e refugiados; iii) necessidade da consolidação da área de português como língua de acolhimento para refugiados – não circunscrita à área de PLE.

O primeiro eixo de trabalho diz respeito à formação de professores baseada em processos que incentivem a autonomia dos alunos para que eles participem da seleção de temas a serem levados para a sala de aula e, sobretudo, para que encontrem formas de se organizar e construir caminhos alternativos de trabalho com os demais colegas, já que as turmas são sempre bastante heterogêneas e o número de alunos varia muito de semana a semana. Essa variedade na composição das turmas se deve, entre outros motivos, à possibilidade de ingresso no curso em fluxo contínuo. Sendo assim, os materiais seriam pensados de forma que se possa sempre revisar algum conteúdo anteriormente discutido, dando ao mesmo um caráter circular, não linear.

Partimos do princípio de que os aprendizes não devem somente ter contato com as questões formais, estruturais e compartimentadas da língua, tais como composição vocabular e estrutura sintática, pois as formas dos enunciados, ou seja, os gêneros do discurso são tão indispensáveis para a compreensão mútua quanto às formas da língua (BAKHTIN, 2008). Incentiva-se, portanto, o trabalho com textos autênticos – *folders* de supermercado, padaria, farmácia, rótulos de produtos, textos de jornais, poesias, músicas, cardápios, dentre outros – que devem ser para nós parte central do ensino de língua, já que convocam os alunos a fazer inferências sobre os processos de leitura dos gêneros, levando em conta a relação de quem fala com o outro e seus enunciados (presentes e antecipáveis). No momento em que tais questões estão no centro das atividades, os alunos são convocados a interagir com os enunciados em diferentes registros semióticos (figuras, cores, grafias, tom) e constroem relações de sentido discursivas com a materialidade linguística, sem que precisem saber os significados das palavras desconhecidas para compreender a relação que as mesmas estabelecem com o gênero.

O segundo eixo de trabalho nos convida a pensar na relação dos conteúdos com a inserção social dos solicitantes de refúgio e refugiados em nossa comunidade discursiva. Tal inserção não é apenas linguística, por isso apostamos no desenvolvimento de competências “linguageiras”, pois o termo se associa à linguagem, ampliando o conceito de competências linguísticas, que por sua vez poderia estar restrito à língua como sistema estável de formas normativamente idênticas. Nesse sentido, o reconhecimento da situação e do auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere em contextos não verbalizados e nele se amplia “[...] pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação” (BAKHTIN, 2004, p. 125).

Diante do exposto, vê-se a necessidade de se consolidar uma área de pesquisa e ensino de língua voltada às necessidades e demandas dos solicitantes de refúgio e refugiados, pois como anteriormente descrito, essa população encontra-se em situação muito delicada e bastante vulnerável, pois o direito de asilo, estabelecido no artigo 14 da Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), passa a ser considerado um problema de ordem pública em muitos casos, recentemente observado na Europa, e deixa de ser uma questão de Direitos Humanos. Dentre outras questões anteriormente discutidas, tais particularidades também descritas na Lei 9.474/97, colocam os refugiados em condições diferentes daquelas dos estrangeiros, no que diz respeito ao estabelecimento de direitos e deveres (BRASIL, 1997).

Em Portugal, por exemplo, a área de pesquisa e formação de professores de português como língua de acolhimento tem recebido atenção especial de grupos de pesquisa, já com trabalhos acadêmicos em andamento e concluídos, especialmente em virtude do programa *Portugal Acolhe*, que pauta o ensino da língua portuguesa como língua de acolhimento aos migrantes. O programa foi desenvolvido pelo Estado português, precisamente pelo Ministério do Trabalho, e passou a fazer parte, a partir de 2001, das atividades de políticas públicas de acolhimento aos migrantes em Portugal. É preciso, no entanto, observar tais iniciativas com bastante cautela, pois tais incentivos acabam por conceber o migrante/refugiado como mais-valia (em primeiro plano) e produzem o apagamento da condição humanitária do refúgio. Tais políticas acabam por privilegiar uma dimensão técnica de ensino de línguas em detrimento dos problemas que a condição de exílio e migração pode acarretar aos sujeitos, reverberando diretamente no contexto de inclusão social.

No Brasil, ainda há uma tímida movimentação no sentido de expansão da área, iniciada principalmente por algumas universidades que acolheram o curso de português em projetos de extensão, como é o caso da UERJ, UNIFESP, USP. A expansão a que nos referimos acima pretende afirmar uma atuação profissional que se pautar por implicações éticas inscritas nos seguintes aspectos: i) recusa de uma categoria excessivamente genérica de “estrangeiro”, apagando indevidamente suas especificidades; ii) aproximação das necessidades específicas, ressaltando o compromisso com a integração comunitária dos refugiados; iii) compreensão da possibilidade de alargamento dos horizontes socioculturais nas comunidades nas quais se insere, a partir do contato cotidiano com a diferença.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P.; CUNHA, M.J.C. *Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas*. Brasília: Ed. UnB; Campinas: Pontes, 2007.

AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ARANTES, Poliana Coeli Costa; DEUSDARÁ, Bruno. Português para refugiados: aliando pragmática e discurso em resposta a uma demanda concreta. *Revista Letrônica*, Porto Alegre, v. 8, n.1, p. 45-59, 2015. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/19621>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Lei 9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia*, vol. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2004.

KNOBLOCH, Felicia. Impasses no atendimento e assistência do migrante e refugiados na saúde e saúde mental. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 169-174. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v26n2/0103-6564-pusp-26-02-00169.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

JUBILUT, Liliana Lyra; APOLINARIO, Sílvia Menicucci. O. S.A necessidade de proteção internacional no âmbito da migração. *Rev. Direito GV* [online]. São Paulo, v. 6, n.1, p. 275-294, 2010.

LUSSI, Carmem. Políticas públicas e desigualdades na migração e refúgio. *Psicologia USP*, São Paulo v. 26, n. 2, p. 136-144, 2015.

MORO, Marie Rose. Psicoterapia transcultural da migração. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 26, n.2, p.186-192, ago. 2015.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Kátia Faria de. Entreatos: percursos e construções da psicologia na rede pública de ensino. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, Ano 10, n. 1, p. 68-84, 2010.

ONU. *Declaration of the high-level dialogue on international migration and development*. Nova Iorque, 2013. Disponível em: <http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/68/L.5>. Acesso em: 30 nov. 2015.

WALDELY, Aryadne Bittencourt; VIRGENS, Bárbara Gonçalves das; ALMEIDA, Carla Miranda Jordão de. Refúgio e realidade: desafios da definição ampliada de refúgio à luz das solicitações no Brasil. *REMHU, Revista Interdisciplinar de Mobilidade Humana*, Brasília, v.22, n.43, p. 117-131, 2014.

Recebido em 14/12/2015. Aceito em 27/01/2016.