

**NARRATIVA ETNOGRÁFICA SOBRE O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA UMA FAMÍLIA SÍRIA REFUGIADA NO BRASIL**

***NARRATIVA ETNOGRÁFICA SOBRE LA ENSEÑANZA DEL PORTUGUÉS COMO LENGUA RECEPTORA PARA UNA FAMILIA DE SIRIOS REFUGIADOS EN BRASIL***

***ETHNOGRAPHIC NARRATIVE ON TEACHING PORTUGUESE AS A HOST LANGUAGE FOR A SYRIAN REFUGEE FAMILY IN BRAZIL***

Gabriele BERGAMASCO<sup>1</sup>  
Clara DORNELLES<sup>2</sup>

**RESUMO:** Quando chegam ao novo país, os refugiados se deparam com o desafio de aprender uma língua quase sempre desconhecida e familiarizar-se com nova(s) cultura(s). Este foi o caso da família síria refugiada participante desta pesquisa. Nosso estudo assumiu a forma de se modificando ao passo que houve a aproximação da família e consequente planejamento de acordo com as necessidades linguístico-culturais dos alunos, na perspectiva etnográfica (FONSECA, 1999) e teve como objetivo, a partir de diários escritos pela pesquisadora, registrar nossa aproximação da família em contexto de ensino de português. Ainda, descrevemos como se deu a construção institucional de uma proposta de acolhimento e formação docente através do ensino de língua portuguesa por professoras do Programa Idiomas sem Fronteiras - Português como Língua Adicional (IsF-PLA), da Universidade Federal do Pampa. Foi possível identificar que as práticas de ensino mudaram à medida que houve uma aproximação da família e o consequente planejamento de acordo com as demandas linguístico-culturais dos estudantes, na perspectiva do ensino de português como língua de acolhimento (GROSSO, 2010).

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua de acolhimento. Refugiados sírios. Narrativa etnográfica. Ensino de português.

**RESUMEN:** Al llegar al nuevo país, los refugiados se enfrentan al desafío de aprender un idioma desconocido y familiarizarse con nuevas culturas. Este fue el caso de la familia de refugiados sirios participantes en esta investigación. Nuestro estudio asumió una perspectiva etnográfica (FONSECA, 1999) y tuvo como objetivo, a partir de diarios escritos por la investigadora, registrar nuestro acercamiento a la familia en el contexto de la enseñanza del portugués. Además, describimos cómo ocurrió la construcción institucional de una propuesta de acogida y de formación docente mediante la enseñanza del portugués por profesoras del Programa Idiomas sin Fronteras - Portugués como Lengua Adicional (IsF-PLA), de la

<sup>1</sup> Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Bagé – RS – Brasil. Egressa do curso de Letras Línguas Adicionais e Respectivas Literaturas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2209-6491>. E-mail: [bergamascogabi@gmail.com](mailto:bergamascogabi@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Bagé – RS – Brasil. Professora Associada do curso de Letras Línguas Adicionais e Respectivas Literaturas e do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6472-7354>. E-mail: [claradornelles@unipampa.edu.br](mailto:claradornelles@unipampa.edu.br)

*Universidade Federal de Pampa. Se pudo identificar que las prácticas de enseñanza cambiaron a medida que hubo una aproximación de la familia y la consiguiente planificación de acuerdo con las necesidades lingüística-culturales de los estudiantes, desde la perspectiva de la enseñanza del portugués como lengua receptora (GROSSO, 2010).*

**PALABRAS CLAVE:** *Lengua receptora. Refugiados sirios. Narrativa etnográfica. Enseñanza del portugués.*

**ABSTRACT:** *When arriving in the new country, refugees are faced with the challenge of learning an often-unknown language and becoming familiar with new culture(s). This was the case of the Syrian refugee family participating in this research. Our study took an ethnographic perspective (FONSECA, 1999) and aimed, from journals written by the researcher, to register our approach to the family in the context of teaching Portuguese. Furthermore, we describe the institutional construction of a welcoming and teacher formation proposal through the teaching of Portuguese by teachers of the Languages without Borders Program - Portuguese as an Additional Language (IsF-PLA), of the Federal University of Pampa. It was possible to identify that teaching practices were changing as there was an approximation of the family and consequent planning according to the linguistic-cultural needs of the students, from the perspective of teaching Portuguese as a host language (GROSSO, 2010).*

**KEYWORDS:** *Host language. Syrian refugees. Ethnographic narrative. Portuguese teaching.*

## **Introdução**

A família síria participante de nossa pesquisa é composta por: pai, mãe e três filhas, a mais nova com nove anos, outra de 13 anos e a mais velha com 15 anos<sup>3</sup>. Eles chegaram ao Brasil no ano de 2014, uma mudança involuntária em busca de sobrevivência ao cenário de Guerra Civil que se encontra em sua cidade: Aleppo, a maior cidade da Síria. Esta situação faz com que sejam caracterizados como uma “família de refugiados sírios”. Após virem para o Brasil, moraram em diferentes Estados, chegando em Bagé no ano de 2016.

Até então, os pais não haviam estado em contextos formais de ensino da língua portuguesa. No início tiveram ajuda de pessoas da igreja católica para situações de comunicação e deslocamento. Todas as filhas, após um período curto de adaptação, foram inseridas nas escolas brasileiras, sem nenhum tipo de acompanhamento ou apoio específico no ensino da língua portuguesa para estrangeiros. A principal renda da família é um salão de cabeleireiro, profissão do pai, junto a uma boutique de roupas e acessórios organizada pela mãe. Ambos são espaços que demandam muita comunicação com o público a ser atendido.

<sup>3</sup> Essa era a idade que elas tinham em 2018, quando a pesquisa foi finalizada.

O ensino de português para refugiados, atualmente, vem se tornando uma demanda concreta e crescente. Contudo, Arantes e Deusdará (2015) afirmam que este contexto é habitualmente apagado no ambiente acadêmico de formação de novos professores de português como língua não materna, sendo um campo com escassez de estudos e pesquisas. Os autores ainda ressaltam a importância de esforços e iniciativas para que seja institucionalizada uma área em específico de Português para Refugiados (PR). Esta proposta dialoga com Amado (2013) e Grosso (2010), para quem o PR precisa ser pensado enquanto “língua de acolhimento”.

Destarte, a presente pesquisa teve como objetivos, a partir de diários escritos pela pesquisadora com relatos sobre a interação com a família desde 2016, em contexto de ensino do Português: (a) registrar, por meio de uma perspectiva etnográfica (FONSECA, 1999), a aproximação da professora-pesquisadora da família de refugiados sírios em questão; e (b) descrever como foi construída institucionalmente uma proposta de acolhimento e de formação docente através do ensino de língua portuguesa, dentro da experiência vivida pela pesquisadora e demais professoras integrantes, no período de 2017 a 2018, no Programa Idiomas sem Fronteiras - Português como Língua Adicional (IsF-PLA), da Universidade Federal do Pampa - Campus Bagé, no Rio Grande do Sul (RS). Assim, a partir da narrativa etnográfica, buscamos identificar os desafios de ensinar português como língua de acolhimento.

### **O ensino de português para refugiado ou imigrante?**

Para compreender a escolha pelo termo ‘língua de acolhimento’, faz-se necessário assimilar a caracterização de uma pessoa como refugiada, já que vem sendo cada vez mais comum o uso sem distinção entre “imigrante” e “refugiado” em discursos formais e informais, assim como na própria divulgação de dados midiáticos. Os refugiados são protegidos e possuem direitos que são garantidos por leis que foram se construindo historicamente em situações de extrema necessidade. A Guerra Civil na Síria ocasionou um dos maiores deslocamentos massivos de pessoas em busca de refúgio da atualidade.

Por conseguinte, visando estabelecer uma logística para o fluxo de refugiados e, conseqüentemente, para maior distribuição dos encargos de proteção, a ONU (Organização das Nações Unidas) chega ao consenso de que estas ações deveriam ser pautadas internacionalmente (RODRIGUES; BÓGUS, 2011). Em 1951, com intuito de estabelecer proteção internacional aos refugiados, criou-se o Alto Comissariado das Nações Unidas para

os Refugiados (ACNUR), e, para regular a situação jurídica dos refugiados, foi feita uma conferência que ficou conhecida como a Convenção da ONU de 1951. Portanto, é dado, na contemporaneidade, a condição de refugiado àquele que pelos critérios do art. 1 da Convenção de 1951:

- I – Devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se proteção de tal país;
- II – Não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior;
- III – Devido à grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país (BRASIL, 1997, s/p).

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

Dentre os direitos do refugiado, nada é diretamente direcionado ao aprendizado do português, porém se refletirmos ao que se coloca como “integração social”, a língua está certamente envolvida, uma vez que para plena convivência na sociedade brasileira, ou em qualquer outra, se faz necessário o uso da nova língua. Ademais, através do documento da ACNUR “Convenção Relativa Ao Estatuto Dos Refugiados (1951)”, encontramos especificidades quanto aos direitos de ensino que devem ser oferecidos pelas Partes Contratantes, de acordo com o Art. 22 – Educação pública: os refugiados devem receber o mesmo tratamento que os demais estrangeiros de distintos contextos. Quanto ao ensino primário, as escolas devem aceitar a matrícula de refugiados, com os mesmos direitos e tratamentos que os nacionais. Também é prevista a validação de diplomas e títulos universitários do refugiado, assim como o acesso aos estudos em geral.

No entanto, quando nos deparamos com a realidade, como no caso da família síria participante desta pesquisa, apesar de estarem inseridos com os mesmos direitos e tratamentos de uma pessoa natural do país de acolhimento, podemos identificar uma lacuna quanto ao ensino que as escolas oferecem ao perfil de aluno refugiado. Nas escolas da região em que

realizamos nossa pesquisa, os estrangeiros entram diretamente no ensino formal, sem acompanhamento ou política de apoio específicos para suas necessidades linguísticas e culturais. Ou seja, sem nenhuma discussão prévia quanto ao modo de inserção destes sujeitos nas escolas, a escola não é preparada para a realidade do aluno ou vice-versa.

### **Ensino de PLE, PLA ou PLAc: tecendo distanciamentos e aproximações**

Spinassé (2006) discute em seu artigo as diferenças dos conceitos de Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira, ao passo que defende a ideia de a língua ser caracterizada como estrangeira quando o indivíduo não estabelece um contato direto e intenso com a língua, ou seja, a língua não se constitui como fator fundamental para a integração social do indivíduo. O termo Língua Estrangeira também é geralmente relacionado como a língua “do outro”, que é estranho ao aprendiz.

Como afirma Amado (2013), o ensino de português como língua estrangeira (PLE) está cada vez mais ganhando visibilidade no âmbito acadêmico, sendo ofertado em escolas de idiomas, para trabalhadores de grandes empresas, e por meio de cursos de extensão à comunidade acadêmica nas universidades, para professores e alunos intercambistas. Considerando, assim, o público-alvo de PLE, a temática abordada e os conteúdos linguísticos ensinados comumente são voltados aos ambientes de trabalho empresarial e ao espaço acadêmico, frequentemente focando em indivíduos e não grupo de famílias. Além disto, visto que, geralmente existe entre eles a escolha do país a ingressar, é provável que haja um planejamento pré-viagem, por outro lado, o mais recorrente em situações de refúgio é chegar ao país sem ter um conhecimento prévio cultural e linguístico do país.

Outra importante terminologia de língua que vem emergindo em estudos acadêmicos é a de Língua Adicional. Para Schlatter e Garcez (2009), este conceito é associado a uma metodologia de ensino-aprendizagem que convida os alunos e educadores a utilizarem a língua como um meio de expressar-se e participar socialmente, transitando entre os diferentes gêneros do discurso. Em oposição ao conceito de língua estrangeira, a língua adicional assume uma posição próxima ao aprendiz, fazendo parte de sua construção identitária, desenvolvendo um importante papel social na integração do indivíduo (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 134-135). Além disso, traz também a reflexão acerca de qual o papel dessa língua na vida do indivíduo, “de quem ela é e de quem pode ser, a que ela serve, o que cada um tem a ver com ela” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 127).

Analisando a proposta de Schlatter e Garcez (2009) e (2012), podemos refletir que, considerando o ensino de língua para o refugiado, esperar-se-ia que pudesse se desenvolver na perspectiva a língua adicional, no entanto, a reflexão sobre a língua, a quem pertence e para que serve, pode gerar controvérsias, pois a língua adicional precisa se tornar do aprendiz, para que ele não a perceba como algo estranho a si, mas como uma língua de uso social que faz parte de sua vida, que pertence não apenas ao outro, mas também a si mesmo. Em nosso contexto de pesquisa, podemos afirmar que a língua portuguesa ainda não era vista desta maneira pela mãe participante que, durante as aulas, diferenciava o português como a língua dos brasileiros e constantemente marcava o árabe como a sua língua. Portanto, percebemos a necessidade de repensar as práticas de ensino de língua para a família em estudo, que nos levou ao conceito de língua de acolhimento.

O conceito de Língua de Acolhimento começa a ser utilizado em 2001, conforme apresenta Cabete (2010), desde a implementação do programa “Portugal Acolhe” pelo Estado português. Na situação da família síria que o governo brasileiro concedeu refúgio, por exemplo, como a língua oficial do Brasil é o português, para esta família o português será então a língua de acolhimento. Também foi possível perceber em outras pesquisas a relação do ensino-aprendizagem com o termo língua de acolhimento, uma vez que defendem a inevitabilidade de ser considerado o contexto do aluno, pensando o linguístico assim como o social e psicossocial. Amado (2013) traz em seu artigo a importância de considerar as condições psicossociais do refugiado, como o processo de fuga de seu país, o afastamento de laços afetivos e linguístico-culturais, a preocupação com o futuro e a urgência para se inserir na sociedade e no mercado de trabalho que, no caso de experiências negativas, podem gerar barreiras para a aprendizagem da língua.

Grosso (2010) também retrata como o conceito de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), apesar de semelhante, excede a concepção de PLE: “Para o público-adulto, recém-imerso numa realidade linguístico-cultural não vivenciada antes, o uso da língua estará ligado a um diversificado saber, saber fazer, a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas na língua-alvo” (GROSSO, 2010, p. 68). Ademais dos processos psicossociais e culturais que precisam ser reestruturados na vida dos refugiados, no contexto de ensino de PLAc é necessário pensar também nos atos de xenofobia. Infelizmente, atitudes preconceituosas e racistas são recorrentes no Brasil e muitos refugiados passam por situações de discriminação diretamente associadas às suas identidades sociais, e isto não pode ser negligenciado.



## Metodologia

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

À vista disso, a presente pesquisa já passou por todos os momentos, o de ‘estranhamento’, que aconteceu quando, em um momento da aula, a naturalidade de uma das filhas ao falar das marcas de disparos de arma de fogo em sua casa causou indignação e por fim questionamentos, registrados em diário de campo pela autora-professora.

O momento de ‘esquemáticação’ desta pesquisa aconteceu desde o segundo semestre de 2016, quando a autora-professora conheceu a família e teve a experiência de dar aulas de português para os pais e outros adultos sírios, em uma atividade de componente curricular do curso de Letras - Línguas Adicionais e Respectivas Literaturas da UNIPAMPA. Logo, em 2017, passou a dar aulas de reforço escolar na língua portuguesa para as crianças. E então, em 2018 o trabalho se ampliou, pois a intervenção pedagógica passou a se dar através do Programa IsF-PLA<sup>4</sup>, possibilitando também a participação de colegas do curso atuantes no

---

<sup>4</sup> O Programa IsF, fomentado pelo Ministério da Educação, em pleno funcionamento na UNIPAMPA no período de 2014 a 2019, teve como principal objetivo proporcionar um espaço acadêmico, no qual fosse possível valorizar a prática docente de línguas estrangeiras, além de promover ações a favor de políticas linguísticas voltadas para a internacionalização do Ensino Superior Brasileiro#. À vista disso, este foi o programa que nos proporcionou um espaço no ambiente acadêmico para desenvolver aulas para a família de refugiados sírios, posteriormente, abrindo portas para outras famílias também em situação de refúgio perfis de alunos. O grupo IsF-PLA, hoje chamado de Núcleo de Apoio à Aprendizagem Intercultural de Português como Língua Adicional e de Acolhimento (NAAIPLAA), possui experiência ensinando intercambistas do IsF, estudantes PEC-G e PEC-PG, famílias de refugiados sírios, venezuelanos e imigrantes de diferentes nacionalidades (AZAMBUJA; DORNELLES; COSTA, 2021).

Programa, em aulas para os diferentes membros da família. Foram divididas quatro turmas: uma para a mãe, que já tinha uma proficiência básica em leitura e escrita na língua; outra para o pai, que se comunicava razoavelmente na modalidade oral e não era alfabetizado em português; o “Clube do Livro” para as duas filhas mais novas, uma de 09 anos (Niky<sup>5</sup>) e outra de 13 anos (Jessy); e em uma turma separada a filha mais velha, de 15 anos (Kethy), com aulas voltadas aos conteúdos programáticos da escola, nas diferentes áreas, embora nesta intervenção o principal tenha sido trabalhar a autoestima por meio de práticas de leitura sensíveis à cultura da aluna.

Quanto aos momentos de ‘desconstrução’ e ‘comparação’, aconteceram concomitantemente às demais etapas, uma vez que, além da situação dos participantes não ser familiar para quem está em nossa posição, a desconstrução de estereótipos se fez necessária desde o primeiro contato com a família, quando surgiam comentários sobre diferenças culturais entre conversas informais e nas interações na sala de aula. Nesse momento, foi importante recorrer a estudos sobre os contextos históricos, culturais e sociais do país de origem dos refugiados. Por fim, o último momento deste estudo, foi a ‘sistematização’ dos dados para descrição e análise.

A geração de dados foi construída ao longo da aproximação e envolvimento da autora-professora com a família. Os dados gerados na pesquisa se organizaram da seguinte maneira: I - os diários de campo, construídos a partir do convívio com a família, descrito em anotações e ampliado de modo reflexivo crítico ao longo do tempo, foram nossas principais fontes de dados, gerados desde 2016, quando a autora-professora iniciou sua experiência com a família, em momentos formais e informais; II - anotações, durante os anos de 2017 e 2018, realizadas no decorrer de reuniões do grupo IsF-PLA, que aconteciam semanalmente, em que as demais professoras faziam relatos sobre como se dava o processo de preparação das aulas a serem ministradas e também os resultados das experiências, serviram como apoio para a constatação de uma mobilização institucional e a construção de uma pedagogia culturalmente sensível no preparo das aulas; III - gravações das aulas dos cursos ofertados por meio do programa IsF-PLA e os materiais que nós produzimos também foram dados de análise para esta pesquisa. Todos os participantes estavam cientes de que os dados estavam sendo gerados e seriam usados pelas professoras para pesquisa. Assim, cederam o consentimento/assentimento para uso para fins educacionais.

---

<sup>5</sup> Os nomes são fictícios.



Uma vez que adotamos a perspectiva etnográfica de pesquisa, a narrativa se mostrou como melhor opção como metodologia de escrita, considerando a natureza do objeto estudado: a construção do ensino de português como língua de acolhimento para uma família de refugiados sírios do ponto de vista da autora-professora. É a autora-professora que assume a partir daqui a voz em primeira pessoa do singular, para narrar como a experiência se constituiu com o ensino de português para a família refugiada síria. A narrativa a seguir está subdividida em três momentos: (a) quando pensávamos o ensino de português para os refugiados como língua adicional; (b) quando, então, nos deparamos com necessidades e adaptações em nossa prática de ensino, que nos levaram a refletir sobre o ensino de português como língua de acolhimento; e (c) quando, por fim, pudemos chegar ao ensino de português como língua de acolhimento.

### **Ensinando português como língua estrangeira ou adicional para refugiados**

O meu primeiro contato com a família de refugiados sírios se deu por meio de um componente curricular obrigatório, Ensino de Português como Língua Adicional (EPLA), ofertado no curso de Licenciatura em Letras Línguas Adicionais (Inglês, Espanhol) e Respectivas Literaturas, do Campus Bagé da UNIPAMPA. Isto ocorreu devido à proposta didática da professora regente que incluía a possibilidade de planejarmos e desenvolvermos aulas de português para estrangeiros. Optando por planejar e desenvolver aulas, tínhamos que escolher entre os seguintes contextos: uma escola de Aceguá (Uruguai) para crianças, ou, para dois alunos intercambistas tendo como Língua Materna (LM) o inglês, com nível avançado em português, ou ainda, para um grupo de refugiados sírios com nível básico da língua portuguesa. O meu interesse pela cultura oriental, e o desafio de ser uma turma de nível básico, me fizeram preferir e participar do ensino de português para um grupo de refugiados sírios: a mãe, o pai e as duas filhas mais novas da família participante da pesquisa e dois refugiados sírios que trabalhavam como pedreiros e eram amigos da família.

Este grupo de alunos sírios havia sido formado especificamente para as aulas a serem dadas por discentes do componente curricular supracitado. Os professores em formação deveriam ministrar, cada um, 3h de aula, de modo que ao final pelo menos 5 alunos passassem pela experiência. Para que eu pudesse realizar minha primeira prática, tive que acompanhar e observar a aplicação de uma atividade diagnóstica pela professora regente da disciplina e uma aula para o grupo de refugiados em questão. As aulas iriam acontecer no campus da universidade, porém a falta de conhecimento linguístico dificultou o uso de

transporte público e deslocamento do grupo no dia da atividade diagnóstica. Após constatar essa dificuldade, conseguimos remanejar as aulas para uma sala de um colégio de Ensino Fundamental público, no período noturno, com o consentimento da diretora da escola. Como a escola ficava no centro da cidade, era de mais fácil acesso aos alunos refugiados.

Durante o diagnóstico, foi necessária a mediação da Jessy, a filha do meio, como “intérprete”, pois ela traduzia para os demais em árabe o que falávamos e depois traduzia as respostas deles para o português. Foi assim nosso primeiro contato. Outro detalhe era o estado político em que seu país se encontrava. Visto que os sírios divergiam de opinião entre eles, deduzimos, então, que não era uma temática ou assunto a ser abordado em aulas iniciais. Neste dia, tive meus primeiros (de muitos) estranhamentos. Senti-me perdida e distante ao escutá-los falando em árabe. Também me causou estranhamento ouvir os comentários sobre a situação política do país deles e, depois disso, decidi buscar informações e ‘tentar’ compreender o emaranhado de conflitos políticos que permeiam o país.

Duas semanas depois, eles se tornaram meus alunos, então planejei e desenvolvi duas aulas de 1h30min cada, baseada em uma tarefa que a professora regente do curso nos mostrou. Assim, decidi falar sobre “comida”, um tema que é presente em todas as culturas. Logo, mergulhei em pesquisas sobre a culinária síria e encontrei diversos pratos típicos que não são estranhos aqui no Brasil, por isso optei por deixar mais abrangente e falar sobre a influência da culinária sírio-libanesa no Brasil. Nessa primeira aula, tudo foi diferente: para que eles entendessem e copiassem, escrevi em letra de forma no quadro, como se fossem todas letras maiúsculas. Estar atenta para usar mais palavras do cotidiano e fazer uso de imagens e, até mesmo, “fazer mímica”, foi muito importante e presente neste dia.

Proporcionar uma aula em que estes alunos pudessem “perceber-se em nós”, a troca de experiências, foi o que conduziu muitos dos tópicos linguísticos que ensinei naquele dia, em 06 de outubro de 2016. Essa aula foi um exemplo claro do que, de acordo com Fonseca (1999), podemos chamar de ‘desconstrução’, tanto da minha parte, quanto por parte dos alunos. (Diário de campo, 05 de novembro de 2016).

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

Na segunda aula, uma surpresa, pois apenas a mãe apareceu. Quando perguntamos sobre os demais, ela nos respondeu: “Eles querem aprender a conversar certo, aprender coisas

do trabalho” (Diário de campo, 20 de outubro de 2016). O outro pedreiro não foi à minha primeira aula. Logo desistiu, avisou pelos demais que não conseguiria acompanhar as aulas. “Qual é o seu nome?” era a única informação que ele conseguia responder. Assim como ele, o pai também não compareceu mais às aulas, por ter encontrado dificuldade em acompanhar, o que sinalizava que precisávamos refletir melhor sobre a metodologia e propósitos de ensino.

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

Após o momento de roda de conversa com a mãe, tivemos um tempo para refletir entre nós sobre o que aquela conversa nos acrescentou em relação às aprendizagens interculturais e como percebemos os aspectos linguísticos, dois focos importantes de serem considerados quando da prática de ensino. Naquele dia, o comentário que mais me marcou foi quando uma das graduandas expôs sua desconfiança quanto à qualidade do serviço prestado no salão de cabeleireiro da família, associando sua visão a uma suposta barreira linguística, pois conforme explicou “eles não iriam saber o que fazer, já que nem sabem ler um rótulo de um xampu”. Este foi mais um dia em que passei por seguidos processos de desconstrução e reconstrução.

De acordo com Oliveira e Silva (2017), as barreiras linguísticas acontecem quando o pouco conhecimento ou desconhecimento da língua do país de acolhida pode gerar uma violação ou dificultar o acesso aos direitos humanos do migrante. Neste caso, podemos perceber que o pouco conhecimento do português pela mãe gerou um preconceito linguístico

e social, caso que pode se repetir com outras pessoas, gerando consequências negativas no seu ramo de trabalho.

Durante este processo de ensinar a língua, houve algumas reclamações por parte dos alunos quanto aos conteúdos trabalhados em aula. Ao dizer que eles queriam aprender “coisas do trabalho”, era um pedido para que nós ensinássemos a língua para o uso “imediato” em um estado de urgência que aos poucos fomos compreendendo. Ainda não reconhecíamos de fato nossos alunos-interlocutores. Mesmo mobilizadas, ainda seguíamos um modelo de ensino que não correspondia às expectativas das aprendizagens e que estava mais pautado em uma perspectiva de ensino de PLE, às vezes de PLA. Como parte da proposta da atividade da disciplina EPLA, tivemos que escrever um relato final acerca da nossa experiência, o que me levou ao seguinte questionamento: “O que é aprender no contexto cultural, social e histórico deles, para eles?” (Diário de campo, 22 de outubro de 2016). Finalizei minha primeira experiência com mais um momento de ‘estranhamento’ (FONSECA, 1999).

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

Após a realização das aulas, que ocorreram no segundo semestre de 2016, mantive certo contato com a família síria pelas redes sociais. Em 2017, fui fazer a sobancelha no salão de beleza da família e recebi o pedido da mãe para que ajudasse as duas irmãs mais velhas no conteúdo da escola, pois a Kethy já não estava indo às aulas e a Jessy estava com um baixo rendimento.

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

Este relato da Jessy e a desistência de Kethy em ir para a escola me levaram a uma pesquisa que investiga o cenário educacional das crianças e adolescentes congolese refugiados no município de Duque de Caxias-RJ, onde há uma centralização de estudantes refugiados por escola, realizada por Almeida (2017). Com base em um levantamento bibliográfico, entrevistas na Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro com a pedagoga, a psicóloga e a intérprete oficial das mães refugiadas congolese, e análise de três documentos

que regem a educação brasileira, dois em âmbito nacional e um em âmbito municipal, Almeida (2017) relata que ainda que consigam se matricular, os alunos refugiados são desprovidos de uma assistência, e enfrentam dificuldades na aprendizagem e inserção no ambiente escolar. O autor finaliza sua pesquisa afirmando que as escolas não estão preparadas para receber e acompanhar alunos refugiados, resultando na evasão destas crianças no ensino básico.

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

Após algumas aulas particulares para as filhas mais velhas, percebi que as duas tinham necessidades diferentes. A Kethy sabia nomenclaturas do português, porém não conseguia interpretar de acordo com o gênero discursivo, ao contrário de Jessy, que compreendia a mensagem, mas não entendia o que era ‘plural e *simbular*’, como ela mesma dizia. À vista disso, decidi falar com a professora que nos orientou nas aulas em 2016, e no momento era também coordenadora do IsF-PLA, para pedir ajuda com o planejamento das aulas. Então, após conversarmos e apresentar o que até então tinha acontecido nas aulas, decidimos que seria melhor incluir mais pessoas nesta ação de apoio pedagógico com a família. Então, uma colega minha, que já fazia parte do grupo IsF-PLA, foi convidada a dar aulas de reforço para uma das meninas. Para decidirmos como aconteceria as aulas, fizemos uma visita à casa deles, um horário mais tarde para que fosse possível todos estarem presentes. Nessa visita, muitos momentos de preconceito que ocorreram dentro da escola foram relatados pelas meninas e pela mãe (Diário de Campo, junho de 2017).

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

Este excerto é o que a Jessy nos conta sobre uma professora que, na sala de aula, chama-a de “turquinha”. Para Jessy, esse modo de tratamento provoca desconforto e discursos como este vindo de uma professora possibilitou que alunos vissem uma abertura para fazer o

mesmo, sem compreender o quão prejudicial isto poderia ser para a colega. Ainda nesse mesmo dia em que visitamos a família, a Jessy relata algo pelo qual passou na escola: “Eu tinha que ler o capítulo de um livro, mas eu leio parando, aí eles (colegas) ficam rindo, daí eu pedi pra ‘Niky’ ler pra mim, eu gravei (memorizar), no dia eu fingi que *tava lendo*” (Diário de campo, junho de 2017).

Depois dessa conversa com a família, saímos um pouco exaustas, pois foram muitas histórias e nossas interlocutoras demandavam ser ouvidas. O pai não falava, ficava apenas ouvindo, a mãe tentava entender e mediar, ela já havia comentado algumas vezes que as meninas tinham o costume de brigar falando em português, assim ela não entendia.

No mesmo mês em que fizemos esta visita, as aulas com o foco mais individualizado começaram. Eu continuei dando aulas para a Kethy, uma vez que já havíamos nos aproximado. Minha colega ficou como professora da Jessy e assim nos dividimos, focando nas necessidades de cada uma e ensinando português conforme estudávamos com elas os materiais de diferentes disciplinas.

Desta maneira, nos encaminhamos para o mês de julho, o período de férias. Ao retomarmos as aulas, a Kethy parecia ainda mais desmotivada. Eu também estava enfrentando alguns problemas, como o fato de todas estarem em casa ao mesmo tempo e a Kethy não conseguir manter a atenção ao que estava sendo explicado, além de sua postura muito descontraída e acomodada. Então decidimos que seria adequado se as aulas acontecessem em outro lugar, um espaço alternativo à casa delas. A professora coordenadora do IsF-PLA teve a ideia de pedirmos ajuda para o grupo da Diocesano localizado perto da casa onde a família morava, buscando apoio com espaço para dar aula para a Kethy. Fui conhecer o local e tive uma primeira conversa com duas mulheres responsáveis pelo órgão em Bagé. Após contato da minha professora sobre a situação, foi cedido espaço para que eu pudesse dar as aulas.

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

Após este dia, muitos foram os meus questionamentos, que permaneceram até que, durante uma orientação, resolvi contar minhas inquietações. Assim, minha orientadora percebeu o quanto o termo “acolhimento” se repetia em nossas falas, e, então, começamos a



pensar o ensino de PLAc. Após esta conversa, cheguei ao momento de “comparação”, foram longas as horas de pesquisa sobre o ensino de PLAc, entretanto, foram poucos os resultados.

O acompanhamento social e emocional das filhas foi se revelando como fator essencial para o planejamento das aulas. Para Grosso (2010), “orientada para a ação, a língua de acolhimento tem um saber fazer que contribui para uma interação real, a vida cotidiana, as condições de vida, as convenções sociais e outras que só podem ser compreendidas numa relação bidirecional”. Muitas vezes a interação social, real, de uma criança se constrói no ambiente escolar, e os relatos de Kethy e Jessy demonstraram que o conhecimento linguístico e sua identidade cultural se tornaram, para os colegas da escola, elementos de exclusão. Desse modo, era preciso pensar o ensino-aprendizagem sensíveis às experiências das alunas.

### **Ensino de português como língua de acolhimento**

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

Nesse mesmo dia, ainda durante a conversa com a Jessy, ela me contou que algumas meninas, as mesmas que a chamam de “turquinha” na escola, espalharam um discurso de que “veio para o Brasil para roubar nossos namorados”. O professor de história da escola, ao perceber estes conflitos pediu para que a Jessy fizesse um trabalho para apresentar para sua turma. Nesse trabalho, ela teria que falar sobre a sua experiência ao chegar no Brasil, como foi vir para cá e explicar o que está acontecendo na Síria, com uma parte de escrita livre, para entregar. Sua insatisfação quanto ao trabalho era por ter que escrever. Ela dizia que poderia ir

lá na frente e apenas falar e pronto. Também relatou que não entendia muito bem o que estava acontecendo na Síria, sabia que era uma guerra, conflitos políticos, mas não entendia o motivo. Então, a partir desse quadro, decidi trabalhar com a Jessy a construção de uma história em quadrinhos que pudesse contar sua história.

A primeira aula foi a partir da construção de personagens, com leituras e análises de exemplos. Já na segunda aula, trabalhamos o “quem sou eu?”, momento em que ela teria que começar a construção do seu personagem, se descrever física e psicologicamente. A atividade acabou ficando como tarefa de casa, pois estava dando aula para ela no salão de cabeleireiro dos pais e, com a movimentação de pessoas, ela acabava se distraindo muito. Durante esse tempo no salão, pude perceber algumas coisas. Como a mãe estava em São Paulo comprando mercadoria que revende na boutique, o pai estava cuidando do salão e da boutique com a ajuda das meninas. Os clientes entravam para olhar as roupas e faziam perguntas sobre preços. A Jessy perguntava para o pai em árabe, que respondia também em árabe, e a Jessy respondia em português para as pessoas. Presenciei algumas “caretas” ao escutar a língua árabe, talvez por não conseguir identificar a língua ou o que estava sendo dito. Entretanto, ficou evidente um “preconceito” quando uma cliente entrou bem contente e perguntou o preço de uma peça de roupa. Como de costume, a Jessy perguntou para o pai em árabe. Nesse momento, o sorriso da mulher desapareceu, fez uma “cara de surpresa”, disse que não precisava mais e saiu da loja. Nesse dia, repetiu-se e confirmou-se que o (não) uso das línguas teve papel na construção de uma barreira linguística (OLIVEIRA; SILVA, 2017) que indexa preconceitos de ordem social, como a xenofobia.

Como estávamos falando sobre a sua vinda para o Brasil, a Jessy acabou contando que elas não queriam vir para o Brasil, principalmente a Kethy, falando que “ela deu muito problema”, mas não explicou por quê. Contou que não se lembra de muita coisa, apenas que chorava muito, já a Niky, “era muito nova e não sabia de nada” (Diário de campo, julho de 2018). A partir deste relato, deparamo-nos com uma barreira apontada por Amado (2013), em que o afastamento de laços afetivos e linguístico-culturais, no caso de Kethy, que teve resistência para sair de seu país, pode ser um elemento gerador de barreiras em sua participação na vida social no novo contexto. Nesse sentido, entendemos que o conceito de PLAc deve considerar também crianças e adolescentes e não apenas adultos. Independentemente da idade, o estrangeiro vivenciará sentimentos de deslocamento associados a uma demanda afetiva do acolhimento que, no caso dos mais jovens, pode até ser mais violenta, por conta de outros processos em andamento na sua formação enquanto sujeito.

Ao mesmo tempo, junto com a minha professora, tentávamos solucionar outro problema da Kethy. Ela já estava um ano e meio sem estudar, precisava retornar aos estudos. Sua mãe já havia tentado fazer a matrícula em duas escolas, porém não havia tido sucesso e, durante uma conversa no dia 03 de julho de 2018, explicou o porquê de a Kethy não ter sido matriculada. Essa narrativa se deu em uma reunião na Secretaria Municipal de Educação, com a presença de minha orientadora. A mãe contou do descontentamento com a filha sem estudar, como ela foi na escola fazer a matrícula e estava tudo certo para a Kethy começar a estudar no EJA, porém fora informada de que havia um erro: a Kethy ainda não tinha 15 anos e por isso não poderia fazer o EJA ainda. Ela, porém, não entendeu, pois para ela a Kethy tem 15 anos, de acordo com a sua cultura e pela forma que, até então, comemoravam os aniversários. Em seguida, ela entendeu a diferença, o que foi um pouco complicado de explicar para os demais, assim como as responsáveis, que também tiveram dificuldades para compreender, não sei se foi por uma falta linguística ou por se depararem com um aspecto cultural muito diferente do que conheciam. Elas apenas falavam: “*Tá* bem, mas quantos anos ela tem de fato? Tem algum documento dela aí para sabermos a data de aniversário?”.

Coincidentemente, neste mesmo mês que tivemos essa conversa, a mãe nos trouxe outra demanda. A família precisava passar pelo processo de Naturalização Ordinária, e havia entrado em vigor a Nova Lei de Migração – Lei n. 13.445/2017 – o artigo 12, II, dentre as alterações, uma em especial, deixou os pais muito preocupados, a obrigatoriedade da Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa (Celpe-Bras). A mãe estava pedindo nossa ajuda para que eles pudessem fazer este exame. Também nos informou que outros refugiados, alguns da Palestina, queriam participar do curso. Em uma reunião, minha primeira oficialmente fazendo parte da equipe do IsF-PLA, discutimos o que deveria ser feito quanto ao pedido da mãe. Nesse momento, a equipe estava atendendo ao grupo de intercambistas do programa Fulbright - English Teaching Assistantship (ETAs) em convênio com a Unipampa. Então, tínhamos que conciliar todos os grupos, de acordo com os níveis de proficiência e os horários dos alunos, assim como a disponibilidade das professoras, que eram discentes do curso de licenciatura da Unipampa, bolsistas e voluntárias do programa IsF-PLA.

Fiquei responsável pelo curso de Familiarização com o Celpe-Bras, para os ETAs, a mãe e os demais refugiados. Todavia, a mãe acabou não indo às primeiras aulas por causa do horário, uma vez que entrava em conflito com seu período de trabalho. Os demais refugiados não foram a nenhuma aula e os motivos não foram esclarecidos. Então, comecei a dar aulas para os ETAs pela manhã, e aulas para a mãe durante a noite. Eram duas aulas por semana, de 2h/aula para os intercambistas, para a mãe foram aulas de 1h30m. Neste momento, pude ir

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

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

Enquanto isso, no começo do mês de setembro, a Kethy completou os seus 15 anos e a mãe precisava fazer a matrícula dela na escola. A minha professora orientadora as acompanhou. Logo, a professora nos relatou este dia, o quanto foi necessária sua presença para fazer uma mediação entre a coordenadoria da escola e a mãe. Ela também nos relatou como foi perceptível o nervosismo de Kethy antes de entrar na sala, pois ela começou a assistir às aulas no mesmo dia, e um abraço entre elas fez muita diferença. E foi isso que ela explicou para a professora regente da turma da qual a Kethy faria parte, que, neste momento, o importante era o acolhimento humanitário, fazer com que ela se sentisse incluída.

Sobre os outros cursos, durante as reuniões semanais os relatos das demais professoras contribuíram para reforçar esta diferença que já estava se construindo entre o planejamento de aulas para os refugiados e para os intercambistas. A professora do curso de alfabetização do IsF-PLA relatou diversas vezes os momentos de “conversa” que tinha com os alunos, o modo como ela precisava saber mais sobre a cultura, as vivências, conhecer o dia a dia deles, e isso a ajudava a planejar as aulas, uma vez que ela adequava às práticas de aula às necessidades dos alunos. Outra professora da equipe, que ensinava português para uma família de refugiados venezuelanos, dizia ser importante conversar antes das aulas ou ao final, pois esses momentos se tornaram fatores determinantes para o planejamento das aulas, uma vez que revelaram questões da vida colocadas em pauta pelos alunos, sem a indução temática da professora.

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

em 2017. Elas comentavam como as atitudes de alguns professores na escola geravam um apagamento da identidade das meninas como estrangeiras. Quanto às aulas de reforço da Kethy, eram dadas por uma professora da Unipampa, do curso de Licenciatura de Química, que se juntou ao grupo porque a Kethy gostava muito de ciências. A professora se sensibilizou com o contexto e se disponibilizou a ajudá-la. Mesmo que as aulas fossem voltadas aos conteúdos programáticos da escola, nesta intervenção o principal acabou sendo trabalhar a autoestima por meio de práticas de leitura sensíveis à cultura da aluna.

No primeiro dia do mês de outubro de 2018 começaram as aplicações do Exame Celpe-Bras. Como sugerimos para a família, eles não participaram desta aplicação, mas sim o fariam no próximo ano, pois estariam mais preparados e a Unipampa de Bagé também já seria um Posto Aplicador. No dia 03 de outubro, foi publicada uma nova alteração no que diz respeito aos documentos exigidos para a Naturalização Ordinária, não sendo mais obrigatório o exame Celpe-Bras, mas qualquer curso e diploma reconhecido pelo Ministério da Educação que comprove a capacidade do solicitante para se comunicar em língua portuguesa. As aulas preparatórias para o Celpe-Bras foram concluídas, porém o Curso de Alfabetização e o Clube do Livro continuaram, mesmo que apenas com a Niky, já que a Jessy decidiu parar, assim como a Kethy parou de ir às aulas de reforço. A mãe também parou de ir às aulas de Familiarização com o Celpe-Bras. Explicou que estava sem tempo e precisava cuidar da boutique, do salão e da casa.

Quatro anos depois de chegar ao Brasil, o pai e o pedreiro escreveram, no curso de Alfabetização suas primeiras palavras, suas primeiras frases e produziram textos ligados ao universo do trabalho. Passaram dois anos, um mês e vinte e quatro dias, desde a minha primeira e única aula com eles. Isto mesmo, “com eles” e não “para eles”, pois percebi que em todos os momentos de ensino aqui relatados também assumi o papel de aluna. Só assim foi possível chegar ao que hoje podemos chamar de “acolhimento” (Diário de campo, 22 de outubro de 2016).

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

## Considerações finais

Nossa narrativa etnográfica mostra que, inicialmente, buscávamos ensinar o português como língua adicional, uma proposta que considera a prática social, a fim de promover o aumento da atuação do educando dentro da sociedade em que vive (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 134-135). Passamos por desafios como o de inserção da necessidade dos alunos quanto ao conhecimento linguístico voltado ao uso imediato da língua na prática diária. Os momentos de estranhamento (FONSECA, 1999) foram de extrema importância para nos levar aos questionamentos, buscas e reflexões acerca do ensino para este público-alvo em específico, os refugiados.

Já sensibilizadas, ao longo do segundo período da narrativa, foi possível estabelecer uma relação com a família, que permitiu à autora-professora conhecê-los e acompanhá-los. Nesse processo de aproximação, a autora-professora vivenciou o que é colocado por Fonseca (1999) como momentos de “desconstrução” e “comparação”. Foi também nesse período que começamos a estabelecer um vínculo institucional com o Programa IsF, por meio de ações de apoio do Grupo IsF-PLA.

A narrativa etnográfica registrou mudanças quanto à perspectiva de ensino implementada pelas professoras, que passaram a conhecer os contextos dos alunos refugiados, suas vivências e necessidades. Assim, a experiência em campo impactou os processos formativos de professoras de português para estrangeiros, influenciando seu planejamento e ações. O componente afetivo dos alunos e sua integração social passaram a ser considerados tão importantes quanto sua aprendizagem linguística e cultural. Este cuidado pode ser percebido tanto nas práticas da autora-professora, quanto nos relatos das demais professoras do Grupo IsF-PLA.

Com isto, foi possível identificar ainda mais a necessidade de um ensino-aprendizagem específico para refugiados, em que seus professores possam refletir sobre experiências do deslocamento e associá-las a suas práticas pedagógicas. Desta maneira, para esse perfil de alunos, optamos por adotar a concepção de PLAc, na perspectiva de estarmos atentas aos processos psicossociais e culturais envolvidos na aprendizagem de português por esses grupos. Para além disso, o ensino de PLAc nos levou a conhecer mais especificamente as necessidades dos alunos, a acompanhá-los e a compreender que nossas ações são ações de justiça social, uma vez que buscamos colaborar com o ensino de língua voltado para os primeiros momentos da vida dos refugiados no novo país.



Nesse contexto, entendemos que o ensino de PLAc apresenta uma potência humanista para o diálogo, que não se restringe à aprendizagem que tenta objetificar a “língua”. A partir da experiência com PLAc, o aprendiz refugiado talvez possa, a seu modo e quando quiser, tornar o português sua língua adicional, no sentido de Schlatter e Garcez (2009), uma língua que ele reconheça como dele também; que não apenas acolha na urgência, mas que possa “ampliar sua atuação através da compreensão da sociedade em que vive” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 134-135).

**AGRADECIMENTOS:** Agradecemos ao Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), por meio do qual o ensino de português para estrangeiros teve apoio importante para sua institucionalização na Universidade Federal do Pampa, no período de 2016 a 2019. Agradecimentos especiais à então coordenadora do Programa, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Katia Vieira Morais e à família síria que nos acolheu e instigou a repensar nossas práticas de ensino.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. S. N. **Educação para refugiados congolese em Duque de Caxias/RJ: a** (in) devida inclusão de crianças e adolescentes. 2017. 62 f. Monografia (Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- AMADO, R. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira - SIPLE**, v. 7, 2013. Disponível em: [https://www.siple.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=309:o-ensino-de-portugues-como-lingua-de-acolhimento-para-refugiados&catid=70:edicao-7&Itemid=113](https://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=309:o-ensino-de-portugues-como-lingua-de-acolhimento-para-refugiados&catid=70:edicao-7&Itemid=113). Acesso em: 29 nov. 2017.
- ARANTES, P. C. C.; DEUSDARÁ, B. R. R. Português para refugiados: aliando pragmática e discurso em resposta a uma demanda concreta. **Letrônica**, v. 8, p. 45-59, 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/19621>. Acesso em: 20 jan. 2017.
- AZAMBUJA, F.; DORNELLES, C.; COSTA, E. V. A análise linguística intercultural em eventos de formação de professoras de Português como língua de acolhimento. **Scripta**, v. 25 n. 53, p. 296-329. 2021
- BRASIL. **Lei n 9.474, 22 de julho de 1997**. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Brasília, 1997. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9474.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9474.htm). Acesso em: 20 jan. 2018.

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

FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso: Pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 10, p. 58-78, 1999. Disponível em: [https://poars1982.files.wordpress.com/2008/03/rbde10\\_06\\_claudia\\_fonseca.pdf](https://poars1982.files.wordpress.com/2008/03/rbde10_06_claudia_fonseca.pdf). Acesso em: 29 abr. 2018.

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

MINISTÉRIO DE JUSTIÇA. **Refúgio em Números\_1104.** Brasília, DF: Governo Federal, 2018. Disponível em: [http://www.justica.gov.br/news/de-10-1-mil-refugiados-apenas-5-1-mil-continuam-no-brasil/refugio-em-numeros\\_1104.pdf/view](http://www.justica.gov.br/news/de-10-1-mil-refugiados-apenas-5-1-mil-continuam-no-brasil/refugio-em-numeros_1104.pdf/view). Acesso em: 30 Abr. 2018.

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

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

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

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

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

### Como referenciar este artigo

BERGAMASCO, G.; DORNELLES, C. Narrativa etnográfica sobre o ensino de português como língua de acolhimento para uma família síria refugiada no Brasil. **Rev. EntreLínguas**, Araraquara, v. 7, n. esp. 6, e021156, dez. 2021. e-ISSN: 2447-3529. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v7iesp.6.15489>

**Submetido em:** 31/08/2021

**Revisões requeridas em:** 15/10/2021

**Aprovado em:** 25/11/2021

**Publicado em:** 28/12/2021