



ESCOLA DE
HUMANIDADES

LETRAS DE HOJE

Studies and debates in linguistics, literature and Portuguese language

Letras de hoje Porto Alegre, v. 58, n. 1, p. 1-14, jan.-dez. 2023
e-ISSN: 1984-7726 | ISSN-L: 0101-3335

<http://dx.doi.org/10.15448/1984-7726.2023.1.44802>

SEÇÃO: O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

Formação de professores de PLAc: (re)territorialização, educação do entorno e interculturalidade

Teacher training of PWL: (re)territorialization, education of the surrounding environment, and interculturality

Formación de profesores de PLAc: (re)territorialización, educación del entorno e interculturalidad

Desirée de Almeida
Oliveira¹

orcid.org/0000-0001-9802-3208
desiree.oliveira@byu.edu

Recebido em: 05/06/2023
Aprovado em: 11/09/2023.
Publicado em: 29/11/2023.

Resumo: A área de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) – uma vertente da Linguística Aplicada e de Português como Língua Adicional (PLA) – se dedica ao ensino da língua portuguesa a migrantes de crise que desejam se integrar mais plenamente à sociedade brasileira. A área é relativamente nova e uma de suas principais necessidades está relacionada à formação de professor. Considerando iniciativas de ensino implementadas em contextos variados de PLAc, assim como experiências compartilhadas em aula por alunos do Projeto Pró-Imigrantes, este estudo sugere que a formação do professor de PLAc deve ajudá-lo a refletir sobre os seguintes aspectos: a) a (re)territorialização; b) a educação do entorno; e c) a interculturalidade. A mobilização desses três conceitos se baseia no trabalho de autores como Bizon (2013), Campano (2007), Cavalcanti (2013), Haesbaert (2004), Maher (2007), Mendes (2019) e Santos (2004). A compreensão do docente acerca desses conceitos e sua habilidade para incorporá-los em aula contribuirá para a aprendizagem linguística do aluno e a sua integração à sociedade brasileira.

Palavras-chave: português como língua de acolhimento (PLAc); formação de professor; (re)territorialização; educação do entorno; interculturalidade.

Abstract: The area of Portuguese as a Welcoming Language (PWL) – a branch of Applied Linguistics and Portuguese as an Additional Language (PAL) – concerns the teaching of Portuguese to forcibly displaced migrants who seek to integrate themselves more fully into Brazilian society. PWL is a relatively new field and one of its greatest needs relates to teacher training. By considering teaching initiatives conducted in various PWL contexts, as well as students' own experiences shared in classes of the *Pró-Imigrantes* Project, the present study suggests that training should help teachers reflect on the following issues: a) (re)territorialization; b) education of the surrounding environment; and c) interculturality. The use of these three concepts is based on the work of authors such as Bizon (2013), Campano (2007), Cavalcanti (2013), Haesbaert (2004), Maher (2007), Mendes (2019), and Santos (2004). Teachers' understanding of these concepts and ability to incorporate them in class will contribute to students' language learning and integration into Brazilian society.

Keywords: Portuguese as a welcoming language (PWL); teacher training; (re)territorialization; education of the surrounding environment; interculturality.

Resumen: El área de Portugués como Lengua de Acogida (PLAc) – una rama de la Lingüística Aplicada y del Portugués como Lengua Adicional (PLA) – se dedica a la enseñanza de la lengua portuguesa a migrantes forzados que desean integrarse más plenamente en la sociedad brasileña. Esta área es relativamente nueva y la formación del profesorado es una de sus necesidades prioritarias. Considerando iniciativas de enseñanza tomadas en variados contextos de PLAc, así como experiencias compartidas en clase por estudiantes del Proyecto *Pró-Imigrantes*, este estudio sugiere que la formación del profesor de PLAc debe



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

¹ Brigham Young University, Department of Spanish and Portuguese, Provo, UT, Estados Unidos.

ayudarle a reflexionar sobre los siguientes aspectos: a) la (re)territorialización; b) la educación del entorno; y c) la interculturalidad. La utilización de estos tres conceptos se basa en el trabajo de autores como Bizon (2013), Campano (2007), Cavalcanti (2013), Haesbaert (2004), Maher (2007), Mendes (2019) y Santos (2004). La comprensión del docente acerca de estos conceptos y su habilidad para incorporarlos en el aula contribuirá al aprendizaje lingüístico del estudiante y su integración en la sociedad brasileña.

Palabras clave: portugués como lengua de acogida (PLAC); formación de profesor; (re)territorialización; educación del entorno; interculturalidad.

Introdução

A partir de 2010, o Brasil passa a receber um número significativamente maior de migrantes de crise,² em especial do Haiti, país atingido por um intenso terremoto que fragilizou ainda mais a estrutura social, política e econômica do país. Segundo Baeninger (2016), essa migração insere o Brasil na rota das migrações internacionais no século XXI e, concomitantemente, dá continuidade à histórica diáspora haitiana. Embora, geralmente, não se enquadrem na condição de refúgio, a maioria dos haitianos recebe abrigo do governo brasileiro por meio da concessão de visto humanitário.

As estatísticas mais recentes revelam que, entre 2011 e 2022 mais de 348 mil migrantes solicitaram refúgio no Brasil, sendo os venezuelanos (67%) a principal nacionalidade solicitante em 2022 (Junger *et al.*, 2023). De acordo com a Lei de Refúgio n.º 9.474/97, de 22 de julho de 1997, é deferida a condição de refugiado a todo indivíduo que sofra qualquer tipo de perseguição e/ou violação de direitos humanos no seu país de origem ou residência anterior.

A análise da dinâmica atual do refúgio revela a importância da região Norte, onde foram registradas 57,8% das solicitações de reconhecimento da condição de refúgio apreciadas pelo Comitê Nacional para os Refugiados (Conare) em 2022. A maioria dos solicitantes eram oriundos da Venezuela, Haiti e Cuba. A região Sudeste concentrou

26,2% das solicitações, ao passo que as regiões Sul (9,5%), Centro-Oeste (3,2%) e Nordeste (1,2%) registraram porcentagens menores (Junger *et al.*, 2023).

Para a maioria dos migrantes de crise, a aprendizagem da língua portuguesa (majoritária no Brasil) – embora não seja suficiente para a integração efetiva na sociedade – é uma necessidade para o trabalho, estudo, realização de tarefas diárias, trânsito por órgãos/repartições públicas etc. Com a finalidade de atender às necessidades linguísticas específicas dessa população, originou-se a área de ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Neste artigo³ discutimos a formação do professor de PLAc, defendendo que para o seu êxito é essencial a abordagem de três aspectos: a (re)territorialização, a educação do entorno e a interculturalidade.

O ensino de PLAc

O termo PLAc se originou em Portugal, em 2001, a partir de uma política voltada para migrantes de crise denominada "Portugal Acolhe – Português para Todos". Embora haja críticas ao termo em razão de estar associado a uma política assimilacionista do país, que condicionava os direitos dos migrantes à proficiência em língua portuguesa (Anúnciação, 2018), ele tem sido amplamente utilizado no Brasil para se referir ao ensino e aprendizagem de português em contexto de migração de crise.

Como vertente da área de Linguística Aplicada e Português como Língua Adicional (PLA), o PLAc tem ganhado maior visibilidade em razão da vinda de milhares de migrantes de crise para o Brasil nas últimas três décadas. Lopez e Diniz (2018, p. 37), com base em Bizon (2013, p. 123), conceituam o PLAc como um ramo que enfoca a pesquisa e o ensino de português para deslocados forçados em situação de vulnerabilidade, cuja língua materna não seja o português. Segundo os autores, o objetivo "é a produção e circulação de saberes

² Para os fins deste artigo, consideramos migrantes de crise as pessoas portadoras de visto humanitário e em condição de refúgio.

³ Este trabalho se baseia parcialmente em discussões realizadas na tese de doutorado intitulada "A preparação de imigrantes haitianos para a produção da redação do Enem", defendida por Oliveira (2019) no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

linguístico-dscursivos", os quais devem contribuir para "produzir e democratizar mobilidades e multiterritorialidades, fazendo face a processos de reterritorialização precária."

Devido às especificidades do ensino de PLAc, é equivocado concebê-lo como uma área de "simples adaptação de saberes apriorísticos" (Lopez, 2016, p. 194), o que torna necessária a formação adequada do professor para a realidade que ele encontrará em sala de aula. Estudos demonstram que as turmas de PLAc tendem a ser bastante heterogêneas do ponto de vista cultural, nível educacional, conhecimentos de outras línguas e proficiência linguística em português (Cabete, 2010; Lopez, 2016; São Bernardo, 2016), o que requer abordagens de ensino que respeitem essa diversidade. Ademais, é fundamental que em sala de aula se trabalhem situações de uso da língua diretamente relacionadas à realidade dos migrantes de crise, sem, contudo, generalizar e estereotipar as características e necessidades desse público. A compreensão de aspectos psicossociais também tem um papel fundamental, uma vez que frequentes pressões internas e externas vivenciadas pelos alunos, como preconceito, marginalização e relações assimétricas de poder (Norton, 2013), podem refletir no processo de aprendizagem.

É importante levar em consideração que os interesses dos migrantes de crise para aprender a língua portuguesa podem ser variados. Camargo (2019) salienta que as aulas de PLAc devem corresponder às demandas dos alunos e, portanto, não devemos compreendê-las somente como o ensino da língua em caráter inicial e/ou emergencial. Corroboramos a afirmação da autora de que o PLAc pode envolver o ensino de português para fins específicos, como no caso da preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras).

Em vista do contexto e necessidades singulares que envolvem o ensino de PLAc, argumentamos que a formação do professor deve abarcar

aspectos relacionados à (re)territorialização, à educação do entorno e à interculturalidade, conforme discutiremos mais adiante. A seguir, apresentamos uma iniciativa de PLAc voltada para a preparação para o Enem, da qual participamos ativamente no âmbito do ensino e da coordenação.

O Projeto Pró-Imigrantes

O Projeto Pró-Imigrantes, criado em 2015, tem o objetivo de oferecer um curso preparatório gratuito para o Enem a migrantes de crise residentes em Belo Horizonte e Região Metropolitana. Entre 2015 e 2019, o projeto recebeu o apoio da Diretoria de Relações Internacionais da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e, atualmente, constitui um projeto de extensão da instituição. Todos os professores são voluntários – a maioria alunos de graduação e pós-graduação da referida universidade – e se organizam na ministração de aulas de Biologia, Física, Geografia, História, Linguagens, Matemática, Química e Redação.

Os alunos não necessitam comprovar determinado nível de proficiência em português para se matricular em no curso, que tem duração aproximada de sete meses. Basta haver completado o ensino médio no Brasil ou o seu equivalente no respectivo país de origem. Até 2019, as turmas se caracterizavam pelo pequeno número de alunos, entre três e cinco, devido à dificuldade que muitos migrantes tinham com relação ao custo do transporte, horário de trabalho, distância do *campus* etc. A partir de 2020, devido à pandemia de COVID-19, o curso passou a adotar a modalidade on-line, fazendo com que mais alunos pudessem participar das aulas.

Em 2017, ainda na modalidade presencial, um total de três alunos – Abigaël, Goodson e Junie⁴ –, todos de nacionalidade haitiana, realizaram o curso e aceitaram participar da pesquisa⁵ de doutorado realizada pela professora de Redação. Como parte do estudo, a professora gravou as aulas em áudio e, posteriormente, transcreveu-as para análise. Neste trabalho, apresentamos

⁴ Nomes fictícios escolhidos pelos próprios alunos para fins de participação na pesquisa.

⁵ A pesquisa obteve aprovação do Comitê de Ética da UFMG.

excertos das gravações a fim de ilustrar a necessidade de que a formação do professor de PLAc se realize com vista à (re)territorialização do migrante de crise, à educação do entorno e à interculturalidade.

Formação para a (re)territorialização

Muitos migrantes de crise experienciam situações adversas à sua integração social no Brasil, entre elas o racismo, a xenofobia e a subalternização/inferiorização. Acreditamos ser essencial que a formação de professores de PLAc aborde tais questões, a fim de que os professores não somente as compreendam, mas também possam atuar como agentes de transformação da sociedade, postura talvez mais necessária no âmbito do ensino de PLAc do que em qualquer outro contexto de PLA. Conforme Cavalcanti (2013, p. 212), a realidade atual de diáspora, imigração e migração requer a formação de um professor de línguas "posicionado, responsável, cidadão, ético, leitor crítico, com sensibilidade à diversidade e pluralidade cultural, social e linguística". Ademais, a formação não deve se limitar a aspectos linguísticos, pois é fundamental que seja "inter e transdisciplinar, socialmente engajada, antropológicamente atenta, plural em seu foco" (Cavalcanti, 2013, p. 226).

Ações nesse sentido contribuem (ou contribuiriam) para a (re)territorialização dos migrantes de crise – conceito embasado em Deleuze e Guattari (1980 *apud* Bizon, 2013), na Filosofia, e Haesbaert (2004 *apud* Bizon, 2013), na Geografia Crítica –, que pressupõe o território não apenas como algo físico e material, a exemplo do espaço delimitado pelas fronteiras de um país, mas também como uma dimensão simbólica e imaterial politicamente demarcada por relações de poder. Nas palavras de Milton Santos, o território "é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida", está associado ao sentimento de "pertencer àquilo que nos pertence" (Santos, 2007, p. 14).

Territorializar-se é experienciar tal pertencimento, ao mesmo tempo concreto e simbólico, o que com frequência não ocorre entre muitos

migrantes de crise no Brasil, para os quais a (re)territorialização é dificultada, ou mesmo obstruída, por grupos de poder político, econômico e/ou cultural. Conforme Haesbaert (2004), para que a (re)territorialização ocorra é preciso que o indivíduo tenha controle sobre o processo, sem que outros definam seu território de forma imposta.

Nesse sentido, o autor afirma ser preciso identificar os sujeitos que realizam imposições e com que objetivo o fazem, alertando que devido a relações de poder a (re)territorialização não é igualmente distribuída entre sujeitos e/ou classes sociais e que tal realidade leva à existência, lado a lado, de "ganhadores e perdedores, controladores e controlados, territorializados que desterritorializam por uma reterritorialização sob seu comando" (Haesbaert, 2004, p. 259). Dessa maneira, mesmo quando se ocupa um espaço físico determinado, é possível que a (re)territorialização seja precária (Bizon, 2013). É nosso entendimento que o importante para os migrantes é "estar livre para abrir e fechar" territórios, serem capazes ou terem a opção de "entrar, sair, passar ou permanecer de acordo com sua necessidade ou vontade" e, ainda, terem o poder de fazer as articulações e conexões que lhes aprouver, dotando de significado e expressão o seu próprio espaço (Haesbaert, 2004, p. 361).

Para tanto, a aprendizagem da língua portuguesa, oficial no Brasil, constitui, na maioria das vezes, uma necessidade. No entanto, é importante que professores em formação compreendam como os migrantes de crise podem interpretá-la. Em um estudo com 20 alunos, em dois cursos de PLAc em Belo Horizonte (MG), Lopez (2016, 2018) verificou a referência recorrente à língua portuguesa como ferramenta de defesa pessoal no processo de (re)territorialização. Alguns alunos compartilharam, por exemplo, que o conhecimento da língua poderia ajudá-los a não ser explorados no ambiente de trabalho, bem como a saber lidar com o medo de que algo ruim pudesse lhes acontecer por serem estrangeiros. A autora ressalta a imagem marcante de que a ameaça é posta pelos próprios "anfitriões" do país "acolhedor", o que, a nosso ver, também indica a

necessidade de se repensar o termo PLAc.

Em um estudo sobre a inserção de estudantes haitianos, participantes do Programa Emergencial em Educação Superior Pró-Haiti, em uma universidade pública brasileira, Bizon e Dangió (2018, p. 168) analisam narrativas de conversas informais sobre as experiências de (re)territorialização dos estudantes. A análise revela que processos de racialização influenciam fortemente suas (re) territorializações, pois

o imaginário socialmente articulado do que é ser haitiano, negro, estrangeiro [...] é mobilizado nas relações que os estudantes estabelecem nas diferentes práticas sociais nas quais se engajam, gerando percepções de discriminação e exclusão.

A racialização categoriza discursivamente o Outro como inferior e subalterno, utiliza características físicas/fenotípicas para descrever e posicionar o Outro, produzindo expectativas raciais especulares (Silverstein, 2005, p. 364 *apud* Bizon; Dangió, 2018, p. 176).

Alunos haitianos do nosso curso de PLAc, no

âmbito do Projeto Pró-Imigrantes, compartilharam, de forma espontânea durante as aulas de Redação para o Enem, experiências pessoais nas quais se sentiram racializados e, conseqüentemente, prejudicados em seus processos de (re) territorialização. No excerto 1, a seguir, a aluna Abigaël relata que, enquanto passava pano no chão do restaurante onde trabalhava, ocorreu um acidente com a tomada de um *freezer*. Embora Abigaël não tivesse culpa, a patroa a interpelou de forma rude e a acusou pelo ocorrido, sem se preocupar se ela havia se machucado. Em outra ocasião, apesar de Abigaël estar passando mal, a patroa não a deixou sair mais cedo do trabalho sob a alegação de que assinava a sua carteira de trabalho. Posteriormente, em conversa informal com a professora, a aluna compartilhou, também de forma espontânea, acreditar que a patroa a trata de forma diferente (inferior) das demais empregadas por ela ser negra e estrangeira (Oliveira, 2019).

Excerto 1

01	Abigaël	eu vou dar um exemplo só porque isso aqui é exatamente (1.0) ontem no
02		serviço (1.5) passei pano no chão (1.0) mas tem um um freezer que tem um
03		tomado mas (1.5) não tá (2.0) não tá bom mas eu acho que não dá certo pra
04		deixar isso assim (1.0) mas quando passa pano sem querer e o pano passa
05		no tomado e fez um fogo (1.5) eu quase peguei quase peguei ch- choque mas
06		a mulher (1.0) a minha patroa não me perguntei você tá bem? Você tá
07		machucada? Só ela disse que por que você não presta atenção no que você
08		fez (2.0) eu não respondi eu só disse eu não fiz nada [...] eu acho que ela
09		dá mais valor com o freezer que a minha vida (1.0) isso mach- machuca muito
10		(1.0) eu não falei isso pra minha mãe porque anteontem passa mal e pedi a
11		ela pra pra me deixar ir (1.0) ela não deixou (1.5) ela me fez uma coisa que
12		machuca a minha mãe MUITO ela disse que assina a minha carteira ela não
13		pode me deixar sair (1.0) e quando cheguei em casa e falei isso pra minha
14		mãe minha mãe fica muito nervosa [...] minha mãe disse eu não sou uma
15		coisa pra comprar.

Fonte: Oliveira, 2019.

Conforme a fala da aluna revela, sua experiência é ilustrativa de processos de (re)territorialização precária de migrantes de crise no Brasil, envolvendo, inclusive, episódios de violação laboral, os quais ocorrem com frequência entre essa população mesmo quando o indivíduo possui documentação para trabalhar legalmente no país. Abigaël é subalternizada pela patroa que a

trata de forma rispida, humilhante e acusatória, prejudicando seu processo de (re)territorialização. Tal tratamento, indicativo de uma relação assimétrica de poder, deixa a aluna sem reação e com dificuldades para se posicionar e se defender, como observamos na afirmação "eu não respondi eu só disse eu não fiz nada" (linha 8). Abigaël também se sente inferiorizada, outro forte

indício de (re)territorialização precária: "eu acho que ela dá mais valor com o freezer que a minha vida" (linhas 8-9); "minha mãe disse eu não sou uma coisa pra comprar" (linhas 14-15).

Relatos como esse, associados tanto ao contexto de trabalho como a outras instâncias da vida social, não são raros em aulas de PLAc. Entretanto, muitos professores se sentem despreparados para lidar com eles de maneira a tornar a sala de aula um ambiente verdadeiramente acolhedor e que auxilie os alunos em seus processos de (re)territorialização, uma vez que acreditamos, assim como Lopez (2016), que o ensino de PLAc pode figurar ele mesmo como um território de promoção de territorialidades. Certamente, esta é uma tarefa complexa e desafiadora, que exige um trabalho transdisciplinar em diálogo com campos diversos como a Linguística, o Direito, a Psicologia, a Antropologia e as Relações Internacionais (Lopez; Diniz, 2018). A formação de professor de PLAc deve, no nosso entendimento, abordar tal complexidade e desafio.

Formação para a educação do entorno

O processo de (re)territorialização do migrante de crise é, em grande medida, influenciado pela educação do entorno, definida por Maher (2007) como a convivência respeitosa entre grupos minoritários – sejam quais forem (indígenas, surdos, migrantes, entre outros) – e a sociedade em geral, uma vez que apenas estar amparado legalmente é necessário, mas não suficiente, para o exercício pleno da cidadania. É igualmente importante que a sociedade ao redor aprenda a respeitar os direitos desses grupos e a conviver com diferenças linguísticas e culturais. Dessa maneira, advogamos, assim como a autora, que todo projeto educativo – e, por extensão, a formação do professor – com o objetivo de empoderar grupos minoritários no país deve incluir esforços para a educação do entorno.

Alguns princípios guiam e favorecem tal educação. Entre eles o caráter relacional das culturas, que leva em consideração tanto as convergências e interpenetrações entre as culturas quanto às relações de poder entre elas. O reconhecimento da

natureza dinâmica e híbrida das culturas, além de seu caráter não consensual e não hierarquizável, isto é, da impossibilidade de homogeneização e gradação, em termos de superioridade e inferioridade. A busca por abordagens de educação e pesquisa que possam contribuir para uma visão positiva da realidade social e cultural plurais, bem como para assegurar a igualdade de oportunidades para grupos minoritários. A apreciação do caráter mutável do outro em virtude da natureza cultural não estável, a qual, como produção histórica e construção discursiva, modifica-se ao longo do tempo e espaço. O combate à estereotipificação ao reconhecer diferenças não apenas interculturais (entre duas ou mais culturas), mas também intraculturais (dentro de uma "mesma cultura"). O exame da nossa própria cultura, levando à compreensão de que ela é um produto de relações interculturais e, portanto, mutável, híbrida e não unívoca (Maher, 2007; Miranda, 2016).

Iniciativas podem ser conduzidas a fim de promover a educação do entorno no contexto de PLAc. De fato, na experiência de vários professores, como Ruano e Cursino (2019), é evidente que o ensino-aprendizagem de PLAc deve transcender a sala de aula para que possa promover a integração e o acolhimento dos migrantes de crise de forma efetiva. As autoras afirmam não ser somente possível, mas também essencial construir novos ambientes, para além do formal de ensino, onde os alunos possam ter voz ativa para agir na sociedade e reconstruir suas vidas no país. Tal ambiente inclui a casa e a comunidade, configurando um *second space*, definido por Campano (2007, p. 40, tradução nossa) – ao refletir sobre sua experiência como professor de quinto ano de alunos migrantes em uma escola de periferia na Califórnia (EUA) – como um espaço pedagógico alternativo e ideológico, onde os "interesses, desejos, formas de expressão cultural e, especialmente, histórias" dos alunos são discutidas e compartilhadas. Acreditamos que a criação de um *second space* é uma oportunidade para a educação do entorno.

Em 2013, a Universidade Federal do Paraná (UFPR) criou, junto ao curso de Letras e ao

Centro de Línguas e Interculturalidade (CELIN) da instituição, o projeto de extensão Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH), voltado a migrantes em condição de refúgio ou vulnerabilidade social. Desde 2014, o PBMIH conta com um Núcleo de Atividades Culturais que promove eventos na cidade de Curitiba e mobilizam diferentes agentes da sociedade para o acolhimento e integração dos migrantes e refugiados. Entre as dezenas de eventos já realizados, Ruano e Cursino (2019) destacam o de "Literatura de Refúgio", que fomenta o debate sobre migração e refúgio por meio da experiência estética de ler e ouvir textos literários.

Conforme relatam as autoras, para que o maior número de pessoas possível possa experienciar o evento, a coordenação do projeto o realiza fora dos muros da universidade, em importantes centros culturais de Curitiba. Os alunos do projeto, juntamente com estudantes de Letras da UFPR, selecionam textos (poemas, contos, trechos de peças e romances etc.) que abordam a temática da migração e refúgio em diferentes idiomas (árabe, crioulo haitiano, espanhol, francês, entre outros), que são depois traduzidos para o português. Durante o evento gratuito e aberto a todo o público curitibano, os alunos do PBMIH leem o original das obras e, em seguida, os estudantes de Letras leem sua tradução. Por último, todos são convidados a debater sobre a temática em foco. Além de propiciar o "encontro" com autores e obras literárias não publicados pelas editoras brasileiras e desconhecidos pelo grande público, o projeto promove empatia em relação à situação do migrante, impactando positivamente os alunos e demais participantes (Ruano; Cursino, 2019).

Outra iniciativa para a educação do entorno que gostaríamos de mencionar envolve estudantes africanos do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), desenvolvido pelo Ministério das Relações Exteriores em parceria com universidades públicas e particulares brasileiras. Por meio desse, estrangeiros de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos de cooperação cultural, educacional ou tecnológico podem, se desejarem e atenderem

os critérios do programa, realizar seus estudos de graduação no Brasil. Embora não sejam migrantes de crise, muitos desses estudantes, conforme constatado por seus professores de PLA (Miranda, 2016; 2018; Cândido, 2018, 2019), estão em condição de vulnerabilidade no país por enfrentarem, ao longo de sua estadia, sérias dificuldades financeiras. Ademais, deparam-se constantemente – em especial, os estudantes africanos – com situações de racismo, xenofobia e inferiorização.

A professora de uma universidade credenciada do programa, frente aos muitos relatos de seus estudantes, desenvolveu o projeto "Pelo Mundo", o qual, ainda que não dê conta de todas as questões pertinentes à educação do entorno (algo inviável para qualquer projeto), contribuiu para visibilizar e dar voz a seus estudantes tanto no contexto acadêmico em que se encontravam quanto fora dele. Primeiramente, os estudantes escreveram e apresentaram uma peça teatral, que tratava dos preconceitos e estereótipos que lhes afetavam, em um festival cultural promovido pela Faculdade de Letras da instituição. Posteriormente, foram convidados a rerepresentar a peça em outro evento acadêmico da mesma faculdade e em uma escola municipal da cidade, onde também tiveram a oportunidade de responder a perguntas da plateia sobre suas percepções de vida no Brasil e a interagir com professores e alunos brasileiros (Miranda, 2016, 2018).

Os projetos mencionados, "Literatura de Refúgio" e "Pelo Mundo", são dois exemplos do que professores de PLAc podem realizar para promover a educação do entorno em um *second space* e, conseqüentemente, contribuir para a (re) territorialização de migrantes de crise no Brasil. Compreendemos que ações com vistas a essa educação e (re)territorialização devem ser parte inerente do trabalho do professor e, portanto, também devem integrar as discussões e práticas no processo de formação do profissional.

Ações como as mencionadas não foram conduzidas no âmbito do Projeto Pró-Imigrantes, muito embora as experiências relatadas pelos alunos apontassem diretamente para a necessidade de

promover a educação do entorno. Em uma das aulas, por exemplo, Goodson compartilhou que

os brasileiros, de maneira geral, têm uma imagem muito negativa dos haitianos (excerto 2).

Excerto 2

01 Goodson a maioria dos brasileiros têm uma imagem ruim sobre nós (1.0) a maioria [...] uma imagem muito negativa.
02

Fonte: Oliveira, 2019.

Em outro comentário (excerto 3), o aluno afirmou que no bairro onde mora, não havia, no passado, respeito para com os haitianos, mas que agora há, embora ainda haja pessoas que não gostam dos imigrantes. Também se referiu (excerto 4) à existência de uma diferença entre o tratamento dado a imigrantes em empresas

de maior e menor porte, pois, segundo ele, nas empresas grandes "todo mundo tem o mesmo valor" (linha 1), enquanto que nas pequenas há "uma imagem muito contrária sobre o imigrante" (linhas 5-6), principalmente em relação aos imigrantes haitianos.

Excerto 3

01 Goodson no nosso bairro onde a gente mora tem respeito sabe? antigamente não tinha mas mais tempo que a gente convive (1.0) mais respeito sabe? no nosso ambiente a gente convive com todo mundo e todo mundo gostamos- gosta da gente mas tem pessoas não.
02
03
04

Fonte: Oliveira, 2019.

Excerto 4

01 Goodson eu trabalho numa empresa grande (1.0) todo mundo tem o mesmo valor (1.5) porque você chega faz seu trabalho (1.0) você acaba se dá pra fazer outro faz (1.0) mas você faz seu trabalho (1.0) nas empresas pequenas os valores são muito muito as pessoas normalmente muito (1.0) como posso dizer (1.0) tem uma imagem (1.5) muito contrária sobre o imigrante (1.0) especificamente o imigrante haitiano você já fica entendeu? uma imagem muito negativa.
02
03
04
05
06
07

Fonte: Oliveira, 2019.

Os relatos de Goodson exemplificam dificuldades com as quais muitos migrantes de crise precisam lidar ao tentarem se inserir na sociedade brasileira, especialmente migrantes negros de um país periférico. Os relatos constituem (quase) uma oportunidade de "estudo de caso" para professores de PLAc em formação, por meio dos quais se pode teorizar, oferecer "soluções" práticas e traçar paralelos com situações similares frequentemente trazidas à tona em aulas de PLAc. Em última instância, é preciso que os professores se preparem para ser agentes de promoção da educação do entorno, o que, como

continuaremos a ver, também está relacionado a questões de interculturalidade.

Formação para a interculturalidade

O estudo de uma língua é uma atividade inerentemente cultural (Kramsch, 1998). No entanto, embora estudiosos de diversos campos do conhecimento tenham investigado e proposto definições para o termo "cultura" (e.g. Lévi-Strauss, 2012; Geertz, 2008; Schwartzman, 1997; Kramsch, 1998, 2013; Risager, 2008; Byram, 2013), todas se caracterizam pela incompletude e impossibilidade de abarcar inteiramente a complexida-

de do termo. É certo, porém, que um ensino e aprendizagem de língua culturalmente sensível deve se caracterizar, conforme Santos (2004, p. 109), por uma relação dialética, estabelecida em duas vias: "da língua cultura-alvo em direção à língua/cultura do aprendiz e da língua/cultura do aprendiz em direção à língua cultura-alvo". Dessa maneira, de acordo com a autora, não basta uma pedagogia de valorização da cultura que seja apenas cultural, é preciso que ela seja intercultural ou "entrecultural".

A implementação de uma abordagem intercultural deve "estimular comportamentos comprometidos com princípios que defendem o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade linguística e cultural que caracteriza todo processo de ensino/aprendizagem", além de "promover a interação, a integração e a cooperação entre indivíduos de diferentes contextos culturais, criando áreas de negociação, de interseção" e contribuindo para a "erradicação de todos os tipos de discriminação, de preconceito e de atitudes que ofendem e prejudicam os indivíduos e/ou seus direitos básicos e universais, nos espaços de sala de aula e também fora deles" (Mendes, 2019, p. 47).

A abordagem intercultural está em consonância com a chamada condição pós-método, que propõe "uma alternativa para o método em vez de um método alternativo" (Kumaravadivelu, 1994, p. 29, tradução nossa). A condição pós-método incentiva a autonomia dos professores na elaboração de materiais didáticos, planejamento e implementação das aulas, sem que essas ações estejam forçosamente atreladas a um método ou teoria específicos. Kumaravadivelu (1994) sugere, como macroestratégia da condição pós-método, a elevação da consciência cultural dos aprendizes. Para tanto, é necessário que o professor não seja o único "informante cultural", mas que os próprios alunos sejam considerados "informantes".

Embora o termo cultura esteja associado ao indivíduo como "membro de uma comunidade discursiva que compartilha um espaço social e história em comum", bem como determinados padrões de "perceber, crer, avaliar e agir" (Kramsch, 1998, p. 10, tradução nossa), é necessário lembrar

que a cultura tem uma natureza heterogênea em razão de os membros de uma comunidade discursiva terem biografias e experiências de vida diferentes uns dos outros, além de diferirem em termos de idade, sexo, etnia, opiniões políticas etc. (Kramsch, 1998). Assim, ainda que todos os alunos em uma sala de aula tenham, por exemplo, a mesma nacionalidade, haverá entre eles importantes diferenças culturais. Tais diferenças devem ser compreendidas como um aspecto positivo, pois podem enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, Maher (2007) salienta que um ensino intercultural envolve a destotalização do outro, embora nossa tendência imediata seja a de procurar padrões culturais que sirvam de "modelo" para todo e qualquer membro de determinada cultura. Assim, a autora exemplifica, um índio "de verdade" tem, necessariamente, que falar uma língua indígena, sendo inconcebível um índio monolíngue em língua portuguesa. Tampouco um índio que utilize tecnologias modernas como o computador e o telefone celular. É fundamental que nas aulas de línguas haja o esforço para destotalizar o outro, para não pensar um grupo cultural de forma monolítica, pois dentro dele sempre haverá complexidade e multiplicidade de expressões, de modo que não há uma só maneira de ser haitiano, brasileiro, surdo etc. Nosso desafio, portanto, é chamar atenção, não apenas para as diferenças interculturais, mas também para as diferenças intraculturais. Na mesma esteira, devemos aprender a aceitar o caráter mutável do outro, pois nenhuma cultura é estática, indiferente a influências externas e internas, inerte na passagem do tempo (Maher, 2007).

Nas aulas de PLAc voltadas para a produção da redação do Enem, procurou-se fomentar a interculturalidade, o que contribuiu para tornar o ambiente das aulas mais acolhedor. Os alunos se mostravam entusiasmados para compartilhar sobre a cultura haitiana, ao mesmo tempo em que aprendiam mais sobre a cultura brasileira. Por exemplo, durante a discussão sobre a temática do equilíbrio entre consumo e sustentabilidade, a professora lhes perguntou, conforme o excerto

5, quais os tipos de energia mais utilizados no Haiti. Demonstrando interesse e entusiasmo para responder à pergunta, os alunos explicaram que os haitianos, em grande parte, utilizam o carvão vegetal para cozinhar e realizar outras tarefas

do dia a dia. Também explicaram que, a fim de resolver o problema do corte de árvores para a produção de carvão, em algumas regiões do país, as pessoas passaram a utilizar o bagaço da cana-de-açúcar como matéria-prima.

Excerto 5

- 01 Abigaél no Haiti tem uma coisa que eles fazem [...] no país inteiro isso de uso de
 02 carvão [...] corta (1.5)
 03 Goodson as árvores
 04 Abigaél as árvores pra- pra fazer carvão em vez de [...] quando tira o (1.0)
 05 Goodson bagasta que chama?
 06 Profa. talvez o bagaço da cana
 07 Goodson bagaço
 08 Abigaél o bagaço da cana com isso faze carvão pra- pra usar (1.5) o processo é legal
 09 é bom [...]
 10 Profa. e qual é o problema de usar carvão?
 11 Goodson lá?
 12 Profa. lá e no mundo de uma maneira geral
 13 Abigaél o problema é (1.0) como posso dizer
 14 Goodson é porque também não são todos os países que que fazem carvão igual o Haiti
 15 faz (1.0) as pessoas fizeram (1.0) porque as pessoas fizeram carvão com as
 16 árvores corta a árvore pra fazer carvão (1.0) tem país que é diferente que faz
 17 carvão diferente maneira então mas esta especificamente no Haiti as pessoas
 18 usa carvão em uma grande parte do Haiti usam carvão pra fazer comida pra
 19 fazer necessidade de dia a dia aí usamos MUITO carvão então corta muito
 20 árvores pra isso então pra pra colocar um fim nessas coisas tem regiões no
 21 haiti eles usa bagaço da cana pra pra produzir carvão em vez de cortar árvore.

Fonte: Oliveira, 2019.

Em outro momento (excerto 6), enquanto os alunos discutiam sobre o consumo de água, a professora perguntou se, de maneira geral, há desperdício de água no Haiti como há no Brasil. Goodson respondeu que sim, mas que, em

muitas localidades, as pessoas retiram a água diretamente de rios e fontes subterrâneas. Ainda assim, o aluno afirma que no Haiti "tem tudo isso" (linha 6), ou seja, também há desperdício.

Excerto 6

- 01 Goodson existe mas tipo assim (1.0) existe mas a gente tem muitos lugares que pega
 02 (3.5) vamos supor na zona rural eles pega água direto no rio ou direto nos
 03 (1.0) nos lugares que sai água debaixo da terra e também pessoas usam pra
 04 jogar no chão (1.0) tem tudo isso.

Fonte: Oliveira, 2019.

Por fim, os alunos compartilham que no Haiti não se consome tanta água como no Brasil e que, a depender do lugar, as pessoas têm água quase todos os dias, mas que em outros locais pode

faltar água por muito tempo. Os alunos também explicam a prática haitiana de armazenar e vender água para tentar contornar o problema.

Excerto 7

- 01 Goodson ah a maioria não tem nada disso (1.5) pessoa que limpa com água que limpa o chão
 02 tipo assim escada ((risos)) o que mesmo a pessoa usa na mão?
 03 Profa. mangueira?
 04 Goodson aham ou seja (1.0) vassoura (1.0) usa água pra fazer ((risos))
 05 Abigaël é
 06 Goodson onde que eu tava? de vez em quando [...] a gente aqui gasta muita água
 07 Profa. no Brasil realmente (1.0) no Haiti gasta muita também?
 08 Goodson ah não a gente não gasta água assim (1.0) tipo assim tem rio [...] bom depende do lugar
 09 que você mora [...]
 10 Abigaël às vezes é difícil porque (2.0) as pessoas que mora lá na roça
 11 Goodson na roça
 12 Abigaël na roça tem- tem rio perto e tem (3.5) tem água dentro de casa como vou dizer essa
 13 coisa que dá água pra- pra dentro de casa também
 14 Profa. encanamento?
 15 Abigaël também mas (2.0) no centro da cidade só tem encanamento às vezes (1.5) gasta
 16 dois dias sem água
 17 Goodson três dias uma semana (2.5) é que uma coisa quando chega a água hoje de manhã
 18 todo mundo vem pegar água (1.0) pegar água pra uma semana enche tudo as vasilhas
 19 Abigaël mas tem lugar que as pessoas (1.0) têm- têm água quase todos os dias (1.0)
 20 depende do lugar
 21 Goodson e vende também (1.0) você faz um reservatório em casa você faz com tijolo (1.5)
 22 faz um reservatório grande na sua casa e você vende a água.

Fonte: Oliveira, 2019.

O trabalho intercultural realizado, ilustrado por meio dos excertos apresentados, contribuiu não somente para a construção de um ambiente mais acolhedor em sala de aula, mas também para a valorização da origem e identidade dos alunos, algo essencial, especialmente, em contextos de PLAc, dado que a origem e a identidade de migrantes de crise são, com frequência, desvalorizadas pela sociedade ao redor. Além disso, uma vez que os alunos estavam se preparando para a redação do Enem, a abordagem intercultural permitiu que emergissem aspectos culturais haitianos com potencial para serem mobilizados na argumentação da redação do Enem, também podendo contribuir para a argumentação da realidade brasileira sob uma nova perspectiva.

A despeito da importância da interculturalidade em contextos de minoria como o PLAc, ela necessita ser mais bem conhecida (Maher, 2007) e posta em prática nas salas de aula e fora delas. É comum que professores de língua em geral tenham dificuldade para implementá-la, pois estão acostumados a uma abordagem cultural unilateral que enfoca, mais que tudo, produtos culturais (festas, arquitetura, celebridades etc.), deixando à margem práticas (hábitos, costumes, comportamentos etc.) e perspectivas (valores,

crenças, significados etc.) culturais (American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2006; Cutshall, 2012). Defendemos que a formação do professor para a interculturalidade é necessária e que sem ela o ensino e a aprendizagem de PLAc não pode ser, de fato, acolhedor.

Considerações finais

Neste artigo discutimos a importância de três aspectos – a (re)territorialização, a educação do entorno e a interculturalidade – para a formação do professor de PLAc, com o objetivo de que esse possa contribuir não somente para a aprendizagem da língua portuguesa, mas também para a integração de migrantes de crise na sociedade brasileira. Tal integração tem sido um grande desafio para muitos migrantes devido ao racismo, xenofobia e inferiorização que enfrentam, com frequência, ao tentarem transitar nas diferentes esferas da vida social. No decorrer de nossa discussão, apresentamos exemplos de ações já realizadas no âmbito do ensino de PLAc que ilustram formas como professores têm trabalhado para promover a desejada e necessária integração. Também apresentamos falas de nossos próprios alunos do Projeto Pró-Imigrantes, por meio das

quais compartilham dificuldades que enfrentam no dia a dia para se (re)territorializarem no Brasil.

O migrante de crise, após deixar seu país de origem, tem a necessidade, como qualquer ser humano, de se (re)territorializar, isto é, de sentir pertencimento físico e simbólico ao novo território em que se encontra. Essa (re)territorialização não ocorre automaticamente com o deslocamento, é necessária a construção social que envolve a participação das pessoas já (re)territorializadas, ou seja, da sociedade do entorno, pois ninguém se (re)territorializa sozinho. O professor de PLAc pode cooperar para a (re)territorialização do migrante de crise ao promover ações para a educação do entorno, conforme exemplificam os projetos "Literatura e Refúgio" e "Pelo Mundo" que mencionamos. Por essa razão, defendemos que os dois aspectos – (re)territorialização e educação do entorno – sejam abordados desde o princípio do processo de formação do professor.

Compreendemos que a interculturalidade é outro elemento essencial nas aulas de PLAc e em iniciativas para a (re)territorialização e a educação do entorno. O professor em formação deve aprender a como promover o respeito e valorização das culturas de seus alunos e não somente esperar que eles aprendam sobre a cultura brasileira. A abordagem intercultural é uma ferramenta eficaz para destotalizar o outro, desconstruindo estereótipos e combatendo o racismo, a xenofobia e a inferiorização. Ademais, ajuda a fomentar um ambiente de fato acolhedor em sala de aula, algo que não caracteriza muitos dos ambientes frequentados por migrantes de crise.

Apesar de nossas considerações sobre a formação de professores de PLAc, é fundamental salientar que a maior parte deles é constituída por voluntários não docentes, que com muita boa vontade e métodos intuitivos, tentam, por meio de iniciativas de Organizações Não Governamentais (ONGs) e instituições religiosas, acolher migrantes de crise (Amado, 2013). Devido ao caráter voluntário, à alta rotatividade, e à falta de tempo dos "professores", a obtenção de uma formação sólida se torna (quase) inviável. Mesmo nos milhares de cursos de Letras oferecidos por

universidades públicas e particulares brasileiras, não há, na grande maioria das vezes, formação em PLA, o que já constitui em si um obstáculo para a formação na vertente de PLAc. Para se ter uma dimensão mais exata do desafio, atualmente, apenas quatro universidades oferecem cursos de graduação em PLA: a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila).

Dessa maneira, ressaltamos que para a formação adequada em PLAc é crucial que, primeiramente (ou concomitantemente), ocorra o fortalecimento da área de PLA nas instituições de ensino superior. Ademais, é essencial que sejam implementadas políticas públicas que favoreçam a profissionalização do professor. Embora o trabalho voluntário seja louvável (Amado, 2013), ao mesmo tempo ele confere ao ensino de PLAc um ar de informalidade, contribui para a sua precarização (Lopez, 2020) e o significa como uma iniciativa de caridade e assistencialismo social (Camargo, 2019). Essa atual conjuntura inviabiliza a formação de professores ou, na melhor das hipóteses, torna-a superficial, ultrarrápida e não reflexiva. Cumpre destacar que ações para a (re)territorialização, educação do entorno e interculturalidade demandam do professor – além de conhecimento específico adquirido durante a formação – tempo considerável para planejá-las e implementá-las, o qual a maioria dos voluntários não possuem uma vez que precisam se dedicar ao seu "trabalho real" e a outras responsabilidades.

Estamos confiantes que à medida que os desafios na área de PLAc sejam vencidos, o professor poderá beneficiar a si e, principalmente, aos seus alunos com uma formação adequada. Defendemos que tal formação deve se basear, ainda que não exclusivamente, em conhecimentos e ações que promovam a (re)territorialização, a educação do entorno e a interculturalidade. Pesquisas futuras podem investigar, entre outras possibilidades, como, exatamente, a formação voltada para essas questões pode ser realizada, o que não é o foco

deste artigo. Também seria importante investigar de que maneira materiais didáticos de PLAC – embora ainda existam poucos – as incorporam (ou não), bem como a percepção dos professores e dos próprios migrantes de crise sobre o ensino com esse enfoque.

Referências

American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*. Yonkers, NY: ACTFL, 2006.

AMADO, Rosane de Sá. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. *Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLÉ)*, IS. I., ano 4, n. 2, ed. 7, p. 11-18, 2013.

ANUNCIÇÃO, Renata Franck Mendonça de. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de "Português como Língua de Acolhimento". *Revista X*, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 35-56, 2018.

BAENINGER, Rosana Aparecida. Migração transnacional: elementos teóricos para o debate. In: BAENINGER, R. et al. (org.). *Imigração haitiana no Brasil*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. p. 13-43.

BIZON, Ana Cecília Cossi. *Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização*. 445 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2013.

BIZON, Ana Cecília Cossi.; DANGIÓ, Gabriel Vinicius. Vozes do Programa Emergencial Pró-Haiti: narrativas de racialização do "ser haitiano". *Revista X*, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 168-191, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/61201/36648>. Acesso em: 10 out. 2023.

BYRAM, Michael. Language teaching and its contexts. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1-26, 2013.

CABETE, Marta Alexandra Calado Santos da Silva. O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento. 146 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

CAMARGO, Helena Regina Esteves de. *Diálogos transversais: narrativas para um protocolo de encaminhamentos para políticas de acolhimento a migrantes de crise*. 272 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2019.

CAMPANO, Gerald. *Immigrant Students and Literacy: Reading, Writing and Remembering*. Nova York: Teachers College Press, 2007.

CÂNDIDO, Marcela Dezotti. Reflexões sobre o ensino de português como língua adicional no âmbito do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G): acolhimento de estudantes e formação de

professores. *Revista X*, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 141-160, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60767/36646>. Acesso em: 10 out. 2023.

CÂNDIDO, Marcela Dezotti. "Eu vejo o PEC-G como uma teia": narrativas de professoras do Curso de Português como Língua Adicional para Candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação. 237 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte (MG), 2019.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translingues. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 211-226.

CUTSHALL, Sandy. More than a decade of standards: integrating "cultures" in your language instruction. *The Language Educator*, [S. l.], p. 32-37, abr. 2012. Disponível em: <https://www.actfl.org/sites/default/files/publications/standards/Cultures.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008. Disponível em: <https://archive.org/details/ARedescobertaDaCultura/page/n1/mode/2up>. Acesso em: 10 out. 2023.

HAESBAERT, Rogério. *O Mito da desterritorialização. Do "Fim dos Territórios" à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2004.

KRAMSCH, Claire. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

KRAMSCH, Claire. Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, [S. l.], v. 1, n.1, p. 57-78, 2013.

KUMARAVADIVELU, Bala. The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.

JUNGER DA SILVA, Gustavo; CAVALCANTI, Leonardo; LEMOS SILVA, Sarah; TONHATI, Tania; LIMA COSTA, Luiz Fernando. *Observatório das Migrações Internacionais: Ministério da Justiça e Segurança Pública / Departamento das Migrações*. Brasília, DF: OBMigra, 2023.

LÉVY-STRAUSS, Claude. *Antropologia estrutural*. São Paulo: Cosac e Naify, 2012. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5712058/mod_resource/content/1/Le%CC%81vi-Strauss%2C%20C...A%20Es-trutura%20dos%20Mitos.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

LOPEZ, Ana Paula de Araújo. *Subsídios para o planejamento de cursos de Português como Língua de Acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil*. 260 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte (MG), 2016.

LOPEZ, Ana Paula de Araújo. A aprendizagem de português por migrantes deslocados forçados no Brasil: uma obrigação? *Revista X*, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 9-34, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3augtYK>. Acesso em: 10 out. 2023.

LOPEZ, Ana Paula de Araújo; DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. Iniciativas jurídicas e acadêmicas brasileiras para o acolhimento de imigrantes deslocados forçados. *Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE)*, [S. l.], v. 9, [2018]. Disponível em: . Acesso em: 10 out. 2023.

LOPEZ, Ana Paula de Araújo. O professor de Português como Língua de Acolhimento: entre o ativismo e a precarização. *Fólio – Revista de Letras*, [S. l.], v. 12, p. 169-190, 2020.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. A Educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (org.). *Linguística Aplicada: faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

MENDES, Edleise. Educação escolar indígena no Brasil: multilinguismo e interculturalidade em foco. *Ciência e cultura*, v. 71, n. 4, 2019.

MIRANDA, Yara Carolina Campos de. *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)*. 178 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte (MG), 2016.

MIRANDA, Yara Carolina Campos de. "Pelo Mundo": a configuração de uma política linguística no ensino de Português como Língua Adicional para candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). *Revista X*, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 116-140, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60422/36631>. Acesso em: 10 out. 2023.

NORTON, Bonny. *Identity and language learning: extending the conversation*. Bristol: Multilingual Matters, 2013.

OLIVEIRA, Desirée de Almeida. *A preparação de imigrantes haitianos para a produção da redação do Enem*. 293 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte (MG), 2019.

RISAGER, Karen. *Language and culture pedagogy: from a national to a transnational paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters, 2008.

RUANO, Bruna Pupatto; CURSINO, Carla. Multiletramentos e o *second space* no ensino-aprendizagem de PLAc: da teoria à prática. In: FERREIRA, L. C. et al. (org.). *Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo*. Belo Horizonte: Mosaico, 2019. p. 41-62. Disponível em: http://www.lettras.ufmg.br/padroao/cms/documentos/profs/luciane/capa_linguadeacolhimentoebook%20definitivo.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

SANTOS, Edleise Mendes Oliveira. *Abordagem comunicativa intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. 440 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2004.

SANTOS, Milton. *Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de. *Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil*. 206 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos (SP), 2016.

SCHWARTZMAN, Simon. *A redescoberta da cultura*. São Paulo: EDUSP: FAPESP, 1997. Disponível em: <https://archive.org/details/ARedescobertaDaCultura/page/n1/mode/2up>. Acesso em: 10 out. 2023.

Desirée de Almeida Oliveira

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em Belo Horizonte, MG, Brasil. Professora assistente de português na Brigham Young University, em Utah, EUA, onde também atua na formação de professores.

Endereço para correspondência

Desirée de Almeida Oliveira
Brigham Young University
Department of Spanish and Portuguese
3190 JFSB
Provo, UT 84602
EUA

Os textos deste artigo foram revisados pela SK Revisões Acadêmicas e submetidos para validação do(s) autor(es) antes da publicação.