



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens

Júnia Moreira da Cruz

Ações de acolhimento em cursos de Português para Estrangeiros: *Preparatório para o PEC-G e Português como Língua de Acolhimento para imigrantes*

Belo Horizonte – MG
Agosto, 2018

Júnia Moreira da Cruz

Ações de acolhimento em cursos de Português para Estrangeiros: *Preparatório para o PEC-G e Português como Língua de Acolhimento para imigrantes*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens

Área de concentração: Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia

Orientador: Prof. Dr. Jerônimo Coura-Sobrinho

**Belo Horizonte – MG
Agosto, 2018**

Cruz, Júnia Moreira da.
C957a Ações de acolhimento em cursos de português para estrangeiros : preparatório para o PEC-G e português como língua de acolhimento para imigrantes / Júnia Moreira da Cruz. - 2018.
95 f. : il.
Orientador: Jerônimo Coura Sobrinho.

Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2018.
Bibliografia.

1. Imigrantes - Educação - Brasil. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino - Falantes estrangeiros. 3. Estudantes estrangeiros. I. Coura Sobrinho, Jerônimo. II. Título.

CDD: 469.824

AGRADECIMENTOS

Aos meus amados pais, por estarem sempre ao meu lado. Tenho-os como meus melhores exemplos.

Aos meus irmãos, pela cumplicidade.

Aos meus sobrinhos, por trazerem mais alegria à minha vida.

Ao Rômulo, pelo companheirismo e apoio. A sua presença amorosa foi fundamental nos momentos difíceis.

Aos meus amigos, pela leveza dos encontros e por compreenderem os períodos em que estive ausente.

Aos colegas do mestrado, pela convivência durante estes dois anos.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Jerônimo Coura-Sobrinho, pelas valiosas contribuições a esta pesquisa e pelo empenho para a aprovação do projeto de extensão – Curso de *Português como Língua de Acolhimento* para imigrantes.

Aos professores Dr. Renato Caixeta da Silva, Dr. Henrique Rodrigues Leroy e Dr. Bráulio Silva Chaves, que aceitaram participar da banca, agradeço pela experiência e conhecimento compartilhados.

Aos professores e funcionários do CEFET-MG, em especial aos que fazem parte do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens e da Secretaria de Relações Internacionais, agradeço pela disponibilidade.

Ao CEFET-MG, pela bolsa de pesquisa concedida no último ano do mestrado.

Aos estudantes, coordenadores, professores, bolsistas e voluntários do Curso *Preparatório para o PEC-G* e do Curso *Português como Língua de Acolhimento* para imigrantes, pelo aprendizado.

“A pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha existir”.

(Hannah Arendt)

– A gente não tá podendo nem cuidar de nós, os brasileiros, e ainda temos que cuidar dos refugiados do Congo, refugiados da Colômbia, dos libaneses e palestinos... É difícil.

[Um congolês se levanta e responde:]

– Se você não sabe, o Brasil lá na ONU faz bonito na política internacional, aí concede refúgio pra nós. Quando nós entramos aqui, é cada um se vira. Nós somos problemas do Brasil, sim, porque Brasil concedeu refúgio.

[Outro argumenta:]

– Eu sou refugiado palestino. Vocês são refugiados brasileiros no Brasil.

[Por fim, Carmen da Silva Ferreira, líder da Frente de Luta por Moradia (FLM) e coordenadora da ocupação se manifesta:]

– Brasileiro, estrangeiro... somos todos refugiados, refugiados da falta dos nossos direitos.

(Trecho do filme ‘Era o Hotel Cambridge’)

RESUMO

Os movimentos migratórios vêm se intensificando no mundo contemporâneo. Há pessoas que deixam seus países por causa de guerras, questões econômicas, catástrofes naturais, objetivos acadêmicos, entre outros motivos. No que tange ao Brasil, o país tem recebido imigrantes que, com o objetivo de se adaptarem à nova realidade, buscam cursos de português. É nesse contexto que esta pesquisa se configura, na medida em que analisamos dois cursos: *Preparatório para o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (Pré-PEC-G)* e *Português como Língua de Acolhimento (PLAc)* para imigrantes – ofertados pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Os cursos têm propostas diferentes e são ofertados concomitantemente na instituição. Desse modo, buscamos, nesta pesquisa, identificar e analisar as ações de acolhimento efetivamente institucionalizadas no âmbito dos dois cursos. Os resultados apontam para diferenças nas ações de acolhimento nos dois cursos, mas também algumas convergências. Paralelamente a isso, percebemos que ambos os cursos contribuem para a integração dos alunos estrangeiros na comunidade acadêmica, além de ampliarem a competência internacional e intercultural da instituição.

Palavras-chave: Português como Língua de Acolhimento; Programa de Estudantes-Convênio de Graduação; Ações de Acolhimento.

ABSTRACT

Welcoming actions in Portuguese courses for Foreigners: *Preparatory for the Exchange Program for Undergraduate Students (PEC-G) and Portuguese as a Welcoming Language (PLAc) for immigrants*

Migratory movements have been intensifying in the contemporary world. There are people who leave their countries because of wars, economic issues, natural catastrophes, academic goals, among other reasons. Regarding to Brazil, the country has received immigrants who, in order to adapt to the new reality, seek Portuguese courses. It is in this context that this research is carried out, as we analyze two courses: *Preparatory for the Exchange Program for Undergraduate Students (PEC-G)* and *Portuguese as a Welcoming Language (PLAc)* for immigrants – offered by the Federal Center of Technological Education of Minas Gerais (CEFET-MG). The courses have different proposals and both are offered concomitantly in the institution. Thus, we seek, in this research, to identify and analyze the welcoming actions effectively institutionalized within the scope of the two courses. The results point to different welcoming actions in both courses, but also some convergences. Parallel to this, the courses contribute to the integration of foreign students in the academic community, in addition to expanding the international and intercultural competences of the institution.

Keywords: Portuguese as a Welcoming Language; Exchange Program for Undergraduate Students; Welcoming Actions.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Quantidade de refugiados reconhecidos no Brasil – 2007 a 2017.....	19
Quadro 2	Quantidade de solicitações de refúgio – 2010 a 2017.....	20
Quadro 3	Candidatos da América Latina e Caribe selecionados para PEC-G – 2000 a 2017.....	24
Quadro 4	Candidatos da África selecionados para PEC-G – 2000 a 2017.....	25
Quadro 5	Candidatos da Ásia selecionados para PEC-G – 2000 a 2017.....	26
Quadro 6	Quantidade de alunos do curso Preparatório para o PEC-G por país de origem.....	29
Quadro 7	Aspectos do curso Preparatório para o PEC-G do CEFET-MG.....	30
Quadro 8	Aspectos do curso de Português Língua de Acolhimento para imigrantes do CEFET-MG.....	32
Quadro 9	Formação acadêmica dos participantes dos questionários.....	55
Quadro 10	Quantidade de professores que atuaram nos cursos do CEFET-MG.....	56

LISTA DE ABREVIATURAS

- ACIN** Abordagem Comunicativa Intercultural
- ACNUR** Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
- AULP** Associação das Universidades de Língua Portuguesa
- CEFET-MG** Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
- CELPE-BRAS** Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
- CONARE** Conselho Nacional para os Refugiados
- CPLP** Comunidade de Países de Língua Portuguesa
- ENEM** Exame Nacional do Ensino Médio
- EP** Elementos Provocadores
- IES** Instituições de Ensino Superior
- IILP** Instituto Internacional de Língua Portuguesa
- INFORTEC** Grupo de Pesquisas em Linguagens e Tecnologia
- LE** Língua Estrangeira
- LM** Língua Materna
- MEC** Ministério da Educação
- MERCOSUL** Mercado Comum do Sul
- MJC** Ministério da Justiça e Cidadania
- MRE** Ministério das Relações Exteriores
- ONU** Organização das Nações Unidas
- PALOP** Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
- PEC-G** Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
- PLAc** Português como Língua de Acolhimento
- PLE** Português Língua Estrangeira
- SIPLE** Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira
- SJMR** Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados
- SRI** Secretaria de Relações Internacionais
- UEMS** Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
- UnB** Universidade de Brasília
- UNIFESP** Universidade Federal de São Paulo
- USP** Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Objeto e pergunta de pesquisa.....	15
Objetivos da pesquisa: geral e específicos.....	15
Organização da dissertação.....	16
CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO.....	17
1.1 Imigração no Brasil.....	17
1.2 O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G).....	23
1.3 O curso Preparatório para o PEC-G.....	28
1.4 O curso de Português como Língua de Acolhimento para imigrantes.....	31
CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	35
2.1 Língua de acolhimento.....	35
2.2 Interculturalidade	41
2.3 Educação do entorno.....	46
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA.....	51
3.1 Natureza da pesquisa.....	51
3.2 Geração de registros.....	53
3.3 O cenário da pesquisa.....	53
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	57
4.1 Ações de acolhimento na perspectiva dos participantes da pesquisa.....	57
4.2 Ações de acolhimento na perspectiva da pesquisadora.....	69
4.2.1 Nivelamento de candidatos para o curso de Português como Língua de Acolhimento para imigrantes.....	70
4.2.2 Atividades interculturais.....	72
4.2.3 I Encontro de Alunos Estrangeiros do CEFET-MG.....	76
4.2.4 Outras ações de acolhimento realizadas no âmbito do CEFET-MG.....	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS.....	83
APÊNDICES.....	87
APÊNDICE A Questionário para professores.....	87
APÊNDICE B Questionário para coordenadores	89
ANEXOS.....	90

ANEXO A Flyer do curso de Português como Língua de Acolhimento para imigrantes.....	90
ANEXO B Reportagem do jornal Estado de Minas sobre o curso de Português como Língua de Acolhimento.....	91
ANEXO C Roteiro auxiliar para entrevistadores.....	92
ANEXO D Grade de avaliação de proficiência oral	94
ANEXO E Flyer do I Encontro de Alunos Estrangeiros do CEFET-MG.....	95

INTRODUÇÃO

Os fluxos migratórios contemporâneos vêm ganhando cada vez mais evidência no cenário internacional. Isso ocorre em razão das enormes mudanças nas esferas econômica, social, cultural, política e ideológica experimentadas neste limiar do século XXI. Nesse contexto de deslocamento populacional, constatam-se as desigualdades regionais, os conflitos bélicos, a criação de blocos econômicos, o transnacionalismo etc. (BAENINGER, 2016).

Um dos reflexos desse panorama é que passamos a presenciar o maior contingente de indivíduos dispersos involuntariamente desde a Segunda Guerra Mundial (ONU BRASIL, 2014). De fato, conforme demonstram os dados referentes a 2017, divulgados pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR)¹, há, atualmente no mundo, mais de 68 milhões de deslocados forçados² – esses números englobam os refugiados, os deslocados internos e os solicitantes de asilo (ACNUR, 2018). Trata-se de novo recorde, pelo quinto ano consecutivo. Isso significa, em outras palavras, que uma a cada 110 pessoas no planeta encontra-se nessa situação.

No que se refere ao Brasil, por exemplo, o fluxo migratório recente é também significativo. Com efeito, dados do Comitê Nacional para Refugiados (CONARE)³ demonstram que, até o final de 2017, foram reconhecidos 10.145 refugiados de várias nacionalidades (BRASIL, 2018). Soma-se a isso, o fato de também recebermos um grande número de haitianos que recebem visto humanitário, não sendo considerados como refugiados. Em 2016, por exemplo, aproximadamente 85 mil haitianos foram acolhidos no Brasil, segundo dados do Ministério da Justiça e Cidadania (BRASIL, 2016). Estima-se que cerca de 3 milhões de pessoas tenham deixado o Haiti e migrado para diferentes destinos (SÃO BERNARDO, 2016).

¹ Compete ao ACNUR proteger os refugiados, bem como supervisionar a aplicação das diretrizes adotadas pela Convenção das Nações Unidas Sobre o Estatuto dos Refugiados de 1951. Essa convenção foi adotada para resolver a situação dos refugiados na Europa no pós-Segunda Guerra Mundial. Porém, com o tempo surgiram novas situações de conflito, e o Protocolo de 1967 foi instaurado para incluir todos os refugiados advindos de outros conflitos, não só os da Segunda Guerra Mundial. O Protocolo de 1967 e a Convenção de 1951 representam, portanto, os pilares para a proteção de refugiados (ACNUR, s.d.).

² Atualmente, Pereira (2016) destaca que o ACNUR reconhece o termo migração forçada em um sentido mais amplo, abrangendo também outros tipos de migrantes, incluindo o próprio termo refugiado, os solicitantes de refúgio/asilo, os refugiados humanitários, os deslocados internos, os exilados, os transferidos e até mesmo os refugiados econômicos.

³ “Criado pela Lei n° 9.474/1997 com o objetivo de reconhecer e tomar decisões sobre a condição de refugiado no Brasil, além de promover a integração local dessa população, o Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE) é um órgão multiministerial do qual participam o governo, a sociedade civil e a ONU, por meio do ACNUR” (ACNUR, s.d.).

Percebemos que o movimento migratório ao qual nos referimos acarretou fenômenos recentes ligados ao ensino-aprendizagem de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) (AMADO, 2013, 2016; LOPEZ, 2016; PEREIRA, 2016; SENE, 2017) no país. Dentre eles, destacamos a crescente demanda pela abertura de cursos de português para esse público e também pesquisas na área.

É a partir dessas migrações⁴, sobretudo no Brasil, e desse aumento da demanda por cursos de PLAc, que esta pesquisa se justifica. Em linhas de síntese, pretendemos investigar as ações de acolhimento presentes em dois cursos – *Preparatório para o PEC-G e Português como Língua de Acolhimento* para imigrantes – ofertados pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Esperamos, dessa forma, contribuir para o aprimoramento de cursos direcionados, especialmente, para o ensino-aprendizagem de Português como Língua de Acolhimento.

Cabe relatar que o meu⁵ interesse pelo assunto surgiu no segundo semestre de 2014, antes de me vincular ao mestrado, quando decidi inicialmente cursar uma disciplina como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, em uma instituição pública de ensino superior, sediada em Minas Gerais. Foi quando tive contato, pela primeira vez, com a área de Português Língua Estrangeira (PLE). Um dos desafios enfrentados no período foi escolher um tema para a elaboração do artigo final de curso.

Naquela época, comecei a acompanhar com mais frequência, pelos meios de comunicação, a intensa cobertura de notícias relacionadas à guerra na Síria. Simultaneamente, também me informava sobre o aumento expressivo de migrantes que partiam, sobretudo da África, como os originários da Somália e Eritreia, e tentavam chegar à Europa (BBC, 2014). Diante dos conflitos, as pessoas viajavam regularmente em condições adversas, fazendo uso até mesmo de barcos precários. Ao longo das travessias, muitos morriam em naufrágios.

Tais episódios me impulsionaram a refletir e, posteriormente, escrever um artigo sob um viés que me permitisse relacioná-los ao campo do PLE. Considerei o assunto pertinente, principalmente naquele momento em que o Brasil recebia um grande número de refugiados.

⁴ Assim como São Bernardo (2016), enfatizamos que o termo migração refere-se à movimentação de pessoas de maneira geral, ou seja, a ação de imigrar ou emigrar. “A migração pode ser classificada como interna ou internacional, legal ou irregular, voluntária ou forçada, temporária ou permanente” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 31). Sobre as diferenças entre os termos emigrante e imigrante, Santos (2014) explica que quando saímos do nosso país, somos emigrantes e nos tornamos imigrantes quando chegamos a outro. Por exemplo, os italianos que vieram em grande número para o Brasil são imigrantes aqui, mas, para a Itália, são considerados emigrantes.

⁵ Em alguns momentos desta pesquisa, usamos a primeira pessoa do singular, por se tratar de experiência pessoal da pesquisadora. Nas demais situações, prevalece a primeira pessoa do plural, em razão de outras vozes contribuírem para este estudo.

Concordando com São Bernardo (2016), reconheci a aprendizagem do português como um dos principais recursos para a integração dos imigrantes na sociedade.

Dessa maneira, com o intuito de prosseguir a escrita, contactei dois representantes de instituições apoiadoras de refugiados no Brasil. Ambos aceitaram dar entrevistas, e o resultado do estudo apontou o quanto precisávamos avançar em termos de políticas públicas, não apenas relacionadas ao ensino-aprendizagem do idioma, mas também a aspectos como: dificuldades para resolver questões burocráticas, como abrir conta bancária e alugar casa; lidar com julgamentos e preconceitos; conseguir emprego; enfrentar a precarização do trabalho e validar diploma foram exemplos de problemas levantados pelos participantes da pesquisa (CRUZ, 2017).

Ao final da disciplina, quando apresentei o trabalho, passei a refletir ainda mais sobre o porquê do meu interesse pelo refúgio, para além do ponto de vista humanizador. Talvez a minha formação jornalística tenha contribuído para a reflexão sobre os acontecimentos cotidianamente destacados pela mídia. Paralelamente a isso, acrescento o fato de já ter estado na condição de estrangeira⁶ quando morei fora do Brasil. É como se o estrangeiro, ao me reportar a lembranças distantes, seja pela circunstância, seja pela pessoa, pudesse remeter à minha própria identidade, tornando a memória mais vívida novamente. O estrangeiro, dessa forma, não figura apenas como o desconhecido, o estranho, mas, também, como o que me é próximo.

A partir daí, decidi me candidatar ao mestrado. Em 2016, já ingressa, comecei a atuar como professora voluntária em um curso de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) no Centro Zanmi – Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados (SJMR) –, com sede em Belo Horizonte. Tal qual em Souza (2016, no prelo), a experiência me levou a questionamentos, especialmente no que tange à elaboração de material didático para esse público; à volubilidade dos professores voluntários; à situação dos imigrantes no país; à evasão de alunos do curso; ao entendimento acerca do conceito de língua de acolhimento etc.

⁶ Foi quando morei fora do Brasil que me percebi próxima do meu país, não necessariamente por razões sentimentais. Naquele período, refletia muito sobre a minha própria cultura, de maneira geral. Provavelmente porque vivia em outro contexto, e havia novos parâmetros para se considerar, tanto sobre a cultura local quanto sobre a minha. Além disso, pensava também a respeito da condição em que me encontrava, de estrangeira – um termo que interpreto de diferentes maneiras. O “estar estrangeira” remete às demarcações fronteiriças estabelecidas pelos Estados. É muito mais sobre como o outro e a lei me veem. No entanto, “ser estrangeira” me reporta a uma perspectiva subjetiva, a ponto de às vezes me sentir estrangeira e distante em meu próprio país. O que está em questão, nesse caso, é a construção identitária, e esse é um campo em constante ressignificação, que acontece naturalmente, em qualquer lugar. Isso porque somos híbridos, mutáveis e estamos imersos numa teia de discursos.

Após encerrar a minha atuação como docente nesse local, dei início a outro desafio: comecei a desenvolver, junto com um grupo do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), a elaboração do projeto de extensão *Curso de Português como Língua de Acolhimento* para imigrantes, que, uma vez aprovado, foi iniciado no segundo semestre de 2016 na instituição. O projeto visa a atender imigrantes, refugiados e portadores de visto humanitário e é uma ação da Secretaria de Relações Internacionais (SRI), em parceria com a Diretoria de Extensão e Desenvolvimento Comunitário (DEDC), sendo ambos os órgãos pertencentes ao CEFET-MG.

Até aquele momento, a proposta de mestrado se alinhava à produção de material didático para refugiados. Contudo, em comum acordo com o meu orientador, começamos a definir um novo rumo para a pesquisa. Isso porque no primeiro semestre de 2017, o CEFET-MG passara a disponibilizar o curso *Preparatório para o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)*⁷, com o propósito de capacitá-los para a aprovação no Exame que outorga o *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras)*⁸.

O PEC-G prevê que estrangeiros provenientes de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordo possam cursar graduação em universidades brasileiras conveniadas. Dessa forma, os estrangeiros de países onde não há instituições aplicadoras do Celpe-Bras vêm para o Brasil um ano antes de começarem os cursos de graduação, a fim de se prepararem para o referido exame. Caso não passem, ficam impedidos de frequentar os cursos superiores e devem, portanto, retornar aos seus países de origem. Tendo experiência em prepará-los para o exame, Miranda (2016) afirma que muitos lidam no Brasil com o preconceito racial; a falta de condições financeiras para necessidades básicas; a ansiedade etc.

Conforme já mencionamos, com o objetivo de investigar as ações de acolhimento, a presente pesquisa se desenvolve no contexto desses dois cursos – *Preparatório para o PEC-G* e *Português como Língua de Acolhimento* para imigrantes – os quais acontecem concomitantemente no CEFET-MG. Cabe ressaltar que reconhecemos as particularidades de cada um, especialmente no que diz respeito ao seu público-alvo e aos seus objetivos. Ambos

⁷ Por meio da resolução CD-019/17, de 28 de junho de 2017, o CEFET-MG definiu a aprovação, a partir de 2018, da oferta anual de duas vagas por curso de graduação para o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G).

⁸ “O Celpe-Bras é um Exame que possibilita a Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros. Desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação (MEC), aplicado no Brasil e em outros países com o apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE) é o único certificado de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente pelo governo do Brasil. Internacionalmente, é aceito em empresas e instituições de ensino como comprovação de competência na língua portuguesa e no Brasil é exigido pelas universidades para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação, bem como para validação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no país” (BRASIL, s.d.).

estão inseridos no cenário de internacionalização em uma mesma instituição e podem apresentar características que permitam o entendimento sobre a dimensão do acolhimento, tema que focalizamos em nossa investigação.

Objeto e pergunta de pesquisa

Esta pesquisa objetiva identificar e analisar as ações de acolhimento em dois cursos – *Preparatório para o PEC-G e Português como Língua de Acolhimento* para imigrantes (em regime de extensão) –, ofertados pelo CEFET-MG. Pelo fato de o Brasil receber imigrantes, consideramos fundamental a integração desse público na sociedade brasileira, bem como em universidades e instituições de ensino. Desse modo, é preciso compreender como as ações de acolhimento acontecem, de fato, no contexto acadêmico.

Diante disso, estabelecemos como pergunta de pesquisa:

- ✓ Quais são as ações de acolhimento efetivamente institucionalizadas no âmbito dos cursos de Língua Portuguesa para Estrangeiros do CEFET-MG?

Objetivos da pesquisa

Objetivo geral da pesquisa

Investigar as ações de acolhimento em cursos de Português para Estrangeiros: *Preparatório para o PEC-G e Português como Língua de Acolhimento* para imigrantes no período de um ano – 2016/2 a 2017/1.

Objetivos específicos da pesquisa

Identificar ações de acolhimento que se diferenciam nos cursos.

Identificar ações de acolhimento que se convergem nos cursos.

Analisar o impacto das ações de acolhimento no âmbito do CEFET-MG.

Organização da dissertação

Nesta seção, apresentamos a organização deste trabalho, que se dá por meio de distribuição dos capítulos. No primeiro, contextualizamos a pesquisa ao discorrer sobre fluxos migratórios no Brasil (BAENINGER, 2016; VILLEN, 2016; SILVA, 2016; entre outros), bem como sobre o trânsito internacional de pessoas para fins estudantis, a exemplo do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação – PEC-G (BIZON, 2013; MIRANDA, 2016). Esse programa nos interessa sobremaneira pelo fato de investigarmos o curso *Preparatório para o PEC-G*, além do curso *Português como Língua de Acolhimento* para imigrantes. Ao final do capítulo, demonstramos as principais particularidades de ambos os cursos.

No segundo capítulo, fazemos uma revisão bibliográfica e teórica sobre língua de acolhimento (AMADO, 2013, 2016; SÃO BERNARDO, 2016; LOPEZ, 2016; CABETE 2010; GROSSO 2010; entre outros), interculturalidade (MENDES, 2004; PAIVA, VIANA, 2014) e educação do entorno (MAHER, 2007). Essas discussões teóricas nos amparam para o entendimento do nosso objeto de estudo.

No que tange ao terceiro capítulo, abordamos os aspectos metodológicos (GIL, 2002; LEFFA, 2006) inerentes à pesquisa, tais como a natureza, o cenário e o processo de coleta de dados. São esses elementos que nos subsidiam para, no capítulo seguinte, examinarmos os dados, de acordo com os objetivos propostos e com a revisão bibliográfica e teórica levantados.

No capítulo quatro, analisamos e discutimos as ações compreendidas nos dois cursos. Para tanto, buscamos perceber as ações de acolhimento sob a perspectiva dos participantes da pesquisa. Somado a isso, dissertamos sobre as nossas percepções em relação ao assunto.

Após esse capítulo, realizamos as considerações finais, em que discorreremos sobre aspectos relevantes da pesquisa. Em seguida, apresentamos as referências bibliográficas que nos norteiam neste estudo e, por fim, disponibilizamos os anexos.

CAPÍTULO 1

CONTEXTUALIZAÇÃO

Neste capítulo, discorreremos sobre a presença de imigrantes no Brasil ao longo de sua história até os dias atuais; abordamos aspectos do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação; e, por fim, apresentamos os cursos que analisamos nesta pesquisa: o *Preparatório para o PEC-G* e o curso de *Português como Língua de Acolhimento* para imigrantes, ambos oferecidos pelo CEFET-MG.

1.1 Imigração no Brasil

Desde a chegada dos portugueses ao Brasil, e em diferentes momentos da economia, a formação do povo brasileiro tem sido marcada pela movimentação de imigrantes. A partir de 1550, aproximadamente, o país passou a receber escravizados para trabalhar nos canaviais. Segundo Baeninger (2016), estima-se que 3 milhões de africanos chegaram ao Brasil de 1550 a 1850. Na segunda metade do século XIX, 1,9 milhão de europeus vieram para trabalhar na cultura do café, especialmente os italianos, seguidos de portugueses, de espanhóis e de alemães. De 1904 a 1930, o Brasil recebeu cerca de 2,1 milhões de europeus, com destaque para os que vinham no pós-Primeira Guerra Mundial, como os italianos, os poloneses, os russos e os romenos. Depois disso, tivemos um período marcado por volumes menores de imigrantes, com a vinda de japoneses entre 1932 a 1935, e das novas imigrações espanholas, sírio-libanesas etc., principalmente entre 1953-1960 (BAENINGER, 2016).

De acordo com Baeninger (2016), o país volta a se inserir no contexto das migrações internacionais a partir das últimas duas décadas do século XX, em função da globalização e do aumento de circulação de capital e mercadorias. No que concerne à década de 1990, Baeninger (2016) chama a atenção para um fenômeno inverso: a grande movimentação de brasileiros para o exterior, particularmente para os Estados Unidos, Paraguai, Japão, Itália, Portugal, entre outros. Nessa época, mais de um milhão de brasileiros se encontravam fora do país.

Em relação ao século XXI, presenciamos a vinda de novos grupos de imigrantes ao Brasil, a exemplo dos coreanos, dos latino-americanos, dos franceses, dos portugueses e dos

espanhóis (BAENINGER, 2016). No entanto, a presença de imigrantes atualmente, nas palavras de Villen (2016, p.45), “não é tão expressiva como no passado ou em comparação com os atuais índices dos países centrais e outras regiões do Oriente Médio”.

Sobre os que têm chegado ao Brasil, Villen (2016) aponta, em especial, os imigrantes vindos de situação de vulnerabilidade socioeconômica que, estando no país, passam a viver em um universo social marcadamente invisível. Fazendo referência a esse fato, Amado (2016) reconhece que o Brasil tem aberto as fronteiras aos imigrantes, mas ainda é preciso oferecer mais para que possam viver dignamente.

A respeito dos povos que vêm ao país, neste século, podemos perceber uma variedade de lugares e circunstâncias, como Amado (2016) afirma:

São haitianos fugindo de um país devastado pelo terremoto ocorrido em 2010, nigerianos perseguidos por milícias terroristas como o Boko Haram, sírios expatriados de sua nação, em guerra desde 2011, e acudados pelo autodenominado Estado Islâmico, congoleses vindos de um território dividido em dois países por conflitos violentos, colombianos fugindo da guerra do narcotráfico [...] todos aportando no Brasil seja por via aérea, terrestre ou marítima, e carregando consigo as marcas do sofrimento e do terror vividos (AMADO, 2016, p.69).

Alguns estrangeiros entram no Brasil com o objetivo de solicitar refúgio. A esse respeito, e conforme mencionamos anteriormente, dados do CONARE mostram que o Brasil⁹ já reconheceu, até o final de 2017, um total de 10.145 refugiados de diferentes nacionalidades. A maioria é proveniente da Síria, República Democrática do Congo, Colômbia, Palestina, Paquistão, Venezuela e Egito.

A legislação brasileira¹⁰, mediante o Art.1º da Lei n. 9.474/97, define como refugiado todo indivíduo que:

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 à proteção de tal país;

⁹ Quando ratificam a Convenção de 1951 e o Protocolo de 1967, os Estados signatários, a exemplo do Estado brasileiro, se comprometem a cooperar com o ACNUR no desenvolvimento de suas funções. No território brasileiro, a proteção e a integração dos refugiados são de responsabilidade do Estado. No país, o ACNUR também estabelece parcerias com organizações – Associação Antônio Vieira, Fraternidade, Missão Paz, Migraflit etc. – que prestam assistência direta e apoio aos refugiados e solicitantes de refúgio (ACNUR, s.d.).

¹⁰ No Brasil, “mais um marco significativo para a população de interesse do ACNUR foi conquistado com a aprovação da nova Lei de Migração (nº 13.445/2017). Em vigor desde 2017, a nova Lei trata o movimento migratório como um direito humano e garante ao migrante, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade. Além disso, institui o visto temporário para acolhida humanitária, a ser concedido ao apátrida ou ao nacional de país que, entre outras possibilidades, se encontre em situação de grave e generalizada violação de direitos humanos – situação que possibilita o reconhecimento da condição de refugiado, segundo a Lei nº 9.474/1997” (ACNUR, s.d.).

II - não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar;

III - devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país.

Apresentamos no QUADRO 1 a quantidade de refugiados reconhecidos no Brasil entre os anos de 2007 e 2017, segundo o CONARE. Esses são os dados que encontramos disponíveis para consulta.

QUADRO 1 – Quantidade de refugiados reconhecidos no Brasil – 2007 a 2017

ANO (acumulado histórico)	REFUGIADOS RECONHECIDOS
2007	3.361
2008	3.518
2009	3.622
2010	3.904
2011	4.035
2012	4.284
2013	4.975
2014	7.262
2015	8.493
2016	9.552
2017	10.145

Fonte: BRASIL (2018).

Soma-se a isso o significativo número de solicitantes de refúgio¹¹, ou seja, daqueles que, tendo feito o pedido, ainda aguardam posição do governo brasileiro. Enquanto esperam a decisão, os solicitantes e seus familiares podem permanecer no país. Por conseguinte, a Polícia

¹¹ Faria recorda que a questão do refúgio sempre fez parte da história da humanidade. Por motivos religiosos, ideológicos, culturais, étnicos, entre outros, muitas pessoas tiveram que deixar seus países de origem. “Como exemplo, podemos citar o refúgio dos judeus perseguidos pelos romanos após a queda de Jerusalém, no ano 70 e a sintomática perseguição aos cristãos que se estendeu do governo de Nero (54-58) ao governo Diocleciano (303-305)” (FARIA, 2016, p. 610). Foi somente no século XX que os refugiados passaram a ter proteção da comunidade internacional (FARIA, 2016).

Federal emite um protocolo assegurando a autorização de estadia no Brasil até a definição do processo. Durante esse tempo, os solicitantes de refúgio recebem carteira de trabalho provisória, podendo, portanto trabalhar no país (PEREIRA, 2016). Para Silva (2016), o problema é que a decisão pode demorar até três anos e “a posse do protocolo de solicitante de refúgio limita o exercício da cidadania, começando com questões práticas, como abrir uma conta bancária ou alugar um imóvel” (SILVA, 2016, p. 221).

O QUADRO 2 contém a quantidade de solicitações de refúgio no Brasil entre 2010 e 2017, segundo o CONARE. No quadro, cabe ressaltar, não estão incluídos os venezuelanos, os quais, ainda de acordo com o órgão, depositaram 17.865 solicitações em 2017.

QUADRO 2 – Quantidade de solicitações de refúgio - 2010 a 2017

ANO	SOLICITAÇÕES DE REFÚGIO
2010	520
2011	667
2012	711
2013	5.898
2014	11.405
2015	13.483
2016	6.287
2017	13.639
Total	52.610

Fonte: BRASIL (2018).

Paralelamente à circulação de pessoas pela via do refúgio, também desembarcam no país os imigrantes econômicos (SILVA, 2016) e em situação de miséria moral (AMADO, 2013), vindos de países periféricos e em condição socioeconômica vulnerável (VILLEN, 2016). Para eles, o Brasil ainda é visto como uma alternativa, no sentido de buscarem melhores condições de vida – se comparadas àquelas encontradas no país de origem – ainda que, conforme observa Villen (2016), o deslocamento internacional, de imediato, possa fazê-los

entender que “apesar da imagem, o Brasil continua sendo um país da periferia do capitalismo, ou seja, [em que] o trabalho [...] é pesado e vale pouco” (VILLEN, 2016, p. 53).

Acrescenta-se a esse fluxo migratório os deslocamentos ocasionados devido às catástrofes naturais. É o caso do Haiti, onde houve em 2010 um terremoto¹² em grande escala que devastou o país caribenho, fazendo com que muitos haitianos o deixassem. De acordo com Silva (2016), o terremoto não pode ser entendido como a única explicação para a saída dos haitianos de seu país, mas como um episódio que agravou a já dura realidade da população. O fato é que isso mudou o cenário da recente imigração internacional no Brasil, que passou a contemplar os haitianos (BAENINGER, 2016). No país, esses estrangeiros recebem visto humanitário em razão do terremoto.

Sobre o conceito de refúgio ambiental, Silva (2016) salienta que:

Não há quaisquer instrumentos jurídicos internacionais consolidados sobre esse tipo de categoria e, ademais, são remotas as perspectivas de criação de um mecanismo de proteção amplamente aceito pela comunidade internacional aos indivíduos deslocados em virtude de eventos ambientais extremos e que solicitam abrigo em outros países (SILVA, 2016, p.338).

Desse modo, embora não se encaixem na categoria de refugiado, o Estado brasileiro considerou a necessidade de proteger os haitianos, conferindo-lhes visto permanente por razões humanitárias. No que se refere a isso, frisamos que tanto o visto humanitário quanto a condição de refúgio “possibilitam aos imigrantes solicitar Cadastro de Pessoa Física (CPF) e carteira de trabalho, além de lhes conceder acesso à educação e à saúde pública” (AMADO, 2016, p. 72).

Lopez (2016) assegura que, embora haja uma preocupação sob o ponto de vista jurídico para regulamentar a situação dos deslocados, as medidas governamentais em relação a uma efetiva integração dos estrangeiros na sociedade brasileira ainda são insuficientes. Acrescido a isso, constatamos em Silva (2016) que:

Embora o Brasil tente sustentar a autoimagem de país acolhedor e hospitaleiro, que tradicionalmente não discrimina os imigrantes por critério nenhum, seja de raça, nacionalidade, religião, cultura ou opinião política, essa representação não resiste nem mesmo a um exame rápido das práticas migratórias brasileiras, capaz de contradizer o mito nacional mais persistente: o da democracia racial (SILVA, 2016, p.332).

¹² Calcula-se que, na área de Porto Príncipe e em grande parte do sul do país, o terremoto tenha deixado 316 mil mortos, 300 mil feridos, 1,3 milhão de pessoas deslocadas, 97.294 casas destruídas e 188.383 danificadas (FARIA, 2016).

Villen (2016) prevê que o Brasil deverá enfrentar muitos desafios em caso de intensificação dos fluxos migratórios para o país. O problema tende a piorar devido às altas taxas de desemprego previstas para os anos seguintes. Posto isso, temos um quadro que potencializa a exposição dos imigrantes à discriminação, à exploração do seu trabalho e às manifestações de xenofobia.

Aguilar e Castro (2016) creem que a noção do Brasil como um país acolhedor é mito. Desde a época da colonização buscava-se o imigrante sadio, de bom comportamento, que contribuísse para o branqueamento da população brasileira, entre outros aspectos. Consoante a isso, os autores citam um traço cultural marcante no Brasil: as pessoas têm dificuldade de pensar coletivamente.

Para Silva (2016), as políticas¹³ migratórias brasileiras priorizam os imigrantes com recursos financeiros, “além dos profissionais de alta qualificação que atendem a demandas específicas do mercado de trabalho brasileiro, especialmente nos casos de patente escassez de candidatos nacionais” (SILVA, 2016, p.334). A autora completa que o país nunca teve uma política que favorecesse a entrada de imigrantes negros, apenas quando vieram na condição de escravizados, como ocorreu no passado. A respeito disso, constatamos que as políticas migratórias protecionistas não são exclusivamente brasileiras, mas algo recorrente em outros países. A nosso ver, isso ocorre em razão de os países buscarem capital humano que fomente o capital financeiro, e não o contrário.

Segundo Aguilar e Castro (2016), quando se deslocam, os imigrantes transnacionais perdem seus direitos e a sua cidadania. “Eles têm que recomeçar uma vida nova e aprender os direitos e obrigações, as leis, a língua e os costumes do novo país onde vivem” (AGUILAR; CASTRO, 2016, p.559). Diante disso, conclui-se que, para muitos imigrantes, o deslocamento migratório entre países implica, não raro, sacrifícios e uma boa dose de coragem, pois exige muito dos imigrantes em termos financeiros e também emocionais (VILLEN, 2016).

Ao vivenciarem situações desesperadoras em seus países, muitos imigrantes nem mensuram as dificuldades que podem encontrar em outro país. Interessa-lhes sobreviver, buscar uma nova perspectiva. Com efeito, não é simples ir para outro país. Mesmo quando fazemos um intercâmbio planejado e com certa estrutura, por exemplo, não temos ideia do que iremos encontrar. No caso dos imigrantes, a situação é seguramente ainda mais incerta.

¹³ As políticas imigratórias brasileiras, desde meados do século XIX, já visavam à “incorporação de imigrantes europeus, preferencialmente aqueles que contribuíssem à formação e à evolução do idealizado ‘tipo nacional’ através do fortalecimento da latinidade, do catolicismo e, mais importante, pelo branqueamento da população brasileira” (SILVA, 2016, p. 333).

Na próxima seção, abordamos outro tipo de movimentação migratória. Trata-se do deslocamento de pessoas para fins acadêmicos no Brasil, dando ênfase ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). Esse programa nos interessa, particularmente, pelo fato de analisarmos nesta pesquisa o curso *Preparatório para o PEC-G*, oferecido pelo CEFET-MG.

1.2 O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)

Em face ao atual processo de globalização, presenciamos cada vez mais as trocas de mercadorias e os deslocamentos de pessoas (BAENINGER, 2016), entre os quais o trânsito internacional de pessoas na esfera estudantil, apontando como exemplos o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG).

Por meio do PEC-G, o Brasil oferta vagas gratuitas em cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras aos candidatos originários de países com os quais mantém acordo de cooperação educacional, cultural ou científico-tecnológica. Atualmente, o programa conta com 59 países participantes. Desse total, 25 estão na África, 25 nas Américas e 9 na Ásia (BRASIL, s.d.).

Foi na década de 1960 que o PEC-G começou a ser operacionalizado e viabilizado por meio de um protocolo que o regulamentou. A partir de 2013, o Decreto Presidencial n.7948 possibilitou maior segurança jurídica no que tange ao regulamento do programa, que é administrado pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE)¹⁴, por meio da Divisão de Temas Educacionais, e pelo Ministério da Educação (MEC)¹⁵.

Com o objetivo de informar aos alunos as questões referentes ao programa, criou-se o *Manual do Estudante-Convênio*, que oferece informações a respeito de aspectos concernentes à instalação dos estudantes no Brasil. O manual também os informa sobre os seus deveres, entre os quais destacamos:

- Contar com recursos financeiros suficientes para custear sua manutenção no Brasil: moradia, alimentação, transporte, vestuário, material didático etc.
- Dedicar-se exclusivamente aos estudos.

¹⁴ Disponível em: <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php>>. Acesso em: 27 ago. 2018.

¹⁵ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pec-g>>. Acesso em: 27 ago. 2018.

- Não exercer atividade remunerada que configure vínculo empregatício ou que caracterize pagamento de salário ou honorários por serviços prestados.
 - É permitida a participação do(a) estudante-convênio em estágio curricular, atividades de pesquisa, extensão e de monitoria, obedecida a legislação referente a estrangeiros residentes temporários. Nesses casos, o estudante-convênio poderá receber bolsa, desde que não se estabeleça vínculo empregatício nem se caracterize pagamento de salário pelos serviços prestados.
- Regressar imediatamente ao país de origem nos seguintes casos:
 - Após a conclusão do curso;
 - Se reprovado(a) no exame Celpe-Bras aplicado no Brasil (para candidatos de países onde não ocorra aplicação do Celpe-Bras), conforme as normas do Edital de seleção do PEC-G; e/ou
 - Se desligado(a) da IES por conduta imprópria, reprovação ou abandono de estudos, nos termos da legislação específica, caso em que não poderá ser encaminhado(a) a outra IES.

(BRASIL, s.d., p.7-8)

Os quadros 3, 4 e 5, a seguir, contêm informações detalhadas sobre a quantidade de candidatos selecionados para o PEC-G no período de 2000 a 2017, conforme o Ministério das Relações Exteriores (MRE). Enquanto o QUADRO 3 apresenta o número de candidatos selecionados para o PEC-G provenientes da América Latina e Caribe, os quadros 4 e 5 trazem, respectivamente, os números dos estudantes aceitos, originários da África e da Ásia.

Podemos perceber, ao analisar os quadros, que a África é o continente de onde provém a maioria dos estudantes, sendo a maior parte deles, por sua vez, vindos de Cabo Verde, de Guiné-Bissau e de Angola. Inferimos que isso ocorre, fundamentalmente, em razão de a língua portuguesa ser oficial nos três países. Mesmo com as diferentes variações, ter uma língua comum favorece aqueles que queiram estudar pelo PEC-G. Além da língua, cabe ressaltar que o Brasil estabelece trocas comerciais com tais países, em especial com Angola, onde há empresas brasileiras de diversos setores, como mineração e construção civil.

QUADRO 3 – Candidatos da América Latina e Caribe selecionados para PEC-G

– 2000 a 2017

 **PEC-G - Seleccionados - América Latina e Caribe - 2000 a 2017**

PAÍS	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	TOTAL
Argentina	1		1	1		6	2				1	1						1	14
Barbados				1				5	2	2	5	3	1	4	5	5	2	2	37
Bolívia	12	9	10	4	1	6	11	5	4	13	11	4	1	7	9	10	5	7	129
Chile	4	4	3	1	1		2	3	2	3	2	2	2	3	2	3	5	3	45
Colômbia	6	11		3	5	3	4	3	2	2	2	2	6	8	12	15	14	17	115
Costa Rica		2	2	3	1	3	3	1	4		3	2	1	1	1	2	3		32
Cuba					1	3	3	2	4	5	8	7	11	3	11	10	8	8	84
El Salvador	1		1	2		1	1	2			1		3	3	1	4	2	1	23
Equador	3	12	3	6	6	9	19	19	19	32	7	11	17	11	11	9	10	6	210
Guatemala	1		4		3	3	2	1	1		4	4	4	4		4	10	4	49
Haiti							2	15	12	8	11	3	3	10	7	7	11	9	98
Honduras	1	4	9	7	3	5	7	9	4	3			3	21	35	30	27	33	201
Jamaica			5	4	3	7	5	3	4	5	10	6	8	10	8	9	15	11	113
México				1						1			2	3	1			1	9
Nicarágua		2						1			3		1		1				8
Panamá	14	12					1	2	2	3	8	1	5	1	3	1	3	2	58
Paraguai	70	86	85	43	20	68	48	42	42	32	28	26	22	24	18	24	29	23	730
Peru	18	23	11	2	5	12	13	11	14	11	11	7	7	16	16	22	18	19	236
Rep. Dominicana					1	1	1			1			1	1	1	2	4	5	18
Suriname		1															1		2
Trinidad & Tobago	2	5	2	4			2	1	1	2		2	1	2	1	3	1	2	31
Uruguai	1	1	2		1	1	1			1					1			1	10
Venezuela	1		2		1	2			1	1		3			3	2	3		19
TOTAL	135	172	140	82	52	130	127	125	118	125	115	84	99	132	147	162	171	155	2271

Fonte: BRASIL, 2018.

QUADRO 4 – Candidatos da África selecionados para PEC-G – 2000 a 2017

 **PEC-G - Seleccionados - África - 2000 a 2017**

PAÍS	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	TOTAL
África do Sul																		1	1
Angola	3	21	29	23	33	11	31	28	91	68	48	83	63	53	59	77	7	11	739
Argélia																2			2
Benin									11	5	7	19	39	37	73	48	40	71	350
Cabo Verde	117	65	227	263	192	230	314	265	381	206	133	74	155	88	104	119	64	62	3059
Camarões			1					2	1		3	6	3	9	7	3	5	7	47
C. do Marfim				1	1			3	1				1	4	9	4	5	5	34
Gabão		11		2	1	1	3	4							3	4	3	2	34
Gana	2	3	7	9	11	6	3	3	6		1	1		7	26	23	36	65	209
Guiné-Bissau	36	88	111	97	58	186	159	19	133	181	95	55	118				7	15	1358
Marrocos																		1	1
Mali							2												2
Moçambique	12	13	27	21	26	27	13	9	4	4	9	7	8	13	13	9	1	3	219
Namíbia	1	1														6	65		73
Nigéria	9	6	7	11	14	27	19	22	32			12	1	2	6	2		2	172
Quênia		4	14	14	11	12	5		6	3	3	3		2		4	3	4	88
R. D. Congo								9	106	46	78	92	28	19	12	25	29	46	490
Rep. Congo													4	6	4	2	4	6	26
S. Tomé e P.			24		47	147	35	13	12	4	6	19	12	3	19	17	9	12	379
Senegal	7	2	4	1	1	3	5	1				1	1	4	1	6	3	10	50
Togo												4	11	8	3	6	6	2	40
TOTAL	187	214	451	442	395	650	589	378	784	517	383	376	444	255	339	357	287	325	7373

Fonte: BRASIL, 2018.

QUADRO 5 – Candidatos da Ásia selecionados para PEC-G – 2000 a 2017


PEC-G - Candidatos Selecionados - Ásia - 2000 - 2017

PAÍS	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	TOTAL
China										1			1
Paquistão								2	2	2	1		7
Tailândia								1	1				2
Timor Leste	1					1		34	1	1	6	11	55
TOTAL	1					1		37	4	4	7	11	65

Fonte: BRASIL, 2018.

Em relação à América Latina e Caribe, recebemos mais estudantes do Paraguai, Peru e Equador; da Ásia, a maioria vem do Timor-Leste, onde a língua portuguesa é oficial. Em nossas análises, percebemos que o PEC-G recebe considerável número de alunos provenientes de países de língua oficial portuguesa. Além disso, verificamos que há estudantes de países com os quais o Brasil estabelece trocas comerciais e culturais, especialmente os países fronteiriços, tal como o Paraguai. Os conflitos internos também promovem a saída de estudantes de seus países, a exemplo da República Democrática do Congo, de onde vem um grande número de alunos pelo PEC-G.

A respeito do programa, há alguns requisitos a serem observados, como a obrigatoriedade de os candidatos serem aprovados no Celpe-Bras. Cabe esclarecer que o exame não é exigido àqueles que pertencem à Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP). Os demais, que não estão incluídos na CPLP, podem fazê-lo em seus países de origem, desde que haja posto aplicador¹⁶. Do contrário, os estudantes vêm ao Brasil um ano antes do início dos cursos de graduação, com o propósito de se prepararem para o exame. Nesse caso, o Ministério das Relações Exteriores (MRE) faz acordo com algumas IES – a exemplo do CEFET-MG – para que disponibilizem curso de português para o referido público.

¹⁶ A portaria n.334, de 2 de julho de 2013, regulamenta sobre credenciamento, recredenciamento e descredenciamento de postos aplicadores. O Art.3 estabelece que “poderão ser credenciados como Postos Aplicadores do Celpe-Bras instituições de ensino superior no Brasil e no exterior, representações diplomáticas e missões consulares do Brasil no exterior, centros e institutos culturais brasileiros e estrangeiros e instituições congêneres interessadas na promoção e na difusão da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2013). Acrescentamos que nem todos os países aplicam o Celpe-Bras. É preciso, primeiramente, ater-se a algumas exigências previstas nessa portaria.

No que se refere a essas aulas que objetivam preparar os candidatos para o Celpe-Bras, Miranda (2016) salienta que há a ausência de uma política linguística por parte dos órgãos responsáveis pela execução do programa.

Quando as IES se vinculam ao programa e se dispõem a oferecer o curso em questão, os coordenadores responsáveis por sua organização e implementação não recebem orientações explícitas sobre a carga horária do curso, seus objetivos e a estrutura desejada para sua implementação (MIRANDA, 2016, p. 70).

Diante disso, as IES assumem a responsabilidade de organizar e de executar cursos preparatórios que atendam às necessidades dos alunos, visto que, em caso de reprovação no exame, os candidatos devem retornar aos seus países, deixando assim de cursar graduação no Brasil.

A respeito das necessidades dos estudantes, entendemos que a primeira delas é passar no Celpe-Bras. Além disso, é fundamental que os preparatórios foquem no letramento acadêmico e em aspectos concernentes à organização da sociedade brasileira, na medida em que os estudantes precisam desses elementos para as atividades na universidade e para conhecerem questões relativas à sociedade em que vivem, ainda que temporariamente.

Para Ferraz e Pinheiro (2014), é desafiador preparar os alunos para o exame, pois, “não raro, alguns alunos, além de apresentarem as dificuldades comuns do aprendizado da língua estrangeira e problemas habituais da produção escrita, apresentam também diferentes níveis de letramento” (FERRAZ; PINHEIRO, 2014, p. 133). Em função disso, os autores recomendam avaliar as principais dificuldades dos alunos para, dessa forma, propor um curso pós Celpe-Bras com o objetivo de acompanhá-los.

Durante o preparatório para o Celpe-Bras, bem como no período da graduação, o estudante precisa custear suas despesas no Brasil. Miranda (2016) frisa que alguns dos alunos acabam vivenciando situações complicadas ao tentarem administrar a vida financeira e a adaptação na sociedade brasileira. Em consonância com isso, Bizon (2013) relata dificuldades enfrentadas por eles, tais como a falta de dinheiro para o transporte e a alimentação, as preocupações com moradia, com o Celpe-Bras, com o investimento feito pelas famílias, com a visão que a instituição, os professores e os outros estudantes demonstravam em relação a eles etc.

Miranda (2016) também expõe o fato de que, embora o programa já exista há mais de 50 anos, a sua visibilidade no contexto universitário brasileiro é ainda insatisfatória. Em diferentes eventos acadêmicos em que tratou do PEC-G, a autora pôde observar com surpresa

o quanto o programa é desconhecido até mesmo por graduandos, pesquisadores e professores de universidades conveniadas.

Devido a esse desconhecimento, “diversas importantes questões que envolvem sua implementação e o processo de integração dos estudantes à comunidade acadêmica são ainda mais invisibilizadas” (MIRANDA, 2016, p.35). Para Bizon (2013), no momento em que as universidades visam à internacionalização, é preciso reconhecer que todos os intercâmbios são relevantes.

Acrescentamos, enfim, que o PEC-G é, sobretudo, “um importante instrumento de política pública que vem também se firmando como um significativo componente do processo de internacionalização das universidades” (BIZON, 2013, p.29). Em relação ao Celpe-Bras, Diniz (2014) advoga que o exame não se resume a uma mera avaliação de proficiência, mas faz parte de uma política linguística do Estado brasileiro, principalmente em função do crescente intercâmbio do Brasil com outros países, como aqueles que compõem o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). Bizon (2013) conclui que:

É preciso ressaltar também que uma política de internacionalização pressupõe uma política linguística, que precisa ser definida considerando-se, não somente, mas inclusive, o que cada convênio ou intercâmbio estabelece. [...] alguns programas já chegam com seu protocolo definido, como é o caso do convênio PEC-G, que fixa a obrigatoriedade do exame de proficiência Celpe-Bras como instrumento regulador da entrada dos estudantes na universidade (BIZON, 2013, p. 31).

Concordamos com Bizon (2013) que intercâmbios como o PEC-G são importantes no processo de internacionalização das universidades. No entanto, concebemos que a competência internacional das instituições advém das medidas tomadas internamente para que ações de internacionalização sejam de fato efetivas no ensino, na pesquisa e na extensão. Não basta propor a internacionalização. É preciso considerar como cada instituição administra essa questão em seu próprio âmbito.

Apresentamos nas seções subsequentes (1.3 e 1.4), respectivamente, os cursos *Preparatório para o PEC-G* e *Português como Língua de Acolhimento* para imigrantes, ambos ofertados pelo CEFET-MG e, como dissemos, de nosso interesse nesta pesquisa.

1.3 O Curso Preparatório para o PEC-G

O Programa de Estudante-Convênio Graduação (PEC-G), como já sinalizamos, estabelece acordo com algumas IES brasileiras. É o caso do Centro Federal de Educação

Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) que, ao firmar parceria com o programa, em 2017 insere-o como uma de suas políticas de internacionalização.

Nessa primeira edição do curso no CEFET-MG, em 2017, os alunos eram provenientes da África e da América Central, totalizando 9 pessoas. No âmbito da instituição, a Secretaria de Relações Internacionais (SRI), o curso de Letras e o grupo do Núcleo de Pesquisas em Linguagens e Tecnologia (INFORTEC) são os órgãos responsáveis por coordenar o curso de português para o PEC-G.

Cabe lembrar que, antes de vir ao Brasil, já é definido o curso de graduação que cada aluno vai fazer. Contudo, no período do preparatório, cada grupo de alunos frequenta as aulas de português em um mesmo local, neste caso, no CEFET-MG. Salientamos que a composição dos grupos é feita pelo MEC, e não pelas IES.

Em relação aos 9 estudantes em questão, que fizeram o exame no segundo semestre de 2017, informamos que, atualmente, 2 cursam graduação na própria instituição, 3 foram alocados para outras IES e 4 foram reprovados no Celpe-Bras.

Em relação aos estudantes reprovados, temos esta situação: a aluna da República Democrática do Congo pediu solicitação de refúgio e continua em Belo Horizonte, onde trabalha como cabeleireira; a aluna de Gana foi para os Estados Unidos viver com seus familiares; o aluno marroquino quis ficar no Brasil, mas precisou voltar para o seu país de origem por motivo de morte na família; por fim, há um aluno de Gana vivendo na Bahia, onde faz curso para se preparar novamente para o Celpe-Bras.

Cabe ressaltar que, caso esse aluno de Gana tente fazer o exame novamente, ele já não tem mais a vaga garantida na universidade. Isso porque o PEC-G não prevê mais de uma tentativa para o exame. No entanto, caso passe, ele pode tentar outros processos seletivos no Brasil. O que buscamos retratar ao mostrar a situação em que se encontram os alunos reprovados é que, embora o PEC-G exija que retornem para os seus países de origem em caso de reprovação, muitos continuam no Brasil.

O QUADRO 6 traz mais informações dos candidatos ao PEC-G que fizeram o preparatório no CEFET-MG em 2017.

QUADRO 6 – Quantidade de alunos do curso *Preparatório para o PEC-G* por país de origem

PAÍS DE ORIGEM	NÚMERO DE ALUNOS
Gana	3
Haiti	2
Honduras	2
Marrocos	1
República Democrática do Congo	1

Fonte: elaborado pela pesquisadora

No QUADRO 7 apresentamos mais informações sobre o curso *Preparatório para os Candidatos ao PEC-G* de 2017.

QUADRO 7 – Aspectos do curso *Preparatório para o PEC-G* do CEFET-MG

Dias de aula	<ul style="list-style-type: none"> - De segunda-feira a quinta-feira, de 13h50 às 17h30; - Às sextas-feiras havia atividades interculturais em horários diversos. Algumas atividades eram internas no CEFET-MG, como exibição de filmes, seminários e palestras sobre temas diversos (segurança, sociedade brasileira, direito do consumidor, saúde etc.). Outras atividades se davam em ambientes externos, tais como museus, praças, cidades históricas, mercados, entre outros.
Período do curso	Ano letivo de 2017
Professores, funcionários, bolsistas e voluntários envolvidos	<ul style="list-style-type: none"> - 4 professores do Departamento de Linguagem e Tecnologia; - 4 alunos do Mestrado e do Doutorado em Estudos de Linguagens; - 1 funcionária e 1 estagiária da Secretaria de Relações Internacionais (SRI); - convidados voluntários, especialmente para as sextas-feiras, dia de atividades interculturais.
Disciplinas	<ul style="list-style-type: none"> - Produção Oral em Língua Portuguesa para Estrangeiros; - Cultura, Sociedade e Língua Portuguesa para Estrangeiros; - Leitura e Produção de Textos Escritos em Língua Portuguesa para Estrangeiros; - Português básico para Estrangeiros. - Atividades interculturais: Esta disciplina foi de responsabilidade da SRI e previa atividades

	interculturais para os alunos, às sextas-feiras, com o objetivo de propiciar a eles mais integração com a cultura brasileira, especialmente a mineira.
Carga horária de cada disciplina	60 horas por semestre
Preparação didático-pedagógica	Realizada pelo Grupo de Pesquisas em Linguagens e Tecnologia (INFORTEC), que se preocupou com a qualidade do curso, na medida em que buscou envolver um número expressivo de pessoas para atender à demanda. Como o curso visa à preparação dos alunos para o Celpe-Bras, a produção de material didático está em consonância com as concepções ¹⁷ que subjazem esse exame.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Ainda sobre o curso preparatório do CEFET-MG, consideramos oportuno destacar que os estudantes foram matriculados no curso de Letras e, na maioria dos preparatórios, as IES não fazem isso. A vantagem de o aluno receber número de matrícula é que ele passa a ter acesso à biblioteca, alimentação subsidiada, serviços médicos e odontológicos, serviço de transporte etc.

1.4 O Curso de Português como Língua de Acolhimento para Imigrantes

No primeiro semestre de 2016, participei da fase de elaboração, juntamente com o grupo INFORTEC, do projeto de extensão curso de *Português como Língua de Acolhimento* para imigrantes, do CEFET-MG. A iniciativa se sucedeu em função de presenciarmos um crescente aumento de imigrantes em situação de vulnerabilidade naquele período. Havia, portanto, uma demanda de pessoas para as quais poderíamos oferecer o curso. Dados e informações sobre os deslocados forçados nos mostravam que enfrentávamos uma grande diáspora ao redor do mundo.

¹⁷ “Por ser de natureza comunicativa, o Celpe-Bras tem ênfase no uso da língua e conta com avaliações integradas que envolvem compreensão e produção oral e escrita. O Exame, portanto, não afere conhecimentos de Língua Portuguesa por meio de questões sobre gramática e vocabulário; mas sim, avaliando a capacidade de uso dessa língua, independentemente das circunstâncias em que o participante aprendeu” (BRASIL, s.d.). O exame certifica quatro níveis de proficiência: intermediário, intermediário superior, avançado, avançado superior.

Posto isso, percebíamos a importância de as instituições de ensino se envolverem com a questão, buscando fomentar o acesso público e gratuito aos imigrantes no meio acadêmico, especialmente em relação ao ensino-aprendizagem do português. Acrescentamos a isso o fato de o projeto ter o potencial de promover a integração dos imigrantes, além de propiciar a convivência de uma pluralidade de pessoas na referida instituição de ensino.

Segundo Amado (2014), é fundamental que as universidades, principalmente as públicas, criem cursos de extensão de português para esses imigrantes, além de incentivarem os alunos a participarem desses cursos. Consoante a isso, São Bernardo (2016) reitera que, sem o envolvimento de poderes locais, da sociedade civil, das universidades e instituições de ensino, é difícil integrar os imigrantes na sociedade brasileira.

Diante disso, foi concebido o curso extensão *Português como Língua de Acolhimento* para imigrantes no CEFET-MG, por acreditarmos na possibilidade de contribuir para a inclusão desses estrangeiros no meio acadêmico, além de ampliar a competência internacional e intercultural da instituição. Apresentamos no QUADRO 8 mais informações do curso.

QUADRO 8 – Aspectos do curso de *Português Língua de Acolhimento* para imigrantes do CEFET-MG

Público alvo	Imigrantes, refugiados e portadores de visto humanitário.
Nivelamento	Entrevista para identificação do nível de proficiência linguística dos candidatos.
Aulas	Aos sábados, de 13h30 às 17h45.
Período do projeto de extensão	Um ano e meio, inicialmente, com início em agosto de 2016, sendo que a cada semestre é aberto um novo processo seletivo. Cabe salientar que o projeto foi renovado e continua em atividade até o presente momento.
Professores, funcionários, bolsistas e voluntários	<ul style="list-style-type: none"> - bolsistas do curso de Letras. Seleção feita por meio de chamada pública; - alunos do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens; - professores dos Departamentos de Linguagem e Tecnologia e de Ciências Sociais e Filosofia, além de alunos do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, acompanhados por especialistas da área de PLE; - 1 funcionária e 1 estagiária da Secretaria de Relações Internacionais;

	- convidados voluntários.
Disciplinas	O curso foi programado para acontecer em três módulos: - Língua; - Produção Textual (oral e escrita); - Cultura e Sociedade. O módulo <i>Cultura e Sociedade</i> é de responsabilidade do Departamento de Ciências Sociais e Filosofia.
Carga horária por semestre	15 encontros semanais, totalizando 60 horas/semestre.
Oferta de vagas	- Em 2016 (segundo semestre): uma turma de 20 alunos; - Em 2017 (primeiro semestre): duas turmas de 20 alunos cada. - Em 2017 (segundo semestre): quatro turmas de 20 alunos cada.
Preparação didático-pedagógica	Preparação realizada pelo Grupo de Pesquisas em Linguagens e Tecnologia (INFORTEC). Primeiramente houve uma capacitação de professores para o ensino de PLAc, com o objetivo de discutir sobre o conceito, bem como as características dos imigrantes que chegam ao Brasil. Também discorreu-se sobre produção de material didático e a adoção da abordagem comunicativa intercultural, com foco na visão de língua como cultura e, também, o letramento crítico. Alguns temas foram sugeridos para os professores trabalharem com as turmas: apresentação pessoal, trabalho, cultura brasileira/mineira, saúde, transporte, regiões do Brasil, povo brasileiro, entre outros.
Celpe-Bras	Oferta de curso preparatório para o exame Celpe-Bras, previsto para segundo semestre de 2017, com carga horária de 60h.
Mostra de Trabalhos de Estudantes de PLE	Ao final de cada semestre, está prevista uma mostra para os alunos apresentarem seus trabalhos.
Seminários	Organização de seminários no CEFET-MG sobre PLE e a situação dos imigrantes, refugiados e portadores de visto humanitário no Brasil. Há participação da sociedade, tais como as organizações não governamentais, as instituições de ensino com ou sem experiência no acolhimento de imigrantes etc.
Divulgação do curso	- Divulgação interna: site institucional, distribuição de material gráfico (pôster, flyer);

- Divulgação externa: meios de comunicação, mídias sociais e distribuição de material gráfico.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

O projeto de extensão *Português como Língua de Acolhimento* para imigrantes é uma realização da Secretaria de Relações Internacionais (SRI), em parceria com a Diretoria de Extensão e Desenvolvimento Comunitário (DEDC). Com previsão para durar um ano e meio, o projeto foi renovado e continua em atividade em 2018.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Apresentamos, neste capítulo, os conceitos teóricos desta pesquisa, em que discutimos sobre 1) língua de acolhimento – conceito que aos poucos se consolida na Linguística Aplicada –, 2) interculturalidade e 3) educação do entorno.

2.1 Língua de Acolhimento

A representação da língua portuguesa no mundo tem se modificado nos últimos anos, especialmente com o avanço político e econômico do Brasil no cenário global (COSTA; PEREIRA, 2016). Consoante a isso, Oliveira (2013) destaca o período pós-2004, por ser uma fase notável em se tratando do crescimento da língua portuguesa¹⁸ nos contextos interno e externo.

Alguns fatores contribuem para compreendermos a difusão da língua naquele momento. “Ampliou-se o letramento da população, a inserção dos países na sociedade internacional, o crescimento da classe média, criando uma produção e um consumo cultural mais sofisticado, mais viagens ao exterior e maior acesso à Internet” (OLIVEIRA, 2013, p.417). Posto isso, constata-se que:

A língua portuguesa é uma das línguas de mais rápido crescimento neste momento histórico, que representa, no entanto, um crescimento do multilinguismo de modo geral e das grandes línguas do mundo em particular, pelas características do atual estágio das forças produtivas, com grandes implicações para as mudanças no padrão da governança global (OLIVEIRA, 2013, p. 418).

Pereira (2016) aponta acontecimentos relevantes, anteriores a 2004, que também foram cruciais para o fortalecimento da língua portuguesa. É o caso, entre outros, do MERCOSUL, assinado em 1991, que ampliou o ensino da língua na América Latina; da criação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), em 1996; da criação do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP); da Associação das Universidades de Língua

¹⁸ Segundo Oliveira (2013), o português é hoje língua oficial em 10 países. A língua ocupa oficialmente 10,7 milhões de km² e está presente na América, África, Europa e Ásia. Em relação ao número de falantes, há de 221 a 245 milhões de falantes como primeira ou como segunda língua.

Portuguesa (AULP), que promove intercâmbios entre professores e estudantes, eventos, premiações e publicações; da constituição da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE), em 1992, que realiza congressos para a divulgação de pesquisas na área de PLE e da projeção do Exame Celpe-Bras.

Esse processo de internacionalização da língua ocasionou, no Brasil, entre outras coisas, um aumento significativo do ensino de Português Língua Estrangeira (PLE), especialmente em escolas de idiomas e em cursos de extensão nas universidades. Nesses ambientes, o público é composto, sobretudo, por trabalhadores de grandes empresas e suas famílias, estudantes intercambistas e professores visitantes. Há também os turistas que procuram por cursos de português em função de grandes eventos, como aconteceu na época da Copa do Mundo e das Olimpíadas no Brasil (AMADO, 2013).

Segundo Amado (2013), os grupos citados vêm para aprender a língua em contextos distintos e apresentam necessidades específicas de aprendizado. No entanto, além desse público, e conforme sinalizamos no primeiro capítulo, o Brasil recebe atualmente um número considerável de estrangeiros provenientes de diferentes movimentos migratórios. Há os refugiados, os imigrantes econômicos (SILVA, 2016), em situação de miséria moral (AMADO, 2013), em condição socioeconômica vulnerável (VILLEN, 2016) etc.

Sobre o porquê de as pessoas se deslocarem, Grosso (2010) explica que:

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).

Quando desembarcam no país, os imigrantes enfrentam algumas dificuldades, principalmente em relação ao idioma. Comunicar-se na nova língua se revela imprescindível, visto que dominá-la é o caminho mais eficaz para que haja integração social, igualdade de oportunidades e exercício da cidadania (ANÇÃ, 2008 *apud* PEREIRA, 2016, p.66). Cabete (2010) completa que “o desconhecimento da língua pode representar um obstáculo à comunicação com o Outro, ao conhecimento dos seus direitos e deveres enquanto actor social e criar uma desigualdade onde o imigrante se torna mais vulnerável” (CABETE, 2010, p. 58).

O fato é que diante dos fluxos migratórios contemporâneos, constituídos por diversidade cultural e linguística, faz-se necessário pensar em novos contextos de ensino-aprendizagem (GROSSO, 2010). Amado (2013) assegura ser fundamental atentarmos ao ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc); caso contrário, compromete-se a inclusão dos

imigrantes na sociedade brasileira. No país, ainda temos um complicador, pois “embora o Brasil seja um país de imigrantes, está aquém de ter uma política de ensino de português como língua de acolhimento aos imigrantes” (AMADO, 2013, s/p).

No que tange a isso, há países que estão à frente e já dispõem de uma efetiva política migratória, com atenção para o ensino de línguas, bem como para a criação de abrigos e apoio para os imigrantes encontrarem empregos (SÃO BERNARDO, 2016). A autora assinala alguns exemplos de países:

A França dispõe nos *Fonds d'Action Sociale* de serviço voltado ao ensino de francês como língua estrangeira para imigrantes e suas famílias. Da mesma forma, a Alemanha subsidia, através de recursos públicos, cursos com o objetivo de promover a integração de imigrantes, nos quais são ensinadas a língua e aspectos da cultura alemã. Em Portugal, o programa Portugal Acolhe-Português para Todos oferece cursos de português para estrangeiros e cursos específicos de português com referenciais de português técnico como o próprio site informa, nas áreas de comércio, construção civil e engenharia, cuidados de beleza e restauração (SÃO BERNARDO, 2016, p.18).

No Brasil, as instituições vinculadas à sociedade civil, tais como Cáritas, Instituto Migrações e Direitos Humanos, Missão Paz, Instituto ADUS etc. desempenham um papel relevante, dado que, na falta de políticas públicas eficazes, encarregam-se de dar assistência aos imigrantes, oferecendo-lhes apoio jurídico, moradia e até mesmo cursos de português (AMADO, 2013).

Nas instituições que ofertam curso de português, Pereira (2016) verifica que muitos professores de PLAc são voluntários e atuam como docentes sem qualquer formação específica. Contudo, “não se trata de perguntar apenas se esses professores-voluntários estão preparados para ministrarem aulas de PLAc, mas sim como estes professores podem ter sucesso nas aulas de PLAc” (PEREIRA, 2016, p. 18). Sobre as questões apontadas por Pereira (2016), ressaltamos que muitos desses professores, mesmo sem formação específica, têm relevância nesse processo, principalmente quando recebemos muitos imigrantes e temos poucos professores com formação disponíveis. Os professores voluntários vêm, portanto, para suprir uma demanda. No entanto, é preciso repensar sobre o voluntariado e o fato de os professores não receberem remuneração. Isso auxiliaria a manter a equipe mais estável, ao longo do tempo.

No âmbito das universidades, São Bernardo (2016) observa que muitas não costumam oferecer condições para que os imigrantes consigam participar dos cursos de língua, por não disponibilizarem horários alternativos e gratuidade. Entendemos, porém, que no momento atual, já temos mais instituições de ensino criando facilidades para que refugiados e imigrantes ingressem em cursos de português. É o caso da Universidade de Brasília (UnB), da

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), entre outras. Somado a isso, hoje se desenvolve mais pesquisas no Brasil na área de PLAc (AMADO, 2013, 2016; LOPEZ, 2016; PEREIRA, 2016; SÃO BERNARDO, 2016; SENE, 2017). Tais estudos ampliam as reflexões e discussões a respeito desse conceito relativamente incipiente no país.

Sene (2017) pontua que Brasil e Portugal têm sido constituídos por deslocamentos migratórios, mas em matéria de teorias e pesquisas sobre a língua de acolhimento, Portugal tem tomado frente e sido referência para os pesquisadores brasileiros. Posto isso, precisamos compreender melhor o conceito de língua de acolhimento¹⁹.

O termo surgiu no contexto português, em razão do aumento de fluxos migratórios para Portugal. Até o ano 2000, Grosso (2010) relata que a maioria dos imigrantes que chegavam a Portugal vinham dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). No entanto, a partir daquele ano, novos imigrantes entraram no país, principalmente os originários do leste europeu e dos continentes asiático e africano (PEREIRA, 2016).

Desse modo, como o país passara a receber um grupo heterogêneo de imigrantes naquele período, criou-se o programa Portugal Acolhe “com o objectivo de promover a formação em competências básicas de cidadania e de português, de forma a assegurar aos imigrantes condições que facilitem e potenciem a sua integração na sociedade portuguesa” (CABETE, 2010, p.57). A nosso ver, reconhecemos que o acolhimento é interessante tanto para o imigrante quanto para o país que o recebe, no caso, Portugal. A população está envelhecendo e é necessário haver imigrante e força de trabalho para equilibrar essa questão. Além disso, presumimos que o imigrante vem com saberes que podem ser úteis para o país que o acolhe.

Conforme mencionamos, língua de acolhimento é um conceito alinhado aos novos contextos migratórios, e precisa ser cada vez mais pesquisado. Grosso (2010) ressalta que na Linguística Aplicada há conceitos já consagrados, a exemplo de língua materna (LM) e de língua estrangeira (LE). Língua materna faz alusão à língua da primeira socialização e se caracteriza como aquela que aprendemos em casa, em uma comunidade; é a que identifica o sujeito (PEREIRA, 2016).

Em relação à língua estrangeira, esta “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”

¹⁹ Segundo Pereira (2016), “Ançã (2002, 2003) defende a designação ‘língua de acolhimento’ para a situação de aprendizagem da língua portuguesa pelos imigrantes, numa tradução emprestada de Lüdi & Py (1986)”.

(GROSSO, 2010, p. 63). Nas palavras de Pereira (2016), a língua estrangeira “pode ser aprendida em espaços fisicamente distantes daqueles em que é falada e, dessa maneira, aprende-se muitas vezes de modo formal” (PEREIRA, 2016, p. 45).

Concernente à língua de acolhimento, Grosso (2010) explica que:

O conceito de língua de acolhimento aproxima-se da definição dos conceitos de língua estrangeira e língua segunda, embora se distinga de ambos. É um conceito que geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática. (GROSSO, p.74)

Segundo Grosso (2010), um dos aspectos da língua de acolhimento diz respeito à heterogeneidade de aprendizes. Em Portugal, a autora percebeu pontos comuns entre os imigrantes. Entendemos que as características observadas podem ser igualmente compreendidas no contexto brasileiro, tais como: (i) variação do nível de proficiência em língua portuguesa entre imigrantes; (ii) variação de conhecimentos da sua língua materna e da sua própria cultura; (iii) variação de conhecimento e de uso de outras línguas; (iv) variação socioeconômica, principalmente em relação à profissão exercida no contexto de origem e no de acolhimento.

No que se refere aos estrangeiros que chegam ao Brasil, houve uma preocupação imediata para atender, principalmente, os refugiados, visto que as solicitações de refúgio cresciam exponencialmente a partir de 2010. Entretanto, somado a esse grupo, outros imigrantes também desembarcavam no país, no mesmo período, a exemplo dos haitianos e dos bengalis, que não se enquadram na condição de refúgio. De fato, passamos a receber, a partir daquele momento, estrangeiros “em situação de miséria moral e muitas vezes com pouquíssimos recursos financeiros” (AMADO, 2013, s/p).

Em vista disso, os pesquisadores brasileiros começaram a realizar mais estudos com o objetivo de compreender melhor o público de PLAc no Brasil, bem como o processo de ensino-aprendizagem, as necessidades dos imigrantes em relação à língua etc. Cruz e Diniz (2017, no prelo, s/p) propõem que “pensar em língua de acolhimento sugere um trabalho direcionado a um público de imigrantes em condição de vulnerabilidade social e moral, seja ele tido como refugiado ou não”. Outra concepção é que PLAc se configura como:

Uma área que se dedica à pesquisa e ao ensino de português para imigrantes em situação de vulnerabilidade – em particular, às vítimas de processos de deslocamento forçado – que não usam o português como sua primeira língua. Seu objetivo é a produção e circulação de saberes linguístico-discursivos que, em última instância, contribuam para processos de territorialização (BIZON, 2013) socialmente mais justos e dignos. Como integrante da área de Português como Língua Estrangeira / Adicional (PLE/PLA) – e, portanto, do campo da Linguística Aplicada (LA) –, essa área emergente não pode ser vista como uma mera “adaptação” de saberes já produzidos para um novo contexto de ensino-aprendizagem. Ao contrário, professores e pesquisadores de PLAc necessitam se interrogar, a todo momento, quem são esses sujeitos migrantes, quais são as relações que estabelecem com os diferentes territórios e línguas que os constituem e como se pode dar o ensino de português para esse público [...] (LOPEZ; DINIZ, 2016, no prelo, s/p).

Na esfera do ensino de PLAc, Amado (2013) salienta ser fundamental se ater a aspectos linguísticos e extralinguísticos, especialmente em se tratando de refugiados. Esses grupos passam dificuldades para se integrar na sociedade brasileira que, muitas vezes, por falta de conhecimento, os marginaliza e os discrimina. Consoante a isso, São Bernardo (2016) ressalta a importância de se pensar no empoderamento dos aprendizes.

O ensino de língua de acolhimento, compreendido por nós como um novo campo da LA, precisa ser consolidado, assim como o próprio conceito de língua de acolhimento. Esse campo de estudo está relacionado às ideias de humanização da prática pedagógica e do ensino de línguas, à valorização dos aspectos emocionais e afetivos como parte do processo de ensino-aprendizagem, ao acolhimento, mas também aos conceitos de ensino crítico e mudança social, conforme preconizam os estudos de Freire, bem como ao empoderamento e à transgressão (SÃO BERNARDO, 2016, P. 157).

De acordo com Cabete (2010), em relação à abordagem, a autora sustenta que a abordagem comunicativa seria a mais recomendada para o ensino de língua de acolhimento. Isso porque a necessidade de comunicação dos aprendizes é imediata. Eles precisam se comunicar para realizar as atividades diárias, bem como para conseguir trabalho. Em regra, “todas as actividades linguísticas são fulcrais no desenvolvimento da proficiência linguística, no entanto as relacionadas com a oralidade destacam-se ligeiramente das restantes pelo seu predomínio na comunicação diária” (CABETE, 2010, p. 110).

Posto isso, percebemos que a língua de acolhimento é orientada para a ação e “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” (GROSSO, 2010, p. 71). Nesse caso, constatamos a abordagem acional, que está na base do Quadro Europeu Comum para o Ensino de Línguas e, como Portugal faz parte da Comunidade Europeia, esse tipo de abordagem é também considerado no país.

Outro ponto a se considerar no processo de ensino de PLAc é a visão interculturalista da língua, na medida em que “o ensino de línguas insere-se atualmente num modelo de educação que acompanha as mudanças sociais, as questões étnicas e culturais e que tem como finalidade a reconstrução de uma sociedade mais justa, humana e intercultural” (GROSSO, 2010, p. 69).

Pereira (2016) considera o componente intercultural muito importante no contexto de ensino-aprendizagem de língua de acolhimento e Sene (2017) destaca que as atividades interculturais potencializam a visibilidade do público migrante na comunidade local. Para Barbosa e Vigata (2014), o ensino intercultural, de maneira geral, está cada vez mais presente nos centros educativos “não só como um modelo amplamente aceito para o ensino de línguas, mas também como uma proposta global para promover uma educação emancipatória baseada na tolerância, no respeito e na reflexão crítica” (BARBOSA; VIGATA; 2014, p. 46).

De fato, sem tais preocupações, corre-se o risco de mantermos uma estrutura de afastamento do migrante da sociedade que o acolheu, conforme verificamos em Grosso (2010):

Além da língua, a partilha e compreensão de comportamentos, atitudes, costumes e valores exigem um trabalho conjunto de ambas as partes, abrangendo os que chegam e os que acolhem. O que se revela particularmente importante, sobremaneira no processo de ensino-aprendizagem, ocorre geralmente no contexto da cultura dominante, com uma estrutura etnocêntrica que desconhece as características e a realidade do público-alvo, o que não raramente contribui para a própria não adaptação desse público no contexto de acolhimento (GROSSO, 2010, p. 70).

Por fim, Lopez (2016), compreende que o ensino de PLAc deva ter um caráter indisciplinar, intercultural, empoderador, além de envolver a educação do entorno. É preciso também estabelecer diálogo com organizações da sociedade civil e com diferentes campos do conhecimento “a exemplo da Antropologia, da Ciência Política, das Ciências Sociais, do Direito, da Geografia, da História, da Linguística, da Psicologia, da Psicanálise e das Relações Internacionais [...]” (LOPEZ; DINIZ, 2016, no prelo, s/p). Dessa maneira, segundo Sene (2017), pode-se contribuir para que os migrantes construam processos de ressignificação ou mesmo de re-existência, na medida em que o aprendizado de uma língua se correlaciona com questões identitárias.

Apresentamos nas seções subsequentes (2.2 e 2.3), respectivamente, discussões referentes à interculturalidade e à educação do entorno.

2.2 Interculturalidade

Interculturalidade é um termo que nos reporta à cultura, mas não é fácil falar de cultura, visto que ao longo do desenvolvimento das ciências, muitos conceitos surgiram com o propósito de defini-la. Nos dias de hoje, o termo virou uma espécie de coringa, servindo e ocupando diferentes campos: antropologia, artes, biologia, economia de mercado etc. (MENDES, 2004). Por conseguinte, constata-se que a palavra cultura está atualmente em tudo e, embora seja complexo explicá-la, por ser tão multifacetada, recorreremos a algumas perspectivas com o intuito de ilustrar melhor o assunto.

Segundo Mendes (2004), a cultura: (i) compreende uma rede de significados que são interpretados pelos elementos que fazem parte de uma mesma realidade social. São esses elementos que modificam a cultura e são modificados por ela; (ii) é a vida em sociedade e as relações dos indivíduos que vão moldar os fenômenos culturais, e não o contrário; (iii) não é estática, mas evolui de acordo com a dinâmica das relações sociais; (iv) não é inteiramente homogênea, mas constrói-se de maneira heterogênea por meio de fluxos internos e do contato com outras culturas. Maher (2007) revela um ponto de vista similar ao dizer que:

A cultura é um sistema compartilhado de valores, de representações e de ação: é a cultura que orienta a forma como vemos e damos inteligibilidade às coisas que nos cercam; e é ela que orienta a forma como agimos diante do mundo e dos acontecimentos (MAHER, 2007, p. 261).

No que se refere às outras culturas, Mendes (2004) explica que diferentes culturas sempre estiveram em contato umas com as outras, estabelecendo relações de troca e intercâmbios múltiplos. De acordo com a autora, enquanto indivíduos, mesmo imersos em realidades sociais e culturais distintas, não ficamos indiferentes às mudanças. Ademais, temos buscado nos adaptar e nos inserir no mundo contemporâneo.

Sobre o entendimento do termo intercultural, Paiva e Viana (2014) sugerem que “as noções de *aproximação* e *transformação* relacionadas ao prefixo *in-* de *inter* podem ser inferidas a partir da ideia de inevitabilidade do encontro e, em decorrência dessa *interação*, possibilidades de mudanças em ambos os *interagentes*” (PAIVA; VIANA, 2014, p. 15). Desse modo, pode-se:

[...] Compreender o fator intercultural como o estreitamento de relações entre indivíduos (grupo social ou sociedade) que compartilham conhecimentos, informações e saberes adquiridos segundo perspectivas evolutivas distintas, legitimando, desse modo, o caráter transformador de trocas vivenciadas por esses indivíduos (PAIVA; VIANA, 2014, p. 15).

Mendes (2004, p. 110) entende que “o termo intercultural também pode significar, como destaca Kramsch, o processo de comunicação entre pessoas que falam a mesma língua e compartilham um mesmo território, mas que participam de diferentes grupos culturais [...]”.

Acredita-se que a concepção de interculturalidade tenha surgido na Europa, entre 1970 e 1980. Naquele momento histórico, representantes governamentais ansiavam em promover a convivência harmônica entre os colonizadores e os colonizados, após o processo de descolonização ocorrido na África, na Ásia e na América Latina (VASCONCELOS, 2008 *apud* PAIVA; VIANA, 2014, p. 14).

Paiva e Viana (2014) declaram que na época, o fluxo de muitos ex-colonos para as ex-metrópoles europeias se intensificou devido às guerras internas em seus países, especialmente os africanos e os asiáticos. Por essa razão, as pessoas migravam para a Europa com o objetivo de buscar melhores condições de vida, e tal conjuntura fez com que a sociedade europeia passasse a conviver com esse “outro” (os ex-colonos).

Diante desse cenário, Paiva e Viana (2014, p. 16) reconhecem que “da necessidade de organização de convivência social pacífica, surgem muitos estudos e ações sociopolíticas e educacionais que se ocuparam com a questão intercultural sob diversas perspectivas” (PAIVA; VIANA, 2014, p. 16). Como exemplo, temos o Conselho de Europa²⁰, que busca desenvolver princípios de democracia para todo o continente.

Concomitantemente a isso, diversos campos do conhecimento, especialmente das Ciências Humanas, passaram a refletir sobre aspectos relativos à dimensão intercultural. A partir daí, o termo se expandiu e começou a ser caracterizado de diversas formas: educação intercultural; abordagem intercultural; competência intercultural; comunicação intercultural etc. (PAIVA; VIANA, 2014).

No capítulo anterior, salientamos a importância do componente intercultural na esfera do ensino-aprendizagem de PLAc. Segundo Paiva e Viana (2014), “a ideia de interculturalidade vem firmando-se como um dos possíveis entendimentos da relação entre culturas no processo de ensino-aprendizagem” (PAIVA; VIANA, 2014, p. 13). Mendes (2004) ressalta a importância de se refletir sobre isso:

É pensando no processo de ensino-aprendizagem de línguas como conjunto de ações engajadas social, cultural e politicamente, e no indivíduo como sujeito atuante e

²⁰ Segundo Paiva & Viana (2014), o Conselho de Europa – organização política mais antiga do continente – foi fundado em 1949. Nesse Conselho, pesquisadores de várias áreas e representantes políticos propõem princípios norteadores, a fim de assegurar os ideais democráticos e legais para os indivíduos do continente. A organização também visa facilitar as relações políticas entre os países membros, além de promover a diversidade cultural europeia.

crítico, o qual está imerso em ambientes sociais, históricos e políticos específicos, que destacamos a importância de uma reflexão sobre o que significa ensinar língua como cultura e sobre a eleição da interculturalidade como modo privilegiado de criação e elaboração de novas perspectivas para se ensinar e aprender línguas (MENDES, 2004, p.91).

São Bernardo (2006) reforça que o ensino de línguas para a cidadania intercultural permite aos alunos se sentirem mais confiantes em termos identitários, além de permitir que pessoas de diferentes origens vivam juntas em qualquer sociedade. Barbosa e Vigata (2014) concordam que uma visão que ultrapasse as fronteiras geopolíticas é muito mais interessante do que pensar o mundo em termos de nações, “porém, entendemos que muitos contextos de ensino e aprendizagem ainda estão longe de conceber o mundo em termos transnacionais (BARBOSA; VIGATA; 2014, p. 35).

No que concerne às propostas didáticas, percebe-se que embora advoguem por uma abordagem intercultural, atualmente ainda se encontram relacionadas ao paradigma nacional (RISAGER, 2007 *apud* BARBOSA, 2014, p. 34). No contexto de ensino de PLE, Pereira (2016) afirma que a maioria dos materiais didáticos é superficial quanto à abordagem de cultura. Esse fato nos remete a Mendes (2004) quando observa que:

[...] nos processos de ensino-aprendizagem de LE/IL2 numa perspectiva intercultural, aprender língua e cultura, ou aprender língua como cultura, deve ser, mais do que tudo, um diálogo entre culturas. No entanto, o que tem sido consenso na pedagogia de línguas estrangeiras, como já havíamos destacado em outros momentos, é o ensino da cultura limitado à apresentação e transmissão de informações sobre um determinado país e as pessoas que o habitam, suas atitudes, crenças e visões de mundo, como também destaca Kramersch (1993) (MENDES, 2004, p. 113).

Dentre as diversas formas de se caracterizar o termo intercultural – educação intercultural, comunicação intercultural etc. –, interessa-nos refletir, principalmente, sobre a Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN), proposta por Mendes (2004) e a competência intercultural proposta por Byram (2000).

A competência intercultural diz respeito à capacidade de vislumbrar relações entre diferentes culturas e de interpretar cada uma tendo como parâmetro a outra. Essa competência também abrange a habilidade de compreender criticamente a própria cultura e as outras. O indivíduo com competência intercultural deve ter consciência de que o seu modo de pensar é culturalmente construído (BYRAM, 2000 *apud* PAIVA; VIANA, 2014, p.19). A respeito disso, Mendes (2004) complementa que:

Além da competência intercultural, a qual diz respeito à habilidade dos falantes em interagirem e se comunicarem, em sua própria língua, com pessoas de outras línguas e culturas, Byram (1997) inclui e refina outros três tipos de competências no seu modelo: competência linguística, competência sociolinguística e competência discursiva. Cada uma dessas competências relaciona-se com o desenvolvimento de habilidades específicas: a primeira, para aplicar o conhecimento de regras de uma dada versão padrão de uma língua, com o objetivo de produzir e interpretar a linguagem falada e escrita; a segunda, a habilidade do indivíduo de atribuir à linguagem produzida por um interlocutor, falante nativo ou não da língua, significados que são referendados por ele, ou significados que são negociados e tornados explícitos com o interlocutor; e a última, para usar, descobrir e negociar estratégias para a produção, interpretação e negociação de textos que seguem as convenções da cultura do interlocutor ou de textos interculturais para diferentes fins, em situações contextuais específicas (MENDES, 2004, p. 126).

Em relação à Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN), Mendes (2004) estabelece um grupo de características: (i) *a língua como cultura* – ou seja, a língua é mais do que parte da dimensão cultural, ela é a própria cultura, são indissociáveis; (ii) *o foco no sentido* – diz respeito ao uso comunicativo da língua em detrimento de práticas excessivas de estruturas formais; (iii) *materiais como fonte* – seleção de conteúdos autênticos e centrados nas necessidades dos aprendizes; (iv) *integração de competências* – a competência comunicativa como competência global que dialoga com subcompetências (gramática, sociolinguística etc); (v) *o diálogo de culturas* – o processo de ensino-aprendizagem de uma língua-cultura pressupõe considerar os aspectos linguísticos, bem como os socioculturais, os cognitivos, os afetivos, entre outros; (vi) *a agência humana* – prevê a ação de professores e alunos como agentes de interculturalidade; e (vii) *a avaliação crítica, processual e retroativa* – avaliação tem como foco o desenvolvimento do processo de aprendizagem e não o seu fim. Segundo Mendes (2004), a ACIN pode ser resumida como:

A força potencial que pretende orientar as ações de professores, alunos e de outros envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma nova língua-cultura, o planejamento de cursos, a produção de materiais e a avaliação da aprendizagem, com o objetivo de promover a construção conjunta de significados para um diálogo entre cultura (MENDES, 2004, p. 154).

Finalizamos esta seção e na próxima abordamos a educação do entorno – expressão debatida por Maher (2007). As discussões propostas pela autora nos interessam sobremaneira para que analisemos as ações de acolhimento voltadas para os públicos dos cursos *Preparatório para o PEC-G e Português Língua de Acolhimento* para imigrantes, na medida em que o público dos cursos faz parte de minorias.

Reconhecemos que Maher (2007) apresenta uma pesquisa voltada para grupos indígenas, no entanto, ressaltamos que o conceito de educação do entorno pode se estender para

outros grupos minoritarizados. É por isso que também consideramos a educação do entorno no contexto dos imigrantes, pois é fundamental que tais grupos tenham as suas características linguístico-culturais respeitadas.

2.3 Educação do entorno

Com relação aos programas educacionais para grupos minoritarizados²¹, Maher (2007) considera fundamental que sejam voltados para o respeito às especificidades linguístico-culturais desse público. Segundo a autora, “o empoderamento desses grupos depende não apenas de seu fortalecimento político ou da existência de legislações a eles favoráveis, mas também da educação do seu entorno para garantir esse respeito” (MAHER, 2007, p. 255).

Com o objetivo de elucidar essa questão, Maher (2007) observou um grupo de professores indígenas acreanos participantes de uma pesquisa. Constatou-se que os professores estão mais fortalecidos politicamente. “Para eles, suas línguas não são mais ‘gírias’ – como foram levados a acreditar. Sabem, hoje, que as línguas indígenas são línguas plenas, são línguas de direito” (MAHER, 2007, p. 256).

Outro ponto refere-se ao amparo da legislação, que permitiu aos professores incluir suas línguas em currículos escolares. Em função disso, os professores indígenas puderam investir, por exemplo, na elaboração de material didático em suas línguas para ensinar as disciplinas (matemática, geografia, história etc). No entanto, segundo Maher (2007, p. 256), “aqui está o nó da questão”: o fato de técnicos de secretarias municipais insistirem que as provas sejam elaboradas em português.

Além desse evento específico, Maher (2007) pontua que são muitos os contextos, além dos escolares, em que os professores indígenas se veem em situações difíceis em função de suas particularidades linguísticas e culturais. Diante disso, a autora conclui que não basta as minorias terem consciência para que o cenário de opressão linguístico-cultural em que vivem seja alterado.

Por essa razão, Maher (2007) expõe o seu desconforto em relação à palavra *empoderamento*. “Creio que os termos *politização* ou *fortalecimento político* dos grupos sociais destituídos de poder traduzem melhor o que buscamos com nossas pesquisas e ações educativas” (MAHER, 2007, p. 257). Desse modo, voltamos aos três cursos de ação

²¹ Maher (2007) compreende a palavra minoria em um sentido político, não necessariamente demográfico.

apresentados anteriormente e que devem nortear o fortalecimento dos grupos minoritarizados: (i) politização; (ii) estabelecimento de legislações a eles favoráveis; (iii) educação do entorno para o respeito à diferença.

A politização é apenas um dos alicerces – um alicerce absolutamente necessário, mas não suficiente –, quando se pensa a arquitetura de projetos emancipatórios para eles voltados. Sem que o entorno aprenda a respeitar e conviver com diferentes manifestações linguísticas e culturais, mesmo que fortalecidos politicamente e amparados legalmente, estou convencida de que os grupos que estão à margem do mainstream não conseguirão exercer, de forma plena, sua cidadania (MAHER, 2007, p. 257-258).

Maher (2007) ressalta que as culturas nunca estão isoladas, sendo que, atualmente, vivenciamos o aumento de fluxos migratórios, a globalização, a crescente urbanização, a ampliação dos meios de comunicação etc. Essa conjuntura expõe as culturas umas às outras, exigindo que nos preparemos para lidar com o complexo encontro com o outro. Desse modo, Maher (2007), aponta a importância de orientar a educação para a interculturalidade e o plurilinguismo.

De fato, a pluralidade cultural sempre fez parte do mundo. O multiculturalismo²² é o termo preferido na tradição anglo-saxônica para se referir a esse fenômeno – encarado negativamente por alguns, enquanto outros veem o multiculturalismo na educação como um benefício (MAHER, 2007). Os adeptos do *Multiculturalismo Conservador*²³ rejeitam a ideia de pluralidade. Esses grupos:

Defendem os modelos de pensamento e as práticas escolares eurocêntricas; deslegitimam tudo que não seja homogêneo (crenças, valores, conhecimentos, línguas) e acreditam que o papel da escola é contribuir para a assimilação dos grupos sociais que julgam inferiores à ordem estabelecida [...] condenam veemente o defensores do ensino de base multicultural, os defensores da educação bilíngue para minorias, por julgarem que esses fomentam cisões e conflitos sociais (MAHER, 2007, p. 259).

Por outro lado, Maher (2007) salienta que há os que concordam com a ideia de pluralidade. Esses são os adeptos do *Multiculturalismo Liberal* e se dividem em duas categorias: há aqueles que apostam na universalidade e há os que apostam na diferença. O primeiro grupo acredita que, apesar das diferenças, os seres humanos são intelectualmente iguais. Desde que todos tenham as mesmas oportunidades, poderão ter condições de competir igualmente.

²² Maher (2007) prefere o termo interculturalidade a multiculturalismo, pois aquele “evoca, mais prontamente, a relação entre as culturas, que é o que de fato importa” (MAHER, 2007, p. 265).

²³ McLAREN, 2000 *apud* MAHER, 2007.

Segundo Maher (2007), ao enfatizar a meritocracia, abre-se espaço para culpar as pessoas pelo seu fracasso escolar, por exemplo.

Os seguidores também asseguram que todos são livres para fazer suas escolhas. Entretanto, não há total liberdade, pois estamos inseridos em relações de poder (MAHER, 2007). Sendo assim, “ao ignorar as questões de poder imbricadas nas diferenças culturais, os defensores dessa visão de multiculturalismo banalizaram o termo: ‘educação multicultural’, para muitos, não é mais do que mera bandeira politicamente correta” (MAHER, 2007, p. 260).

Para Maher (2007):

[...] nessa perspectiva as diferenças culturais são sempre trivializadas: celebra-se apenas aquilo que está na superfície das culturas (comidas, danças, música), sem conectá-las com a vida real das pessoas e de suas lutas políticas. Assim orientadas, as escolas apressam-se em promover verdadeiros ‘safáris culturais’, nos quais as culturas parecem engessadas e o diferente é exorcizado. Não há espaço nas celebrações culturais escolares para, por exemplo, um índio Pataxó ou Kaxinawá contemporâneo, que usa celular, que acessa a internet; o que quer (e muito!) é celebrar o “índio autêntico” (leia-se: índio mumificado) (MAHER, 2007, p. 260).

Para o segundo grupo, que faz parte do *Multiculturalismo Liberal*, o foco não está na universalidade, como prega o grupo anterior, mas, sim, na diferença. Nesse caso, os seguidores compreendem que não se pode ignorar as características culturais, na medida em que são essas que justificam os valores e práticas sociais de determinados grupos humanos (MAHER, 2007). Com efeito, os adeptos dessa vertente do *Multiculturalismo Liberal* “tendem a ‘essencializar’ as diferenças e a ‘eleger’ certas experiências culturais como as únicas ‘autênticas’ [...]” (McLAREN, 2000, p. 121 *apud* MAHER, 2007, p. 260).

Dessa forma, “todo e qualquer índio, todo e qualquer negro, todo e qualquer homossexual – dependendo em que grupo oprimido está inserido ou que se está defendendo – são vistos, automaticamente, como isentos de contradições ou equívocos” (MAHER, 2007, p. 260). A autora acrescenta que, nesses casos, corre-se o risco de promover separatismos e criar guetos.

Maher (2007) salienta que essas modalidades do *Multiculturalismo Liberal* são acríticas, ao contrário do *Multiculturalismo Crítico* ou *Interculturalidade* que, ao reconhecer “o caráter dinâmico, híbrido, não-consensual e não-hierarquizável das culturas, ele traz para o centro do debate as diferenças de forças entre os diferentes grupos culturais” (MAHER, 2007, p. 264).

No *Multiculturalismo Crítico* há quatro importantes premissas: (i) a realidade é construída; (ii) as interpretações são subjetivas e construídas com base no discurso; (iii) os

valores são relativos; (iv) o conhecimento é um fato político (SEMPRINI, 1999 *apud* MAHER, 2007, p. 264). Percebemos uma proximidade nas discussões entre Maher (2007) e Mendes (2004) no que se refere à interculturalidade. Ambas as autoras discorrem sobre a ideia de a cultura ser construída e compreendida sob um viés discursivo, além disso, é preciso haver um diálogo entre culturas.

Na perspectiva de multiculturalismo, Maher (2007) pontua que muitos estudiosos:

Argumentam a favor de estudos e ações educativas que contribuam para aumentar a consciência das formas de dominação, isto é, que contribuam para desvelar as estratégias utilizadas – na mídia, nos livros didáticos, nas interações em sala de aula, em cursos de formação para a docência etc. – para construir, ou justificar, discursivamente, uma pretensa superioridade de indivíduos ou grupos sociais em relação a outros (MAHER, 2007, p. 264).

Desse modo, espera-se que a escola, por exemplo, vá além de celebrar ou tolerar as diferenças, mas que se atente às relações de poder. A esse respeito, Maher (2007) pontua que essa categoria do multiculturalismo propõe-se ao diálogo: “é aí, nesse diálogo, que o poder pode ser negociado, pode ser desestabilizado, e que relações mais equânimes podem ser construídas” (MAHER, 2007, p. 265). No entanto, o diálogo é tenso e difícil, não apenas em função das relações de poder, mas, sim, porque valores e comportamentos podem ser muitas vezes inegociáveis. Cabe ressaltar que o *Multiculturalismo* ou *Interculturalidade* não tem o propósito de abafar as diferenças, mas de se preparar para conviver com ela de maneira mais respeitosa e informada.

No que tange ao plurilinguismo, Maher (2007) observa que a maioria dos brasileiros não reconhece a pluralidade linguística de seu país. Isso porque se acredita que o Brasil é, ou deveria ser linguisticamente homogêneo. “Tampouco enxerga, ou vê com bons olhos, o uso das línguas de sinais brasileiras e os nichos religiosos (terreiros de candomblé) e comunidade quilombolas onde ainda se fazem presentes, em cânticos e orações, línguas africanas” (MAHER, 2007, p. 266).

Por fim, após apresentar aspectos que norteiam a interculturalidade e o plurilinguismo, Maher (2007) discorre sobre a importância da educação do entorno para que haja convivência respeitosa com as especificidades linguísticas e culturais dos grupos minoritarizados.

Com relação à educação do entorno, Maher (2007) delimita algumas exigências: (i) necessidade de aprender a aceitar o caráter mutável do outro; (ii) necessidade de aprender a destotalizar o outro – porque a tendência é ver o outro de maneira uniforme e escolher

determinados padrões culturais. Maher (2007) completa que é fundamental examinarmos a nossa própria cultura. No que se refere isso:

Quando o aluno toma consciência de que a nação brasileira é produto de relações interculturais, quando ele se vê confrontado com a mutabilidade, a hibridez, a não-univocidade de sua própria matriz cultural, é mais fácil ele perceber que está operando com representações sobre o outro e que as representações que faz das culturas e dos falares minoritários não são nunca verdades objetivas ou neutras, mas, sim, construções discursivas (MAHER, 2007, p. 268).

Neste capítulo discorreremos sobre língua de acolhimento, um conceito ainda pouco consolidado na LA, e que se alinha aos novos contextos migratórios. No processo de ensino e aprendizagem de língua de acolhimento se prevê, entre outros aspectos, uma visão interculturalista da língua e o foco na comunicação, pois a necessidade de comunicação dos aprendizes é imediata. Os imigrantes precisam da língua, sobretudo, para exercer atividade laboral.

Além de língua de acolhimento, abordamos concepções de interculturalidade e a importância desse componente no que se refere ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Em linhas de síntese, podemos dizer que a interculturalidade visa ao diálogo entre culturas. Por fim, discutimos sobre a educação do entorno (MAHER, 2007), em que vimos que não basta politizar e amparar legalmente os grupos minoritarizados. É fundamental haver uma educação do entorno que preze pelo respeito às diferenças.

Essas questões teóricas abordadas nos subsidiam para que possamos analisar os dados coletados para este estudo. Porém, antes disso, apresentamos no próximo capítulo a metodologia que empregamos nesta pesquisa.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

Neste capítulo, retratamos os aspectos metodológicos, tais como a natureza da pesquisa, a coleta de dados e o seu cenário. São esses elementos que nos subsidiam para, no capítulo seguinte, analisarmos os dados, de acordo com os objetivos propostos e com as referências levantadas para esse estudo.

3.1 Natureza da pesquisa

Conforme já exposto, o propósito desta pesquisa consiste em investigar as ações de acolhimento em dois cursos de português para estrangeiros ofertados pelo CEFET-MG. Para tal fim, faz-se necessário delimitar o processo metodológico empregado para analisar ambos os contextos.

A pesquisa é de cunho etnográfico, que se caracteriza “pela observação sistemática das situações reais no local onde os fenômenos acontecem, possibilitando uma revisão contínua dos dados coletados, além de facilitar o desenvolvimento de outras pesquisas” (SANTOS, 2013, p.90).

Em relação à sua natureza, esta pesquisa se define como um estudo de caso. No entendimento clássico, a unidade-caso se referia a um indivíduo em determinada circunstância. Porém, o conceito se expandiu para outros grupos, a exemplo de “uma organização, um conjunto de relações, um papel social, um processo social, uma comunidade, uma nação ou mesmo toda uma cultura” (GIL, 2002, p.138).

Nesse tipo de pesquisa, busca-se uma investigação profunda de um ou poucos objetos (GIL, 2002), visando ao detalhamento de tudo o que é possível saber sobre eles. De acordo com Leffa (2006), o estudo de caso é de cunho qualitativo, com destaque para a exploração e descrição criteriosas de algum evento. Nesse tipo de pesquisa, não há a preocupação em descobrir uma verdade universal.

O estudo de caso foi primeiramente usado nas áreas de Medicina e, depois, na Sociologia e Antropologia. Robert Park, um ex-jornalista que se tornou sociólogo foi quem introduziu, na década de 20, os mecanismos de reportagem ao método. Para ele, o sociólogo “era um repórter,

mais exigente e responsável, comprometido com a descrição profunda dos eventos” (LEFFA, 2006, p.16). Park acreditava que tanto as leis quanto o comportamento humano não eram rígidos como ansiavam os positivistas, mas mostravam-se em constante movimento (LEFFA, 2006).

Todavia, ao longo dos anos, esse tipo de metodologia foi considerado nas ciências como pouco rigoroso (GIL, 2002), e entrou em decadência nas décadas de 30 e 40 (LEFFA, 2006), sobretudo em razão do avanço das metodologias positivistas com foco em pesquisa quantitativa. Nesse período, os pesquisadores buscavam as leis generalizáveis para a ciência e criticavam o estudo de caso pelo caráter subjetivo das descrições. Sobre isso, Gil (2002) ressalta que:

A análise de um único ou de poucos casos de fato fornece uma base muito frágil para a generalização. No entanto, os propósitos do estudo de caso não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas sim o de proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados (GIL, 2002, p.55).

Na década de 60, estudos de caso ressurgem diante do desapontamento pelas abordagens quantitativas (LEFFA, 2006). Acrescentamos a isso o fato de que, especialmente no campo da Linguística Aplicada (LA), a pesquisa qualitativa ter maior destaque se comparada à quantitativa, pois a interferência do pesquisador e dos participantes não tem se mostrado como algo negativo. O que se percebe nesse contexto é que a interação entre pesquisador e participantes se desdobra em uma transformação mútua (DUFF, 2002 *apud* SÃO BERNARDO, 2016. p.77). Cabe ressaltar, contudo, que as duas abordagens – quantitativa e qualitativa – podem se complementar, e é possível trabalhar com ambas conjuntamente.

Atualmente, o estudo de caso é tido como um tipo de pesquisa apropriado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, onde o fenômeno e o contexto não são visivelmente percebidos (YIN, 2001 *apud* GIL, 2002, p.54). O estudo de caso se revela, pois, como uma metodologia indutiva, em que “a teoria é feita a partir de observações empíricas com ênfase na interação entre os dados e sua análise. As descrições e explicações são feitas com ênfase no processo e no contexto em que se encontram os dados” (LEFFA, 2006, p.17).

Quanto aos resultados atingidos no estudo de caso, Gil (2002) aponta que devem se manifestar a partir da convergência ou da divergência das observações obtidas por meio de diferentes fontes de informação, conforme fizemos para realizar esta pesquisa. Dessa maneira, evita-se que o estudo fique dependente da subjetividade do pesquisador.

Diante do que foi exposto, podemos caracterizar esta pesquisa como um estudo de caso, na medida em que investigamos e detalhamos dois objetos – o curso *Preparatório para o PEC-G* e o curso *Português como Língua de Acolhimento* para imigrantes – e, para isso, buscamos diferentes fontes de informação.

3.2 Geração de registros

Segundo Gil (2002), a coleta de dados no estudo de caso é um procedimento mais complexo quando comparado a outros tipos de pesquisa. Isso ocorre porque, na maioria das pesquisas, usa-se uma técnica básica para obter os dados, mesmo havendo a possibilidade de complementar com outras técnicas. Por outro lado, no que se refere ao estudo de caso, o autor afirma que sempre há a utilização de mais de uma técnica. Para Gil (2002):

Pode-se dizer que, em termos de coleta de dados, o estudo de caso é o mais completo de todos os delineamentos, pois vale-se tanto de dados de gente quanto de dados de papel. Com efeito, nos estudos de caso os dados podem ser obtidos mediante análise de documentos, entrevistas, depoimentos pessoais, observação espontânea, observação participante e análise de artefatos físicos. (GIL, 2002, p.141).

Em consonância com Gil (2002), podemos perceber mais exemplos de fontes de informação utilizadas no estudo de caso (YIN 2001 *apud* LEFFA, 2006, p.20): (i) documentos (cartas, relatórios, diários etc); (ii) registros (mapas, listas de nomes, dados dos sujeitos etc); entrevistas (abertas, estruturadas etc); (iii) observação participante (o pesquisador se integra ao evento que vai estudar); artefatos culturais (livros didáticos usados, caderno de alunos etc).

De acordo com Leffa (2006), o estilo de redação no estudo de caso é variado e pode incluir narração de personagens, cenário, diálogos. O texto pode revelar o posicionamento teórico do pesquisador, a escolha dos participantes, a maneira como se deu a coleta de dados etc (LEFFA, 2006, p.24). Outro ponto é que “não se investiga uma variável isolada; procura-se, ao contrário, descrever todos os aspectos que envolvem o caso, apreendendo uma situação em sua totalidade” (LEFFA, 2006, p.15).

Ao identificarmos as peculiaridades do estudo de caso nas seções 3.1 e 3.2, na próxima, detalhamos o processo de coleta de dados, bem como os instrumentos utilizados para realizarmos o estudo.

3.3 O cenário da pesquisa

Antes de descrever o processo de coleta de dados desta pesquisa, partimos do pressuposto de que precisamos, primeiramente, contextualizar o cenário do estudo. No primeiro capítulo (seções 1.3 e 1.4) relatamos as principais características do curso *Preparatório para o PEC-G* e do curso *Português como Língua de Acolhimento* para imigrantes. De fato, essa contextualização se faz necessária para definirmos as fontes de informações para fazer a análise dos dados.

O período de coleta de dados compreende um ano: o segundo semestre de 2016 e o primeiro semestre de 2017. Especificamente sobre 2016, participei da concepção e elaboração do projeto de extensão *Português como Língua de Acolhimento* para imigrantes. Pelo fato de o projeto ter uma característica interdisciplinar, para a sua preparação, contamos com profissionais de diferentes áreas do CEFET-MG, a exemplo da área de Educação, Relações Internacionais e Ciências Sociais.

Foi no primeiro semestre de 2017 que a coleta de dados foi efetivamente consolidada por meio de: (i) acesso a plano de trabalho, aos materiais didáticos, à lista de presença, à grade de avaliação de proficiência oral de alunos; ao roteiro usado em entrevistas; às informações pessoais dos alunos, ao material gráfico usado para divulgação de cursos e eventos; às atividades feitas pelos alunos, (ii) anotações da pesquisadora feitas em sala de aula e depois dos passeios e palestras; (iii) aplicação de questionário on line para professores e organizadores dos cursos; (iv) observação de aulas; (v) participação em atividades extraclasse; (vi) aplicação de testes de nivelamento de proficiência linguística.

Importante ressaltar que, por estar em uma instituição de ensino e participar de um grupo de pesquisa, tive acesso aos meios de coleta citados. Estivemos atentos e cuidadosos durante todo o estudo²⁴, e as pessoas envolvidas – alunos, professores, coordenadores, bolsistas, voluntários – foram informadas sobre a minha condição de pesquisadora e da preocupação em resguardar as suas identidades.

Especificamente no que se refere à aplicação de questionários (APÊNDICES A e B) on line, enviados via *GoogleDocs* para professores e coordenadores dos cursos *Preparatório para o PEC-G* e *Português como Língua de Acolhimento* para imigrantes, esclarecemos que enviamos um Termo de Consentimento (p. 87). Por meio desse termo, comunicamos os

²⁴ O Comitê de Ética foi formado no CEFET-MG no final do ano passado, e entrou efetivamente em operação em 2018, após a coleta de dados desta pesquisa.

objetivos desta pesquisa aos participantes, além de ressaltarmos que preservaríamos as suas identidades.

Ao total, 9 pessoas responderam aos questionários no período de 08 a 20 de agosto de 2017, sendo 6 professores e 3 profissionais responsáveis pela coordenação dos cursos. O QUADRO 9 mostra o perfil acadêmico dos participantes.

QUADRO 9 – Formação acadêmica dos participantes dos questionários

FORMAÇÃO ACADÊMICA	PARTICIPANTES
Graduação incompleta	-
Graduação completa	9
Especialização	3
Mestrado completo	6
Mestrado incompleto	1
Doutorado completo	-
Doutorado incompleto	3

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Podemos verificar que todos os 9 participantes têm graduação completa, sendo a maioria proveniente das áreas de Estudos Linguísticos e de Letras (Licenciatura/Bacharelado), totalizado 7 pessoas. Também há 1 participante graduado em Serviço Social e 1 graduado em Publicidade e Propaganda.

Dos participantes com especialização temos: 1 especialista na área de Serviço Social, 1 na área do Direito do Trabalho e 1 na área de Linguística Aplicada. Em relação aos que têm pós-graduação *stricto sensu*, há 5 pessoas com mestrado nas áreas de Estudos de Linguagens e Letras e 1 com mestrado na área de Administração Pública. Também há 1 participante cursando mestrado em Estudos de Linguagens. Não há participante com doutorado completo, mas há 3 pessoas com doutorado em curso na área de Estudos de Linguagens.

O perfil dos participantes da pesquisa nos mostra, portanto, um alto nível de formação. Vimos anteriormente que nem todos os professores têm formação para atuar como docentes, em especial, em cursos de PLAc. No nosso caso, o estudo já nasce dentro de um contexto de

pesquisa. Isso é um diferencial, na medida em que temos pessoas buscando se especializar continuamente.

Além dos dados acadêmicos, os 6 professores nos comunicaram a respeito do tempo de experiência que têm na área de PLE. As respostas foram as seguintes: 2 anos; 1 ano; desde 2012; desde 2013; mais de 7 anos; 6 meses.

O QUADRO 10 mostra o número de professores que atuaram nos cursos *Preparatório para o PEC-G* e *Português como Língua de Acolhimento* para imigrantes. Paralelamente aos professores e aos coordenadores que concordaram em participar desta pesquisa, enfatizamos que em ambos os cursos havia um grande número de bolsistas, monitores e voluntários.

QUADRO 10 – Quantidade de professores que atuaram nos cursos do CEFET-MG.

Número de professores que atuaram no curso <i>Preparatório para o PEC-G</i>	Número de professores que atuaram no curso <i>Português como Língua de Acolhimento</i> para imigrantes	Número de professores que atuaram em ambos os cursos
4	1	1

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Neste capítulo, destacamos a natureza desta pesquisa, que se configura como um estudo de caso e é de cunho qualitativo, bem como detalhes concernentes ao processo de coleta de dados, em que contamos com uma diversidade de fontes de informação. Por fim, apresentamos o cenário da pesquisa, em que temos os cursos – *Preparatório para o PEC-G* e *Português como Língua de Acolhimento* para imigrantes – sendo viabilizados na instituição CEFET-MG.

No próximo e último capítulo, apresentamos análises e discussões referentes a esta pesquisa.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Neste capítulo, analisamos e discutimos os resultados aos quais chegamos nesta pesquisa que, conforme esclarecemos na metodologia, define-se como um estudo de caso e é de caráter qualitativo (GIL, 2002; LEFFA, 2006), além de apresentar cunho etnográfico

Na primeira seção 4.1 do capítulo, focamos nos professores e coordenadores que responderam aos questionários, a fim de compreender como veem, principalmente, as ações de acolhimento nos cursos *Preparatório para o PEC-G* e *Português como Língua de Acolhimento para Imigrantes*. Na seção 4.2, discorremos sobre as nossas percepções a respeito do assunto.

4.1 Ações de acolhimento na perspectiva dos participantes da pesquisa

Como situamos no capítulo anterior, buscamos preservar as identidades dos participantes dos questionários. Posto isso, para que possamos apresentar os seus pontos de vista neste momento de análise, referimo-nos aos 6 professores pelos numerais de 1 a 6. Fizemos o mesmo com os 3 coordenadores.

Salientamos que, ao longo deste capítulo, referimo-nos aos cursos *Preparatório para o PEC-G* e *Português como Língua de Acolhimento* para imigrantes apenas como *Pré-PEC-G* e *PLAc*, respectivamente, visto que os professores e os coordenadores do CEFET-MG costumam assim nomeá-los .

Ressaltamos que não utilizamos, nesta análise, todas as perguntas do questionário, especialmente as relacionadas a material didático, pois entendemos posteriormente que este tipo de discussão não caberia neste momento. Além disso, não analisamos as respostas de todos os professores e coordenadores a cada pergunta realizada. Consideramos as que julgamos relevantes para esta discussão. Em pesquisas futuras, pretendemos retomar as perguntas do questionário não analisadas aqui.

Aos professores e aos coordenadores dirigimos esta pergunta (5):

Em sua opinião há ou deveria haver diferenças entre estes cursos: Pré-PEC-G e PLAc? Há aspectos em comuns? Quais seriam?

Ressaltamos que, embora não tenhamos o objetivo de fazermos comparações, fizemos a referida pergunta para perceber como os participantes veem esses cursos, as diferenças entre eles, bem como as possíveis convergências. Conforme salientamos na metodologia, nem todos trabalharam no *Pré-PEC-G* e no *PLAc*, no entanto, os participantes conheciam as particularidades de ambos os cursos.

Professor 1 : A meu ver, os dois são basicamente cursos de língua portuguesa (português do Brasil) como língua não nativa e como tal **têm em comum os conteúdos relacionados à língua nos seus aspectos lexical e estrutural e também como instrumento de comunicação** [...]. Entendo que **é importante tomar muito cuidado com os alunos do PLAc para não despertar as tensões latentes** naqueles que tiveram a sorte de sair de uma situação difícil no país deles - **guerras** por exemplo - e que podem **estar vulneráveis** ainda (grifos nossos).

Professor 3: Deveria haver diferenças, pois os **objetivos dos referidos cursos são distintos**. Não há aspectos em comum, senão pelo fato de atender a imigrantes em contexto de imersão (grifos nossos).

Professor 5: São cursos com **demandas diferentes**. No **PEC-G**, por exemplo, os alunos passam um ano estudando, no Brasil, com o **objetivo de prestar o Celpe-Bras**. Enquanto que **no PLAc, os alunos estudam português, principalmente, para inserção no mercado de trabalho, para entender a cultura do país que os acolheu**, pode ser que alguns pensem em seguir ou **recomeçar (com) os estudos**, mas ao que parece não é o objetivo principal (grifos nossos).

De acordo com os professores 3 e 5, há diferenças entre os cursos, na medida em que os objetivos de ambos são distintos. Os alunos do *Pré-PEC-G* têm foco no Celpe-Bras, já os do *PLAc* visam à inserção no mercado de trabalho, fundamentalmente. De fato, conforme Cabete (2010) pontua, o imigrante adulto busca desenvolver uma atividade laboral no país onde se encontra – nem sempre igual à que exercia em seu país de origem – e precisa da língua para se comunicar.

O professor 5 aponta também para o fato de que os alunos do *PLAc* possam ter interesse em recomeçar os estudos no Brasil. Nesse caso, eles fariam um curso de língua de acolhimento? O nosso questionamento nos reporta a Cruz e Diniz (2017, no prelo) quando indagam que alguns imigrantes:

[...] têm se interessado por estudar em universidades brasileiras. Diante disso, uma questão se impõe: o ensino de um idioma como língua de acolhimento se inscreve aos primeiros meses de permanência em um país? Ou seja, após dois anos de estada no Brasil, por exemplo, o imigrante deve ainda realizar cursos de português como língua de acolhimento? Uma vez vivendo no Brasil, na condição de refugiado, até que nível de proficiência o ensino será conduzido como língua de acolhimento? Um curso de nível intermediário para imigrantes, que estejam se preparando para o ingresso em uma universidade pública brasileira, deve pautar-se no ensino de português como língua de acolhimento? Só é possível pensar em língua de acolhimento para os imigrantes recém-chegados ao país, nos primeiros níveis de proficiência? (CRUZ; DINIZ, 2017, no prelo, s/p).

Concordamos com as problematizações apresentadas por Cruz e Diniz (2017, no prelo, s/p) e ressaltamos que tais questionamentos são relevantes, na medida em que a área de PLAc aos poucos se consolida no campo da LA. As pesquisas figuram, portanto, como importantes espaços de discussão para que possamos compreender as prerrogativas concernentes à língua de acolhimento.

As questões levantadas por Cruz e Diniz (2017, no prelo) nos fazem refletir sobre características similares entre os cursos de *PLAc* e o *Pré-PEC-G*, a começar pelo fato de que são cursos para estrangeiros, em contexto de imersão. Ambos os públicos precisam da língua para se comunicar em sociedade, independentemente se ficarão no país por um período temporário ou permanente. Por outro lado, há aspectos que os diferenciam. Os alunos do *PLAc* precisam de um conhecimento mais amplo a respeito de seus direitos, por exemplo, já os do *Pré-PEC-G* necessitam, principalmente, de conhecimento referente ao letramento acadêmico.

Voltando à análise dos professores, o professor 1 destaca pontos comuns aos cursos analisados, tais como os “aspectos lexical e estrutural” e a língua como “instrumento de comunicação”. Ademais, comenta sobre a atenção que se deve ter com os alunos de *PLAc* que vivenciaram guerras, por exemplo. Com efeito, esse é um assunto capaz de remeter a lembranças dolorosas. Em situações de guerras e conflitos, as pessoas deixam seus países, sobretudo, em razão da sobrevivência. Aqueles que vêm ao Brasil chegam muitas vezes sem seus familiares e amigos. Além dos laços afetivos, deixam para trás trabalhos, projetos, sonhos, atividades, enfim, uma vida cotidiana interrompida pela guerra, na expectativa de encontrar condições de vida melhores.

Portanto, concordamos com Amado (2013) quando salienta que os aspectos linguísticos e extralinguísticos precisam ser observados no ensino de língua para esse público (AMADO, 2013). Ademais, enfatizamos a importância de se pensar em *PLAc* sob uma perspectiva intercultural que prevê o *diálogo de culturas* (MENDES, 2004), assim como a educação do entorno (MAHER, 2013), que advoga por uma convivência respeitosa entre as

culturas, o que não é simples. Refugiados e imigrantes, não raro, vivenciam no Brasil situações de intolerância. Há os casos de manifestações xenófobas, preconceito e discriminação, exploração do estrangeiro no mercado de trabalho.

Coordenador 1: Acredito que deva haver, tendo em vista o público a que o Cefet atende. **No PEC-G os alunos têm o foco específico de passar no Celpe-Bras**, então o curso, conseqüentemente, é focado para isso. **Os alunos do PLAc já apresentam outras demandas, como melhorarem o seu letramento para conseguirem emprego**, por exemplo. **Em comum, eles têm a questão do acolhimento, pois ambos os públicos precisam de certo acolhimento institucional** para que sejam inseridos na sociedade, pois a maioria dos alunos permanece no Brasil (grifos nossos).

Coordenador 2: Para mim, isto depende da caracterização dos dois públicos. **A primeira vista, o PLAc é para um público, digamos, vulnerável [...]** e que precisa, às vezes de apoio financeiro, psicológico, etc. [...] Outra particularidade é a grande taxa de **evasão entre o público do PLAc**, por razões financeiras ou oportunidades de emprego que surjam. Já **os do PEC-G vieram, supostamente, porque eles têm condições de se manterem** e porque vão ficar para cursar a sua graduação, **eles têm a obrigação de ficar no curso e serem frequentes nas aulas** (grifos nossos).

O coordenador 1 também salienta diferenças entre os cursos, tal qual o professor 5. Contudo, ressalta um aspecto comum: “ambos os públicos precisam de certo acolhimento institucional”. De fato, por estarem em uma instituição de ensino, na condição de alunos, espera-se que haja promoção de ações que visam à integração dos alunos tanto do *Pré-PEC-G* quanto de *PLAc* na comunidade acadêmica, independentemente da natureza ou objetivo dos cursos.

Para o coordenador 2, os alunos de *PLAc* são, “digamos”, vulneráveis. Percebemos uma ideia de dúvida nessa passagem, visto que o coordenador 2 não universaliza o público, ou seja, não o situa sob uma mesma condição. Em uma perspectiva interculturalista, Maher (2007) ressalta ser primordial destotalizarmos o outro, dado que a tendência é vê-lo de maneira uniforme. Ao agir assim, corremos o risco de postular determinados padrões culturais. É como se todo imigrante fosse carente, sem escolaridade, destituído de bens materiais, de família, entre outras coisas. Nesse sentido, concordamos com LOPEZ (2016) quando frisa que nem todos os deslocados se encontram, necessariamente, em situação de vulnerabilidade.

O coordenador 2 também demonstrou dúvida ao se referir aos alunos do *Pré-PEC-G*, quando comenta que eles “supostamente” têm condições financeiras para viver no Brasil. Conforme já dito, o programa prevê que o estudante seja responsável por custear a sua estada no Brasil. No entanto, na realidade não é bem assim. Segundo Bizon (2013) e Miranda (2016),

a maioria dos alunos lida com problemas diversos no país, inclusive a falta de condições financeiras para as necessidades básicas – alimentação, transporte, moradia etc. Somado a isso, eles se sentem pressionados para passar no Celpe-Bras, pois, caso contrário, devem retornar aos seus países. Também acreditamos que se sintam pressionados devido ao fato de seus familiares ou outras pessoas investirem para que fiquem no Brasil.

Outro assunto abordado pelo coordenador 2 é o que se refere à evasão de alunos. Isso tem sido especialmente frequente (LOPEZ, 2016; SOUZA, 2016, no prelo; CABETE, 2010) em cursos de língua de acolhimento. Alguns fatores podem contribuir para isso, tal como a heterogeneidade de proficiência dos aprendizes (CABETE, 2010), dificuldades financeiras, trabalho nos horários das aulas, falta de motivação, desinteresse pela língua etc. No âmbito do CEFET-MG, também notamos uma grande evasão²⁵ dos alunos do curso de *PLAc*, no primeiro semestre de 2017.

No que tange ao aspecto motivacional, como o desinteresse pelo aprendizado da língua, pensamos que uma das causas advém, possivelmente, do contexto migratório vivenciado por alguns imigrantes. Muitos vêm ao Brasil porque fogem de perseguições diversas, enfim, para não correrem o risco de morrer em seus próprios países. Sendo assim, esse tipo de “escolha” que o faz vir ao Brasil não se revela como algo natural. Desse modo, o imigrante pode não se identificar com o país, a cultura e, conseqüentemente, isso se transfere para o aprendizado da língua portuguesa. O imigrante se nega, portanto, a ressignificar a sua vida no Brasil.

Além dos estudantes de *PLAc*, presumimos que os do *Pré-PEC-G* também vivenciem questões motivacionais e desinteresse pelo aprendizado da língua. Contudo, eles vêm ao Brasil com o objetivo de passar no Celpe-Bras. Conforme o coordenador 2 demonstra, “eles têm a obrigação de ficar no curso e serem frequentes nas aulas”, ou seja, participar das aulas é algo imperativo.

A pergunta (6) seguinte foi direcionada aos professores, pois se refere às suas atuações nos cursos:

Quais foram as principais dificuldades enfrentadas por você e pelos alunos no (s) curso (s) em que atuou?

²⁵ No segundo semestre de 2017 houve pouca evasão.

Professor 2: Apoio para equipamento, liberação da sala deficiente [...]. **A falta de orientação aos professores para repasse aos alunos quanto às atividades extras: vídeo e feira.** A obrigação, devido à indicação, de **liberar parte da aula para outras atividades** (grifos nossos).

Professor 4: Acredito que em relação ao financeiro. **Os alunos do PLAc enfrentaram dificuldades financeiras em relação ao custo de passagem** de ônibus para se deslocarem até o CEFET, e **ficaram o semestre inteiro aguardando a ajuda de custo, que só foi depositada no final.** Muita energia despendida em relação a isso, tanto por parte das pessoas responsáveis em fazer o recolhimento dos documentos, pois explicar para eles a respeito de toda a burocracia tomava algum tempo das aulas [...] (grifos nossos).

Quando o professor 2 pontua questões estruturais dos cursos, relata algumas situações que presenciei, especialmente durante a fase de observação do curso básico²⁶ de *PLAc*. Referente às atividades dos alunos, previa-se que eles produzissem, ao final do curso, um vídeo como trabalho final. Destarte, estabeleceu-se que haveria um profissional especializado, responsável por orientá-los a respeito dos procedimentos concernentes a esse tipo de produção. No entanto, as explicações ocorreram ao longo das aulas de outros módulos do curso, fazendo com que fossem interrompidas várias vezes.

Quando o professor 2 frisa “liberar parte da aula para outras atividades”, confirmamos que isso foi recorrente ao longo do curso de *PLAc* – nível básico. Possivelmente o mesmo ocorreu no intermediário, mas não o acompanhei como observadora. Acrescento outra intervenção, não citada pelo professor 2: a aplicação de um questionário para imigrantes, com o objetivo de conhecer a sua situação socioeconômica. Novamente, houve interrupção de parte da aula, além de o procedimento ter sido confuso.

Entendemos que os aplicadores do questionário eram professores que atuavam no último módulo – Cultura e Sociedade – e, portanto, tinham interesse em conhecer melhor os alunos. De qualquer maneira, o conteúdo era complexo para aqueles que estavam no nível básico. Estávamos, naquele dia, no início do curso, e havia cerca de 20 estudantes em sala. A maioria teve dificuldades para preencher o questionário. Sendo assim, juntamente com os professores que davam aula no dia, ajudei alguns alunos a fazê-lo.

Assim como o professor 2, o professor 4 também reitera interrupções de aulas, especialmente para abordar assuntos relacionados à documentação e à ajuda de custo. Além disso, o professor 4 expõe as dificuldades financeiras dos alunos do *PLAc* quanto ao gasto com

²⁶ Havia duas turmas de *PLAc* – níveis básico e intermediário – aos sábados e, como as aulas aconteciam no mesmo horário, optei por assistir às aulas do básico. A turma era maior e mais diversificada. Essas questões me atraíram mais para realizar a observação.

passagem para se deslocarem para o CEFET-MG. No caso, a instituição depositou a ajuda para o transporte somente ao final do curso. Ressaltamos, porém, que no ato da matrícula, a instituição não havia prometido aos alunos esse tipo de auxílio. A instituição considerou a ajuda para o transporte depois. De acordo com Lopez (2016), o auxílio financeiro para o transporte é importante para que grande parte dos alunos continuem nos cursos de língua de acolhimento, principalmente aqueles que vivem em diferentes cidades da região metropolitana de Belo Horizonte.

Sobre a feira citada pelo professor 2, que na verdade se trata do *I Encontro de Alunos Estrangeiros do CEFET-MG*, inicialmente houve falta de orientação para os professores avisarem aos alunos os detalhes do evento. Abordamos isso na seção 4.2.3.

Nos relatos dos professores 2 e 4, verificamos problemas relacionados à organização do curso de *PLAc* que, de alguma maneira, atrapalharam o andamento das aulas. Não estamos afirmando que não possa haver interrupções, mas é preciso que haja ponderação, pois foi perceptível o tempo dispendido. O ideal seria discutir determinados assuntos, tais como os burocráticos, no momento em que as pessoas fazem a matrícula, por exemplo.

Além disso, é necessário destacar que a carga horária do curso de *PLAc* é menor se comparada com o *Pré-PEC-G*. Naquele, os alunos tinham aulas apenas aos sábados, já no curso do *PEC-G*, as aulas aconteciam de segunda a sexta-feira. Conforme informamos nas seções 1.3 e 1.4, os cursos apresentam diferenças em termos de carga horária. O *PLAc* é de 60 horas por semestre – totalizando 15 encontros. Por outro lado, o *Pré-PEC-G* é de 300 horas e dura um pouco mais de um semestre. Nesse caso, há 5 disciplinas ofertadas, incluída a de atividades interculturais, realizada às sextas-feiras.

Por fim, ressaltamos que o fato de a instituição ofertar cursos de *PLAc* às tardes de sábados reflete uma preocupação em atender o público, na medida em que muitos imigrantes trabalham durante os dias da semana e até mesmo aos sábados de manhã.

Prosseguimos para a próxima pergunta (9), dirigida aos professores e coordenadores dos cursos.

<i>Como você define língua de acolhimento?</i>
--

Professor 1: Língua da comunidade que acolhe pessoas de fora vulneráveis devido a várias razões como guerra ou catástrofes naturais nos países deles, pessoas com visto humanitário (grifos nossos).

Professor 4: Português como Língua de Acolhimento é **uma poderosa ferramenta de adaptação a uma nova realidade**, com a qual os imigrantes podem absorver as mudanças a que estão sujeitos e **munidos do poder de domínio da língua portuguesa** consigam obter melhores condições de vida se inserindo na sociedade brasileira (grifos nossos).

Professor 5: O nome diz muito: **acolher, usando a língua e a cultura para ajudar no acolhimento** desse estrangeiro que chega ao país [...] (grifos nossos).

Professor 6: **Desconheço** essa terminologia e **acredito ser desnecessário** (grifos nossos).

Coordenador 1: **Língua de acolhimento é um termo utilizado para definir o ensino da língua portuguesa para estrangeiros que demandam situações específicas**, ou especiais. Acolher, nesse sentido, significa dar oportunidade de o estrangeiro, por meio da LP, saber "viver" no país como **qualquer outro cidadão**, mostrando a ele os costumes da sociedade, mas também os seus direitos e deveres (grifos nossos).

Para o professor 1, a língua de acolhimento é voltada para um público “vulnerável”. Realmente há imigrantes chegando ao Brasil e sem muitas perspectivas, com problemas emocionais, socioeconômicos, entre tantos outros. A questão é nem todos se encontram nesse lugar de faltas (LOPEZ, 2016).

Quando homogeneizamos os grupos, corremos o risco de totalizá-los, conforme em MAHER (2007, p. 260), sendo assim, eles passam a ser vistos “automaticamente, como isentos de contradições ou equívocos”. Diante disso, Lopez (2016, p. 147) defende “uma proposta de língua de acolhimento que mantenha um viés crítico, afastando-se de uma visão que cristalice os seus aprendizes em um lugar pré-determinado de que precisam ser acolhidos – na perspectiva de amparo da palavra”.

Sem dúvida, é preciso ir além da noção de fazer caridade e de ver o outro com certo vitimismo. Para o professor 5, “o nome diz muito: acolher, usando a língua e a cultura para ajudar no acolhimento”. Podemos inferir que uma das formas de se acolher é justamente oferecer ao imigrante um curso de *PLAc*, por exemplo. Portanto, ofertar um curso é acolher, e isso não precisa estar envolto a uma ideia de caridade, ainda que o curso seja gratuito.

Segundo o professor 4, a língua de acolhimento “é uma poderosa ferramenta de adaptação a uma nova realidade”. O professor também enfatiza o “poder de domínio da língua portuguesa”. Percebemos nesses trechos o entendimento de língua-poder. Essa opinião revela, a nosso ver, o enorme potencial da língua, como se fosse salvar o imigrante e lhe garantir melhores condições de vida. O aprendizado da língua é importante sim, claro, mas é um dos mecanismos de integração. Não adianta somente aprendê-la. É fundamental que o governo e a

sociedade civil, em suas tantas esferas, criem mecanismos para que o imigrante seja incluído na sociedade brasileira. Caso contrário, mesmo munido de conhecimento da língua, o imigrante se encontrará em um contexto de marginalização.

O professor 6 ressalta desconhecer a terminologia, além de considerá-la desnecessária. Entendemos, dessa maneira, que ele parte primeiramente do pressuposto de que o seu desconhecimento sobre o assunto é o suficiente para considerar o termo língua de acolhimento como algo dispensável.

O coordenador 1 não aponta o aspecto de “vulnerabilidade” do público de *PLAc*, não o uniformiza aparentemente. Ele afirma que a língua de acolhimento é voltada para “estrangeiros que demandam situações específicas, ou especiais”. Contudo, não expõe quais seriam essas características. Também discorre sobre o fato de que por meio da língua o estrangeiro pode ter a possibilidade de saber “viver” no país como qualquer cidadão, com direitos e deveres.

Diante dessa constatação, fazemos estas perguntas: o que é saber viver no Brasil? Saber viver seria negar a própria identidade, por exemplo? Ou os costumes e valores? Se for assim, estaremos distantes de uma ideia interculturalista tanto de língua quanto de sociedade. Para Mendes (2004), o processo de ensino-aprendizagem sob o viés interculturalista deve se pautar em um conjunto de ações que visam ao engajamento de indivíduos atuantes e críticos.

Por fim, acrescentamos que a língua é um instrumento para o imigrante, mas não um fim. É preciso que também seja amparado pela legislação e pela sociedade como um todo. Além disso, é necessário haver uma efetiva educação do entorno (MAHER, 2007) para que se respeitem as diferenças linguístico-culturais desse outro que chega ao país.

Seguimos com a próxima pergunta (10):

Em sua opinião, quais foram as ações de acolhimento realizadas pelo CEFET-MG, no âmbito do PEC-G e do curso de extensão de PLAc?

Professor 1: Além de oferecer **cursos gratuitos** para os imigrantes necessitados e ter recebido a sua **primeira turma de alunos do PEC-G**, o CEFET-MG Campus I, por meio da sua Secretária de Relações Internacionais, organiza **passeios** pela cidade de BH, visitas a unidades **do CEFET-MG de cidades do interior** e já está **planejando a segunda edição do encontro de alunos estrangeiros da instituição**, encontro que reúne alunos estrangeiros do PEC-G, do PLAc e dos Programa de Pós-Graduação em Estudos de linguagens e ao qual são convidados brasileiros e estrangeiros de fora também. Além disso tudo, os alunos do **PEC-G estão matriculados como os alunos regulares da instituição e tem acesso ao refeitório** (grifos nossos).

Professor 2: O próprio curso, o auxílio transporte, o lanche, a atividade de encerramento, o trabalho final.

Professor 3: Não saberia dizer, pois não conheço o curso como um todo. No âmbito da minha disciplina: (1) **doação de um caderno** para escrita de um diário; (2) **leve alguns alimentos** (castanha do pará e brigadeiro) para os alunos experimentarem; (3) entrega de **material didático impresso sem custo para o aluno**; (4) **acompanhamento de um monitor** dentro e fora da sala de aula[...] Perceba que os dois primeiros são ações pontuais realizadas pelos professores, já os dois últimos são institucionalizado (grifos nossos).

Professor 4: O PLAc oferece todas as condições para que o imigrante se apodere do conhecimento da língua portuguesa não só com o conhecimento advindo do trabalho dos professores, mas oferece um espaço de compartilhamento de experiências entre os participantes, **oferece lanche, oferece ajuda de custo para o deslocamento dos mais carentes [...]** Este é um curso que serve **como porta de entrada para os cursos regulares da Instituição ou os seus cursos profissionalizantes de extensão**, para os que persistirem na capacitação [...] (grifos nossos).

Professor 5: Principalmente **os cursos de formação para professores que pretendiam trabalhar no PLAC [...]** (grifos nossos)

Coordenador 1: Acredito que **a própria proposição do projeto de extensão** já seja o ponto inicial para ações de acolhimento. Além disso, o fornecimento de **material didático gratuito e as iniciativas de parcerias com empresas** (grifos nossos).

Coordenador 3: [...] disponibiliza professores, equipamentos e espaço físico. Promove passeios, palestras e integração com outros alunos e professores da Instituição.

Podemos perceber que os professores e os coordenadores apresentam questões comuns e, também, pontos de vista diferentes no que se refere às ações de acolhimento no âmbito dos cursos *Pré-PEC-G e PLAc*.

Destacamos alguns aspectos abordados pelos participantes em relação às ações de acolhimento: gratuidade dos cursos e dos materiais didáticos; disponibilização de espaço físico; promoção de passeios e palestras; auxílio para transporte; alimentação – refeitório e lanche; curso de formação para os professores de PLAc; encontro de alunos estrangeiros da instituição; acompanhamento de monitor; entre outros.

No entanto, salientamos que nem todas as ações são comuns a ambos os públicos, a exemplo de passeios e palestras, de alimentação no refeitório e de acompanhamento de monitor. Tais ações são previstas para o público do *Pré-PEC-G*. Comentamos na seção 1.3 que esses estudantes são matriculados no curso de Letras, conseqüentemente, dispõem dos mesmos direitos dos outros alunos do CEFET-MG, como acesso à biblioteca, alimentação subsidiada,

serviços médicos e odontológicos, serviço de transporte etc. O mesmo não acontece para os alunos de *PLAc*, pelo fato de fazerem parte de um projeto de extensão. Portanto, não são matriculados como estudantes tal como os do *Pré-PEC-G*.

Diante disso, acrescentamos que o *PEC-G* é um instrumento de política pública (BIZON, 2013), o que faz com que as universidades e IES vinculadas ao programa o vejam como dispositivo com potencial de promover uma política de internacionalização nas instituições de ensino.

O curso de *PLAc*, por sua vez, faz parte de um projeto de extensão, com duração e verba limitadas. Contudo, mesmo diante disso, e com o intuito de driblar certas restrições, a organização do curso propôs parceria com a iniciativa privada, por exemplo, que disponibilizou o lanche no dia do nivelamento dos cursos. O coordenador 1 ressalta a necessidade de se estabelecer tais “iniciativas de parcerias com empresas”. Caso contrário, os projetos de extensão podem ser inviabilizados, pois as instituições de ensino têm limites orçamentários para projetos dessa natureza. Já o lanche oferecido aos alunos de *PLAc* das duas turmas – básico e intermediário –, salientamos que foi a Fundação Cefetminas que o forneceu para os alunos.

Cabe ressaltar novamente que o projeto de extensão do curso de *PLAc*, previsto para finalizar em 2017, continua em atividade no CEFET-MG. Isso demonstra a recepção da instituição pela proposta. Consoante a isso, é possível vislumbrarmos novos desdobramentos. Para o professor 4, o curso de *PLAc* serve “como porta de entrada para os cursos regulares da Instituição ou os seus cursos profissionalizantes de extensão”. De fato, conversando com estudantes durante o curso de *PLAc*, foi perceptível o interesse de alguns em estudar no CEFET-MG.

Podemos concluir que os dois cursos fazem parte de uma política de internacionalização da instituição, com potencial de promover a pluralidade e as trocas interculturais. Contudo, há diferentes pesos e medidas, pois, conforme mencionamos na seção 1.2, o *PEC-G* faz parte de uma política pública do Estado brasileiro. Isso institucionaliza as ações, no geral. O mesmo não ocorre no contexto de língua de acolhimento, na medida em que não há uma política pública nacional de ensino de *PLAc*. Nesse caso, o Estado se exime de responsabilidades e as instituições de ensino e as organizações da sociedade civil é que tomam a frente.

Por fim, prosseguimos com última pergunta (11) direcionada aos professores e coordenadores dos cursos:

O que acha que ainda pode ser feito para que os alunos estrangeiros, em especial do PEC-G e do PLAc, sejam melhor acolhidos pela instituição?

Professor 3: Sem dúvida os estudantes do PEC-G estão melhor integrados à comunidade cefetiana, pois estes têm matrícula, compartilham os mesmos espaços com os demais estudantes da instituição, o curso é intensivo, isso significa que eles estão na instituição quase todos os dias da semana. Assim, a meu ver, para que sejam melhor acolhidos, devem-se institucionalizar os projetos, ou seja, a instituição CEFET-MG é que deve assumir e se comprometer com os estudantes, e não um grupo de professores bem intencionados[...] (grifos nossos).

Professor 4: Acredito que a ajuda de custo de transporte é muito necessária para garantir que os imigrantes sem condições financeiras de arcar com despesas de deslocamento deem continuidade ao curso. Atividades externas também auxiliam para que conheçam melhor a cidade de BH e os espaços culturais, muitos não conseguem ter acesso a isso e dentro do curso acredito ser possível [...] poderia se pensar também no PLAc em um formato infantil - no mesmo horário em que os pais tivessem aulas, eles trariam seus filhos também e eles poderiam ser atendidos/cuidados por professores capacitados para dar aulas para as crianças (grifos nossos).

Professor 5: O curso, os alunos no uso dos espaços e serviços da instituição. Seria interessante se o curso PLAc fosse um pouco além do curso de extensão, seria muito bom se os alunos também pudessem fazer uso dos espaços e serviços do CEFET-MG (grifos nossos).

Professor 6: acho que os alunos do PEC-G são bem recebidos e amparados, quanto ao PLAc não saberia responder (grifos nossos).

Coordenador 1: Acredito que seja necessário intensificar parcerias com a iniciativa privada, para que a sociedade em geral também acolha os alunos. Como instituição pública, há limitações de ações que precisam ser feitas (grifos nossos).

Coordenador 3: Preparar professores, promover mais passeios e palestras. Desenvolver atividades que promovam maior integração entre os alunos brasileiros e professores da Instituição. Conseguir recursos específicos que atendam principalmente alunos do PLAc para auxílio transporte e lanches (grifos nossos).

A respeito das expectativas dos professores e coordenadores no que diz respeito às ações de acolhimento, verificamos que determinados aspectos já foram abordados e, mais uma vez, refletem algumas diferenças existentes entre os cursos, no que tange não somente ao objetivo, mas à questão política e institucional.

Nesse contexto, concordamos com o professor 3, quando enfatiza que para os estudantes serem mais acolhidos “a instituição CEFET-MG é que deve assumir e se comprometer [...] e

não um grupo de professores bem intencionados”. Esse trecho corrobora com a discussão proposta por Lopez (2016), especialmente no que se refere à área de Português como língua de acolhimento (PLAc), que “acaba se firmando como um campo de ‘exercício da caridade’, exaltando o trabalho voluntário e julgando negativamente o professor que eventualmente venha a querer receber para executar aquele trabalho (LOPEZ, 2016, p. 177)

O professor 3 ainda ressalta que o “PEC-G faz parte da grade do curso de Letras, o que ajuda, e muito”, “sem dúvida os estudantes do PEC-G estão mais bem integrados à comunidade cefetiana, pois estes têm matrícula”. Esses trechos revelam que o alunos desse curso têm amparo institucional, assim como os do *PLAc*, mas esses últimos com os limites que pontuamos.

O professor 5 demonstra expectativa de mudanças quando diz que “seria interessante se o curso de *PLAc* fosse um pouco além do curso de extensão”. Em consonância a isso, o professor 4 sugere outra possibilidade, ou seja, que se pense em um formato infantil para o *PLAc*, para que tanto os pais quanto os filhos possam estudar na instituição.

Os professores e coordenadores também salientaram outros fatores que consideram pertinentes para que haja mais acolhimento dos alunos de *PLAc* e *Pré-PEC-G* na instituição. Algumas questões já foram comentadas anteriormente: auxílio para lanche e transporte; atividades externas, como palestras e passeios; parcerias com a iniciativa privada etc.

Com o objetivo de finalizarmos esta seção, retomamos a algumas questões pertinentes retratadas pelos participantes dos questionários. Houve discussão sobre o conceito de língua de acolhimento, as diferenças e as convergências entre os cursos e, principalmente, a visão de acolhimento por parte dos participantes. Entendemos que os pontos levantados nos mostram a noção deles de que, para as ações de acolhimento se efetivarem de fato, é preciso haver respaldo institucional.

Além disso, percebemos que as questões teóricas abordadas nesta pesquisa se inserem nas discussões propostas, em especial no que tange à perspectiva intercultural, que deve permear as ações de acolhimento. A nosso ver, é preciso dialogar com as culturas, bem como respeitá-las.

4.2 Ações de acolhimento na perspectiva da pesquisadora

Nesta seção analisamos algumas ações de acolhimento que identificamos ao longo do período em que observamos os cursos *Pré-PEC-G* e *PLAc*.

4.2.1 Nivelamento de candidatos para o curso *Português como Língua de Acolhimento para imigrantes*

No início de 2017, participei do nivelamento de candidatos para a primeira edição do curso de *PLAc* daquele ano. Na época, constatamos que houve uma expressiva divulgação do curso em redes sociais (ANEXO A) e em meios de comunicação (ANEXO B). Para essa edição, recebemos inscrições de 50 pessoas, porém, o número de vagas era inferior. Foram disponibilizadas 40 vagas, sendo 20 para o nível básico e 20 para o nível intermediário.

A Secretaria de Relações Internacionais (SRI) do CEFET-MG encarregou-se de organizar o evento. No dia do nivelamento, após a chegada dos candidatos, fizemos uma apresentação com o objetivo de informar onde aconteceriam as entrevistas, que seriam individuais, bem como os procedimentos referentes a isso. As informações foram dadas em português, inglês, francês e em espanhol, pois sabíamos que havia pessoas que não se comunicavam em português naquele momento.

Para que o evento fosse realizado, foi necessário haver um grande envolvimento de coordenadores, professores, bolsistas e voluntários para atender os candidatos ao curso de *PLAc*. Em relação aos profissionais que se envolveram com o evento, a maioria atuou como entrevistador, outros deram apoio na organização e esclareceram dúvidas do público.

No que concerne às entrevistas, tivemos como parâmetro a parte oral do Exame Celpe-Bras, com adaptações. Ademais, recebemos um roteiro auxiliar para entrevistadores (ANEXO C), que nos orientava a respeito dos procedimentos das entrevistas, que tinham duração de 15 minutos cada. Nos primeiros 5 minutos, fizemos um “quebra gelo”²⁷ para que pudessemos conhecer mais os candidatos. Após esses minutos iniciais, apresentamos dois Elementos Provocadores (EP)²⁸ para que pudessemos conversar com os entrevistados sobre assuntos diversos e avaliar a sua proficiência linguística.

Cada entrevistador dispunha de uma grade de avaliação de proficiência oral (ANEXO D) que continha o campo “observações”. Nesse campo, o entrevistador deveria escrever informações relevantes sobre o perfil dos candidatos, de forma a ajudar na sua seleção/exclusão. Ao total, como mencionamos, foram realizadas 50 entrevistas. Seguem trechos de algumas observações feitas pelos entrevistadores:

²⁷ O “quebra gelo” é uma conversa entre o candidato e o avaliador que antecede a interação. O objetivo é conhecer mais o candidato, bem como diminuir a sua ansiedade (LONGORDO; PONCIANO, 2014).

²⁸ Elementos Provocadores (EPs) são usados para avaliar a produção oral dos candidatos que prestam o Celpe-Bras. Os EPs apresentam não somente imagens, mas, também, elementos verbais (LONGORDO; PONCIANO), e trazem para discussão alguns temas, em especiais aqueles com foco na cultura brasileira.

Entrevista 1: missionário. Mora com esposa e com jovens brasileiros carentes. Gosta de ler jornal, mas tem dificuldade de ler em português.

Entrevista 2: médico do Programa Mais Médicos. Mora com a esposa. Domina bem o idioma. Necessário fazer o Revalida para permanecer no programa.

Entrevista 3: já estudou para Enem. Está em um nível acima dos demais alunos. Entendeu e explicou os elementos apresentados. Não é carente.

Entrevista 4: veio por causa da guerra. Quer voltar a trabalhar na área de TI. Hoje é estoquista em uma editora. Relata dificuldade com a escrita [...].

Entrevista 5: mora no Brasil com amigos. Não fala português (domina somente estruturas muito básicas da fala). Faz trabalho voluntário e pretende morar no Brasil.

Entrevista 6: imigrante sírio, com emprego regular, mas com bastante dificuldade de se expressar e entender.

Entrevista 7: médico do Líbano. Mora sozinho. Não trabalha. Vai tentar o Revalida.

Entrevista 8: está no Brasil há pouco tempo. Nível básico. Muita interferência do francês. Sem trabalho. Mora com a prima em Betim. Veio do Haiti.

Entrevista 9: gastrônoma italiana. Palestra sobre vinhos. Está há 5 anos no Brasil. Mora no Sion. Gosta de música e Jorge Amado.

Ao final do teste de nivelamento, os candidatos foram dispensados e avisados de que o resultado do processo seletivo seria disponibilizado por meio do site da SRI. Todos fizemos um lanche e, em seguida, os entrevistadores se reuniram para decidir quem deveria participar dos cursos de *PLAc*. Precisávamos avaliar os perfis e fazer a seleção dos alunos, já que tivemos mais candidatos inscritos do que vagas disponíveis.

No momento de análise dos candidatos, os entrevistadores defenderam por que determinados candidatos deveriam ser incluídos nos cursos e outros não. As colocações foram diversas: “não precisa, é europeu”; “tem dinheiro, não deve fazer o curso”; “faz trabalho voluntário aqui no Brasil, mas quando voltar pro seu país tem seu trabalho garantido”.

Esses relatos nos mostram que o curso de *PLAc*, em um primeiro momento, não é para europeu, rico, enfim, para quem não se enquadra em um determinado perfil de vulnerabilidade. O interessante é que após essas colocações dos entrevistadores sobre quem deveria ou não fazer parte dos cursos, houve um momento de reflexão e, em seguida, de desconstrução de discursos: “é europeu, mas faz trabalho voluntário no Brasil e precisa da língua para se comunicar”; “não se encaixa no público alvo, mas está desempregado”; “é missionário, precisa da língua para trabalhar”.

Tais colocações me fizeram pensar em como vemos não só a língua de acolhimento, mas o acolhimento em si. Ademais, o que é vulnerabilidade? Como mensurar isso? Após aquele momento de desconstrução de conceitos, em que avaliamos os nossos discursos, percebemos que outras pessoas poderiam ser incluídas no curso, e não somente o público que esperávamos. Os coordenadores do *PLAc* concordaram em ampliar as vagas e, em função disso, foram aceitos mais alunos para os cursos, sendo 23 para o básico e 24 para o nível intermediário.

As nacionalidades eram diversas, sendo a maioria proveniente do Haiti, Líbia, Síria, Finlândia, Irlanda, Argentina, França, Colômbia e Timor-Leste. A idade variava de 20 anos a 50 anos, e o perfil era bem heterogêneo. No que tange à escolaridade, recebemos estudantes, além de pessoas com formação técnica e superior (áreas de Letras, Engenharia, Medicina, Administração, entre outras).

O episódio do nivelamento foi significativo para nos mostrar não apenas sobre quem pode entrar nos cursos, mas, também, sobre quem e como podemos acolher. Acolher é uma condicional? Acreditamos que é preciso ir além e pensar no acolhimento de maneira mais ampla, em um contexto mais politizado, senão ficamos limitados à concepção de desamparo e vemos o imigrante em um lugar de vitimismo.

Concordamos com Lopez e Diniz (2016, no prelo) quando afirmam que os “professores e pesquisadores de *PLAc* necessitam se interrogar, a todo momento, quem são esses sujeitos migrantes, quais são as relações que estabelecem com os diferentes territórios e línguas que os constituem e como se pode dar o ensino de português para esse público”.

Destacamos que o nivelamento transcorreu de forma satisfatória e os organizadores se preocuparam em atender os imigrantes de maneira que se sentissem integrados na instituição. Como mencionei, houve o momento da apresentação (realizada em inglês, francês, espanhol e português), o lanche, as entrevistas individuais, as análises dos perfis feitas pelos professores e, principalmente, a desconstrução de discursos, o que nos permitiu pensar mais sobre quem acolhemos e por que fazemos isso. Em uma perspectiva intercultural, é necessário que tenhamos a consciência de que o nosso modo de pensar é culturalmente construído. (BYRAM, 2000 *apud* PAIVA; VIANA, 2014, p.19). Sendo assim, é preciso que avaliemos tanto a nossa cultura quanto a do outro criticamente.

4.2.2 Atividades interculturais

Na seção 1.3, apresentamos as principais características do curso *Pré-PEC-G*, a exemplo das disciplinas ofertadas para os alunos no primeiro preparatório do CEFET-MG. É sobre uma dessas disciplinas, em particular, que discorreremos neste momento. Trata-se da disciplina nomeada como *Atividades Interculturais*.

Essa disciplina estava sob a responsabilidade da Secretaria de Relações Internacionais (SRI), e previa atividades às sextas-feiras, tanto no CEFET-MG quanto em espaços externos. A disciplina objetivava integrar os estudantes do *Pré-PEC-G* na comunidade acadêmica, bem como na sociedade brasileira.

As atividades interculturais relacionavam-se a palestras e seminários sobre temas diversos, exibição de filmes, entre outros. Além de atividades no âmbito da instituição, havia outras que aconteciam em espaços externos, tais como em museus, praças, cidades históricas, mercados, unidades do CEFET-MG no interior etc. Nesses casos de atividades externas, a instituição disponibilizava transporte para os alunos.

Na fase em que observei os cursos para realizar a coleta de dados, participei de algumas dessas atividades às sextas-feiras. Importante salientar que a disciplina em questão era obrigatória, assim como as demais. A primeira palestra a qual assisti, no início de 2017, foi sobre segurança no Brasil. Os 9 alunos do *Pré-PEC-G* tinham chegado há poucos dias ao país, e já frequentavam as aulas. Nesse período, eles tinham muita dificuldade para compreender a língua, com exceção dos hispano-falantes.

Durante a palestra, a professora, que não era docente das disciplinas ofertadas, usou várias imagens e apostou em mímicas constantemente. Foi bem teatral, aliás, era o de se esperar naquela situação, caso contrário, seria ainda mais difícil para os alunos compreenderem o conteúdo. A nosso ver, a participação da professora é fundamental nesses contextos, na medida em que expomos os alunos a uma oportunidade de aprendizagem que não seja necessariamente pedagogizada.

A professora enfatizou, principalmente, os cuidados que os alunos deveriam ter para evitar problemas relacionados à violência. A palestra foi interessante sob o ponto de vista do conteúdo e dos recursos utilizados pela professora, que se esforçou para ser entendida. O tema era relevante para se tratar com estrangeiros, na medida em que a maioria desconhece questões socioculturais do Brasil, entre as quais, a violência. Embora alguns vivenciem esse problema em seus países, era relevante retratar o assunto de qualquer maneira, considerando o contexto brasileiro.

Depois de algum tempo, assisti à outra palestra ministrada para os alunos do *Pré-PEC-G*, desta vez sobre saúde. Naquela altura, os alunos estavam se familiarizando com a língua, e já podiam compreender melhor parte do conteúdo.

A palestra foi realizada por um médico e duas enfermeiras, funcionários do CEFET-MG. Os profissionais explicaram a respeito de como os alunos poderiam se beneficiar da saúde pública no país, caso precisassem. Também abordaram sobre os postos de saúde, as doenças mais comuns no Brasil, os cuidados que devemos ter com a alimentação etc. Os palestrantes tentavam falar devagar, e fizeram uso de muitas imagens, além de mímicas. Nessa palestra, poucos estudantes participaram e fizeram perguntas.

Ao final do evento, houve uma explicação sobre saúde sexual, especialmente no que se refere às doenças sexualmente transmissíveis e à gravidez. Alguns alunos ficaram visivelmente constrangidos com essa discussão e, quando uma das enfermeiras distribuiu preservativos, houve quem os rejeitasse.

Sexo é um tabu em muitas culturas, mas, ao mesmo tempo, é um assunto pertinente para se retratar, principalmente quando pensamos em termos de saúde pública. Contudo, este é o nosso ponto de vista, na medida em que há quem pense sobre sexo sob outra perspectiva, como exemplo, a religiosa. Esse fato nos reporta a Maher (2007) quando salienta ser fundamental que nos preparemos para lidar com o complexo encontro com o outro. Compreendemos que quem acolhe tem a aprender com o outro, sobretudo a respeitar as diferenças.

Outro aspecto que observamos a respeito desse acontecimento é que a palestra se deu no contexto de ensino-aprendizagem brasileiro. Dessa maneira, temos uma conjuntura em que a cultura dominante e etnocêntrica muitas vezes desconhece a realidade do seu público (GROSSO, 2010).

Ao finalizarem a palestra, os profissionais de saúde levaram os alunos para os consultórios do CEFET-MG, com o propósito de lhes apresentar as instalações. Como já mencionamos, os alunos do *Pré-PEC-G* são matriculados na instituição, sendo assim, caso precisem, eles têm a seu dispor atendimento médico e odontológico gratuitos. Sobre esse último, farei um breve relato, antes de retomar as discussões sobre as atividades interculturais.

Certa vez em sala de aula, estava como observadora, e havia uma aluna do *Pré-PEC-G* que se queixava de dor de dente. Eu a levei ao consultório odontológico para que se pudesse investigar a dor. Nessa época, os alunos tinham chegado há pouco tempo no país, e a comunicação com essa aluna foi dificultosa. Tentei me comunicar em inglês, mas não foi possível. Como ela é falante de francês, ao chegar ao consultório, o recepcionista me avisou

que havia um dentista que poderia atendê-la pelo fato de falar francês. Esse episódio no consultório me mostrou o esforço da comunidade para se comunicar com a aluna e compreender o que se passava com ela.

Votando às atividades interculturais, também participei de algumas externas, como o dia em que visitamos o Museu de Artes e Ofícios, em Belo Horizonte. Enquanto aguardávamos para entrar, conversei por um tempo com um dos alunos, que me relatou o quanto a cultura brasileira era diferente quando comparada com a dele. Em sua opinião, o Brasil era muito livre, e isso o incomodava. Mantivemos um diálogo em que ambos puderam apresentar suas visões sobre diferentes assuntos.

Durante a visita ao museu, havia dois profissionais responsáveis por fazer a mediação junto aos alunos, com o objetivo de lhes explicar sobre os artefatos de trabalho presentes no museu, e usados no Brasil ao longo dos anos por diferentes povos (índios, portugueses, africanos etc.) e profissionais. Em um dado momento, um dos mediadores ficou incomodado quando mostrou artefatos de trabalho usados pelos escravos. Eles sabiam que no grupo de alunos havia pessoas originárias de países africanos. O mediador pediu-lhes desculpas por esse episódio da história do Brasil, marcadamente opressivo. Essa atitude nos revela a postura crítica do mediador em relação à sua própria cultura.

Além das atividades culturais relatadas, participei de outras, mas citei essas três por considerá-las significativas, tanto pelo conteúdo quanto pelos acontecimentos que se sucederam nos eventos. Concebemos essas atividades como essenciais, pois têm o potencial de viabilizar a integração dos alunos na comunidade acadêmica, bem como na sociedade brasileira. Durante os encontros, foi possível observar não somente as reações dos alunos diante as manifestações culturais do Brasil, mas, também, perceber como o entorno se relacionava com esses diferentes grupos linguístico-culturais.

De fato, tal qual em Sene (2017), destacamos que as atividades interculturais potencializam e visibilidade do público migrante na comunidade local. Acrescentamos que elas são um meio para que os alunos e os próprios brasileiros lidem com as suas questões identitárias. A nosso ver, de maneira geral, os estudantes se envolveram com as atividades, participando e questionando as representações da cultura brasileira com a quais estavam em contato. Contudo, conforme mostramos, houve alguns momentos de estranhamento, o que é previsível.

Conforme salientam Paiva e Viana (2014), é preciso compreender o fator intercultural como uma forma de se estreitar as relações entre os indivíduos, mesmo que compartilhem

perspectivas evolutivas distintas, pois é isso que faz com que as trocas estabelecidas por eles sejam transformadoras.

Após cada atividade cultural, os alunos recebiam uma atividade para fazer. Colocamos como exemplo as perguntas relacionadas à palestra sobre saúde: (i) você já tinha conhecimento sobre as questões de saúde no Brasil? (ii) tomou alguma vacina antes de vir para o nosso país? (iii) já havia assistido às palestras educativas sobre questões de saúde? Onde, com qual frequência? (iv) quais as principais doenças que acometem a população de seu país? Quais aspectos que considerou mais interessantes nessa palestra?

Por fim, apontamos que as atividades culturais disponibilizadas para os alunos do *Pré-PEC-G* também poderiam ser pensadas para os alunos do *PLAc*. Acreditamos que ambos os públicos se beneficiariam, pois os assuntos abordados são pertinentes para os imigrantes que vivem no Brasil.

4.2.3 I Encontro de Alunos Estrangeiros do CEFET-MG

A Secretaria de Relações Internacionais promoveu em junho de 2017 o evento *I Encontro de Alunos Estrangeiros do CEFET-MG*, com objetivo de integrar os alunos estrangeiros na comunidade acadêmica e, também, na externa. Para esse evento, havia uma comissão responsável pela organização e composta por coordenadores, professores, bolsistas e voluntários. Foram realizadas algumas reuniões para se definir os procedimentos que seriam tomados para a realização do encontro.

A data do evento coincidia com o último dia de aula dos alunos do curso de *PLAc*, para facilitar a sua participação. Neste dia, os alunos participariam do encontro e, em dado momento, seguiriam para as salas apresentar o trabalho final – a apresentação de vídeo, assunto comentado pelo professor 2, na seção 4.1.

Paralelamente a isso, também seriam realizadas as inscrições para a segunda edição, naquele ano, do curso de *PLAc*. Assim como ocorreu na primeira edição, dessa vez houve novamente divulgação (ANEXO E) em meios de comunicação e em redes sociais. Os alunos que fizeram a primeira edição tinham vaga garantida para o segundo semestre, caso quisessem continuar a fazer o curso. As demais vagas seriam preenchidas por novos estudantes.

Durante as observações que fiz nas aulas de *PLAc*, aos sábados, percebi que poucos se interessaram em participar do evento. Explicamos que cada um poderia escolher algum aspecto

cultural de seu país (comida, dança, turismo, música, etc.) para apresentá-lo no encontro. Houve poucas adesões. Naquele momento, outro aspecto se destacava: a grande evasão dos alunos das turmas. Contudo, a evasão foi mais expressiva na turma de nível básico, ao contrário do nível intermediário, que se manteve mais estável. A hipótese é que na turma do intermediário havia alunos com mais expectativa em relação ao CEFET-MG, no sentido de eventualmente cursarem ensino médio ou mesmo graduação na instituição.

Em relação aos alunos do *Pré-PEC-G*, contamos com a participação de todos no evento, até porque, para eles, essa era uma atividade de avaliação. Na programação do encontro estavam previstos: (i) recital de música brasileira, apresentada por um argentino; (ii) Feira Mundi – exposição de artesanato, comidas e oficinas de dança e música; (iii) apresentação de compá – dança típica haitiana; (iv) escrita em árabe; (v) oficina de tranças e penteados; (vi) danças urbanas da África; (vii) oficina de samba e forró; (viii) apresentação musical – Haiti; (ix) oficina de ritmos; entre outros.

Houve outra atividade, não prevista na programação, mas que foi incluída durante o encontro. Foi quando um aluno de Angola pediu para declamar um poema sobre o seu país. Naquele momento, o aluno pôde dar voz ao seu descontentamento em relação às questões políticas que vêm ocorrendo em Angola.

Analizamos o encontro como um evento que nos mostrou o entrosamento entre as diferentes culturas. Além disso, havia atividades variadas, o que possibilitava às pessoas escolherem aquelas que lhes interessavam. Percebíamos que os alunos queriam falar de seus países e de sua cultura. O evento promoveu, portanto, uma oportunidade para que os participantes, estrangeiros e brasileiros, pudessem se reunir e estabelecer experiências múltiplas.

De fato, havia um público diverso, a exemplo dos imigrantes que foram para se inscrever na segunda edição do curso de *PLAc*, dos alunos estrangeiros de outras instituições, das pessoas da comunidade externa, além, claro, dos professores e dos alunos estrangeiros e brasileiros que estudam na instituição.

Ressaltamos a importância de eventos dessa natureza, mas que sejam, sobretudo, mais do que uma celebração, mas um ato político. Percebe-se que, não raro, em eventos assim as diferenças culturais são muitas vezes encaradas de maneira trivial. Nesse caso, festeja-se “apenas aquilo que está na superfície das culturas (comidas, danças, música), sem conectá-las com a vida real das pessoas e de suas lutas políticas” (MAHER, 2007, p.260).

Como reforça São Bernardo (2016), é preciso apostar em um ensino de línguas focado na cidadania intercultural, permitindo que os alunos se sintam mais confiantes em termos identitários.

4.2.4 Outras ações de acolhimento realizadas no âmbito do CEFET-MG

Nesta seção, abordamos outras ações de acolhimento verificadas ao longo do período em que observamos os cursos, bem como o seu entorno, para que pudéssemos realizar esta pesquisa. Como exemplo de ação de acolhimento, citamos a palestra ministrada pela professora Dra. Rosane de Sá Amado, docente da Universidade de São Paulo (USP). Na ocasião, a professora apresentou no Campus I do CEFET-MG, no início de 2017, a palestra “Desafios do ensino-aprendizagem do português em contexto de acolhimento”.

As inscrições, abertas para a comunidade interna e externa, eram gratuitas e deveriam ser feitas por meio do site da Secretaria de Relações Internacionais (SRI). A palestra foi uma oportunidade para que os estudantes, os professores e os interessados pela área pudessem conhecer mais sobre língua de acolhimento, os desafios e pesquisas na área, bem como os aspectos dos imigrantes que chegam ao Brasil etc.

No que tange à formação de professores, a instituição disponibiliza cursos gratuitos sobre temáticas diferentes de ensino. Esses cursos fazem parte de outro projeto de extensão, com objetivo de formar professores na área de PLE. Desse modo, em 2017, foi disponibilizado o XI Curso de capacitação, com foco em produção de materiais didáticos para a área de PLAc. Durante o curso, discutiu-se sobre imigrações no Brasil, conceito de língua de acolhimento e questões concernentes à produção de material didático para a área de PLAc. Ao final, os alunos da capacitação tiveram que produzir material didático voltado ao público em questão. Foram disponibilizadas 16 vagas para o curso, que tinha carga horária de 15h. Em relação aos critérios para selecionar o público participante, considerou-se a presença de pessoas da comunidade externa, além da comunidade interna – bolsistas, pesquisadores da área, entre outros.

Por fim, citamos o Programa Buddy, da Secretaria de Relações Internacionais (SRI). Por meio desse programa, os alunos e os funcionários do CEFET-MG se voluntariam para acompanhar os estudantes estrangeiros que vêm para a instituição. Desse modo, o buddy – palavra inglesa que significa amigo ou companheiro – auxilia os estrangeiros em vários âmbitos, seja no traslado do aeroporto até a cidade, no esclarecimento de dúvidas, na

apresentação da cidade etc. Os buddies prestam, portanto, suporte para quem chega ao país e precisa resolver questões, especialmente as de ordem pragmática.

Houve uma ocasião em que participei de uma reunião com os buddies, com o objetivo de definir quem acompanharia os alunos do *Pré-PEC-G* que chegavam ao Brasil para a primeira edição do curso. Cabe pontuar que os buddies não participam apenas quando os alunos chegam, mas a relação se estende ao longo da estada dos alunos estrangeiros no país. Um dos requisitos para os buddies é que sejam falantes de línguas estrangeiras, visto que muitos estudantes vêm ao Brasil, mas ainda não se comunicam em português.

Essas ações de acolhimento relatadas nesta seção têm foco, principalmente, na formação de estudantes e professores da área de PLE/PLAc e mostram o envolvimento da instituição em prepará-los. Além disso, esses cursos e palestras não são disponibilizados apenas para a comunidade interna do CEFET-MG, mas, também, para a comunidade externa.

No que tange ao Programa Buddy, percebemos o potencial de o aluno brasileiro contribuir para a integração dos estudantes estrangeiros que desembarcam no Brasil.

Finalizamos este capítulo, em que analisamos as ações de acolhimento efetivadas ao longo dos cursos *Pré-PEC-G* e de *PLAc*, tendo como subsídio aspectos teóricos – língua de acolhimento, interculturalidade e educação do entorno – percorridos ao longo da pesquisa. Em seguida, dissertamos sobre as considerações finais, com o propósito de apontar questões pertinentes sobre os resultados desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando nos propusemos a analisar as ações de acolhimento nos cursos – *Preparatório para o PEC-G e Português como Língua de Acolhimento* para os imigrantes – sabíamos que ambos apresentavam objetivos distintos e que seria um desafio. No entanto, mesmo reconhecendo as diferenças, isso não nos impediu de presumir uma possível convergência entre os cursos.

Conforme sinalizamos ao longo da pesquisa, os alunos do *Pré-PEC-G* vêm para Brasil com o propósito de serem aprovados no Exame Celpe-Bras. É isso que lhes garante vagas gratuitas para cursar graduação em universidades brasileiras. Por outro lado, os alunos do curso de *PLAc* desembarcam no Brasil por diferentes motivos, seja por causa de guerras, de questões econômicas, de catástrofes naturais, de laços afetivos, entre outros.

No país, os alunos desses cursos vivenciam experiências comuns, lidam com assuntos burocráticos concernentes à migração, além de novos desafios cotidianos, seja em relação à cultura, ao trabalho, aos direitos e deveres, às manifestações de intolerância, à língua portuguesa etc.

No que se refere aos cursos *Pré-PEC-G* e do *PLAc* analisados nesta pesquisa, apontamos para o fato de ambos acontecerem em uma mesma instituição de ensino, no início de 2017. Mesmo com propósitos diferentes, os cursos ocorreram concomitantemente no CEFET-MG. Desse modo, avaliamos que seria pertinente analisar como as ações de acolhimento se operavam durante o período em questão.

As observações que fizemos ao longo da pesquisa nos levaram, portanto, a algumas conclusões, que remetem à pergunta de pesquisa: quais são as ações de acolhimento institucionalizadas no âmbito dos cursos de Língua Portuguesa para Estrangeiros do CEFET-MG?

Ao longo de nossas análises, percebemos estas ações de acolhimento institucionalizadas: matrícula no curso de Letras; gratuidade dos cursos e do material didático; acesso à biblioteca, alimentação subsidiada, serviços médicos e odontológicos; lanche; auxílio transporte; curso de formação para os professores de Português como Língua de Acolhimento (PLAc); I Encontro de Alunos Estrangeiros do CEFET-MG; palestras sobre temas diversos; passeios; acompanhamento de monitor; Programa Buddy, continuidade do projeto de extensão

Português como Língua de Acolhimento para os imigrantes; palestra para a comunidade externa e interna “Desafios do ensino-aprendizagem do português em contexto de acolhimento”.

Dessas ações, algumas são voltadas para os alunos do *Pré-PEC-G* e outras para os alunos do *PLAc*. Também há aquelas para a comunidade do CEFET-MG e para a comunidade externa, a exemplo da palestra e do curso de formação de professores. Em relação às ações de acolhimento para os alunos dos cursos analisados, percebemos diferenças e algumas convergências.

Conforme explicamos, os estudantes do *Pré-PEC-G*, por serem matriculados no curso de Letras, têm direitos como acesso à biblioteca, à alimentação subsidiada, aos serviços médicos e odontológicos, ao serviço de transporte etc. Além disso, eles recebem material gratuito, têm acompanhamento de monitor, apoio dos buddies, participam de palestras sobre temas diversos, fazem passeios a museus, cidades históricas e unidades do CEFET-MG.

Em relação às ações de acolhimento para os alunos do *PLAc*, temos o lanche oferecido nos intervalos, os testes de nivelamento, a gratuidade do curso e do material didático, a continuidade do projeto, auxílio para o transporte. No que se refere a algumas convergências de ações para ambos os cursos, citamos a gratuidade do material didático, o I Encontro de Alunos Estrangeiros do CEFET-MG, o corpo docente, que normalmente atua em um dos cursos e, às vezes, em ambos, transporte e alimentação – lanche para os alunos do *PLAc* e alimentação em refeitório para os alunos do *Pré-PEC-G*.

Diante do que foi exposto, precisamos destacar uma questão. Conforme salientamos anteriormente, o *PEC-G* é um programa que existe há mais de 50 anos, e faz parte de uma política pública do Estado brasileiro, ou seja, está institucionalizado há muito tempo. Já o curso de *PLAc* insere-se em um projeto de extensão, que atende à comunidade externa, no caso, os imigrantes. Além disso, projetos dessa natureza têm limite de verbas e de continuidade. Desse modo, entendemos que essas singularidades dos projetos fazem com que certas ações de acolhimento sejam diferenciadas.

No caso do curso de *PLAc* do CEFET-MG, destacamos que houve a renovação do projeto, que se estende até o presente momento. Presumimos que isso se deve em função de seu alcance social e do impacto na comunidade acadêmica, especialmente por fomentar a internacionalização da instituição. Diante disso, pode ser que vislumbremos outros desdobramentos desse projeto, a exemplo de mecanismos de entrada de imigrante em cursos regulares, em todos os níveis de ensino.

De fato, mesmo com as diferenças, consideramos que ambos os cursos fazem parte de uma política de internacionalização do CEFET-MG, na medida em que o trânsito estudantil de alunos estrangeiros na comunidade acadêmica potencializa a competência intercultural da instituição. Paralelamente a isso, destacamos também o impacto dos cursos na comunidade externa.

Concluimos com a reflexão de que para que ações de acolhimento realmente se efetivem, é necessário respaldo institucional. É a institucionalização das ações nos cursos que confere subsídios para que trabalhem em prol da integração do estrangeiro na comunidade acadêmica. No entanto, para que tais ações sejam viabilizadas, é necessário interesse político. Em face à atual conjuntura político-econômica do país, em que vivenciamos cortes em diversas áreas, principalmente na Educação, entendemos que esse quadro afeta projetos e programas desenvolvidos nas universidades e nas IES brasileiras.

Finalmente, ressaltamos que este estudo é incipiente diante de tantas pesquisas que podem ser construídas para que identifiquemos ações de acolhimento em cursos de português para estrangeiros. Sugerimos que futuras pesquisas considerem a questão sob um viés interculturalista, e que seja levado em conta o diálogo estabelecido entre aqueles que acolhem e os que são acolhidos, além das reconfigurações identitárias que ocorrem nesse contato. É preciso que as demandas dos estrangeiros sejam identificadas, envolvendo-os nas definições das ações de acolhimento. Caso contrário, estaremos fadados a propor atividades sob uma perspectiva dominante, sem levar em conta os desejos e as necessidades daqueles que chegam ao Brasil para viver de forma temporária ou permanente.

Apontamos também que é fundamental haver mais iniciativas, a exemplo do CEFET-MG, que disponibilizou dois cursos em um mesmo período e efetivou ações de acolhimento para os alunos estrangeiros. Por fim, esperamos que a instituição analise as ações sob o ponto de vista das diferenças e convergências entre elas para, desse modo, pensar em como administrar essas questões em novos cursos, não apenas os extensionistas, mas também nos cursos regulares em todos os níveis de ensino.

REFERÊNCIAS

- ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. *Deslocamento forçado supera 68 milhões de pessoas em 2017 e demanda novo acordo global sobre refugiados*. Disponível em: < <http://www.acnur.org/portugues/2018/06/19/mais-de-68-milhoes-de-pessoas-deslocadas-em-2017-e-essencial-um-novo-acordo-global-sobre-refugiados/>>. Acesso em: 19 jun. 2018.
- ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. *Acnur no Brasil*. Disponível em: <<http://www.acnur.org/portugues/acnur-no-brasil/>>. Acesso em 21 jun.2018.
- ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. *Conare*. Disponível em: <<http://www.acnur.org/portugues/acnur-no-brasil/conare/>>. Acesso em 21 jun.2018.
- ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. *Convenção de 1951*. Disponível em: <<http://www.acnur.org/portugues/convencao-de-1951/>>. Acesso em 19 jun.2018.
- AGUILAR, C. A. S.; CASTRO, M. C. G. Atendimento a imigrantes e refugiados: debate em pauta no serviço social. In. BAENINGER, R. et al (Orgs.). *Imigração Haitiana no Brasil*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. p. 551-575.
- AMADO, R. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. *Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLÉ)*. Edição 7, Ano 4, Número 2, 2013.
- _____. O ensino de português para refugiados: caminho para a cidadania. In. SÁ, R. L. (Org.). *Interculturalidade, inclusão social e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes Editoras, 2016. p. 69-86.
- BAENINGER, R. Migração transnacional: elementos teóricos para o debate. In. _____ et al (Orgs.). *Imigração Haitiana no Brasil*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. P. 13-43.
- BARBOSA, L. M. A.; VIGATA, H. S. A utilização de material audiovisual legendando no ensino intercultural. In. BARBOSA, L. M. A. (Org.). *(Inter)faces (inter)culturais no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2014. p.33-47.
- BBC. As perigosas rotas de migração para entrada na Europa. BBC News Brasil. 2014. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/10/131028_mapa_imigracao_1k>. Acesso em 15 mar. 2018.
- BIZON, A. C. C. *Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização*. 2013. 445 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – LA., Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Brasília: s.d. Disponível em <<http://celpebras.inep.gov.br/inscricao/>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Brasília: 2013. Disponível em <http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/legislacao/2013/portaria_n334_2013.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Brasília: s.d. Disponível em <BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Brasília: 2013. Disponível em <http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/legislacao/2013/portaria_n334_2013.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Justiça. *Refúgio em Números*. 3. ed. Brasília: Secretaria Nacional de Justiça, 2018. Disponível em: <http://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/04/refugio-em-numeros_1104.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Justiça e Cidadania. *Nota à imprensa*: esclarecimento sobre concessão de vistos humanitários aos haitianos. Brasília: 2016. Disponível em: <<http://justica.gov.br/noticias/nota-a-imprensa-29>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. *PEC-G: Histórico do programa*. s.d. Disponível em: <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico/introducao.php>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. *Manual do Estudante-Convênio*. Governo Federal, s.d. Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/docs/Manual_do_Estudante-Convênio_PT.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2018.

BYRAM, M. Assessing Intercultural Competence in Language Teaching. *Sfrogforum*, København, v. 6, n.18, p.8-13, 2000.

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, 2010.

CASTRO, M. C. G.; FERNANDES, D. A integração na perspectiva do enriquecimento mútuo: experiências dos que emigram e os desafios dos que acolhem. In. BAENINGER, R. et al (Orgs.). *Imigração Haitiana no Brasil*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. p. 467-486.

COSTA, D.; PEREIRA, T. O português como língua de inclusão de imigrantes haitianos no Rio de Janeiro. In. SÁ, R. L. (Org.). *Interculturalidade, inclusão social e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes Editoras, 2016. p.117-134.

CRUZ, J. M. Português como língua de acolhimento para refugiados: inserção social em consonância com o interculturalismo. In. COURA-SOBRINHO, J. et al (Orgs.). *Estudos de Português como Língua Estrangeira: um panorama da área*. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2017. p. 45-56.

CRUZ, J. M.; DINIZ, I. C. S. *Material didático para o ensino de português como língua de acolhimento: parâmetros e perspectivas*. Revista The ESpecialist. 2017. *No prelo*.

DINIZ, L. R. A. Políticas uni/bi/multilaterais de certificação de proficiência em português: uma análise do certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros (Celpe-Bras). In: DELL'ISOLA, R. L. P. (org.). *O exame de proficiência Celpe-Bras em foco*. Campinas: Pontes Editoras, 2014. p. 15-36.

FARIA, A. V. Os haitianos e o refúgio ambiental. In: BAENINGER, R. et al (Orgs.). *Imigração Haitiana no Brasil*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. p. 609-638.

FERRAZ, A.; PINHEIRO, I. M. O desafio pós Celpe-Bras: relações entre o exame e o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação. In: DELL'ISOLA, R. L. P. (org.). *O exame de proficiência Celpe-Bras em foco*. Campinas: Pontes Editoras, 2014. p. 131-141.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas. 2002

GROSSO, M. J. Língua de Acolhimento, Língua de Integração. In: *Horizontes de Linguística Aplicada*. v. 9, n.2, p. 61-77, 2010. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/download/5665/4694>. Acesso em: 10 mai. 2018.

LEFFA, V. J. Aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, V. J. (Org.). *Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas (UCPel), 2006. p.5-30.

LONGORDO, M.; PONCIANO, L. Representações da cultura brasileira nos elementos provocadores do Celpe-bras de 2013. In: DELL'ISOLA, R. L. P. (org.). *O exame de proficiência Celpe-Bras em foco*. Campinas: Pontes Editoras, 2014. p. 69-86.

LÓPEZ, A. P. A. Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados. 2016. 260 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

LOPEZ, A. P. A.; DINIZ, L. R. A. *Iniciativas Jurídicas e Acadêmicas para o Acolhimento no Brasil de Deslocados Forçados*. Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira. 2016. *No prelo*.

MAHER, T. M. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; Cavalcanti, M. C. (Orgs.). *Linguística Aplicada: faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

MENDES, E. *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. 2004. 432 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MIRANDA, Y. C. C. *Projeto “Pelo Mundo”*: a configuração de uma política linguística em um curso de português como língua adicional para candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). 2016. 178 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

OLIVEIRA, G. M. Política Linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. *Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP)*, v. 52, n. 2, p. 409-433, jul./dez. 2013. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/tla/v52n2/a10v52n2.pdf>>

ONUBR. *Na Assembleia Geral, UE reforça compromissos com a prevenção de conflitos e proteção de refugiados*. Organização das Nações Unidas do Brasil. 2017. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/na-assembleia-geral-ue-reforca-compromissos-com-a-prevencao-de-conflitos-e-protecao-de-refugiados/>>. Acesso em 10 mar. 2018.

PAIVA, A. F.; VIANA, N. Reflexões acerca do livro didático de português como língua estrangeira em uma perspectiva intercultural. In. BARBOSA, L. M. A. (Org.). *(Inter)faces (inter)culturais no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 13-32.

PEREIRA, G. F. *Práticas para o ensino de português como língua de acolhimento em contexto escolar não formal: uma pedagogia intercultural*. 2016. 244 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016.

SANTOS, A. R. *Contribuições epistemológicas do pensamento complexo para a compreensão da pesquisa social*. Revista Textos & Debates (UFRR), n. 20, p.81-99, jan./jun. 2013.

SANTOS, K. Professores de geografia e história explicam as migrações no Brasil. 2014. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ladem/2014/09/26/professores-de-geografia-e-historia-explicam-as-migracoes-no-brasil/>>. Acesso em 12 jun. 2018.

SÃO BERNARDO, M. A. de. *Português como Língua de Acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil*. 2016. 206 f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, 2016.

SENE, L. S. *Objetivos e materialidades do ensino de português como língua de acolhimento: um estudo de caso*. 2017. 201 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SILVA, A. S. A imigração haitiana e os paradoxos do visto humanitário. In. BAENINGER, R. et al (Orgs.). *Imigração Haitiana no Brasil*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. p. 207-228.

SILVA, P. K. M. O visto humanitário como política migratória: o caso da imigração haitiana com destino ao Brasil. In. BAENINGER, R. et al (Orgs.). *Imigração Haitiana no Brasil*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. p. 317-350.

SOUZA, R. F. *A estruturação do curso de Português Língua de Acolhimento do Centro Zanmi – realidades, perspectivas e desafios*. Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLE). 2016. *No prelo*.

VILLEN, P. Periféricos na periferia. In. BAENINGER, R. et al (Orgs.). *Imigração Haitiana no Brasil*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. p. 45-64.

APÊNDICES

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA

- 1- Pesquisa:** Português como Língua de Acolhimento: investigação de ações em cursos para estrangeiros
- 2- Instituição:** CEFET - MG
- 3- Coordenador da pesquisa:** Prof. Dr. Jerônimo Coura-Sobrinho (CEFET-MG) - jeronimocoura@gmail.com
- 4- Informações:** Os dados coletados serão analisados e as informações poderão ser relatadas para fins de publicação. A identidade dos participantes é preservada.

Declaro ter sido informado das propostas desta pesquisa. Declaro ainda, ter sido avisado de que o material coletado poderá ser relatado para fins de publicação, mas, em nenhuma hipótese, a minha identidade será revelada e os dados informados serão utilizados fora do escopo da pesquisa aqui citada.

Diante do exposto, concordo em participar, como voluntário, da pesquisa descrita acima.

Belo Horizonte,
20/08/2017

Perguntas:

1. Você concorda em participar desta pesquisa?
2. Informe sua formação acadêmica completa, incluindo graduação e titulações, área e universidade.
3. Há quanto tempo atua como professor de PLE?
4. No primeiro semestre de 2017 você atuou no curso PEC-G, do PLAc ou em ambos?
5. Em sua opinião há ou deveria haver diferenças entre estes cursos: PEC-G e PLAc? Há aspectos em comum? Quais seriam?
6. Quais foram as principais dificuldades enfrentadas por você e pelos alunos no (s) curso (s) em que atuou?
7. O que considera relevante na elaboração de material didático para o curso em que atuou?
8. Quais são as demandas específicas dos alunos do PLAc a serem contempladas no material didático utilizado nos cursos?
9. Como você define “Língua de Acolhimento”?

10. Em sua opinião, quais foram as ações de acolhimento realizadas pelo CEFET-MG, no âmbito do PEC-G e do curso de extensão de PLAc? Comente.
11. O que acha que ainda pode ser feito para que os alunos estrangeiros, em especial do PEC-G e do PLAc, sejam melhor acolhidos pela instituição?

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO PARA COORDENADORES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA

- 1- Pesquisa:** Português como Língua de Acolhimento: investigação de ações em cursos para estrangeiros
- 2- Instituição:** CEFET - MG
- 3- Coordenador da pesquisa:** Prof. Dr. Jerônimo Coura-Sobrinho (CEFET-MG) - jeronimocoura@gmail.com
- 4- Informações:** Os dados coletados serão analisados e as informações poderão ser relatadas para fins de publicação. A identidade dos participantes é preservada.

Declaro ter sido informado das propostas desta pesquisa. Declaro ainda, ter sido avisado de que o material coletado poderá ser relatado para fins de publicação, mas, em nenhuma hipótese, a minha identidade será revelada e os dados informados serão utilizados fora do escopo da pesquisa aqui citada.

Diante do exposto, concordo em participar, como voluntário, da pesquisa descrita acima.

Belo Horizonte,
20/08/2017

Perguntas:

1. Você concorda em participar desta pesquisa?
2. Informe sua formação acadêmica completa, incluindo graduação e titulações, área e universidade.
3. Informe sobre a sua atuação, no primeiro semestre de 2017, no curso do PEC-G, do PLAc ou em ambos.
4. Quais foram as principais dificuldades enfrentadas por você e pelos alunos desses cursos?
5. Em sua opinião há ou deveria haver diferenças entre estes cursos: PEC-G e PLAc? Há aspectos em comum? Quais seriam?
6. Como você define “Língua de Acolhimento”?
7. Em sua opinião, quais foram as ações de acolhimento realizadas pelo CEFET-MG, no âmbito do PEC-G e do curso de extensão de PLAc? Comente.
8. O que acha que ainda pode ser feito para que os alunos estrangeiros, em especial do PEC-G e do PLAc, sejam melhor acolhidos pela instituição?

ANEXOS**ANEXO A****FLYER DO CURSO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA IMIGRANTES**

CURSO DE PORTUGUÊS
GRATUITO NO **CEFET-MG**

Para imigrantes, refugiados e portadores de visto humanitário.

Início: 11 de fevereiro de 2017
Término: 24 de junho de 2017
Carga horária: 60h

Aulas somente aos sábados
(das 13h30 às 17h45)

Vagas limitadas!
Inscrições até 9 de fevereiro

Inscrições: www.sri.cefetmg.br (entrar em Portuguese for foreigners)

ANEXO B

REPORTAGEM DO JORNAL ESTADO DE MINAS SOBRE O CURSO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO – 25/01/2017

Cefet-MG oferece curso gratuito de português para imigrantes

Interessados devem se inscrever até 9 de fevereiro. As aulas começam no dia 11 e abordam língua portuguesa, produção de textos, cultura e sociedade

EM_Estado de Minas

postado em 25/01/2017 10:44 / atualizado em 25/01/2017 10:54

A partir de fevereiro, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG) vai abrir novas turmas de português para imigrantes, refugiados e portadores de visto humanitário em Belo Horizonte. O curso é de graça e será oferecido no campus I, que fica no Bairro Nova Suíssa, Região Oeste de Belo Horizonte.

Segundo a instituição, as aulas serão aos sábados, das 13h30 às 17h45, entre 11 de fevereiro e 24 de julho de 2017. O curso vai abordar língua portuguesa, produção de textos, cultura e sociedade.

A capacitação é um projeto conjunto da Secretaria de Relações Internacionais e da Diretoria de Graduação, com apoio da Diretoria de Extensão e Desenvolvimento Comunitário do Cefet.

As aulas serão conduzidas por bolsistas do curso de Letras, alunos de pós-graduação em Estudos de Linguagens e professores do Departamento de Ciências Sociais e Filosofia, todos acompanhados por especialistas da área de Português como Língua Estrangeira do grupo de pesquisa InforTec.

O Cefet-MG ofereceu uma turma para iniciantes no ano passado. Para o primeiro semestre de 2017, serão ofertadas duas turmas, sendo uma para os alunos que já participaram do curso em 2016 e outra para novos alunos. O grupo pretende atender 40 pessoas, 20 por turma.

Ainda de acordo com o Cefet, o curso busca oferecer uma abordagem comunicativa intercultural, com foco no letramento crítico e na visão de língua como cultura. A capacitação também oferece a possibilidade de contato com o meio acadêmico brasileiro, ampliação dos conhecimentos do imigrante sobre a formação da sociedade brasileira, preparando para a comunicação no mundo do trabalho.

As inscrições serão feitas somente pela internet até 9 de fevereiro. É preciso informar o número da Carteira de Identidade de Estrangeiro (CIE) e outros dados pessoais. Para se inscrever, **clique aqui**. O campus I do Cefet-MG fica na Avenida Amazonas, número 5.253, Bairro Nova Suíssa.

Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2017/01/25/interna_gerais,842317/cefet-mg-oferece-curso-gratuito-de-portugues-para-imigrantes.shtml>. Acesso em 12 ago. 2018.

ANEXO C

ROTEIRO AUXILIAR PARA ENTREVISTADORES



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
 Curso de Português como Língua de Acolhimento - 2017/1
 Roteiro auxiliar para entrevistadores

Duração das entrevistas:

05 minutos: quebra-gelo
 05 minutos: Elemento Provocador 1
 05 minutos: Elemento Provocador 2

É interessante que você se apresente ao candidato. Manter um semblante calmo, ou um sorriso, pode ajudá-lo a se sentir mais seguro durante a entrevista. Você pode explicar a dinâmica da entrevista, dizendo que vocês conversarão sobre alguns temas pessoais e, depois, sobre dois assuntos diversos.

Quebra-gelo

Este momento é importante para a entrevista, pois nele são abordadas questões mais familiares ao entrevistado. Espera-se que ele esteja mais à vontade para falar durante os cinco primeiros minutos sobre assuntos que envolvem família, *hobbies*, trabalho, estudo, relacionamentos, interesse pelo Brasil etc. Por meio das respostas obtidas, você será capaz de avaliar se o entrevistado adequa-se ao perfil de aluno que o curso de língua de acolhimento busca atender. Algumas sugestões de perguntas são:

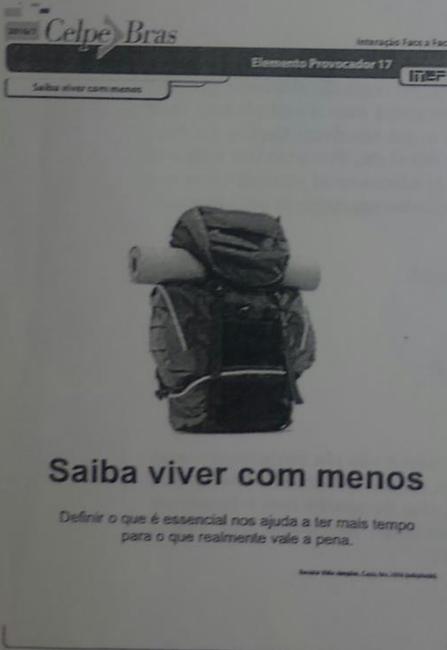
Você trabalha/estuda no Brasil?
 Qual era a sua profissão no seu país? E aqui no Brasil?
 Você é casado ou solteiro?
 Você tem filhos?
 Com quem você mora no Brasil?
 O que você sabia sobre o Brasil antes de vir para cá?
 Você já conhece muitos brasileiros?
 Você tem muitos amigos no Brasil?

Nota: é importante salientar que as perguntas acima não são obrigatórias, nem devem ser feitas da maneira e na ordem que foram elaboradas. São apenas perguntas sugeridas que podem ser reestruturadas de acordo com o intuito do entrevistador. Sinta-se à vontade para adicionar perguntas que julgar necessárias para o bom andamento da entrevista.

Elemento Provocador 1

Após o quebra-gelo, você deverá entregar o primeiro Elemento Provocador (EP) ao entrevistado. É interessante orientá-lo a fazer uma leitura silenciosa do material. Você pode começar a conversa sobre o material quando ele estiver pronto (dentro de um minuto ou menos, que contam nos 05 minutos previstos para o EP1). O EP vem acompanhado de um Roteiro de Interação que ficará em sua posse. Da mesma maneira, as perguntas são sugeridas para que o entrevistado tenha a oportunidade de dizer o que entendeu do material, mas não há a necessidade de que sejam feitas na mesma ordem em que aparecem. Também, não se sinta obrigado a fazer todas as perguntas, pois o entrevistado pode “adiantar respostas” no decorrer da conversa e “eliminar” perguntas que viriam à frente. Ao final dos 05 minutos previstos (no total, aproximadamente 10 de entrevista), passa-se para o EP2 e a interação desenvolve-se da mesma maneira.

Modelos de EP e Roteiro de Interação



Saiba viver com menos

Definir o que é essencial nos ajuda a ter mais tempo para o que realmente vale a pena.

Avulso 1606 06/2016 - Celpe Bras - UFRGS

Interação Face a Face

Elemento Provocador 17

Roteiro de Interação Face a Face

Elemento Provocador 17

O material apresentado ao examinando serve como Elemento Provocador de uma Interação Face a Face entre você, Avaliador Intercultural, e o examinando. O objetivo da tarefa é avaliar a compreensão e a produção oral. Não há apenas uma resposta correta.

Etapa 1 Diga ao examinando:

Por favor, observe a imagem e leia o texto silenciosamente. (O examinando faz isso silenciosamente)

Etapa 2 Após aproximadamente um minuto, diga ao examinando:

Comente o material.

Etapa 3 Para dar ao examinando a oportunidade de prosseguir com sua produção oral, siga o roteiro abaixo e faça as adequações necessárias em função das respostas do examinando.

1. Você considera importante saber viver com menos?
2. Para você, o que "realmente vale a pena na vida"?
3. Em sua opinião, como é possível definir o que é essencial para as nossas vidas?
4. Em sua opinião, de que maneira saber viver com menos contribui para uma vida saudável?
5. Você considera que antigamente as pessoas sabiam viver com menos do que atualmente? Comente.
6. Se você tivesse de viver com menos, do que você abriria mão? Por quê?
7. Em sua opinião, qual é o perfil de pessoas que conseguem viver com menos?
8. Como é a cultura do consumo em seu país?

Fonte: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo/2016>

ANEXO D

GRADE DE AVALIAÇÃO DE PROFICIÊNCIA ORAL

	
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS Secretaria de Relações Internacionais Grupo de Pesquisa em Linguagens e Tecnologia – INFOFORTEC	
CURSO DE LÍNGUA PORTUGUESA E CULTURA BRASILEIRA PARA ESTRANGEIROS - PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO -	
Grade de avaliação da proficiência oral	
Nome do candidato: _____	
Nome do entrevistador: _____	
Com base nas descrições apresentadas nesta grade de avaliação, assinale o nível que melhor representa o desempenho do candidato ao longo da entrevista.	
NÍVEL BÁSICO	<ul style="list-style-type: none"> - apresenta pausas e hesitações frequentes, ocasionando interrupções no fluxo natural da conversa; - apresenta alternância no fluxo de fala entre língua portuguesa e outra língua; - apresenta muitas inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia; - demonstra problemas na compreensão do fluxo natural da fala.
NÍVEL INTERMEDIÁRIO	<ul style="list-style-type: none"> - apresenta fluência na fala, com algumas pausas e hesitações para organização do pensamento; - apresenta algumas inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia; - demonstra compreensão do fluxo natural da fala, podendo apresentar poucos problemas.
Observações (anote aqui informações importantes sobre o perfil do candidato, de forma a ajudar na sua seleção/exclusão. Exemplo: o que faz no Brasil (se trabalha ou não), com quem mora, se gosta de ler/escrever).	
_____ Assinatura do entrevistador Belo Horizonte, 11 de fevereiro de 2017.	

ANEXO E

FLYER DO I ENCONTRO DE ALUNOS ESTRANGEIROS DO CEFET-MG



I Encontro de Alunos Estrangeiros do CEFET-MG
24 de junho - 9h às 18h

PROGRAMAÇÃO

9h Abertura - Mathias Ferreyra, Argentina - Recital de música brasileira	11h Danças Urbanas da África - Gerard, Benim
9h às 14h Feira Mundi - exposição de artesanato, comidas e oficinas de música e dança	11h30 às 12h Música do Mundo
9h30 Compô - Judette e Abdul-Kevin, Haiti	12h às 12h30 Oficina de Samba e Furrô
9h30 Escrita em árabe - Ayoub, Marrocos	12h30 Apresentação musical - Endel, Haiti
10h Oficina de Criança Haitiana - , Haiti	13h Oficina de ritmos - Mathias Ferreyra, Argentina
10h30 Oficina de tranças e penteados - Nivette, Haiti	14h às 17h30 Apresentação de Trabalho Final dos alunos do curso de extensão - Português para Imigrantes
	17h30h Encerramento - Banda Letras


CEFET-MG
Av. Amazonas, 5.253, Nova Suíça, Belo Horizonte, MG

Organizadores:

Patrocinadores:

