

## DISCUSSÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ PROFESSORES DE PLAC EM AÇÕES DE VOLUNTARIADO

*Discussions on teacher education of PLAc in the context of volunteer work*

Carla Alessandra CURSINO

Universidade Federal do Paraná

cursino.carla@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1648-6458>

**RESUMO:** Este trabalho versa sobre a formação docente no ensino de Português como Língua de Acolhimento (doravante PLAc) em contexto de voluntariado, isto é, em cursos de português para migrantes de crise (CLOCHARD, 2007) realizados por Organizações Não Governamentais, instituições religiosas, associações culturais e afins. De modo geral, as professoras/os professores de tais iniciativas não possuem um percurso acadêmico no ensino de línguas e, muitas vezes, não possuem familiaridade com o conceito e com as especificidades do PLAc. A falta de formação docente contribui para a informalidade e para a precarização da área (LOPEZ, 2020), que, ao invés de ser vista como um campo de alta complexidade, fica restrita ao trabalho voluntário e a um amparo momentâneo de assistencialismo social (BIZON; CAMARGO, 2018). Assim, o presente artigo almeja discutir os efeitos de uma formação docente voltada a este grupo específico no que diz respeito à transformação de suas noções e ações sobre o ensino de PLAc e sobre o papel da professora/do professor. Para tanto, analiso as respostas de dois questionários respondidos por 14 voluntárias/voluntários de PLAc em um curso de português promovido por uma instituição religiosa da cidade de São Paulo, as/os quais participaram de um curso de formação em Português como Língua de Acolhimento ao longo do segundo semestre de 2021. Como resultado, concluo que o diálogo entre ações de voluntariado e formadoras/formadores de docentes em PLAc pode favorecer uma educação linguística mais comprometida com a luta contra as subalternizações sofridas por migrantes de crise.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação docente; PLAc; Ensino de línguas; Migração de crise; Voluntariado

**ABSTRACT:** This paper is about teacher education in the teaching of Portuguese as a Host Language (PLAc, in Portuguese) in the context of volunteer work, i.e., Portuguese courses for crisis migrants (CLO-CHARD, 2007) run by Non-Governmental Organizations, religious institutions, and cultural associations. Generally speaking, the teachers of such initiatives do not have an academic background in language teaching and are often unfamiliar with the concept and specific features of PLAc. The lack of teacher education contributes to the informality and precariousness of the field (LOPEZ, 2020), which, instead of being seen in its high complexity, is restricted to voluntary work and momentary support of social welfare (BIZON; CAMARGO, 2018). Thus, I aim to discuss the effects of teacher education aimed at this specific group about the transformation of their notions and their actions about teaching PLAc and about the role of the teacher in this field. For this purpose, I analyze the answers to two questionnaires answered by 14 PLAc volunteers in a Portuguese course promoted by a religious institution in the city of São Paulo, who participated in a training course on Portuguese as a Host Language during the second semester of 2021. As a result, I conclude that the dialogue between volunteer actions and PLAc teacher educators can contribute to a language education more committed to the struggle against the subalternizations suffered by crisis migrants.

**KEYWORDS :** Teacher education; PLAc; Language teaching; Crisis migration; Volunteer work.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo principal discutir a importância da formação docente em Português como Língua de Acolhimento (PLAc), vertente do Português como Língua Adicional (PLA)<sup>1</sup> voltada ao público migrante de crise. Mais especificamente, estou interessada em lançar reflexões sobre o preparo de professoras/professores de PLAc em ações de voluntariado, visto que Organizações Não Governamentais (ONGs), instituições religiosas, associações culturais e afins têm se responsabilizado por grande parte do recebimento das comunidades em deslocamento forçado no Brasil – consequência da pouca participação do Estado brasileiro na alocação e integração de migrantes (AMADO, 2013; LOPEZ; DINIZ, 2018).

Para que se compreenda a relevância da discussão aqui proposta, é preciso que se conheça o cenário do ensino de português para aprendentes deslocadas/deslocados forçosamente. A migração de crise (CLOCHARD, 2007) já não é uma novidade. Acostumamos a ver notícias de mulheres, homens e crianças que cruzam fronteiras e adentram o território brasileiro a fim de escapar de guerras, de perseguições de toda a sorte, de miséria econômica e de tragédias ambientais, tentando fazer valer o direito de recomeçar suas vidas. Trata-se de uma migração do tipo Sul-Sul (BAENINGER, 2018), na medida em que as/os migrantes abandonam países do Sul global, tais quais Venezuela, Haiti, Síria, República Democrática do Congo, dentre muitos outros (ACNUR, 2022)<sup>2</sup>, e rumam ao Brasil, também pertencente a tal categoria. E, embora o país seja signatário de convenções mundiais que asseguram o direito ao refúgio e tenha promulgado, em 2017, a Lei nº13.445, que institui a Lei da Migração<sup>3</sup>, fato é que o Estado pouco opera para promover a acolhida das populações migrantes de crise. Consequentemente, a sociedade civil – ONGs e afins e, ainda, as universidades, sobretudo as públicas – configurou-se como a principal responsável pelo acolhimento de tais indivíduos.

---

1 Em consonância com Schlatter e Garcez (2009), adoto o termo Português como Língua Adicional, em oposição à Língua Estrangeira, para discutir o ensino da língua portuguesa para falantes de outras línguas. Na perspectiva defendida pela autora e pelo autor, línguas adicionais são aquelas acrescentadas à bagagem linguística/cultural da/do aprendente. Deste modo, o português passa a ser mais uma língua do repertório de cada indivíduo, e não a língua estrangeira, que é, em alguma medida, a língua do outro.

2 O relatório completo “Tendências Globais 2021”, publicado pela Agência da ONU para Refugiado (ACNUR) pode ser acessado em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2022/09/CSVM-Relato%CC%81rio-Anual-2022.pdf>. Acesso em: 18 out. 2022.

3 A Lei da Migração (Lei nº13.445), de 24 de maio de 2017, está disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm). Acesso em: 18 out. 2022.

No que se refere ao suporte linguístico, tais entidades organizam-se para ofertar cursos de português para sujeitos em trânsito forçado. Nas Instituições de Ensino Superior (IES), geralmente as aulas são ministradas por estudantes da graduação e/ou da pós-graduação em Letras, trabalhando voluntariamente ou como bolsistas em projetos de extensão. Trata-se de docentes que, em grande parte, possuem experiência no ensino de línguas adicionais, todavia, não possuem contato prévio algum com o PLAc e, por isso, questionam sua legitimidade para ocupar tal posto (LOPEZ, 2020). Nas ONGs, nas instituições religiosas e nas associações culturais – que aqui agrupo na categoria de “ações de voluntariado” –, a situação parece ainda mais problemática. Nesses locais, os cursos são conduzidos por voluntárias/voluntários, cuja maioria não possui formação no ensino de línguas, tampouco em PLAc, e, ainda assim, assume o desafio de ensinar a língua majoritária do Brasil com base no fato de ser falante nativo de português. E, mesmo que essas/esses docentes encontrem sua motivação no desejo verdadeiro de ajudar o próximo, se fundamentam em métodos intuitivos e autodidatas (AMADO, 2013).

Na visão de Lopez (2020), a falta de formação docente em PLAc para aquelas/aqueles que tomam para si a responsabilidade de acolher linguisticamente as comunidades migrantes instaladas no Brasil pesa enormemente na precarização da área, que se torna limitada ao voluntariado, portanto, cada vez mais distante da profissionalização. Para Bizon e Camargo (2018), esta conjuntura reduz o ensino de PLAc a um amparo circunstancial, que não comporta as especificidades de um campo da didática de línguas tão peculiar.

Assim, neste artigo junto-me à urgente discussão sobre o preparo de professoras/professores de PLAc, trazendo à pauta as possíveis contribuições da formação docente em ações de voluntariado. O estudo que aqui apresento tem como palco um curso de formação docente em PLAc ocorrido no Projeto Migração<sup>4</sup>, iniciativa de uma fundação religiosa da cidade de São Paulo, entre junho e dezembro de 2021. As/os 14 participantes desta atividade formativa responderam dois questionários (um no início e outro após o término do curso em questão), via *Google Forms*, em que falaram sobre suas visões (iniciais e finais) sobre o conceito de PLAc e sobre o papel da professora/do professor no ensino do português a aprendentes migrantes. Vale ressaltar que apenas duas professoras que compõem esta pesquisa possuem percurso acadêmico no ensino de línguas adicionais e, destas, apenas uma já tinha passado por formações anteriores em PLAc. O restante apresenta outras trajetórias acadêmicas e profissionais.

---

4 O nome do projeto no qual desenvolvo este estudo é fictício, a fim de assegurar o anonimato das/dos participantes. Vale ressaltar que todas elas/todos eles assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A análise das respostas obtidas me permite discutir as visões de língua/cultura, em particular a de língua de acolhimento, que são colocadas em prática por professoras/professores de PLAc em ações de voluntariado. Ademais, a presente investigação evidencia como um curso formativo pode aproximar docentes de PLAc que atuam em contextos de voluntariado dos aportes teóricos-metodológicos da área (LOPEZ; DINIZ, 2018; BIZON; CAMARGO, 2018; CURSINO, 2022). Por fim, os resultados verificados neste estudo possibilitam interpretações sobre o papel da/do docente de PLAc no entendimento das voluntárias/dos voluntários: antes da formação, as/os participantes encaravam a figura da professora/do professor como um sujeito pronto a ajudar aquela/aquele que se encontra em vulnerabilidade, sem se preocupar com as especificidades deste campo de atuação; ao término do curso, passaram a considerar a complexidade da área e as funções da educadora/do educador, bem como a importância da formação docente.

O trabalho analítico dos dados gerados nesta pesquisa se fundamenta numa perspectiva qualitativa (FLICK, 2013), a qual se interessa pela descrição precisa de processos e concepções e, por este motivo, trabalha-se com pequenos números de casos, de cunho interpretativista voltada à Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 1994), levando em conta que as realidades são constituídas de múltiplos significados, sendo possível apenas interpretá-las, sem lançar sobre elas verdades absolutas.

O presente artigo está assim organizado: trago um breve panorama do conceito de PLAc, além de traçar o perfil das/dos professores da área, problematizando os efeitos da precária formação docente; apresento na sequência o cenário e os caminhos metodológicos da investigação e sua análise interpretativista; finalizo com minhas considerações finais.

## **BREVE DISCUSSÃO SOBRE O CONCEITO E O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO**

Para compreender os desafios da atuação docente em Português como Língua de Acolhimento, é necessário conhecer o conceito de PLAc. Trata-se de uma vertente do Português como Língua Adicional (PLA) nascida em Portugal a partir das ações governamentais implementadas pelo programa “Portugal Acolhe - Português para Todos” (CABETE, 2010) – centro de ensino-aprendizagem da língua/cultura portuguesa a migrantes oriundos de países da Europa oriental, da África, da Ásia e da América Latina. Grosso (2010) define a língua de acolhimento como aquela que

ultrapassa a noção de língua estrangeira ou de língua segunda. Para o público adulto, recém-imerso numa realidade linguístico-cultural não vivenciada antes, o uso da língua estará ligado a um diversificado saber,

saber-fazer, a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas na língua-alvo (GROSSO, 2010, p.68).

Ançã (2008), por sua vez, ressalta o domínio do idioma local como aspecto fundamental para a integração da/do migrante em solo português, tanto a “nível individual (garantia da autonomia) como colectivo (harmonia social)” (ANÇÃ, 2008, p.74). Em outras palavras, tal ideia alça a língua de acolhimento como fator basilar para a inserção social e para o sucesso de indivíduos em deslocamento forçado na sociedade de acolhida. Quando analisada pelas lentes modernas/coloniais (QUIJANO, 1991; GARCÉS, 2007; VERONELLI, 2019; MIGNOLO, 2020), enxerga-se que o construto português de PLAc relaciona a aceitação e o reconhecimento da/do migrante tão somente se ela/ele vier a ser, pensar, falar, escrever, agir e existir na língua/cultura de acolhimento. Consequentemente, silencia-se línguas/culturas e epistemes de povos já subalternizados pela lógica da modernidade/colonialidade.

O conceito português de PLAc foi importado ao Brasil a partir da década de 2010, principalmente por professoras/professores e pesquisadoras/pesquisadores que desenvolviam nas universidades, pela via extensionista, cursos de português direcionados às comunidades migrantes de crise chegadas ao país, na tentativa de encontrar um aporte teórico-metodológico que desse conta das especificidades deste público. Embora chamem a atenção para as particularidades do ensino-aprendizagem de português em contexto de deslocamento forçado no território nacional, as primeiras ações e os primeiros estudos brasileiros em PLAc, tais quais Amado (2013), Ruano, Grahl e Peretti (2016), Cursino *et al.* (2016), São Bernardo (2016), Sene (2017), dentre outros, replicam a acepção portuguesa de língua de acolhimento, com as nefastas consequências supramencionadas ao corpo e à identidade de quem migra.

Todavia, trabalhos posteriores, como o de Anunciação (2017) e o de Lopez (2018), surgem como questionamentos ao construto original de PLAc, entendendo que a obrigatoriedade do domínio da língua portuguesa como condição primordial à integração e ao êxito da deslocada/do deslocado é violenta, na medida em que se baseia em práticas assimilacionistas e de despossessão identitária (ANUNCIÇÃO, 2017). Em contraposição, as autoras advogam por um ensino-aprendizagem do idioma majoritário do Brasil que se configure a partir de práticas de (re)existência.

Lopez e Diniz (2018) oferecem, assim, uma definição mais atualizada de PLAc:

Entendemos o PLAc como uma subárea do Português como Língua Adicional (PLA) – integrante, portanto, da área de Linguística Aplicada – que se dedica à pesquisa e ao ensino de português para imigrantes, com destaque para deslocados forçados, que estejam em situação de vulnerabilidade e que não tenham o português como língua materna. Seu objetivo é a produção e circulação de saberes linguístico-discursivos que, em última instância, contribuam para “produzir e democratizar mobilidades e multiterritorialidades”, fazendo face a processos de “reterritorialização precária” (BIZON, 2013, p.123) (LOPEZ; DINIZ, 2018, s/p).

Bizon e Camargo (2018) alargam a noção de PLAc, propondo que suas práticas didáticas se desenvolvam por meio do acolhimento em línguas, em que vozes subalternizadas ganham espaço a partir de uma perspectiva translíngua (CANAGARAJAH, 2013). Por sua vez, Cursino (2022) se baseia nas ideias de Anzaldúa (1987) e de Mignolo (2020) e lança o convite para a tomada da sala de aula de PLAc como um local fronteiro de bilinguajamento, em que as línguas marginais, verdadeiro estilo de vida de quem vive nas fronteiras, possam florescer em tais indivíduos, combatendo, assim, o português como única língua desejável na boca de migrantes. Em comum, as pesquisas mais recentes na área defendem o ensino de PLAc em que as lutas de povos inferiorizados e desumanizados estejam no coração das ações didáticas, transformando-o em um campo de (re)existência (ANUNCIACÃO, 2017) e de resistência.

Como se pode notar, o Português como Língua de Acolhimento é uma área repleta de especificidades, cuja atuação não pode permanecer restrita ao construto do falante nativo – ela requer, na realidade, formação docente. Esta, contudo, é uma de suas grandes carências, fruto da falta de políticas públicas, inclusive linguísticas, direcionadas ao recebimento das populações migrantes de crise. Na seção seguinte, apresento o perfil das/dos docentes que se dedicam ao ensino de PLAc, em sua maioria, em cenários de informalidade.

## **QUEM SÃO, AFINAL, AS PROFESSORAS/OS PROFESSORES DE PLAC?**

Conforme mencionado na introdução deste trabalho, o acolhimento linguístico das comunidades migrantes, face ao descaso do Estado, tem ficado sob a responsabilidade da sociedade civil, dividida em dois grupos: o de cursos de português desenvolvidos em IES, com destaque para as públicas, e o de cursos de português criados e mantidos por ONGs, instituições religiosas e associações culturais.

No primeiro grupo, as professoras/os professores de PLAc são, de modo geral,



estudantes de graduação em Letras e pós-graduandas/pós-graduandos em Linguística, Linguística Aplicada e afins. Geralmente, possuem formação e experiência no ensino de línguas adicionais, porém não necessariamente em PLA, uma vez que o número de universidades brasileiras que possuem tal habilitação é bastante escasso. Poucas/poucos docentes têm contato com o construto teórico-metodológico de PLAc ao longo de sua trajetória acadêmica. De acordo com Miranda e Lopez (2019), não raro, diversas/diversos docentes iniciam seu percurso na área sem formações prévias.

A título de ilustração: em um estudo conduzido por Lopez (2020) com 20 professoras/professores de PLAc atuantes em projetos universitários, apenas quatro declararam ter tido a oportunidade de seguir formação específica neste campo. A autora destaca que muitas/muitos participantes desta investigação alegam não se sentirem legitimadas/legitimados em sua prática docente, ainda que tenham muita vivência no ensino de outras línguas adicionais. Ademais, importante ressaltar que grande parte das/dos docentes de PLAc que atuam neste contexto trabalham em regime voluntário – ou seja, não são remuneradas/remunerados financeiramente por suas funções e atribuições – ou são bolsistas/extensionistas. Assim, reservam algumas horas de sua semana para o ensino de português ao público migrante. São características que acarretam uma grande rotatividade neste campo.

As professoras/os professores do segundo grupo, por sua vez, geralmente são voluntárias/voluntários com percursos acadêmicos e profissionais distintos, que se aproximam de ações de voluntariado. Em sua maioria, não possuem formação no ensino de línguas (materna ou adicionais), tampouco contam com reflexões sobre língua/cultura, linguagem. Ainda, não conhecem metodologias em didática de línguas adicionais. Muitas/muitos sequer estão familiarizadas/familiarizados com o conceito de PLAc. Em contrapartida, pautam-se pelo fato de serem falantes nativas/nativos do idioma majoritário do Brasil, por suas vivências pessoais de aprendentes de outras línguas (no ensino regular e/ou em cursos de idiomas) e pelo desejo de ajudar o próximo por meio do voluntariado (AMADO, 2013; LOPEZ, 2016).

Para Lopez (2020), tal cenário revela a precarização do PLAc no Brasil. Na visão da autora, da qual compartilho, este campo exige expertise, dadas as demandas e as especificidades das/dos aprendentes migrantes de crise. No entanto, a atuação docente em PLAc é marcada pela informalidade,

primeiramente por ser um trabalho voluntário, portanto, realizado fora dos horários de “trabalho real” desses profissionais e, em segundo lugar, por não ser um tipo de trabalho em que, ainda, se constrói uma carreira profissional, portanto, algo que não valeria a pena – no



sentido prático, não no sentido de satisfação pessoal e contribuição para a sociedade – fazer (LOPEZ, 2020, p. 180).

No que diz respeito às/aos docentes que atuam em ONGs e afins – foco deste artigo – , Amado (2013) problematiza o fato de as ações em PLAc estarem sendo praticadas por voluntárias/voluntários que se baseiam no mito do falante nativo, bem como em métodos intuitivos. Além disso, mesmo quando dispõem de materiais didáticos de PLA ou de PLAc, tendem a se pautar por noções de línguas que privilegiam conteúdos gramaticais, e que veiculam a noção de “certo” ou “errado”. Em outras palavras, pouco conseguem fazer para que as/os aprendentes adquiram a língua de acolhimento e, principalmente, para que acessem seus direitos básicos no novo país, tendo nele (algum) reconhecimento. E, embora tenham a intenção de ajudá-las/los, as professoras/os professores desta categoria operam por meio de uma colonialidade linguística (GARCÉS, 2007), posto que o português é imposto ao alunado, em detrimento de sua própria bagagem linguística/cultural, como a língua ideal a ser falada no país de acolhida. Atuam, ainda, por meio de uma colonialidade da linguagem (VERONELLI, 2019), na medida em que a obrigatoriedade da língua portuguesa se sedimenta na inferiorização dos sujeitos deslocados, cujas línguas/culturas, letramentos e saberes não são bons o suficiente para serem praticados no Brasil. Ou seja, migrantes de crise “encontram no Brasil, já no ensino-aprendizagem do idioma majoritário do novo país, práticas que as/os subalternizam” (CURSINO, 2022, p.120).

Bizon e Camargo (2018) aprofundam o olhar sobre a prática do PLAc tão somente pela ótica do voluntariado. Para as autoras, neste âmbito geralmente há o risco da redução do ensino de PLAc à mera ação de caridade, de assistencialismo social. É frequente, ainda, uma visão da/do migrante “fundamentalmente como vulnerável, como aquele que não tem nada e a quem tudo falta” (BIZON; CAMARGO, 2018, p. 715). Esta postura autoriza a professora/o professor a ditar as necessidades e as pautas de seu alunado, estabelecendo com ele uma relação hierárquica de dependência. Ademais, aloca-se a/o migrante numa posição de inferioridade, diminuindo ou impossibilitando diálogos interculturais e mais igualitários.

Estou em consonância com as problematizações levantadas por Amado (2013), Lopez (2020) e Bizon e Camargo (2018). No entanto, diante da omissão do Estado brasileiro no que se refere à criação de políticas, incluindo as linguísticas, de recebimento e de integração das comunidades em trânsito forçado, entendo que as ações conduzidas pelas universidades não são suficientes para atender as demandas do crescente fluxo migratório presente no Brasil. Por isso mesmo, não podem ficar concentradas apenas neste espaço. Além disso, há de se considerar que os avanços duramente conquistados em

políticas migratórias, como a nova Lei da Migração (Lei nº3445, de 2017), foram “uma conquista dos movimentos sociais de migrantes transnacionais que, em conjunto com organizações que atuam junto aos migrantes e refugiados, há muito demandavam uma legislação com foco nos direitos humanos”. (FELDMAN-BIANCO, 2018, p. 19 *apud* LOPEZ, 2020, p.175)<sup>5</sup>.

Assim sendo, ao invés de condenar as atividades de PLAc desenvolvidas em ONGs, associações culturais e instituições religiosas, defendo que a universidade e suas pesquisadoras/pesquisadores se aproximem desses locais e de suas/seus agentes, não apenas para lhes levar formação docente, mas, sobretudo, para buscarmos, juntos, novos sentidos e construções para o ensino de PLAc. Parto da premissa de que a academia e seus atores não são (nem podem ser) os únicos produtores do conhecimento, atuando pelo panorama da colonialidade do saber, como alerta Grosfoguel (2016). Este existe em outros espaços. Este é, portanto, o movimento que, humildemente, tento colocar em prática neste trabalho.

### **A PESQUISA: CENÁRIO, CAMINHOS METODOLÓGICOS E PERFIL DAS/DOS PARTICIPANTES**

A investigação que aqui apresento é decorrente de curso de formação docente em PLAc por mim organizado e ofertado a um grupo de voluntárias/voluntários do Projeto Migração – iniciativa de uma instituição cristã, existente desde 2018, com sede na cidade de São Paulo –, que se dedica ao acolhimento linguístico, jurídico, emocional e social de migrantes de crise<sup>6</sup>. A atividade formativa em questão ocorreu em 13 encontros, entre junho e dezembro de 2021, todos na modalidade online, pela plataforma Zoom, em virtude do isolamento social como medida de prevenção à Covid-19.

---

5 FELDMAN-BIANCO, B. O Brasil frente ao regime global de controle das migrações: Direitos humanos, securitização e violências. **Travessia – revista do migrante**, São Paulo, ano I, n.83, p.11-36, Maio-Agosto 2018.

6 Segundo a coordenação do Migração, em entrevista a mim concedida em 17 de março de 2022, o público atendido pelo curso de português ofertado pela iniciativa é composto por migrantes de crise adultos (embora haja uma turma recreativa para crianças), com níveis de proficiência linguística distintos, aferidos por um teste de nivelamento realizado no momento da inscrição de cada aluna/aluno. As/os estudantes, provenientes de países como Venezuela, Haiti, Nigéria, República Democrática do Congo, Síria, Colômbia, Afeganistão, entre outros, são alocadas/ alocados em três turmas distintas, de acordo com seu nível linguístico: Básico, Intermediário e Conversação. A condição socioeconômica é o único critério de seleção da/do migrante que deseja ter aulas no Projeto Migração, visto que o curso é gratuito, bem como os demais atendimentos realizados pela instituição.

Teoricamente falando, tal curso de formação de professoras/professores de PLAc se sedimentou em três grandes eixos: i) Conceitos de Português como Língua de Acolhimento e problematizações; ii) Base teórico-metodológica para práticas didáticas em PLAc que possibilitem o vozeamento de línguas/culturas e epistemes das populações migrantes, em oposição às práticas assimilacionistas; iii) Adoção de atitudes freirianias e decoloniais, partindo da pedagogia da escuta (FREIRE, 2021) e da sala de aula como espaço de interculturalidade crítica (WALSH, 2009). Além disso, importante mencionar que o curso foi estruturado de tal modo que cada encontro contasse com uma apresentação teórica, conduzido em uma roda de conversa, e, posteriormente, com atividades de planejamento de aulas ou de análise e/ou de produção de material didático de PLAc<sup>7</sup>.

As/os participantes do curso de formação em questão organizaram-se em uma comunidade de prática<sup>8</sup>, a qual, vista sob a ótica de ferramenta analítica, cobre um conjunto de pessoas reunidas com um objetivo em comum e que se encontram fora da esfera escolar/acadêmica (WENGER, 1998). Participaram da atividade formativa e, por conseguinte, deste estudo, 13 professoras voluntárias/professores voluntários do Projeto Migração, além da coordenadora da iniciativa, que ministra aulas apenas na ausência eventual de uma/um colega, totalizando, deste modo, 14 participantes do presente estudo<sup>9</sup>. O Quadro 1 resume seus perfis. Seus nomes, evidentemente, são fictícios, a fim de garantir o anonimato das pessoas que colaboraram com este estudo.

---

7 Importante ressaltar que o curso de formação no qual desenvolvo o estudo aqui apresentado é um desdobramento de minha pesquisa de doutorado – ainda em andamento –, a qual objetiva investigar o processo de (re)construção identitária de quatro professoras de PLAc em contexto de voluntariado, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Paula Marques Beato-Canato.

8 Uma comunidade de prática (CP) é, acima de tudo, uma prática social e se desenvolve, de maneira geral, a partir da reunião de pessoas que desempenham uma mesma atividade, porém, de modo isolado, sem partilhar suas práticas. Ao perceberem suas necessidades, suas membras/seus membros se reúnem e negociam a comunidade, estabelecendo metas. A partir delas, as/os integrantes da CP se engajam juntas/juntos em uma ou mais atividades, compromissadas/compromissados com as transformações almejadas em suas práticas. Ademais, suas/seus participantes adquirem o hábito de trocar informações, conhecimentos e experiências entre si para além dos encontros da CP, mantendo vivo o “espírito de comunidade”. Uma vez que os objetivos traçados são alcançados, a comunidade não possui mais um papel central para suas membras/seus membros, porém é lembrada como parte significativa de suas identidades (FOGAÇA; HALU, 2017).

9 Destaco que todas as professoras/todos os professores do Projeto Migração (no total, 23 docentes), além da coordenadora da iniciativa, foram convidadas/convidados a participar do curso de formação, especialmente planejado para o projeto. Contudo, as/os 14 participantes deste estudo são aquelas/aqueles que seguiram as atividades formativas sincronicamente. As/os demais alegaram não ter disponibilidade para comparecer virtualmente aos encontros e, por isso, sua participação se deu de modo assíncrono – elas/eles tão somente assistiram à gravação de cada reunião.

QUADRO 1: Perfil das/dos docentes de PLAc e da coordenadora do Projeto Migração

Nome	Idade	Cidade onde mora	Formação acadêmica e ocupação profissional	Tempo de atuação no Projeto Migração	Experiência anterior em PLAc?	Formação anterior em PLAc?
Natália	36	Barueri (SP)	Mestra em Direito; Advogada	2 anos	Não	Não
Paula	68	São Paulo (SP)	Licenciatura em Química; Aposentada	3 anos	Não	Não
Marta	71	São Paulo (SP)	Graduada em Ciências Sociais e em Educação; Aposentada	3 anos	Não	Não
Sandra	65	São Paulo (SP)	Licenciada em Letras Anglo-Germânicas; Aposentada	1 ano	Não	Não
Tháís	51	São Paulo (SP)	Graduada em Secretariado Executivo Bilingüe; Professora de inglês	4 anos	Sim	Não
Sabrina	35	São Paulo (SP)	Graduada em Direito; Assistente-jurídico no Tribunal de Justiça de São Paulo	3 anos	Não	Não
Fabiana	43	Vitória (ES)	Licenciada em Letras-Português/Inglês e Mestra em Português Língua de Herança; Professora de português e de inglês	3 meses	Sim	Sim
Nádia	50	São Paulo (SP)	Graduada em Processamento de Dados; Coordenadora financeira de uma empresa do terceiro setor	3 anos	Não	Não

Laura	41	São Paulo (SP)	Bacharela e Licenciada em Geografia; Missionária pela Igreja Batista	2 anos	Sim	Não
Gabriel	21	Praia Grande (SP)	Graduando em Comércio Exterior	3 meses	Não	Não
Silvia	55	São Paulo (SP)	Graduação em Pedagogia; Professora da rede municipal	3 meses	Não	Não
Rodrigo	50	São Paulo (SP)	Bacharel em Administração; Gerente de projetos na área de TI	2 anos	Não	Não
Lúcia	55	São Paulo (SP)	Graduada em Turismo; Agente de viagem	2 anos	Não	Não
Flávia	32	São Paulo (SP)	Graduada em Administração; Tesoureira em uma empresa do terceiro setor	1 ano como coordenadora do Projeto Migração	1 ano	Não

Fonte: A autora (2023)

Como se pode observar no Quadro 1, apenas duas dentre as/os 14 docentes do Migração possuem graduação em Letras (Sandra e Fabiana), sendo que Fabiana é a única que possui preparo formal em PLA. Chama ainda atenção que três das/dos 14 participantes afirmam ter tido experiências anteriores no ensino de PLAc (Fabiana, Thaís e Laura), mas, novamente, apenas Fabiana afirma ter tido a oportunidade de seguir formações prévias na área.

Convém, por fim, que, enquanto professora-formadora do curso de formação de docentes em PLAc no qual este estudo se sedimenta, eu me apresente um pouco melhor. Sou graduada em Jornalismo e em Letras – licenciatura em Francês. Tenho, ainda, mestrado em Linguística. Desde 2014, sou professora de francês, de PLA e de PLAc. Neste campo em especial, atuei entre 2014 e 2020 como docente em um projeto de extensão da universidade a qual sou vinculada. Também tenho experiências como professora em projetos desenvolvidos por ONGs de porte nacional. Como muitas/muitos docentes da área, também iniciei minha jornada no PLAc sem formação específica e

sem experiência na docência. Talvez minha própria caminhada seja o principal motivo pelo qual me interesse, pessoalmente e academicamente, pela formação de professoras/professores de PLAc, sendo este meu tema de pesquisa de doutorado (em andamento).

Retomo que, neste estudo, estou interessada em compreender que visões de língua de acolhimento carregam as professoras/os professores do Projeto Migração antes e depois da atividade formativa da qual participaram. Também é de meu interesse verificar como elas/eles passaram a entender o papel da/do docente após o curso em questão e, principalmente, de que maneiras passaram a conceber a formação específica no ensino de PLAc, bem como sua atuação docente. Assim sendo, as/os participantes da presente investigação responderam dois questionários online, pelo *Google Forms*. As/os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando, assim, o uso de suas respostas nesta investigação.

O Questionário Inicial, aplicado no dia 12 de junho de 2021, buscou verificar as primeiras noções de língua/cultura e de PLAc, além de levantar o percurso acadêmico e profissional e eventuais experiências no ensino de PLAc de cada participante na área em questão. Já o Questionário Final, respondido em 11 de dezembro de 2021, teve como objetivo perceber possíveis mudanças quanto à noção de PLAc, bem como entender transformações nas práticas didáticas das/dos participantes. Buscou-se, ainda, compreender suas considerações sobre a importância (ou não) de formação específica na área e os reflexos de sua presença ou ausência no contexto do voluntariado praticado no Projeto Migração.

A análise das respostas das/dos docentes entrevistados se baseia na perspectiva qualitativa de cunho interpretativista (MOITA LOPES, 1994), a partir da fundamentação teórica anteriormente apresentada e discutida.

## ANÁLISE DOS RESULTADOS

No Questionário Inicial, aplicado no primeiro encontro do curso de formação em PLAc, as/os docentes participantes foram convidadas/convidados a responder o que entendiam por Português como Língua de Acolhimento. Os excertos de 1 a 4 representam algumas das respostas obtidas.

### Excerto 1:

É o português como porta de entrada e de acolhimento no sentido de ensinar e mostrar a nova pátria para aqueles que chegam sob circunstâncias tão diferentes de seus países de origem, muitas vezes sem desejar aqui estar, muitas vezes deixando tudo para trás, muitas

vezes perdendo a própria identidade. **A língua sempre será um canal de melhoria de vida para o migrante** para que ele possa absorver melhor nossos costumes e cultura e sentir-se mais à vontade entre nós (Paula, 12/06/2021. Grifos meus).

**Excerto 2:**

Defino como uma oportunidade que os refugiados encontram para **melhorarem suas vidas**, pois, falando nosso idioma, os alunos conseguirão encontrar bons empregos em nosso país (Gabriel, 12/06/2021. Grifos meus).

**Excerto 3:**

Facilitador para que o estrangeiro consiga se comunicar, se locomover, trabalhar, **para que seja minimizado o sentimento do peixe fora d'água** ou algo semelhante. (Nádia, 12/06/2021. Grifos meus).

**Excerto 4:**

Uma **língua que participa do recomeço das pessoas** no país que fala essa língua, um processo que envolve novas formas de pensar, de ser no mundo. A língua que recebe, orienta, ajuda e mostra caminhos e oportunidades novas (Fabiana, 12/06/2021. Grifos meus).

Primeiramente, é interessante notar a ideia de língua/cultura que se esconde nas declarações de Paula, Gabriel e Nádia (excertos 1, 2 e 3, respectivamente). As voluntárias e o voluntário entendem língua/cultura como um conjunto de normas e costumes da “nova pátria” a ser apresentado, ensinado. Ainda, veiculam a noção de língua/cultura à competência comunicativa, na medida em que o idioma português funciona como um instrumento que, se bem utilizado, permitirá que sua usuária/seu usuário se comunique, se locomova, trabalhe – como pontua Nádia. Dito de outro modo, as três respostas (que não diferem da maioria das definições obtidas no Questionário Inicial) estão longe da ideia de língua enquanto prática social, constituinte do sujeito e formada pelo sujeito (BAKHTIN, 2016). Ademais, suas noções são intuitivas, visto que Paula, Gabriel e Nádia possuem formações e ocupações profissionais distantes do ensino de línguas.

Especificamente sobre o conceito de Português como Língua de Acolhimento, Paula, Gabriel e Nádia aproximam suas definições de PLAc daquelas das teóricas portuguesas (ANÇÃ, 2008; GROSSO, 2010; CABETE, 2010), ainda que jamais tenham tido acesso ao trabalho dessas pesquisadoras. Ou seja, elas e ele compreendem a língua como fator basilar para a integração da/do migrante no país de acolhida, como também defendem as autoras portuguesas – além dos primeiros estudos em PLAc no Brasil, conforme apresentei anteriormente.

Na visão das docentes e do docente em questão, a língua de acolhimento é a



grande protagonista da melhoria de vida da deslocada/do deslocado forçosamente, uma vez que falar o idioma do novo local de morada significa uma boa possibilidade de colocação profissional, como afirma Gabriel, ou, ainda, a minimização do sentimento de não reconhecimento social, segundo Nádia. Trata-se de uma perspectiva de PLAc que trabalha para a manutenção da inoperância do Estado brasileiro no que tange ao desenvolvimento de políticas de acolhimento das comunidades migrantes, posto que, se a língua de acolhimento é a principal responsável pela integração do indivíduo em trânsito forçado, então os governos federal, estaduais e municipais nada precisam realizar para que a/o migrante acesse direitos básicos de qualquer cidadã/cidadão residente no Brasil: trabalho, moradia, educação, saúde, lazer, etc. Além de desobrigar as ações governamentais, essa noção de PLAc sobrecarrega a sociedade civil na sua “missão” de ensinar o idioma da sociedade de acolhida e, conseqüentemente, e de agir em prol da reterritorialização da/do migrante. Conseqüentemente, há uma tendência de multiplicação de cursos de português, muitos dos quais conduzidos por voluntárias/voluntários sem formação na área, perpetuando sua precarização. Coloca-se, também, um enorme peso nos ombros da pessoa deslocada, pois “arrumar um bom emprego” e “sentir-se mais à vontade entre nós” são fatores que passariam a depender exclusivamente de seu mérito na aprendizagem do português. Desconsidera-se, portanto, todos os aspectos que marginalizam esta parcela da população no Brasil, como a falta de políticas públicas e o racismo estrutural que molda a sociedade brasileira.

Talvez por ter formação em ensino de línguas e em PLAc, Fabiana é a única que se aproxima da proposta de Lopez e Diniz (2018) para a área em questão. Interessante observar como a professora utiliza o verbo “participar” (ao invés de “definir”, “obrigar”, dentre outros) ao afirmar que a língua de acolhimento é aquela que “participa do recomeço das pessoas”. Ou seja, Fabiana parece compreender que esta nova língua/cultura se soma às demais do repertório de cada sujeito, tendo a função de mostrar “novas formas de pensar e de ser no mundo” e de “orientar” os caminhos da/do migrante nesta nova etapa de vida. Nota-se, assim, uma ideia de PLAc como um direito importante do indivíduo em mobilidade forçada, não como uma obrigatoriedade associada ao seu pleno sucesso.

Ainda no Questionário Inicial, as voluntárias/os voluntários foram indagadas/indagados sobre as razões pelas quais decidiram voluntariar-se ao Projeto Migração como docentes de PLAc. As respostas das professoras Thaís e Laura (excertos 5 e 6, respectivamente) ilustram as motivações apresentadas por boa parte das/dos participantes da pesquisa.

**Excerto 5:**

**Coração**, desejo constante de querer ajudar (**Thaís**. 12/06/2021. Grifos meus).

**Excerto 6**

Eu queria contato com pessoas vindas de outros países, que **precisam de ajuda** para se comunicar e viver melhor aqui (**Laura**.12/06/2021. Grifos meus).

O coração, por si só, não é um aspecto negativo na sala de aula, pois é por meio dele que docentes e aprendentes podem agir juntas/juntos, em nome de uma educação realmente emancipadora, aos moldes de Freire (2020). Contudo, é importante reparar que Thaís associa o coração tão somente à vontade de ajudar a/o migrante, aproximando, assim, o ensino de PLAc a uma prática assistencialista ou a uma ação de caridade a sujeitos em vulnerabilidade, como colocam Bizon e Camargo (2018). Se, por um lado, o desejo de ajudar as comunidades migrantes a se estabelecerem no Brasil não é ruim, visto que este ativismo tem auxiliado nas conquistas de justiça social a tais indivíduos (LOPEZ, 2020), por outro, é preciso considerar que apenas amor ao próximo não é suficiente para a atuação de professoras/professores de PLAc. Trata-se de uma área que deve ir além de um amparo linguístico/cultural circunstancial, pois é repleta de especificidades e demanda, portanto, de preparo específico.

Ademais, vale observar como a professora Laura parte da premissa de que migrantes de crise “precisam de ajuda”. É uma ideia perigosa, que pode conduzir a/o docente à redução de sua aluna/seu aluno como um ser sempre em vulnerabilidade, marcando-a/o pelo discurso da falta, e à colocação de si própria/próprio como aquela/aquele capaz de ajudar seu alunado. No entendimento de Bizon e Camargo (2018), esta postura faz com que a/o aprendente se torne dependente de sua professora/seu professor, inclusive dependendo dela/dele para entender quais são suas urgências e necessidades. Com base em Veronelli (2019), acrescento à problematização das autoras que essa tomada de posição se fundamenta na subalternização de sujeitos deslocados a partir da compreensão de migrantes de crise como indivíduos cujas línguas/culturas e epistemes e cuja própria humanidade têm pouco ou nenhum valor no país de acolhida e, por isso mesmo, tais sujeitos devem passar a ser e pensar na língua/cultura deste novo território. Assim, para serem reconhecidos, precisam da boa vontade de pessoas locais dispostas a lhes ensinar o bom modo de pensar e de ser.

No último encontro, em 11 de dezembro de 2021, as/os participantes do curso de formação responderam ao Questionário Final. Neste, foram convidadas/convidados a

repensar a definição de PLAc. Todas as/todos os participantes responderam que, após o curso, passaram a entendê-lo como um direito da pessoa em mobilidade forçada, sendo um caminho de oposição aos processos de reterritorialização precária (LOPEZ; DINIZ, 2018) e às opressões que sofrem diariamente.

De igual modo, as voluntárias/os voluntários docentes de PLAc afirmam que a atividade formativa as/os ajudou a (re)pensar suas práticas docentes. No caso de Sandra (excerto 7), que possui formação em ensino de línguas adicionais, o contato com pressupostos teórico-metodológicos do PLAc trouxe novos olhares sobre o ensino de português para o público migrante de crise, bem como a ajudou a ampliar suas ações de sala de aula com suas/seus aprendentes. Para aquelas/aqueles que detêm outras trajetórias profissionais, o curso possibilitou uma abertura a novas perspectivas de língua/cultura e, ainda, lhes ofereceu uma base para o preparo e para a condução da aula mais adequados. Isto é, o foco da aula parece não estar mais em conteúdos gramaticais (na língua enquanto código e/ou competência comunicativa), mas sim no sujeito que adiciona à sua bagagem de vida a língua de acolhimento. Seus “saberes e seus idiomas” ganham espaço nesta nova sala de aula de PLAc, como ilustra a fala de Nádia (excerto 8).

**Excerto 7:**

Antes do curso, eu me sentia preparada para dar aulas de PLAc, pois acho que eu tenho uma boa didática e sempre parti das demandas dos alunos. Mas vejo também que **o curso ampliou as metodologias nesse campo, trazendo novas perspectivas às minhas práticas** (Sandra. 11/12/2021. Grifos meus).

**Excerto 8:**

Eu **montava as aulas com base nos conteúdos gramaticais** que aparecem nos livros de português para estrangeiros que busquei conhecer. **Posso ver claramente um antes e depois do curso.** Mudou meu conceito para ensinar e a maneira que agora preparo minha aula. Hoje **mostro aos alunos a importância de seus saberes e seus idiomas** e eles têm espaço para se manifestarem da forma que quiserem (Nádia. 11/12/2021. Grifos meus).

É verdade que é possível questionar se essas/esses docentes, de fato, compreendem que uma sala de aula translíngua, no sentido aventado por Canagarajah (2013), pode possibilitar um viver entre línguas/culturas que se cruzam em relações de bilinguajamento, conforme argumenta Mignolo (2020) e, por conseguinte, o nascimento das línguas marginais, que representam, em oposição às línguas nacionais, o verdadeiro estilo de vida das fronteiras (ANZALDÚA, 1987). Também é possível indagar se as

professoras/os professores em questão, uma vez abertas/abertos aos saberes das/dos aprendentes, limitam-se a uma interculturalidade crítica funcional, que tão somente aceita a diferença do outro, assumindo ares de integracionista (WALSH, 2009), ou se caminham na direção da interculturalidade crítica, que coloca em cheque os problemas da racialização e da diferença colonial (e não apenas cultural), sendo “uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização” (WALSH, 2009, p.22). De todo modo, o desejo de uma sala de aula de PLAc em que a língua portuguesa não seja mais vista como condição obrigatória para o pleno sucesso da/do migrante no Brasil, mas sim como um espaço que se abre aos saberes dos alunos, às suas demandas e manifestações de toda sorte parece-me genuíno – e isso representa um pequeno avanço na formação e na atuação docente em contexto de voluntariado.

Chama a atenção o fato de boa parte das/dos participantes do curso formativo julgar que uma licenciatura em Letras, com habilitação no ensino de línguas adicionais, não necessariamente prepara para o ensino de PLAc, visto que elas/eles entendem que a maioria das graduações em Letras não oferta formação específica para este campo. Para as/os docentes em questão, o PLAc necessita de amor e empatia, como se pode notar na resposta de Thaís (excerto 9) e, sobretudo, de preparo formal na área. Esta última é uma opinião compartilhada por pessoas não licenciadas no ensino de línguas adicionais, como Thaís, e pelas licenciadas, tal qual Fabiana (excerto 10).

**Excerto 9:**

Não basta ter formação em Letras. Isso porque um curso teórico não traz a empatia necessária no PLAc. **Mais do que formação em Letras, é preciso formação em PLAc** (Thaís. 11/12/2021. Grifos meus).

**Excerto 10:**

**Possuir formação em Letras é uma vantagem** porque esse professor terá noções ou experiência de metodologias de ensino, de percepção de perfis de aprendizagem, de literatura, de letramento crítico, etc., **mas não é suficiente. O ensino de Plac requer conhecimento das especificidades** do ensino nessa área e sensibilização sociocultural (Fabiana. 11/12/2021. Grifos meus).

Por outro lado, muitas das/muitos dos participantes da atividade formativa que não possuem formação acadêmica no ensino de línguas adicionais passaram a questionar sua legitimidade como professoras/professores de PLAc, como ilustram os excertos 11 e 12, da Marta e da Laura, respectivamente. No caso de ambas, o tempo de experiência não parece ser um fator que as assegura de sua competência na docência – como indica

o Quadro 1, Marta atua no PLAc do Projeto Migração há três anos e Laura, há dois (sendo que esta ainda conta com vivências anteriores em outra ONG paulistana).

**Excerto 11:**

Sinceramente não sei se me sinto legitimada. **Tenho pouca formação em PLAc**, pouco tempo de experiência. Com certeza o curso ajudou, mudei minhas práticas, estou mais atenta a quem é cada aluno, escuto mais os alunos. **Tenho boa vontade, mas não sei...** (Marta. 11/12/2021. Grifos meus).

**Excerto 12:**

Não me vejo segura para dar aulas de PLAc. Acredito que esse curso de extensão foi um “ponta-pé”, mas, **se eu tivesse condições, estudaria mais!** Eu dou aula há 2 anos, mas mal sabia o que era PLAc. **Estou pensando em ter um título formal e melhorar minha formação e atuação, para ter mais segurança para ensinar e para ajudar outros a ensinar também** (Laura. 11/12/2021. Grifos meus).

A declaração de Marta revela que ela – e muitas/muitos de suas/seus colegas – compreenderam que apenas o fato de ser falante nativa/nativo de português não é um aspecto suficiente para ser professora/professor de PLAc. Ou seja, a docente passou a considerar tal vertente do PLA como um campo profissional que requer formação específica, e não somente “boa vontade”, colocando em dúvida a validade de sua presença na área como professora. Laura, por sua vez, vai além ao afirmar que o curso formativo foi um “pontapé” que despertou nela o desejo de se especializar na área. Em sua visão, um preparo formal em PLAc lhe daria mais segurança – portanto, mais legitimidade – em sua prática professoral e, ainda, na formação de novas/novos docentes.

Em outras palavras, os excertos 11 e 12 abrem margem para que se considere que, uma vez que tenham acesso a formações em PLAc, professoras voluntárias/professores voluntários em cursos de português promovidos por ONGs, associações culturais e institutos religiosos (como o Projeto Migração) passam a conceber que suas ações de acolhimento linguístico não podem continuar na informalidade do voluntariado, perpetuando a informalidade do PLAc (LOPEZ, 2020). Ademais, a julgar pelas respostas obtidas no Questionário Final aplicado neste estudo e, principalmente, pelo engajamento das/dos participantes do curso de formação, do qual sou testemunha enquanto professora-formadora, percebo que a empatia e a boa vontade – características tão comuns em ações de voluntariado – não estão apenas no desejo de ensinar português para migrantes de crise. Estão também no ensino de aprender a ensinar. Cabe a nós, formadoras/formadores de docentes de PLAc e pesquisadoras/pesquisadores da área, somar nossos saberes ao desta

comunidade, construindo juntas/juntos novas possibilidades para o ensino de Português como Língua de Acolhimento e lutando, unidas/unidos em nossos diferentes percursos de vida, pela multiplicação e valorização das formações neste campo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, o ensino de PLAc é marcado pela informalidade e pela precarização (ao contrário do que ocorre em Portugal, onde é institucionalizado, desde 2007, pelo governo), e isso se reflete na atuação docente na área. Seja em projetos conduzidos pelas IES, seja em cursos de português desenvolvidos por ONGs, associações culturais, instituições religiosas e afins, observa-se um grande número de professoras/professores que se responsabilizam pelo acolhimento linguístico das comunidades migrantes sem formação específica desta vertente do PLA (AMADO, 2013; MIRANDA; LOPEZ, 2019; LOPEZ, 2020). Ademais, como ressalta Lopez (2020), o ensino de PLAc em solo brasileiro se configurou com base no voluntariado – e isso ocorre em todos os locais que acolhem linguisticamente sujeitos em deslocamento forçado. Ou seja, as/os docentes possuem outras ocupações profissionais e dedicam um pouco de seu tempo livre às aulas de português voltadas a mulheres, homens e crianças que cruzam fronteiras em busca de uma nova vida. Sem formação, desempenham suas funções professorais, muitas vezes, de modo intuitivo e autodidata (AMADO, 2013). Daí a urgência de se promover a formação de professoras/professores de PLAc.

A situação me parece ainda mais urgente quando se olha para a comunidade de voluntárias/voluntários que atuam no ensino de PLAc em ONGs e afins, como o caso do Projeto Migração aqui abordado. De maneira geral, são pessoas que não possuem trajetória acadêmica em ensino de línguas adicionais, tampouco estão familiarizadas com o conceito e as especificidades desta faceta do PLA, aos moldes de Lopez e Diniz (2018), Bizon e Camargo (2018) e Cursino (2022). Consequentemente, essas/esses docentes, ainda que motivadas/motivados pelo desejo legítimo de ajudar o próximo, entram em sala de aula com noções problemáticas de língua/cultura, de língua de acolhimento e do papel da professora/do professor de PLAc, veiculando atitudes assimilacionistas, que culminam em processos de despossessão identitária (ANUNCIACÃO, 2017) e de desumanização do sujeito (VERONELLI, 2019), e reduzindo sua prática didática a ações de caridade ou de assistencialismo social (BIZON; CAMARGO, 2018).

É preciso ter em mente que a formação docente em PLAc é o primeiro passo rumo à saída de uma posição de informalidade e de precarização. O preparo formal neste campo pode contribuir para que este braço do PLA seja visto como uma área

repleta de demandas e de especificidades, que requer profissionais que, mais do que uma “boa didática”, “boa vontade” e algumas horas semanais de dedicação, assumam o compromisso e a responsabilidade com uma educação emancipadora (FREIRE, 2020). Ou seja, que entendam que sua sala de aula não pode ser um espaço que obriga a/o migrante a ser e pensar como uma brasileira/um brasileiro, em troca de sua aceitação na nova sociedade e de êxito nela, que compreendam a língua de acolhimento como mais uma a ser adicionada ao repertório deste indivíduo, a qual pode facilitar trânsitos no país de acolhida, e que sejam agentes que, junto de suas alunas/seus alunos, questionem os processos de subalternização que perseguem migrantes de crise.

Nesse sentido, é preciso se voltar, sobretudo, à formação de professoras/professores de ONGs e afins, posto que este grupo está mais distante das discussões que acontecem na academia. Não creio que ignorá-lo seja uma boa alternativa, pois tais comunidades acolhem uma parcela significativa das populações migrantes instaladas no Brasil, diante da omissão do Estado brasileiro. Além disso, como salienta Feldman-Bianco (2018 *apud* LOPEZ, 2020), essas instituições têm um papel significativo no diálogo com o poder público, tendo participado de importantes conquistas no que diz respeito à promoção de justiça social às deslocadas/aos deslocados forçosamente.

A experiência que compartilhei neste trabalho revela que as voluntárias/ os voluntários do Projeto Migração desejam melhor se preparar para o ensino de PLAc – e o curso formativo do qual participaram despertou nas/nos participantes a consciência de que a formação na área é absolutamente necessária. As/os docentes que participaram deste estudo estão dispostas/dispostos a (re)visitar suas ações, a aprender teorias e metodologias de ensino de PLAc mais justas, críticas e responsáveis. E, ainda que a maioria não conte com uma graduação no ensino de língua, a vivência aqui relatada dá indícios de que a formação docente nesta comunidade é possível, na medida em que as professoras/os professores se uniram para pensar o ensino de português para migrantes, questionaram e transformaram (em graus distintos, é verdade) suas práticas, refletindo sobre a aula que ministram e seu papel diante de suas/seus aprendentes.

Por isso, o movimento que nós, acadêmicos/acadêmicas da área de PLAc, precisamos fazer é o de se voltar a este grupo de docentes, assumindo que essas pessoas também são agentes no acolhimento de deslocadas/deslocados forçosamente e da reconfiguração identitária pela qual passa aquela/aquele que migra. Entendo que também podemos aprender muito com a atuação desta esfera social. Podemos aprender que, no Brasil, a construção de políticas públicas se dá “de baixo para cima” (principalmente nos últimos anos de golpe de Estado e de representantes do governo que flertam o tempo todo



com o fascismo), a partir do diálogo entre diferentes instituições e agentes da sociedade civil e na pressão que o ativismo dessas redes exerce sobre o poder público. Isso também vale para o desenvolvimento de políticas linguísticas. Com este grupo, podemos aprender que a universidade precisa agir, no sentido de que o conhecimento que construímos em nossas pesquisas acadêmicas atravessem as fronteiras da academia e cheguem, de fato, a quem está fora dela e a quem dela se beneficia. E, assim, juntas/juntos, podemos pensar a formação de professoras/professores de PLAc desde diferentes olhares, realidades e vivências.

## REFERÊNCIAS

AMADO, R.S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. In: **Revista da Sociedade Internacional de Português como Língua Estrangeira**, n.2, vol. 4, 2013.

ANÇÃ, M.H. Língua portuguesa em novos públicos. **Saber (e) Educar**, v.2, n. 13, p. 71-87, 2008.

ANUNCIAÇÃO, R.F.M. **Somos mais que isso: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento**. 127 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

ANZALDÚA, G. **Boderlands / La Frontera: The New Mestiza**. San Francisco: Spinters / Aunt Lute, 1987.

BAENINGER, R. Introdução. In : BAENINGER, R. *et al.* (Orgs.). **Migrações Sul-Sul**. Campinas: NEPO/UNICAMP, 2018, p. 11-18.

BAKHTIN. M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BIZON, A.C.C.; CAMARGO, H.R.E. Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: Por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. In: BAENINGER, R. *et al.* (Orgs.). **Migrações Sul-Sul**. Campinas: NEPO/UNICAMP, 2018, p. 712-726.

CABETE, M. **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.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations**. New York: Routledge, 2013.

CLOCHARD, O. Les réfugiés dans le monde entre protection et illégalité. **EchoGéo**, v. 2, s/n, 2007. Disponível em: <http://echogeo.revues.org/1696>. Acesso em: 15 out.2022.

CURSINO, C.A. Português como língua de acolhimento pelas vozes de migrantes de crise. **Revista Travessias**, n.25, v.12, p.107-123, 2022.

CURSINO, C.A.; ALBUQUERQUE, J.; FIGUEIREDO SILVA, M.C.; GABRIEL, M.; ANUNCIAÇÃO, R.F.M. Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH): reflexões linguísticas e pedagógicas para o ensino de PLE em contexto de migração e  
Revista X, v. 18, n. 01, p. 64-90, 2023.

refúgio. *In*: RUANO, B.P.; PERIN, J.M.; SALTINI, L.M.L. (Orgs.). **Cursos de Português como Língua Estrangeira no Celin-UFPR: práticas docentes e experiências em sala de aula**. Curitiba: Editora UFPR, 2016, p.317-336.

FELDMAN-BIANCO, B. O Brasil frente ao regime global de controle das migrações: Direitos humanos, securitização e violências. **Travessia – Revista do Migrante**, São Paulo, ano I, n. 83, p. 11-36, Maio – Agosto 2018.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.

FOGAÇA, F.C.; HALU, R.C. Comunidades de prática e construção identitária de formadores de professores em um programa de formação continuada. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 17, p. 427-454, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

GARCÉS, F. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. *In*: CASTRO-GOMÉS, S.; GROSGOUEL, R. (Eds.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 217-242.

GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado** – Vol. 31, n.1, p. 25-49, Janeiro-Abril 2016.

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

LOPEZ, A.P.A. **Subsídios para o planejamento de cursos de Português como Língua de Acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil**. 261 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

LOPEZ, A.P.A. A aprendizagem de português por imigrantes deslocados forçados no Brasil: uma obrigação? **Revista X**, Vol. 13, n.1, p.9-34, 2018.

LOPEZ, A.P.A. O professor de português como língua de acolhimento: entre o ativismo e a precarização. **Fólio - Revista de Letras**, v.12, n.1, p. 169-190, 2020.

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**, Edição especial n.9, s/p, 2018.

MIGNOLO, W.D. **Histórias locais / Projetos globais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

MIRANDA; Y.C.C.; LOPEZ. A.P.A. Considerações sobre a formação de professores no contexto de ensino de português como língua de acolhimento. *In*: FERREIRA, L.C.; PERNA, C.; GUALDA, R.; LEURQUIN, E.V.L.(Orgs). **Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo**. Belo Horizonte: Mosaico, 2019, p.17-39.

MOITA LOPES, L.P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **Delta**, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú indígena**, v. 29, n.1, p. 11-20, 1991.

RUANO, B.P.; GRAHL, J.A.; PERETTI, E. Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH): construindo um projeto de integração linguística, cultural e social. *In*: RUANO, B.P.; PERIN, J.M.; SALTINI, L.M.L. (Orgs.). **Cursos de Português como Língua Estrangeira no Celin-UFPR: práticas docentes e experiências em sala de aula**. Curitiba: Editora UFPR, 2016, p.291-320.

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

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. **Referências curriculares para o ensino de língua espanhola e língua inglesa**. Rio Grande do Sul: Secretaria de Educação do Estado, 2009, p.127-272.

SENE, L. **Objetivos e materialidades do ensino de português como língua de acolhimento: um estudo de caso**. 206 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

VERONELLI, G.A. La colonialidad del lenguaje y el monolenguajar como práctica lingüística de racialización. **Polifonia**, Cuiabá-MT, v.26, n.44, p.146-166, 2019.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir, re-  
viver. *In*: CANDAU, V.M. (Org). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2009, p.12-42.

WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

Recebido em: 21 out. 2022.

Aceito em: 19 jan. 2023.