

**Sejam bem-vindos: reflexões sobre a preparação de materiais de ensino de língua portuguesa para refugiados e solicitantes de refúgio**

**Welcome: reflections about the preparation of material to teach Portuguese to refugees and asylum seekers**

Angela Corrêa Ferreira Baalbaki<sup>1</sup>, Ana Cecília Trindade Rebelo<sup>2</sup>

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**RESUMO**

O presente relato de experiências tem como objetivo descrever as atividades de ensino de língua portuguesa para refugiados e solicitantes de refúgio realizadas por um projeto desenvolvido na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tomada como uma língua de acolhimento para os diferentes sujeitos que buscam aprendê-la no espaço de enunciação (GUIMARÃES, 2002) brasileiro, as suas práticas de ensino passam a ser revistas e repensadas. Em uma perspectiva discursiva, compreendemos que esse (re)fazer e (re)pensar estão atrelados a formas distintas de produzir significação e, principalmente, como essa língua passa a ser (re)significada para sujeitos refugiados e solicitantes de refúgio, em suas condições materiais de existência, afetados por deslocamentos forçados, que buscam novas formas de semantizar as novas relações sociais impostas. Em decorrências de tais condições de produção, foram produzidas algumas unidades didáticas sobre trabalho e emprego. Esse material foi produzindo em conformidade à noção de arquivo pedagógico (INDURSKY, 2019), uma noção, a nosso ver, produtiva em um contexto de alta rotatividade de alunos como os descritos neste texto.

**PALAVRAS-CHAVE:**

Material didático. Refugiados. Língua portuguesa.

**ABSTRACT**

Recebido em: 29/09/2021

Aceito em: 05/01/2022

<sup>1</sup> E-mail: [angelabaalbaki@hotmail.com](mailto:angelabaalbaki@hotmail.com) | ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9295-7923>

<sup>2</sup> E-mail: [anacecilia.rebelo@gmail.com](mailto:anacecilia.rebelo@gmail.com) | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9568-4286>

This report aims to describe experiences in Portuguese language teaching activities for refugees and asylum seekers in a project developed at the University of State of Rio de Janeiro. Considered a host language for different subjects who seek to learn it in the Brazilian enunciation space (GUIMARÃES, 2002), its teaching practices have been reviewed and rethought. From a discursive perspective, we understand that this (re)doing and (re)thinking processes are linked to different ways of producing meaning and, mainly, to the way this language turns out to be (re)signified for refugee subjects — in their material conditions of existence, affected by forced displacements, — seeking new ways of semanticizing the new imposed social relations. As a result of such production conditions, some didactic units on work and employment were produced. This material was produced in accordance with the notion of a pedagogical archive (INDURSKY, 2019), a notion in a context of students' high turnover as described in this text.

**KEYWORDS:**

Teaching material. Refugees. Portuguese language.

## 1. Introdução<sup>3</sup>

Nosso país tem se tornado um destino para centenas de pessoas que precisam deixar seus países de origem devido a diversas questões que põe suas vidas e bem estar em risco, como guerras e perseguições variadas. Nesse cenário, a língua portuguesa é condição para refúgio, auxílio e apoio que esses refugiados buscam em território brasileiro. Tendo isso em vista, a Cáritas-RJ oferece, entre outros serviços emergenciais, um curso gratuito de português em parceria com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Vale registrar que, durante um ano, as equipes do projeto de Iniciação à Docência “Além das fronteiras: o ensino de língua portuguesa como língua estrangeira”<sup>4</sup> (CETREINA/UERJ) e do projeto de extensão “Português para Refugiados no Brasil” (DEPEXT/UERJ), em conjunção com o Programa de Extensão “Ler UERJ”, fizeram parte de tal parceria, e propuseram, como uma de suas etapas, a elaboração de material didático a ser utilizado nas aulas do curso de língua portuguesa, levando em consideração as especificidades do público-alvo e suas necessidades imediatas de inserção na/pela língua.

O Brasil presencia também, nas últimas décadas, um aumento progressivo no número de pessoas que deixam seus países de origem e buscam uma nova vida no território brasileiro. Essas pessoas, que fogem de perseguições políticas, cenários de guerra, ou de quaisquer situações que violem os direitos humanos (como exemplifica a Lei 9.474/97), e que aqui se encontram na condição de refugiados ou de solicitantes de refúgio, podem (ou mesmo precisam) encontrar na língua portuguesa uma forma de inserção social e cultural neste novo território, às vezes tão distinto de seu lugar natal. É, dessa forma, fundamental provê-los dos instrumentos necessários

---

<sup>3</sup> Resultado das atividades iniciais do projeto “Disciplinarização da Linguística no Estado do Rio de Janeiro: uma perspectiva multidisciplinar das percepções sobre língua”, submetido pelo coordenador Prof. Dr. Décio Rocha para o edital Humanidades, da FAPERJ (E-26/010-000145/2016).

<sup>4</sup> Coordenados respectivamente pela professora doutora Angela Baalbaki e pela professora doutora Poliana Arantes.

para a comunicação, por meio do ensino de português como língua de acolhimento (LOPEZ, 2016; SOUSA; SOUSA, 2020).

Tendo em vista as particularidades e desafios do ensino de português para refugiados, a emergência de tal demanda, e considerando a importância do ambiente acadêmico na pesquisa, produção e divulgação de conhecimento nesta área em expansão dentro do ensino de língua portuguesa, o projeto buscou estabelecer diálogos dentro e fora da academia – remetendo às investigações linguísticas oriundas tanto de instituições brasileiras quanto estrangeiras – com vistas a promover recursos que auxiliem o professor de línguas nesse contexto específico a realizar seu trabalho de forma produtiva e significativa na vida dos alunos.

Pensando na relação entre academia e os problemas prementes da sociedade, é que fundamentamos o processo de elaboração de materiais didáticos (realizado no âmbito de nossos projetos) numa perspectiva discursiva (ORLANDI, 1999) que considera a condição de inscrição na língua para que o sujeito (-refugiado) faça sentido na história e a história faça sentido para esse sujeito. Recorremos ao conceito de espaço de enunciação, como discutido em Guimarães (2002); contudo, deslocando-o parcialmente: a língua portuguesa, no âmbito do português para refugiados, circula dentro do território nacional brasileiro entre sujeitos vindos de diferentes territórios e de outros espaços de enunciação, o que confere a tais sujeitos características específicas que irão respaldar seu processo de ensino-aprendizagem. Outra noção mobilizada foi a de “arquivo pedagógico” (INDURSKY, 2019), que também foi deslocado teoricamente de forma a contemplar a especificidade do processo de elaboração do material. Em virtude dos objetivos deste relato, as duas noções serão, posteriormente, retomadas.

O presente artigo, cujo objetivo é descrever as atividades de ensino de língua portuguesa para refugiados e solicitantes de refúgio realizadas por projetos desenvolvidos na UERJ, está estruturado em três partes fundamentais. Inicialmente, apresentamos uma discussão sucinta sobre as políticas relacionadas a refugiados e solicitantes de refúgio, de forma a contextualizar as condições legais e históricas arroladas ao seu acolhimento no Brasil. Em seguida, retomamos parte do contato inicial realizado entre docentes da UERJ e a Cáritas/RJ e tratamos de alguns conceitos relacionados à produção de materiais didáticos de línguas. Logo após, a partir da discussão de tais conceitos, propomos a apresentação de alguns resultados alcançados, quais sejam: as ações discutidas em reuniões semanais com o grupo de pesquisa; uma proposta de atividade didática; informações iniciais sobre a recepção da atividade pelos professores voluntários do curso.

## 2. Uma política de língua de acolhimento

Pensar em política(s) de língua de acolhimento é, necessariamente, pensar no sujeito refugiado que vive (ou não) essa política. Sousa (2015) define refugiado(s) como “indivíduos ou grupos que sofrem perseguição seja de cor, raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opinião política, em seus países de origem, e solicitam refúgio a outros países, conforme a Convenção [relativa ao Estatuto dos Refugiados]” (SOUSA, 2015, p. 427). Por sua vez, com base em outros autores, Diniz e Neves (2018) destacam que os refugiados são sujeitos construídos pelos movimentos migratórios que se dão a partir de crises, deslocando-os forçadamente para outras localidades, outras sociedades receptoras.

Historicamente, observamos a construção de dispositivos legais sobre a condição de refúgio e dos refugiados. A Convenção das Nações Unidas relativa ao Estatuto dos Refugiados, também conhecida como Convenção de Genebra de 1951<sup>5</sup>, dispôs sobre diferentes direitos e deveres dos indivíduos na condição de refugiados vivendo nos Estados Contratantes (as nações que assinaram a Convenção), com relação a aspectos da vida social como trabalho, alojamento, educação, direito à prática religiosa, entre outros. Vale ressaltar, no entanto, que em todo o documento não há menção a direitos linguísticos, seja de língua materna ou do acesso/aprendizado da(s) língua(s) oficiais do país onde o refugiado se encontre<sup>6</sup>. Com efeito,

o ensino das línguas locais, apesar de imprescindível para a integração (necessidade constatada na prática pelos atores que lidam diretamente com o migrante), não está explicitamente declarado nos documentos destinados aos refugiados, salvo subentendido no artigo 22 da Convenção, que garante o direito à educação pública (SOUSA, 2015, p. 427).

Apesar de o Brasil ter aderido à Convenção na década de 1960<sup>7</sup>, foi somente depois de três décadas que o então presidente Fernando Henrique Cardoso sancionou, em 1997, a Lei nº 9474, integrando os princípios da Convenção ao ornamento jurídico do país. Posteriormente, a Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017 (Lei de Migração), estabeleceu princípios e diretrizes que regem a

---

<sup>5</sup> Dentre os documentos, ainda é possível citar o “Protocolo de 1967 Relativo ao Estatuto dos Refugiados” (ACNUR, 1967). Disponível em: <[https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugueses/BD\\_Legal/Instrumentos\\_Internacionais/Protocolo\\_de\\_1967.pdf](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugueses/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Protocolo_de_1967.pdf)>. Acesso em: 03 maio 2018.

<sup>6</sup> Como se pode observar quando da leitura da Convenção, disponível em: [https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugueses/BDL/Convencao\\_relativa\\_ao\\_Estatuto\\_dos\\_Refugiados.pdf](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugueses/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf). Acesso em: 16 de setembro de 2019.

<sup>7</sup> A adesão à Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados foi ratificada pelo Decreto nº 50.215, de 28 de janeiro de 1961.

política migratória brasileira.

Com o Estatuto de Refugiados, no Brasil, adotou-se uma política que permite a entrada de refugiados, fato que abriu possibilidades para ampliar, em certa medida, o espaço de enunciação nacional. Guimarães (2002), ao indagar-se a respeito dos espaços de enunciação em que as línguas funcionam, afirma que elas são marcadas historicamente pela organização política dos Estados nacionais. Os espaços de enunciação seriam, portanto, espaços de funcionamento de línguas. Partindo dessa perspectiva, Guimarães considera que são dois os modos de funcionamento das línguas em um espaço de enunciação: “um que representa as relações imaginárias cotidianas entre falantes e outro que representa as relações imaginárias (ideológicas) institucionais.” (2002, p. 64).

Em se considerando os refugiados, no primeiro modo de funcionamento, poderíamos dizer que a língua portuguesa é língua alheia, isto é, a língua que não se dá como materna para os falantes refugiados no espaço de enunciação brasileiro. No segundo modo de funcionamento, a língua portuguesa, para esses sujeitos, seria língua estrangeira, ou melhor, a “língua cujos falantes são o povo de uma Nação e Estado diferente daquele dos falantes considerados como referência”. (GUIMARÃES, 2002, p. 64). Podemos expor que essa outra forma de se estabelecer relações entre os modos de funcionamento no espaço de enunciação nacional promoveu um imaginário de “língua de acolhimento”<sup>8</sup>. Ou ainda, uma política linguística (declarada, mas talvez não percebida<sup>9</sup>) de acolhimento.

Os movimentos de deslocamento forçado promovem, em nosso país, uma heterogeneidade linguística de outra ordem, já que potencializam o rompimento da “zona de conforto do monolíngüístico” (CAVALCANTI, 2013, p. 216) que caracteriza, ainda tão fortemente, o espaço de enunciação nacional. Ao receber refugiados de diferentes localidades e culturas, isso causa e faz funcionar práticas translíngües (CAVALCANTI, 2013) que colocam em contato – muitas vezes em tensão – língüas com diferentes formas de valorização social.

Apesar de o Brasil receber cada vez um número maior de refugiados<sup>10</sup>, observa-se que

ainda não há um grupo de refugiados que represente uma mesma língua suficientemente

---

<sup>8</sup> Diniz & Neves (2018) colocam em discussão a política linguística do Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Não iremos, contudo, tematizar essa questão. Deixamos como indicação a leitura do artigo.

<sup>9</sup> Neste ponto, fazemos referência à proposta de Spolsky (2004) sobre a divisão das políticas linguísticas em três eixos, quais sejam: as declaradas, as percebidas e as praticadas.

<sup>10</sup> Segundo Lopez (2016), “o Brasil ainda figura, segundo o ACNUR, como um dos países que menos acolhe refugiados no mundo” (p. 76).

forte para requerer algum tipo de institucionalização. Ainda assim, eles precisam que haja uma política linguística em relação ao ensino de Português [...], uma vez que dependem da língua portuguesa para a integração local [...] Neste caso, a hegemonia do português se mostra evidente no mercado de trabalho e nos meios através dos quais os refugiados buscam subsistência e dignidade no Estado que os acolheu (SOUSA, 2015, p. 425)<sup>11</sup>.

Em uma visada discursiva, em que a heterogeneidade é compreendida como constitutiva dos dizeres, notamos uma questão relevante naquilo que toca à política linguística: por um lado, “a heterogeneidade linguística constitutiva do Brasil” (DINIZ; NEVES, 2018) e, por outro, a heterogeneidade linguística dos refugiados. Os referidos autores consideram, por exemplo, repensar a formação de licenciados<sup>12</sup> – marcada pela tradição monolíngue –, assim como promover práticas de visibilização de estudantes imigrantes e refugiados e de ampliação de educação linguística. E como seria pensar essa política linguística que seja sensível à heterogeneidade linguística e a língua portuguesa como língua de acolhimento?

Como já comentamos, na década de 1960, o Brasil se tornou signatário da Convenção de 1951. Contudo, como relata Sousa (2015), “ainda não havia uma política governamental de acolhimento que suprisse as necessidades linguísticas dos imigrantes” (SOUSA, 2015, p. 428). Somente em 1990, o conteúdo da Convenção teria sido assumido integralmente, ocasião em que o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) foi transferido para Brasília.

Paulatinamente, algumas ações da sociedade civil foram se aproximando do ensino de língua portuguesa para refugiados. Sousa (2015) conta-nos que, por exemplo, em 1995 a Cáritas de São Paulo realizou acordo com o Serviço Social do Comércio (SESC/SP)<sup>13</sup> para oferecer aulas dessa língua para refugiados. Cabe lembrar que a Lei nº 9474/97 não faz referência aos direitos linguísticos dos refugiados no tocante ao ensino da língua oficial do país. Nos artigos que tratam sobre a documentação dos refugiados, sublinha-se a facilitação do ingresso desses nas instituições acadêmicas de todos os níveis. Cabe ao Ministério da Educação a atuação na revalidação de

---

<sup>11</sup> Há, contudo, estudos que questionam o ensino de português como única política linguística possível nesse contexto, como Oliveira e Silva (2017). Os autores destacam as políticas de interpretação e tradução (ou sua ausência) em atendimento de imigrantes ou refugiados no setor público, o que pode acarretar em impedimento no acesso a recursos e serviços fundamentais.

<sup>12</sup> Para os referidos autores, “É fundamental que políticas como essas ganhem força nas IES do país. Dados do Observatório das Migrações em São Paulo evidenciam um processo de capilarização das migrações internacionais no Brasil: dos 5.570 municípios brasileiros, 3.432 registraram pelo menos um imigrante internacional entre 2010 e 2015 (BOHEM, 2018). É enganoso, portanto, pensar que apenas instituições localizadas nas metrópoles devem formar professores para o trabalho com PLAc no Ensino Básico. O Brasil necessita de uma política federal para a formação de professores de PLA, para o trabalho com estrangeiros e brasileiros que não têm o português como língua materna, seja nas escolas de Ensino Básico, seja em outros contextos” (DINIZ; NEVES, 2018, p. 100).

<sup>13</sup> De acordo com Sousa (2015), o SENAC-SP, em 2011, elaborou sua própria apostila de Português como Língua Estrangeira (PLE) para refugiados. Trata-se de um material com cento e trinta e oito páginas que teriam como objetivo trabalhar a língua e a cultura a partir de situações de uso.

diplomas. No entanto, o MEC não está relacionado “à educação dos refugiados, à produção de material didático de língua portuguesa adicional, nem à formação de professores para este ensino; parte dessas ações é de responsabilidade (por escolha) da sociedade civil” (SOUSA, 2015, p. 439).

No município do Rio de Janeiro, a instituição responsável por acolher, orientar e oferecer o curso de português aos refugiados e solicitantes de refúgio, dentro do Programa de Atendimento a Refugiados, é a Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro (Cáritas/RJ), instituição não confessional filiada à Cáritas Brasileira, agência integrante da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Segundo Sousa (2015),

[a] primeira Associação da Cáritas foi fundada na Alemanha ainda no século XIX, em 1897. Cerca de vinte anos mais tarde, ela já era, oficialmente, a instituição responsável pelos serviços sociais da igreja católica alemã. Após as duas Grandes Guerras, a Igreja passou a atuar a favor das vítimas e houve um processo de expansão da rede em diferentes países, sobretudo na Europa e na América do Norte. No mesmo ano da convenção [...], treze membros da Cáritas se reuniram em Roma a fim de estabelecer mais Organizações e ligá-las com o título de Cáritas Internationalis. [...]. A Cáritas Brasileira foi fundada cinco anos depois pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) [...] (SOUSA, 2015, p. 431).

A Cáritas/RJ auxilia a integração de tais famílias à sociedade brasileira, ajudando-as na obtenção de documentação, as encaminhando para serviços jurídicos, médicos, sociais, educação para as crianças e lhes oferecendo um instrumento fundamental para essa nova vida: o ensino de português. Vale lembrar que a Cáritas/RJ atua em conjunto com a ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados) e o Ministério da Justiça/ Comitê Nacional para Refugiados (MJ/CONARE), e atende, conforme dados de junho de 2014, 5.304 pessoas de mais de 60 nacionalidades diferentes, vindas principalmente da República Democrática do Congo, Colômbia, Nigéria, Senegal, Irã, Paquistão e Síria. O número de solicitantes de refúgio que chega ao Rio de Janeiro vindo de mais de 80 países, especialmente de locais como Congo e Síria, aumentou quase 300% nos desde 2012, segundo dados da Cáritas/RJ<sup>14</sup>.

### 3. O ensino de língua portuguesa na parceria Cáritas/RJ – UERJ

Os primeiros contatos de parceria da UERJ com a Cáritas/RJ, que dentro do Programa de Atendimento a Refugiados possui o Curso de Português para Refugiados e Solicitantes de Refúgio, deram-se, no ano de 2015, como uma forma de elaboração de material didático voltado para as

---

<sup>14</sup> Confira em <https://caritasrj.wordpress.com/>

condições particulares de ensino de português de tal programa.

Inicialmente, as aulas de língua portuguesa (LP) eram realizadas na Paróquia São João Batista e Divino Espírito Santo (situada à Rua Felipe Camarão, 12, Maracanã), que cedeu espaços de salas de aula com todo o equipamento necessário para a sua realização. Por uma demanda específica de espaço, as aulas de português passaram a ser realizadas em salas de aula oferecidas pela Faculdade de Psicologia, terças e quintas pela manhã. Naquele momento, eram cinco turmas, divididas por nível (básico e intermediário) e por língua de origem (francês, inglês e espanhol) ou com algum conhecimento destas<sup>15</sup>.

As turmas, ainda que divididas por nível, eram muito diversificadas, já que havia desde alunos não alfabetizados na língua oficial/nacional de seu país de origem a pós-graduados. Além disso, a rotatividade dos alunos era constante, devido à chegada ininterrupta de novos solicitantes de refúgio e da saída de outros tantos do curso assim que conseguiam uma posição de trabalho.

Tendo em vista tamanha diversidade de público e variadas práticas linguístico-discursivas atravessadas pelo “polilinguismo” (ORLANDI, 2017) – considerado o(s) lugar(es) do jogo entre línguas em que se dá forte individuação do sujeito em suas várias formas de significar –, elaborou-se, especificamente, um projeto de Iniciação à Docência (CETREINA/UERJ) cujos objetivos eram: a) fazer o levantamento e análise de materiais didáticos de língua portuguesa voltados para o ensino de refugiados/solicitantes de refúgio; b) elaborar materiais didáticos de língua portuguesa voltados para esse público específico.

As atividades desenvolvidas precisavam estar em consonância com as demandas da Cáritas/RJ, dos professores voluntários e dos refugiados; afinal, “[a] etapa do desenvolvimento [da produção de materiais] parte dos objetivos que são definidos depois da análise das necessidades” (LEFFA, 2008, p. 17). Desta feita, uma das atividades desenvolvidas foi a participação conjunta dos coordenadores da UERJ e da Cáritas/RJ, bolsistas de graduação e de alguns professores-voluntários nas reuniões da equipe do curso de língua portuguesa para Refugiados e Solicitantes de Refúgio, para guiar a elaboração do material didático a ser aplicado, de acordo com as necessidades e expectativas dos alunos. Podemos dizer, retomando Sousa (2015, p. 434), que observamos “uma política linguística praticada e voluntária em relação ao ensino de português a esses refugiados, [que] mostra a língua portuguesa como fator necessário e como meio de integração à nova sociedade na qual estão inseridos”.

As características apresentadas acima, associadas ao fato de os professores do curso da

---

<sup>15</sup> Registramos que até aquele momento, não havia qualquer tipo de certificação dada aos refugiados.

Cáritas serem voluntários em sua maioria sem formação em Letras ou em Educação, apontavam as dificuldades de elaboração de um material que fosse de fácil aplicação, tanto para os professores quanto para os alunos. Além de ser um material relevante e significativo do ponto de vista do ensino de língua, os professores-voluntários sugeriam que as atividades didáticas, além da capacidade potencializar a socialização, deveriam estar conjugadas com condições necessárias para que os recém-chegados pudessem se estabelecer na cidade de forma satisfatória, com moradia, emprego, acesso à saúde e educação. Durante todo o processo de elaboração de propostas de atividades, todas essas demandas observadas localmente foram consideradas, resultando em uma “elaboração local(izada), que é contextualizada, mais específica e direcionada a um público-alvo mais restrito” (VILAÇA, 2012, p. 55).

Se, por um lado, essas demandas foram uma camada a mais de exigências em um processo nada simples de criação de material didático, por outro, tivemos a oportunidade de desenvolver um material que podia se tornar mais rico para quem o produzia, o aplicava e o utilizava em seu aprendizado, já que “[c]omo consequência [dessa elaboração local(izada)], este material permite focar aspectos culturais, políticos, tecnológicos e religiosos mais definidos” (VILAÇA, 2012, p. 55). Especialmente em um viés que considera a Análise do Discurso em consonância com o processo de ensino-aprendizagem de uma maneira dialógica, a experiência adquiriu outras nuances.

Por todas essas particularidades, decidiu-se por trabalhar com grandes unidades temáticas, compostas de diferentes aulas com tópicos inter-relacionados que pudessem ser apresentados de forma cíclica, e que permitissem o aprofundamento de um assunto de acordo com as necessidades de cada grupo de alunos.

A etapa inicial do projeto - “Levantamento bibliográfico” - destinou-se a investigar materiais didáticos de língua portuguesa para estrangeiros, quais sejam: livros didáticos editados no Brasil e no exterior, manuais preparatórios para o exame Celpe-Brás, dicionários, gramáticas, teses e dissertações, CDs, DVDs, CD-ROMs, guias de bolso e livros de Literatura - leituras graduadas. Ao todo, foram listadas mais de cem obras relevantes ao tema.

A etapa seguinte do projeto resultou na produção de três unidades didáticas, cuja temática - Trabalho e emprego; Mobilidade urbana; Cultura brasileira – foi escolhida pelos professores voluntários e alunos refugiados. As unidades utilizavam elementos textuais (por muitos pesquisadores postos como textos autênticos) como ponto de partida aos conteúdos a serem trabalhados nos encontros. Em relação aos materiais desenvolvidos, procuramos estabelecer os

seguintes critérios de composição da unidade didática: uso de materiais reais produzidos no espaço brasileiro, informações adicionais sobre temas abordados nas atividades, citação dos *hiperlinks* de vídeos e textos utilizados, pré-leitura (análise global do texto, promovendo o uso do conhecimento prévio e de inferências) e sistematização a partir dos conteúdos propostos. Lembrando que os conhecimentos já produzidos em outros espaços (na terra natal ou em outros territórios em que passaram os migrantes) deveriam ser acionados. Afinal, “[o] que aluno já sabe deve servir de andaime para que ele alcance o que ainda não sabe. Ninguém aprende algo que é totalmente conhecido e nem algo que seja totalmente novo” (LEFFA, 2008, p. 16).

O foco do material didático era o ensino da língua portuguesa, visando que os refugiados vinculados à Caritas/RJ pudessem se inscrever no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa e, assim, compreender textualidades produzidas em determinadas condições discursivas. Desta feita, a principal preocupação na elaboração das atividades estava relacionada ao que seria “mais necessário e útil para o aluno, com retorno mais imediato” (LEFFA, 2008, p.31), ou seja, diferente de outros materiais de ensino de língua portuguesa para Estrangeiros, esse público-alvo não poderia esperar chegar a uma unidade 5 ou até mesmo 10 de um livro didático para aprender os numerais em português, sendo essa uma necessidade básica para quem precisar saber a numeração do transporte urbano para se locomover, seja para procurar emprego, seja para outras necessidades básicas do dia a dia – uma das observações feitas por professores voluntários do projeto da Caritas antes de iniciarmos nossa parceria para a elaboração de tais materiais.

Um ponto de distinção relevante entre o processo de elaboração de materiais didáticos de língua portuguesa para estrangeiros ou ainda de língua portuguesa para falantes de outras línguas (como indígenas, surdos<sup>16</sup>, fronteiriços) em outros contextos educacionais pode ser observado em relação à rotatividade dos alunos refugiados. Dito de outra forma, a alta rotatividade de inscrição dos refugiados no curso (considerando a frequência e a permanência) tornou o diagnóstico de necessidades do alunado um processo mais complexo. Tinha-se um panorama de nacionalidades e línguas, algumas histórias de vida, mas nada que atendesse aos requisitos colocados como essenciais por Diniz e Neves (2018), como podemos ler a seguir:

É necessário, por exemplo, saber quais são as línguas maternas desses estudantes, em que línguas adicionais têm proficiência, em que idioma(s) foram alfabetizados, desde quando estão no Brasil, há quanto tempo frequentam a escola brasileira, qual é (ou quais são) a(s)

---

<sup>16</sup> Surdos sinalizantes de Libras.

língua(s) utilizada(s) em casa, entre outras informações relevantes (DINIZ; NEVES, 2018, p. 90).

Mais ainda, essa particularidade somada ao fato de que os coordenadores dos projetos e os bolsistas de graduação<sup>17</sup> envolvidos não aplicariam, necessariamente, os materiais, distinguindo-os também de produções contextualizadas em situações mais regulares, já que, como nos diz Vilaça (2012),

Em regra geral, os materiais didáticos elaborados por professores para as suas aulas (um contexto mais situado, próximo, conhecido e real) sofrem mais influências e direcionamentos de fatores de natureza interna, relacionadas ao contexto específico de ensino-aprendizagem (VILAÇA, 2012, p. 54).

No caso do material elaborado, esse seria usado por outro professor, ou seja, sem a presença de quem o preparou. Essa situação requereu uma estratégia diferente de produção com dados específicos destinados aos professores-voluntários (ou bolsistas de graduação).

Em perspectiva discursiva, distinta dos autores até aqui citados, compreendemos que as leituras propostas em materiais didáticos podem inscrever os sujeitos em um regime de repetibilidade ou de deslocamento (INDURSKY, 2019). Afinal,

[a] contribuição do professor, em relação às leituras previstas para um texto, é modificar as condições de produção de leituras do aluno, dando oportunidade a que ele construa sua história de leituras e estabelecendo, quando necessário, as relações intertextuais, resgatando a história dos sentidos do texto, sem obstruir o curso da história (futura) desses sentidos (ORLANDI, 1999, p. 88).

Ao propor atividades que pensem, sobretudo, os deslocamentos de sentidos, consideramos importante elaborar materiais didáticos a partir da noção de “arquivo pedagógico”. Indursky (2019) formula essa noção, definindo-a como um repertório de textos organizados pelo professor e, eventualmente, pelos alunos para a realização de atividades. Com efeito, o arquivo pedagógico “não se destina à pesquisa, mas às atividades que serão propostas [pelo professor] a seus alunos” (INDURSKY, 2019, p. 103). Da ordem da incompletude, esse arquivo também é lacunar em sua organização. Esses arquivos funcionariam como um “simulacro” de redes de memória (INDURSKY, 2019, p. 107), nos quais os saberes sobre um determinado tema poderiam estar organizados e aos quais os alunos poderiam recorrer na produção de seus textos. Desta feita,

---

<sup>17</sup> A equipe era composta por coordenadores de projetos de diferentes unidades acadêmicas (Educação e Letras) agrupados no Programa de extensão “Ler UERJ”, bolsistas de graduação, professores voluntários e demais profissionais da Cáritas/RJ. À equipe do Projeto de Iniciação à docência “Além das Fronteiras” coube a participação nas reuniões e elaboração de parte dos materiais. Outros grupos tinham outras atribuições.

[c]om os *arquivos pedagógicos* criados pelo professor, o sujeito-aluno terá a oportunidade de mergulhar numa coletânea de textos que lhe proporcionarão diferentes leituras que aportam diversificados posicionamentos sobre *um único e determinado tema*. Essa atividade vai conduzir o aluno à construção de sua *história de leituras* e habilitá-lo a se *apropriar de enunciados* postos a sua disposição para produzir, a partir deles, seus próprios textos (INDURSKY, 2019, p. 106 – grifos da autora).

No entanto, esse arquivo pedagógico foi possibilitado, juntado e organizado pelos pesquisadores (professores da UERJ e bolsistas de graduação, principalmente de Letras e Educação) envolvidos no projeto de extensão “Português para Refugiados no Brasil”. Logo, não se tratou de material feito *pelo* professor-voluntário e seus alunos (em condição de refúgio), mas de material feito *para o* professor-voluntário aplicar com seus alunos (mesmo que aqueles fossem convidados a participar e trocar dados de sua aplicação).

Assim, em relação à criação um repositório de unidades didáticas, que posteriormente foi parcialmente publicado em formato de livro didático<sup>18</sup>, consideramos que ocorreu um deslocamento teórico, já que, neste relato, a noção de “arquivo pedagógico” foi ampliada para englobar também o arquivo que é organizado por pesquisadores de uma instituição com a proposta de apresentar uma coletânea de textos e de atividades didáticas de língua portuguesa de modo a inserir os refugiados nessa outra forma de inscrição histórica de sentidos.

#### 4. Apresentação de uma atividade didática

Para a elaboração de materiais didáticos, Bolognini e Lagazzi (2014), em uma perspectiva discursiva, consideram que a concepção teórica básica deve focar linguagem e sujeito, tendo como ponto de ancoragem as seguintes questões: a) para quem o professor de língua portuguesa está falando?; b) Com qual concepção de língua se está trabalhando?; c) Qual é a relação entre sujeito e linguagem? Sujeito e língua? As autoras enfatizam a necessidade de planejamento e desenvolvimento de “[a]ulas onde haja espaço para a polissemia, para que a interpretação possa acolher diferentes percursos na história e de diferentes histórias” (BOLOGNINI; LAGAZZI, 2014, p. 85-86).

Concordamos com as referidas autoras e sopesamos que, ao trabalhar com um público tão heterogêneo, teríamos de efetivamente abrir espaço para relações polissêmicas em que cada sujeito refugiado pudesse inserir sua história assim como ser inserido em outra história, a do

---

<sup>18</sup> Trata-se do livro didático “Entre nós, português como refugiados”, organizado pela professora doutora Poliana Coeli Costa Arantes (UERJ) e publicado, em 2018, pela Editora Cartolina. Segue link para download: <https://www.editoracartolina.com.br/entre-nos>

acolhimento em outro território. Destacamos que, em uma perspectiva discursiva, em que se pondera a possibilidade de aberturas, fissuras para a polissemia, ou seja, um deslocamento dos sentidos. Desta feita, há de considerar, na prática pedagógica, as rupturas dos processos de significação presentes nas textualidades, assim como no modo de trabalhar tais textualidades.

A seguir, incluímos, a título de exemplo, parte de uma das propostas desenvolvidas<sup>19</sup>, da maneira como foi entregue à equipe de professores voluntários da Cáritas. Para a impressão do material a ser entregue aos alunos durante as aulas, os trechos em itálico (indicações e comentários aos professores, como em um Manual do Professor) seriam retirados, ficando somente o cabeçalho da unidade e as atividades a serem desenvolvidas em classe. Vejamos o exemplo de material produzido, organizado na tabela a seguir:

Tabela 1: Exemplo de material produzido

<u>MATERIAL DO PROFESSOR</u>	<u>MATERIAL DO ALUNO</u>
<p><b>Unidade:</b> Trabalho e emprego.  <b>Tema da atividade:</b> Procurando emprego.  <b>Objetivos:</b> Apresentar algumas profissões em português que comumente aparecem em classificados de emprego. Explorar textualidades como classificados e a ficha de cadastro, através da prática de preenchimento de fichas. Proporcionar aos alunos oportunidade de praticar vocabulário e estruturas gramaticais no contexto.  <b>Material:</b> Folha da atividade com perguntas, imagens e textos para analisar e completar.            Neste material do professor, as indicações e os comentários se encontram em itálico. As seções sem itálico são as que constam da folha de atividades dos alunos.</p>	<p><b>Unidade:</b> Trabalho e emprego.  <b>Tema da atividade:</b> Procurando emprego.</p> <p>1. Você trabalhava em seu país? O que você fazia?</p> <p>2.1. Observe o quadro abaixo. Nele encontramos diferentes profissões em português. Procure essas profissões nos trechos de uma reportagem do jornal O Globo apresentados a seguir e marque no quadro as profissões encontradas:</p> <div data-bbox="850 1256 1417 1426" style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">           pintor          radialista          escritor                             professor          cozinheiro               advogado            motorista          médico         </div>
<p><b>PARA O PROFESSOR:</b>  <i>1. Contextualização: A partir da pergunta inicial, explorar o vocabulário que os alunos já possuem sobre o tema profissões.</i></p>	<p>2.2. Agora observe o próximo quadro. Ele apresenta alguns locais de trabalho. Quais locais presentes neste quadro aparecem nos mesmos trechos da reportagem?</p>
<p>1. Você trabalhava em seu país? O que você fazia?</p>	
<p><b>PARA O PROFESSOR:</b>  <i>2.1. O foco desta atividade não é a leitura integral dos trechos, e sim acionar nos alunos a capacidade de reconhecimento de informações requisitadas. A partir das profissões apresentadas no quadro abaixo, direcionar os alunos a localizar quais são mencionadas no texto (<b>pintor, cobrador, radialista, médico</b>).</i></p>	<div data-bbox="850 1581 1417 1715" style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">                            igreja          hospital                             banco          restaurante                             supermercado          salão de         </div> <p>Leia a reportagem a seguir para responder as perguntas do exercício 2:</p>
<p>2.1. Observe o quadro abaixo. Nele encontramos diferentes profissões em português. Procure essas profissões nos trechos de uma reportagem do jornal O</p>	<p><b>No Paraná, com música e culinária haitianas, imigrantes lembram-se de casa</b>            18-Ago-2014            Mariana Sanches - O Globo</p>

<sup>19</sup> A proposta de atividade “Procurando emprego” possui 6 etapas, mas por questões de extensão, apresentamos aqui somente as 3 primeiras.

<p>Globo apresentados a seguir e marque no quadro as profissões encontradas:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; text-align: center;"> <p>pintor          radialista      escritor  professor      cozinheiro                           advogado  motorista      médico</p> </div>	<p>MARINGÁ e CASCAVEL (PR) - O aceno de adeus dos três filhos e da mulher detona um choro convulsivo. Mesmo sabendo que a separação não durará mais do que as nove horas de sua jornada de trabalho, Ivon Belisarie não consegue reprimir os soluços ao se despedir da família. O choro é a evidência do sofrimento de dois anos e meio em que esteve sozinho no Brasil.</p>
<p><b>PARA O PROFESSOR:</b>  2.2. Ainda com o mesmo texto como base, eles precisam identificar quais locais de trabalho apresentados no quadro são mencionados na reportagem (igreja, restaurante, salão de cabeleireiros). Aproveitar a oportunidade para perguntar aos alunos quais as profissões que podemos relacionar com esses locais de trabalho.</p>	<p>Há cerca de dois meses, no entanto, Ivon conseguiu realizar um sonho que (...) é o desejo de quase todos os haitianos com mais de 30 anos que chegam ao Brasil. Juntou as magras economias e as polpudas doações que recebeu da igreja evangélica que frequenta e trouxe a família do Haiti para Maringá.  O pintor Jean Saint, de 30 anos, ainda não teve a sorte de reencontrar os parentes. [...]</p>
<p>2.2. Agora observe o próximo quadro. Ele apresenta alguns locais de trabalho. Quais locais presentes neste quadro aparecem nos mesmos trechos da reportagem?</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; text-align: center;"> <p>igreja                  hospital  banco                  restaurante  supermercado      salão de</p> </div>	<p><b>No rádio, música haitiana</b>  Há pouco mais de dois meses, uma rádio da região de Cascavel estreou o programa dominical “Haiti universal”. Às oito horas da noite, em português, francês, inglês e creole, quatro radialistas haitianos mandam recados a parentes e amigos fora do país e tocam compas, um merengue típico do Haiti.[...]</p>
<p>Leia a reportagem a seguir para responder as perguntas do exercício 2:</p> <p><b>No Paraná, com música e culinária haitianas, imigrantes lembram-se de casa</b>  18-Ago-2014  Mariana Sanches - O Globo</p> <p>MARINGÁ e CASCAVEL (PR) - O aceno de adeus dos três filhos e da mulher detona um choro convulsivo. Mesmo sabendo que a separação não durará mais do que as nove horas de sua jornada de trabalho, Ivon Belisarie não consegue reprimir os soluços ao se despedir da família. O choro é a evidência do sofrimento de dois anos e meio em que esteve sozinho no Brasil.</p> <p>Há cerca de dois meses, no entanto, Ivon conseguiu realizar um sonho que (...) é o desejo de quase todos os haitianos com mais de 30 anos que chegam ao Brasil. Juntou as magras economias e as polpudas doações que recebeu da igreja evangélica que frequenta e trouxe a família do Haiti para Maringá.  O pintor Jean Saint, de 30 anos, ainda não teve a sorte de reencontrar os parentes. [...]</p> <p><b>No rádio, música haitiana</b>  Há pouco mais de dois meses, uma rádio da região de Cascavel estreou o programa dominical “Haiti universal”. Às oito horas da noite, em português, francês, inglês e creole, quatro radialistas haitianos mandam recados a parentes e amigos fora do país e tocam compas, um merengue típico do Haiti.[...]</p> <p>Ainda de modo pouco organizado, haitianos têm trazido do Mato Grosso do Sul remessas de banana-da-terra,</p>	<p>Ainda de modo pouco organizado, haitianos têm trazido do Mato Grosso do Sul remessas de banana-da-terra, vedete da culinária haitiana que praticamente não existe nas quitandas paranaenses:</p> <p>— Estou tentando juntar um dinheiro para montar um restaurante da nossa comida nativa. Tenho certeza que seria um sucesso. E minha mulher quer abrir um salão de cabeleireiro só para haitianos, com aquelas tranças e extensões de cabelos negros que só nós sabemos fazer — afirma o cobrador Marcelin Geffrard, que cumprimenta a todos os passageiros com “bom dia” e sorrisos fartos.</p> <p>A família de Ivon já foi apresentada aos problemas da Saúde Pública brasileira. Liliane, sua mulher, espera há mais de um mês por uma cirurgia de urgência para retirada de pedras na vesícula. As dores são intensas, e ela precisa passar os dias à base de analgésicos para suportar. Mas nem Liliane nem o marido se queixam do país.</p> <p>— Lá no Haiti não teríamos acesso a um médico. Então, vamos esperar. Quero que meus filhos cresçam aqui. Acho que eles têm chance de ter um futuro que eu não tive — diz Ivon.  [...]</p> <p>Leia mais: <a href="http://extra.globo.com/noticias/brasil/no-parana-com-musica-culinaria-haitianas-imigrantes-lembram-se-de-casa-13633332.html#ixzz3AjzY0Ymm">http://extra.globo.com/noticias/brasil/no-parana-com-musica-culinaria-haitianas-imigrantes-lembram-se-de-casa-13633332.html#ixzz3AjzY0Ymm</a></p> <p>3. Leia os anúncios de emprego abaixo:</p> <p style="text-align: center;">Figura 1: Anúncio 1</p>

vedete da culinária haitiana que praticamente não existe nas quitandas paranaenses:

— Estou tentando juntar um dinheiro para montar um restaurante da nossa comida nativa. Tenho certeza que seria um sucesso. E minha mulher quer abrir um salão de cabeleireiro só para haitianos, com aquelas tranças e extensões de cabelos negros que só nós sabemos fazer — afirma o cobrador Marcelin Geffrard, que cumprimenta a todos os passageiros com “bom dia” e sorrisos fartos.

A família de Ivon já foi apresentada aos problemas da Saúde Pública brasileira. Liliane, sua mulher, espera há mais de um mês por uma cirurgia de urgência para retirada de pedras na vesícula. As dores são intensas, e ela precisa passar os dias à base de analgésicos para suportar. Mas nem Liliane nem o marido se queixam do país.

— Lá no Haiti não teríamos acesso a um médico. Então, vamos esperar. Quero que meus filhos cresçam aqui. Acho que eles têm chance de ter um futuro que eu não tive — diz Ivon.

[...]

Leia mais: <http://extra.globo.com/noticias/brasil/no-parana-com-musica-culinaria-haitianas-imigrantes-lembram-se-de-casa-13633332.html#ixzz3AjzY0Ymm>

#### PARA O PROFESSOR:

3. Explorar os anúncios: as funções com vagas disponíveis (se eles reconhecem quais as profissões que estão sendo anunciadas, e se não, o que eles acham que elas significam), qual a empresa que está oferecendo as vagas, quais os requisitos para se candidatar, como se candidatar (O que é necessário? Currículo via e-mail, via correio, telefonema, apresentar-se em determinado dia e horário?).

3. Leia os anúncios de emprego abaixo:

Figura 1: Anúncio 1

CONTRATA-SE:

**RECEPCIONISTA:** Atendimento ao público. Noções de Informática e atendimento de telefone. Salário: R\$ 1.000,00 + Horas Extras + Bonificações do INSS + Alimentação no Local (sem desconto)

**AUXILIAR DE PRODUÇÃO (cozinha):** Experiência com alimentação. Salário: R\$ 1.000,00 + Horas Extras + Bonificação do INSS + Alimentação no local (sem desconto).

Interessados (as) enviar currículo para: [tzandavalli@gmail.com](mailto:tzandavalli@gmail.com)

Fonte:

<https://jornalmeuemprego.com.br/vagas/recepcionista-auxiliar-de-producao-cozinha-162>

Figura 2: Anúncio 2

CONTRATA-SE:

**RECEPCIONISTA:** Atendimento ao público. Noções de Informática e atendimento de telefone. Salário: R\$ 1.000,00 + Horas Extras + Bonificações do INSS + Alimentação no Local (sem desconto)

**AUXILIAR DE PRODUÇÃO (cozinha):** Experiência com alimentação. Salário: R\$ 1.000,00 + Horas Extras + Bonificação do INSS + Alimentação no local (sem desconto).

Interessados (as) enviar currículo para: [tzandavalli@gmail.com](mailto:tzandavalli@gmail.com)

Fonte:

<https://jornalmeuemprego.com.br/vagas/recepcionista-auxiliar-de-producao-cozinha-162>

Figura 2: Anúncio 2

Seleciona-se DIARISTA, para trabalho de lavar e passar roupas, em residência em Campo Grande/ MS, com disponibilidade duas vezes por semana e habilidade em roupas sociais/ finas. Valor da diária a combinar + vale transporte.

Interessadas devem encaminhar currículo para o e-mail:

**[ms.rh.vagas@gmail.com](mailto:ms.rh.vagas@gmail.com)**

ou entrar em contato pelo WhatsApp (67) 9909-1344 para agendar entrevista de seleção.

Fonte:

<https://jornalmeuemprego.com.br/vagas/diarista-230>

<p>Seleciona-se DIARISTA, para trabalho de lavar e passar roupas, em residência em Campo Grande/ MS, com disponibilidade duas vezes por semana e habilidade em roupas sociais/ finas. Valor da diária a combinar + vale transporte.</p> <p>Interessadas devem encaminhar currículo para o e-mail:  <b>ms.rh.vagas@gmail.com</b>  ou entrar em contato pelo WhatsApp  (67) 9909-1344 para agendar entrevista de seleção.</p> <p>Fonte: <a href="https://jornalmeuemprego.com.br/vagas/diarista-230">https://jornalmeuemprego.com.br/vagas/diarista-230</a></p>	
<p><b>PARA O PROFESSOR:</b>  4. Colocar em discussão as atividades laborais que são apresentadas nos jornais e nos anúncios de emprego. Há outras vagas de emprego que são ofertadas para refugiados e solicitantes de refúgio?</p>	

As atividades didáticas elaboradas foram encaminhadas em blocos à coordenação pedagógica da Cáritas/RJ. Sugeriu-se que a aplicação do material elaborado fosse feita pelos professores voluntários que trabalhavam junto à Cáritas/RJ nas turmas do “Curso de Português para Refugiados e Solicitantes de Refúgio”. Seguindo a proposta, o replanejamento e avaliação das atividades deveriam ocorrer de forma colaborativa por meio de preenchimento de relatório de avaliação dos materiais.

De forma geral, as atividades desenvolvidas foram bem recepcionadas tanto pelos integrantes dos projetos como pelos professores voluntários. O que se observou, nas reuniões da equipe, foi a constante necessidade de adaptação e revisão do material, tanto da forma de construção das atividades, quanto da forma de apresentá-las nas aulas, em consequência do perfil muito distinto das turmas. A principal dificuldade encontrada para o desenvolvimento e elaboração do material didático foi relacionada à manutenção do contato com os alunos refugiados, em virtude da grande rotatividade dos mesmos na Cáritas/RJ – uma característica marcante do movimento de deslocamento forçado (DINIZ; NEVES, 2018).

## Conclusão

A história das leis e tratados internacionais que regulam o assunto sobre refugiados e solicitantes de refúgio trazem importantes ações. No entanto, a questão do ensino da língua não está bem contemplada. Não há, por exemplo, apresentação de uma ideia mais ampla e geral do programa de ensino de língua portuguesa para esses sujeitos.

Em relação à elaboração das atividades didáticas, a constante necessidade de adaptação e revisão do material em virtude das idiossincrasias do processo pedagógico, aqui acrescidas pelo perfil específico dessas turmas, fez-nos pensar a constituição de um “arquivo pedagógico”. Diferentemente do que Indursky propõe, nosso arquivo foi produzido não pelo professor (no caso, professor-voluntário), mas pelos pesquisadores ligados ao projeto. Dessa maneira, ao invés de seguirmos exclusivamente certa operacionalidade didática, norteou-se por pressupostos que consideram a historicidade dos sentidos na relação entre os refugiados e espaço de enunciação no qual o português (objeto de ensino) funciona como língua dominante.

O campo do chamado “Português como Língua de Acolhimento (PLAc)” (LOPEZ, 2016; DINIZ; NEVES, 2018; SOUSA; SOUSA, 2020), por se tratar de uma área ainda recente, está em construção. Conseqüentemente, o excerto aqui mostrado para as atividades em sala de aula contempla uma abordagem emergencial, que tem como foco central a sobrevivência, ou melhor, condição de existência material dos refugiados, mas que sugerem a necessidade de pesquisas dentro de uma abordagem mais ampla e direcionada para um programa de ensino e eventual sistematicidade do campo. Nossa contribuição aponta para a necessidade de planejamento de políticas linguísticas que contemplem esses sujeitos em um espaço de enunciação nacional.

## REFERÊNCIAS:

BOLOGNINI, C. Z.; LAGAZZI, S. M. Sobre a produção de materiais multimídia. In: BOLOGNINI, C. Z. (Org.). *Discurso e ensino: a língua portuguesa. Novas tecnologias em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2014, p. 85-91.

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 211-226.

DINIZ, L. R. A.; NEVES, A. O. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no Ensino Básico brasileiro. *REVISTA X*, v. 13, p. 87-110, 2018.

GUIMARÃES, E. Acontecimentos institucionais e estudos do português. In: \_\_ *História da semântica: sujeito, sentido e gramática no Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 2004, p.27-49.

INDURSKY, F. Leitura, escrita e ensino à luz da análise do discurso. In: NASCIMENTO, L. (Org.). *Presenças de Michel Pêcheux: da análise do discurso ao ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 2019, p. 97-120.

LEFFA, V. Como produzir materiais para o ensino de línguas? In: LEFFA, Vilson. (org.). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. 2 ed. Pelotas: EDUCAT, 2008, p. 15-41.

---

LOPEZ, A. P. A. *Subsídios para o planejamento de cursos de Português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil*. 260 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2016.

ORLANDI, E. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1999.

ORLANDI, E. *Eu, tu, ele: discurso e real da história*. Campinas: Pontes, 2017.

OLIVEIRA, G. M.; DA SILVA, J. I. Quando barreiras linguísticas geram violação de direitos humanos: que políticas linguísticas o Estado brasileiro tem adotado para garantir o acesso dos imigrantes a serviços públicos básicos? *Gragoatá*, v. 22, n. 42, p. 131-153, 13 jul. 2017.

SOUSA, E. N. B. de. A situação dos refugiados no Brasil e as políticas linguísticas: um recorte histórico. In: SOUSA, S. C. T.; ROCA, M. P. (Org.). *Políticas linguísticas: declaradas, praticada e percebidas*. João Pessoa: Editora UFPB, 2015, p. 423-462.

SOUSA, G. C. S.; SOUSA, S. C. T. Uma análise da obra “Pode entrar sob a ótica da noção de língua de acolhimento”. In: MARTORELLI, A. B. P.; SOUSA, S. C. T.; VIRGULINO, C. G. C. (Org.). *Vidas em movimento: ações e reflexões sobre o acolhimento de pessoas em situação de refúgio*. 1ed. João Pessoa: UFPB, 2020, p. 209-246.

SPOLSKY, B. *Language policy*. Cambridge: University Press, 2004.

VILAÇA, M. L. C. A elaboração de materiais didáticos de línguas estrangeiras: autoria, princípios e abordagens. *Cadernos do CNLF (CiFEFil)*, v. XVI, p. 51-60, 2012.

---