

**IMIGRAÇÃO, REFÚGIO E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO BRASIL:  
REFLEXÕES SOBRE ESCOLA PLURILÍNGUE E FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES A PARTIR DE UMA PRÁTICA EDUCACIONAL COM  
ESTUDANTES HAITIANOS**

**IMMIGRATION, REFUGE AND LANGUAGE POLICY IN BRAZIL:  
REFLECTIONS ON PLURILINGUAL SCHOOL AND TEACHER  
TRAINING BASED ON AN EDUCATIONAL PRACTICE WITH  
HAITIAN STUDENTS**

Gabriela da Silva Bulla<sup>1</sup>, Rodrigo Lages e Silva<sup>2</sup>, Júlia de Campos Lucena<sup>3</sup>, Leandro Paz da Silva<sup>4</sup>

**RESUMO:** *Apresentamos algumas considerações construídas a partir de um projeto de ensino de Português como Língua Adicional (PLA) e oficinas audiovisuais, realizado em 2016, com haitianos em uma escola de Porto Alegre. Refletimos sobre imigração, refúgio e políticas educacionais, no intuito de colaborar com profissionais da educação que têm acolhido imigrantes e refugiados como parte de seu corpo discente. Além disso, debatemos as políticas linguísticas (PL) que vêm norteando as práticas plurilíngues no contexto escolar em foco, especialmente envolvendo questões relativas ao PLA. Nas conclusões, apresentamos algumas considerações referentes à formação de professores para atuação no contexto escolar plurilíngue.*

**PALAVRAS-CHAVE:** Imigração; Refúgio; Escola; Português Como Língua Adicional.

**ABSTRACT:** *We present some reflections resulting from an educational project of Portuguese as an Additional Language (PAL) teaching and audiovisual workshops conducted in 2016 with Haitians in a school in Porto Alegre. We reflect upon immigration, refuge and educational policies, aiming at collaborating with educational practitioners who have been hosting immigrants and refugees as part of their alumni. Furthermore, we discuss the language policies (LP) that have been guiding plurilingual practices in the school context in focus, especially concerning PAL matters. In our conclusions, we present some considerations regarding the education of teachers to work on plurilingual school contexts.*

**KEYWORDS:** Immigration; Refuge; School; Portuguese As An Additional Language.

---

<sup>1</sup> Doutora em Linguística Aplicada pela UFRGS. Professora adjunta de Português como Língua Adicional da UFRGS

<sup>2</sup> Doutor em Psicologia pela UFF. Professor Adjunto no Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação da UFRGS.

<sup>3</sup> Graduanda em Letras pela UFRGS.

<sup>4</sup> Graduando em Letras pela UFRGS.

## ***Introdução***

O objetivo deste trabalho é refletir sobre imigração, refúgio e escola contemporânea a partir do relato reflexivo sobre o trabalho conjunto que realizamos em 2016 com uma escola pública municipal de Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS), que tem acolhido imigrantes e refugiados como parte de seu corpo discente. Para tal, discutimos conceitualmente as situações de imigração e refúgio, revisamos brevemente os fluxos migratórios constituintes da diversidade linguística brasileira, e, considerando que no contexto escolar com o qual trabalhamos a maioria dos imigrantes e refugiados eram haitianos, resumimos o caso da imigração haitiana no RS. Em seguida, relatamos nossa experiência de trabalho com a escola, analisando seu contexto, alguns desafios encontrados e algumas políticas linguísticas (PL) educacionais construídas e reconfiguradas pela escola.

Conforme discutem Spolsky (2016), Shohamy (2006), Carvalho e Schlatter (2011), Garcez e Schulz (2016) entre outros, PL podem ser entendidas como decisões sobre os usos da(s) língua(s), seus usuários e suas relações em diferentes domínios, e cuja existência pode ter relação ou não com legislação ou normativas governamentais ou institucionais. Quando se trata de decisões de PL no âmbito escolar, como relativas à seleção de línguas a serem ofertadas (de modo a promover a diversidade linguística ou não, por exemplo) e usadas na escola, ao status das línguas e das diferentes variedades linguísticas na escola, aos modos como as línguas e variedades serão ensinadas etc., tratamos aqui de PL educacionais<sup>5</sup>. Acolher imigrantes e refugiados nas escolas municipais de Porto Alegre como alunos que poderiam se matricular regularmente e de forma simples em termos burocráticos - o que não acontecia em escolas públicas estaduais do RS na época - era uma PL educacional inclusiva protagonizada pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre até então. Nossa experiência com uma das escolas da rede municipal possibilitou a discussão sobre outros aspectos de PL educacionais em construção e reconfiguração pela escola, considerando seu contexto específico e encontros com questões relativas à imigração e refúgio e à área de Português como Língua Adicional (PLA).

## ***Imigração e refúgio***

Distinguir as formas de mobilidade humana não é uma simples constatação sociológica, mas uma ação cujas consequências políticas impactam em diversos aspectos,

---

<sup>5</sup> Alguns autores, no entanto, usam também PL para o domínio escolar, como Spinassé (2016).

sejam eles econômicos, demográficos, sanitários ou educacionais. O tipo de enquadramento que um contingente em deslocamento recebe tem imediatas consequências no acesso dessa população às políticas públicas, ao trabalho ou ao direito de frequentar uma escola, por exemplo.

São *migrantes* todos aqueles que deixam uma localidade de origem com a intenção ou não de residir em outro local. A definição de migração encontra-se, portanto, no seu aspecto mais geral, amparada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS/ONU, 1948), no artigo 13, pelo direito de circular livremente no interior de um Estado e de sair e regressar ao seu país de origem. Porém, do ponto de vista do seu exercício, a mobilidade populacional, especialmente em seu caráter transnacional, vai de encontro à forma atual de cidadania sustentada no Estado-nação.

Por isso, a figura jurídica do *refugiado* ganha especial relevância a partir da Convenção das Nações Unidas de 1951, que estabeleceu, através do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), o Estatuto dos Refugiados e Apátridas. Nesse documento, refugiado é definido como aquela pessoa que:

perseguida em virtude da sua raça, religião, nacionalidade, filiação em certo grupo social ou das suas opiniões políticas, se encontre fora do país de que tem a nacionalidade e não possa ou, em virtude daquele receio, não queira pedir a proteção daquele país; ou que, se não tiver nacionalidade e estiver fora do país no qual tinha a sua residência habitual após aqueles acontecimentos, não possa ou, em virtude do dito receio, a ele não queira voltar. (ACNUR, 1951, p. 2)

O direito de asilo concedido aos refugiados pelos países signatários da referida convenção, dentre os quais o Brasil, garante o acesso a diversos direitos, incluindo o de trabalho, de propriedade, liberdade religiosa, dentre outros, sempre, no mínimo, nas mesmas condições que os demais estrangeiros. Relativamente ao mercado de trabalho, o estatuto os exime de sofrerem as consequências de medidas protetivas do mercado de trabalho após três anos de residência ou se possuírem cônjuge e/ou filhos da nacionalidade do país de acolhida. No que diz respeito à educação, a convenção estipula:

1. Os Estados Contratantes darão aos refugiados o mesmo tratamento que aos nacionais no que concerne ao ensino primário. 2. Os Estados Contratantes darão aos refugiados um tratamento tão favorável quanto possível, e em todo caso não menos favorável do que o que é dado aos estrangeiros em geral, nas mesmas circunstâncias, quanto aos graus de ensino além do primário e notadamente no que concerne ao acesso aos estudos, ao reconhecimento de certificados de estudos, de diplomas e títulos universitários estrangeiros, à isenção de direitos e taxas e à concessão de bolsas de estudo. (ACNUR, 1951, p. 9)

Isto significa, no caso do Brasil, que as instituições de ensino básico públicas se veem legalmente obrigadas a acolher o refugiado (embora não necessariamente essa política seja amplamente implementada), não importando o seu nível de proficiência em português. Num país plurilíngue como o Brasil (OLIVEIRA, G., 2008; MORELLO, 2012), cuja diversidade linguística enfrenta constantemente tentativas de apagamento - a despeito da luta pela promoção, valorização e preservação dessa diversidade (ALTENHOFEN, 2013; BROCH, 2014; SPINASSÉ, 2016) -, isso traz grandes consequências para o cotidiano das escolas que são acessadas por migrantes (sejam eles refugiados ou não), sobretudo por aqueles de países não hispânicos, com línguas mais distantes do português.

Em 1984, a Declaração de Cartagena amplia a noção de refugiados, estendendo os direitos acima descritos a todos aqueles que sofreram alguma situação de “violação maciça de Direitos Humanos” (ACNUR, 1984, p. 5). A lei brasileira “adota parcialmente a Declaração de Cartagena” (ACNUR, 2013) e cria o Comitê Nacional de Refugiados (CONARE), que determina as condições de elegibilidade para os pedidos de refúgio.

### ***O caso da Imigração haitiana no Brasil e no Rio Grande do Sul***

O Brasil é um país de imigrantes. Durante os cinco séculos de história brasileira, milhares aqui aportaram carregando consigo na bagagem suas línguas, costumes, culturas, e contribuindo para a construção de uma identidade nacional multifacetada, multilíngue, multicultural. Dados historiográficos estimam que, durante o período do Brasil Colônia, de 500 a 700 mil portugueses tenham vindo ocupar terras brasileiras (RIBEIRO, 2008); entre os anos de 1530 e 1780, durante os três séculos de regime escravocrata no Brasil, o tráfico negreiro forçou a migração de mais de 5 milhões de africanos feitos escravos para o Brasil. Nos séculos XIX e XX, com as políticas de povoamento de territórios afastados do litoral, e com o fim da mão-de-obra escravizada, estima-se que um total de 40 milhões de europeus tenham desembarcado no Brasil (OLIVEIRA, L., 2002). Em números não tão expressivos, mas também significativos, povos de origem asiática, como japoneses, sírios, libaneses e turcos, também aqui estabeleceram raízes. Entre os anos de 1884 e 1939, números do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam para a entrada de 4 milhões de imigrantes no Brasil; entre eles destacam-se os italianos, com 1,4 milhão; os portugueses, com 1,2 milhão; e os espanhóis com 500 mil (BRASIL, 2007).

Até a segunda metade do século XX, o Brasil foi um país de grandes imigrações internacionais, já no final deste mesmo século, entre os anos 80 e 90, o Brasil passou a ser um

exportador de trabalhadores, quando muitos brasileiros se deslocaram para países como Estados Unidos, Japão, Paraguai, e para o continente Europeu. O início do século XXI não foi menos movimentado, e nestas duas primeiras décadas do século, novos fluxos migratórios se caracterizam e intensificaram. A intensificação do fluxo migratório para o Brasil acompanha um fluxo observável no cenário internacional, relacionado a uma reestruturação econômica global, e ao acirramento de conflitos localizados que nos últimos anos geraram levas de refugiados (ACNUR, 2016b). Segundo o *International Migration Report 2015*, desenvolvido pela ONU, o número de migrantes internacionais continua crescendo com rapidez nos últimos 15 anos, indo de 173 milhões em 2000 para 244 milhões em 2015 (ONU, 2016). No Brasil, dados da Polícia Federal do ano de 2013 estimaram em 940 mil o número de imigrantes registrados, o que consiste, no entanto, em menos de 1% da população que habita em território brasileiro. Dentre os fluxos migratórios recentes em direção ao Brasil, vem se destacando o de haitianos.

O Haiti é historicamente caracterizado por seu constante movimento de diáspora. Segundo dados oficiais do Ministério dos Haitianos Residentes no Exterior, dos 10 milhões em que estão estimados a população haitiana, entre 4 e 5 milhões residem fora do país (HANDERSON, 2015). Boa parte da economia haitiana é mantida com as remessas enviadas pelos *diáspora* – segundo HANDERSON (2015), o termo *diáspora* no Haiti encontra novos significados, podendo designar o processo em si e dar nome aquele que passa por este processo –, porém, os *diáspora* nunca de fato deixam o Haiti, mas continuam fortemente ligados a ele, nutrindo desejos de retornar, enviando dinheiro e itens para os familiares.

Conforme aponta Handerson (2015), o Brasil passou a figurar como uma das rotas principais no processo migratório haitiano (junto aos EUA, França e Canadá) em razão de sua forte presença cultural e militar no país. Em 2004, a seleção de futebol brasileira, então campeã do mundo, jogou um amistoso com a seleção haitiana em Porto Príncipe, e o evento é comentado como um dia histórico pelos haitianos que eventualmente acabaram imigrando para o Brasil. O jogo fazia parte de uma campanha de desarmamento da população haitiana, que passava por um período de insurreições. O exército brasileiro comandou a Missão da ONU para a estabilização do Haiti (chamada de MINUSTAH), a partir deste mesmo ano e continua presente no país, havendo ampliado sua ação no ano de 2010, quando ocorreu o cismo que devastou a capital haitiana e deixou mais de 230 mil mortes e milhares de desabrigados. O desastre intensificou o fenômeno da diáspora haitiana, e o Brasil, pela sua forte presença no país, passou a ser uma das rotas principais.

Frente ao aumento expressivo de solicitações de refúgio enviadas ao CONARE, o

Governo brasileiro autorizou, em 2012, a concessão de visto para naturais haitianos, por meio de Resolução Normativa, do Conselho Nacional de Imigração. O visto tem caráter humanitário, e ajuda na promoção de uma imigração legal e regulamentada, quando nestas situações de grandes desastres os imigrantes tornam-se ainda mais vulneráveis ao tráfico de pessoas ou de passaportes ilegais (em 2013 a concessão de visto humanitário foi estendida à população de origem síria). Segundo dados da ACNUR (2016b), entre 2010 e 2014, 39 mil haitianos entraram no Brasil. Em 2013, como consequência do aumento da diáspora pós-terremoto, o Haiti passou a ser a principal nacionalidade no mercado de trabalho internacional. No Brasil, eles passaram de 814 imigrantes formalmente empregados em 2011, para quase 15 mil em 2013 (CAVALCANTI, 2015).

No Brasil, os haitianos costumam deslocar-se internamente em direção a estados onde já possuem familiares e amigos, ou onde a oferta de emprego é mais ampla. Os estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul são os que, no ano de 2015, mais registraram a residência de haitianos, segundo dados da Polícia Federal. Em Porto Alegre, *locus* do presente artigo, percebe-se a tendência de os haitianos concentrarem-se em determinadas áreas da cidade, para onde são levados devido à presença anterior de outros conterrâneos, e à possibilidade de aluguéis populares (GUILHERME, CYKMAN & DUTRA, 2016). Em geral, costuma-se perceber a presença da nacionalidade ocupando postos em empresas de serviços terceirizados, principalmente de limpeza, na construção civil, em indústrias frigoríficas e em serviços de limpeza urbana. Cargos que não exigem um alto nível de escolarização, apesar de muitos haitianos migrantes virem com diplomas de graduação do Haiti.

### ***A área de PLA e o ensino de português para imigrantes e refugiados***

A área de PLA possui cerca de 30 anos como área consolidada, estando fortemente vinculada, em sua fundação, ao ensino de português especificamente para estrangeiros, o que justifica a referência da área como inicialmente PLE (Português para Estrangeiros) (ALMEIDA FILHO & LOMBELLO, 1997). Ao longo dos anos, a compreensão sobre os contextos de ensino de PLA foi sendo alargada pelos professores e pesquisadores da área, passando a entender tais contextos como mais variados do que apenas para estrangeiros. Podemos considerar, por exemplo, o ensino de português para indígenas brasileiros falantes de guarani como língua de socialização, ou para comunidades de imigração histórica alemã no interior do RS.

Em consonância com estudos e ações de PL iniciadas em outros países de imigrantes, como o Canadá, e com estudos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (ver, por exemplo: JUDD, TAN & WALBERG, 2001), utilizamos o termo *língua adicional* em contraposição a e visando a abarcar outras denominações como *língua estrangeira*, *segunda língua*, *língua de herança* ou *língua de imigração* ou *acolhimento*. Conforme discutido em Schlatter e Garcez (2009, p. 127-128), o termo língua adicional enfatiza o acréscimo a outras línguas que o aluno já tenha em seu repertório, ressaltando o caráter aditivo da língua sendo aprendida à vida do aluno e às possibilidades adicionais (que tal língua proporciona) de participação no mundo. Nesse sentido, tal termo torna relevante o fato de que a língua sendo aprendida é do aluno (não é *estrangeira*, como algo estranho, do outro, e que nunca será seu), é mais um recurso para sua participação e intervenção no mundo (JUDD, TAN & WALBERG, 2001), e, ao mesmo tempo, não remete a categorizações aprioristas referentes às condições de aprendizagem da língua, a alguma suposta ordem de aprendizagem de línguas, às relações afetivas entre aluno e língua ou aos propósitos de aprendizagem<sup>6</sup>. Sendo assim, a concepção de língua adicional torna indispensável a especificação de cada contexto de uso, ensino e aprendizagem de PLA, considerando cada participante, propósito, local etc. para a reflexão sobre a adequação ou não de PL (educacionais ou não) e de metodologias de ensino e aprendizagem de PLA. Há quem prefira, no entanto, a utilização das várias terminologias<sup>7</sup>.

Na literatura da área de PLA relacionada à imigração e refúgio, por exemplo, tema deste trabalho, encontram-se termos como *língua de imigração*, *acolhimento*, *integração*, os quais fazem referência aos propósitos de aprendizagem como relacionados a necessidades de sobrevivência e inclusão social no país de imigração. Em artigo que discute língua de acolhimento no contexto de Portugal, Grosso (2010) sintetiza:

o conceito de língua de acolhimento aproxima-se da definição dos conceitos de língua estrangeira e língua segunda, embora se distinga de ambos. É um conceito que geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes

---

<sup>6</sup> Na literatura da área de *Aquisição de Segunda Língua*, o termo *segunda língua* faz referência à aquisição da língua em contextos naturalísticos e em imersão, enquanto *língua estrangeira* faz referência à aprendizagem da língua em contextos institucionais de ensino e sem imersão – tal variação contextual também está vinculada à distinção dos conceitos de *aquisição* e *aprendizagem*; na *Linguística Aplicada*, o termo *língua de herança* faz referência às relações afetivas do aluno com a língua, envolvendo laços familiares hereditários que justificam a aprendizagem da língua.

<sup>7</sup> Com o intuito de resguardar a historiografia da área e do projeto, o Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da UFRGS, que oferece cursos de PLA há mais de 20 anos em nossa universidade, mantém a referência à língua estrangeira em seu nome, por exemplo. Outro exemplo de uso ainda corrente de PLE e não PLA pode ser observado na *Sociedade Internacional de Português-Língua Estrangeira* (SIPLE; <http://www.siple.org.br>), além do uso da referência PLE/PLA em documentos do programa Idiomas sem Fronteiras do governo federal.

necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática. (p. 74).

Como exemplo de trabalho que aborda a imigração hispânica, Vieira (2010) discute ensino e aprendizagem de PLA para imigrantes bolivianos em São Paulo. Silva (2015) aponta para a necessidade de criação de materiais didáticos específicos da língua de acolhimento para imigrantes haitianos, e discute um novo método para ensino de particularidades fonológicas do português brasileiro, direcionada especificamente à fala do haitiano.

### ***O caso de uma escola municipal de Porto Alegre que acolheu imigrantes e refugiados***

Em novembro de 2015, os professores Rodrigo Lages e Silva e Gabriela Bulla, oriundos respectivamente da Faculdade de Educação e do Instituto de Letras da UFRGS, iniciaram um projeto conjunto de oficinas audiovisuais com haitianos para a produção de gêneros do discurso audiovisuais, como documentários ou curtas ficcionais, atrelados à aprendizagem de PLA e exploração das relações entre imigração, refúgio, cidade e cidadania. Até maio de 2016, juntamente com os demais colaboradores, inclusive com participação de militantes da questão do imigrante e refugiado, estruturamos o trabalho com as oficinas. Constituímos um grupo de bolsistas de graduação interessados em participar do projeto. Conhecemos algumas frentes de atuação do Grupo de Assessoria a Imigrantes e Refugiados (GAIRE) da UFRGS. Exploramos possibilidades de locais para realização das oficinas (locais públicos e/ou comunitários onde comunidades de imigrantes e refugiados circulavam) e formulamos estratégias de convite a imigrantes e refugiados para participação no projeto.

Em maio de 2016, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) da Prefeitura de Porto Alegre contatou o Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da UFRGS, coordenado pela professora Gabriela Bulla, para solicitar auxílio no trabalho com cerca de 25 haitianos que haviam se matriculado em uma das escolas da rede, situada na zona norte da cidade. Conforme pode ser observado na Figura 1, a seguir, também publicada em Gelatti (2016), a escola recebia imigrantes e refugiados desde 2013, havendo, no entanto, um aumento considerável especificamente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em 2016, ano em que a escola solicitou ajuda à SMED, e a SMED ao PPE, que enquadrou a demanda no âmbito do projeto de oficinas em andamento. No Ensino Fundamental (EF), o número ainda é pequeno, sendo constituído, segundo a direção da escola, por filhos de imigrantes e refugiados

moradores do bairro.

Ano	Modalidade	
	EJA	EF
2013	1	0
2014	3	1
2015	n.i.	1
2016	20	1

Figura 1: Número de alunos imigrantes e refugiados matriculados na escola de 2013 a 2016

Falantes de crioulo haitiano e alguns também de francês e espanhol, os alunos necessitavam aprender PLA, no entanto, não teriam condições de estudar no PPE, que fica no Campus do Vales da UFRGS (cerca de 45 minutos de ônibus do centro de Porto Alegre), apesar de os cursos de PLA oferecido pelo Programa serem gratuitos para refugiados, em decorrência de um protocolo de acolhimento estabelecido pela universidade. Os alunos não conseguiriam estudar no PPE por diversas razões que tomamos conhecimento através de interações com os alunos imigrantes e refugiados da escola e parte do seu corpo diretivo e docente, como: dificuldade para pagamento de transporte; falta de tempo para conciliar carga horária de trabalho (para os que haviam conseguido trabalho) e deslocamento até o campus; alto grau de violência no bairro onde está situada a escola (e onde a maioria dos alunos morava), o que dificulta a circulação especialmente à noite.

Considerando a solicitação da SMED, optamos por realizar as oficinas na escola, participando semanalmente daquele contexto escolar de junho a outubro de 2016, totalizando 20 visitas de aproximadamente 2 horas de duração cada. Em um primeiro trabalho de reflexão e registro, analisamos criticamente as aulas de PLA para nível iniciante oferecidas na escola, e as oficinas audiovisuais iniciadas em uma turma de EJA constituída por professores (pedagogos) e alunos brasileiros falantes de português como língua de socialização inicial e sem proficiência (ou com nível básico) em línguas adicionais, e imigrantes e refugiados falantes de crioulo haitiano, alguns de francês e alguns de PLA níveis iniciante e básico. Neste trabalho, no entanto, após apresentarmos nosso caminho de construção da relação com a escola, nos detemos a discutir aspectos do contexto da escola relativos ao acolhimento dos imigrantes e refugiados e alguns desafios encontrados, os quais podem contribuir para

reflexões em outras escolas de Porto Alegre e/ou do Brasil.

Um dos pontos de debate entre nós (como o grupo colaborador do projeto) e a direção e professores da escola foi a distinção entre alfabetização e níveis de proficiência em PLA, uma discussão que normalmente não é feita nos cursos de licenciatura (nem na Pedagogia, nem na Letras ou outras licenciaturas). A PL educacional inicialmente instituída pela escola e vivida até o primeiro semestre de 2016 estava baseada na crença de que alunos imigrantes e refugiados com níveis iniciante ou básico de PLA deveriam ser matriculados em turmas mais iniciais do currículo da EJA, quais sejam, turmas de Totalidades 1 e 2, que se ocupam de letramento inicial, incluindo fortemente a aprendizagem da tecnologia da escrita. Tal prática era adotada independentemente do grau de instrução ou nível de aprendizagem adquiridos previamente pelos haitianos.

Em uma das reuniões de professores das quais participamos como convidados, uma das professoras de turmas de T1 manifestou a dificuldade de se trabalhar com brasileiros falantes de português que precisariam ser alfabetizados e imigrantes e refugiados que não conseguiam conversar em português, sendo que alguns destes já sabiam ler e escrever em crioulo haitiano e/ou francês, outros não. Em 2016.2, a escola reformulou sua PL educacional, realocando a maioria dos imigrantes e refugiados para uma T3: dos 30 alunos matriculados, 19 eram imigrantes e refugiados, sendo que um dos alunos não havia sido alfabetizado no Haiti, o que dificultava sua participação em atividades de leitura e escrita em português (ou seja, além de ser iniciante em PLA, o aluno não sabia ler e escrever). Apesar de tal reconfiguração, fica evidente que a problemática ainda precisa ser pesquisada de modo a possibilitar a identificação das estratégias mais adequadas para cada caso. Essa experiência, portanto, evidencia a urgência de se incluir nos currículos de licenciatura disciplinas de introdução à área de PLA e que discutam as distinções entre alfabetização e níveis de proficiência em PLA.

Outra questão relativa à matrícula dos alunos imigrantes e refugiados na EJA diz respeito à inexistência de uma tabela de equivalência entre níveis de escolarização do Haiti (considerando o caso da escola parceira, pois em outros contextos, seria necessário a referência a outros países) e do Brasil. Sendo assim, além da problemática de alfabetização e de proficiência em PLA, os alunos imigrantes e refugiados adultos que participavam daquela escola possuíam variados níveis de escolarização realizada no seu país de origem: alguns não haviam frequentado a escola, outros haviam realizado parte ou terminado o EF, outros estavam na metade do Ensino Médio, outros já eram formados em cursos de Ensino Superior. Considerando que vários imigrantes e refugiados não possuem condições financeiras de

realizar a validação da sua diplomação, a escola optou por encaminhar os alunos para as turmas do EJA de acordo com o nível de proficiência em PLA, nível identificado sem um teste de nivelamento formalizado. Assim, alunos que cursavam, por exemplo, o 2º ano do Ensino Médio no Haiti foram colocados em turmas de T1, 2 e 3 do EJA, que seriam equivalentes ao EF, apenas por possuírem nível iniciante ou básico de proficiência em PLA, o que pode culminar em desinteresse por parte do aluno e evasão. É importante destacar, no entanto, que vários alunos imigrantes e refugiados que frequentavam a escola na época mencionaram que o faziam por vontade tanto de aprender PLA através da interação com brasileiros falantes de português, quanto de obter um diploma de escolarização brasileiro, com potencial de facilitar a entrada no mercado de trabalho em Porto Alegre.

### ***Considerações finais: os desafios da formação de professores para atuação em salas de aula de um Brasil plurilíngue e a integração das novas comunidades locais***

Após os fenômenos migratórios que se avolumaram no pós-segunda guerra mundial e que seguem em destaque neste início de século XXI, é progressivamente mais frequente a presença de imigrantes na escola, no trabalho, nas famílias. Com isso, as dificuldades sociais, interpessoais e educacionais enfrentadas pelas populações migrantes relativamente a um baixo grau de apropriação da língua de acolhida é cada vez mais perceptível. Mais do que apenas uma etapa de apropriação linguística a ser superada através de práticas de ensino, a experiência da convivência de diferentes línguas enseja a problematização das PL no sentido de reformularmos a lógica hegemônica que propõe haver uma identidade necessária entre o domínio linguístico de uma só língua nacional e a cidadania.

Acerca das comunidades escolares híbridas, mais do que o discurso de diversidade escolar amplo, defender a diversidade por meio da extensão da própria linguagem do povo que acolhe para a soma com os repertórios linguísticos do povo que é acolhido é uma tarefa de urgência atual. A formação Estado-nação com uma língua não atende às urgências das comunidades e da evidente diversidade linguística inerente ao Brasil desde sua constituição. No caso das comunidades escolares brasileiras em que haitianos são acolhidos, caberia um esforço institucional e de toda a sociedade para que repertórios do crioulo haitiano e diversos elementos da cultura haitiana fossem integrados na rotina escolar, fomentando PL inclusivas.

Acreditamos, assim, que os currículos de graduação voltados para a formação de professores de todas as áreas (Pedagogia, Letras e demais Licenciaturas) deveriam, como PL educacional, passar a oferecer disciplinas sobre temáticas como "educação plurilíngue" e

“PLA”, visando a uma formação cidadã (tanto dos graduandos quanto de seus futuros alunos) sensível à diversidade linguística do Brasil contemporâneo e capaz de promover posturas linguísticas plurais e interculturais.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José C. P.; LOMBELLO, Leonor. (orgs.). *O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais*. 2 Ed. Campinas: Pontes, 1997.
- ALTENHOFEN, Cléo V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine et al. (orgs.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 93-116.
- ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS (ACNUR). *Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados*. Nova Iorque, EUA: ACNUR, 1951. Disponível em: [http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao\\_relativa\\_ao\\_Estatuto\\_dos\\_Refugiados.pdf](http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf)>. 31/03/2017.
- \_\_\_\_\_. *Declaração de Cartagena*, Cartagena de Índias, 22 de novembro de 1984. Disponível em: [http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BD\\_Legal/Instrumentos\\_Internacionais/Declaracao\\_de\\_Cartagena.pdf](http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Declaracao_de_Cartagena.pdf)>. 31/03/2017.
- \_\_\_\_\_. *Refúgio no Brasil: Uma Análise Estatística (2010-2013)*. Brasília: ACNUR Brasil, 2013. Disponível em: [http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/Estatisticas/Refugio\\_no\\_Brasil\\_2010\\_2013.pdf](http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/Estatisticas/Refugio_no_Brasil_2010_2013.pdf)>. 31/03/2017.
- \_\_\_\_\_. *Global Trends: Forced Displacement 2015*. Genebra, Suíça: ACNUR, 2016a. Disponível em: [http://www.unhcr.org/576408cd7#\\_ga=1.218846928.879996130.1483964323](http://www.unhcr.org/576408cd7#_ga=1.218846928.879996130.1483964323)>. 31/03/2017.
- \_\_\_\_\_. *Dados sobre refúgio no Brasil - Balanço até abril de 2016*. Brasília: ACNUR Brasil, 2016b. Disponível em: <http://www.acnur.org/portugues/recursos/estatisticas/dados-sobre-refugio-no-brasil/>>. 31/03/2017.
- BRASIL, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, Centro de Documentação e Disseminação de Informações. *Brasil: 500 anos de povoamento*. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv6687.pdf>>. 31/03/2017.
- BROCH, Ingrid K. *Ações de promoção da pluralidade linguística em contextos escolares*. 265 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- CARVALHO, Simone C.; SCHLATTER, Margarete. Ações de difusão internacional da língua portuguesa. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n. 42, p. 260-284, jun., 2011.
- CAVALCANTI, Leonardo. Imigração e mercado de trabalho no Brasil: características e tendências. *Cadernos OBMIGRA - Revista Migrações Internacionais*, v. 1, n. 2, p. 35-47, 2015.
- GARCEZ, Pedro M.; SCHULZ, Lia. ReVEL na Escola: do que tratam as políticas linguísticas. *ReVEL*, v. 14, n. 26, p. 1-19, 2016.
- GELATTI, Liane S. *Imigrantes na escola: uma reflexão sobre políticas linguísticas e ensino de português*. 42 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciada em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

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

GUILHERME, Ana Júlia; CYKMAN, Larissa; DUTRA, Luiza C. M. Perspectiva dos "Novos" Fluxos Migratórios no Brasil: O Caso de Haitianos(as) Residentes na Zona Norte de Porto Alegre. In: GAIRE - Grupo de Assessoria a Imigrantes e Refugiados (org.). *Múltiplos olhares: migração e refúgio a partir da extensão universitária*. Porto Alegre: Faculdade de Direito da UFRGS, 2016.

HANDERSON, Joseph. Diáspora: Sentidos Sociais e Mobilidades Haitianas. *Revista Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 21, n. 4, p. 57-78. jan./jun., 2015.

JUDD, Elliot L.; TAN, Lihua; WALBERG, Herbert J. *Teaching additional languages*. Genebra: International Academy of Education/International Bureau of Education, 2001. Disponível em: <[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/Publications/educationalpracticeseriespdf/prac06e.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/educationalpracticesseriespdf/prac06e.pdf)>. 31/03/2017.

MORELLO, Rosângela. A Política de Cooficialização de Línguas no Brasil. *Platô - Revista do Instituto Internacional da Língua Portuguesa*, v. 1, p. 8-17, 2012. Disponível em: <<http://www.youblisher.com/p/783318-Plato-Volume-1-N-1-Coloquio-de-Maputo-V1-2/>>. 31/03/2017.

OLIVEIRA, Gilvan M. *Plurilinguismo no Brasil*. Brasília: Representação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil; Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL), 2008. p. 3-11. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001611/161167por.pdf>>. 31/03/2017.

OLIVEIRA, Lúcia L. O. *O Brasil dos Imigrantes*. 2 Ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, 1948. Disponível em: <[http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/7/docs/declaracao\\_universal\\_dos\\_direitos\\_do\\_homem.pdf](http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/7/docs/declaracao_universal_dos_direitos_do_homem.pdf)>. 31/03/2017.

\_\_\_\_\_, Department of Economic and Social Affairs, Population Division. *International Migration Report 2015: Highlights*. Nova Iorque, EUA: United Nations, 2016. Disponível em: <[http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/docs/MigrationReport2015\\_Highlights.pdf](http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/docs/MigrationReport2015_Highlights.pdf)>. 31/03/2017.

RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2008.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro M. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, 2009. p. 125-172.

SHOHAMY, Elana G. *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. Abingdon, Inglaterra: Routledge, 2006.

SILVA, Adelaide H. P. Uma ferramenta para o ensino do acento primário do PB para falantes nativos do crioulo haitiano. *Organon*, Porto Alegre, v. 30, n. 58, p. 175-191, jan./jun., 2015.

SPINASSÉ, Karen P. Fazendo política linguística em sala de aula: ações didático-pedagógicas pela manutenção da língua minoritária Hunsrückisch. *ReVEL*, v. 14, n. 26, p. 103-119, 2016.

SPOLSKY, Bernard. Para uma Teoria de Políticas Linguísticas. *ReVEL*, v. 14, n. 26, p. 32-44, 2016. Tradução de Paloma Petry. Revisão técnica de Pedro M. Garcez.

VIEIRA, Maria Eta. *Ensino e aprendizagem de português língua estrangeira: os imigrantes bolivianos em São Paulo*. 179 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

*Recebido em: 17/04/2017. Aceito em: 04/06/2017.*