

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO E A INSERÇÃO DO ALUNO MIGRANTE NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE CRICIÚMA/SC

PORTUGUESE AS A HOST LANGUAGE AND THE INSERTION OF THE MIGRANT STUDENT IN THE PUBLIC SCHOOL SYSTEM AT CRICIÚMA/SC

Angela Cristina Di Palma Back¹
acb@unesc.net
Dienifer Soares Bereznicki²
dienifer@unesc.net
Lucas Garcia Nunes³
quincasavelino@gmail.com
Renata Zapelini dos Santos⁴
renata_zap@hotmail.com
Natalia Berto Cirio de Castro⁵
nataliabccastro@gmail.com

RESUMO

O presente artigo pretende realizar uma investigação acerca da atuação do professor escolar no acolhimento de alunos migrantes, localizados em um município no extremo sul catarinense (Criciúma), por conta de indagações que surgem em meio aos estudos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) realizados no período 2020/2021. Junto a esses estudos, mobilizaram-se teoricamente autores, os quais estão, neste trabalho, em articulação entre os conceitos de Bauman (2017), a respeito de movimentos migratórios e dinâmicas de ensino-aprendizagem no contexto de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). O estudo, portanto, é norteado pelo conceito de PLAc, conforme elaborado por Grosso (2010). Do ponto de vista metodológico, realizaram-se duas entrevistas: uma com a atual gestão da Secretaria da Educação e a outra com professora da rede pública, a fim de obter um estudo de caso sobre a situação de alunos migrantes matriculados na rede de Criciúma/SC no ano de 2021.

PALAVRAS-CHAVE: Português como Língua de Acolhimento; Migração; Ensino-aprendizagem; Rede pública de ensino.

¹ Doutora em Linguística pelo Programa de Linguística (UFSC), Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (UNESC) e do curso de Letras (UNESC).

² Graduanda em Letras Língua Portuguesa, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc).

³ Bacharel em Produção Cultural e Mestre em Cultura e Territorialidades pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

⁴ Graduada em Letras Português/Inglês pela Unesc, Pedagogia pela Uninter, Especialista em Orientação, Supervisão e Inspeção Escolar pela Sociesc/Tupy, professora da rede pública municipal de ensino de Criciúma e rede pública estadual de SC, professora supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc).

⁵ Graduanda em Letras Língua Portuguesa, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc).

ABSTRACT

This article intends to accomplish an investigation about the work of school teachers when it comes to hosting and welcoming migrant students who live in a city in the South region of Santa Catarina State. The investigation has begun with some debates and questions the authors were faced with during the studies conducted in PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Institutional Fellowship Program of Initiation to Teaching), over the period of 2020/2021. Alongside these studies, a diverse group of authors was theoretically mobilized in this article in order to join the discussion with the ideas of Bauman (2017) regarding migratory movements, inside the context of PLAc (Português como Língua de Acolhimento - Portuguese as a Host Language). Therefore, this study is guided by the PLAc concept, as it was elaborated by Grosso (2010). The methodology consists of two interviews the authors have conducted: the first one, with the current administration of the Secretaria de Educação (Secretary of Education), and the second one, with a school teacher that works in the public school system. Both the interviews were intended in order to comprehend the scenario when it comes to the lives of migrant students registered in Criciúma's public school system during the year of 2021.

Keywords: Portuguese as a Host Language; Migration; Teaching-learning; Public school system.

Atravessamos pro outro lado
No rio vermelho do mar sagrado
Os center shoppings superlotados
De retirantes refugiados

TRIBALISTAS

1 INTRODUÇÃO

Por ocasião das discussões conceituais no entorno do PIBID, 2020/2021, algumas discussões tiveram centralidade, a exemplo do migrante na escola, das migrações contemporâneas, sempre tendo no horizonte o PLAc. É nesse cenário de reflexão a partir das indagações daí oriundas que o presente trabalho se coloca: investigar o PLAc, considerando o lugar de fala e experiência do professor escolar no acolhimento de alunos migrantes⁶, localizados em um município no extremo sul catarinense⁷.

Justifica-se, a partir de Bauman (2017), a importância inicial de refletir sobre o outro. Alguns aspectos humanizadores possuem o poder de transformar realidades. A troca de postura da que julga, a partir de um estereótipo baseado no senso comum, pela que procura entender as diferentes realidades consegue contemplar outros pontos de vista sobre o mesmo objeto. Para tanto, é necessário refletir sobre a importância da educação que humaniza e transforma. Bauman (2017) faz referência ao exercício de alteridade no acolhimento. É

⁶ Optamos, no presente trabalho, pelo uso de migrantes, pois, segundo Sayad (1998), o migrante é uma característica que pensa no sujeito em sua totalidade, como alguém que sai de algum lugar e chega em algum lugar.

⁷ Criciúma, Santa Catarina.

necessário entender que cada pessoa, em uma sociedade, possui inseguranças. Existem fatores sociais e econômicos que, através do capitalismo, geram acúmulos de incertezas e medos nos seres humanos. Quando um território⁸ local começa a ser frequentado por migrantes, para além dos julgamentos, as incertezas se afloram e criam barreiras que impedem o acolhimento.

Também, é necessário entender que os migrantes são seres humanos. Segundo Cortez (2018): “A decisão de deixar seu país no caso dos imigrantes, em especial, os refugiados, em geral, é motivada pelo instinto de sobrevivência e por poder ajudar seus familiares.” (2018, p.27). Assim, compreendemos que em busca de segurança ou perspectivas dominadas de esperanças, os migrantes enfrentam o abandono de sua rotina, língua materna⁹, crenças e culturas, movidos por uma esperança de futuro melhor.

A perspectiva de alteridade proposta por Bauman (2017) demonstra o olhar sobre a relação com o outro lado: as pessoas já habitantes da terra nacional. Essas, que devem tentar enfrentar e abdicar de alguns princípios constituintes de sua própria identidade para poder praticar o exercício de alteridade.

Pretendemos observar as perspectivas e os olhares direcionados para a realidade. Compreender os objetivos primordiais de quem possui o poder de fazer a diferença dentre as políticas migratórias de acolhimento e a relação vista do ângulo de um docente, que vive e transpira suas experiências com o aluno migrante. Queremos entender até que ponto as pessoas estão entregues ao exercício da alteridade. Observamos que a noção de alteridade, em Benjamin (1994), está disposta nas transformações urbanas e na modernidade, o que potencializa o estado de anestesia dos sujeitos e, nesse sentido, ocorre uma dormência dos desejos¹⁰.

Iniciamos com uma reflexão em torno dos conceitos apresentados por Bauman em “*Estranhos à nossa porta*” com vistas a trazer à baila o contexto de migração contemporânea; em seguida, discutimos sobre o conceito de Português como língua de acolhimento. Realizamos duas entrevistas, considerando dois ângulos de análise em função dos papéis sociais distintos que exercem na Rede de Ensino: um representante da SEC e uma professora da Rede. Os

⁸ Entendemos por território, neste contexto, o que Milton Santos (2000) aborda quando indica uma forma política e econômica, a caracterização do espaço, categoria, objeto e totalidade social, subdividido em regiões.

⁹ Ver a seção 3 - *Português como língua de acolhimento e sobre qual acolhimento falamos*, do presente trabalho, que versa sobre a importância dos conceitos fundados por Grosso (2010) e reafirmados por Cortez (2018).

¹⁰ À vista que a alteridade dialoga com a experiência, com a vivência e o com o próprio ato de narrar. Walter Benjamin (1994) trabalha com a ideia de que as mudanças e a velocidade instigam um tipo de cegueira para com o outro, traz para a reflexão as multidões, os grandes centros, as mercadorias etc. Portanto, a alteridade segue a lógica de estarmos abertos à potência que as outras pessoas carregam, o que de certa forma é tensionado, a todo momento, por uma “invisibilidade”, muito por conta da dinâmica do espaço e das velocidades.

comparativos presentes nas próximas páginas deste trabalho vão de encontro com uma perspectiva de alguns avanços já constatados quando comparados aos dados de Cortez (2018), mas que ainda se encaixam no paradigma expectativa *versus* realidade.

Dessa forma, justificamos a importância do presente trabalho para a atual sociedade, pois são apresentadas perspectivas teóricas que versam sobre o caos da atual realidade perante o acolhimento migratório, e que nos fazem refletir sobre como podemos garantir melhorias sociais em prol da situação educacional dos alunos migrantes para além de Criciúma/SC.¹¹

2 “ESTRANHOS À NOSSA PORTA”: COMPREENDENDO O CONTEXTO (COM O TEXTO)

Considerando o expoente aumento dos movimentos migratórios nos quatro cantos da Terra e a força neoliberal que torna a situação da América Latina, e do Brasil, ainda mais delicada, tratamos tanto de refletir a condição das pessoas que migram quanto de como a língua portuguesa, no caso da cidade de Criciúma, pode emergir nesse cenário como uma ferramenta potente de ensino-aprendizagem para reorganizar a estrutura do sistema excludente e desigual

Desse modo, trazemos Zygmunt Bauman para pensar as situações e o contexto das pessoas que migram. Em *Estranhos à nossa porta* (2017), o autor apresenta apontamentos que nos servem (mesmo que não evidencie a situação específica da América Latina e do Brasil). O fenômeno da migração (e das diásporas) é parte da história da humanidade e dificilmente irá cessar de uma hora para outra (BAUMAN, 2017, p.7). Ativar o exercício da sensibilidade para compreender a condição das pessoas que migram, e seu contexto, é importante, pois a possibilidade da autonomia que é conferida nos processos educativos, dentro e fora de sala de aula, assume a força que provocamos e buscamos ao fomentar a tensão da temática proposta, questionando as barreiras físicas e imaginárias.

É preciso, antes de mais nada, ter em mente que Bauman aborda a ideia de classe, porém não se aprofunda em questões de raça (branquitude¹²) e de gênero, nem nas divisões que

¹¹ O presente trabalho pretende investigar a atuação do professor escolar no acolhimento de alunos migrantes que moram no Brasil, fazendo um recorte específico na comunidade na qual os pesquisadores estão inseridos - Criciúma/SC. Indicamos a leitura da dissertação *Políticas linguísticas em Criciúma: Promoção e ensino da língua portuguesa como língua de acolhimento* da autora Dayane Cortez (2018).

¹²Ver: ALMEIDA, 2019, p. 75.

o mundo sofreu a partir dos parâmetros eurocêntricos de contornar os mares: colonizando, explorando, contando e recontando suas histórias; – definindo, por assim dizer, o mapa do mundo. Questões essas, primordiais, e significativas no decorrer de nossa reflexão, pois marcam/marcaram a estrutura social brasileira, ratificando reflexos no recorte espacial que analisamos. Isso não se torna um impedimento ao utilizarmos a obra de Bauman, contudo, é importante identificar a necessidade de iluminar o contexto do cenário proposto e de onde fala o autor: da Europa.

As evidências dispostas na pesquisa de Cortez (2018, p. 184) em que as relações sociais são marcadas e interferidas pelo racismo em Criciúma, vivido cotidianamente por migrantes¹³, revela que é preciso considerar raça e gênero para além da classe ao interpelar o panorama de alunos e alunas migrantes matriculados na rede municipal de ensino. O racismo assimilado, como define Silvio Almeida,

é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. (ALMEIDA, 2019, p. 32)

Além de considerar o histórico da colonização branca (e suas características) na região de Santa Catarina e o projeto de miscigenação brasileiro (AZEVEDO, 1987), partimos, então, da necessidade de compreender, em uma análise ampla, a dinâmica que cerca o espaço de desembarque de muitos migrantes contemporâneos, de diferentes partes do mundo, em especial o impacto para o PLAc no contexto escolar.

Ao abordar o ensino de português como língua de acolhimento, Amado (2013) define a noção de refugiado como: “todo aquele que necessita deslocar-se para salvar sua vida ou preservar sua liberdade, não sendo protegido pelo seu governo, ou sendo seu próprio governo o autor da perseguição” (AMADO, 2013, p. 1). Diante dos detalhes desta definição, precisamos considerar as diversidades, inclusive as linguísticas, dos sujeitos que passam por inúmeras situações, principalmente na busca de garantir a sua própria existência.

A ideia de globalização e da expansão das empresas multinacionais também se alinha ao contexto que se coloca para a reflexão aqui pretendida. Dado que a tendência do

¹³ Em entrevista com um grupo de migrantes, eles relatam uma prática racista no transporte público da cidade, muito embora entendam que o racismo não é específico de Criciúma.

neoliberalismo está fundamentada na diminuição da influência do estado, tendo em vista o funcionamento da sociedade econômica e civil, na liberdade de produzir, de consumir, e, também, de viver (SANTOS, 2000, p. 21). Processos esses que estão dentro de uma lógica de violência e força constante, que, por sua vez, causa desigualdades. Isso significa que a situação das pessoas que migram se torna delicada, haja visto que a mão de obra e a condição do trabalho sofrem desgastes e retrocessos com o objetivo do lucro. Independentemente da condição imposta, revela-se a necessidade dos migrantes em assegurar uma fonte de renda e o ganha pão (AMADO, 2013).

Ter domínio da língua tanto escrita quanto falada é um ato que implica a busca por garantia dos direitos e o combate às práticas discriminatórias. Fanon, ao desenvolver sua pesquisa a respeito do racismo e de suas consequências, considera que

Falar é estar em condições de empregar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização. (FANON, 2008, p. 33)

Fanon traz o peso da colonização, de uma opressão forçosa e estruturada com base nos padrões (estético, cultural, político, econômico) europeus e brancos, para explicar o arranjo da linguagem, dentro da ideia respaldada da exploração para fins de acúmulo, considerando a escravização e a restrição de acessos dos povos negros. A esse respeito, Bell Hooks (2013) aponta reflexões do que a língua representa, no contexto de disputas do território, e da situação de movimentos ao redor do planeta (imperativa ou não), ou mesmo do poder que uma língua pode emanar, a exemplo do inglês (que não pode ser entendida apenas no contexto de uma língua franca), impondo a um contingente que a fala, um lugar ideológico alinhado com dominação. “O inglês padrão não é a fala do exílio. É a língua da conquista e da dominação” (HOOKS, 2013, p. 224), ou seja, há uma variação da utilização de outras línguas dentro do contexto de migração. A consciência do uso da língua pelas pessoas que migram é fundamental para se apropriar do conhecimento das estruturas do sistema social e econômico.

Com um olhar sensível e expressivo, notamos que a língua também faz parte do sistema cultural, que marca e separa as diferenças e as variações do padrão, dentro de um recorte espacial que incorpora toda uma diversidade linguística, estratificada entre os mais ou menos escolarizados. Bauman (2017) pondera sobre as ações que os estados europeus promovem para lidar com a complexa situação. Vigilância, controle armamentista e promoção de barreiras físicas estão entre as realizações mais praticadas, em outras palavras, o problema está muito

longe de ser solucionado. A barreira em ignorar outros sujeitos, que passam por situações de vulnerabilidade (ou não) estende ainda mais o problema em questão para xenofobia, ataques, discriminação e violência de uma forma geral.

Uma das soluções para a atribulação, muito embora pareça um ato simples mas eficaz e potente, é a alteridade. Parte do processo de entender e exercitar a sensibilidade passa pelo respeito e pela compreensão das diferenças. Prática que, diante do ensino-aprendizado, pode promover garantias de acessos, mudanças e emancipação das pessoas que precisaram migrar. O caminho, então, a ser percorrido, visando a alcançar, dentro de sala de aula, o ensino-aprendizagem esbarra no acolhimento (ou em sua falta). Com vistas, então, a compreender as sutilezas de se trabalhar com o português como uma língua que acolha a diversidade linguística, o PLAc, vamos à próxima seção.

3 O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO E SOBRE QUAL ACOLHIMENTO FALAMOS

É imprescindível para a realização das reflexões propostas no presente texto que compreendamos algumas das nuances no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa quando esta não é a língua materna¹⁴ do aluno. O ponto de partida é que esse ensino é realizado com alunos que não são brasileiros, ou seja, o português é, nessa dinâmica, um idioma estrangeiro. Concordamos que a terminologia “estrangeira”, para além de designar aquilo que é de outro país que não o próprio, pode possuir forte carga ideológica:

A língua estrangeira não é a língua da primeira socialização, é uma outra língua com a mundividência de uma outra sociedade. É a língua e a cultura do outro que, por várias razões, sempre suscitaram grande curiosidade. [...] O conceito de língua estrangeira pode também ser politicamente marcado, omitido, como nos contextos coloniais, pelo fato de uma única língua (a do colonizador) ser a reconhecida. Também há quem evite o próprio termo de língua estrangeira, por considerar que esta designação era, por si própria, ostracizante do outro. (GROSSO, 2010, p.64)

A perspectiva política e ideológica não pode ser deixada de fora no presente campo de estudo. Não se busca aqui advogar por uma suposta análise isenta e imparcial, pois tudo que

¹⁴ A definição de língua materna aqui utilizada diz respeito à “língua da primeira socialização, que tem geralmente a família como principal transmissor” (GROSSO, 2010, p.63).

concerne ao trabalho com línguas, em especial, o seu ensino a populações estrangeiras em situação de vulnerabilidade social está permeado por escolhas que possuem raízes políticas e que impactam na vida das pessoas envolvidas. Mesmo a prática discursiva da comunicação entre pessoas de mesma nacionalidade que compartilham o idioma está permeada por implicações de cunho ideológico. Compartilhamos da concepção de Cortez (2018), que parte das noções bakhtinianas de discurso e enunciação para afirmar que

Ensinar uma língua trata-se de compreender o lugar de enunciação do outro, colocar-se na posição do outro e oferecer artefatos para que o outro possa se postar no lugar da língua que aprende e vice-versa, enfim o exercício de alteridade no processo é tão significativo do que o próprio resultado da aprendizagem, levando a compreender mais proximamente o significado de determinada situação de comunicação. Ensinar/aprender língua trata-se de tomar consciência de si e do outro, perceber que a língua trata de certa visão de mundo, ancorada em valores nacionais e locais, em determinada religiosidade, contexto social, etc, perceber suas representações culturais em oposição a do outro, ter consciência do processo de alteridade. (CORTEZ, 2018, p.102-103)

É com esta consciência que, neste artigo, optamos pelo uso do conceito de Português como Língua Adicional e o decorrente Português como Língua de Acolhimento, pois consideramos essencial o reconhecimento de que o aluno já possui domínio de outros idiomas (sabe-se que muitos migrantes são bilíngues ou até mesmo multilíngues¹⁵) e que o ensino de português ocorre em consonância com esses saberes prévios, não a despeito deles ou de forma a ignorá-los¹⁶. Faz-se necessário elucidar, também, a própria noção de política linguística. Trata-se de um termo guarda-chuva que pode designar as mais variadas práticas em diversos níveis (como institucional ou federal) no que diz respeito à língua. Estabelecer em qual idioma um comunicado é veiculado, por exemplo, é uma escolha linguística que entra no espectro das políticas linguísticas.

Ainda que o percurso histórico da expressão “política linguística” não possa ser classificado como plural e democrático, pois nesse caminho muitas vezes foram feitas escolhas

¹⁵“O perfil de muitos migrantes refugiados retrata falantes bilíngues e até multilíngues. Aqueles que vêm de países do continente africano falam, via de regra, além do inglês ou do francês, línguas étnicas e/ou línguas crioulas. O mesmo ocorre com boa parte dos falantes do continente asiático, como os sírios e palestinos, que, além do árabe, falam inglês. Ou dos haitianos que, a par do francês, falam o crioulo haitiano. Muitos deles, inclusive, na rota de fuga, por viverem em outros países, acabam aprendendo outras línguas antes de chegar ao Brasil, como os haitianos que passam pelo Peru e Equador e têm contato com o espanhol, por exemplo” (AMADO, 2013, p.8).

¹⁶“Opto pelo termo “Língua Adicional”, e não “Língua Estrangeira” para fazer referência ao ensino e aprendizagem de português para migrantes e refugiados, pois, além de reconhecer a variedade de repertórios linguísticos dos alunos, reconhece-se que a língua portuguesa passa a ser parte desse repertório, que já não é uma língua do outro, mas uma língua a mais nos repertórios dos indivíduos.” (ANUNCIAÇÃO, 2018, p.36)

em prol de um grupo majoritário com discurso homogeneizador (CORTEZ, 2018), neste trabalho, compreendemos política linguística como

alternativas político-linguísticas e de planejamento para a gestão de um plurilinguismo que possa ser visto de forma positiva, no qual se perceba uma nação multilíngue sem prejuízos, onde não apenas garanta-se a inclusão na era da digitalização de línguas, mas a compreensão do lugar das línguas nesta nova economia do mercado linguístico e amplie a percepção de que as línguas são recursos para todos, em todos os níveis. (CORTEZ, 2018, p.90)

O Português como Língua de Acolhimento é uma prática que surge no contexto europeu no ano de 2001, diante do programa Portugal Acolhe, e representou um passo importante para uma visão diferenciada sobre a questão migratória – conforme visto em Bauman (2017), pois se trata de um tema espinhoso no continente. O referido programa português consistia em uma estratégia em diversos níveis para a inserção do migrante na sociedade portuguesa, parte dessa integração passando, é claro, pelo idioma português, motivo pelo qual a iniciativa reverberou também no Brasil, em que pese a nossa realidade ser bastante diversa da europeia pelos mais variados motivos.

Para a finalidade deste trabalho, utilizamos a sigla PLAc para designar o Português como Língua de Acolhimento, a fim de não confundir com a sigla PLA, que comumente é utilizada para o conceito de Português como Língua Adicional¹⁷. Neste texto, fazemos uso da concepção elaborada por Grosso (2010):

A língua de acolhimento ultrapassa a noção de língua estrangeira ou de língua segunda. 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)

O conceito de língua de acolhimento demanda uma forma específica de ensinar o idioma, cujo intuito não é contemplado pelo ensino comum da língua estrangeira. Sabe-se que existem diversos tipos de migrações, mas a língua de acolhimento é concebida como um instrumento de integração e acolhida de populações vulneráveis, aqueles migrantes que deixaram seu país de origem sob condições hostis e/ou que não possuem condições financeiras

¹⁷ Ver MIRANDA e LOPEZ, “Considerações sobre a formação de professores no contexto de ensino de português como língua de acolhimento”, 2019 (p.19-24).

nem uma rede de apoio que os receba no novo país de domicílio¹⁸. O diagnóstico da situação do aluno migrante permite que o docente conceba um plano de aula condizente com o nível de apropriação do português pelo aluno, as suas línguas de origem e o contexto social em que está inserido, levando em consideração a ordem de prioridade de conteúdos a partir da urgência demonstrada por ele.

Um diagnóstico consistente que irá embasar uma prática pedagógica adequada às necessidades do aluno migrante passa por uma formação docente que se volte ao ensino de português como língua estrangeira (PLE):

O professor que não teve em sua graduação a disciplina de PLE se confronta com dificuldades e desorientação de como agir e fazer em sala de aula de PLE. Pois, o fato de serem falantes nativos não lhes garante o sucesso no ensino e na aprendizagem, porque falta o conhecimento de como ensinar uma língua para não falantes da língua portuguesa. (BATISTA e ALARCÓN, 2012, apud CORTEZ, 2018, p.162)

Sem essa formação específica, o docente, por mais bem intencionado que seja, perceber-se-á sem os recursos necessários para lidar com a realidade dos alunos migrantes que possuem baixa ou nenhuma compreensão do português e são matriculados na rede regular de ensino, realidade com a qual trabalhamos e discutiremos mais à frente no presente estudo. Neste momento, é pertinente que sustentemos um olhar mais crítico quanto ao acolhimento proposto por Grosso (2010), conceito elaborado em conformidade ao programa Portugal Acolhe. Em que pese seja indiscutível a pertinência do acolhimento, concordamos com a reflexão de Anunciação (2018) de que a tentativa de acolher não deve enveredar por uma assimilação acrítica do sujeito migrante à realidade brasileira, de forma a incentivar que essa integração se dê por uma espécie de perda da identidade dessa pessoa.

De acordo com Anunciação (2018), tal problemática pode vir a ocorrer porque a sistematização de políticas linguísticas, como a aplicação de testes de proficiência no idioma como requisito necessário à obtenção da cidadania no novo país e as implicações que isso possui no acesso aos mais variados direitos, pode forçar o migrante a se despojar de sua própria herança

¹⁸ “Seja qual for a razão (política, econômica, familiar ou outra), quem chega [a um novo país] precisa de agir linguisticamente de forma autônoma, num contexto que não lhe é familiar. Raramente alguém deixa o seu espaço de afetos se não tiver uma forte motivação que passa muitas vezes pela própria sobrevivência e pela melhoria das condições de vida, o que leva a uma mobilidade que afeta todas as áreas da vida de quem se desloca, principalmente na área laboral, pois nem sempre é coincidente entre o país de origem e o país da língua-alvo.” (GROSSO, 2010, p.66)

cultural a fim de assimilar mais rapidamente a cultura do país onde vive agora. Nesse espectro, a autora conduz a discussão da seguinte maneira:

Além de ter sido transposto do contexto político-linguístico português, os pressupostos do termo língua de acolhimento baseiam-se na ideia de um multiculturalismo liberal, o qual reforça processos de despossessão e de não reconhecimento ao desconsiderar as relações de poder que constituem as relações entre culturas, tornando umas hegemônicas e outras, subalternizadas. Em vez de se pensar em português como língua de acolhimento como um conceito acabado, seria interessante considerar políticas de acolhimento linguístico que envolvem a educação da sociedade para construção de relações interculturais mais inclusivas. (ANUNCIAÇÃO, 2018, p.52).

Dessa forma, consideramos que a situação migratória no Brasil, em especial no que concerne ao aluno migrante diante do conceito de Português como Língua de Acolhimento, demanda uma abordagem diferenciada. O percurso, que idealmente começaria na formação de docentes que se debruçariam sobre o ensino de português como língua estrangeira, demandaria também uma estrutura educacional especial para que o aluno migrante (independentemente da idade) tivesse a oportunidade de ser ouvido em suas demandas e acolhido no espaço de ensino e na sociedade, nas mais variadas esferas sociais.

Se o objetivo final ou majoritário é a real integração do sujeito migrante à sociedade brasileira, deve ser concebida e operacionalizada, de forma crítica, a política linguística que, necessariamente, deve estar atrelada às políticas acerca de migração e do refúgio. O acolhimento, conforme o defendemos neste texto, se dá pela escuta e respeito, elementos essenciais nos diversos espaços, com ênfase aqui na sala de aula – onde esses conhecimentos linguísticos serão trabalhados com mais afinco, para que o migrante se aproprie da língua portuguesa.

Para que possamos entrelaçar de forma mais veemente nossas concepções sobre migrações e o trabalho com língua de acolhimento na sala de aula, é imprescindível uma reflexão sobre o papel do docente. Irene Tourinho, no texto “*Vazamentos e rachaduras: atravessar espaços e encontrar fendas para interações pedagógicas-culturais*” (2011), levanta aspectos que corroboram para a formação da identidade docente. As rachaduras abrem fendas ou gretas e, através delas, nossos olhares percorrem caminhos conhecidos ou inusitados, instalando surpresas e dinâmicas que reforçam e transformam nossos modos de ver/saber/fazer/sentir. Vazamentos e rachaduras nos estimulam a pensar processos de exclusão e discriminação a que estamos submetidos e, ao mesmo tempo, orientam-nos a pensar na

multiplicidade constituinte da experiência escolar. Tourinho (2011) destaca a importância de problematizar o espaço escolar utilizando a “pedagogia cultural” e a responsabilidade do trabalho educativo, considerando a ideia de patrimônio cultural material e imaterial. Assim, o vazamento não é estritamente físico, mas também diz respeito ao conteúdo que vaza. E utilizar o vazamento é interessante e curioso, porque os vazamentos só podem acontecer diante de um volume que não cabe mais em determinado lugar/espaço, por isso vaza e escapa (também por pressão). Em outras palavras as fissuras, as brechas, frestas nos servem para pensar as transformações, tendo em vista o que já foi construído até aqui e o que queremos construir.

Nessas brechas e fissuras podem ocorrer movimentos e podemos compreender esses processos como um elo, exercitando a alteridade, afetos e a (re) criação de significados a partir dos saberes que “vazam pelas rachaduras”. Espaços que promovam a diferença e, que, principalmente, acolham as diferenças sem uma compreensão engendradora e excludente, mediada pela língua portuguesa. Isso significa saber lidar com pessoas que migraram em condições diversas e que precisam ser estimuladas no ensino-aprendizado do português, considerando e levando para a sala de aula, em Criciúma: sonhos, lembranças, lugares e sujeitos com responsabilidade para tecer “mudanças, negociações e transformações” (TOURINHO, 2011, p.11).

Exposto o direcionamento deste estudo, passaremos a discutir o caminho pelo qual (a metodologia) poderemos analisar o material a ser investigado nas (entre) linhas das entrevistas e documentos que materializam o Projeto *Novos Caminhos*.

3 METODOLOGIA

Optamos, metodologicamente, pela realização de duas entrevistas¹⁹, com o intuito de coletar dados necessários para responder às nossas indagações, considerando a natureza deste estudo de caráter exploratório, e por análise documental do Projeto *Novos Caminhos*. As duas entrevistas foram realizadas de forma online (por e-mail e por chamada de vídeo) em razão das restrições impostas pela pandemia de covid-19, que ainda assola o Brasil durante a elaboração deste texto. No caso da Secretaria de Educação de Criciúma (doravante SED),

¹⁹ A identidade dos entrevistados é protegida pelo termo de consentimento livre e esclarecido, por eles assinado.

tratou-se de uma entrevista dirigida, com perguntas escritas que demandavam respostas específicas e que foram respondidas desta forma, alguns dias depois do envio, a fim de sanar a falta de dados disponíveis ao público a respeito da população de alunos migrantes em Criciúma.

A SED, por meio de representante, respondeu aos questionamentos do grupo, por e-mail, em junho de 2021. Após a entrevista realizada com a SED, na qual fomos informados sobre a existência do Projeto *Novos Caminhos*, passamos à análise do documento que embasa e norteia o projeto. Contudo, sentimos a necessidade de verificar como tem sido a experiência docente com alunos migrantes na rede pública municipal. Tendo em vista a pandemia de covid-19, os autores, que não puderam ter contato com essa realidade pessoalmente, optaram por entrevistar uma profissional que relatasse a situação.

Ressalta-se que o intuito dessa segunda entrevista é de trazer informações empíricas para que possamos aqui formar uma espécie de mosaico a partir de visões complementares. A opção por entrevistar uma docente que trabalha na rede de ensino pública municipal de Criciúma há mais de dez anos, e que possui alunos migrantes, nos forneceu importantes perspectivas sobre essa realidade que não pode ser só traduzida em números, com foco na questão do acolhimento, que o texto do Projeto *Novos Caminhos* aborda, mas que foi preciso compreender como tem funcionado na prática dos espaços escolares.

A entrevista foi realizada em julho de 2021. Neste caso, como houve a possibilidade de conduzirmos a entrevista por chamada de vídeo, partimos do roteiro de perguntas que havia sido elaborado, mas com o formato semidirigido, já que a entrevistada foi encorajada a compartilhar outras questões que considerasse pertinentes à compreensão dos problemas discutidos. Trata-se de uma professora que leciona língua portuguesa para sexto e sétimo ano e língua inglesa para turmas do primeiro ao sétimo ano. Destaca-se que, visando a proteger a identidade da professora, referiremo-nos a ela por “professora”, “entrevistada”, “docente” ou expressão análoga. Por trabalhar com línguas, sua área de formação (letras português/inglês), a entrevistada, em função de sua experiência, parece possuir uma proximidade com o tema. No entanto, ela afirma não ter recebido qualquer tipo de formação especial para ensinar alunos estrangeiros, ou seja, tanto o ensino de português quanto de inglês que a professora é preparada para fornecer volta-se a alunos brasileiros, que falam português.

Em face do exposto neste percurso metodológico, passaremos à análise dos dados.

4 O ALUNO MIGRANTE EM CRICIÚMA/SC

A fim de relacionar nossa reflexão teórica à realidade da migração brasileira, especialmente no que concerne à sala de aula, optou-se por levantar dados para verificar a atual situação do município de Criciúma, em Santa Catarina, cidade em que situa o documento e os entrevistados, a partir do qual, conseqüentemente, realizamos nossos estudos²⁰.

Com o intuito de facilitar a compreensão do leitor, em que pese os autores tenham tido conhecimento sobre o Projeto Novos Caminhos apenas na ocasião da entrevista com a SED, o texto do projeto será trazido ao presente estudo primeiro, deixando as duas entrevistas para o tópico seguinte. Iniciaremos esta seção com uma análise do documento do Projeto *Novos Caminhos*, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Criciúma por meio do Programa Municipal de Educação para Diversidade Étnico-Racial. O documento busca orientar as unidades de ensino quanto à recepção, matrícula e inserção cotidiana dos alunos estrangeiros²¹ na escola. No tópico seguinte, passaremos às entrevistas realizadas com a SED e com a docente que leciona em Criciúma e possui alunos estrangeiros, a fim de compreender melhor como a questão tem se desenvolvido no município.

5.1 PROJETO *NOVOS CAMINHOS*

O Município de Criciúma demonstra estar a par de algumas das especificidades envolvendo a questão migratória e dos refugiados, e isso pode ser observado de forma bastante reiterada no documento do Projeto *Novos Caminhos*. Após a apresentação do documento, é feito um breve histórico das migrações em Criciúma, demonstrando que não se trata de um fenômeno recente (CRICIÚMA, 2021, p. 2-3). O texto passa a um apanhado de dispositivos legais que asseguram os direitos mais diversos aos migrantes que residem no Brasil, nos quais está incluído o acesso à educação. Terminada essa seção, é iniciada uma parte intitulada “o

²⁰Esta pesquisa é realizada a partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) vinculado ao curso de Letras da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), situada em Criciúma/SC. Os três autores deste artigo são alunos da instituição e bolsistas do referido programa.

²¹ Na primeira página do documento é justificada a escolha da expressão “estudante estrangeiro” a que o documento se refere, no sentido de serem “apenas aqueles cujos pais também sejam estrangeiros. Dessa forma, não estão contemplados os estudantes nascidos no exterior, de família brasileira, pois são pessoas que têm sua história imersa na cultura local.” (CRICIÚMA, 2021, p. 1)

acolhimento dos estudantes estrangeiros”, ponto que é central para a análise que aqui realizamos.

O documento usa a expressão “acolhimento intencional” (CRICIÚMA, 2021, p. 8) para apresentar algumas orientações que a unidade de ensino pode e deve realizar em relação aos alunos estrangeiros. A possibilidade de racismo e xenofobia, bem como a própria barreira linguística e o conhecimento de que uma mudança de país pode ser um evento traumático para a família são alguns dos pontos que o texto apresenta para reforçar a importância de ações diferenciadas com os alunos estrangeiros.

As orientações são divididas em oito tópicos que abrangem ações concretas, como a tradução de documentos e textos diversos endereçados aos alunos migrantes e suas famílias, e, também, questões que demandam análises mais subjetivas por parte do corpo docente, que deve se atentar a possíveis conflitos de ordem cultural, considerando que os alunos estrangeiros podem ter hábitos diferentes do restante da turma e isso não pode se tornar fator para exclusão e *bullying*.

O texto também aborda ações pedagógicas específicas para contemplar alunos migrantes. Antes de apresentar sugestões pontuais, é trazido no documento o alerta de que:

[...] não se pode esquecer que as crianças e adolescentes, ao frequentarem uma escola que reproduz cultura diferente da sua, podem encontrar uma barreira na própria casa, que reproduz e valoriza a cultura de seu país de origem, muitas vezes, resistindo àquela valorizada na instituição de ensino. Então, ao pensar na inclusão destes estudantes, a equipe docente deve, de forma coletiva, elaborar ações para integrar as crianças, os adolescentes e jovens estrangeiros. (CRICIÚMA, 2021, p. 15)

Ou seja, a SED e a unidade escolar estão cientes de que, para além das diferenças linguísticas, pode haver certo choque cultural entre o aluno migrante no seu núcleo familiar e no ambiente escolar. Estarmos atentos para que esse trânsito entre diferentes culturas seja marcado pelo respeito e não pela discriminação ou assimilação forçada da cultura brasileira, conforme já dito, parece-nos essencial. O próprio texto do documento não deixa de fazer esse alerta:

Ao conhecer as especificidades do estudante estrangeiro, o professor deve evitar comparações ou ações que diminuam a cultura das crianças [migrantes]. Ao contrário disso, precisa promover ações de valorização da diversidade cultural, tratando-a como positiva e entendendo que não há uma cultura que se sobreponha à outra. (CRICIÚMA, 2021, p. 15-16)

De modo geral, avaliamos que o documento do Projeto *Novos Caminhos* apresenta um posicionamento sensível à realidade do aluno migrante. Ainda que também aborde questões burocráticas como processo de matrícula e recomendações de ordem mais prática sobre o funcionamento escolar (que certamente são essenciais), o texto não deixa à margem pontos da subjetividade do sujeito estrangeiro. Termos como “solidão”, “estranhamento”, “boas-vindas” e “acolhimento” estão presentes em todo o corpo do texto, demonstrando que há o incentivo para uma postura receptiva e de valorização da realidade desse aluno migrante. Talvez uma ponderação na forma de questionamento seria entendermos como está se dando a operacionalização do documento, mas, parece-nos, que este tema daria outra pesquisa.

A fim de correlacionar o conteúdo do Projeto *Novos Caminhos* ao cotidiano das salas de aula, passaremos agora à entrevista realizada com uma professora da rede pública municipal de Criciúma, conforme metodologia já estabelecida.

5.2 PERSPECTIVAS: ENTRE A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE CRICIÚMA E UMA DOCENTE EM SALA DE AULA

Por estarmos tratando especificamente da interseção entre migração e ensino para pensar o trabalho docente, nosso intuito foi de iniciar a pesquisa com um levantamento simples dos números relacionados a alunos migrantes em Criciúma. Em situação semelhante à enfrentada por Cortez (2018), não encontramos os dados pretendidos em nenhum espaço *online*, apenas breves menções a migrantes no *site* oficial da Prefeitura de Criciúma. Diante da ausência de informações disponibilizadas ao público, optou-se por fazer esse levantamento por meio de entrevista com a Secretaria de Educação de Criciúma (SED).

São os principais dados obtidos a partir da entrevista com a SED:

- Em abril de 2021, havia 95 estudantes estrangeiros matriculados na rede pública municipal de ensino. A estimativa da SED é que, no mês de junho de 2021, esse número já teria passado de 100;
- A maioria desses estudantes é originária do Haiti, seguido por Venezuela e Gana. Em menor quantidade, há também alunos vindos do Paraguai, da República Dominicana, de Togo, Senegal, Peru e Colômbia;
- Levando em consideração o problema da barreira linguística, a rede municipal de ensino lançou o projeto denominado *Novos Caminhos*, este composto por três

etapas: 1) Documento com orientações gerais para o acolhimento e matrícula do estudante estrangeiro, emissão de documentos e indicação de ações pedagógicas voltadas a esses alunos; 2) Contratação de dois professores com domínio da língua francesa, crioula, espanhola, inglesa e portuguesa para realização de visitas nas escolas, com apoio em sala de aula, de forma alternada; 3) Aulas de imersão em língua portuguesa realizadas no contra-turno escolar (não foi fornecido detalhamento acerca de datas de implantação de cada fase do projeto e outras especificações);

- Havia (na ocasião da entrevista, em junho de 2021) a previsão de uma formação de professores voltada à questão dos alunos migrantes. Tal formação estaria inclusa no Programa de Formação da rede municipal de ensino.

Obtivemos, assim, nossos primeiros dados a respeito dos alunos migrantes em Criciúma. Já se pode observar que tratamos aqui de um contingente considerável que apresenta tendências de crescimento, indicando que ser esta temática relevante. As respostas fornecidas pela SED também apontam que os alunos são provenientes de países com idiomas diferentes entre si, o que torna urgente a discussão sobre as barreiras linguísticas. Passaremos, então, à segunda entrevista – esta, com a professora de ensino básico que atua em Criciúma.

A entrevistada relata que a primeira vez que deu aula para um aluno migrante foi no ano de 2018 e que, desde então, a quantidade de alunos estrangeiros na escola onde trabalha só aumentou: hoje são nove alunos migrantes. Ela é professora de cinco desses nove alunos, um deles está no segundo ano, três estão no sexto e uma está no sétimo. O grau de compreensão da língua portuguesa varia entre eles, pois ainda que todos tenham chegado à escola sem compreender nada do idioma, alguns vivem no Brasil há mais tempo que outros, o que vai diminuindo proporcionalmente a barreira linguística.

A professora destaca os avanços mais significativos na apropriação do português por parte do aluno estrangeiro se dá entre os que estão aqui desde pequenos. Mesmo que não vivam há muitos anos no Brasil, eles aprenderam o português quase que em paralelo à língua materna (situação de bilinguismo), de modo que a criança transita entre os idiomas com mais facilidade do que aquelas que precisam aprender o português depois que já formaram seu vocabulário em outra língua.

Um ponto importante que pode passar despercebido para quem não tem contato com pessoas de outros países é que muitas dessas nações não são monolíngues, o que os coloca

em realidades plurilíngues. No caso dos alunos que vieram de Gana, por exemplo, a entrevistada relata que o idioma principal deles é o twi e o inglês é secundário. Além disso, há alunos que falam francês, como os que vêm de Togo, e não há no corpo docente, profissionais que tenham qualquer domínio desse idioma.

Questionada sobre as ações da SED em relação aos alunos migrantes, a entrevistada confirma que teve conhecimento sobre o documento do Projeto *Novos Caminhos*, mas que não foi disponibilizada uma cópia física ou digital do texto para si ou seus colegas, o que já dá sinais de que sua operacionalização ainda está aquém de cumprir com os propósitos a ele destinados. Ela nos informa que não foram contratados professores de línguas estrangeiras para frequentar à escola, apenas houve algumas visitas de um coordenador estrangeiro poliglota aos alunos migrantes, mas essas visitas cessaram e o profissional não voltou mais.

As aulas de português no contra-turno escolar têm sido feitas desde o mês de junho e cinco alunos (dos nove estrangeiros matriculados na escola) as estão frequentando, fazendo uso também de transporte disponibilizado pelo Município, pois essas aulas não são realizadas nas dependências da escola. Em razão de as aulas terem começado há pouco mais de um mês antes da entrevista, a docente ainda não conseguiu avaliar o progresso dos alunos no idioma.

A entrevistada reforça que não recebeu qualquer formação específica para o acolhimento dos alunos migrantes (o documento do Projeto *Novos Caminhos* foi apenas apresentado em uma reunião do corpo docente) e defende que o recurso que mais a ajudaria em sala de aula seria a presença de um intérprete que pudesse fazer a tradução aos alunos migrantes, como uma espécie de professor especial.

Notamos um esforço por parte da entrevistada de acolher os estudantes da melhor forma possível, mas se trata de crianças que, muitas vezes, chegam ao ambiente escolar sem compreender uma palavra sequer do português e cujo idioma falado nenhum profissional da escola compreende, então a comunicação é realizada de uma forma pouco ordenada, por meio de gestos. Ressalta-se que, em situação de pandemia e uso de máscaras, a compreensão fica ainda mais prejudicada, já que nem uma espécie de leitura labial se faz possível.

A partir de uma reflexão com base nas conceituações que já realizamos, em especial no que concerne ao PLAc e a questão de política linguística, o panorama local que constatamos é que houve avanços em relação à realidade constatada por Cortez (2018). Tanto no campo teórico de conceituação das questões migratórias quanto em um mapeamento mais eficaz desses alunos, consideramos que ocorreu um progresso, mas a coordenação das políticas públicas

ainda se mostra aquém do desejado para que um acolhimento, de fato, possa ocorrer da melhor maneira, o que pode resultar em docentes frustrados por não conseguirem acolher os alunos migrantes da forma como gostariam e, é claro, na dificuldade desse aluno de se integrar à realidade local, especialmente em razão do idioma.

6 CONCLUSÃO

O ensino-aprendizagem envolve, em primeiro momento, principalmente o exercício da escuta. Para além da tolerância é preciso praticar a alteridade. Adiante e pensando na condução de professores, professoras e coordenadores escolares dentro de sala de aula e na área escolar, a escuta, com afeto, é primordial para entender o contexto do aluno e do núcleo nos quais está inserido. Tratando-se de estudantes migrantes, a prática com respeito, pode diminuir as fronteiras dentro de sala de aula.

Junto ao exercício da alteridade está a necessidade de conhecer e buscar leituras, estudos e pesquisas. Tendo em vista a crescente migração de pessoas provenientes do Haiti e a atual situação que se encontra a democracia²² do país, diante de um cenário extremamente complexo, o que envolve inúmeras questões internas e externas. É preciso, nesse sentido, levar em conta as reflexões a partir do relevante ponto que é a Revolução Haitiana (1791-1804), a primeira revolução negra das Américas (NASCIMENTO, 2018). Entre as fissuras, as “rachaduras e os vazamentos”, compreendemos a necessidade dos fluxos, sobretudo das narrativas do colonizador serem estruturadas e articuladas para sobrepor outras narrativas que não as suas. Por isso, a responsabilidade de professores e professoras em recorrer às leituras e pesquisas a respeito das culturas que chegam em sala de aula para criar novas fissuras e movimentar as estruturas, considerando a Revolução Haitiana como temática viável a ser discutida para compreender o contexto de seus alunos e alunas, por exemplo.

A situação se torna embaraçosa quando a escola poderia viabilizar inúmeras atividades, projetos e programas para assegurar direitos básicos à comunidade migrante, considerando, principalmente, a documentação e seus engendramentos. Esbarramos em uma questão apresentada por Milton Santos (2003) que evoca a solidariedade para nossos dias.

²² No período de escrita deste texto o presidente haitiano Jovenel Moïse foi assassinado (no dia 07/07/2021) nos arredores de Porto Príncipe.

Logo, uma ação pertinente, que viabilizaria o acesso das crianças, adolescentes e jovens migrantes, seria desenvolver e articular grupos de professores, com reuniões periódicas para estudar casos específicos e trocar experiências, o que gera indicativos para a formação de professores da rede, pois as experiências compartilhadas podem apoiar a mediação dentro de sala de aula e aumentar o repertório de atividades, isto é, exercícios, leituras e atividades interativas.

Uma relação mais próxima com as universidades da região, por exemplo, asseguraria recursos, como uma bagagem teórica necessária para as formações e propostas, já que as universidades atuam com uma boa estrutura para parcerias e convênios. Ainda considerando a Universidade como o cenário endógeno de produção de conhecimento na área, sobretudo considerando a temática migração contemporânea e PLAc, o município, por meio da SEC, poderia mobilizar esse recurso a fim de estabelecer convênio trazendo tanto alunos da educação básica em seus contra-turnos para aulas quanto professores para formação continuada, vivenciando as situações de PLAc em cenários reais de aprendizagem. Essa listagem de recursos possibilitaria, entre outras coisas, cartografias, estímulos, dados e análises a respeito da situação de alunos e alunas migrantes nas escolas do município.

Por fim, não restam dúvidas da necessidade de professores e professoras abrirem as portas para os “estranhos”, iluminando os caminhos, e convidando para que o acesso à cultura brasileira (tendo em mente os recortes de raça, branquitude, gênero, classe), no nosso caso em Criciúma, seja apresentada sem uma postura opressora e impositiva. Como visto, esse convite pode ser feito por meio do português como língua de acolhimento, e o destaque que damos ao **acolhimento** é basilar na compreensão em que professores e professoras possam desconstruir as barreiras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Pólen, 2019.

AMADO, Rosane de Sá. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista da SIPLÉ**, Brasília, ano 4, n. 2, out 2013. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/272394920>. Acesso em: 24 jul. 2021.

ANUNCIACÃO, Renata Franck Mendonça de. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito Português como Língua de Acolhimento. **Revista X**, Curitiba, v. 13, n. 1, p.

35-36, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60341/36627>. Acesso em: 14 jul. 2021.

AZEVEDO, Celia Maria Marinho. **Onda negra, medo branco. O negro no imaginário das elites século XIX**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos à nossa porta**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BBC BRASIL. **Jovenel Moïse: 4 incógnitas sobre o assassinato do presidente do Haiti**. 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-57875162>. Acessado em 27/07/2021.

BENJAMIN, Walter. **O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. In: Obras escolhidas. Volume I. Magia e Técnica, Arte e Política. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CORTEZ, Dayane. **Políticas linguísticas em Criciúma: Promoção e ensino da língua portuguesa como língua de acolhimento**. 2018. 322 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-graduação em Educação, Criciúma, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/7009>. Acesso em 14 jul. 2021.

CORTEZ, Dayane et al. Programa de ensino-aprendizagem de português como língua de acolhimento: construindo um projeto de extensão integrador. **Anais do Seminário de Educação, Conhecimento e Processos Educativos**, v. 3, 2019. Disponível: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/seminarioECPE/article/view/5523/4917> Acesso em: 28 set. 2022.

CORTEZ, Dayane et al. PLAc: EXPERIÊNCIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EXTENSÃO. **Revista Linguagem, Ensino e Educação-Lendu**, v. 5, n. 1, p. 29-48, 2021. Disponível: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/lendu/article/view/6444>. <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/seminarioECPE/article/view/5523/4917> Acesso em: 28 set. 2022.

CORTEZ, Dayane; BACK, Angela Cristina Di Palma. Considerações sobre o Português Língua de Acolhimento e seus impactos na política linguística. **Revista Teias**, v. 23, n. 69, p. 218-229, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/65967>. Acesso em: 28 set. 2022.

CRICIÚMA. **Projeto Novos Caminhos**. Cartilha elaborada pela Secretaria Municipal de Educação de Criciúma, por meio do Programa Municipal de Educação para Diversidade Étnico-Racial (PMEDER). Material impresso apresentado às escolas do Município. 29 páginas, 2021.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscara branca**. Salvador: EDUFBA, 2008.

GROSSO, Maria José dos Reis. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n.2, p. 61-77, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/886>. Acesso em: 14 jul. 2021.

HOOKS, Bell. A língua (*in*) **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo, Martins Fontes, 2013.

MIRANDA, Yara Carolina Campos de; LÓPEZ, Ana Paula de Araújo. Considerações sobre a formação de professores no contexto do ensino do português como língua de acolhimento. In: FERREIRA, Luciane Corrêa, et. al. (org). **Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo**. Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial, 2019, p. 17-39. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/profs/luciane/capa_linguadeacolhimentoEBOOK%20DEFINITIVO.pdf. Acesso em: 14 jul. 2021.

NASCIMENTO, Washington Santos. São Domingos, o grande São Domingos: repercussões e representações da Revolução Haitiana no Brasil escravista. **Dimensões**, Vitória, v. 21, p. 125-142, 2018.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2000.

SAYAD, Abdelmalek. **Imigração ou os Paradoxos da Alteridade**, A. Edusp, 1998.

TOURINHO, Irene. Vazamentos e rachaduras: atravessar espaços e encontrar fendas para interações pedagógicos-culturais. In: Henrique Lima Assis; Edivânia B. Teixeira Rodrigues. (Org.). **Educação das Artes Visuais na perspectiva da cultura visual: conceituações, problematizações e experiências**. 01 ed. Goiânia: Secretaria de Educação do Estado de Goiás, 2011, v. 01, p. 111-128.